ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISININ YANITLAMA DAVRANIŞLARI, SOSYOEKONOMİK, SOSYOKÜLTÜREL VE BİREYSEL ÖZELLİKLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK

Ankara, Ocak, 2017

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISININ YANITLAMA DAVRANIŞLARI, SOSYOEKONOMİK, SOSYOKÜLTÜREL VE BİREYSEL ÖZELLİKLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Ankara, Ocak, 2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK'in hazırladığı "Okuduğunu Anlama Başarısının Yanıtlama Davranışları, Sosyoekonomik, Sosyokültürel ve Bireysel Özellikler Bağlamında İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda Ölçme ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU .....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Aslıhan ERMAN ASLANOĞLU .....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Celal Deha DOĞAN .....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili 6maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 26/01/2017 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ...../...../20..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK

ÖZET

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISININ YANITLAMA DAVRANIŞLARI, SOSYOEKONOMİK, SOSYOKÜLTÜREL VE BİREYSEL ÖZELLİKLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Şimşek, Neslihan Tuğçe

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Ocak 2017, xiii+ 97 sayfa

Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin farklı bilişsel düzeylerde yazılmış açık uçlu maddelerde gösterdikleri yanıtlama davranışlarının ve bu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, okuduğunu anlama başarısının öğrenci olanakları, öğrenci özellikleri ve yanıtlama davranışları çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma grubu Ankara ili Yenimahalle, Mamak ve Çankaya ilçelerindeki 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. 392 öğrenciye ulaşılmıştır. Kayıp veri sebebiyle örneklemden çıkarılan öğrencilerden sonra analizler 366 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yanıtlama davranışları formu, öğrenci bilgi anketi ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Toplanan veri Microsoft Office, SPSS ve Mplus paket programları kullanılarak çözümlenmiştir. Verilen çözümlenmesinde tablo ve grafikler ile ki kare bağımsızlık testi ve yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğrenme alanında farklı bilişsel düzeylerde yazılmış açık uçlu maddelerde gösterdiği yanıtlama davranışları 3 ana gruptan oluşmaktadır. Bunlar, 1-yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı, 2-yanıtın metin yorumlanarak oluşturulduğu ve 3-yanıtın öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlardır. Belirlenen yanıtlama davranışlarını öğrencilerin öz yeterlik, kararlılık, dayanıklılık ve sorumluluk alma algıları ile bilişsel süreçlerdeki yeterlik algıları düşük düzeyde manidar olarak yordamaktadır. Öğrenci olanakları ile yanıtlama davranışları arasında bir ilişki bulunmamıştır. Okuduğunu anlama başarısını ise öğrenci özellikleri manidar yordamakta; öğrencinin sahip olduğu olanaklar ile yanıtlama davranışları yordamamaktadır. Bulgular alan yazın ile tartışılmış

ve yanıtlama davranışlarını ve okuduğunu anlama becerisini geliştirecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, yanıtlama davranışı, öğrenci başarısı, açık uçlu madde

SUMMARY

EXAMINATION OF READING COMPREHENSION ACHIEVEMENT IN THE CONTEXT OF PERSONAL ATTRIBUTES, SOCIOECONOMIC AND SOCIOCULTURAL VARIABLES

Şimşek, Neslihan Tuğçe

Master, Measurement and Evaluation in Education Department

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ömer KUTLU

January 2017, xiii+ 97 pages

It is aimed to identify the 5th grade students' response behaviors to open ended questions written for various cognitive processes, to determine the factors that affect response behaviors and to investigate reading comprehension achievement and its relationship between students' home facilities, students' features and response behaviors. This study designed as relational survey model research. Sample is selected from 392 5th grade students from Yenimahalle, Mamak and Cankaya districts in Ankara city. After removing missing values (n=26), the analysis is run with 366 students. Response Behavior Form, Student Information Survey and Reading achievement test are used as data collection tools. Data is analyzed with Microsoft Office, SPSS and Mplus package programs. Tables and charts, chi square test of independence and structural equation modelling are used for the analysis.

The findings of the research showed that there are 3 main groups of response behaviors to open ended questions written for various cognitive processes. These are 1-response behaviors based directly on the text itself; 2-response behaviors based on individual interpretation and 3- response behaviors related to individuals' own lives. Defined response behaviors are found to be predicted significantly by students' perception of self-efficacy, persistence, resistance, taking responsibility and cognitive skills. There found no relationship between students' home facilities and response behaviors. However, reading comprehension achievement is significantly predicted by students' features; while cannot be predicted neither by students' home facilities nor response behaviors. The findings are discussed with the literature. Suggestions to foster response behaviors and reading comprehension achievement are presented.

Key Words: Reading comprehension, response behavior, student achievement, open ended questions

ÖNSÖZ

Farklı bilişsel düzeylerde yazılmış açık uçlu maddelerin 5. sınıf öğrencileri tarafından yanıtlanma biçimlerinin ve çeşitli değişkenler bağlamında okuduğunu anlama becerisinin incelendiği bu çalışmanın, alan yazına hem açık uçlu maddeler hem de öğrencilerin yanıtlama stilleri bakımından yeni bir bakış açısı ve katkı sağlayacağı görüşündeyim. Açık uçlu maddelerin nasıl yanıtlandığının bilinmesi daha iyi nasıl yazılabilecekleri hususunda bir fikir sunabilir, daha iyi madde yazımı daha iyi ölçmeler ve değerlendirmeler yapılmasına yardımcı olabilir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde belki benim dahi hatırlayamadığım birçok insanın emeği var. İsimleri olmasa da emekleri baki.

İlk olarak bilimselliğe verdiği önemi her yerde vurgulayan ve akademik hayatımda bunu bir temel taşı haline getirmeme yardımcı olan, bilgi ve birikimi ile beni yönlendiren ve her zaman daha çok çalışmam için motive eden değerli danışman hocam Yrd. Doç Dr. Ömer KUTLU'ya en samimi teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez jürimde olan Yrd. Doç. Dr. Aslıhan ERMAN ASLANOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Deha DOĞAN. Sayın hocalarım, deneyim ve bilgilerinizi benimle paylaşmanız ve bu çalışmanın daha iyi olabilmesi için görüşlerinizi belirttiğiniz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca çeşitli dersler aldığım, akademik yaşamımda payı olan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bana yardımcı olan Seval Kula KARTAL ve Çiğdem YAVUZ' teşekkür ederim.

Yüksek lisans arkadaşım Fatih İMROL'a teşekkür ederim.

Canım arkadaşım Ahmet ÖZYETER. Teşekkür ederim.

Ve son olarak, canım anneciğim. Teşekkür ederim.

Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK

İÇİNDEKİLER

ONAY ... ii
BİLDİRİM ... iii
ÖZET ... iv
SUMMARY ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... ix
ÇİZELGELER DİZİNİ ... xi
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiii
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
1.1. Problem Durumu ... 1
1.2. İlgili Araştırmalar ... 12
1.3. Amaç ... 17
1.4. Araştırmanın Önemi ... 18
1.5. Sınırlılıklar ... 19
1.6. Sayıltılar ... 20
BÖLÜM 2 ... 21
YÖNTEM ... 21
2.1. Araştırmanın Modeli ... 21
2.2. Çalışma Grubu ... 21
2.3. Verilerin Toplanması ... 22
2.3.1. Veri Toplama Araçları ... 22
2.3.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ... 23
2.3.1.2. Dereceli Puanlama Anahtarı ... 25
2.3.1.3. Yanıtlama Davranışları Formu ... 26
2.3.1.4. Öğrenci Bilgi Anketi ... 26
2.4. Verilerin Çözümlenmesi ... 27
BÖLÜM 3 ... 30
BULGULAR ve YORUMLAR ... 30
3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 30
3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 38
3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ... 60
BÖLÜM 4 ... 67

SONUÇLAR ve ÖNERİLER 67
4.1. Sonuçlar 67
4.2. Öneriler 68
KAYNAKLAR 70
EKLER 77
EK A: Asıl Uygulama Araştırma İzni 78
EK B: Başarı Testi Deneme Uygulaması A ve B Formu Maddeleri 79
EK C: Asıl Uygulama Başarı Testi 80
EK D: Başarı Testi Dereceli Puanlama Anahtarı 82
EK E: Deneme Uygulaması Araştırma İzni 90
EK F: Yanıtlama Davranışları Formu 91
EK G: Öğrenci Bilgi Anketi 92
EK H: Değişken Kategorileri Birleştirme Çizelgeleri 95
EK H.1: Yanıtlama Davranışları Birleştirme Kategorileri 95
EK H.2: Aile Aylık Gelir Birleştirme Kategorileri 96
EK H.3: Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri Birleştirme Kategorileri 96
EK H.4: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayıları Birleştirme Kategorileri 96
EK H.5: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Haftalık Okuma Süreleri Birleştirme Kategorileri 96
ÖZGEÇMİŞ 97

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge		Sayfa
1.	Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubunun Oluşturulduğu İlçe, Okul Öğrenci Sayıları	**22**
2.	Başarı Testinin Her Bir Bilişsel Düzeyine ve Tümüne İlişkin Betimsel İstatistikler (N= 366)	**24**
3.	*Okuduğunu Anlama Testinin A ve B Formlarına Ait Kendall W Sonuçları*	**25**
4.	Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı	**30**
5.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar, Çalışma Odası ve Masası, Kitaplık ve İnternet Bağlantısına Sahip olma Durumlarına Göre Dağılımları	**32**
6.	Çalışma Grubunun Televizyon Seyretme, Sinema ve Tiyatroya Gitme, Sosyal Medyayı Takip Etme ve Gazete/Kitap/Dergi Okuma Sıklıkları Dağılımı	**34**
7.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı	**35**
8.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öz Yeterlik, Dayanıklılık, Kararlık ve Sorumluluk Alma Özelliklerine Sahip olma Algılarına göre Dağılım	**36**
9.	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Derslerinde Etkili Olan Bilişsel Süreçlere Sahip Olma Algılarına göre Dağılımı	**36**
10.	Yanıtlama Davranışları ile Cinsiyet Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**38**
11.	Yanıtlama Davranışları ile Okul Öncesi Eğitim Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**39**
12.	Yanıtlama Davranışları ve Aile Aylık Gelir Ki kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**41**
13.	Yanıtlama Davranışları ile Anne Eğitim Düzeyi Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**42**
14.	Yanıtlama Davranışları ile Baba Eğitim Düzeyi Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**43**
15.	Yanıtlama Davranışları ile Bilgisayara Sahip Olmak Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**44**
16.	Yanıtlama Davranışları İle İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	**45**

17. Yanıtlama Davranışları İle Kitaplığa Sahip Olma Durumu Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **45**

18. Yanıtlama Davranışlarının Çalışma Masasına Sahip Olmaya Göre Dağılımı **46**

19. Yanıtlama Davranışları İle Çalışma Odasına Sahip Olma Durumu Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **47**

20. Yanıtlama Davranışları ile Sanat Edebiyat Dergisi Takip Etme Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **48**

21. Yanıtlama Davranışları ile Bilim Teknoloji Dergisi Takip Etme Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **49**

22. Yanıtlama Davranışları ile Gazete Takip Etme Durumları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **50**

23. Yanıtlama Davranışları ile Okul Derslerine Yardımcı Dergi Takip Etmeleri Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **51**

24. Yanıtlama Davranışları ile Televizyon İzleme Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **52**

25. Yanıtlama Davranışları ile Gazete/Dergi/Kitap Okuma Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **53**

26. Yanıtlama Davranışları ile Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **54**

27. Yanıtlama Davranışları ile Sinema Sosyal Medya Kullanım Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları **55**

28. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Haftalık Okuma Süreleri ile Yanıtlama Davranışları Dağılımı **56**

29. Model Uyum İndekslerinin Karşılaştırılması **57**

30. Modele İlişkin Bağlantı Katsayıları, Hata Değerleri, T Değerleri ve Manidarlık Düzeyi **57**

31. Model Uyum İndekslerinin Karşılaştırılması **61**

32. Modele İlişkin Bağlantı Katsayıları, Hata Değerleri, T Değerleri ve Manidarlık Düzeyi **62**

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Yanıtlama Davranışları ve Öğrenci Özellikleri için Test Edilecek Model	**27**
2. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarısını Test Edilecek Model	**29**
3. Çalışma Grubunun Aylık Gelire göre Dağılımı	**31**
4. Çalışma Grubunun Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	**32**
5. Çalışma Grubunun Ders Kitapları Dışında Evlerinde Olan Kitapların Dağılımı	**33**
6. Çalışma Grubunun Dergi Takip Etmeleri ile İlgili Dağılım	**34**
7. Çalışma Grubunun Haftalık Okuma Sürelerinin Dağılımı	**37**
8. Yanıtlama Davranışları Modeli	**57**
9. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarısını Yordayan Faktörlerle İlgili Model	**61**

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı, alt amaçlar, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve sayıltılar verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi, Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) tarafından 'İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bili, malumat' şeklinde tanımlanmıştır. Sönmez (2010) bilgiyi bilen özne ile bilinen nesne arasındaki bağ olarak belirtmiştir. Bilgi en genel sınıflamayla bilimsel ve bilimsel olmayan bilgi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilimsel olmayan bilgi geleneklere, göreneklere, kişisel deneyimlere, korkulara, otoritelere bağlıdır ve özneldir. Toplumdan topluma hatta aynı toplum içinde bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Bu bilgi, insanların günlük yaşamına yarar sağlamakla birlikte bilimin, teknolojinin ve insanlığın gelişimine nitelikli katkı sağlayamamaktadır. Bilimsel bilgi ise, tekrarlanabilir, genellenebilir, nesnel ve evrenseldir (Neuman, 2006). Pek çok tekrarlı çalışma sonucunda üretilmekte, dogmatik yaklaşımdan uzak, yanlışlanabilir bir temel üzerine inşa edilmekte ve birikimli olarak ilerlemektedir. Toplumların, teknolojik yönden ilerlemesi, içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın bilim çağı olarak adlandırılması, her geçen gün insan yaşamına yeni teknik araçların girmesi, daha fazla hastalığın tedavi edilebiliyor olması ve gezegenler hakkında daha fazla veriye sahip olunmasının en başlıca kaynağı bilimsel bilgidir.

Bilginin üretilmesi, ardından bilginin öğrenilmesi-öğretilmesi, korunması ve aktarılması sürecini beraberinde getirmiştir. Bilginin devamlılığı için yaşamsal önem taşıyan bu süreçte insanlık, önceleri resimlerden, duvar çizimlerinden yararlanmıştır. MÖ 3200'de yazının Sümerler tarafından bulunması, MÖ 1600'lerde ilk alfabenin oluşturulması ve 1455 yılında ilk modern matbaa ile taşınabilir kitap basımına geçilmesi bir anlamda bilginin öğretilme, korunma ve aktarılma sürecine de yön vermiştir (Overy, 2007). İnsanlar yaptıklarını not ederek, bilim insanları adım adım raporlaştırarak, ilgili bilgiyi ve bilginin oluşturulma sürecini insanlığa hediye etmişlerdir. Teknolojik gelişmeler sonucunda kitaplar, makaleler elektronik ortama aktarılmış ve bilgiye ulaşma

şekli çeşitlenmişken bile bilgiye ulaşmanın en iyi yolu okumak olarak kalmıştır (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Okuma, Meneghetti, Carretti ve De Beni (2006) tarafından belirli bir amaç doğrultusunda ön bilgiler yardımıyla bilginin yapılandırılması, anlam kurma süreci olarak tanımlanırken; Demirel (1999) tarafından bilişsel süreçler ve psikomotor becerilerin iş birliğiyle yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi bir süreç sonucunda oluşur ve bireylerin bilgiyi edinmesindeki ilk adımlardan bir tanesidir. Bu beceri bireylerin eğitimleri, kendilerini gerçekleştirmeleri, toplumsal olayları değerlendirebilmeleri, ilişki kurabilmeleri ve düşüncelerini aktarabilmeleri gibi pek çok gereksinimleri için gereklidir (Mete, 2012). Mullis, Maritn, Kennedy ve Foy (2007) okuduğunu anlama becerisinin bireye günlük yaşamdaki başarısını arttırmada ve entelektüel birikim sağlamada yarar sağlayacağını vurgulamakta, okuyan ve okuduğunu iyi derecede anlayan bireyin bir ulusun sosyal büyümesine ve ekonomik zenginliğine büyük katkıda bulunacağını belirtmektedir.

Ametlle ve Müller-Jerina (2004), okuma becerisinin birey için önemini dört farklı alanda tartışmaktadır. İlk alan dilsel gelişimdir. Dil bir iletişim aracıdır ve etkili kullanılması bireyin yaşamını olumlu etkilemektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dili oluşturan alt boyutlardır. Bu alt boyutların en iyi şekilde kullanılması dilin iyi kullanılması anlamına gelmektedir. Okuma becerisi, ilgili alt boyutları ve bireyin dilsel yeterliklerini arttırmada önemli rol oynamaktadır.

Eğitsel gelişim, okuma becerisinin katkı sunduğu bir diğer alandır. Gelişen teknolojiye rağmen, okuma ve okuyarak öğrenme önemini korumaktadır. Geliştirilen ürünler okumanın bireyin öğrenmelerindeki etkililiğinin önüne geçebilecek nitelikte değildir. Bireyin anlama gücü, sözcük dağarcığı, cümle yapısı gibi özellikler okuma ile gelişir. Eğitsel öğrenmeler bireylerin yazılı materyalleri okumalarına dayanmaktadır. Okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin akademik başarılarının ve entelektüel birikimlerinin gelişmiş olduğu alan yazınca desteklenmektedir. Ocak ve Beydoğan (1999), duygu ve düşüncelerini, bilgi birikimlerini doğru aktaramayan bir öğrencinin okul yaşamında başarılı olmasının oldukça zor olduğuna dikkat çekmektedir.

Entelektüel ve duygusal gelişim alanı, bireyin duyuşsal özellikleriyle ilgilidir. Okuma bireylere bakış açısı kazandırmakta, onları hiç karşılaşmayacakları insanlarla tanıştırmakta ve hiç gitmeyecekleri yerlerde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu durum bireye bakış açısı, empati yeteneği ve yaratıcılık da kazandırmaktadır.

Okuma, bireye sosyal gelişim alanında da katkı sunmaktadır. Bireyin biyolojik, sosyal ve kültürel bir varlık olması, farklı insanlarla ve topluluklarla bir arada olmasını gerektirmektedir. Bireyin kendini geliştirmesi ve kendine toplumda bir yer edinmesi, insanlarla iletişime geçmesini ve iletişim dili kullanmasını gerektirmektedir. Bireyin toplum içinde var olması, fikirlerini dile getirebilmesi ve sosyal bir varlık olarak devamlılığını sağlayabilmesi için dil en temel araçtır. Aslanoğlu (2007), okumanın iletişim becerisini arttırdığını belirtmektedir. İletişim becerisi artan birey ise, kendine daha fazla güvenmekte ve iletişime daha açık olmaktadır.

Türkçe öğretim programı incelendiğinde okumanın, öğrencinin farklı kaynakları kullanarak yeni bilgiler, deneyimler ve durumlara ulaşmasını sağlayan; böylece yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi süreçleri içine alan bir beceri olduğu ve öğrencinin zihinsel gelişimine büyük katkı sağladığı vurgusu görülmektedir (MEB, 2009). Bloom (1995; çev, D. A. Özçelik), okuma ve okuduğunu anlamanın genel nitelikli bilişsel giriş davranışlarından olduğunu ve ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisinin ileriki yıllarda gerçekleşecek öğrenmeleri olumlu etkilediğini belirtmiştir. Berberoğlu ve Kalender (2005) okuma ve okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin meslek edinmek için aldıkları eğitimde ve girecekleri seçme ve yerleştirme sınavlarında, onları hedeflerine ulaştırmadaki en önemli etken olduğunu savunmuşlardır.

Ateş (2008), öğrencilerin tüm derslerde ve tüm öğrenme alanlarında başarılı olmaları için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin okul başarısında, okuduğunu anlama önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okuma başarısı düşük öğrencilerin ders başarılarının da düşük olması beklenen bir durumdur. Çiftçi (2007) okuma ve okuduğunu anlama becerisi gelişmiş olan öğrencilerin okul derslerinde başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Egelioğlu (1989) bilgi düzeyindeki öğrenmelerin okuduğunu anlama düzeyine bakılarak sağlıklı bir şekilde yorumlanabileceğini; okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin bilgi düzeyinden üst düzeydeki öğrenmeleri gerçekleştiremediklerini belirlemiştir.

Yılmaz (2008), 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin okul derslerine olan etkisinin olumlu olduğunu, iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin okul derslerinde de başarılı olduğunu belirtmektedir. Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014), Fen bilimleri dersi başarısının okuduğunu anlama puanları ile manidar olarak yordanabileceğini savunmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin öğrencinin okul başarısına olan katkısını ortaya koyan bir diğer çalışmaya göre,

matematik sözel problemleri çözme performansı ile okuduğunu anlama becerisi arasında manidar bir ilişki mevcuttur (Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008).

Okuduğunu anlama becerisinin zihinsel etkinlikler için önemli olması, bilim insanlarını bu beceriyle ilgili kuramların geliştirilmesine yöneltmiştir. Dil ediniminin tekrara ve taklide dayalı olduğunu savunan Davranışçı Kuram'ın tartışılmaya başlanmasıyla, okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde gözlenebilir özellikler önem kazanmaya başlamıştır. Göz oynatma hareketleri, dakikada okunan sözcük sayısı, yazılı olan metni sözel metne çevirme gibi özellikler okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılmıştır.

20. yüzyılın ortalarına doğru, Noam Chomsky'nin dil edinimi ile ilgili kuramları ses getirmeye başlamıştır. Chomsky'nin Doğuştancı Kuram'ı psikologlarca tartışılmış ve Psikolinguistik adıyla yeni bir kuram geliştirilmiştir. Bu kurama göre birey dil öğrenme yetisiyle doğar ve dil edinimi çevreden bağımsızdır. Çevre ancak hangi dilin öğrenileceği ve hangi sözcüklerin seçileceği konusunda bireye yardımcı olur (Cüceloğlu, 1996). Dilin öğrenilmesindeki en temel etmen biyolojiktir. Dil edinme aygıtı beynin bir parçasıdır ve dil edinimi taklitten ya da davranıştan ziyade nörolojik bir olaydır. 1960'larda geliştirilen bu kuramla beraber, okuduğunu anlamanın davranışçı modelden kaynaklanan ve yalnızca psikomotor yapabilirliklere dayanan okuduğunu anlama becerisini ölçme çalışmaları yön değiştirmiştir. Bireylerin göz hareketlerinden, dakikada okudukları sözcük sayısından çok okudukları parçayı anlamlandırma ve ilgili metni amaçlarına uygun kullanmadaki yeterlikleri hedef alınmaya başlanmıştır. Bu değişimdeki en temel etken, dilin yalnızca davranışsal bir özellik olmadığı, bilişsel ve nörolojik bir yapıyı içine aldığı fikrinin kabul görmesidir. Dilin kavranması ve kullanılmasının sözcükleri yan yana getirip seslendirmek olduğunu savunan Davranışçı Kuram'dan dil edinim ve kullanımının biyolojik, bilişsel ve karmaşık bir süreç olduğunu öne süren Psikolinguistik Kuram'a geçilmesi, okuma ve okuduğunu anlamanın yeniden tanımlanması ve bu becerileri ölçme çalışmalarının, araçlarının ve göstergelerinin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur.

1970'lerden sonra geliştirilen bir diğer kuram ise Şema Kuramı'dır. Bu kuram dil edinim sürecinin çok boyutlu, nörolojik ve karmaşık bir yapı olmasını kabul etmekle beraber, okuma ve okuduğunu anlama boyutuna farklı bir bakış açısı getirmiştir. Şemalar organize halde kavram kümeleridir (Burns, Roe ve Ross, 1992). Şema Kuramı'na göre, bireyin rastladığı her bilgi zihinde bir şema oluşturur ya da var olan bir şemaya girer. Bireyin, okuduğu metni anlaması ancak ve ancak geçmiş bilgilerinin yardımıyla, diğer bir anlatımla, zihindeki şemalarıyla mümkündür. Birey olmadan metin anlamsızdır;

metin, bireyle anlam kazanır ve her bireyle farklı bir anlam kazanır. Çünkü her birey kendi şemalarına göre metni okur ve anlamlandırır (Anderson ve Pearson, 1984).

Dil edinimi, okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili kuramların değişmesi, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi alanlarında da kendini gösterir. Her bir kuram kendi felsefesi doğrultusunda ilgili becerilerin ölçülmesi için farklı bakış açıları, göstergeler ve araçlar geliştirir. Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi için geliştirilen araçlar incelendiğinde, kullanılan metin türlerinden madde biçimlerine ve ilgili becerilerin göstergelerine kadar her bir özelliğin değişen dil edinimi kuramlarıyla beraber değiştiği gözlenir. 1965'lere kadar, okuduğunu anlama becerisini ölçme amacıyla geliştirilen testlerde kullanılan madde türleri incelendiğinde en çok kullanılan madde türünün çoktan seçmeli madde olduğu ve bunu doğru-yanlış maddeleri ile boşluk doldurma maddelerinin izlediği görülür.

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde kullanılan metinlerin, içeriklerin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin değişmesiyle testlerde kullanılan madde türlerinin de değiştiği gözlenmektedir. Kullanılmakta olan çoktan seçmeli maddelerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine çok az olumlu etki yapması, bazı maddelerin metin okunmadan doğru yanıtlanabilmesi ve okuma ve okuduğundan anlam çıkarma gibi bireysel sürecin sonunda, her bireyden aynı sonuca varmayı istemesi gibi eleştiriler eğitimcileri yazılı anlatım gerektiren maddelere yönlendirmiştir (Buros, 1965). Yazılı anlatım gerektiren maddelerden açık uçlu (open ended) maddeler, öğrencilere yanıtlama özgürlüğü vermektedir. Öğrencilere kendi yanıtlarını oluşturma olanağı sunmaktadır. Metne dayalı okuduğunu anlama açık uçlu maddeleri, öğrencilerin maddeyi doğru yanıtlamak için hangi bilgileri hangi sırayla ve hangi amaç doğrultusunda kullanacağına karar vermesini, birleştirmesini ve düzenlemesini gerektirmektedir (Gronlund, 1977). Karar vermek, ilgili bilgiyi seçmek, onu düzenlemek gibi süreçler bireyin yaşamının bir parçasıdır. Açık uçlu madde günlük yaşam becerilerine katkıda bulunmakta, daha anlamlı ve geliştirici ölçmelere olanak vermektedir. Şema Kuramı'nda savunulan her metnin farklı bireyle farklı anlam kazandığı ve yanıtların birbirinden farklı olması gerektiği, açık uçlu madde kullanımını desteklemektedir.

Okuduğunu anlama becerinin ölçülmesi çalışmaları incelendiğinde, bu beceriyi ölçme çalışmalarının ilk ne zaman ve nasıl yapıldığıyla ilgili kesin bir bilgiye rastlanamamıştır. Ancak, okuduğunu anlama becerisini ölçme amacıyla geliştirilen testlerin eleştirilerine 1900'lü yılların başlarında rastlanır. Farr (1970), bu becerinin ölçülmesine yönelik geliştirilen testlerin, zekâ testlerinin geliştirilmesinden çok uzun

zaman sonra olmadığını belirtmiştir. Geliştirilen ilk okuduğunu anlama testleri maddeleri incelendiğinde maddelerin zekâ testleri maddelerine benzerliği göze çarpmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi çalışmalarında, bu becerinin ölçülmesinin büyük oranda okuma amacı ile belirlendiği görülmektedir. Standart okuduğunu anlama testleri oluşturulmadan önce okuduğunu anlama becerisi, okuyucunun yazılı materyali kullanma amacını ne kadar gerçekleştirdiğine odaklanmıştır. İlk basımı yapılan okuduğunu anlama becerisi testi 1915 yılında yayımlanan Gray Standardized Reading Paragraphs'tır.

1900'lerin ortalarında yayınlanan testlerde, uzun okuma parçalarından daha çok, bölünmüş okuma metinleriyle zamanlı okumalar yapılmasına önem verilmiştir. Bu dönemde okuduğunu anlama becerisini ölçme amacıyla geliştirilen testlerin ortak özelliği, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin, okuyucunun okuma güdüsünü ve amacını gerçekleştirmesinden ziyade, okuyucunun testi geliştirenlerin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmemesine odaklanmasıdır (Farr, 1970). Standart testlerin geliştirilmesinden önce yapılan ölçmelerdeki odak nokta, okuyucunun yazılı metni kullanarak okuma amacını gerçekleştirmesi iken, standart testlerle birlikte bu odak testi geliştirenlerin okuma becerisinde neyi önemli gördükleriyle sınırlandırılmıştır. Gilliland ve Jordan (1925), bu durumu okuduğunu anlama becerisinde önemli olan dinamiğin bir cümlenin anlaşılması ya da bir paragrafın yorumlanması olabileceği gibi bunların hepsinin de olabileceğini, bu durumun yapılan ölçme çalışmalarında göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Özetle, 1900'lerde geliştirilen testler, okuduğunu anlama becerisini tek yönlü ölçme çabası içinde kalmışlardır.

1900lü yıllarda geliştirilen okuduğunu anlama becerisini ölçen testlere yönelik eleştiriler şöyle özetlenmiştir (akt, Buro, 1938; 1965):

Testler okuduğunu anlama becerisinden çok zekâ ölçen maddelerden oluşmaktadır (Dewey, 1931).

Testlerde yer alan maddelerin çoğu ilgili metin okunmadan doğrudan yanıtlanabilmektedir (Brooker, 1934).

Testlerde yer alan madde türleri ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmamış ve bu madde türleri testlerde plansızca kullanılmıştır (Dewey, 1937)

Geliştirilen testlerde uygulama ve puanlama için ayrıntılı bilgilerin olmakla birlikte, elde edilen puanın ne anlama geldiğiyle bilgiler eksiktir (Fryton,1961).

1900'lü yılların sonlarında yapılan çalışmalarda, okuduğunu anlama becerisinin tek boyutlu bir yapı olmadığı ve dolaylı yollardan ölçüldüğü için çıkarım yapılacak göstergelerin iyi seçilmesi gerekliliği kendini göstermiştir. Okuduğunu anlama

becerisinin eğitsel amaçlarla sistemli olarak ölçülmesi çalışmaları 1950'lere uzanmaktadır. Bu çalışmalara geniş ölçekli testlerle veri toplanmıştır. Çalışmanın amacı ilgili beceri alanlarında eyaletler/ülkeler arası karşılaştırmalı veri toplamak ve toplumsal dinamiklerin eğitim politikalarına yön verilmesinde kullanmak olarak belirlenmiştir (Kirsch, Lennon, Davier, Gonzales ve Yamamoto, 2013). Geniş ölçekli eğitsel testler yerleştirme, mezuniyet ya da okul hesap verilebilirliği gibi amaçlarla fazla sayıda bireylere uygulanan testlerdir (Bennett, 1998). Geniş ölçekli testlerin uygulamaları ilk günden itibaren neredeyse hiç değişmemiştir. Bu testler büyük gruplara tek oturumda uygulanan ve her yıl birkaç günle sınırla kalan uygulamalardır.

1950'lerde ulusal ve uluslararası düzeyde bilgi ve becerilere odaklı olarak toplanan ve karşılaştırma amacıyla kullanılabilecek bir ölçme ve değerlendirme anlayışı yoktu. 1958 yılında yapılan uzun süreli tartışmalar sonucu okullar ve eğitim sistemleri için ülkeler arası karşılaştırma yapabilmeyi mümkün kılacak veri toplama çalışmalarının gerekliliğine karar verilmiştir. Bu nedenle, 1959-1962 yılları arasında 12 ülkede belirlenen beş öğrenme alanında (matematik, okuduğunu anlama, coğrafya, fen ve sözel olmayan beceriler) karşılaştırmalı veri toplanıp toplanamayacağı ile ilgili pilot çalışma yapılmıştır ve geniş ölçekli sınavlarla karşılaştırmalara olanak verecek veri toplanabileceği görülmüştür.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) eğitim bakanı Keppel, bu gelişmeler ışığında, Stanford Üniversitesi'nden Ralph Tyler'ı öğrenci öğrenmeleri ve okulların durumlarıyla ilgili periyodik olarak karşılaştırmalı veri sağlayacak bir plan hazırlamakla görevlendirmiş, Tyler başkanlığında ve Carniege kuruluşu sponsorluğunda çalışmalara başlanmıştır. Bu çalışmalar National Assessment of Educational Progress'in (NAEP) kurulmasına öncülük etmiştir. Tyler'ın düşüncesi bireysel farklılıklara odaklanan Klasik Test Kuramı çerçevesinde bir değerlendirmeden ziyade bir grup öğrencinin ne bildiğinin ve neyi yapabileceğinin incelenmesidir. Bu amaçla gruplar cinsiyet, göç durumları ve etnik kökenleri gözetilerek belirlenmiştir. Sonraki aşamada uzmanların değerlendirme yapılacak alanlardaki kritik davranışları belirlemesi ve bu davranışları ölçecek maddelerin yazılması hedeflenmiştir. Bu sayede değerlendirmeler bireyler üzerine değil, alt gruplar ile ulusal performanslar üzerine odaklanmıştır.

NAEP çalışmaları ilerledikçe, sınavlarda kullanılan tek tip madde türü ile elde edilen puanların, öğrenci başarısı ile ilgili yorumları sınırlandırdığıyla ilgili eleştiriler ortaya çıkmıştır. Bu yorumların önüne geçilmesi için geniş ölçekli sınavlarda MTK çalışmaları başlatılmış ve farklı madde tiplerinin karşılaştırılabilirliği sağlanmıştır.

1980'lerden sonra, uluslararası geniş ölçekli değerlendirmelerde ve bu değerlendirmelere katılan ülkelerin sayısında artış gözlenmiştir. 1985'te Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu, (IEA -International Association for the Evaluation of Educational Achievement) uluslararası geniş ölçekli sınavların yapılması işlemlerini yürütmeye başlamıştır. Bu sınavlardan biri yalnızca okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesine odaklanılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'dir (PIRLS -The Progress in International Reading Literacy Study).

PIRLS, IEA tarafından yalnızca 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesine odaklanan geniş ölçekli değerlendirmelerden biridir. PIRLS'ün amacı dünya çapındaki eğitim politikaları ve uygulamaları ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etki eden okul, ev ve öğrenci etkenleri hakkında karşılaştırmalı veri toplamaktır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007). Bu proje okuma becerileri açısından öğrencilerin var olan durumlarını belirlemek, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalar yapmak, zaman içerisinde ilgili becerinin ne kadar geliştiğini gözlemek ve ülkelerin eğitim politika ve uygulamalarının okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini saptamak ve değerlendirmektir (IEA, 2001). Bu amaçla ev etkinlikleri, okuma alışkanlıkları, öğrenci tutumları, okul programları, okuma öğretiminin organizasyonu, öğretmenler, veliler, yöneticiler, okuma için verilen eğitim ve okulöncesi eğitim ile evde ve okulda yapılan okuma uygulamaları gibi oldukça geniş bir veri öğrenci, öğretmen, veli ve okul anketleri yardımıyla toplanmaktadır. Bu çalışmaların birincil amacı eğitim politikalarına yön vermek, ülkeler ve eğitim sistemlerini karşılaştırabilecek veri toplamaktır.

İlk uygulaması 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS, beş yıllık aralıklarla tekrarlanmaktadır. 2001 yılında PIRLS uygulamasına 35 ülke katılmıştır. 2006 yılında katılan ülke sayısı artmış ve 40 ülke ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu testte kullanılan okuma metinleri bilgilendirici ve öyküleyici metinlerle sınırlandırılmıştır. Metinlerin gerçek yaşama uygun olması için renkli baskı kullanılmakta, her metinde 12 madde yer almaktadır. Bu maddelerin yarısı çoktan seçmeli, diğer yarısı ise yanıtı yapılandırılmamış kısa yanıtlı maddelerden oluşmaktadır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007). Bu maddelerde öğrencilerden kendi yanıtlarını kendilerinin oluşturması istenmektedir.

Testin standart olabilmesi ve katılan ülkelerde aynı koşullarda uygulanabilmesi karşılaştırılabilir verilerin elde edilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle IEA ve katılımcı ülkeler büyük çaba göstermektedir. IEA tarafından katılımcı ülkelerin temsilcilerine eğitimler verilmektedir. Kullanılan araçlar hatasız şekilde uyarlanmakta,

uyarlanan araçlar tekrar uzmanların denetiminden geçirilmekte ve test ortamı her ülkede en az hata içerecek şekilde düzenlenmeye çalışılmaktadır. Uyarlama çalışmalarında ilgili ülkeden uzmanların grupta yer almasına özen gösterilmektedir (Mullis, Martin, Gonzalez ve Kennedy, 2003).

Bu testin örneklemini 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak esas olan şudur ki, testi alan öğrencilerin yaş ortalaması 9,5 tur (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007). Ülkeler okula başlama yaşı göz önünde bulundurulduğunda farklı uygulamalara sahiptirler. Örneklem seçiminde bireylerin en az dört yıl örgün eğitimde yer almış olmalarına dikkat edilmektedir. Bu sayede aynı okullaşma süresini deneyimleyen öğrencilerin seçilmesi ve bir standart yakalanması hedeflenir. Bu standart için asıl ölçüt Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) İstatistik Enstitüsü tarafından geliştirilen Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED- International Standard Classification of Education) yeterlik düzeyleridir. Bu yeterlik düzeyleri ülkeler arası eğitim ve ilgili alanlarda karşılaştırma yapılabilmesi için belirlenmiştir. Bu sınıflamada 1. düzey, dört yıllık okullaşma süresine karşılık gelmekte ve temel eğitimin ilk basamağını anlatmaktadır. PIRLS testinin hedef kitlesi de ISCED 1. düzey öğrencilerdir. Başka bir anlatımla, PIRLS aynı okullaşma süresine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için tasarlanmıştır. IEA'nin öğrenciye kalem-kâğıt testine girip girmeyeceğinin sorulması için en az dokuz yaşında olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, dört yıllık okullaşma süresine sahip öğrencilerin artık okumayı öğrenmiş oldukları ve öğrenmek için okuma dönemine geçiş yaptıkları da vurgulanmıştır (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007).

PIRLS, okuduğunu anlama becerisinin üç temel yönüne odaklanmaktadır; okuma amaçları, kavrama süreçleri ve okuma alışkanlıkları ile okumaya yönelik tutum (EARGED, 2005). Geliştirilen Türkçe başarı testi, kavrama süreçleri üzerinde yapılandırılmaktadır. Kavrama süreçleri açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirler üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, doğrudan çıkarımlar yapma, fikir ve bilgileri birleştirme ile yorumlama ve metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirmedir.

Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, öğrencinin maddenin yanıtı ile ilişkili olan bilgi ya da fikri tanıyabilmesine odaklanmaktadır. Bu düzeydeki maddelerin doğru yanıtlanması yorumlama gerektirmektedir. Öğrenciden, madde ile sorulan bilginin diğerlerinden ayırt edilmesi

beklenmektedir. Genellikle çok net ve bir cümle halinde metinde belirtilmiş olan bilgilerin bulunması, yer ve zaman soruları ve ana fikir maddeleri bu süreci ölçmeyi amaçlamaktadır. Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, okuma ve okuduğunu anlama becerisinin ilk basamağıdır.

Doğrudan çıkarım yapma, öğrencinin metinde anlatılanlarla ilgili akıl yürütmelerini kapsamaktadır. Bu sürecin ölçülmesinde, öğrencinin bilgi ve fikirleri bulması ve bulduklarını birleştirmesine odaklanılmaktadır. İlişkiler, bilgiler ya da fikirler doğrudan verilmemektedir; ancak iyi bir okuyucu kafasında bunları ilişkilendirmekte ve sıraya koymaktadır.

Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama kavrama süreci, öğrencinin metinde açıkça belirtilmemiş fikir ya da bilgilerden yararlanmasını, kendi bilgi ve tecrübelerini de yorum yapma sürecine katmasını gerektirmektedir. Yanıtlanma süreci birey ve tecrübelerin tarafından şekillendirildiği için, yanıtlar bireyden bireye değişiklik gösterebilmektedir. Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama, sözcük ve cümle düzeyinde değil; metin düzeyinde maddelerle ölçülmektedir.

Metnin ögelerinin, içeriğinin ve dilinin incelenme süreci, öğrencinin kendi bakış açısından (dünya görüşü, inancı, bilgisi vs.) metni incelemesi içermektedir. En karmaşık düzey okuduğunu anlama becerisini temsil eden bu süreçte öğrenci bilgilerini kullanarak metnin niteliğini, metinde anlatılan olayı ya da yazarın bakış açısını değerlendirebilmektedir (Mullis, Martin, Gonzales ve Kennedy, 2003; EARGED, 2005).

Çağın gerektirdiği yeterliklerin öğrencilere kazandırılması amacı ile okul öğrenmelerinin gerçek yaşama temel olması hedeflenmiş ve gerçek yaşama dayalı öğrenme durumlarının arttırılması önerilmiştir. Gerçek yaşama dayalı durum belirleme (authentic assessment) kavramı geliştirilmiştir. Gerçek yaşama dayalı durum belirleme, gerçek dünya görevlerini temel alan bir durum belirleme yöntemidir (Newmann, King ve Carmicheal, 2007; Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2014). Gerçek yaşamla ilgili okumalarla durum belirleme (authentic reading assessment) bireylerin gerçek yaşamla ilişkili metinlerle okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlar (Valencia, 1998). Durum belirleme kavramının ortaya çıkması, eğitsel öğrenmelerde sonuç kadar sürecin öneminin anlaşılmasına yardımcı olmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi çalışmalarında ise yalnızca metinle ilişkili maddelere verilen yanıtlar değil, bu yanıtların nasıl oluşturulduğu ve bireyin anlam çıkarma süreçleri de önem kazanmıştır (Wixson, Peters, Weber ve Roeber, 1987).

Okuduğunu anlama becerisini ölçme çalışmaları tarandığında, araştırmacıların bireyin yanıtı oluşturma sürecini göz ardı ettikleri, oluşturulan yanıtı referans alarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yürüttükleri görülmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama, bir süreç olmaktan çok bir sonuç/ürün olarak değerlendirilmektedir. Ancak, okuma sözcüklerin duyu organlarıyla algılanması ve anlamlandırılıp kavranması sürecidir (Özdemir, 2007). Okuduğunu anlama bir anlam kurma sürecidir ve metnin incelenmesi, ilişkilendirilmesi, karşılaştırılması gibi bilişsel becerileri kapsamaktadır. Bu beceriler, bireyin önceki bilgilerini şekillendirmesine ve anlam kurmasına yardımcı olmaktadır (Adam, 1990; Andorsen, 1994; Small ve Arnone, 2011) Anlam kurma, parça ile soru arasında, günlük yaşam ile okunan kitap arasında ya da geçmiş bilgiler ve okunan metin arasında olabilir. Okuma ve okuduğunu anlamak için anlam kurulmalıdır ve bu bir süreci gerektirmektedir. Bu süreçler bireyin zihninde gerçekleşmekte ve doğrudan gözlenememektedir. Bireyin metni anlamlandırması ve ilgili maddeye yanıt vermesi bir süreç gerektirir. Bireyin okuduğunu anlama maddelerine verdiği yanıtlar, bireyin bilişsel süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta ve maddelerin yanıtlanmasında bireyin bilişsel yeterlikleri rol oynamaktadır. Fletcher (2006), okuduğunu anlama becerisi ölçme çalışmalarını, sonuç odaklı olması ve süreci göz ardı etmesi nedeniyle eleştirmektedir. Maddeye verilen yanıtın oluşturulma sürecinin, okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde önemli bir boyut olduğunu, ancak göz ardı edildiğini belirtmektedir.

Erden ve Akman (2004) davranışı, uyarıcıya verilen tepkiler bütünü, Yeşilyaprak (2002), organizmanın her türlü eylemi, Morgan (2004) ise, içsel süreçleri kapsayan tutumlar, durumlar ve bilişsel süreçler olduğunu belirtmektedir. Yanıtlama davranışı, maddeye verilen yanıtın zihinde oluşturulma süreci olarak tanımlanabilmektedir. Yanıtlama davranışı bireyin maddeyi yanıtlamak için izlediği zihinsel yol haritasıdır. Öğrencinin maddeyi görmesi ile yanıtı işaretlemesi arasındaki zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır.

Öğrenci maddenin yanıtı ile ilgili zihninde nasıl bir yol izlemektedir ve hangi bilişsel yeterlilikle bunu gerçekleştirmektedir sorusu yanıtlama davranışlarının çözümlenmesi yoluyla yanıtlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde, araştırmacıların açık uçlu madde yazım süreci üzerinde çok tartıştığı ancak maddenin yanıtlanması süreçlerine ilgisiz kaldıkları görülmektedir. Madde yazımı, sorulması ve yanıtlanması psikolojik bir süreçtir (Tourangeau Rips ve Rasinski, 2000; Weisberg, 2005). Bu süreçte birey maddenin bağlamına, etkileşimde olduğu kişiye, kendi deneyimlerine ve bilgi birikimlerine göre sistemli biçimde yanıt oluşturur. Schwarz ve Oyserman (2001),

maddelerin yanıtlanmasıyla ilgili çalışmasında, maddeyi doğru yanıtlamanın ilk koşulunun maddeyle ölçülmek istenen davranış ile öğrencinin gösterdiği davranışın örtüşmesi olduğunu vurgulamaktadır. Yanıtlama davranışlarının çözümlenmesi, hem öğrencilerin açık uçlu maddelerdeki bilişsel yeterliklerini ortaya koymada hem yazılan maddenin ölçmeyi hedeflediği davranışı ölçme durumunun tespitinde bilgi vermektedir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Okuduğunu anlama becerisinin bireysel ve toplumsal katkısının anlaşılması araştırmacıları okuduğunu anlama becerisi ile ilişkili faktörleri incelemeye yöneltmiştir. Alan yazındaki ilgili araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere kronolojik olarak verilmiştir.

Avcıoğlu (2000) ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile sosyoekonomik durumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma bulgularına göre okuduğunu anlama becerisi en yüksek olan grup üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerken, en düşük olduğu grup ise alt sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerdir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi hedefledikleri çalışmalarında öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşma düzeyleri ile sosyoekonomik durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları okuduğunu anlama becerisinin en yüksek olduğu grubun üst sosyoekonomik düzeye sahip grup olduğunu; düşük olduğu grubun ise alt sosyoekonomik düzeye sahip grup olduğunu göstermektedir. Çalışmada incelenen 34 kazanımdan 13 tanesine ulaşmada orta sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir fark, 21 tanesine ulaşmada ise üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasındaki başarı yüzdeleri incelendiğinde üst sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin %87,73, orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin %87,18 ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin %79,56'sının başarılı olduğu görülür.

Obalı (2009), 6. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama ve Matematik başarılarının Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları ile ilişkisini ve Türkçe ve Matematik dersleri başarılarının beraber Fen ve Teknoloji dersi başarısını yordayıp yordamadığını araştırmıştır. Araştırmanın bulguları şöyledir; Türkçe okuduğunu anlama başarısı ile Fen ve Teknoloji dersi başarısı arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Matematik dersi başarısı ile Fen ve Teknoloji dersi

başarısı arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Türkçe okuduğunu anlama ile Matematik dersi başarıları beraber Fen ve Teknoloji dersi başarısını anlamlı bir şekilde yordamaktadırlar. Bu iki derse ilişkin başarı, Fen ve Teknoloji dersi başarısındaki varyansın %48ini açıklamaktadır. Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin başarıların Fen ve Teknoloji dersi başarısındaki önem sırası ise Türkçe ve Matematiktir.

Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup olmama durumlarını tahmin eden değişkenleri incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet, öğrenciye ait kitap sayısı, evde bulunan kitap sayısı, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırması ve okumayla ilgili ödev vermesi öğrencilerin okuduğunu anlama beceri alanında başarılı olma ve olmama durumlarını tahmin etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisinin 8. sınıf öğrencileri Fen başarısını yordayıp yordamadığının incelendiği bir başka çalışma ise Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları alan yazını desteklemektedir. Okuduğunu anlama becerisi puanları, Fen Bilgisi başarı puanlarını manidar şekilde yordamaktadır. Fidan ve Baykul (1994) tarafından ilköğretim öğrencilerinin temel öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi için yapılan çalışma, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarıyla, diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Erman Aslanoğlu ve Kutlu (2015) 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öğrencinin okuduğunu anlama becerisini öğrenci özelliklerinin (okulöncesi eğitime katılmış olma, okumaya yönelik ilgi, okumayla ilgili ev ödevlerini yapma sıklığı ve okuma ile ilgili sınıf içi ve dışı aktiviteler), öğretmen özelliklerinin (öğretmenin kıdemi, eğitim durumu ve dil becerilerini geliştirmeye ayırdığı zaman), okul özelliklerinin (okulun bulunduğu bölge, derslik sayısı ve kütüphanenin oluşu) ve aile özelliklerinin (anne babanın eğitim durumu, evdeki kitap sayısı ve ailenin okumaya ayırdığı zaman) manidar şekilde yordadığını göstermiştir.

Temur (2006), dil gelişiminin farklı sebepleri olduğunu ancak bunların en başlıcalarının zekâ gibi bireysel faktörler ve kültürel ve sosyal faktörler olduğuna dikkat çekmektedir. Çelen (1993), iyi ortamlarda yetişen, okuyan ve konuşan anne babalara sahip çocukların daha zengin kelime haznesine ve daha sağlam cümle yapısına sahip olduğunu belirtmiştir. Anne ve babanın eğitim durumunun öğrencinin akademik başarısı ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Jones ve White, 2000; Tomoff, 2000). Okuma eğitiminin gelişiminde aile faktörüne dikkat çeken

Wells (1987), ailelerin özellikleri ve öğrencilerin okuma becerileri üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda, çocuğuna entelektüel anlamda zengin yaşantılar sunan ailelerin çocuklarının okuma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Zengin (çeşitli) yaşantıların çocuğun zihin gelişiminde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Bacanlı, 2006). Yani, bireye sağlanan entelektüel anlamdaki çeşitli ve zengin yaşantılar, yüksek eğitim seviyesine sahip ve okuma alışkanlığı kazanmış anne babalar çocuklarının okuma ve okuduğunu anlama becerilerine pozitif bir etki yapar. Evdeki kitap sayısının ve ailenin okumaya ayırdığı zamanın öğrenci başarısını etkileyen sosyokültürel etmenler arasında olduğu alan yazınca desteklenmektedir (Rowe, 1995). Okuma ve okuduğunu anlama beceri ile ilişkilendirilen bir diğer faktör de sosyokültürel donanımdır.

Bernstein (1960), dil becerisi ile sosyoekonomik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, işçi sınıfı ve orta sınıf iki grup öğrenciye sözel ve sözel olmayan iki tane dil becerisi testi uygulamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, bireylerin dil becerileri (anlama, kelime seçme, cümle kurma, bağlam gibi) bulundukları sosyoekonomik düzey ile bağlantılıdır. Uygulanan her iki test için de ortalama puanlar orta sosyoekonomik düzey öğrencilerin lehine sonuç vermiştir.

Benzer bir çalışma ise Lawton (1963) tarafından yapılmış ve bulguları alan yazını destekler nitelikte çıkmıştır. İki okuldan 5er öğrencilik 4 grup seçen araştırmacı, bu öğrencileri dil becerilerinin ölçülmesi için iki tane teste tabi tutmuştur. İşçi sınıfı ve orta sınıf diye gruplandırılan öğrencilerin test sonuçları incelendiğinde, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin zamir ve zarf kullanımları, kelime seçimleri, bağlama uygun konuşmaları, cümle yapıları ve dilbilgisi kuralları gibi alanlarda işçi sınıfı öğrencilere göre çok daha başarılı olmuşlardır.

Çocukların dil ve zekâ gelişimi için ailenin ve çocuğun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeyin önemine dikkat çeken Brenstein (1962), ekonomik koşulların iyileşmesinin zekayı arttırdığını ve dil becerilerinin gelişimine yardımcı olduğunu belirtir. Bireyin içinde bulunduğu sosyoekonomik şartlar kadar sosyokültürel şartlarında öğrencinin dil ve zekâ gelişiminde etkisi olduğunu savunur. Bireyin sosyokültürel düzeyinin genellikle sosyoekonomik düzeyi ile paralellik gösterdiği düşünülse de bu durum her zaman en doğru sonucu vermeyebilir. Yaşadığımız topraklarda temel eğitim mezunu olan ya da kitap okumaya veya tiyatro izlemeye hiç vakit ayırmayan ancak sosyoekonomik düzeyi yüksek bireyler vardır. Heath (1983), sosyal ilişkilerin ve kültürün bireylerin okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Sosyokültürel

düzeyin belirlenmesinde bireyin eğitim seviyesi, okuduğu kitap sayısı, okuma düzeni, kültürel aktivitelere yönelik tutumu gibi değişkenler incelenebilir.

Alan yazın tarandığında yanıtlama davranışı ile ilgili sınırlı çalışmaya rastlanmıştır. Umay (1997) açık uçlu maddelerdeki yanıtlama davranışları ile çoktan seçmeli maddelerdeki yanıtlama davranışlarını karşılaştırdığı araştırmada, bir gruba aynı maddelerin çoktan seçmeli ve açık uçlu türlerinde yazılmış hallerini vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı testlerde daha başarılıdır. Çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı testteki yanlış yanıtlama davranışı ile boş bırakma davranışı oranları aynıdır. Ancak, açık uçlu maddelerde boş bırakma davranışı oranı yanlış yanıtlama davranışı oranından fazladır.

Umay (1998) şans başarısı düzeltme formüllerinin işlevselliğini araştırmak amacıyla öğrencilerin çoktan seçmeli maddelerdeki yanıtlama davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin en çok doğru olduğunu düşündükleri seçeneği işaretlediklerini, doğru seçeneği bulamadıklarında ise seçenekleri eleyip doğru yanıtlama şanslarını arttırmak yerine rastgele işaretlemeyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Kadıoğlu (2002), matematik öğrenme alanında çoktan seçmeli maddelerdeki yanıtlama davranışlarının madde ve öğrenci özelliklerine göre değişimini incelemek için 111 ilköğretim öğrencisiyle çalışmıştır. Öğrencilere 30 çoktan seçmeli madde ve Öğrenci Cevaplama Davranışları Formu verilmiştir. Öğrencilerden, her maddeyi yanıtladıktan sonra yanıtlama davranışlarını formda işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler test puanlarına, maddelerse ayırıcılık gücü ve güçlük indekslerine göre gruplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, maddeler güçleştikçe öğrencilerin soruyu boş bırakma, seçeneklerden soruyu çözme, eleyerek soruya cevap verme ve soruyu bilmeden yanıtlama davranışlarını tercih ettiği görülmüştür. Maddelerin ayırd edicilik gücüne göre yanıtlama davranışlarında bir değişiklik görülmemiştir. Testten alınan puanlar azaldıkça, maddeyi boş bırakma, seçeneklerden cevaba ulaşma, eleyerek cevaba ulaşma ve bilmeden maddeyi cevaplama ya da boş bırakma davranışlarının arttığı görülmüştür.

Özdemir Tokat (2006) çoktan seçmeli maddelerle oluşturulan testlerde gösterilen yanıtlama davranışlarının test puanına, maddelerin bilerek ve bilmeyerek cevaplanmasına, alt testlere ve cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre maddeleri bilerek ya da bilmeyerek yanıtlama durumlarında doğru ve yanlış yanıtlamalarda yanıtlama davranışları farklılık göstermemektedir. Yanıtlama davranışları kız ve erkek öğrenciler için farklılık göstermemekte; her iki cinsiyet grubu da aynı zihinsel süreçlerde yoğunluk göstermektedir. Öğrencilerin şekil

veya çizelge içeren maddelerde önce yöneltmeyi okudukları, sonra şekil veya çizelge ile seçenekleri inceledikleri, seçenekler doğrultusunda yöneltmeyi bir kez daha okudukları ve yanıtı işaretledikleri belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ve paragrafa dayalı maddelerde gösterilen yanıtlama davranışlarının ise önce durumu sonra yöneltmeyi okuma, sonra durumu tekrar okuma, seçenekleri inceleme ve yanıtı işaretleme olduğu gözlenmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testlerindeki ortak yanıtlama davranışlarının 'durumu okuma, yöneltmeyi okuma, seçenekleri inceleme ve yanıtı işaretleme', 'yöneltmeyi okuma, durumu okuma, seçenekleri inceleme, yanıtı işaretleme', 'durumu okuma, yöneltmeyi okuma, durumu tekrar okuma, seçenekleri inceleme, doğru yanıtı işaretleme' olduğu belirlenmiştir. Matematik ve Fen Bilgisi alt testlerindeki ortak yanıtlama davranışlarının ise 'durumu ve yöneltmeyi okuma, şekil ve çizelgeyi inceleme, seçenekleri gözden geçirme, seçenekler doğrultusunda durum ve yöneltmeyi tekrar okuma, yanıtı işaretleme' ve 'şekil ve çizelgeyi inceleme, durumu ve yöneltmeyi okuma, seçenekleri inceleme, seçenekler doğrultusunda şekli ve çizelgeyi tekrar inceleme, yanıtı işaretleme' olduğu belirlenmiştir.

Krebs ve Hoffmeyer-Zlotnik (2010), bireyin testi yanıtlama davranışının ilk maddeye verdikleri yanıttan (olumlu ya da olumsuz) etkilenip etkilenmediğini araştırmak üzere 8li Likert tipinde bir ölçeği öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerine uygulamışlardır. Ölçek 8li Likert tipinde hazırlanmış olup, 1 hiç önemli değil (not all important), 8 çok önemli (very important) şeklinde düzenlenmiştir. İki form üzerinden çalışma için bazı maddeler tersten puanlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 'çok önemli' ile başlayan yanıtlar devamında bireyi daha olumlu yanıtlar vermeye yönlendirirken; 'hiç önemli değil' ile başlayan yanıtlar daha fazla olumsuz yanıt vermeye sebep olmamaktadır. Ancak, olumsuz ile başlayan formlarda daha az olumlu yanıt verme eğilimi görülmektedir.

Pehlivan Tunç ve Kutlu (2014), 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi çoktan seçmeli maddelerinde gösterdikleri yanıtlama davranışlarının ölçülen alt boyuta, maddelerin psikometrik özelliklerine, öğrencilerin alt-orta-üst puan grubunda yer alma durumlarına ve cinsiyetlerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 220 öğrenci, Ankara ilindeki üç resmi ilköğretim okulundan seçilmiş ve bu öğrencilerin 20 adet çoktan seçmeli Türkçe dersi maddesine yanıt vermeleri ve yanıtlama davranışları formunu doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, maddelerin güçlükleri azalıp ayırt edicilikleri arttığında "soruyu ve seçenekleri okudum, doğru yanıt olarak düşündüğüm seçeneği işaretledim" davranışının

görülme sıklığı artmaktadır. Başarı testinden elde edilen puanlar ve madde ayırt edicilikleri arttıkça "seçenekleri eleyerek doğru yanıta ulaşma, seçeneği rasgele işaretleme ve boş bırakma" davranışları azalmaktadır.

Alan yazında bireylerin yanıtlama davranışlarını inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri alanındaki açık uçlu maddelere yönelik bilişsel süreçlerini ortaya koyan bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Öğrencinin açık uçlu bir maddeyi yanıtlamak için geçirdiği zihinsel sürecin bilinmesi, test puanının daha iyi yorumlanmasına ve daha sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin aynı uyarıcıya neden farklı tepkiler verdiğinin, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerle incelenerek ortaya çıkarılmasının bireyin yaşamında etkin olarak kullandığı okuduğunu anlama becerisi ile ilgili geliştirici çalışmalar yapılması için yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın temel amacı, yaşamın her alanında bireyin kullandığı okuduğunu anlama becerisine ilişkin yanıtlama davranışlarının tanımlanması ve bu davranışlara ve okuduğunu anlama başarısına etki eden öğrenci olanak ve özelliklerinin belirlenmesidir.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı 5. sınıf öğrencilerinin farklı bilişsel düzeylere göre hazırlanmış okuduğunu anlama maddelerindeki başarılarının yanıtlama davranışları, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler bağlamında incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun;
   a) Öğrencinin sahip olduğu olanaklara (okul öncesi eğitim almış olma durumu, anne ve baba eğitimi ile ailenin aylık geliri, çalışma masası, çalışma odası, bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık ve ders kitabı dışındaki kitap sayısı, sanat/edebiyat, bilim/teknoloji, gazete ve okul derslerine yardımcı dergi takip etme durumları, televizyon seyretme, tiyatro veya sinemaya gitme ve sosyal medyayı izleme sıklıkları) göre ve
   b) Öğrenci ile ilgili özelliklere (haftalık kitap okuma süresi, kitap/dergi/gazete okuma sıklığı, öz yeterlik, kararlılık, dayanıklılık, sorumluluk alma ve bilişsel süreçlerde yeterlik algıları) göre

   dağılımları nasıldır?

2. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçen doğrudan çıkarım, yorumlama, bilgi ve deneyimleri kullanma, değerlendirme maddelerindeki gözlenen yanıtlanma davranışları ile
   a) Öğrencinin sahip olduğu olanaklar (okul öncesi eğitim almış olma durumu, anne ve baba eğitimi ile ailenin aylık geliri, çalışma masası, çalışma odası, bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık ve ders kitabı dışındaki kitap sayısı, sanat/edebiyat, bilim/teknoloji, gazete ve okul derslerine yardımcı dergi takip etme, televizyon seyretme, tiyatro veya sinemaya gitme ve sosyal medyayı izleme sıklığı) ve
   b) Öğrenci ile ilgili özellikler (cinsiyet, haftalık kitap okuma süresi, kitap/dergi/gazete okuma sıklığı, öz yeterlik, kararlılık, dayanıklılık, sorumluluk alma ve bilişsel süreçlerde yeterlik algıları) arasında

   manidar ilişkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını;
   a) Öğrencinin sahip olduğu olanaklar (okul öncesi eğitim almış olma durumu, anne ve baba eğitimi ile ailenin aylık geliri, çalışma masası, çalışma odası, bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık ve ders kitabı dışındaki kitap sayısı, sanat/edebiyat, bilim/teknoloji, gazete ve okul derslerine yardımcı dergi takip etme durumları, televizyon seyretme, tiyatro veya sinemaya gitme ve sosyal medyayı izleme),
   b) Öğrenci ile ilgili özellikler (haftalık kitap okuma süresi, kitap/dergi/gazete okuma sıklığı, öz yeterlik, kararlılık, dayanıklılık, sorumluluk alma ve bilişsel süreçlerde yeterlik algıları) ve
   c) Yanıtlama davranışları faktörlerinden

   hangileri manidar olarak yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yanıtlama davranışlarının tanımlanması, öğrencinin maddeyi yanıtlarken geçirdiği zihinsel süreci ve maddeyi yanıtlamadaki bilişsel yeterlikleri ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, yanıtlama davranışı ile ilgili sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırmaların hiçbiri bireylerin açık uçlu maddelerde yanıt oluşturma sürecine odaklanmamaktadır. Bu araştırma ile alan yazındaki

bu açığın kapatılabileceği ve açık uçlu maddelerdeki yanıtlama davranışlarının ortaya konularak alan yazına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulması hedeflenen yanıtlama davranışları formunun belirlenen bilişsel yeterliklerde öğrencilerin hangi zihinsel süreçlerden geçtiğini ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında açık uçlu maddelerde yanıtlama davranışları ile ilgili formun olmayışı bir eksiklik olarak düşünülmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen bu form ile alan yazındaki bu eksikliğin kapatılacağı, bu sayede araştırmacılara yanıtlama davranışları ile ilgili çalışma fırsatı sunulabileceği öngörülmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerde hazırlanmış açık uçlu maddeleri yanıtlarken göstermiş oldukları yanıtlama davranışlarının zihinsel süreç ve bilişsel yeterlik olarak öğrenci özellikleri ile ilişkisi incelenecektir. Farklı bilişsel düzeylerde yazılmış maddelerde yanıtlama davranışlarının nasıl değişim gösterdiğinin ve öğrenci özelliklerinin farklı bilişsel düzeylerdeki maddelerin yanıtlanmasındaki etkisinin belirlenmesi ile eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına, madde yazarlarına ve öğrencilerin puanlarını yorumlamada öğretmenlere katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Yanıtlama davranışlarının araştırılması, öğrencilerin akademik gelişimlerini tamamlamak ve geliştirmek, toplumsal gelişime katkıda bulunmak için ihtiyaç duydukları okuma ve okuduğunu anlama becerisinin daha iyi anlaşılmasında ve elde edilen puanların daha iyi yorumlanmasında kullanılabilecektir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, araştırmacının zaman kısıtlılığı sebebi ile yalnızca 5. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

2. Bu araştırma, yanıtlama davranışları ve okuduğunu anlama başarısı ile etkisi araştırılacak öğrenci olanak ve öğrenci özelliklerinden alan yazınca en çok tartışılanları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, Ankara ili Yenimahalle, Mamak ve Çankaya ilçelerindeki 4 devlet okulundaki 366 öğrenci ile sınırlıdır.

1.6. Sayıltılar

1. Öğrencilerin demografik bilgi formunu araştırmacıyı yanıltmayacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin, yanıtlama davranışlarının belirlenmesi aşamasında tüm süreçleri bilgi formuna, gerçeği yansıtacak şekilde aktardıkları varsayılmıştır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır (Karasar, 2012). Bu çalışmada yanıtlama davranışları ile ilişkili faktörlerin ortaya konulması ve okuduğunu anlama başarısını yordayan faktörlerin belirlenmesi amaçlandığı için, değişenler arasında var olan ilişkiler ve ilişkilerin dereceleri ortaya konulmuştur. Bu sebeple, araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde araştırmanın temel sorusu doğrultusunda sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler bakımından çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun seçiminde amaçsal örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda zengin durumları seçebilmek için tercih edilmektedir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Örneklem Ankara ilinin Çankaya, Yenimahalle ve Mamak ilçelerinde 2016-2017 güz döneminde öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Araştırma izni (EK A) alındıktan sonra uygulama yapılan okullar ve bu okullarda ulaşılan öğrenci sayısı Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1

Asıl Uygulamanın Yapıldığı Çalışma Grubunun Oluşturulduğu İlçe, Okul ve Öğrenci Sayıları

İlçe	Okul	Öğrenci Sayısı
Çankaya	Tevfik İleri Ortaokulu	80
	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	50
Mamak	Mamak Ortaokulu	122
Yenimahalle	Prof. Dr. Mehmet Sağlam Ortaokulu	140
Toplam		392

Üç ilçede toplam dört okulda uygulama yapılmış ve 392 öğrenciden veri toplanmıştır. Çözümlemelere geçilmeden önce kayıp veri içeren 26 öğrenci çıkarılmış ve çözümleme toplam 366 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler yanıtlama davranışları formu, okuduğunu anlama başarı testi ve öğrenci bilgi anketi ile toplanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinin nesnel olarak puanlanması amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Veri toplama araçları ile ilgili bilgi aşağıda yer almaktadır.

Verilerin toplanma sürecinde, araştırmacı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izninde belirtilen okullara gitmeden okul müdürleri ile görüşmüş ve uygulamanın yapılacağı tarih, uygulama süresi ve uygulama içeriğiyle ilgili bilgi vermiştir. Öğrencilerle buluşmadan önce uygulamanın yapılacağı dersin öğretmeni ile görüşmüş, uygulamanın amacı, içeriği ve süreci konusunda öğretmeni bilgilendirmiştir. Araştırmacı öğrencilere kendini tanıtmış, uygulamanın amacı ve süreci ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Araştırmacı uygulama boyunca, gelebilecek soruları yanıtlamak amacıyla öğrencilerle iletişimde olmuştur.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında yanıtlama davranışları formu, okuduğunu anlama başarı testi, öğrenci bilgi anketi ve dereceli puanlama anahtarı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3.1.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ölçen başarı testi Aslanoğlu ve Kutlu (2008) tarafından geliştirilmiştir. Başarı testinde, okuma metnine dayanan dokuz açık uçlu madde yer almaktadır. Metin, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri bir konuya dayanmaktadır. Metne dayalı olarak hazırlanan maddeler PIRLS okuma becerisi sınıflaması temel alınarak kullanılarak dört düzeyde hazırlanmıştır. Birinci düzeyde iki, ikinci düzeyde iki, üçüncü düzeyde üç ve dördüncü düzeyde iki olmak üzere toplam 9 madde bulunmaktadır. Araştırmanın amacını ve öğrencilerden beklenenleri anlatan bir yönerge hazırlanmıştır. Seçilen metin, hazırlanan maddeler ve yönerge üç ölçme ve değerlendirme uzmanına, dört Türkçe öğretmenine ve iki Türkçe Eğitimi alanında akademik çalışmalar yürüten uzmana gönderilmiştir. Oluşturulan uzman grubundan maddelerin; anlaşılırlık, sınıf düzeyine uygunluk, sözcük çeşitliliği ve okuduğunu anlama düzeylerine uygunluğu ile metnin sınıf düzeyine uygunluğu açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman grubundan gelen dönütlere göre metin, yönerge ve maddeler gözden geçirilerek ön deneme uygulaması için hazır duruma getirilmiştir.

Ön deneme uygulamasında yanıtlama davranışları da araştırılacağı için öğrencilerin dokuz maddeyi yanıtlamada çok fazla zaman kaybedebileceği ve yanıtlama davranışlarını ayrıntılı olarak yazmaya zaman ayıramayacakları düşünülmüştür. Öğrencilerin metni okumada, yanıtlamada ve yanıtlama süreçlerini ayrıntılı olarak yazmada sorun yaşamasının önüne geçmek için, başarı testi iki farklı form (EK B) olarak düzenlenmiştir. Bu formlar oluşturulurken, maddeler bilişsel düzeylere göre iki form arasında eşit dağıtılmıştır. Her form bir adet birinci düzey, bir adet ikinci düzey, iki adet üçüncü düzey ve bir adet dördüncü düzey madde içermektedir. Üçüncü düzeyde yazılan bir madde her iki formda yer almaktadır. Formlar, aynı metne dayanan beş adet açık uçlu maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerin yanıtlama davranışlarının belirlenmesi için her maddenin altına yanıtlama süreçlerini yazabilecekleri boşluklar bırakılmıştır. Araştırmacı ön deneme sürecinde uygulamaları kendisi yapmış ve öğrencilerin yanıtlama davranışlarını ayrıntılı yazmalarını sağlamak için çaba göstermiş, gerek duyulan noktalarda örnekler vererek belirsizlikleri gidermeye çalışmıştır.

Ön deneme çalışması sonucu, öğrencilerden gelen dönütler ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda maddeler yeniden gözden geçirilmiştir. Her iki formda da ortak

olan madde en düşük düzeyde yanıtlanma oranı gösterdiği için asıl uygulama formundan çıkarılmıştır. Asıl uygulama için yeni bir yönerge hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni yönergede, öğrencilerden metni dikkatlice okuması ve metinle ilgili sorulara yanıt vermesi, maddeleri yanıtladıktan sonra, yanıtlama davranışları formundan yanıtlama biçimlerini seçmesi ve madde ile eşleştirmesi söylenmiştir. Yönerge, maddelerin son hali ile birlikte üç ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Başarı testinin asıl deneme uygulamasında, birinci düzeyde iki, ikinci düzeyde iki, üçüncü düzeyde iki ve dördüncü düzeyde iki olmak üzere toplam sekiz madde kullanılmıştır (EK C). Bu çalışmada uzman görüşleri veri toplama araçlarının geçerlik kanıtı olarak ele alınmıştır.

Başarı testi doğrudan çıkarım yapma, yorumlama, bilgi ve deneyimleri kullanma, değerlendirme boyutlarından ve testin bütününden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

Başarı Testinin Bilişsel Düzeylere ve Tümüne İlişkin Betimsel İstatistikler (N= 366)

Betimsel İstatistikler	**Testin Ölçtüğü Bilişsel Düzeyler**				**Testin Tümü**
	Doğrudan Çıkarım Yapma	Yorumlama	Bilgi ve Deneyimleri Kullanma	Değerlendirme	
Aritmetik Ortalama	21,79	18,58	16,74	15,82	72,93
Medyan	20	20	15	20	75
Mod	20	20	15	20	75
Standart Sapma	4,44	6,49	5,82	7,48	16,11

Çizelge 2'de çalışma grubundaki öğrencilerin basit düzey zihinsel süreçleri temsil eden doğrudan çıkarım yapma bilişsel düzeyinde en yüksek ortalamaya; karmaşık düzey zihinsel süreçleri temsil eden değerlendirme bilişsel düzeyinde ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, çalışma grubundaki öğrencilerin bilişsel düzeylerdeki puan ortalamaları, basit zihinsel süreçlerden karmaşık süreçlere gidildikçe azalmaktadır.

2.3.1.1.1. Türkçe Okuduğunu Anlama Testinin Güvenirliğinin İncelenmesi

Türkçe okuduğunu anlama testinin güvenirliği puanlayıcı güvenirliğine dayalı olarak incelenmiştir. Ön deneme formları üç ayrı uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan formları birbirlerinden bağımsız bir şekilde puanlamaları istenmiştir. Elde edilen puanlar arasındaki uyum Kendall W ile hesaplanmıştır. Kendall W iki ve daha fazla sayıda

puanlayıcı kullanıldığı durumlarda, puanlayıcılar arası uyum düzeyini belirlemek için, en az sıralama ölçeğindeki verilerle hesaplanan bir istatistiktir. Kendall W 0 ile 1 arasında değer almaktadır. 0 puanlayıcılar arası uyum olmadığını; 1 ise mükemmel uyum olduğunu gösterir (Howell, 1997). Çizelge 3'te A ve B formların Kendall W ve manidarlık değerleri verilmiştir.

Çizelge 3

Okuduğunu Anlama Testinin A ve B Formlarına Ait Kendall W Sonuçları

Form	**Kendall W**	**p**
A	0.430	0.004*
B	0.534	0.000*

p <.01*

Çizelge 3'te görüldüğü üzere, puanlayıcılar arası uyum değerleri manidardır. A ve B formu için üç puanlayıcı sıralaması arasında orta ve üst düzeyde uyum vardır. (Cohen, 1977).

2.3.1.2. Dereceli Puanlama Anahtarı

Okuduğunu anlama becerisi başarısını ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testi, açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Bu maddelerin puanlamasının nesnel olarak yapılabilmesi için kısmi puanlamaya dayanan dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Dereceli puanlama anahtarı öğrencilerin yanıtlarını ayrıntılı okumayı sağlayan, onlara neyin nasıl ölçüldüğünü tanıtan, kendi yeterliklerinin ve eksiklerinin farkında olmalarını sağlayan ve onların öğrenmelerini geliştiren ve zenginleştiren bir ölçütler listesi, puanlama aracı ya da puanlama kılavuzu olarak tanımlanmaktadır (Goodrich, 1996; Popham, 2005). Bu araştırma kapsamında hazırlanan dereceli puanlama anahtarı 10 numaralı tanıma kodu en doğru yanıt, 15 ve 20 numaralı tanıma kodları uzak doğru yanıtlar, 50 numaralı tanıma kodu boş yanıt, 60 numaralı tanıma kodu yanlış ve 70-71-72 numaralı tanıma kodları diğer yanıtlar alt bölümleri şeklinde hazırlanmıştır. En doğru ile uzak doğru yanıtlar tanımlanmış, yanlış ve diğer yanıtlar öğrenci yanıtlarına dayalı olarak oluşturulmuştur. Her maddenin doğru ve tam yanıtı 15 puandır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı üç ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar yazım ve noktalama ile anlatımla ilgili önerilerde

bulunmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda dereceli puanlama anahtarına (EK D) son hali verilmiştir.

2.3.1.3. Yanıtlama Davranışları Formu

Araştırma kapsamında 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğrenme alanında açık uçlu maddeleri yanıtlarken geçirdikleri düşünme ve yanıtları oluşturma süreçlerini belirlemeyi amaçlayan yanıtlama davranışları formu geliştirilmiştir. Yanıtlama davranışları formunun oluşturulması için çalışma grubuna sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak benzer özelliklerde bir ön deneme grubu oluşturulmuştur. Ön deneme çalışma grubu 5. sınıf öğrencilerinin yanıtlama davranışlarının belirlenmesi amacıyla Ankara ili Çankaya ve Mamak ilçelerinde izni alınan (EK E) ortaokullarda 2015-2016 bahar eğitim-öğretim döneminde öğrenim görmekte olan 70 öğrenciden oluşmaktadır. Ön deneme uygulaması için öğrencilere başarı testleri dağıtılmıştır. Başarı testindeki her maddenin altında, öğrencinin yanıtlama süreçlerini detaylı olarak yazması için uygun boşluklar bırakılmıştır.

Öğrencilerin yanıtlama davranışları süreçleri tek tek çözümlenmiş, gruplanmış ve yaklaşık 20 adet ifade oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak form, metin, yönerge ve maddeler ile bilişsel düzey sınıflamasını içeren bir dosya halinde üç ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan yanıtlama davranışlarındaki ifadelerin binişikliğine, bilişsel sınıflama düzeyine uygunluğuna, açık ve anlaşılırlığına dikkat etmeleri istenmiştir. Uzmanlardan yazım noktalama ve anlatımla ilgili gelen dönütler doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali (EK F) verilmiştir.

2.3.1.4. Öğrenci Bilgi Anketi

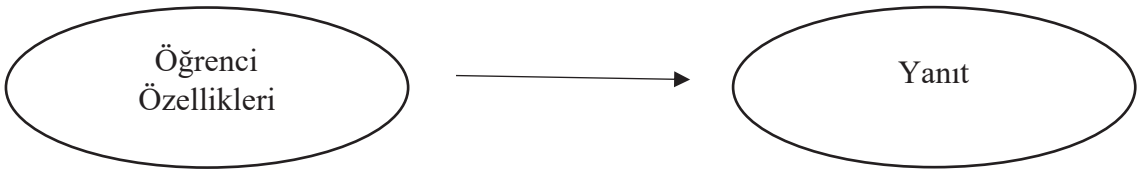
Öğrenci bilgi anketi yanıtlama davranışları ve okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisinin araştırıldığı öğrenci olanakları ve özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve geliştirilme sürecinde uluslararası geniş ölçekli değerlendirmelerin öğrenci anketlerinden ve okuduğunu anlama başarısı ile ilgili hazırlanmış tezlerden yararlanılmıştır. Ankette öğrencilerin anne babalarının meslekleri, sosyoekonomik düzeyleri, sosyokültürel özellikleri ve günlük aktiviteleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Değişkenler alan yazın taranarak belirlenmiştir. Yerli ve yabancı alan yazında öğrenci akademik başarısı ve okuduğunu anlama becerisi

üzerinde etkili olduğu saptanan ve bu araştırmanın sınırları içerisinde değerlendirilebilecek olan değişkenleri ölçmeye yönelik maddeler hazırlanmıştır. Geliştirilen anket, maddelerin anlaşılırlığının kontrol edilmesi için üç ölçme ve değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan anlatım ve yanıtlama kategorileri ile ilgili gelen dönütler doğrultusunda öğrenci bilgi anketine (EK G) son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın ilk sorusu çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sahip oldukları olanaklarla ilgilidir. Bu nedenle Öğrenci Bilgi Anketindeki öğrenci özelliklerine ve öğrenci olanaklarına ilişkin elde edilen veriler sayı ve yüzde değerlere dayalı olarak tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu öğrencilerin yanıtlama davranışlarının öğrencinin sahip olduğu olanaklar ve öğrenci ile ilgili özellikler ile ilişkisi, ki kare bağımsızlık testi ve yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Öğrenci özellikleri ve yanıtlama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi için oluşturulan model Şekil 1'de verilmiştir.

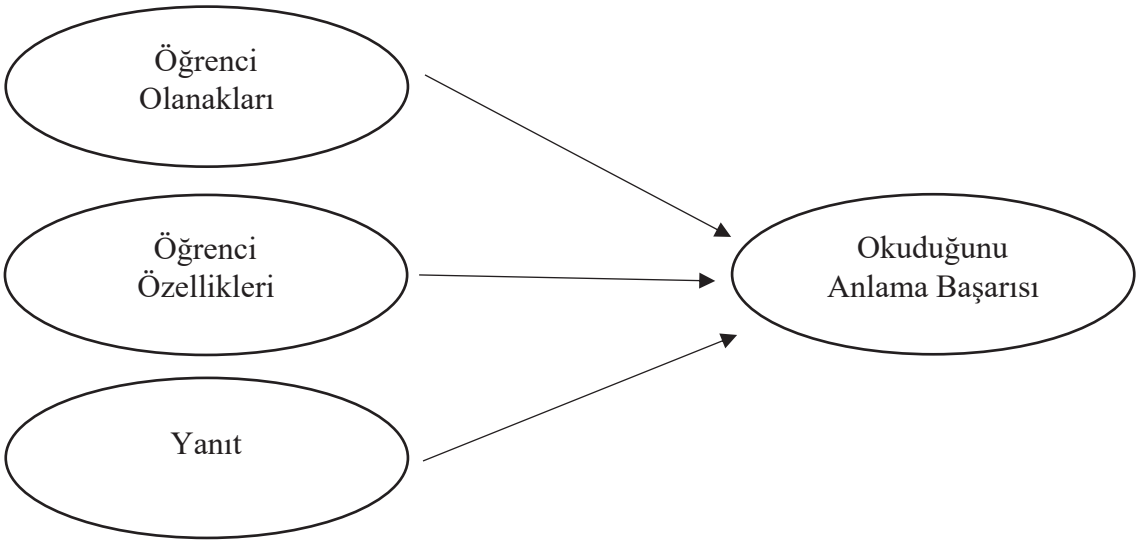


Şekil 1. Yanıtlama Davranışları ve Öğrenci Özellikleri için Test Edilecek Model

Modelde, öğrenci özelliklerinden öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık, sorumluluk alma ve bilişsel süreç becerilerine ilişkin öğrenci algıları ile yanıtlama davranışları arasındaki ilişki incelenmektedir. Öğrenci ile ilgili özellikler yordayıcı gizil değişkendir ve öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık, sorumluluk alma ve bilişsel süreç becerilerine ilişkin öğrenci algıları öğrenci özelliklerinin göstergeleridir. Yanıtlama davranışı gizil değişkeni ise yordanan değişkendir ve okuduğunu anlama testindeki sekiz maddeye verilen yanıtlama davranışları ile gözlenmiştir. Kurulan model test edildiğinde yanıtlama davranışlanışları-2 (yd2) gözlenen değişkeninin yanıtlama davranışları ile manidar bir ilişkisi olmadığı görülmüş ve modelden çıkarılmıştır. Test edilen son model bulgular kısmında incelenmiştir.

Araştırmada incelenen diğer değişkenler olan öğrencinin sahip olduğu olanaklar, öğrencinin okuma sıklığı, haftalık okuma süresi ile yanıtlama davranışları arasındaki ilişki non-parametrik bir istatistik olan ki kare bağımsızlık testi ile incelenmiştir. Ki kare bağımsızlık testi, değişkenlerin belirlenen hücrelerde görülme sıklıklarını beklenen görülme sıklıkları ile karşılaştıran bir analizdir ve iki kategorik değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir (Field, 2009). Ki kare bağımsızlık testinin varsayımlarından ilki verilerin bağımsızlığıdır. Her kişi, madde ya da yapı ihtimal tablosundaki (contingency table) yalnızca tek bir hücreyle ilgili olmalıdır. Ki kare bağımsızlık testi tekrarlı ölçümlerde kullanılamamaktadır. Analiz varsayımlarının ikincisi hücrelerde gözlenen frekans sayısı ile ilgilidir. Olasılık tablosundaki hücrelerde gözlenen değerlerin sıklığı 5'ten büyük olmalıdır. Bazı durumlarda 5'in altındaki gözlenen değer sıklığı kabul edilse de bu durum testin istatiksel gücünü azaltmaktadır. Araştırma kapsamında tekrarlı ölçüm yapılmamıştır ve gözlenen hücre frekanslarının 5'ten küçük olmaması için değişken kategorilerinde birleştirmeye gidilmiştir. Kategori birleştirme çizelgeleri EK H'de verilmiştir.

Araştırmanın son sorusu olan çalışma grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını öğrencinin sahip olduğu olanaklar, yanıtlama davranışları ve öğrenciyle ilgili özelliklerden hangilerinin yordadığının incelenmesi için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Yapısal eşitlik modelinin analizi Mplus 7 programı kullanılarak yapılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) birçok alanda yaygın olarak kullanılan ve gözlenen ve gizil değişkenlerin nedensel ve ilişkisel olarak aynı model içerisinde tanımlanmasına izin veren çok değişkenli bir istatistiktir (Byrne, 2010). Analiz hem gizil hem de gözlenen değişkenlerin aynı model içerisinde test edilmesine hem de değişkenler arasındaki aracılık etkisinin test edilmesine olanak vermektedir. YEM, birden fazla regresyon analizini içeren ve yaygın olarak kullanılan bir istatistiksel tekniktir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu araştırma çerçevesinde test edilen model şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarısını Test Edilecek Model

Kurulan modelde gizil değişken olan okuduğunu anlama başarısının öğrencinin sahip olduğu olanaklar, öğrenci özellikleri ve yanıtlama davranışları ile ilişkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin sahip olduğu olanaklar (OLANAK) gizil değişkeni sinema ve edebiyat dergisi takip etme, bilim ve teknoloji dergisi takip etme, okul derslerine yardımcı dergiler ile gazete takip etme ve televizyon seyretme, sosyal medya takip etme, sinema ve tiyatroya gitme, bilgisayar, çalışma odası ve masası, internet ve kitaplığa sahip olma ve evde sahip olunan kitap sayısı gözlenen değişkenleri ile ölçülmektedir. Öğrenci özellikleri gazete/dergi/kitap okuma sıklığı, okumaya ayrılan haftalık süre, öğrencilerin öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık ve sorumluluk alma algıları ile bilişsel süreçlere sahip olma algıları ile ölçülmektedir. Son yordayıcı gizil değişken yanıtlama davranışları, okuduğunu anlama başarı testindeki sekiz maddede sergilenen yanıtlama davranışları ile temsil edilmektedir. Başarı gizil değişkeni okuduğunu anlama becerisini temsil etmektedir ve kuramsal çerçevede tartışılan dört okuma düzeyine uygun olarak yazılmış maddelerden elde edilen puanların aracılığıyla gözlenmektedir. En iyi modelin tanımlanması amacı ile alan yazın taranmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Aşağıda araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenmiş olan araştırma sorularına ilişkin elde edilmiş bulgulara ve yorumlara sırasıyla yer verilmiştir.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

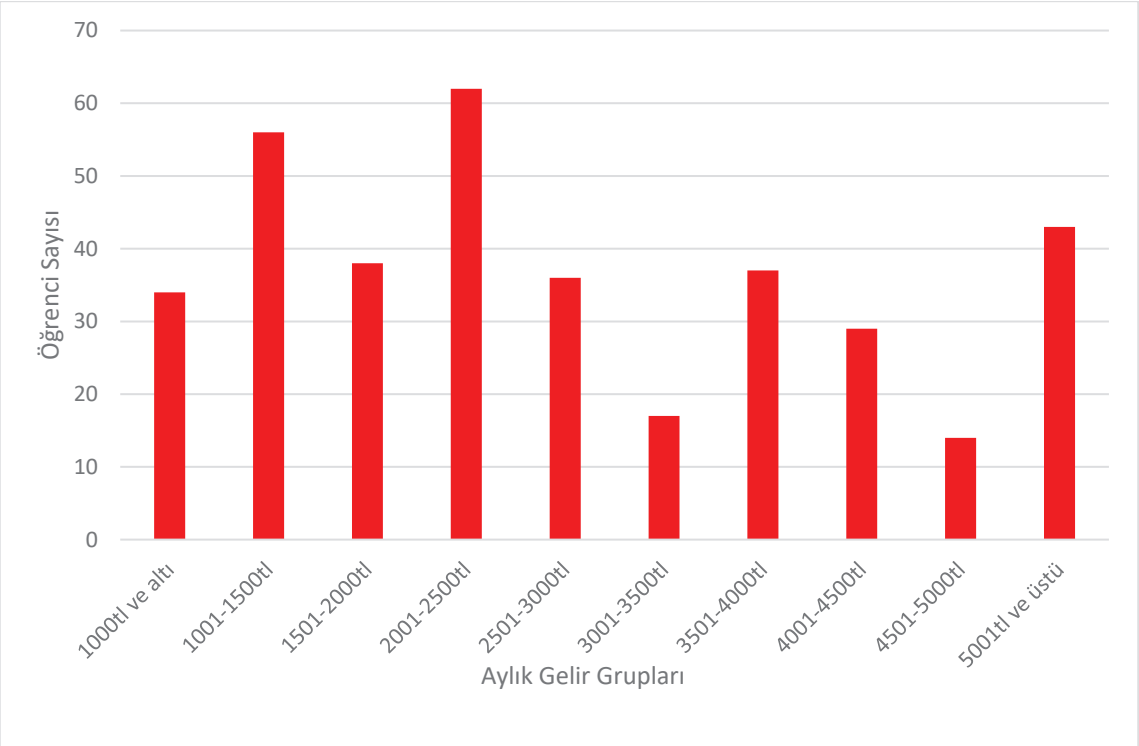
Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun öğrencinin sahip olduğu olanaklara ve öğrenci ile ilgili özelliklere göre dağılımları betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans ile incelenmiş, tablo ve grafiklerle özetlenmiştir. Çalışma grubunun okul öncesi eğitim alma durumuna göre dağılımı Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Çalışma Grubunun Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı

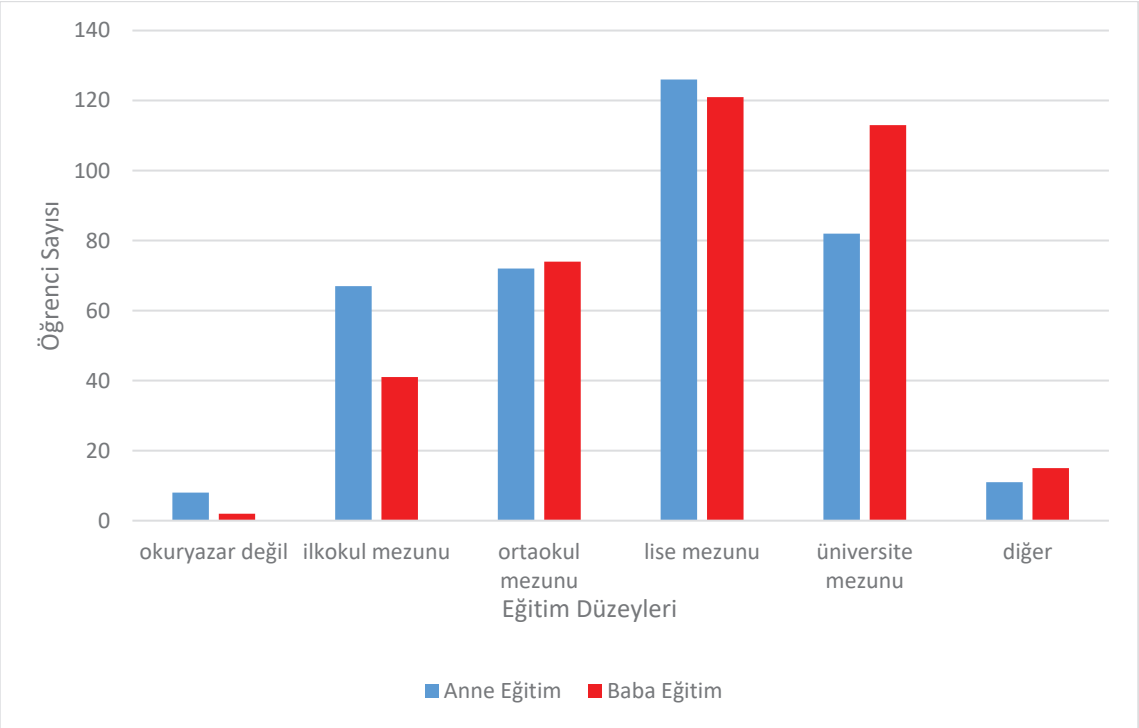
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	**f**	**%**
Okul Öncesi Eğitim Alan	211	57.7
Okul Öncesi Eğitim Almayan	155	42.3
Toplam	366	100

Çizelge 4 incelendiğinde çalışma grubunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlardan fazla olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun aile aylık gelirine göre dağılımını gösteren Şekil 3 aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Çalışma Grubunun Aylık Gelire göre Dağılımı

Çalışma grubunun ailelerin aylık gelirlerine göre dağılımını gösteren Şekil 3 incelendiğinde; çalışma grubunda açlık ve yoksulluk sınırları altında yaşayan aileler bulunmaktadır. Yoksulluk sınırının üzerinde gelire sahip olan aileler de bulunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen her gelir düzeyinden aile bulunmaktadır. Bu anlamda çalışma grubu gelir dağılımını iyi örneklemektedir denilebilir. Çalışma grubunun anne ve baba eğitim düzeyine göre dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Çalışma Grubunun Anne ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin anne ve babalarının mezuniyet durumlarının lise seviyesinde toplandığı; liseye kadar anne ve baba eğitim düzeylerinin aynı olduğu, lise sonrası yükseköğretimde anne eğitimlerinin azaldığı ve baba eğitiminin arttığı görülmektedir. Okuryazar olmayanlarda ise annelerin fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, toplumumuzda kızların eğitimi ve eğitimlerine bakış ile ilişkilidir. Çalışma grubunun bilgisayara, çalışma odasına, çalışma masasına, kitaplığa ve internet bağlantısına sahip olmasına göre dağılımları Çizelge 5'te gösterilmiştir.

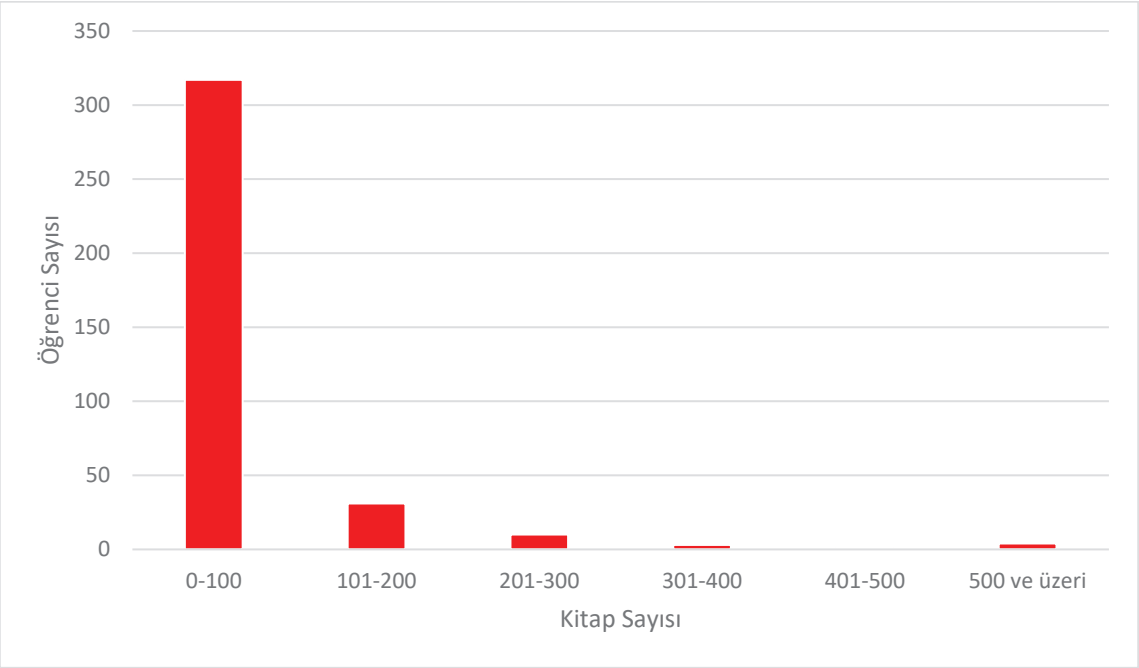
Çizelge 5

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Bilgisayar, Çalışma Odası ve Masası, Kitaplık ve İnternet Bağlantısına Sahip olma Durumlarına Göre Dağılımları

Sahip Olma	**Bilgisayar**		**Çalışma Odası**		**Çalışma Masası**		**Kitaplık**		**İnternet Bağlantısı**	
Durumu	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sahip	316	86,3	228	62,3	325	88,8	279	76,2	260	71
Sahip değil	50	13,7	138	37,7	41	11,2	87	23,8	106	29
Toplam	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Çizelge 5 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin en çok çalışma masasına ve bilgisayara sahip olduğu, bilgisayara, internet bağlantısına, çalışma masası

ve odası ile kitaplığa sahip öğrencilerin olmayanlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sahip oldukları olanaklar bakımından avantajlı olduğu söylenebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin ders kitapları dışında sahip oldukları kitapların dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Çalışma Grubunun Ders Kitapları Dışında Evlerinde Olan Kitapların Dağılımı

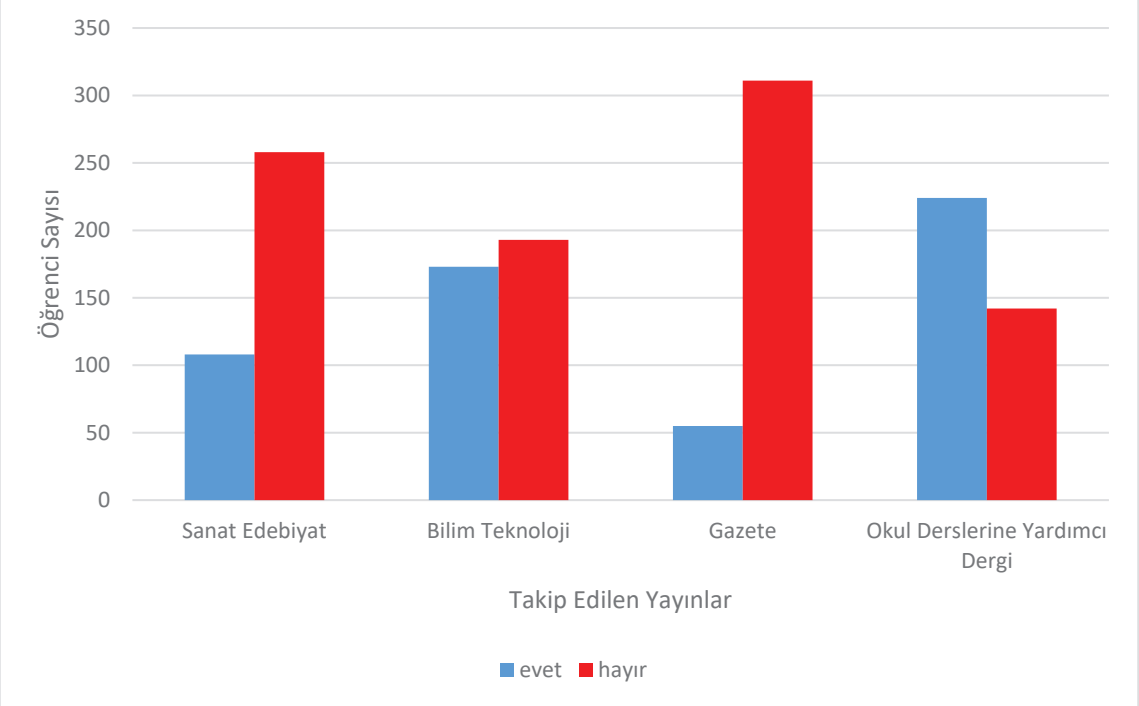
Şekil 5'te görüldüğü üzere, çalışma grubu genel anlamda çok az kitaba sahiptir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık, çalışma odası ve masasına sahip olma durumlarının olmama durumlarından fazla olması, ailelerin aylık gelirlerinin dağılımı ve ders kitabı dışında sahip oldukları kitap sayısının en düşük kategoride yoğunlaşması bulguları beraber incelendiğinde, ailelerin ekonomik durumlarından bağımsız olarak çocuklarına ders çalışma ortamı hazırladıkları; ancak, kitap okumayı ders çalışmanın bir parçası olarak görmedikleri, bu nedenle çocuklarına ders kitabı dışında kitap almadıkları ya da onları kitap almaya özendirmedikleri yorumu yapılabilir. Çalışma grubunun televizyon seyretme, sinema ve tiyatroya gitme, sosyal medyayı takip etme ve gazete/kitap/dergi okuma sıklıkları ile ilgili dağılım Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

Çalışma Grubunun Televizyon Seyretme, Sinema ve Tiyatroya Gitme, Sosyal Medyayı Takip Etme ve Gazete/Kitap/Dergi Okuma Sıklıkları Dağılımı

Yapılan Etkinlikler	Hiç		Çok Az		Ara sıra		Çok sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Televizyon seyretme	7	1,9	60	16,4	217	59,3	42	11,5	40	10,9
Sinema ve tiyatroya gitme	67	18,3	136	37,2	133	36,3	18	4,9	12	3,3
Sosyal Medya Takip Etme	60	16,4	80	21,9	104	28,4	69	18,9	53	14,5
Gazete, kitap, dergi okuma	7	1,9	42	11,5	124	33,9	112	30,6	81	22,1

Çizelge 6 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin televizyon izlemeyi en çok, ara sıra sıklıkla; sinema ve tiyatroya gitmeyi en çok, çok az sıklıkla; sosyal medyayı takip etmeyi en çok, ara sıra sıklıkla ve gazete/dergi/kitap okumayı en çok, ara sıra sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Şekil 6'da çalışma grubundaki öğrencilerin dergi takip etme durumları ile ilgili dağılımları verilmiştir.



Şekil 6. Çalışma Grubunun Dergi Takip Etmeleri ile İlgili Dağılım

Şekil 6 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin kültür sanat ve aktüel olaylarla ilgili yayınları takip etme durumlarının etmeme durumlarına göre az olduğu görülürken, okul derslerine yardımcı dergileri takip etme durumlarının etmeme

durumlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin kültürel ve aktüel olaylar ile ilgili bilgi edinebileceği sanat edebiyat ve bilim teknoloji dergileri ile gazeteleri takip etme durumlarının oldukça az olduğu; ancak, okul derslerine katkı sağlayacağını düşündükleri okul derslerine yardımcı dergileri takip etme durumlarının görece çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışma grubundaki öğrencilerin güncel olaylardan ziyade akademik başarı kaygısı ile okumalarını düzenlediklerini göstermektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin en çok takip ettikleri dergi okul derslerine yardımcı dergilerdir. Sanat edebiyat, bilim teknoloji ve gazete gibi günlük hayattan, teknolojik ve kültürel gelişmelerden haberdar olabilecekleri yayınları takip etmezken okul derslerine yardımcı dergileri takip etme durumları, ailelerin çocuklarının seçme ve yerleştirme sınavlarındaki başarılarına odaklandıkları; onların kültürel anlamda yetişmişliklerini göz ardı ettiklerini ortaya koymaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**	**%**
Kız	204	55,7
Erkek	162	44,3
Toplam	366	100,0

Çizelge 7'de görüldüğü üzere, araştırma için seçilen çalışma grubundaki kız ve erkek öğrencilerin sayıları birbirine yakındır. Öğrencilerin derslerinde etkili olduğu alan yazınca desteklenen öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık ve sorumluluk alma özelliklerine ne kadar sahip oldukları ile ilgili algılarına dair dağılım Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Öz Yeterlik, Dayanıklılık, Kararlık ve Sorumluluk Alma Özelliklerine Sahip olma Algılarına göre Dağılım

Özellik	Hiç sahip değilim		Çok az sahibim		Orta düzeyde sahibim		Oldukça sahibim		Tamamen sahibim	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz yeterlik	2	0,5	22	6	83	22,7	110	30,1	149	40,7
Dayanıklılık	7	1,9	17	4,6	94	25,7	107	29,2	141	38,5
Kararlılık	0	0	18	4,9	44	12	116	31,7	188	51,4
Sorumluluk Alma	7	1,9	19	5,2	63	17,2	96	26,2	181	49,5

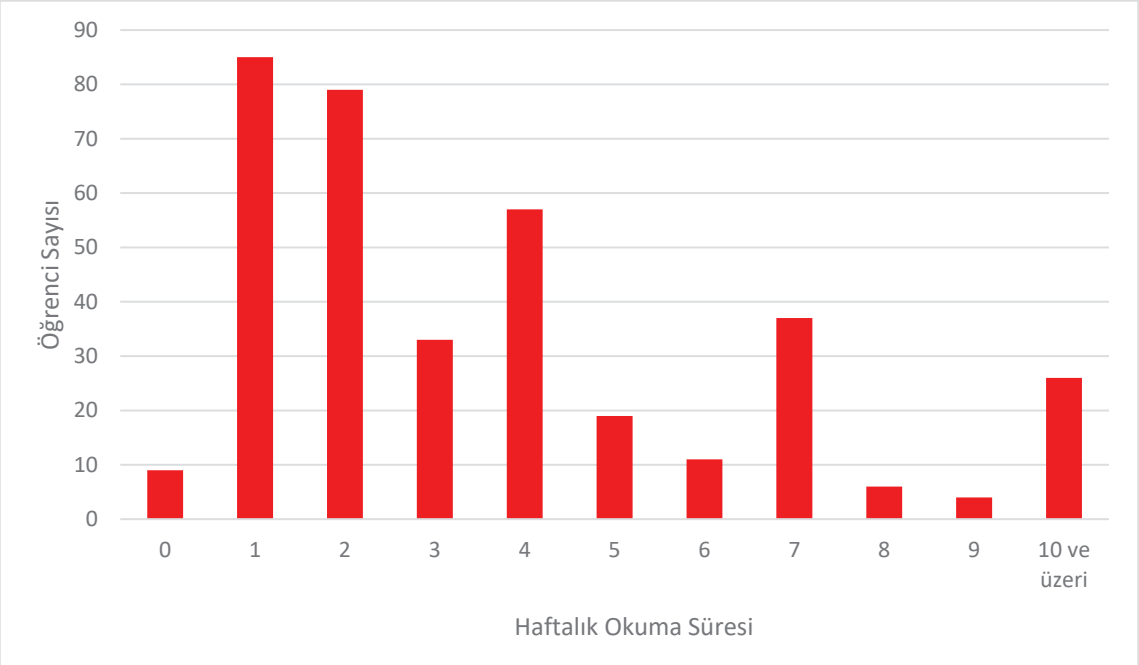
Çizelge 8 incelendiğinde çalışma grubunun genel olarak orta düzeyin üzerinde öz yeterliğe; orta düzeyin üzerinde dayanıklılığa, orta düzeyin üzerinde kararlılığa ve orta düzeyin üzerinde sorumluluk alma özelliğine sahip oldukları yönündeki algıları görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin ilgili özelliklere yönelik algılarının pozitif ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin derslerinde etkili olan bilişsel süreçlere ne derece sahip olduklarına ilişkin algılarını gösteren dağılım Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Derslerinde Etkili Olan Bilişsel Süreçlere Sahip Olma Algılarına göre Dağılımı

Özellik	Hiç sahip değilim		Çok az sahibim		Orta düzeyde sahibim		Oldukça sahibim		Tamamen sahibim	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
Bilgileri hatırlamak	1	0,3	13	3,6	83	22,7	113	30,9	156	42,6
Bilgileri anlamak/yorumlamak	4	1,1	15	4,1	78	21,3	106	29	163	44,5
Bilgileri günlük yaşamda kullanmak	5	1,4	27	7,4	67	18,3	111	30,3	156	42,6
Basit sorunları/problemleri çözmek	4	1,1	13	3,6	49	13,4	94	25,7	206	56,3
Karmaşık sorunları/ problemleri çözmek	6	1,6	37	10,1	83	22,7	108	29,5	132	36,1
Olaylar ve durumlar karşısında kullanılması gereken bilgilere karar vermek	5	1,4	39	10,7	85	23,2	110	30,1	127	34,7
Özgün (yeni, farklı, yaratıcı) ürünler/eserler ortaya koymak	18	4,9	45	12,3	68	18,6	76	20,8	159	43,4

Çizelge 9 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgileri hatırlama ve bilgileri anlama/yorumlama, bilgileri günlük yaşamda kullanma, basit ve karmaşık sorunları çözme, kullanılması gereken bilgilere karar verme ile özgün ürünler ortaya koymaya ilişkin algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin her bir bilişsel basamaktaki dağılımları incelendiğinde, hiç sahip olmama düzeyinden oldukça sahibim düzeyine çıkıldıkça frekansların arttığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilişsel süreçlere ilişkin algıları oldukça yüksek ve pozitiftir. Çalışma grubundaki öğrencilerin haftalık okuma sürelerinin dağılımları Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Çalışma Grubunun Haftalık Okuma Sürelerinin Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde çalışma grubunun büyük çoğunluğunun haftalık 1 ila 2 saat kitap okuduğu sonucuna varılmaktadır. Bu bulguya dayanarak çalışma grubundaki öğrencilerin haftalık kitap okuma süresinin çok az olduğu söylenebilir. Çalışma grubundaki öğrenciler sinema veya tiyatroya gitme, televizyon izleme, sosyal medyayı takip etme ve gazete/dergi/kitap okuma sıklıklarının orta düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Bir diğer bulgu ise çalışma grubundaki öğrencilerin büyük kısmının haftalık kitap okuma sürelerinin 1 ila 2 saat arasında yoğunlaştığıdır. Bu iki bulgu beraber tartışıldığında, çalışma grubundaki öğrencilerin haftalık 2 saatlik okuma yapmaları, onların orta düzeyde okuma yaptığı anlamına gelmektedir. Yani, günlük 20 dakika kitap okuyan bir öğrenci kendini orta düzeyde bir sıklıkla kitap okuyorum olarak raporlamıştır.

Bu durum, öğrencilerin kitap okumaya ayırdığı zamanın ne kadar az olmasına rağmen onlar için nasıl olduğundan fazla göründüğünü göstermektedir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ölçen doğrudan çıkarım yapma, yorumlama, bilgi ve deneyimleri kullanma ve değerlendirme maddelerinde gözlenen yanıtlanma davranışlarının öğrenci ile ilgili özellikler ve öğrencinin sahip olduğu olanaklarla ilişkisinin incelenmesi amacıyla, öğrenci ile ilgili özelliklerin yordayıcı, yanıtlama davranışlarının yordanan olduğu bir model kurulmuştur. Öğrencinin sahip olduğu olanaklar ile cinsiyet, haftalık kitap okuma süresi ve gazete/dergi/kitap okuma sıklığının yanıtlama davranışları ile ilişkisi ki kare bağımsızlık testi ile incelenmiştir. Ki kare bağımsızlık testinin varsayımını karşılanmaması sebebiyle çalışma masasına sahip olma ve yanıtlama davranışları değişkenlerinin birlikte dağılımı incelenmiştir Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri ile yanıtlama davranışları ilişkisinin incelendiği ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Yanıtlama Davranışları ile Cinsiyet Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Cinsiyet**		**Toplam**
		Kız	**Erkek**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	24	20	44
	%	11,8	12,4	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	164	126	290
	%	80,8	78,3	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	15	15	30
	%	7,4	9,3	8,2
Toplam	f	203	161	364
	%	100	100	100

$\chi^2_{(2)}$= 0,503; p=0,777

Çizelge 10 incelendiğinde, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetleri ile yanıtlama davranışları arasındaki ki kare değerinin manidar olmadığı görülmektedir. Cinsiyet ile yanıtlama davranışları birbirlerinden bağımsız iki değişkendir ve yanıtlama davranışları cinsiyete göre bir değişiklik göstermemektedir. Çizelgede cinsiyete özgü yanıtlama davranışları incelendiğinde, kız öğrencilerde yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı ve yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışları görülme sıklığının erkek

öğrencilerde görülme sıklığından daha fazla olduğu görülmektedir. Yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışların görülme sıklığı ise her iki cinsiyet grubu için de aynıdır. Yanıtlama davranışlarının cinsiyet ile ilişkili olmadığı bulgusundan yola çıkılarak, çalışma grubunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla olması dağılımı etkilemiş olabilir. Cinsiyet ile yanıtlama davranışları arasında bir bağımlılık olmamasına rağmen, okuduğunu anlama başarısında kız öğrenciler lehine manidar bir farkın olduğu alan yazınca desteklenmektedir (Arellano, 2013; Arslan, 2013; Asgarabadi, Rouhi ve Jafarigohar, 2015). Bu durumda, cinsiyet yanıtlama davranışlarında manidar bir rol oynamasa bile onu şekillendirici etkide bulunur denilebilir. Her iki cinsiyet grubunda da en sık görülen yanıtlama davranışı yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar; en az görülen yanıtlama davranışı yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu yanıtlama davranışlarıdır. Çalışma grubundaki öğrencilerin okul öncesi eğitim alması ile yanıtlama davranışları ilişkisinin incelendiği ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11

Yanıtlama Davranışları ile Okul Öncesi Eğitim Alınması Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Okul Öncesi Eğitim**		**Toplam**
		Hayır	**Evet**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	17	27	44
	%	11	12,9	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	128	162	290
	%	83,1	77,1	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	9	21	30
	%	5,8	10,0	8,2
Toplam	f	154	210	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$= 2,503; p=0,286

Çizelge 11 incelendiğinde okul öncesi eğitim alma ile yanıtlama davranışları arasındaki ki kare değerinin manidar olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlama davranışları okul öncesi eğitim ile bağımlılık göstermemektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışları gösterme sıklıkları okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden; yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışların okul öncesi eğitim alan grupta görülme sıklığı okul öncesi eğitim almamış grupta görülme sıklığından; son yanıtlama davranışı olan yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek

oluşturulduğu davranışlarda ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin bu davranışı gösterme sıklığı almayanlardan daha fazladır. Okul öncesi eğitimin bireyin akademik başarısını ve düşünce hayatını şekillendirdiği üzerine araştırmalar mevcuttur. Harman ve Çeliker (2012) eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi eğitim almış çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel yeterliklere daha çabuk ulaştığını belirlemişlerdir. Micozkadıoğlu ve Kazak Berument (2011) okul öncesi eğitimin öğrencinin sosyal yeterliği ve akademik başarısı üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucu okul öncesi eğitim kalitesinin öğrencinin düşünsel ve duygusal dünyasını etkilediğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini artıran, onların zihinsel dünyasını olumlu yönde etkileyen bir değişkendir. Yanıtlama davranışları ile ilişkisinin bulunmaması ise, günümüz şartları ile ilişkilendirilebilir. Günümüzde okul öncesi eğitim çocukların eğitim öğretim sürecine hazırlanmasından çok, kreş görevi görmekte ve niteliği çok fazla sorgulanmamaktadır. Çalışan anne ve babalar eğitimin niteliğinden çok çocuklarının bakılması ile ilgilenmektedir. Diğer yandan okul öncesi eğitim basamağı her okulda bulunmamakta, bulunsa dahi sınıflar genellikle yeterli olmamakta ve sınıflar oldukça kalabalık olmaktadır. Bu durum öğretmenin ve sınıf içi öğrenmelerin etkililiğini etkiliyor olabilir. Bu bulguya dayanarak yapılabilecek bir diğer yorum ise okul öncesi öğretmenlerin niteliği ile ilgilidir.

Çalışmalar ışığında ve analiz bulgularına dayanarak, okul öncesi eğitimin yanıtlama davranışları ile manidar bir ilişkisi yoktur; ancak okul öncesi eğitim yanıtlama davranışlarını şekillendirici bir etkiye sahip olabilir. Yanıtlama davranışları ile ailelerin aylık gelirler ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12

Yanıtlama Davranışları ve Aile Aylık Gelir Ki kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama davranışları		Aylık Gelir (TL)				Toplam
		0-1500	1500-3000	3000-4500	4500 +	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	14	11	13	6	44
	%	15,6	8,1	15,9	10,5	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	67	116	63	44	290
	%	74,4	85,9	76,8	77,2	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	9	8	6	7	30
	%	10,0	5,9	7,3	12,3	8,2
Toplam	f	90	135	82	57	364
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(6)}$= 7,234; p=0,300

Çizelge 12'de ki kare bağımsızlık testi sonuçları görülmektedir. Ailenin gelir düzeyi ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişki bulunmamaktadır. Buna göre öğrencilerin yanıtlama davranışları aile gelirinden bağımsızdır. Yanıtlama davranışlarının gelir kategorilerindeki dağılımına bakıldığında en basit düzey yanıtlama davranışlarını temsil eden yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı yanıtlama davranışları en sık aylık 1500 Türk Lirası ve daha az geliri olan ailelerin çocuklarında görülmektedir. Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar en sık aylık 1500-3000 Türk Lirası arasında gelire sahip ailelerin çocuklarında gözlenmektedir. Son yanıtlama davranışı grubu olan yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar en fazla aylık 4500 Türk Lirası kazanan ailelerin çocuklarında görülmektedir. Her bir gelir grubu içinde yanıtlama davranışlarının aile aylık geliri ile manidar bir ilişki göstermezken, dağılımın ve gözlenme sıklığının gruplar arasında farklılaşması gelir dağılım gruplarının sayısının birbirlerinden farklı olması, 1500-3000 Türk Lirası aralığındaki grubun en geniş grup olması ile karmaşık süreçleri içeren yanıtlama davranışları grubunu oluşturan yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu grubun gözlenme sıklığının diğer yanıtlama davranışlarına göre az olması olabilir. Bu bulgunun bir diğer sebebi ailelerin çocukları için iyi eğitim, iyi kariyer ve seçme ve yerleştirme sınavlarında iyi sonuçlar istemesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yüksek ve düşük gelirli ailelerin bu anlamda bir farkı bulunmamaktadır. Aileler her koşulda çocuklarının bilişsel yeterlikleri ile değil, sınavlardaki başarıları ile ilgilenmektedirler. Bu sebeple aile gelirinin üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek bir etkisine rastlanmamış olabilir. Öğrencilerin bilişsel yeterliklerine odaklanmayan değişkenlerin yanıtlama davranışları ile ilişkili olması

beklenemez. Anne eğitim düzeyi ile yanıtlama davranışlarının ilişkisinin incelendiği ki kare bağımsızlık testi sonuçlarının gösterildiği Çizelge 13 aşağıdadır.

Çizelge 13

Yanıtlama Davranışları ile Anne Eğitim Düzeyi Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Anne eğitim**			**Toplam**
		İlköğretim	**Ortaöğretim**	**Yükseköğretim**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	11	21	12	44
	%	14,7	10,7	13	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	60	160	70	290
	%	80	81,2	76,1	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	4	16	10	30
	%	5,3	8,1	10,9	8,2
Toplam	f	75	197	92	364
	%	100	100	100	100

$\chi^2_{(4)}$=2,567; p=0,633

Anne eğitimi ile yanıtlama davranışları ki-kare bağımsızlık testi sonuçlarının verildiği Çizelge 13'e göre yanıtlama davranışları ile anne eğitim düzeyi arasında bir ilişki yoktur. Öğrencilerin yanıtlama davranışları anne eğitim düzeyi ile ilişkili değildir. Yanıtlama davranışlarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar en çok orta öğretim mezunu anneye sahip öğrencilerde görülürken en az ilköğretim mezunu anneye sahip öğrencilerde görülmektedir; yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar en sık orta öğretim mezunu annelerin çocuklarında görülürken iken en az ilköğretim mezunu annelerin çocuklarında; son yanıtlama davranışları grubu olan yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışların görülme sıklığı en çok orta öğretim mezunu annelerin çocuklarında görülürken en az ilköğretim mezunu annelerin çocuklarında görülmektedir. Genel olarak yanıtlama davranışları sıklığı her grup için en sık orta öğretim mezunu annelerin çocuklarında görülürken en az ilköğretim mezunu annelerin çocuklarında görülür. Bu durum ortaöğretim mezunu annelerin çalışma grubunda diğer eğitim düzeylerine göre daha fazla yer alması ile açıklanabilir. Bir diğer bulgu ise, yükseköğretime devam eden annelerin sayısının azlığıdır. Anne eğitim düzeyinin öğrenci yanıtlama davranışlarına etki etmemesinin sebebi, yükseköğrenime devam eden anne sayısının azlığı olarak düşünülmüştür. Toplumumuzda çocuğu büyüten annelerdir. Annelerin eğitim düzeyi yükseköğretime çıkmadığı, üst düzey becerilerine hitap eden,

onları zorlayacak, bilimsel bir yükseköğrenim sürecinden geçmedikleri için, öğrencilerin yanıtlama davranışlarında etkili olmadıkları yorumu yapılabilir. Baba eğitim düzeyi ile yanıtlama davranışları ilişkisinin incelendiği ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

Yanıtlama Davranışları ile Baba Eğitim Düzeyi Ki kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Baba Eğitim**			**Toplam**
		İlköğretim	**Ortaöğretim**	**Yükseköğretim**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	8	20	16	44
	%	18,6	10,3	12,6	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	32	161	97	290
	%	74,4	83,0	76,4	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	3	13	14	30
	%	7	6,7	11	8,2
Toplam	f	43	194	127	364
	%	100	100	100	100

$\chi^2_{(4)}$ =4,471; p=0,346

Baba eğitim düzeyi ile yanıtlama davranışları ki kare bağımsızlık testi sonuçlarının verildiği çizelge 14 incelendiğinde yanıtlama davranışları ile baba eğitim düzeyi arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin yanıtlama davranışları baba eğitim düzeyi ile ilişkili değildir. Yanıtlama davranışlarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı incelendiğinde yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar en çok orta öğretim mezunu babaya sahip öğrencilerde ve en az ilköğretim mezunu babaya sahip öğrencilerde; yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar en sık orta öğretim mezunu babaların çocuklarında, ve en az ilköğretim mezunu babaların çocuklarında; yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışların görülme sıklığı ise en çok yükseköğretim mezunu babaların çocuklarında ve en az ilköğretim mezunu babaların çocuklarında görülmektedir. Genel olarak yanıtlama davranışları sıklığı her grup için en sık orta öğretim mezunu babaların çocuklarında görülürken en az ilköğretim mezunu babaların çocuklarında görülmektedir. Karmaşık süreçleri içinde barındıran yanıtlama davranışı grubunu temsil eden yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlarda ise yükseköğretim mezunu babaların çocukları en sık gözlenmektedir.

Baba eğitim düzeyinin yanıtlama davranışları ile ilişkili olmaması ise beklenen bir bulgudur. Alan yazın tarandığında baba eğitim düzeyi ile akademik başarının ilişkilendirildiği az sayıda; baba eğitim düzeyi ile üst düzey düşünme süreçlerinin ilişkilendirildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu durum babanın Türk toplumundaki yeri ve rolünden kaynaklanıyor olabilir. Yanıtlama davranışları ile bilgisayara sahip olma arasında ilişki olup olmadığına dair ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 15'te gösterildiği gibidir.

Çizelge 15

Yanıtlama Davranışları ile Bilgisayara Sahip Olmak Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Bilgisayar**		**Toplam**
		Var	**Yok**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	36	8	44
	%	11,4	16,3	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	253	37	290
	%	80,3	75,5	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	26	4	30
	%	8,3	8,2	8,2
Toplam	f	315	49	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=0,965; p=0,617

Çizelge 15'te yer alan analiz sonuçlarına göre bilgisayara sahip olma ile yanıtlama davranışları ilişkisizdir. Öğrencilerin yanıtlama davranışları bilgisayara sahip olma ile ilişkili değildir. Evinde kendi kullanımına ait bir bilgisayarı olan öğrencilerin yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışları gösterme sıklığı bilgisayarı olmayan öğrencilerden daha fazladır. Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar bilgisayarı olan öğrencilerde daha sık; bilgisayarı olmayan öğrencilerde oldukça az gözlenmektedir. Son düzey olan yanıtın kendi yaşamları ile ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlarda bilgisayarı olan öğrenciler daha fazla bu davranışa yönelirken bilgisayarı olmayan öğrenciler daha az bu davranışı göstermektedirler. Yanıtlama davranışlarının gruplar arasındaki dağılımının farklı olması çalışma grubunda bilgisayara sahip olan öğrencilerin fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yanıtlama davranışlarının internet bağlantısına sahip olma durumları ile ilişkisini gösteren ki kare bağımsızlık testi analiz sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

Yanıtlama Davranışları İle İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumu Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		İnternet Bağlantısı		Toplam
		Var	Yok	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	35	9	44
	%	13,5	8,6	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	204	86	290
	%	78,8	81,9	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	20	10	30
	%	7,7	9,5	8,2
Toplam	f	259	105	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=1,896; p=0,387

Çizelge 16 incelendiğinde internet bağlantısı sahibi olma ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Dağılım incelendiğinde internet bağlantısı olan öğrencilerin her grup yanıtlama davranışlarında internet bağlantısı olmayan öğrencilerden davranış gösterme sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun sebebi internet bağlantısı olan öğrencilerin fazla sayıda olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yanıtlama davranışlarının kitaplık sahibi olmaları ile ilişkilisinin incelendiği test sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17

Yanıtlama Davranışları İle Kitaplığa Sahip Olma Durumu Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		Kitaplık		Toplam
		Var	Yok	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	32	12	44
	%	11,6	13,8	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	221	69	290
	%	79,8	79,3	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	24	6	30
	%	8,7	6,9	8,2
Toplam	f	277	87	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=0,528; p=0,768

Çizelge 17'ye göre kitaplığa sahip olma ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülür. Yanıtlama davranışlarının kitaplığa sahip olma değişkenine göre dağılımı incelendiğinde yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı

davranışların gözlenme sıklığı kitaplığa sahip öğrencilerde sahip olmayanlara göre daha fazladır. Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar kitaplığa sahip öğrencilerde sahip olmayanlara göre daha çok görülmektedir. Son yanıtlama davranışları grubu yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışların kitaplığa sahip olan öğrencilerde olmayanlara göre daha sık gözlendiği görülmektedir. Dağılımın farklılaşması örneklem özelliklerden kaynaklanmış olabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yanıtlama davranışlarının çalışma masasına sahip olma durumlarına göre dağılımları Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18

Yanıtlama Davranışlarının Çalışma Masasına Sahip Olmaya Göre Dağılımı

Yanıtlama Davranışları		**Kitaplık**		**Toplam**
		Var	**Yok**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	37	7	44
	%	11,5	17,1	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	221	69	290
	%	80,5	73,2	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	24	6	30
	%	8,0	9,8	8,2
Toplam	f	277	87	364
	%	100,0	100,0	100,0

Çizelge 18'de çalışma masasına sahip olma ile yanıtlama davranışlarının birlikte dağılımı görülmektedir. Çalışma masasına sahip olan öğrencilerin en sık gösterdikleri yanıtlama davranışları yanıtın metinden yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar iken yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışların görülme sıklığı ikinci sırada yer almaktadır. Görülme sıklığı en az olan davranış yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlardır. Çalışma masasına sahip olmayan öğrencilerin yanıtlama davranışları dağılımı incelendiğinde ise en sık gözlenen davranışın yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar olduğu, bunu yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışların takip ettiği ve en az görülen davranışların ise yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar olduğu görülür. Dağılımın şekli incelendiğinde çalışma masasına sahip olan ve olmayan gruplar da yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışların görülme sıklığı en yüksektir. Çalışma grubundaki öğrencilerin yanıtlama davranışlarının çalışma odasına sahip olma durumlarına göre değişip değişmediği ile ilgili ki kare bağımsızlık testi tablosu sonuçları Çizelge 19'de verildiği gibidir.

Çizelge 19

Yanıtlama Davranışları İle Çalışma Odasına Sahip Olma Durumu Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Çalışma Odası**		**Toplam**
		Var	**Yok**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	27	17	44
	%	11,9	12,4	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	182	108	290
	%	80,2	78,8	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	18	12	30
	%	7,9	8,8	8,2
Toplam	f	227	137	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=0,109; p=0,947

Çizelge 19 incelendiğinde çalışma odasına sahip olma ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülür. Yanıtlama davranışları dağılımı incelendiğinde yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışların çalışma odası olan öğrencilerde gözlenme sıklığı olmayanlara göre; yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışların gözlenme sıklığı çalışma odası olan öğrencilerde olmayanlara göre ve yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışların görülme sıklığı ise çalışma odası olan öğrencilerde olmayanlara göre daha sıktır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin çalışma odası ve masasına, bilgisayara, kitaplığa ve internet bağlantısına sahip olma durumları ile yanıtlama davranışları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yanıtlama davranışları, basit ve karmaşık bilişsel süreçlerin bir sonucudur. Öğrencilere sağlanan olanaklar, öğrencilerin seçme ve yerleştirme sınavlarında iyi puanlar almaları ve iyi okullara yerleşmeleri için yapılmaktadır. Herkes tarafından bilindiği üzere, seçme ve yerleştirme sınavları, üst düzey bilişsel süreçlere odaklanan sınavlar değildir. Daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde maddelerle ölçmeler yapılmaktadır. Okul derslerine yardımcı dergiler, seçme sınavlarında öğrencileri ileri götürmek için uğraşmakta; üst düzey bilişsel süreçlerle ilgilenmemektedir. Bilgisayar ve internet aracılığı ile edinilen eğitsel olanaklar ise yine, öğrenci seçme sınavları için eğitim vermektedirler. Bu sebeple yanıtlama davranışları ile ilişkileri olmadığı yorumu yapılabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sanat ve edebiyat dergisi takip etmesi ile yanıtlama davranışları ilişkisinin incelendiği ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20

Yanıtlama Davranışları ile Sanat Edebiyat Dergisi Takip Etme Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Sanat Edebiyat Dergisi**		**Toplam**
		Evet	**Hayır**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	11	33	44
	%	10,2	12,9	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	88	202	290
	%	81,5%	78,9	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	9	21	30
	%	8,3	8,2	8,2
Toplam	f	108	256	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=0,525;p=0,769

Çizelge 20 incelendiğinde sanat/edebiyat dergisi takip etme ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülür. Öğrencilerin yanıtlama davranışları sanat/edebiyat dergisi takip etmelerine bağımlı değildir. Dağılım incelendiğinde sanat edebiyat dergisi takip eden öğrencilerin yanıtın metinden doğrudan çıkartıldığı davranışları gösterme sıklıkları sanat edebiyat dergisi takip etmeyenlerden daha fazladır. Çalışma grubunda sanat edebiyat dergisi takip eden öğrencilerin yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışları gösterme sıklığı sanat edebiyat dergisi takip etmeyen öğrencilerden daha azdır. Son olarak yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar incelendiğinde, sanat edebiyat dergisi takip eden öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı takip etmeyenlerden daha azdır. Bu durum öğrencilerin sanat edebiyat dergisi takip etme durumlarının örneklemde çok az temsil ediliyor olması ile ilgili olabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin bilim ve teknoloji dergisi takip etme durumları ile yanıtlama davranışları arasında bir ilişki olup olmadığıyla ilgili ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21

Yanıtlama Davranışları ile Bilim Teknoloji Dergisi Takip Etme Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		Bilim Teknoloji Dergisi Takip Etme		Toplam
		Evet	Hayır	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	17	27	44
	%	9,9	14,1	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	140	150	290
	%	81,4	78,1	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	15	15	30
	%	8,7	7,8	8,2
Toplam	f	172	192	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=1,523; p=0,467

Çizelge 21'de görülmektedir ki yanıtlama davranışları ile bilim ve teknoloji dergisi takip etme arasında bir ilişki yoktur. Dağılım incelendiğinde bilim teknoloji dergisi takip eden öğrencilerin yanıtın metinden doğrudan çıkartıldığı davranışları gösterme sıklıkları bilim teknoloji dergisi takip etmeyenlerden daha azdır. Çalışma grubunda bilim teknoloji dergisi takip eden öğrencilerin yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışları gösterme sıklığı bilim teknoloji dergisi takip etmeyen öğrencilerden daha azdır. Son olarak yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar incelendiğinde, bilim teknoloji dergisi takip eden öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı takip etmeyenlerden ile aynıdır. Bilim teknoloji takip eden ve etmeyen öğrencilerin çalışma grubundaki büyüklükleri birbirine çok yakındır ve yanıtlama davranışları sıklıkları da buna bağlı olarak çok benzerdir. Öğrencilerin gazete takip etmeleri ile yanıtlama davranışları arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22

Yanıtlama Davranışları ile Gazete Takip Etme Durumları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Gazete Takip Etme**		**Toplam**
		Evet	**Hayır**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	7	37	44
	%	12,7	12,0	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	41	249	290
	%	74,5	80,6	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	7	23	30
	%	12,7	7,4	8,2
Toplam	f	55	309	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=1,817; p=0,403

Çizelge 22'de verilen ki kare testi sonuçlarına göre gazete takip etme ile yanıtlama davranışları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Dağılım incelendiğinde gazete takip eden öğrencilerin yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışları gösterme sıklıkları gazete takip etmeyenlerden daha azdır Çalışma grubunda gazete takip eden öğrencilerin yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışları gösterme sıklığı gazete takip etmeyen öğrencilerden daha azdır. Son olarak yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar incelendiğinde, gazete takip eden öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı takip etmeyenlerden daha azdır. Çalışma grubunda gazete takip eden öğrenci sayısı çok azdır. Bu durum hem yaş grubunun küçüklüğü hem de ailelerin çocuklarını ülkenin gündeminden uzak tutma istekleri ile yalnızca okul derslerine odaklanmaları konusundaki hassasiyetlerinden öne geldiği söylenebilir. Bununla beraber öğrencilerin yaş grupları göz önünde tutulduğunda, gazetelerdeki güncel haberlere ilgi göstermedikleri yorumu da yapılabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin okul derslerine yardımcı dergi takip etmeleri ile yanıtlama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 23'tedir.

Çizelge 23

Yanıtlama Davranışları ile Okul Derslerine Yardımcı Dergi Takip Etmeleri Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		Okul Derslerine Yardımcı Dergi Okuma Durumu		Toplam
		Evet	Hayır	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	26	18	44
	%	11,7	12,8	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	178	112	290
	%	79,8	79,4	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	19	11	30
	%	8,5	7,8	8,2
Toplam	f	223	141	364
	%	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(2)}$=0,143; p=0,931

Çizelge 23'te verilen ki kare bağımsızlık testi sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğrencilerin okul derslerine yardımcı dergiler okuması ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişki yoktur. Okul derslerine yardımcı dergi takibinin yanıtlama davranışları üzerindeki dağılımı incelendiğinde okul derslerine yardımcı dergiler takip eden öğrencilerin yanıtın metinden doğrudan çıkartıldığı davranışları gösterme sıklıkları okul derslerine yardımcı dergi takip etmeyenlerden daha fazladır. Çalışma grubunda okul derslerine yardımcı dergi takip eden öğrencilerin yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışları gösterme sıklığı okul derslerine yardımcı dergi takip etmeyen öğrencilerden daha fazladır. Son olarak yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar incelendiğinde, okul derslerine yardımcı dergi takip eden öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı takip etmeyenlerden daha fazladır. Bu durum öğrencilerin okul derslerine yardımcı dergi takip etme durumlarının örneklemde görece fazla temsil ediliyor olması ile ilgili olabilir. Bu durumun bir diğer sebebi ise okul derslerine yardımcı dergilerin seçme ve yerleştirme sınavlarına yönelik olarak hazırlanması ve üst düzey karmaşık düşünme süreçleri ile ilgili öğrencilere katkıda bulunmaktan uzak olması olabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin televizyon seyretme sıklıkları ile yanıtlama davranışları arasındaki ilişkinin saptanması için yapılan ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 24'te verildiği gibidir.

Çizelge 24

Yanıtlama Davranışları ile Televizyon İzleme Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		**Televizyon İzleme Sıklığı**			**Toplam**
		Az	**Orta**	**Çok**	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	8	25	11	44
	%	11,9	11,5	13,8	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	56	175	59	290
	%	83,6	80,6	73,8	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	3	17	10	30
	%	4,5	7,8	12,5	8,2
Toplam	f	67	217	80	364
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(4)}$=3,704; p=0,448

Çizelge 24 incelendiğinde öğrencilerin televizyon izleme sıklıkları ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişki olmadığı görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin televizyon izleme sıklıklarının yanıtlama davranışları üzerindeki dağılımı incelendiğinde az televizyon izleyen öğrencilerin en sık gösterdikleri yanıtlama davranışlarının yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar olduğu, en az gösterdikleri davranışların da yanıtın kendi yaşamları ile ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar olduğu; orta düzeyde televizyon izleyen öğrencilerin en sık gösterdikleri yanıtlama davranışlarının yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar olduğu, en az gösterdikleri davranışların da yanıtın kendi yaşamları ile ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar olduğu ve çok televizyon izleyen öğrencilerin ise en sık gösterdikleri yanıtlama davranışlarının yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar olduğu, en az gösterdikleri davranışların da yanıtın kendi yaşamları ile ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar olduğu görülür. Alan yazın incelendiğinde, televizyon izleme ve akademik performans arasında negatif bir ilişki olduğunu savunan çalışmalara rastlamak mümkündür (EARGED, 2008; Ahinda ve diğerleri, 2014). Çalışma grubundaki öğrencilerin gazete/dergi/kitap okuma sıklıkları ile yanıtlama davranışlarının ilişkili olup olmadığı ile ilgili ki kare bağımsızlık testi sonuçları aşağıdaki Çizelge 25'de verilmiştir.

Çizelge 25

Yanıtlama Davranışları ile Gazete/Dergi/Kitap Okuma Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		Gazete/Dergi/Kitap Okuma Sıklıkları			Toplam
		Az	Orta	Çok	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	40	93	145	278
	%	81,6	76,2	75,1	76,4
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	1	5	11	17
	%	2,0	4,1	5,7	4,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	8	24	37	69
	%	16,3	19,7	19,2	19,0
Toplam	f	49	122	193	364
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(4)}=1,682$; p=0,794

Çizelge 25 incelendiğinde öğrencilerin yanıtlama davranışları ile gazete/dergi/kitap okuma sıklıkları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Gazete dergi ya da kitap okuma sıklığı az olan öğrenci grubunun en sık gösterdiği yanıtlama davranışı yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar; en az gösterdiği davranışın ise yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar olduğu görülür. Orta düzeyde dergi kitap ve gazete okuyan öğrencilerin en sık gösterdikleri yanıtlama davranışları az okuyan grupta olduğu gibi yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar iken en az görüldüğü yanıtlama davranışları yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlardır. Son olarak gazete kitap ve dergiyi okuma sıklıkları çok olan öğrencilerin en sık gösterdikleri yanıtlama davranışları yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar en az gösterdikleri davranış yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlardır. Tabloya genel olarak bakıldığında tüm okuma düzeylerinde en sık gözlenen yanıtlama davranışı yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar iken en az gözlenen davranışlar yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlardır. Okuma sıklıkları açısından incelendiğinde her yanıtlama davranışı grubu için en yüksek frekanslar çok okuma sıklığındaki öğrenciler için geçerlidir. Alan yazın incelendiğinde okuma sıklıkları ile yanıtlama davranışları ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile üst düzey zihinsel becerileri ilişkilendiren araştırmalar bulunmaktadır (Hendricks, Newman ve Stropnik, 1996; Bowman, Carpenter ve Paone, 1998). Çalışma grubundaki öğrencilerin sinema ve tiyatroya gitme sıklıkları ile yanıtlama davranışları arasındaki ilişkinin saptanması için yapılan ki kare bağımsızlık testi sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26

Yanıtlama Davranışları ile Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklığı			Toplam
		Az	Orta	Çok	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	158	98	22	278
	%	78,2	74,2	73,3	76,4
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	9	7	1	17
	%	4,5	5,3	3,3	4,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	35	27	7	69
	%	17,3	20,5	23,3	19,0
Toplam	f	202	132	30	364
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(4)}$=1,195; p=0,879

Çizelge 26 incelendiğinde sinema ve tiyatroya gitme sıklığı ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde yanıtlama davranışlarından yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlarının en sık görüldüğü grup sinema ve tiyatroya az giden grup iken en az görüldüğü grup sinema ve tiyatroya çok giden gruptur. Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışların en sık gözlendiği grup az sıklıkla sinema ve tiyatroya gidenler iken en az gözlendiği grup çok sıklıkla tiyatro ve sinemaya giden gruptur. Son yanıtlama davranışları olan yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışların en sık gözlendiği grup az sıklıkla sinema ve tiyatroya giden grup iken az gözlendiği grup en çok sıklıkla sinema ve tiyatroya giden gruptur. Bütün yanıtlama davranışlarının sıklıkları incelendiğinde en çok gözlenme sıklığı görülen davranışların en az tiyatro ve sinemaya giden grupta olduğu, en az gözlenme sıklıklarının ise en çok sinema ve tiyatroya giden grupta olduğu sonucuna varılır. Yanıtlama davranışları ile sinema ve tiyatroya gitme sıklığı arasında bir bağımlılık olmadığı için, bu sonucun rastlantısal olduğu ve az sıklıkla sinema ve tiyatroya giden grubun örneklemde fazla temsil edildiği yorumu yapılabilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal medya kullanma sıklığı ile yanıtlama davranışları ilişkisinin sonuçları Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27

Yanıtlama Davranışları ile Sinema Sosyal Medya Kullanım Sıklıkları Arasındaki Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Yanıtlama Davranışları		Sosyal Medya Kullanım Sıklığı			Toplam
		Az	Orta	Çok	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	111	78	89	278
	%	79,3	75,0	74,2	76,4
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	5	6	6	17
	%	3,6	5,8	5,0	4,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	24	20	25	69
	%	17,1	19,2	20,8	19,0
Toplam	f	140	104	120	364
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2_{(4)}$=1,387; p=0,847

Çizelge 27 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal medya kullanma sıklığı ile yanıtlama davranışları arasında herhangi bir ilişki yoktur. Sosyal medya kullanım sıklığının en az olduğu grupta en sık rastlanan yanıtlama davranışları yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar iken en az rastlanan yanıtlama davranışları yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlardır. Orta sıklıkla sosyal medya kullanan grup dağılımı incelendiğinde en sık gösterilen yanıtlama davranışının yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar olduğu; en az gösterilen davranışların ise yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar olduğu görülmektedir. Çok sık sosyal medya kullanan öğrencilerin en çok yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışları gösterdikleri, en az ise yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışları gösterdikleri görülmektedir. Grup sosyal medya kullanım sıklığı açısından homojen bir gruptur, her düzeyde birbirine yakın sayıda öğrenci bulunmaktadır. Her bir yanıtlama davranışı düzeyi incelendiğinde ise her hücrede yakın sayılarda veri olduğu görülür. Bu sebeple, yanıtlama davranışları sosyal medya kullanım sıklığına göre yakın frekanslara sahiptir denilebilir. Çizelge 28'de haftalık okuma süresi ile yanıtlama davranışının dağılımı verilmiştir.

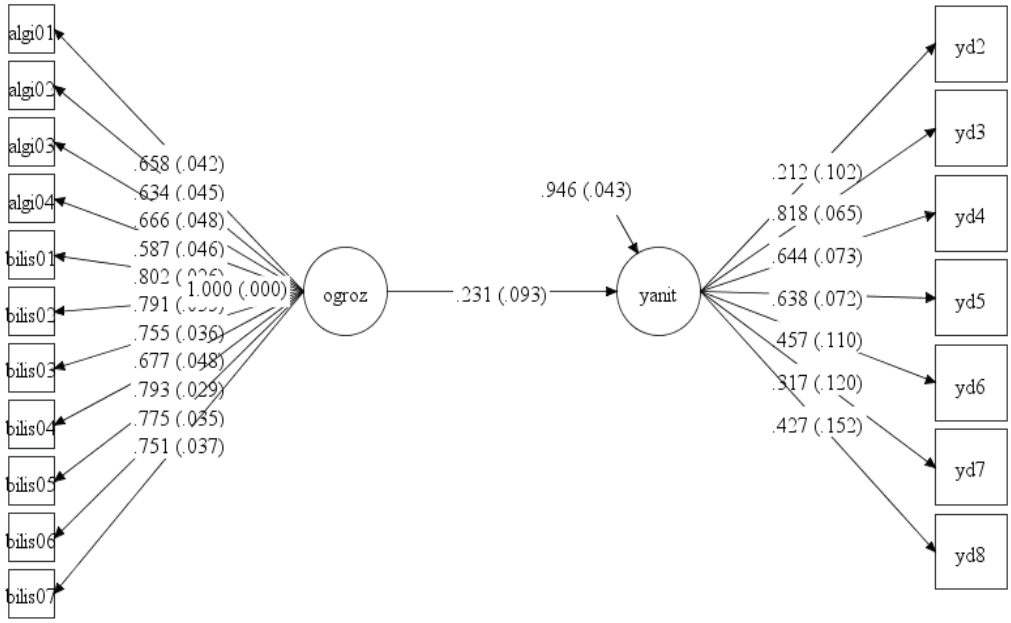
Çizelge 28

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Haftalık Okuma Süreleri ile Yanıtlama Davranışları Dağılımı

Yanıtlama Davranışları		Haftalık Gruplu Kitap Okuma Süreleri			Toplam
		Az süre	Orta süre	Çok süre	
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	f	34	8	2	44
	%	13	11,1	6,7	12,1
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	f	210	55	25	290
	%	80,2	76,4	83,3	79,7
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	f	18	9	3	30
	%	6,9	12,5	10	8,2
Toplam	f	262	72	30	364
	%	100	100	100	100

Çizelge 28 incelendiğinde görülmektedir ki, haftalık okuma süresi 0 ila 4 saat olan öğrencilerin en çok gösterdiği yanıtlama davranışı yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar iken en az gösterdikleri davranış yanıtın kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlardır. Haftalık 4 ila 8 saat arasında okuma yapan öğrencilerin en çok gösterdiği yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlarken, en az gösterdiği yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlardır. Son olarak haftalık 8 saat ve üzeri okuma yapan öğrencilerin en çok gösterdiği yanıtlama davranışı yanıtın metin yorumlanarak oluşturulduğu davranışlarken en az gösterdikleri davranış yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlardır. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin haftalık okuma sürelerinin artması karmaşık yanıtlama davranışları göstermelerin desteklemektedir.

Öğrenci ile ilgili özelliklerden öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık ve sorumluluk alma ile bilişsel süreçlere dair yeterlik algılarının yanıtlama davranışları ile ilişkisi yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. İlk aşamada çalıştırılan modelin uyum indeksleri χ^2 =197.16; df=15; RMSEA=0.04 ve CFI=0.98'dir. Model parametreleri kontrol edildiğinde, yanıtlama davranışlarından ilk maddedeki yanıtlama davranışının manidar bir ilişki sağlamadığı görülmüş ve bu değişken modelden çıkarılmıştır. Oluşturulan son model Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Yanıtlama Davranışları Modeli

Şekil 8'de model-veri uyumuna ilişkin standartlaştırılmış katsayılar verilmektedir. Gösterilen katsayıların hepsi manidardır. Modelin test edilmesi için kullanılan Mplus programı tarafından çıktısı verilen indeksler raporlanmıştır. Çizelge 29'da Schumacher ve Lomax, (1996) tarafından belirlenen model uyum indeks ölçütleri ile kurulan modelin uyum indeksleri verilmiştir.

Çizelge 29

Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	**Ölçüt**	**Model İndeksi**
χ^2 / sd	< 5/1	1.28
RMSEA	<0,05	0.039
CFI	>0,90	0.986

Kurulan model uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd derecesinden model ile verinin uyum olduğu görülmektedir. RMSEA' nın (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü İndeksinin- Root Mean Square Residuals) 0.039 ve CFI'nın (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi-The Comparative Fit İndex) 0.986 olması mükemmel uyumu göstermektedir.

Çizelge 30'da bağımsız gizil değişken olan öğrenci özellikleri (ogroz) ile ona ait gözlenen değişkenler arasındaki faktör yükleri (lambda χ), t değerleri ile hata katsayıları

(delta δ) ile gizil bağımlı değişken olan yanıtlama davranışlarının (yanıt) göstergeleri ile arasındaki faktör yükleri (lambda y), t değerleri ve hata katsayıları (epsilon ε) verilmiştir.

Çizelge 30

Modele İlişkin Bağlantı Katsayıları, Hata Değerleri, T Değerleri ve Manidarlık Düzeyi

Örtük Değişken	Gözlenen Değişkenler	Lambda χ	Delta δ	Lambda y	Epsilon ε	t değerleri	p değeri
Öğrenciye Ait Özellikler (OGROZ)	Algı01(Öz yeterlik)	.658	.042	-	-	15.751	0.000
	Algı02(Dayanıklılık)	.634	.045	-	-	14.201	0.000
	Algı03(Kararlılık)	.666	.048	-	-	13.905	0.000
	Algı04(Sorumluluk Alma)	.587	.046	-	-	12.666	0.000
	Biliş01(Bilgileri Hatırlama)	.802	.026	-	-	30.922	0.000
	Biliş02(Bilgileri Anlama/Yorumlama)	.791	.035	-	-	22.648	0.000
	Biliş03(Bilgileri Günlük Hayatta Kullanma)	.755	.036	-	-	21.136	0.000
	Biliş04(Bilgileri kullanarak Basit Prob. Çözme)	.677	.048	-	-	13.991	0.000
	Biliş05(Bilgileri kullanarak Karmaşık Prob. Çözme)	.793	0.29	-	-	26.875	0.000
	Biliş06(Bilgilere Dayalı Olarak Karar Vermek)	.775	.035	-	-	22.353	0.000
	Biliş07(Özgün Eser Ortaya Koymak)	.751	.037	-	-	20.476	0.000
Yanıtlama Davranışları (YANIT)	yd2	-	-	.212	.102	2.071	0.038
	yd3	-	-	.818	.065	12.505	0.000
	yd4	-	-	.644	.073	8.840	0.000
	yd5	-	-	.638	.072	8.799	0.000
	yd6	-	-	.457	.110	4.135	0.000
	yd7	-	-	.317	.120	2.635	0.008
	yd8	-	-	.427	.152	2.816	0.005

Çizelge 30 incelendiğinde, modelde verilen öğrenciye ait özellikler (OGROZ) gizil değişkeni ile bu değişkenin göstergeleri olan öz yeterlik (algı-1), dayanıklılık (algı-2), kararlılık (algı-3), sorumluluk alma (algı-4), bilgileri hatırlama (biliş-1), bilgileri anlama (biliş-2), bilgileri günlük yaşamda kullanma (biliş-3), basit problemleri çözme (biliş-4), karmaşık problemleri çözme (biliş-5), bilgilere dayalı olarak karar verme (biliş-

6) ve özgün eser ortaya koyma (biliş-7) arasındaki faktör yükleri incelendiğinde ilişkilerin manidar ve pozitif olduğu görülmektedir. Gözlenen değişkenlerden en yüksek faktör yüküne sahip değişkenler bilgileri hatırlama ve bilgileri anlama/yorumlamadır. Bloom (1995) öğrenci başarısında kendi sınıflamasında yer alan hatırlama ve anlama basamağının önemli olduğunu; bu basamaklardaki eksik ya da yetersiz öğrenmelerin bireylerin üst düzey öğrenmelere ulaşmasını engelleyeceğini ya da zorlaştıracağını belirtmiştir. Açıktır ki, bireylerin en üst düzey olan yaratma basamağında bir performans sergilemeleri için ilgili bilgiye sahip ve onu kavramış olmaları bir gerekliliktir. Bu anlamda, bireylerin yanıtlama davranışları ile ilişkili en önemli iki faktörün öğrencilerin bilgileri hatırlama ve anlama düzeylerindeki bireysel yeterlik algıları olması anlamlıdır. Bilişsel düzeyler arasındaki hiyerarşik yapı düşünüldüğünde, basit süreçler olan hatırlama ve anlama düzeylerindeki öğrenmelerin tamamlanmamış olması karmaşık süreçlere gidilmesini engelleyecektir.

Öğrencilerin ilgili değişkenlerle ilgili algıları yüksek ve pozitiftir. Çalışma kapsamında incelenen değişkenler karmaşık süreçleri içinde barındıran ve üst düzey performans gerektiren becerilerdir. Bu becerilerdeki artışın bireylerin karmaşık yanıtlama davranışları sergilemesini arttırması beklenen bir durumdur.

Modelde yordanan gizil değişken olan yanıtlama davranışları (yanıt) ile bu değişkenin göstergeleri olan başarı testindeki maddelere verilen yanıtlama davranışları ilişkisi görülmektedir. Modelin test edilmesi aşamasında yanıtlama davranışı-1 (yd-1), yanıtlama davranışı gizil değişkeni ile manidar bir korelasyon göstermediği için modelden çıkarılmıştır. Diğer tüm göstergelere ait faktör yükleri pozitif ve manidardır. Yanıtlama davranışı gizil değişkeni ile en yüksek faktör yüküne sahip değişken yanıtlama davranışı-3 (yd3)'tür. Yanıtlama davranışı üç, ikinci düzey olan doğrudan çıkarım yapmaya verilen yanıtları kapsamaktadır. Bu maddenin yanıtlama davranışları ile en yüksek faktör yüküne sahip olmasının sebebi, başarı testinde en sık ulaşılan ve toplam puana en çok katkıyı veren düzeyin bu madde ile ölçülmesi olabilir.

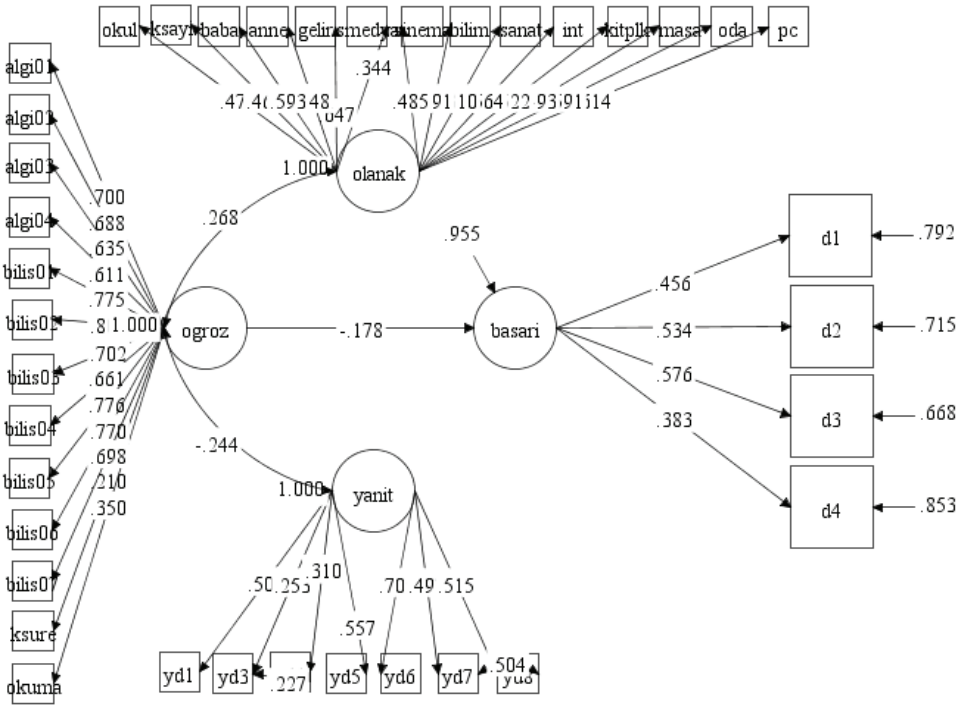
Araştırmada, öğrenciye ait özellikler ile yanıtlama davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. İncelenen modelde, yordayıcı gizil değişken olan öğrenciye ait özellikler ile yordanan gizil değişken olan yanıtlama davranışları arasındaki yol katsayısı düşük düzeyde, pozitif ve manidardır. İlişkinin t değeri 2.497'dir. Bu bulguya dayanarak, öğrenciye ait özellikler bağlamında ölçülen öğrencilerin öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık, sorumluluk alma ve bilişsel süreçlere sahip olma yeterlik algıları arttırılmasına

yönelik çalışmaların yapılması bireylerin üst düzey ve daha karmaşık yanıtlama davranışları göstermesini arttıracaktır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını, öğrencinin sahip olduğu olanaklar, öğrenci ile ilgili özellikler ve yanıtlama davranışları değişkenlerinden hangilerinin yordadığının incelenmesi için yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Modelin kurulma aşaması verilerin analizinde açıklanmıştır. Bu bölümde yalnızca model sonuçlarına değinilmektedir.

Modeldeki yordayıcı değişkenler öğrencinin sahip olduğu olanaklar, öğrenciye ait özellikler ve yanıtlama davranışları; yordanan değişken okuduğunu anlama başarısıdır. Model parametreleri incelendiğinde gazete takip etme, derslere yardımcı dergi takip etme, televizyon seyretme sıklığı ve yanıtlama davranışı-2 değişkenlerinin modelde anlamlı birer yordayıcı olmadıkları görülmüş; bu değişkenler faktör yükleri incelenerek, modelden çıkarılmıştır. Modelden sırasıyla yordama değeri en düşük olan değişkenler olan televizyon izleme, derslere yardımcı dergileri takip etme, yanıtlama davranışı-2 ve gazete takip etme durumları çıkarılmıştır. Manidar olmayan yol katsayıları olan değişkenler çıkarıldıktan sonra model uyum indeksleri kabul edilir düzeye ulaşmıştır (χ^2=1155.041; df=659; RMSEA=0.045; CFI=0.906). Önerilen düzeltmeler incelenmiş ve kuramsal olarak tutarlı olan düzeltme önerileri tanımlanmıştır. Bunlar gözlenen değişkenler olan yanıtlama davranışı-7 ve yanıtlama davranışı-8 arasındaki ve yanıtlama davranışı-3 ile yanıtlama davranışı-4 arasındaki ilişkilerin tanımlanmasıdır. Bu maddeler kendi içlerinde aynı düzeye hizmet eden ölçmeler yaptıkları için aralarında korelasyon olması beklenen bir durumdur. Araştırma sorusunun yanıtlanacağı ve tartışılacağı model Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Okuduğunu Anlama Becerisi Başarısını Yordayan Faktörlerle İlgili Model

Şekil 10 kurulan modele ilişkin standart katsayıları göstermektedir. Gösterilen katsayıların hepsi manidardır. Model uyum ölçütleri ile karşılaştırmalı olarak kurulan modelin uyum değerleri Çizelge 31'de verilmiştir.

Çizelge 31

Model Uyum İndekslerinin Karşılaştırılması

Uyum İndeksi	**Ölçüt**	**Model İndeksi**
X^2 / sd	< 5/1	1.72
RMSEA	<0,05	0.044
CFI	>0,90	0.911

Kurulan model uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df derecesinden model ile verinin uyum olduğu görülmektedir. RMSEA'nın (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü İndeksinin- Root Mean Square Residuals) 0.044 ve CFI'nın (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi- The Comparative Fit İndex) 0.911 olması iyi uyumu göstermektedir.

Çizelge 32'de modeldeki bağımsız gizil değişkenler öğrenciye ilişkin özellikler (ogroz), öğrencinin sahip olduğu olanaklar (olanak) ve yanıtlama davranışları (yanıt) ile onlara ait gözlenen değişkenler arasındaki faktör yükleri (lambda χ), t değerleri ile hata katsayıları (delta δ) ile gizil bağımlı değişken olan okuduğunu anlama becerisi

başarısının(basari) göstergeleri ile arasındaki faktör yükleri (lambda y), t değerleri ve hata katsayıları (epsilon ε) verilmiştir.

Çizelge 32

Modele İlişkin Bağlantı Katsayıları, Hata Değerleri, T Değerleri ve Manidarlık Düzeyi

Örtük Değişken	Gözlenen Değişkenler	Lambda χ	Delta δ	Lambda y	epsilon ε	t eğerleri	p değeri
Öğrencinin Sahip Olduğu Olanaklar (OLANAK)	Pc (Bilgisayara sahip olma)	.614	.080	-	-	7.701	0.000
	Oda (Çalışma odasına sahip olma)	.591	.064	-	-	9.210	0.000
	Masa (Çalışma masasına sahip olma)	.493	.079	-	-	6.272	0.000
	İnt (Internet bağlantısına sahip olma)	.564	.066	-	-	8.555	0.000
	Ktplk (Kitaplığa sahip olma)	.522	.075	-	-	6.916	0.000
	Sanat (Sanat Edebiyat Dergisi Takip Etme)	.310	.076	-	-	4.089	0.000
	Bilim (Bilim Teknoloji Dergisi Takip Etme)	.291	.075	-	-	3.875	0.000
	Smedya (Sosyal Medya Takip Etme sıklığı)	.344	.059	-	-	5.823	0.000
	Sinema (Sinema ve Tiyatroya Gitme Sıklığı)	.485	.049	-	-	9.876	0.000
	Gelir (Ailenin Geliri)	.647	.048	-	-	13.361	0.000
	Anne (Anne Eğitim Düzeyi)	.648	.047	-	-	13.714	0.000
	Baba (Baba Eğitim Düzeyi)	.593	.054	-	-	10.967	0.000
	Ksayı (Kitap Sayısı)	.465	.071	-	-	6.543	0.000
	Okul (Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu)	.471	.067	-	-	6.997	0.000
Öğrenciye Ait Özellikler (OGROZ)	Öz yeterlik	.700	.031	-	-	22.657	0.000
	Dayanıklılık	.688	. 031	-	-	21.857	0.000
	Kararlılık	.635	.037	-	-	17.395	0.000
	Sorumluluk Alma	.611	.035	-	-	17.588	0.000
	Bilgileri Hatırlama	.775	.022	-	-	35.570	0.000

(*devam ediyor*)

(Tablo 32'nin devamı)

	Bilgileri Anlama/Yorumlama	.801	.024	-	-	33.299	0.000
	Bilgileri Günlük Hayatta Kullanma	.702	.030	-	-	23.528	0.000
	Bilgileri kullanarak Basit Prob. Çözme	.661	.036	-	-	18.247	0.000
	Bilgileri kullanarak Karmaşık Prob. Çözme	.776	.024	-	-	32.618	0.000
	Bilgilere Dayalı Olarak Karar Vermek	.770	.025	-	-	30.441	0.000
	Özgün Eser Ortaya Koymak	.698	.0333	-	-	21.437	0.000
	Kitap okuma süresi	.210	.069	-	-	3.061	0.002
	Okuma sıklığı	.350	.048	-	-	7.292	0.000
Yanıtlama Davranışları (YANIT)	Madde-1	.504	.077	-	-	6.531	0.000
	Madde-3	.253	.068	-	-	3.720	0.000
	Madde-4	.310	.070	-	-	4.417	0.000
	Madde-5	.557	.063	-	-	8.840	0.000
	Madde-6	.705	.064	-	-	10.987	0.000
	Madde-7	.497	.072	-	-	6.863	0.000
	Madde-8	.515	.068	-	-	7.561	0.000
Okuduğunu Anlama Başarısı (BASARI)	1.Düzey	-	-	.456	.078	5.841	0.000
	2.Düzey	-	-	.534	.074	7.168	0.000
	3.Düzey	-	-	.576	.088	6.560	0.000
	4.Düzey	-	-	.383	.075	5.134	0.000

Çizelge 32'de kurulan modelin gizil ve gözlenen değişkenlerinin faktör yükleri ile hataları ve t değerleri ile manidarlık düzeyleri verilmiştir. Her düzey ayrı başlık altında incelenmiştir.

Başarı

Başarı gizil değişkeni okuduğunu anlama başarısını temsil etmektedir ve okuduğunu anlama testindeki maddelerin puanları ile temsil edilmektedir (1.Düzey- 2.Düzey- 3.Düzey- 4.Düzey). Çizelge 32 incelendiğinde başarı değişkeni ile gözlenen değişkenleri arasındaki faktör yükleri pozitif ve manidardır.

Olanak

Öğrencinin sahip olduğu olanakları temsil eden OLANAK gizil değişkeni, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve baba eğitimi ile ailenin aylık geliri, çalışma masası, çalışma odası, bilgisayar, internet bağlantısı, kitaplık ve ders kitabı dışındaki kitap sayısı,

sanat/edebiyat, bilim/teknoloji, gazete ve okul derslerine yardımcı dergi takip etme durumları, televizyon seyretme, tiyatro veya sinemaya gitme ve sosyal medya takip etme gözlenen değişkenleri ile ölçülmektedir. Faktör yükleri pozitif ve manidardır.

Öğrencinin sahip olduğu olanaklar ailenin sosyoekonomik düzeyine bağlıdır. Anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi ve aylık gelir değişkenleri öğrencinin sahip olduğu olanaklar içerisinde yüksek faktör yüklerine sahiptir. Bu bulguya göre, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirinin artması öğrencinin sahip olduğu olanakları olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, iyi formal eğitim almış ailelerin çocuklarına daha çok kaynak ve olanak sunduğunu, bu durumun da öğrencinin akademik başarısını arttırdığını (Jones ve White, 2000; Tomoff, 2000) sosyo ekonomik düzey değişkeninin ise başarının önemli bir yodayıcısı olduğunu savunmaktadırlar (Gelbal, 2008; Dubow, Boχer ve Huesmann, 2009; Awan ve Kauser, 2015).

Öğrencinin çalışma odası ve masasına, bilgisayara ve internet bağlantısına ve kitaplığa sahip olması olanak gizil değişkeni ile manidar ilişkilidir. Buna göre, öğrencinin çalışma masası ve odasının olması, internet bağlantısına, kitaplığa ve bilgisayara sahip olması sahip olduğu olanakları arttırıcı bir etki yapmaktadır. TIMMS 2015 sonuçları ile yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, 8. sınıf öğrencilerinin çalışma masası ve odasına sahip olma ile bilgisayar ve internet bağlantısı ile kitaplığa sahip olması durumları okuma, matematik ve fen alanlarındaki başarılarını olumlu etkilemektedir (MEB, 2016).

Öğrencinin sahip olduğu kitap sayısı, takip edilen sanat edebiyat ve bilim teknoloji dergileri ve sinema veya tiyatroya gitme sıklığı ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasında manidar ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencinin sosyal ve kültürel aktiviteleri öğrencilerin sahip oldukları olanakları olumlu yönde etkilemektedir.

Yanıt

Yanıt, okuduğunu anlama becerisi testindeki sekiz maddeye verilen yanıtlama davranışları ile gözlenen gizil değişkendir. Modelde yanıt gizil değişkeni ile gözlenen değişkenleri arasındaki bütün faktör yükleri pozitif ve manidardır. Yanıt gizil değişkeni ile en yüksek ilişkiyi gösteren gözlenen değişkenler beşinci ve altıncı maddelerdir. Bu maddeler PIRLS üçüncü düzey olan bilgi ve deneyimleri kullanma basamağındaki becerileri ölçen maddelerdir. Bu bulguya göre, öğrencilerin bilgi ve deneyimleri kullanma becerileri geliştirilirse, üst düzey zihinsel süreçlere ulaşmaları ve daha karmaşık yanıtlama davranışları göstermeleri artacaktır.

Öğrenciye ait Özellikler, Öğrencinin Sahip Olduğu Olanaklar ve Yanıtlama Davranışları

Öğrenciye ait özellikler ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasında düşük düzeyde pozitif ve manidar bir ilişki vardır ($r=0.27$; $p<.05$). Öğrencinin sahip olduğu olanaklar arttırılırsa, öğrenci özellikleri ile ölçülen bireysel ve zihinsel yeterlik algıları ile okuma sıklığı ve haftalık kitap okunan süre de artacaktır.

Öğrenci özellikleri ile yanıtlama davranışları incelendiğinde, aralarında düşük düzeyde negatif ve manidar bir ilişki gözlenmektedir ($r=-0.24$; $p<.05$). Bu durum tartışıldığında, öğrenciye ait özelliklerden bireysel ve zihinsel süreç yeterlik algıları artırılırsa, yanıtlama davranışlarında üst düzey performans gösterme azalacaktır. Olanaklar ve yanıtlama davranışlarının öğrenciye ait özelliklerle ilişkisi beraber düşünüldüğünde, öğrencinin geniş olanaklara sahip olması onun kendini olduğundan daha yeterli düşünmesine yol açabilir. Bilgisayarı ve çalışma masası olan bir öğrenci, örneğin, bunlara sahip olmayan bir öğrenciye göre kendini daha yeterli görecektir. Olanakların öğrencilerin yeterlik algılarında sağladığı artışın, gerçek yeterlik düzeylerini yansıtmaktan uzak olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin üst düzey yanıtlama davranışları ile negatif ilişki kurduğu düşünülmektedir.

Başarı ve Yanıt

Başarı gizil değişkeni ile yanıtlama davranışları arasında manidar bir ilişki yoktur. İlişkinin olmayışı alan yazın ile tartışılamamaktadır çünkü alan yazında açık uçlu maddelerde yanıtlama davranışları ve yordama faktörleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak elde edilen bulgu göstermektedir ki, öğrenciler yanıtlama davranışlarında daha karmaşık davranışlar gösterse bile bu durum okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili değildir. En karmaşık yanıtlama davranışı sürecini temsil eden dördüncü düzey maddelerin tam ve doğru olarak yanıtlanması çok düşüktür. Bu durum ilişkiyi etkilemiş olabilir.

Başarı ve Olanak

Model parametreleri incelendiğinde, başarı ve olanak arasındaki ilişkinin manidar olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrenci olanaklarında artış ya da iyileşme, öğrenci okuduğunu anlama becerisi başarısını doğrudan etkilememektedir. Alan yazında, öğrencinin sahip olduğu olanakların akademik başarılarını arttırıcı bir faktör olarak rol oynadığı araştırmalar (Battle ve Lewis, 2002; Karabay, Yıldırım ve Güler, 2015; Goni ve Bello, 2016; Higdem, Costal, Kuncel, Sackett, Shem, Beatty ve Kiger, 2016; Amao ve

Gbadamosi, 2015; Güvendir,2014; Anıl, 2009; Özbaşı, Demirtaşlı, Kumandaş ve Yalçın, 2010; Becker, 1994; Christmann ve Badgett, 1999) mevcutken, olanakların başarıyı doğrudan arttırıcı bir etmen olmadığını savunan çalışmalar da bulunmaktadır (MEB, 2016; Sirin, 2005; White, 1982; Radojlovic, Ilic-Stosovic, Djonovic ve Simovic, 2015). Alan yazında öğrencinin sahip olduğu olanakların ailenin sosyoekonomik düzeyi ve anne baba eğitim durumları ile ölçüldüğü görülmektedir. Bu araştırma kapsamında öğrencinin sahip olduğu olanaklar çeşitli değişkenler tarafından temsil edilmektedir ve alan yazında çalışılmamış değişkenleri de kapsamaktadır. Diğer yandan, Caro (2009), sosyoekonomik düzey ve ona bağlı değişkenlerin 11 yaşına kadar akademik başarı üzerinde bir farklılaşmaya sebep olmadığını, 11 yaşından sonra ise öğrenci başarısının sosyoekonomik düzeye bağlı değişkenler tarafından etkilendiğini saptamıştır

Başarı ve Öğrenciye ait Özellikler

Öğrenciye ait özellikler değişkeni öğrencinin bireysel ve bilişsel yeterlik algısı ile okuma sıklığı ve haftalık okumaya ayırdığı süreden oluşmaktadır. Başarı ile öğrenciye ait özellikler arasındaki ilişkinin düşük düzeyde negatif ve manidar olduğu görülmektedir ($r=-0.178$; $p<.05$). Öğrenciye ait özellikler başarıyı düşük düzeyde yordamaktadır. Bu bulgu öğrencilerin yeterlik algılarının gerçeği yansıtmıyor oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Kararlı olmanın kuramsal olarak ne demek olduğunu bilmedikleri için, böyle bir yaşantıya ya da okumaya sahip olmadıkları için, kendilerini baz alarak yüksek puan vermiş olabilirler. Elde edilen veriler ile varılan sonuç, okuduğunu anlama başarısı üzerinde öğrencinin sahip olduğu olanaklar, yanıtlama davranışları ve öğrenciye ait özelliklerden yalnızca öğrenciye ait özelliklerin anlamlı bir yordayıcı olduğudur

BÖLÜM 4

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur.

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımları incelendiğinde, okul öncesi eğitim almaları yönünden eşit dağıldıkları; ailelerinin aylık gelirleri incelendiğinde, her kategoride aile olduğu; orta gelir düzeyindeki ailelerin daha çok olduğu; anne ve babalarının eğitim durumları incelendiğinde, yükseköğretime doğru gidildikçe baba eğitim düzeyinin anne eğitim düzeyinden daha yüksek olduğu; bilgisayara, internet bağlantısına, çalışma masası ve odası ile kitaplığa sahip olma durumları incelendiğinde, öğrencilerin çok çeşitli olanaklara sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ders kitabı dışında sahip oldukları kitapların dağılımı incelendiğinde, grubun büyük bir bölümünün az sayıda kitaba sahip olduğu; sinema ve tiyatroya gitme, sosyal medyayı takip etme, gazete/kitap/dergi okuma ve televizyon izleme sıklıklarının orta düzeyde olduğu; kız ve erkek öğrencilerin sayılarının birbirine yakın olduğu; öğrencilerin en çok okul derslerine yardımcı dergileri takip ettiği; haftalık okuma sürelerinin çok sınırlı olduğu ve öz yeterlik, kararlılık, sorumluluk alma ve dayanıklılık ile bilişsel düzey yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır.

2. Yanıtlama davranışları ile cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve baba eğitim düzeyleri ile aylık gelir, öğrencinin çalışma odası ve masasına, kitaplık, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olma durumu, sahip olduğu kitap sayısı, düzenli takip ettiği dergiler, haftalık okuma süresi ile sahip olduğu kitap sayısı ve televizyon izleme, sosyal medyayı takip etme, sinema ve tiyatroya gitme ile dergi/kitap/gazete okuma sıklığı arasında manidar bir ilişki bulunmamaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık ve sorumluluk alma ile bilişsel yeterliklere sahip olma algıları ile yanıtlama davranışları arasında orta düzeyde, pozitif

ve manidar bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik, dayanıklılık, kararlılık ve sorumluluk alma ile bilişsel yeterliklere sahiplik algıları yükseltildiğinde, üst düzey yanıtlama davranışı gösterme durumları da artacaktır.

3. Okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Model parametrelerine göre, yanıtlama davranışları ile öğrenci özellikleri arasında orta düzeyde, negatif ve manidar; öğrenci özellikleri ile öğrencinin sahip olduğu olanaklar arasında orta düzeyde, pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Okuduğunu anlama başarını yordayan tek değişken ise öğrenci özellikleridir. Öğrenci özellikleri ile okuduğunu anlama becerisi başarısı arasında düşük düzeyde, negatif ve manidar bir ilişki bulunmaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar için yararlı olabilecek bazı öneriler verilmiştir.

1. Öğrencilerin açık uçlu maddelerdeki yanıtlama davranışlarını geliştirmek ve onların üst düzey davranışlar göstermelerini sağlamak için sınıf içi öğretim etkinliklerinde öğrencilerin bireysel ve bilişsel yeterlik algılarına ağırlık verilmelidir.

2. Öğretmen, öğrencilerin üst düzey yanıtlama davranışı gösterebilmeleri için öğrencilerin kendi yeterliklerinin farkına varacakları ve bu yeterlikleri geliştirmek için çaba sarf edecekleri öğrenme ortamları oluşturmalıdır.

3. Okuduğunu anlama becerisi başarısının geliştirilmesi için, öğrencilerin bilişsel ve bireysel yeterlik algılarının geliştirilmesi ve haftalık kitap okuma sürelerinin arttırılması önemlidir. Okul yöneticileri öğrencileri yeterlik algısı konusunda bilgilendirecek uzmanlarla öğrencileri buluşturmalı ve öğrencilerin kitap okuma süresini arttırıcı öğrencilere ve velilere yönelik etkinlikler düzenlemelidir.

4. Açık uçlu maddelerdeki yanıtlama davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, Türkçe öğrenme alanında yapılmıştır. İleriki araştırmalar farklı öğrenme alanlarındaki yanıtlama davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılabilir.

5. Bu çalışma kapsamında 5. sınıf öğrencilerinin yanıtlama davranışları incelenmiştir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yanıtlama davranışlarının çalışılması; sınıf düzeyi ile yanıtlama davranışları değişiminin incelenmesi önerilmektedir.

6. Araştırma, Ankara ilindeki dört devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Çalışma grubu büyütülerek, devlet ortaokulları ile özel ortaokullar da dahil edilerek, okullar arası farklılıkların da incelenebileceği bir araştırma yapılabilir.

7. Bu çalışma kapsamında yanıtlama davranışlarına etki etmesi beklenen özelliklerden yalnızca öğrenci olanakları ve özellikleri incelenmiştir. İleriki araştırmalar da açık uçlu maddelerdeki yanıtlama davranışları ile ilişkili başka değişkenlerin incelendiği çalışmalar yürütülebilir.

8. Araştırma kapsamında veri toplamak için kullanılan öğrenci bilgi anketi, yaş grubu göz önünde tutularak daha çok sınıflama ölçeğinde veri toplayacak nitelikte geliştirilmiştir. Bu durum kullanılan veri çözümleme tekniklerini ve sonuçların istatistiksel gücünü zayıflatmaktadır. Bu sebeple, ileriki araştırmalarda en az eşit aralık ölçekte veri toplayacak araştırmaların yapılması önerilebilir.

9. Bu araştırmanın örneklem seçiminde öğrenci özellikleri göz önünde tutulmuş ve ebeveynlerle ilgili özellikler öğrenciler aracılığıyla toplanmıştır. Örneklemin veli özelliklerinin gözetilerek seçildiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

10. Bu araştırmanın planlanması aşamasında kullanılması amaçlanan başarı testi, önceki senelerde 5. sınıf öğrencileri için kullanılan bir başarı testiydi. Ancak araştırmacı, öğrencilerin ilgili testi okuma ve anlamada sıkıntı çektiğini gözlemlemiş ve bu sebeple kullanılan başarı testi değiştirilmiş, daha az kelimeyi kapsayan bir metin kullanılmıştır. Bu anlamda, ileriki araştırmalar için araştırmacılara, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerindeki düşüşü göz önüne alarak çalışmalarını planlamaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Ahinda, A. A., Murundu, Z. O., Okwara, M. O., Odongo, B. C., and Okutoyi, C. O. (2014) Effects of television on academic performance and language acquisition of pre-school children. International *Journal of Education and Research*, 2(11), 492-502.

Amao, S. R. and Gbadamosi, J. (2015). Gender disparities and socio-economic factors on learning achievements in agricultural science in rural and urban secondary schools of Ogbomoso north local government area of Oyo state, Nigeria. *Journal of Education and Practice,* 6(25), 1- 5.

Ametlle, A. C. and Müller-Jerina, A. (2004). P*ublic library reading programs for preschoolers*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung Publishing

Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell and H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading.* (s. 469-482). Newark, Delaware: International Reading Association.

Anderson, R. C. and Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading.* New York: Longman.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'nda (PISA) Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.

Arellano, M. D. C. (2013) Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in compulsory secondary education. *Gender Differences in Reading*, ISSN: 1988-8430.

Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.

Asgarabadi, Y. H., Rouhi, A. and Jafarigohar, M. (2015). Learners' gender reading comprehension, and reading strategies in descriptive and narrative macro-genres. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2557- 2564.

Ateş, M. (2008). İlk Öğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi*.

Awan, A. G. and Kauser, D. (2015). Impact of Educated Mother on Academic Achievement of her Children: A Case Study of District Lodhran- Pakistan. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 12, 57-65.

Battle, J. and Lewis, M. (2008). The increasing significance of class: the relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty.* 6(2), 21-35, ISSN: 10.1300/J134v06n02_02.

Bayat, N. , Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457- 466.

Becker, H. J. (1994). Mindless or mindful use of integrated learning systems. *International Journal of Educational Research*, 21, 65-79.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: OSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.

Bernstein, B. (1960). Language and social class. *The British Journal of Sociology,* 11(3), 271-276.

Bernstein, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech,* 5(4), 221 – 240.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. Durmuş Ali ÖZÇELİK). Ankara: Pegem A Yayınyıcılık.

Bowman, L. A., Carpenter, J., and Paone, R. A. (1998). *Using graphic organizers, cooperative learning groups, and higher order thinking skills to improve reading comprehension.* Chicago: M. A. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420842).

Burns, P. C., Roe, B. D., and Ross, E. D. (1992). *Teaching reading in the elementary schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Buros, O.K. (1938). (ed). *The nineteen thirty- eight mental measurement yearbook*, New Jersey: Rutgers University Press.

Buros, O.K. (1965). (ed). *The nineteen sixty -five mental measurement yearbook*, New Jersey: Rutgers University Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.

Christman, E. and Badgett, J. (1999). A comparative analysis of the effects of computer-assisted instruction on student achievement in differing science and demographic areas. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching,* 18, 135-143.

Cohen, J. (1977). Statistical power analysis for the behavioral sciences (Revised Edition). London: Academic Press.

Cüceloğlu, D. (l996). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9(5), 109-129.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dubow, E. F., Boxer, P. and Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. Merrill-Palmer Quarterly: *Journal of Developmental Psychology*, 55, 224-249.

EARGED (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor.* Millî Eğitim Bakanlığı.

EARGED (2008). *Öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları*. Millî Eğitim Bakanlığı.

Egelioğlu, F. V. (1989). Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi. *Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erman-Aslanoğlu, A. & Kutlu, Ö. (2015). Factors related to the reading comprehension skills of 4th grade students according to data of PIRLS 2001 Turkey [PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler]. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 5 (2), 1-18. http://ebad-jesr.com/

Farr, R. (1970). *Measuring reading comprehension: A historical perspective*. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED050890 on 10.09.2015.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* London: SAGE Publishing

Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 7-20.

Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading,* 10(3), 323-330.

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1- 13.

Goni, U. and Bello, S. (2016). Parental socio-economic status, sel f-concept and gender differences on students' academic performance in Borno state colleges of education: Implications for counselling. *Journal of Education and Practice,* 7(14), 21-27.

Gooding, Y. (2011). The relationship between parental educational level and academic success of college freshmen. *Retrospective Theses and Dissertations. Paper* 429.

Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.

Gronlund, N. E. (1977). *Constructing achievement test.* Englewood Cliffs: Prentice Hall

Güvendir, M. A. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarısı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(172), 163-180.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms.* England: Cambridge University Press.

Hendricks, K., Newman, L., and Stropnik, D. (1996). Using higher order thinking skills to improve reading comprehension (*Master's thesis).* Saint Xavier University, Retrieved from ERIC database. (ED398538).

Higdem, J. L., Kostal, J. W., Kuncel, N. R., Sackett, P. R., Shen, W. Beatty, A. S. and Kiger, T. B. (2016). The role of socioeconomic status in sat freshman grade relationships across gender and racial subgroups. *Educational Measurement Issues and Practice,* 35(1), 21-28.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment*. USA: Boston.

Jones, I. and White, C. S. (2000). Family composition, parental involvement and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.

Kadıoğlu, B. (2002). Çoktan seçmeli testlerde test maddelerini cevaplama davranışlarının madde ve öğrenci özelliklerine göre nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karabay, E., Yıldırım, A. ve Güler, G. (2015). Yıllara göre PISA Matematik okuryazarlığının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin aşamalı doğrusal modeller ile analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 136-151.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı*). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi: Türkçe öğretimi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 53-70.

Krebs, D. and Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (2010). Positive first or negative first? Effects of the order of answering categories on response behavior. *Methodology*, 6(3), 118–127.

Kutlu, Ö. ve Aslanoğlu A. E. (2008). Dinlediğini anlama becerisinin ölçülmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*. 2-4 Mayıs, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Çanakkale.

Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, C. D. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Ankara: Pegem Akademi.

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132- 139.

Meneghetti, C., Carretti, B., and De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences,* 16, 291–301. http://dχ.doi.org/10.1016/j.lindif.2006.11.001.

Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya İl Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.

Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Micozkadıoğlu, İ. İ. ve Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar) http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspχ adresinden 06.09.2015 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *TIMMS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu*. Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Morgan, C. T. (2004). *Psikolojiye Giriş.* Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. and Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. and Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches (6th edition).* Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.

Neumann, F., King, M., and Carmichael, D. L. (2007). Authentic instruction and assessment: Common standards for rigor and relevance in teaching academic subjects. Retrieved from http://www.smallschoolsproject.org/PDFS/meetings/ auth_instr_assess.pdf

Ocak, G. ve Beydoğan, H. Ö. (1999). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilköğretim okulları birinci devre öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerine yönelik bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 3(2), 29-43.

Overy, R. (2007). *Complete history of the world*. USA: Barnes & Noble.

Özbaşı, D., Demirtaşlı, N., Kumandaş, H. ve Yalçın, N. (2010). PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ve ebeveynlerinin demografik ve sosyoekonomik göstergelere ait özelliklerinin 2003 ve 2006 yılları arasındaki değişimi. Mersin Üniversitesi Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongresinde Sunulan Bildiri.

Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma (7. Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Pehlivan Tunç, E. B. ve Kutlu, Ö. (2014). Türkçe test maddelerinde yanıtlama davranışlarının incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 5(1), 61-71.

Popham, W. J. (2005). C*lassroom assessment: What teachers need to know (4th edition*). Boston: Pearson Publishing.

Radojlovic, J., Ilic-Stosovic, D., Djonovic, N., and Simovic, T. (2015). Family background and school achievement of children with motoric disorders. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH*), 1(2), 95-101.

Rowe, K. (1995). Factor affecting students' progress in reading. *An International Journal of Early Literacy*, 2, 1-54.

Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schwarz, N. and Oyserman, D. (2001). Asking questions about behavior: Cognition, communication and questionnaire construction. *American Journal of Evaluation,* 22, 127-160.

Simmons, M. (2014). Student perceptions of motivation and their impact on effort and performance: A grounded theory study of affect and achievement motivation. *A Doctoral Research Project.*

Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

Small, R. V. and Arnone, M. P. (2011). Creative reading: The antidote to redecide. *Knowledge Quest*, 39(4), 12-15.

Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stringer, R. W. and Heath, N. (2008). Academic self-perception and its relationship to academic performance. *Canadian Journal of Education,* 31(2), 327-345.

Temur, T. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tokat, Y. N. (2006). Çoktan seçmeli testlerde yanıtlama davranışlarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tomoff, J. (2000). Measuring NCTM-recommended practices and student achievement with TIMMS. Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Tourangeau, R., Rips, J. and Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response.* Cambridge University Press.

Türk Dil Kurumu (2015). http://www.tdk.gov.tr/indeχ.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56c 30e831af2d0.20789518 adresinden 06.09.2015 tarihinde alınmıştır.

Umay, A. (1997). Yanıtlayıcı davranışlarının analizi yolu ile matematikte problem çözümleri için bir güvenirlik ve geçerlik araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 47-56.

Umay, A. (1998). Seçmeli testlerde yanıtlayıcı davranışları ve şans başarısının elimine edilmesi işlemlerine ilişkin bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 54-61.

Valencia, S. W. (1998). *Literacy portfolios in action.* Belmont, CA: Wadsworth.

Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.

Wells, G. (1987). Language development in the preschool years. *Journal of Child Language, 14*(1), 179 – 186.

Wixson, K., Peters, C., Weber, E., and Roeber, I. (1987). New directions in statewide reading assessment. *The Reading Teacher*, 40(8), 749-755.

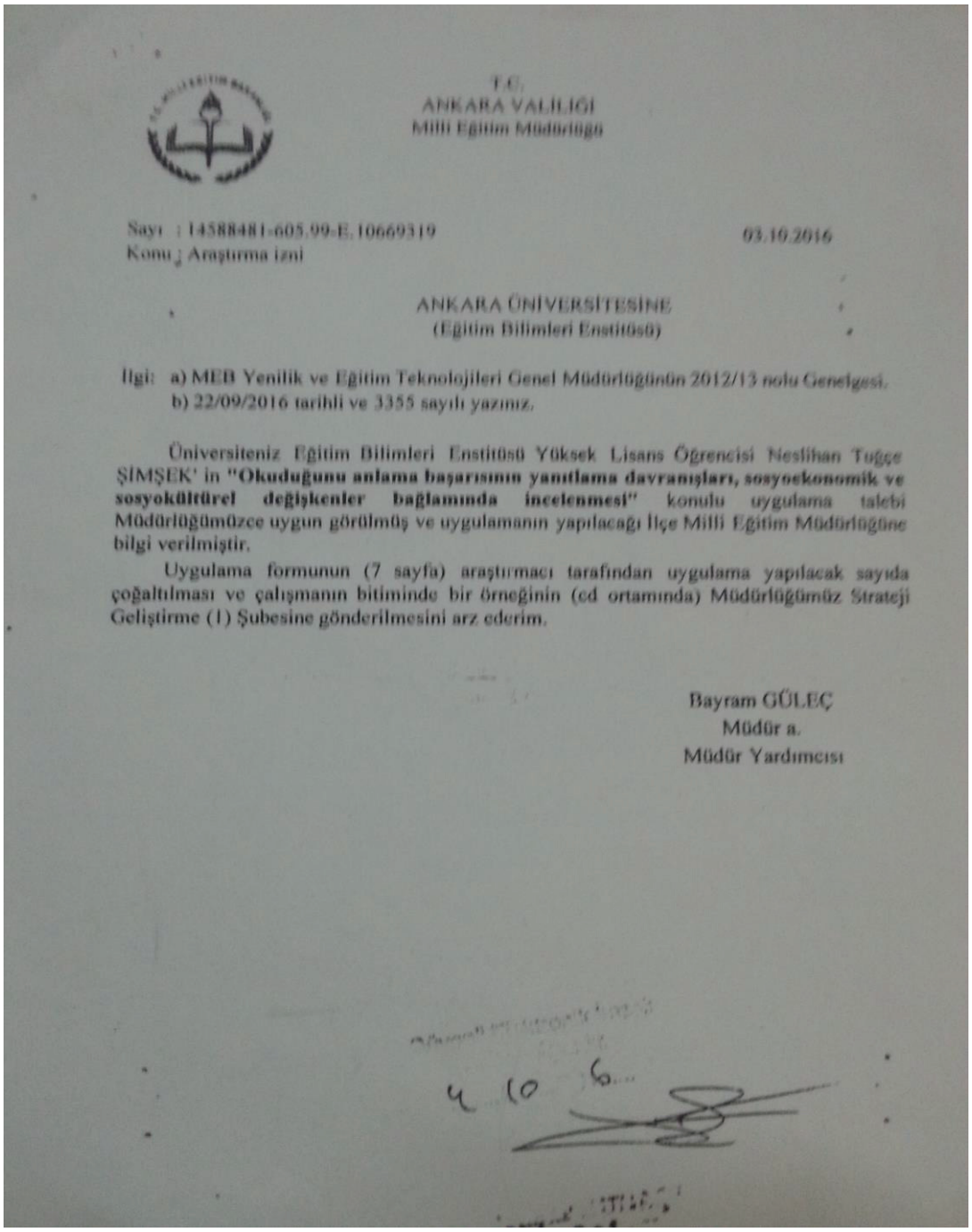
Yeşilyaprak, B. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2008). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*, 9-13.

EKLER

EK A

Asıl Uygulama Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10669319 03.10.2016
Konu : Araştırma izni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 22/09/2016 tarihli ve 3355 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK' in **"Okuduğunu anlama başarısının yanıtlama davranışları, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler bağlamında incelenmesi"** konulu uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (7 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK B

Başarı Testi Deneme Uygulaması A ve B Formu Maddeleri

A Form

1.Metnin vermek istediği mesajı yazın.

2.Metindeki olay, başından sonuna kadar nasıl bir değişim göstermiştir?

3.Bu metindeki ana karakter, sizin "başarılı olma**" hakkındaki görüşünüze nasıl bir katkı getirdi? Düşüncenizi açık bir ifadeyle yazınız.**

4.Yazar Michael Jordan için "içindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklere taşıdığını duyumsuyordu" demektedir.

Sizde yaşamınızdan, Michael Jordan'ın bu duygusuna benzer, yaşadığınız bir duyguyu örnek olarak yazınız.

5.Micheal Jordan'ın gösterdiği azim ve kararlılıkla ilgili anlatılanları desteklemek için, bu metnin sonuna neler eklenebilir? **Birkaç cümleden oluşan bir paragraf yazınız.**

B Form

1.Micheal Jordan'ın en büyük hayali nedir?

2.Metne göre, Micheal Jordan'ın tanınmış basketbol yıldızı olmasında üç olay etkili olmuştur. Bu olayları yazın.

3.Günlük yaşamınızda en yakın arkadaşınız dersler konusunda kendine olan güvenini kaybediyor ve başarısız olacağına inanmaya başlıyor. **Ona Michael Jordan'ın annesinin ağzından bir yanıt yazınız.**

4.Bu metindeki ana karakter, sizin "başarılı olma**" hakkındaki görüşünüze nasıl bir katkı getirdi? Düşüncenizi açık bir ifadeyle yazınız.**

5.Bu metinde Michael Jordan hakkında anlatılanları desteklemek için, metnin sonuna neler eklenebilir? Yazınız.

EK C

Asıl Uygulama Başarı Testi



BİR BAŞARI ÖYKÜSÜ

Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?

Düşünün… Ne kadar? Başarıyla aranızdaki tek engel, kendinizsiniz… Çünkü insanı ancak kendisi yıkabilir, kendi sözleri ve düşünceleri… Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendinize yarattığınız bir engeldir… Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor. Onu fark etmenizi… "O" fark etti…

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını yere fırlattı, yukarı, odasına koşup kapıyı kilitledi ve ağlamaya başladı… Okulu bitirmesine iki yılı kalmıştı ve en büyük düşü, basketbol takımına kabul edilmekti… Annesi odaya girdi ve "Neler oluyor?" diye sordu.

"Takıma giremedim." diye yanıt verdi küçük çocuk. Bana, "Sen küçüksün dediler…"

Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı: "Bak, önemli olan konu, takımın içinde senin ne kadar küçük olduğun değildir; önemli olan, senin içinde ne kadar büyük bir takım olduğudur…" dedi.

Annesi bunları söyledikten sonra odadan çıktı. Küçük çocuğun birden gözleri parladı. Onun bu sözleri duymaya gereksinimi vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti… Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti, her sabah, her akşam, her gün, her hafta… Yağmur, kar demeden… Çalışırken kendi kendine hep annesinin sözlerini yineledi. O, bu sözleri yineledikçe içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü.

Bir yıl sonra takım için seçmelere yeniden başlandı. Bu kez güçlüydü. Takımın kaptanı, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. O yılı izleyen yıl yine takımdaydı ve o sezon sonunda dışarıdan teklif almaya başladı. Önce amatör kulüplerde oynadı, çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklere taşıdığını duyumsuyordu. Daha yükseklere, daha yükseklere tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu…

Onun adı **Michael Jordan**, dünyanın yetiştirdiği "en büyük basketbol yıldızı".

Kendisi ile ilgili bu hikaye de o şöyle demişti:

"Her gün saatlerce antrenman yaptım. Ne zaman daha fazla koşacak ya da şut çekmek için kollarımı kaldıracak gücüm kalmasa gözlerimi kapatır, soyunma odasını ve duvarda adımın yazmadığı takım listesini gözlerimde canlandırırdım. İşte o zaman bütün enerjim geri gelir ve kaldığım yerden antrenman yapmaya devam ederim."

Kaynak: *Bütün Dünya Dergisi*

Sorular

1. **Metnin vermek istediği mesaj nedir? Yazınız.**
2. **Micheal Jordan'ın en büyük hayali nedir?**
3. **Metindeki hikâyenin başından sonuna gösterdiği değişimi metindeki olaylarla anlatınız.**
4. Metne göre, Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında üç olay etkili olmuştur. **Bu olayları yazınız.**
5. Yazar Michael Jordan için "içindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklere taşıdığını duyumsuyordu" demektedir.
   Siz de Michael Jordan'ın bu duygusuna benzer bir duyguyu, kendi yaşamınızdan ya da çevrenizdeki insanlardan birinin yaşamından örnek vererek yazınız.
6. Günlük yaşamınızda en yakın arkadaşınız dersler konusunda kendine olan güvenini kaybediyor ve başarısız olacağına inanmaya başlıyor.
   Ona Michael Jordan'ın annesinin ağzından bir yanıt yazınız.
7. Micheal Jordan'ın gösterdiği azim ve kararlılıkla ilgili anlatılanları desteklemek için, bu metnin sonuna neler eklenebilir? **Birkaç cümleden oluşan bir paragraf yazınız.**
8. **Bu metinde Michael Jordan hakkında anlatılanları desteklemek için, metnin sonuna neler eklenebilir? Yazınız.**

EK D

Başarı Testi Dereceli Puanlama Anahtarı

"BİR BAŞARI ÖYKÜSÜ" İSİMLİ METNİN MADDELERİNE AİT DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

1.Metnin vermek istediği mesaj nedir? Yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci metnin insanlara, başarıya ulaşmak için "içinizdeki gücü görün ve kararlı biçimde çok çalışın" mesajını verdiğini anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** İnsanlar başarılı olmak için öncelikle içindeki güce inanmalı ve kararlı biçimde çok çalışmalıdır.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci metnin insanlara, başarıya ulaşmak için "kararlı biçimde çok çalışmak gerektiği" mesajını verdiğini anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başarılı olmak için kararlı bir biçimde çok çalışmak gerekir.	**10**
20	Öğrenci metnin insanlara, başarıya ulaşmak için "içlerindeki gücü görmeleri gerektiği" mesajını verdiğini anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başarılı olmak için içimizdeki gücü görmemiz ve kendimize inanmanız gerekir.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Önemli olan içimizdeki güzel duyguları kullanabilmektir.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci, parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz?	

2.Micheal Jordan'ın en büyük hayali nedir?

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, "Okulun basketbol takımına kabul edilmek" olduğunu anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın en büyük hayali okulun basketbol takımına seçilmektir.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci, yalnızca "basketbolcu olmak" istediğini anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın en büyük hayali basketbolcu olmaktır.	**10**
20	Öğrenci, "basketbolla ilgilenmek istediğini" anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın en büyük hayali hayatı boyunca basketbolla ilgilenmektir.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan çok azimli ve çalışkandı.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci, parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	

3.Metindeki hikâyenin başından sonuna gösterdiği değişimi metindeki olaylarla anlatınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci metnin, başından sonuna doğru nasıl değiştiğini anlatan üç olayla ilgili bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başlangıçta Micheal Jordan başarısızlık yaşadı, ancak annesiyle konuştuktan sonra düşünceleri değişti ve çok çalışarak sonunda başarıyı yakaladı.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci metnin, başından sonuna doğru nasıl değiştiğini anlatan iki olayla ilgili bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başlangıçta Micheal Jordan başarısızlık yaşadı, ancak çok çalışarak sonunda başarıyı yakaladı.	**10**
20	Öğrenci metnin, başından sonuna doğru nasıl değiştiğini anlatan bir olayla ilgili bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan çok çalışarak başarıyı yakaladı.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başında mutsuzdu fakat sonralarına doğru bir gelişme kaydetti ve iyiye gitti. Mutlu sonla bitti.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci, parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Öncelikle bize başarılı olmayı tanıttı. Sonra ise başarının önemli olduğunu söyledi.	

4.Metne göre, Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında üç olay etkili olmuştur. **Bu olayları yazınız.**

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında etkili olan üç olayı yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında; takıma seçilmemesi, annesinin destekleyici konuşmalar yapması ve kendisinin pes etmeyerek çok çalışması etkili olmuştur.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında etkili olan iki olayı yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında; annesinin destekleyici konuşmalar yapması ve kendisinin pes etmeyerek çok çalışması etkili olmuştur.	**10**
20	Öğrenci Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında etkili olan bir olayı yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında pes etmeyerek çok çalışması etkili olmuştur.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun yanıtı olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın basketbol yıldızı olmasında yetenekli olması etkili olmuştur.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan basketbol yıldızı olmasında okul takımı, amatör lig ve pro lig etkili olmuştur.	
72	Öğrenci genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	

5.Yazar Michael Jordan için "içindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklere taşıdığını duyumsuyordu" demektedir.

Siz de Michael Jordan'ın bu duygusuna benzer bir duyguyu, kendi yaşamınızdan ya da çevrenizdeki insanlardan birinin yaşamından örnek vererek yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci yazarın bu cümlesindeki "İçindeki gücü hissederek çalışan insanların başarıları daha ileriye gidebilir." düşüncesini yakalayarak bu düşünceye uygun kendi yaşamından bir örnek yazar. ***Örnek Yanıt:*** Ben matematik dersinde başarılı olamayacağımı düşünüyordum. Bir gün neden olamayayım ki, bende yapabilirim dedim. O gücü kendimde hissettim ve düzenli çalıştım. Şu an matematik dersim çok iyi.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci yazarın bu cümlesindeki "İçindeki gücü hissederek çalışan insanların başarıları daha ileriye gidebilir." düşüncesini eksik anlayarak kendi yaşamından bir örnek yazar. ***Örnek Yanıt:*** Ben matematik dersinde başarılı olamayacağımı düşünüyordum. Bir gün neden olamayayım ki dedim. Başarılı olabileceğim konusunda inandım.	**10**
20	Öğrenci yazarın bu cümlesindeki "İçindeki gücü hissederek çalışan insanların başarıları daha ileriye gidebilir." düşüncesini dikkate almadan kendi yaşamından bir örnek yazar. ***Örnek Yanıt:*** Bir konuda başarılı olamayacağımı düşündüğümde yine de dene derim kendime.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru olan ancak metinle ilişkili olmayan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** Ben kendimi motivasyonum düştüğünde başarısız hissederim.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci, parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** İnsanın içinde yanan bir ateş varsa başarılı olur. Ben öyle başarılı oldum.	

6.Günlük yaşamınızda en yakın arkadaşınız dersler konusunda kendine olan güvenini kaybediyor ve başarısız olacağına inanmaya başlıyor.
Ona Michael Jordan'ın annesinin ağzından bir yanıt yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, başarı konusunda güvenini kaybetmiş arkadaşına "kendi içindeki gücünü görerek çalışması gerektiğini" anlatan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başarısız olmak için hiçbir neden yoktur. Başarılı olmak için tek engel çalışmamaktır. Bu nedenle derslerine içindeki başarma gücünü düşünerek çalışmalısın.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci, başarı konusunda güvenini kaybetmiş arkadaşına "kendisine inanması ve güvenmesi gerektiğini" anlatan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başarılı olmak için kendine inanmalı ve özgüvenini yüksek tutmalısın.	**10**
20	Öğrenci, başarı konusunda güvenini kaybetmiş arkadaşına "çok çalışması gerektiğini" anlatan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** Başarılı olmak için çok çalışmalısın.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru olan ancak metinle ilişkili olmayan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** Önemli olan başarısızlık değil; önemli olan iyi bir insan olmaktır.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci, parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Boş ver takıma sonra da girersin.	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Önemli olan senin ne kadar başarısız olacağın değil, içinde ne kadar başarı isteği olduğudur.	

7.Micheal Jordan'ın gösterdiği azim ve kararlılıkla ilgili anlatılanları desteklemek için, bu metnin sonuna neler eklenebilir? **Birkaç cümleden oluşan bir paragraf yazınız.**

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci "bir bireyin yaşamında karşılaşacağı başarısızlıkları aşmak için öncelikle kendi içindeki güce inanması gerektiğini, bu güçle yılmadan kararlı bir biçimde çalışması gerektiğini" anlatan cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** İnsan başarılı olmak için kendi içindeki gücü açığa çıkarmalı. Motivasyonunu yüksek tutmalı, azimli ve kararlı bir şekilde çalışmalıdır. Bu şekilde Micheal Jordan gibi başarılı olur.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci "bir bireyin yaşamında karşılaşacağı başarısızlıkları aşmak için yılmadan kararlı bir biçimde çalışması gerektiğini" anlatan cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** İnsan başarılı olmak için azimli ve kararlı bir şekilde çalışmalıdır. Bu şekilde Micheal Jordan gibi başarılı olur.	**10**
20	Öğrenci "bir bireyin yaşamında karşılaşacağı başarısızlıkları aşmak için kendine inanması gerektiğini" anlatan cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** İnsan başarılı olmak için kendine güvenmelidir. Bu şekilde Micheal Jordan gibi başarılı olur.	**5**
50	**Boş**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru olan ancak metinle ilişkili olmayan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** İnsanlar kendilerini dinlemeli ve kendilerine güvenmelidirler.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci, parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan'ın çok iyi bir basketbol oyuncusudur.	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Ve sonunda dünyanın en iyi basketbolcularından oldu.	

8.Bu metinde Michael Jordan hakkında anlatılanları desteklemek için, metnin sonuna neler eklenebilir? Yazınız.

Tanıma Kodu	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci Micheal Jordan'ın kendi gücüne inanarak, kararlı ve azimli bir biçimde çalışarak başarılı olduğunu anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan kendi gücüne inandı, motivasyonunu düşürmedi. Azimli bir şekilde çalıştı ve başarılı oldu.	**15**
	Uzak Doğru Yanıtlar	
15	Öğrenci Micheal Jordan'ın azimli, düzenli ve çok çalışarak başarılı olduğunu anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan başarabileceğine inandı ve çok çalıştı. Bu sayede başarılı oldu.	**10**
20	Öğrenci Micheal Jordan'ın kendine ve kendi içindeki güce inanarak başarılı olduğunu anlatan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Micheal Jordan çalıştı ve başarılı oldu.	**5**
50	**Boş Yanıtlar**	
	Yanlış Yanıtlar	
60	Öğrenci, kendi içinde doğru olan ancak metinle ilişkili olmayan bir yanıt yazar. ***Örnek Yanıt:*** Michael Jordan asla pes etmeyecek.	
	Diğer Yanıtlar	
70	Öğrenci, ne söylediği anlaşılmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	
71	Öğrenci parçayla ilişkisi olmayan bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:*** Mesela Micheal Jordan başardı. Ya siz ?	
72	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen (parçadan aynen alınmış ifadeler) bir cümle yazar. ***Örnek Yanıt:***	

EK E

Deneme Uygulaması Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 14588481-605.99-E.3925982 07.04.2016

Konu: Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLUGUNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.

b) 28/03/2016 tarihli ve 1389 sayılı yazınız.

Enstitünüz yüksek lisans öğrencisi Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK'in "Okuduğunu Anlama Başarısının Yanıtlama Davranışları, Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Bağlamında İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (I) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

07 4 6

Ali GÜNGÖR
Müdür a.

Şube Müdürüyolu Başkent ()ğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA Ayrıntılı bilgi için

EK F

Yanıtlama Davranışları Formu

"Bir Başarı Öyküsü" Metni
Yanıtlama Davranışları Formu

	Yanıtlama Davranışları
A	Metni okudum, sonra soruyu okudum ve kendi düşüncelerimle yanıtı yazdım.
B	Metni okudum, sonra soruyu okudum, yanıt aklıma geldi. Tekrar metni okudum, emin oldum ve yanıtı yazdım.
C	Metni okudum, sonra soruyu okudum, yanıt aklıma geldi. Tekrar metni okudum. Metindeki cümlelerle aklımdakileri değiştirip/birleştirip yanıtı yazdım.
D	Metni okudum, sonra soruyu okudum. Metinden aklımda kalanlarla kendi düşüncelerimi birleştirip yanıtı yazdım.
E	Metni okudum, sonra soruyu okudum. Metindeki soruyla ilgili kısmı tekrar okudum ve yanıtımı yazdım.
F	Metni okudum, sonra soruyu okudum. Metni de soruyu da anlamadım. Bu nedenle metinden bulduğum ifadeyi yanıt olarak yazdım.
G	Önce soruyu okudum, sonra metni okudum ve yanıtımı yazdım.
H	Önce soruyu okudum. Kendimi onun yerine koyarak, bana ne söylenmesini isterdim diye düşündüm. Bunları yanıt olarak yazdım.
I	Önce soruyu okudum, kendi yaşamımdan benzer bir sorunu düşündüm ve yanıtımı yazdım.
J	Önce soruyu okudum. Annemin/ailemin bana söyledikleri ile metindeki düşünceyi birleştirip yanıtımı yazdım.
K	Önce soruyu okudum, hayal gücümü kullanarak yanıtımı yazdım.
L	Önce soruyu okudum. Metni aklıma getirdim, devamı nasıl olabilir diye düşündüm ve yanıtımı yazdım.
M	Önce soruyu okudum. Metni kendi kafamda özetledim ve bu özete uygun olarak yanıtımı yazdım.
N	Önce soruyu okudum. Kendimi yazarın yerine koydum ve yanıtımı yazdım.

EK G

Öğrenci Bilgi Anketi

ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin okuduğunu anlama becerinizi etkilediği düşünülen değişkenlerle ilgili bilgi toplamak için oluşturulmuştur. Lütfen her bir ifadeyi dikkatli okuyunuz ve işaretsiz ifade bırakmayınız. Araştırmadan elde edilen sonuçların güvenilir olması için tüm sorulara içten/samimi cevap veriniz. Anlamakta güçlük çektiğiniz sorular varsa bana sorabilirsiniz.

Bu anketten elde edilecek bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ankete isim yazmayınız. Araştırmaya sağladığınız katkıdan dolayı sizlere teşekkür ederim.

Arş. Gör. Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Şimdi Anketi Yanıtlamaya Başlayabilirsiniz...

1-Cinsiyetiniz nedir?

( ) Kız ( ) Erkek

2-Ailenizin aylık geliri yaklaşık ne kadardır?

( ) 1000 TL ve altı ( ) 1001 - 1500 TL ( ) 1501 – 2000 TL

( ) 2001 – 2500 TL ( ) 2501 – 3000 TL ( ) 3001 – 3500 TL

( ) 3501 – 4000 TL ( ) 4001 – 4500 TL ( ) 4501 – 5000 TL

( ) 5000 TL ve üstü

3-Anne ve babanızın eğitim durumu nedir? *(Hem anne hem baba için işaretleyiniz.)*

Anne	**Baba**
( ) Okur yazar değil	( ) Okur yazar değil
( ) İlkokul mezunu	( ) İlkokul mezunu
( ) Ortaokul mezunu	( ) Ortaokul mezunu
( ) Lise mezunu	( ) Lise mezunu
( ) Üniversite Mezunu	( ) Üniversite Mezunu
( ) Diğer	( ) Diğer

4- Okul öncesi eğitim aldınız mı?

( ) Hayır, almadım.

( ) Evet, aldım. *(Hangi yaşlarda aldınız? Belirtiniz._____)*

5- Ders kitabı, ansiklopedi ve dergi dışında, evde sahip olduğunuz kitap, elektronik kitap sayısı nedir? _____ adet

6- Ders kitapları dışında roman, öykü, şiir vb. kitaplar için okumaya haftada kaç saat ayırıyorsunuz? _____ saat

7- Evinizde sahip olduğunuz olanaklar nelerdir? *(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

( ) Bilgisayar/Tablet ( ) Çalışma odası ( ) Çalışma masası

( ) Kitaplık ( ) İnternet bağlantısı

8- Aşağıdaki yayınlardan hangisini düzenli olarak takip ediyorsunuz? *(Birden çok seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

( ) Sanat ve edebiyat türü dergiler ( ) Bilim ve teknoloji türü dergiler

( ) Gazete ( ) Okul derslerine yardımcı dergiler

9- Aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkla yapıyorsunuz?

Yapılan Etkinlikler	Hiç	Çok Az	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
Televizyon seyretmek					
Gazete, dergi, kitap okumak					
Sinemaya ya da tiyatroya gitmek					
Bilgisayar ya da cep telefonundan youtube, facebook, instagramı izlemek					

10-Okulunuzda aşağıdaki etkinliklerden hangileri yapılmaktadır? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

( ) Çevre gezileri
( ) Müzik konserleri
( ) Seminerler ya da söyleşiler
( ) Okul yıllığı, gazete vb. yayınlar
( ) Öykü, şiir vb. kitap satışları
( ) Spor etkinlikleri
( ) Müze ziyaretleri
( ) Okullar arası yarışmalar
( ) Yazar imza günleri
( ) Proje yarışmaları

11- Aşağıda başarınızda etkili olan kişisel özelliklerden bazıları verilmiştir. Bunlardan hangilerine ne derece sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Özellikler	Hiç Sahip Değilim	Çok Az Sahibim	Orta Düzeyde Sahibim	Oldukça Sahibim	Tamamen Sahibim
Öz yeterlik (Bir sorunu çözebilme ya da bir görevi başarabilme inancı)					
Dayanıklılık (İçinde bulunulan olumsuz durumlarla baş etme çabası)					
Kararlılık (Zorluklara rağmen hedefe ulaşmak için çalışma)					
Sorumluluk almak (Alınan kararların ya da yapılan davranışlardan doğan sonuçların arkasında durma)					

12- Aşağıda ders başarınızda etkili olan özelliklerden bazıları verilmiştir. Bunlardan hangilerine ne derece sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Özellikler	Hiç Sahip Değilim	Çok Az Sahibim	Orta Düzeyde Sahibim	Oldukça Sahibim	Tamamen Sahibim
Öğrenilen bilgileri hatırlamak					
Öğrenilen bilgileri anlamak/yorumlamak					
Bilgileri günlük yaşamda kullanmak					
Basit sorunları/problemleri çözmek					
Karmaşık sorunları/ problemleri çözmek					
Olaylar ve durumlar hakkında farklı bilgileri ilişkilendirerek karar vermek					
Özgün (yeni, farklı, yaratıcı) ürünler, eserler ortaya koymak					

EK H

Değişken Kategorileri Birleştirme Çizelgeleri

EK H.1: Yanıtlama Davranışları Birleştirme Kategorileri

Grup	Yanıtlama Davranışı
Yanıtın metinden doğrudan çıkarıldığı davranışlar	Metni okudum, sonra soruyu okudum, yanıt aklıma geldi. Tekrar metni okudum, emin oldum ve yanıtı yazdım.
	Metni okudum, sonra soruyu okudum. Metindeki soruyla ilgili kısmı tekrar okudum ve yanıtımı yazdım.
	Metni de soruyu da anlamadım. Bu nedenle metinden bulduğum ifadeyi yanıt olarak yazdım.
	Önce soruyu okudum, sonra metni okudum ve yanıtımı yazdım.
Yanıtın yorumlanarak oluşturulduğu davranışlar	Metni okudum, sonra soruyu okudum ve kendi düşüncelerimle yanıtı yazdım.
	Metni okudum, sonra soruyu okudum, yanıt aklıma geldi. Tekrar metni okudum. Metindeki cümlelerle aklımdakileri değiştirip/birleştirip yanıtı yazdım.
	Metni okudum, sonra soruyu okudum. Metinden aklımda kalanlarla kendi düşüncelerimi birleştirip yanıtı yazdım.
	Önce soruyu okudum. Metni kendi kafamda özetledim ve bu özete uygun olarak yanıtımı yazdım.
Yanıtın kendi yaşamıyla ilişkilendirilerek oluşturulduğu davranışlar	Önce soruyu okudum. Kendimi onun yerine koyarak, bana ne söylenmesini isterdim diye düşündüm. Bunları yanıt olarak yazdım.
	Önce soruyu okudum, kendi yaşamımdan benzer bir sorunu düşündüm ve yanıtımı yazdım.
	Önce soruyu okudum. Annemin/ailemin bana söyledikleri ile metindeki düşünceyi birleştirip yanıtımı yazdım.
	Önce soruyu okudum, hayal gücümü kullanarak yanıtımı yazdım.
	Önce soruyu okudum. Metni aklıma getirdim, devamı nasıl olabilir diye düşündüm ve yanıtımı yazdım.
	Önce soruyu okudum. Kendimi yazarın yerine koydum ve yanıtımı yazdım.

EK H.2: Aile Aylık Gelir Birleştirme Kategorileri

Grup	Gelir Aralığı
1 – Açlık Sınırının Altı	1000 tl ve altı
	1001-1500
2-Açlık sınırı üstü	1501-2000
	2001-2500
	2501-3000
3-Yoksulluk sınırı altı	3001-3500
	3501-4000
	4001-4500
4-Yoksulluk sınırı üstü	4501- 5000
	5000 tl ve üstü

EK H.3: Anne ve Baba Eğitim Düzeyleri Birleştirme Kategorileri

Grup	Değişken Düzeyleri
1-Düşük Düzeyde Eğitim	Okuryazar değil
	İlkokul Mezunu
2-Orta Düzeyde Eğitim	Ortaokul Mezunu
	Lise Mezunu
3-Üst Düzeyde Eğitim	Lisans Mezunu
	Diğer

EK H.4: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayıları Birleştirme Kategorileri

Grup	Değişken Düzeyleri
Az Sayıda Kitap	0-50
Orta Sayıda Kitap	51-100
Çok Sayıda kitap	101 ve üzeri

EK H.5: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Haftalık Okuma Süreleri Birleştirme Kategorileri

Grup İsmi	Değişken Düzeyleri
Az Süre Kitap Okuyan	0-4 saat
Orta Süre Kitap Okuyan	4 – 8 saat
Çok Süre Kitap Okuyan	8 saat ve üzeri

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Neslihan Tuğçe ŞİMŞEK

Doğum Tarihi: 10.03.1990

İletişim Bilgileri: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Cemal Gürsel Caddesi Cebeci Kampüsü Oda no:3112 Kurtuluş-Çankaya /ANKARA (0312) 363 33 50 - 3112

E-Posta Adresi: tsimsek@ankara.edu.tr / simsekneslihantugce@gmail.com

Öğrenim Durumu

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	2012
Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2013-devam ediyor

İş Deneyimi

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Araştırma Görevlisi	Kocaeli Üniversitesi	2013
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2013- devam ediyor