

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ*

Arş. Gör. Ersoy TOPUZKANAMIŞ**
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE***

ÖZ: Bu araştırmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri araştırılmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin; ana bilim dalı, öğretim türü, cinsiyet ve akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dallarında 2008–2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan toplam 569 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Başarı düzeyi en yüksek grup Türkçe, en düşük grup ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir.

Okuduğunu anlama bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamış fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından katılımcılar orta düzeyde bulunmuştur. Okuma stratejileri açısından en üst düzeyde olan grup Türkçe, en düşük düzeyde olan grup ise sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencileridir. Okuma stratejilerini kullanma bakımından öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

* Bu makale Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Yrd. Doç. Dr. Sadet Maltepe danışmanlığında 2009'da hazırlanan yüksek lisans tezinden hareketle kaleme alınmıştır.

** Gazi Üni. Gazi Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. ersoytopuzkanamis@gmail.com

*** BAÜ. Necatibey Eğt. Fak. Türkçe Eğt. Böl. sadetmaltepe@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Stratejileri, Öğretmen Adayı

The Levels and the Use of the Strategies of Teacher Candidates in Reading Comprehension

ABSTRACT: In this study the pre-service teachers' levels about reading comprehension and the use of reading strategies are investigated. It is analyzed that if there is a significant difference between level of comprehension and use of reading strategies in comparison with department, education type, gender and the academic achievement .

The students studying in Turkish Teacher Education, Science Teacher Education, Class Teacher Education, Social Science Teacher Education, Mathematics Teacher Education departments of Balıkesir University Necatibey Education Faculty were taken as the sample universe. The participants are of 118 (% 20,77) pre-service Turkish Teacher, 60 (% 10,56) preserves Science Teacher, 131 (% 23,06) preserves Class Teacher, 123 (% 21,47) Social Science Teacher and 137 (% 24,11) preserves Mathematics Teacher and totally 569 preserves teachers.

The reading comprehension levels' of the preserves teachers are inadequate. The most successful group is preserves Turkish teacher, and the most unsuccessful group is preserves social science teacher.

There is not a significant difference about reading comprehension in comparison with education type but the girls more successful than the boys.

The participants are medium-level about using reading strategies. The highest group of using strategies is preserves Turkish teacher and the lowest group is preserves social science teacher group.

Key Words: Reading, Reading Comprehension, Reading Strategies, Preserves Teachers

1. GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli iletişim aracı, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmakta kullandıkları bir semboller sistemidir. Bu semboller sistemi, insanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına olanak sağlar. (Aksan 2007: 11; Özbay 2006) Tanımdan da anlaşılacağı gibi dil, doğru anlamak bakımından son derece önemlidir. Çünkü dilin yokluğu durumunda, yaşadığımız ve karşılaştığımız hemen hemen hiçbir şeyi aktaramamak tehlikesiyle karşı karşıya kalırız. Dolayısıyla kişinin bir bakıma hayatını sürdürmesi ve belki de daha anlamlı kılması dille mümkündür. Burada kastettiğimiz, öncelikle kişinin ana dilidir. Çünkü insan her şeyden önce ana diliyle düşünür, ana dilindeki kavramların genişliği kadar bir ufku olur (Özdemir 1983: 21).

Kişinin dünyayla ve hayatla olan bağına sağlayan dil aynı zamanda onun en iyi bilgilenme aracıdır ve insanın bilgiye ulaşma yolları da okuma ve dinleme temelindedir. Kişi, ya bir kimseyi dinleyerek yahut da bir kimsenin yazdığını okuyarak bilgi sahibi olabilir. Bu iki yoldan okumanın dinlemeye göre daha az masraflı ve daha kullanışlı olduğunu söylemek mümkündür.

Okumak, şüphesiz sadece bilgi edinmek amacını taşımaz. Kişi, bilgilenmekten başka zevk için de iyi vakit geçirmek için de okuyabilir. Bunun sonucunda farkında olarak veya olmadan bilişsel ve duygusal yönden gelişmiş olur. Bilişsel ve duygusal yönden gelişen kimseler de topluma katkı sağlayan insanlar olmaktadır. Bu konuda araştırma yapan Lyman (1990) işsizliğin, açlığın, evsizliğin, hastalanmanın, evlilik dışı hamileliğin, hapse düşmenin, işyerinde terfi alamamanın ve pek çok diğer sorunun temelinde okuryazarlık sorunu yattığını ve bu sorunu aşmış kişilerin ekonominin nimetlerinden yararlanabildikleri gibi ülkelerindeki demokrasinin sağlıklı yürütmesine de katkıda bulduklarını söylemektedir (Akt. Savaş 2006: 3). Netice itibarıyla okuma, kişisel sonuçları olduğu gibi toplumsal sonuçları da olan bir alandır.

Okuma, insan hayatında bu kadar önemli ve geniş bir etki gücüne sahip olmakla beraber, okumayı öğrenmek sadece harfleri öğrenip çözümlenmekten ibaret olmadığı için uzun ve zorlu bir yoldur. Çünkü okuma, yalnızca harflerin sesli ve sessiz olarak çözümlenmesini değil, metnin içindeki duygu, düşünce ve mesajların da algılanıp kavranmasını içermelidir. Metin okunduktan sonra herhangi bir şeyin anlaşılmasında hâlinde okumanın tam olarak istenen seviyede gerçekleştiği söylenemez.

Ülkemizdeki eğitim öğretim sürecinde ise okumanın maalesef yukarıdaki anlamıyla yeterince sağlıklı olarak öğretilmediği görülmektedir. Okullarımızda bazen ders kitaplarından bazen öğretmenlerden bazen de eğitim sistemimizden kaynaklanan sebeplerden dolayı okuma, çoğu zaman sadece sesli olarak ifade etme düzeyinde kalmakta, anlama düzeyine yeterince çıkamamaktadır.

Nitekim 2001 yılında yapılan uluslararası PIRLS araştırmasında 4. sınıf Türk öğrencileri 35 ülke arasında 28. olabilmiştir. 2003 yılında OECD tarafından yapılan PISA araştırmasında ise 30 OECD ülkesi arasında 29. sırayı alabilmiştir (Öğretmen 2006: 3; Savaş 2006: 4).

Araştırmalarla ortaya konan bu düşük başarı düzeyinin öğrencilerin ilerideki akademik hayatlarında da devam edeceği muhakkaktır. Dolayısıyla iyi bir ana dili eğitimi çatısı altında iyi bir okuma eğitimi vermek eğitim sistemimizde üzerinde önemle durulması gereken konulardan biridir.

İlköğretim ve ortaöğretim sürecinde ana dili eğitiminde ve okuma anlama becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesinde sorunlar olduğu açıktır. Yoksa öğrencilerimizin yukarıda bahsi geçen sınavlarda ve yurt çapında düzenlenen diğer sınavlarda daha iyi sonuçlar alması gerekirdi. Bu sorunların çözümünde ise şüphesiz en büyük rolü, ortam ile birey arasında yer alan ve öğretmen denilen eğitici uzmanlar oynamaktadır (Yılman 2006: 5). Zira öğrenciler ne kadar zeki ve derse ne kadar ilgili olurlarsa olsunlar, programlar, bilgi kaynakları, ders kitapları vs. ne kadar kaliteli hazırlanırsa hazırlansın bu özelliklerin öğrenme üzerinde etkili olabilmesi ancak derslerde gerektiği gibi işletilmesine, dolayısıyla öğretmene ve onun donanımına bağlıdır.

Ülkemizde okuma eğitimi genel olarak bir metin etrafında, ders kitabındaki yönergeler doğrultusunda ve çoğu zaman da bütün sınıf öğrencilerinin metni parça parça sırayla seslendirdikleri bir süreç içinde geçmektedir. Hâlbuki okuma öğretimi öğrencide okumaya karşı bir istek ve ilgi uyandırmalı, öğrencinin herhangi bir metni nasıl okuyacağı, nelere dikkat edeceği, hangi noktalardan ne gibi çıkarımlarda bulunabileceği ve metin türü farklılıklarında nasıl davranması gerektiği gibi bir dizi amacı da taşımalıdır.

Bu noktada “okuma stratejileri” kavramı ön plana çıkmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan okuma stratejilerinin tanımı konusunda literatürde bir fikir birliği yoktur. Çünkü beceri kavramıyla çok yakın bir anlamı olduğu için herkesin kabul ettiği kapsamlı bir tanım henüz yerleşmemiştir. Beceri ve strateji kavramlarının farkı, becerinin çoğunlukla etkinleştirilmeyen, edilgin yetenekler şeklinde, stratejilerin ise becerilerin aksine istenen amaç ve hedeflere ulaşmak için okuyucu tarafından bilinçli olarak seçilip kontrol edilen kasıtlı davranışlar olarak algılanmasıdır diyebiliriz (Carrell 1989: 129).

Barnett (1988: 150), okuma stratejilerini okuyucuların bir metne filen yaklaştıklarında ve metne karşı bir duygu oluşturdıklarında kullandıkları zihinsel işlemler olarak tanımlıyor. Barnett’e göre okuma stratejileri metinden anlam çıkarmak için işe koşulan bir dizi problem çözme davranışıdır (Akt. Sim 2007: 23). Cohen (1990: 83)’e göre okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlerdir.

Dolayısıyla okuma stratejileri yukarıda saymaya çalıştığımız okuma hedefleri doğrultusunda öğrenciye yardımcı olacak bir kavramdır. Okuma stratejileri sayesinde öğrenciler farkında olmadan kazandıkları becerileri geliştirme ve yeni beceriler kazanma imkânını da elde ederler. Çünkü strateji kavramı karşılaşılan okuma problemini halletmek üzere kişinin o anda tasarladığı bir çözüm yoludur. Bundan başka okuma önce-

si, okuma sırası ve okuma sonrası olarak bölümlendiği takdirde de çok daha planlı ve kalıcı bir bilgi edinme sürecine de katkıda bulunur.

Okuma stratejilerinden bazılarını şöyle belirtebiliriz: okuma amacını belirleme, genel olarak metnin yapısına bakma, metinle ilgili ön bilgileri hatırlama, metnin başlık/başlıklarından ve görsellerden konuyu tahmin etme, metindeki görsel öğelere dikkat etme, not alma, okuma hızını ayarlama, önemli bilgiyi işaretleme, sözlük gibi başvuru kaynakları kullanma, dikkat dağılınca okuduğu kısma geri dönme, metin zor olduğunda üzerinde iyice yoğunlaşma, gerekirse sesli okuma, belli aralıklarla durup ne okuduğunu düşünme, bağlama yönelik ipuçları kullanma, bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla şemalaştırma veya resimleştirme, noktalama işaretlerine ve kalın veya italik yazımlara dikkat etme, çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce okuduklarını kontrol etme, anlamını bilmediği kelimeleri cümlenin gelişinden tahmin etme veya ek köklerine ayırarak bulmaya çalışma, okumadan önce metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metindeki düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkiyi görmek için metni yeniden gözden geçirme, ana fikir ve yan fikirleri bulma, metinle ilgili başkalarıyla tartışma.

Yapılan son araştırmaların neticeleri iyi okuyucuların “stratejik okuyucu” oldukları yönünde bir kanı ortaya çıkarmıştır. Buna göre “stratejik okuyucular” sadece değişik stratejileri kullanmakla kalmayıp aynı zamanda okuma süreci boyunca kullandıkları stratejileri izleyip düzenleme bakımından da gelişmişlerdir (Pang 2008: 9).

Amaç

Öğretmen adayları okuduğunu anlama bakımından donanımlı olmaları beklenen kimselerdir. Çünkü yukarıda da bahsi geçtiği üzere öğretmenler eğitim öğretim ortamının en önemli ögesi olacakları gibi aynı zamanda öğrencilerine de rehber olma konumundadırlar. Fakat okuduğunu anlama konusunda, eğitim öğretim ortamında sadece Türkçe öğretmenlerinin donanımlı olması yeterli bir durum değildir. Üniversite düzeyinde bir eğitim almış her kişinin okuduğunu anlama konusunda donanımlı olması gerektiği gibi Türkçe dışındaki dallarda eğitim veren öğretmenlerin de donanımlı olması gerekir. Çünkü okuduğunu anlama, hemen her derste kullanılan temel becerilerdendir. Bu açıdan ilköğretim düzeyinde hayat bilgisi, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler gibi derslerde de okuduğunu anlama etkinlikleri ister istemez gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sayılan dallarda eğitim verecek öğretmen adaylarının da okuduğunu anlayan kişiler olması beklenir.

Aynı şekilde öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma bakımından da farkındalık sahibi olmaları eğitim öğretim ortamı için çok

önemlidir. Zira okuma stratejileri, okuduğunu anlama sorunu olduğunda işe koşulan bilişsel süreçler olmasından dolayı kişinin hem bilgi bakımından hem de bilişsel bakımdan gelişmesini sağlayacak etkinliklerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde okuma stratejileri sadece okuduğunu anlamada değil diğer derslerde de faydalanılabilecek bir özelliğe sahiptir. Eğitim sistemimizin stratejik okuyuculara sahip olması da eğitim öğretim ortamının kalitesini artırması açısından önemlidir.

Bu araştırmada belirlenen genel amaç ve bu amaca ulaşmak için cevaplanan alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır? Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

1. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları;
 - a. ana bilim dalına,
 - b. öğretim türüne,
 - c. cinsiyete
 - d. akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi;
 - a. ana bilim dalına,
 - b. öğretim türüne,
 - c. cinsiyete
 - d. akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan olması gereken değil, olanı gözleyip belirleyebilmektir (Karasar 2005: 77).

Çalışmada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği araştırıldığı için araştırmanın modelini ilişkisel tarama modeli olarak belirlemek daha doğru olacaktır. Çünkü bu modelde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlanır (Karasar 2005: 81).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi, Matematik Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dallarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta okuyan öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; 322'si (% 56,69) kız, 247'si (% 43,31) erkek, ayrıca 278'i (% 48,9) 1. öğretim ve 290'ı (% 51,1) 2. öğretim; 118'i (% 20,77) Türkçe Öğretmenliği, 60'ı (% 10,56) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 131'i (% 23,06) Sınıf Öğretmenliği, 123'ü (% 21,47) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 137'si de (% 24,11) İlköğretim Matematik Öğretmenliğinden olmak üzere toplam 569 öğrenciden oluşmaktadır.

Cinsiyet	N	Yüzde
Kız	322	56,69
Erkek	247	43,31
Toplam	569	100

Öğrenim	N	Yüzde
1. Öğretim	279	48,9
2. Öğretim	290	51,1
Toplam	569	100

Ana Bilim Dalı	N	Yüzde
Türkçe Öğretmenliği	118	20,77
Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	10,56
Sınıf Öğretmenliği	131	23,06
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	123	21,47
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	137	24,11
Toplam	569	100

Çizelge 1. Katılımcıların Cinsiyete Öğrenim Türüne ve Ana Bilim Dalına Göre Dağılımları

2.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma problemlerine veri toplamak amacıyla Karatay (2007) tarafından geliştirilen aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Okuma Stratejileri Ölçeği
2. Bilgilendirici Okuma Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi
3. Öyküleyici Okuma Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

2.3.1. Okuma Stratejileri Ölçeği

Ölçekte verilen seçenekler 1 (Hiçbir Zaman)'den 5 (Her Zaman)'e kadar puanlanmıştır. Karatay (2007) ölçeğin bütününe ilişkin 33 madde-nin güvenirlik katsayısını .84 olarak tespit etmiştir. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan 2005).

2.3.2. Okuma Metinleri ve Okuduğunu Anlama Testleri

Okuduğunu anlama testlerindeki her bir sorunun doğru cevabına 2 puan, yanlış cevaplar için de 0 puan verilmiş ve toplam puanlar ve ortalamalar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Karatay (2007) yaptığı analizler sonucunda, öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR=20 güvenirlik katsayısını .73; bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR=20 güvenirlik katsayısını .75 olarak bulmuştur. Bu değerler testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Şencan 2005).

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada okuduğunu anlama testleri ve okuma stratejileri ölçeği için uygulama süresi olarak 75-90 dakika verilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere yapılan araştırmanın amacı, sonuçları, sonuçların nasıl ve nerede kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasında öğrencilere bir yönergeyle yapılan çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve okurken yaptıklarıyla ilgili olan bu maddelerin herhangi bir doğru cevabı olmadığı belirtilerek öğrencilerden maddeleri samimi olarak kendilerine göre “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen”, “Çok Nadir” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek derecelendirmeleri istenmiştir.

Okuduğunu anlama testlerinde de öğrencilerden soruları dikkatlice okumaları, en doğru kabul ettikleri seçeneği işaretlemeleri, ayrıca soruları boş bırakmamaları istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama, Korelasyon, Anova ve T-Testi kullanılmış ve SPSS-16.0 istatistik programından yararlanılmıştır.

Katılımcıların okuduğunu anlama başarı puanları ve okuma stratejileri kullanma düzeylerinin belirlenmesi için yüzde ve frekans; bu puanların cinsiyete ve öğrenim türüne göre değişip değişmediğini test etmek için t-testi; okuduğunu anlama başarı puanları ve okuma stratejileri kullanma düzeylerinin akademik başarı puanlarına göre değişip değişmediğini test etmek için ise Anova testi yapılmıştır. İki den fazla grup olduğu için farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Çeşitli Değişkenler Açısından Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlgili Bulgular ve Yorum

3.1.1. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu problemi cevaplamak amacıyla ana bilim dallarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanları arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için Anova testi yapılmış ve bu farkın hangi ana bilim dalları arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. Çıkan sonuç aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5780,126	4	1445,031			1-2, 1-3, 1-4,
Gruplar İçi	54417,99	564	96,486	14,977	,000	2-4, 3-4,
Toplam	60198,116	568				5-2, 5-3, 5-4

Çizelge 2. Ana Bilim Dallarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Anova Sonuçları

Çizelgede okuduğunu anlama başarısının ana bilim dallarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin ise Fen Bilgisi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerine göre okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir. Ancak İlköğretim Matematik öğrencileriyle Türkçe Öğretmenliği öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından bir farklılık bulunmamıştır.

ABD	N	\bar{X}	S	En düşük puan	En yüksek puan
1. Türkçe	118	63	8,5	38	80
2. Fen Bilgisi	60	58,23	9,67	34	78
3. Sınıf	131	59,45	9,84	12	78
4. Sosyal Bilgiler	123	54,3	12,74	0	72
5. İlk. Matematik	137	62,1	7,68	40	78
Toplam/Genel	569	59,58	10,29	0	80

Çizelge 3. Ana Bilim Dallarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Ortalama, Standart Sapma, En Düşük ve En Yüksek Puanlar

Çizelgede ana bilim dallarına göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin ortalama, en düşük, en yüksek puanlar ve standart sapmalar verilmiştir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği öğrencileri 63, Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri 58,23, Sınıf Öğretmenliği öğrencileri 59,45, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri 54,3 ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri ortalama 62,1 puan almışlardır. En yüksek ortalama Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin iken, en düşük ortalama ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin olmuştur. Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri genel ortalamanın üstünde puan almışlar buna karşılık fen bilgisi, sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri genel ortalamanın altında bir puan almışlardır. Standart sapmalara bakıldığında Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin aldıkları puanların, diğer ana bilim dalı öğrencilerinin aldıkları puanlara göre daha dar bir alanda toplandığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri hariç alınan en yüksek puanlar bakımından öğrenciler arasında büyük bir farklılık olmadığı göze çarpmaktadır. Alınan en düşük puanlar bakımından ise gruplar arası farklılık görülmektedir. Alınan en düşük puan bakımından en başarılı grubun İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri, en başarısız grubun ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri olduğu söylenebilir.

Her iki çizelgeye bakarak Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin diğer öğrencilere göre -İlköğretim Matematik öğrencileri hariç- genel olarak daha başarılı olduğu söylenebilir. Ortalama, en düşük ve en yüksek puanlar, standart sapma ve Anova sonucu bu durumu desteklemektedir. Bu durum Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin hem kendi ilgileri hem de ana bilim dalı programında yer alan dersler bakımından okumaya daha fazla zaman ayırmalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin serbest okuma alışkanlıklarının diğer ana bilim dalı öğrencilerine göre daha gelişmiş olduğu kabul edilirse durumun bu şekilde çıkması olağandır. Bunun yanında İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin de ortalama, en düşük ve en yüksek puan ve standart sapma bakımından diğer öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Fakat her ne kadar Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencileri diğer öğrencilere göre daha başarılı olsa da esasen ortalama puanlar en fazla 63 düzeyinde kalmaktadır. Öğretmen adaylarının aldıkları bu puanların, en azından Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinde, çok daha yüksek olması beklenirdi. Alınan en yüksek puanların en fazla 80 ve alınan en düşük puanların da 40, 30, 12 olması da başarının düşük olduğu tezini destekleyen bulgulardır. Bir öğretmen adayının buna benzer bir testten bu düşük puanları alması düşündürücüdür.

Öğretmen adaylarının puanlarının düşük olmasında okuma tercihleri, sıklığı, alan dışı okuma durumu ve uygulama sırasında metne ve sorulara yoğunlaşma durumu etki etmiş olabilir. Bunun yanında öğrencilerin okumaya yeterince önem vermemeleri; ayrıca okumayı bir kişisel kazanım ve gelişim aracı olarak değil, mecburiyet gibi görmeleri de okuma becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesi sonucunu doğurmuş olabilir.

3.1.2. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu problemi cevaplamak için 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında T-Testi yapılmıştır. Çıkan sonuç aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Öğretim	N	\bar{X}	S	sd	T	P
1. Ö.	279	59,41	10,33	567	,377	,707
2. Ö.	290	59,74	10,26			

($p < .05$)

Çizelge 4. Okuduğunu Anlama Başarısının Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Çizelgede okuduğunu anlama başarısının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre 1. öğretim öğrencileri ortalama 59,41, 2. öğretim öğrencileri ise 59,74 puan almışlardır. T-testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, okuduğunu anlama başarısının öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

ÖSS giriş puanları çerçevesinde 1. öğretim öğrencilerinin daha iyi puanlarla üniversiteye girdikleri düşünüldüğünde bu öğrencilerin 2. öğretim öğrencilerine göre daha iyi puan almaları beklenirdi. Çünkü okuduğunu anlama ile sınav başarısı arasında oldukça anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Sever 2000: 13; Savaş 2006: 56). 1. ve 2. öğretim puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması 1. öğretim öğrencilerinin genelde ek puan alarak üniversiteyi kazandıkları hâlde 2. öğretim öğrencilerinin ek puan almadan daha fazla soruya doğru cevap vererek üniversiteyi kazandıkları sonucunu düşündürmektedir. Dolayısıyla ÖSS 1. ve 2. öğretim öğrencileri arasında başarı bakımından bir farklılaştırma meydana getirilmemiştir, denebilir.

3.1.3. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları üzerinde T-Testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Kız	322	61,93	8,16	567	6,424	,000
Erkek	247	56,52	11,88			

($p < .05$)

Çizelge 5. Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Çizelgede okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler ortalama 62,93, erkek öğrenciler ortalama 56,52 puan almışlardır. Yapılan test sonucu aradaki farkın anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Bu sonuç okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olmalarında okuma tercihi, sıklığı, metne odaklanma süre ve düzeyi etkili olmuş olabilir. Bu nedenlerin de esasen uzun süreli bir okuma alışkanlığı ve birikimi sonucu oluştuğu düşünülürse kız öğrencilerin okuma alışkanlık ve birikim durumu bakımından erkek öğrencilere göre daha iyi oldukları söylenebilir. Okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasındaki ilişki üzerinde ülkemizde yapılan araştırmalarda da kızlar lehine bir sonuç çıktığı görülmektedir (Tayşi 2007; Çam 2006; Şahiner 2005; Keleş 2006; İnan 2005; Suna 2006)

Okuduğunu Anlama konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında çıkan sonuçların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Buna göre Dökmen (1994), Chavez (2001, Akt: Sim, 2007: 35) ve Karatay (2007), yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bügel ve Buunk (1996) ise okuduğunu anlamada erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğunu bulmuştur. Buna karşılık Coşkun (2006), Brantmeier (2003) ve Phakiti (2003) de her iki cinsiyet arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

3.1.4. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için öğrenciler akademik başarı puanlarına göre gruplara ayrılarak gruplar arasında okuduğunu anlama başarı puanları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan Anova testi ve sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4779,877	3	1593,292	16,224	,000	3-1, 3-2,
Gruplar İçi	55418,239	565	98,085			4-1, 4-2,
Toplam	60198,116	568				4,3

Çizelge 6. Akademik Başarı Puanına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Anova Sonuçları

Çizelgede akademik başarı puanına göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre akademik başarı puanı bakımından dört gruba ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısının akademik başarı puanı yükseldikçe arttığı görülmektedir. Akademik başarı puanı çok iyi olan grubun okuduğunu anlama başarısı bakımından diğer gruplara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Akademik başarı puanı iyi olan grup da akademik başarı puanı orta ve kötü olan gruplara göre okuduğunu anlama başarısı bakımından daha iyi bir düzeydedir.

ABP	N	\bar{X}	S	En düşük puan	En yüksek puan
1. 0-59,999 Düşük	12	52,16	4,1	18	72
2. 60-69,999 Orta	95	55,34	1,38	0	74
3. 70-79,999 İyi	336	59,41	0,51	12	80
4. 80-100 Çok İyi	126	63,95	0,61	46	80
Toplam/Genel	569	59,58	0,43	0	80

Çizelge 7. Akademik Başarı Puanına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Standart Sapma, Ortalama, En Düşük ve En Yüksek Puanlar

Akademik başarı puanına göre okuduğunu anlama başarısına ilişkin puanlara bakıldığında her iki puan arasında bir paralellik bulunduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama başarı puanı, akademik başarı puanı düşük olanlar için 52,16, orta olanlar için 55,34, iyi olanlar için 59,41 ve çok iyi olanlar için ise 63,95'tir. En düşük ortalama ve en yüksek standart sapma, akademik başarı puanı en düşük olan öğrencilerinken, en yüksek ortalama ve en düşük standart sapma akademik başarı puanı en yüksek olan öğrencilerindir. Alınan en yüksek puanlara bakıldığında da benzer bir durum göze çarpmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisiyle akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu ve akademik başarı için okuduğunu anlamanın önemli olduğu söylenebilir. Karatay

(2007) da yaptığı çalışmasında akademik başarı puanlarıyla okuduğunu anlama başarısı arasında benzer bir sonuç bulmuştur.

Okuma, eğitim ortamında en çok kullanılan öğrenme yollarından biridir. Yapılan araştırmalar da okuduğunu anlamayla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Sever 2000: 13) Okuduğunu anlama sadece Türkçe ve edebiyat gibi sözel beceri gerektiren derslerde değil, aynı zamanda matematik, geometri gibi sayısal başarı gerektiren derslerde de etkili bir öğrenme yoludur. Dolayısıyla okuma çok yönlü öğrenme yollarını harekete geçiren bir süreçtir (Savaş 2006: 71).

3.2. Çeşitli Değişkenler Açısından Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyiyle İlgili Bulgular ve Yorum

3.2.1. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ana bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir mi?

Bu soruyu cevaplandırmak için öğrencilerin ana bilim dallarına göre okuma stratejileri kullanma düzeyi ortalama puanları arasında Anova testi uygulanmış, farkın hangi ana bilim dalları arasında olduğunu belirlemek için ise LSD testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3,262	4	,816	5,100	,000	1-4, 1-5, 2-4, 2-5, 3-5
Gruplar İçi	90,186	564	,160			
Toplam	93,449	568				

Çizelge 8. Ana Bilim Dallarına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin ana bilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre; Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre ve Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre okuma stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Bu durum okuma stratejisi kullanımının ana bilim dalına göre belirgin olarak farklılaşmadığı ve kişilerin kendi okuma durumlarıyla ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ana Bilim Dalı	N	\bar{X}	S
Türkçe Öğretmenliği	118	3,62	,4264
Fen Bilgisi Öğretmenliği	60	3,63	,3715
Sınıf Öğretmenliği	131	3,56	,3571
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	123	3,48	,4717
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	137	3,43	,3539
Toplam/Genel	569	3,53	,4056

Çizelge 9. Ana Bilim Dallarına Göre Okuma Stratejileri Kullanım Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma puanlarının ortalamaları görülmektedir. Buna göre Türkçe öğretmeni adayları 3,62, fen bilgisi öğretmeni adayları 3,63, sınıf öğretmeni adayları 3,56, Sosyal Bilgiler öğretmeni adayları 3,50, İlköğretim Matematik öğretmeni adayları ise 3,43 ortalama puan almışlardır. Bütün katılımcıların ortalama puanı 3,54'tür. En yüksek ortalama fen bilgisi öğretmeni adaylarının en düşük ortalama ise İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarıdır. Türkçe, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları, ortalamanın üstüne çıkmışken Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik öğretmeni adayları ortalamanın altında kalmışlardır. Çizelgede puan ortalamalarının ana bilim dalları arasında çok büyük bir farklılık göstermediği de görülmektedir. Dolayısıyla ortalama puanlar da Anova testinden çıkan sonucu desteklemektedir.

Karatay (2007) ölçeğin değerlendirilmesinde 4'ten yukarısını "iyi", 3 ile 4 arasını "orta" ve 2,9'dan aşağısını da zayıf olarak kabul etmiştir. Buna göre alınan ortalama puanlara bakarak öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma bakımından "orta" bir düzeyde oldukları söylenebilir. Karatay (2007) da çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma bakımından "orta" düzeyde olduklarını bulmuştur.

3.2.2. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için okuma stratejileri kullanma düzeyi puanları üzerinde T-Testi yapılmış, sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Öğretim	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
1. Ö.	279	3,57	,39	566	1,90	,057
2. Ö.	290	3,51	,38			

($p < .05$)

Çizelge 10. Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyinin Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin öğretim türüne göre t-testi sonucu görülmektedir. Buna göre 1. öğretim öğrencileri ortalama 3,57, 2. öğretim öğrencileri ise 3,51 puan almışlardır. Yapılan t-testi sonucuna göre arada herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Okuma stratejisi kullanımı bakımından 1. ve 2. öğretim öğrencileri arasında bir fark bulunmamaktadır denebilir.

3.2.3. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu soruyu cevaplandırmak için öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalama puanları üzerinde T-Testi uygulanmış, çıkan sonuç aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Kız	322	3,60	,38	566	4,054	,000
Erkek	247	3,46	,39			

($p < .05$)

Çizelge 11. Okuma Stratejileri Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Çizelgede öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalaması 3,60, erkek öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalaması ise 3,46'dır. İki puan arasındaki fark ($p < .05$) anlamlıdır. Okuma stratejileri kullanma düzeyiyle cinsiyet arasındaki ilişki kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan farklı olarak Karatay (2007) okuma stratejilerini kullanma bakımından erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha iyi bir düzeyde olduklarını bulmuştur.

Yurtdışında yapılan pek çok çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla okuma stratejisi kullandığı bulunmuştur (Sim 2007: 34). Çalışmamızda da bunu destekler bir sonuç çıkması; kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilerden daha iyi olması ve kız öğrencilerin okuma alışkanlığının erkek öğrencilerden daha iyi bir düzeyde olmasıyla paralellik göstermektedir.

3.2.4. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu problemi cevaplandırmak amacıyla öğrenciler akademik başarı puanlarına göre gruplandırılmış ve gruplar arasındaki puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için Anova testi, farkın hangi ana bilim

dalları arasında olduğunu belirlemek için de LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	3,007	3	1,002	6,261	,000	3-2, 4-2, 4-3
Gruplar İçi	90,442	565	,106			
Toplam	90,449	568				

Çizelge 12. Akademik Başarı Puanlarına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Çizelgede akademik başarı puanlarına göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre akademik başarı puanı çok iyi düzeyde olanların, iyi ve orta düzeyde olanlara göre; iyi düzeyde olanların ise orta düzeyde olanlara göre okuma stratejilerini daha sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

ABP	N	\bar{X}	S	En düşük puan	En yüksek puan
1. 0-59,999 Düşük	12	3,45	,34	2,94	4,15
2. 60-69,999 Orta	95	3,40	,496	1	4,52
3. 70-79,999 İyi	336	3,53	,381	2,39	4,52
4. 80-100 Çok İyi	126	3,64	,372	2,76	4,45
Toplam/Genel	569	3,53	,405	1	4,52

Çizelge 13. Akademik Başarı Puanına Göre Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Standart Sapma, Ortalama, En Düşük ve En Yüksek Puanlar

Çizelgede akademik başarı puanına göre okuma stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin puanlar görülmektedir. Buna göre akademik başarı puanı çok iyi olan öğrencilerin okuma stratejileri kullanma ortalaması 3,64, iyi olan öğrencilerin ortalaması 3,53, orta olan öğrencilerin ortalaması 3,40 ve kötü olan öğrencilerin ortalaması ise 3,45 düzeyinde bulunmuştur. Genel ortalama ise 3,53 düzeyindedir. Akademik başarı puanı yükseldikçe okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Akademik başarı puanı orta düzeyde olan bazı öğrenciler okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından oldukça düşük puanlar almışlardır. Bu da akademik başarı puanı düşük ve orta düzeyde olan gruplar arasında orta düzeyde olanların aleyhine bir fark oluşturmuş olabilir. Bu tabloya bakarak okuma stratejilerini kullanan kişilerin akademik başarı puanlarının arttığı söylenebilir.

Karatay (2007) da çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

Araştırmaya katılan öğretmen adayları okuduğunu anlama bakımından yetersiz bir düzeydedir. 4 yıllık lisans eğitimi alan bir kişinin okuduğunu anlama bakımından yetersiz bir düzeyde olması eğitim sistemimiz açısından olumsuz bir durumdur. Okuma eğitiminin ve okuduğunu anlamının, hayat boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu durumun kaynağı olarak sadece yükseköğretimi göstermek eksik kalacaktır. İlk ve ortaöğretim düzeyinde de okuma eğitimi açısından eksiklikler bulunması öğretmen adaylarının okuduğunu anlamada yetersiz kalmasında bir etken olarak düşünülmelidir.

Okuduğunu anlama bakımından Türkçe Öğretmenliği öğrencileri diğer öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin diğer öğrencilere göre daha iyi bir durumda olması onların ileride okuma, okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerini kazandıracak öğretmenler olacağı düşünüldüğünde olağan, beklenen ve istenen bir durumdur.

Okuduğunu anlamada en başarısız grup Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileridir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin okuduğunu anlama bakımından diğer ana bilim dalı öğrencilerine göre daha başarısız olmaları alan itibarıyla daha geniş bir okuma kültürüne sahip olup farklı konu ve türdeki metinlerle karşılaşmış olmaları düşünüldüğünde beklenen bir durum değildir.

Okuduğunu anlama başarısı öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 1. ve 2. öğretim öğrencileri okuduğunu anlama bakımından birbirilerine çok yakın bir başarı göstermişlerdir.

Okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum yapılan birçok araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda kızların erkeklere oranla daha fazla okudukları ortaya konmuştur. Daha fazla okuyan kişilerin okuduğunu anlamada daha iyi bir düzeyde olması beklenir. Dolayısıyla araştırma sonuçları evrenin özellikleriyle uyum sağlamaktadır.

Akademik başarı puanı yüksek olan öğrenciler okuduğunu anlamada da başarı göstermişlerdir. Okumanın hem bir bilginleme ve öğrenme süreci hem de bir sorgulama ve anlam çıkarma etkinliği olması okuma becerisi gelişmiş olan kişilerin, sayılan süreçlerde de etkin bir faaliyet

içerisinde olmaları sonucunu doğurmaktadır. Okuma becerisi gelişmiş olan öğrencilerin de sayılan nedenlerden dolayı akademik başarılarının yüksek olması önemli ve beklenen bir sonuçtur.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından öğretmen adayları orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okuma stratejileri kavramı eğitim sistemimiz açısından yeni bir kavram ve alandır. Bu zamana kadar hemen sadece yabancı dil eğitimi alanlarında öne çıkmış olan bu alan, ana dili eğitiminde öne çıkmadığı için öğrencilerin bu konudaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de düşük olması doğal bir durumdur.

Okuma stratejilerini kullanma bakımından Türkçe Öğretmenliği öğrencileri ile Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri; Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre ve Sınıf Öğretmenliği öğrencileri de İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencilerine göre daha iyi bir düzeydedir. Ana bilim dalı düzeyinde çıkan bu sonuç öğrencilerin kendi okuma tercihi, sıklığı ve alışkanlığıyla ilgili bir durum olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öncelikle katılımcıların hepsi okuma stratejilerini kullanma bakımından orta düzeyde bulunmuştur. İkinci olarak okuma stratejini kullanma konusunda ana bilim dalları arasında çıkan fark sözel ve sayısal alanlara göre bir ayrılık göstermemektedir. Dolayısıyla okuma stratejileri kullanımının ana bilim dallarına göre farklılaştığını söylemek için daha fazla dayanak noktası bulunması gerekmektedir.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çıkan bu sonuç da hem okuma stratejileri kullanma düzeyinin ana bilim dallarına göre farklılaşmadığı hem de okuduğunu anlama düzeyinin öğretim türüne göre farklılaşmamasıyla paralellik göstermektedir.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini kullanma bakımından daha iyi bir düzeyde olmaları onların bu konudaki bilişsel farkındalık düzeylerinin de erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucunu doğurur. Yine bu sonuç da kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki başarılarının doğal bir sonucudur.

4.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir:

Eğitim sistemimizin ve Türkçe eğitimi programlarının amaçları arasında okuyan, okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek önemli bir maddedir. Bu amaçla, öğretimin her seviyesinde öğrencilerin bu becerile-

rini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gereklidir. Bu sebeple okul öncesi ile ilk ve ortaöğretim düzeyinde çeşitli okuma etkinlikleri yapılmalı, metinden hangi yollarla anlam çıkarılabileceği ve metinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin çalışmaların niteliği artırılmalıdır.

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama konusunda daha donanımlı bir hâle gelebilmeleri için bu amaca yönelik sınıf ve üniversite kapsamında etkinlikler düzenlenmelidir. Sınıf içinde, bütün öğretmenlik alanlarında var olan Yazılı Anlatım, Sözlü Anlatım, Türk Dili gibi derslerde öğrencilerin metinle karşılaşmaları sağlanmalıdır. Okuma eğitiminin doğrudan ve uygulamalı olarak metin üzerinden yapılması gerekmektedir. Özellikle Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için daha yoğun programlar ve etkinlikler planlanabilir.

Bu etkinliklerden biri ders dışında belli zaman aralıklarında “Okuma Saati” şeklinde düzenlenen ve belli bir tema veya amaç çerçevesinde yapılabilecek okuma etkinlikleridir. Bu etkinliklerde öğrenciler farklı türdeki metinlerle karşılaşmaları sağlanırken farklı türdeki metinlerin anlaşılması noktasında öğrencilere rehberlik edilebilir.

Okuma stratejileri konusunda öğrencilere seminerler düzenlenebilir. Fakat özellikle Türkçe Öğretmenliği öğrencileri için yeni Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan “Okuma Eğitimi” dersinde strateji eğitimi verilmelidir. Bu eğitim süreci kuramsal bilgi verilmesinden çok uygulamalı çalışmalar şeklinde ilerlemelidir.

Özellikle Türkçe öğretmeni adayları, yakın çevrede bulunan okullardaki ilköğretim öğrencilerinin okuma stratejileri konusundaki bilgi düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaya, hatta staj çalışmalarındaki ders anlatımlarında okuma stratejilerini öğretmeye yönelik etkinlikler yapmaya yönlendirilmelidir.

Araştırmacılar için de şu önerilerde bulunmak mümkündür:

Okuma stratejileri ana dili eğitimi alanında araştırılmaya değer ve muhtaç bir alandır. Gerek anket ve ölçekler geliştirilerek gerek sesli düşünme yöntemi kullanılarak farklı alanlarda yetişen öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenebilir. Bu bölümlerdeki öğrencilerden gönüllü olarak katılacak öğrencilere okuma stratejileri eğitimi verilerek bu eğitimin konu alanı ve serbest okumalarına ne kadar katkıda bulunduğu araştırılabilir.

Okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak bakımından çalışmalar yapılması da önerilebilir. Kız ve erkek öğrencilerin hangi tür metinlerde ve hangi stratejileri kullanmada daha iyi olduğu araştırılabilir.

Okuduğunu anlama bakımından kısa ve uzun metinler arasında ne gibi farklar meydana geldiği ve farklı boyuttaki metinleri anlamanın ölçülmesi için ölçekler geliştirilmesi önerilebilir.

Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki kişilerin okuduğunu anlama konusunda da farklılık gösterip göstermediği araştırılarak bu kişilere verilecek strateji eğitiminin ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Ana dili eğitimi bağlamında verilen okuma eğitimi sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği düşünülerek hangi sınıf düzeyine hangi tür stratejilerin hangi yöntem ve tekniklerle öğretilbileceği üzerinde araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan (2007), *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Dördüncü Baskı, TDK Yayınları, Ankara.
- BARNETT, Marva A. (1988), "Reading through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension", *The Modern Language Journal*, Vol. 72, No. 2. pp. 150-162 <http://links.jstor.org/sici?sici=00267902%28198822%2972%3A2%3C150%3ARTC%3E2.0.CO%3B2-4> (son erişim 14.01.2008).
- BRANTMEIER, Cindy (2003), "Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading", *Reading in a Foreign Language*, Vol. 15, No. 1, <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2003/brantmeier/brantmeier.pdf> (son erişim 02.08.2008).
- BÜGEL, K.-Buunk, B. P. (1996), "Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge", *The Modern Language Journal*, Vol. 80, No. 1, (Spring, 1996), pp. 15-31, <http://www.jstor.org/stable/329055> (son erişim 01.08.2008).
- CARRELL, Patricia L. (1989), "Metacognitive Awareness and Second Language Reading", *The Modern Language Journal*, Vol. 73, No. 2, pp. 121-134. <http://links.jstor.org/sici?sici=0026-7902%28198922%2973%3A2%3C121%3AMAASLR%3E2.0.CO%3B2-V> (son erş 18.03.2008).
- COHEN, Andrew D. (1990), *Language Learning: Insights for Learners, Teachers and Researchers*, Newbury House Publishers, New York.
- COŞKUN, Eyyup (2006), *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÇAM, Bilge (2006), *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- DÖKMEN, Üstün (1994), *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*, MEB Yayınları, İstanbul.

- İNAN, Derya Duygu (2005), *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*, (Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KARASAR, Niyazi (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARATAY, Halit (2007), *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KELEŞ, Özgül (2006), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Kitap Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÖĞRETMEN, Tuncay (2006), *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği*, (Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), , Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZDEMİR, Emin. (1983), “Anadili Öğretimi”, *Türk Dili*(Dil Öğretimi Özel Sayısı), C. XLVII, S. 379-380 Temmuz-Ağustos, s. 18-30.
- PANG, Jixian (2008), “Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China”, *Reading in a Foreign Language*. Vol. 20, No. 1, pp. 1-18.
- PHAKİTİ, A. (2003), “A closer at gender and strategy use in L2 reading”, *Language Learning*, Vol. 53 No. 4, pp. 649-703, <http://www3.interscience.wiley.com/journal/118872169/abstract> (son erişim 31.07.2008).
- SAVAŞ, Bekir (2006), *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*, 2. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- SEVER, Sedat (2000), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SİM, Sangmin (2007), *A Study on Reading Strategies in KSL Class*, Unpublished Doctor's Thesis. University of New South Wales School of Modern Language Studies.
- SUNA, Çiğdem (2006), *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*, (Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- ŞAHİNER, Yusuf (2006) *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları Ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği)*, (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ŞENCAN, Hüner (2005), *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- TAYŞİ, Esra Karakuş (2007), *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaş-*

tırılması (Kütahya İli Örneği), (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

YILMAN, Mustafa (2006), *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.