EPÖDER EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

International Journal of Curriculum and Instructional Studies

CİLT/*VOLUME*: 2 SAYI/*ISSUE*:4 ARALIK/*DECEMBER* 2012 ISSN: 2146-3638

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ
Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

INTERNATIONAL JOURNAL of
CURRICULUM and INSTRUCTIONAL STUDIES
is peer reviewed and published semiannually (June and December)

Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)
EPÖDER

Sahibi (Owner)
Eğitim Programları ve Öğretim Derneği adına
Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör (Editor)
Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör Yardımcısı (Co-Editor)
Doç. Dr. Melek Demirel

Yayın Kurulu (Editorial Board)
Prof. Dr. Zeki Kaya
Prof. Dr. Lynn Davies
Prof. Dr. Liliana Ezechil
Prof. Dr. Nikos Terzis
Doç. Dr. Ahmet Ok
Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)
Doç. Dr. Arda Arıkan (İngilizce)
Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)

Kapak Tasarımı (Cover Design)
Veysel ŞAYLI

Dizgi (Design)
Selda KILIÇ

Yönetim Yeri (Address)
Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA
Tel (phone): +90 0532 361 9318
Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738
e-ortam (Web Page): http://www.ijocis.org
e-posta (E-mail): demirel.ozcan@gmail.com

Baskı [Publication]
Ayrıntı Matbaası
İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No: 105 / A Ostim Yenimahalle/ANKARA
ISSN/2146-3638

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

ACAT	Bahaddin	Osmangazi Üniv.	Eskişehir/ Türkiye
AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
ARSLAN	Mehmet	Gazi Osman Paşa Üniv.	Tokat / Türkiye
BATTAL	Nevzat	İnönü Üniversitesi	Malatya/Türkiye
BAYKAL	Ali	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
ÇELENK	Süleyman	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Bolu/ Türkiye
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
ERDEN	Münire	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
EZECHIL	Liliana	University of Piteşti	Romanya/ Romania
FER	Seval	Trakya Üniversitesi	Edirne/ Türkiye
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜRKAN	Tanju	Girne Amerikan Üniversitesi	KKTC
GÜROL	Mehmet	Fırat üniversitesi	Elazığ/ Türkiye
HAKAN	Ayhan	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
KAYA	Zeki	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KÖMLEKSİZ	Müfit	Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi	KKTC
MIRCHEVA	Violeta	Sofia University	Bulgaristan/ Bulgaria
ÖZER	Bekir	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PAYKOÇ	Fersun	ODTÜ	Ankara/Türkiye
PINAR	William F.	University of British Colombia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SABAN	Ahmet	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SENEMOĞLU	Nuray	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
SKEVA	João Para	University of Massachusetts Dartmouth	ABD/ USA
SÖNMEZ	Veysel	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
SÜNBÜL	A.Murat	Selçuk Üniversitesi	Konya/ Türkiye
TAŞPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZIS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan/ Greece
TÜRKOĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YANPAR YELKEN	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YAŞAR	Şefik	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
YILDIRAN	Güzver	Boğaziçi Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
YLILUOMA	Pertti V.J.	University of Oulu	Finlandiya/ Finland
ZABALA	Jesus Goã'i	University of Basque	İspanya/ Spain

Editörden

"Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi", dördüncü sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz hem elektronik ortamda, hem de basılı olarak yılda iki kez çıkarılmakta ve daha ilk sayıdan itibaren ASOS (Akademia Sosyal Bilimler Endeksi) tarafından taranmaktadır.

Bu sayımızda, hakem görüşleri tamamlanan yedi makaleye yer verilmiştir. Yrd.Doç.Dr. Esed Yağcı, Yrd.Doç.Dr. Mehmet Katrancı, Arş.Gör.Dr. Özge Erdoğan ve Yrd.Doç.Dr. Mehmet Uygun ***"Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler",*** Yrd.Doç.Dr. Hasan Özder, Doç.Dr. Güner Konedralı ve Havva Doğan "***İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi"***, Remzi Demir ve Yrd.Doç.Dr. Birsel Aybek ***"Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi",*** Yrd.Doç.Dr. Filipa Seabra, Yrd.Doç.Dr.José Carlos Morgado ve Doç.Dr. José Augusto Pacheco ***"Policies of Accountability in Portugal",*** Özlem Göktaş ve Yrd.Doç.Dr. Oğuz Gürbüztürk "***Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi"***, Elvan Kurtman ve Yrd.Doç.Dr. Ali Arslan ***"Üniversite Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi"***, Doç.Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Melek Duman, Kader Arkan ve Enes Hastürk "***Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi"*** başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Dergimiz, EPÖ-DER üyelerine olduğu kadar özellikle alan derslerinin öğretimi ile ilgilenen ve araştırma yapan tüm akademisyenlere de açıktır. Eğitim programları ve öğretim alanında çalışma yapan değerli hocalarımızın ve genç meslektaşlarımızın özgün çalışmalarını okurlarla buluşturmak temel hedeflerimiz arasında yer almaktadır. Bu sayımızda da çalışmaları ile bizlere destek olan değerli yazarlara ve makaleleri özverili bir şekilde ve titizlikle inceleyen değerli hakemlerimize çok teşekkür ediyorum.

Portekiz, Braga'da Minho Üniversitesi'nde 18-19 Ekim 2013 tarihleri arasında düzenlenecek olan 1. Uluslararası Avrupa Eğitim Programları Çalışmaları Kongre'sinde siz değerli okurları bildiri sunmaya ve bildirilerinizi ya dergimizde ya da "Avrupa Program Çalışmaları" dergisinde makale olarak değerlendirmeye davet eder, kongrede buluşmak üzere hepinize esenlikler dilerim.

Prof. Dr. Özcan Demirel

Editor's Message

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) has been appearing in the scientific world with the fourth issue. Our journal is published twice annually both in online and printed format, and is indexed in ASOS (Akademia Social Sciences Index) since its first issue was released.

The current issue consists of seven articles peer-reviewed for the publication. All the papers are invaluable contributions of the following authors to the literature and our journal**.** Assist.Prof.Dr. Esed Yağcı, Assist.Prof.Dr. Mehmet Katrancı, Research Assistant Dr. Özge Erdoğan and Assist.Prof.Dr. Mehmet Uygun ***"Determining Primary School Teachers' Use of Methods/Techniques while Teaching Vocabulary and the Problems They Encounter"*****,** Assist.Prof.Dr. Hasan Özder, Assoc.Prof.Dr. Güner Konedralı and Havva Doğan ***"Evaluation of Reading Comprehension Skills of Fifth Grade Students"*****,** Remzi Demir and Assist.Prof.Dr. Birsel Aybek ***"An Examination of Learning Styles and Multiple Intelligences Fields of Ninth Grade Students"*****,** Assist.Prof.Dr. Filipa Seabra, Assist.Prof.Dr. José Carlos Morgado and Assoc.Prof.Dr. José Augusto Pacheco ***"Policies of Accountability in Portugal"***, Özlem Göktaş and Assist.Prof.Dr. Oğuz Gürbüztürk ***"The Effect of Reading Comprehension Skill on Students' Academic Achievement in Mathematics Lesson at the Second Stage of Primary School"*****,** Elvan Kurtman and Assist.Prof.Dr. Ali Arslan ***"Determining the Attitudes of University Preparatory Programme Students towards the English Language Laboratory Course"*****,** Assoc.Prof.Dr. Zeliha Nurdan Baysal, Melek Duman, Kader Arkan and Enes Hastürk ***"Effects of Problem-Based Learning Approach to Students' Visual Presentation and Writing Tendencies".*** The above mentioned papers were subjected for peer review completed.

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) is not only for the member of TACI, but also all researchers who are interested in teaching methodology of various subject-matter fields. The overall goal of the journal is to carry on our mission to publish and expose extinguished papers of respectable researchers and young colleagues in the field of curriculum and instruction to our audience. We would like to thank the reviewers of this issue for their comments and proposals on each article and also our special thanks go to authors who support our journal with their original and scientific work.

You are cordially invited both to submit manuscripts to be presented at the "1st International Conference on European Curriculum Studies" that will take place at Minho University in Braga, Portugal in 18-19 October, 2013 and for peer-review to be considered for publication in our journal (IJOCIS) and European Journal of Curriculum Studies (Euro-JCS). I look forward to meeting you all at our next congress.

Yours Sincerely

Prof.Dr. Özcan DEMİREL

İÇİNDEKİLER / *CONTENTS*

Editörden ..... *v*

From Editor ..... *vii*

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler
Determining Primary School Teachers' Use of Methods/Techniques while Teaching Vocabulary and the Problems They Encounter
Esed YAĞCI, Mehmet KATRANCI, Özge ERDOĞAN, Mehmet UYGUN ***1-12***

İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Reading Comprehension Skills of Fifth Grade Students
Hasan ÖZDER, Güner KONEDRALI, Havva DOĞAN ***13-26***

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi
An Examination of Learning Styles and Multiple Intelligences Fields of Ninth Grade Students
Remzi DEMİR, Birsel AYBEK ***27-40***

Policies of Accountability in Portugal
Portekiz'de Sorumluluk Politikaları
Filipa SEABRA, José Carlos MORGADO , José Augusto PACHECO ***41-51***

Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi
The Effect of Reading Comprehension Skill on Students' Academic Achievement in Mathematics Lesson at the Second Stage of Primary School
Özlem GÖKTAŞ, Oğuz GÜRBÜZTÜRK ***52-66***

Üniversite Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi
Determining the Attitudes of University Preparatory Programme Students towards the English Language Laboratory Course
Elvan KURTMAN, Ali ARSLAN ***67-77***

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi
Effects of Problem-Based Learning Approach to Students' Visual Presentation and Writing Tendencies
Zeliha Nurdan BAYSAL, Melek DUMAN, Kader ARKAN, Enes HASTÜRK ***78-90***

Yazım Kuralları / Writing Guidelines ***91-94***

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler

Determining Primary School Teachers' Use of Methods/Techniques while Teaching Vocabulary and the Problems They Encounter

Esed YAĞCI*, Mehmet KATRANCI**, Özge ERDOĞAN***, Mehmet UYGUN****

Öz

Öğretmenlerin kelime öğretimi için kullandıkları yöntem ve tekniklerin zenginliği, öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinde önemli ve etkili bir değişkendir. Kelime öğretiminin önemi göz önüne alınarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve veriler betimsel analiz ile içerik analizi teknikleriyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterince çeşitlilik göstermediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretimi yapılacak kelimelerin soyut olması, öğrencilerin kelimeyi ilk defa duymaları ve öğrenilen kelimelerin kısa sürede unutulması kelime öğretiminde öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunların başında geldiği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kelime öğretimi, sınıf öğretmeni, yöntem ve teknikler.

Abstract

Primary school teachers have an important role and responsibility in improving their students' vocabulary knowledge. The variety of methods and techniques that teachers use while teaching vocabulary is a crucial and efficient variable in improving students' vocabulary. Considering the importance of vocabulary teaching, in this study, it is aimed to identify the methods and techniques that teachers use while teaching vocabulary and the problems they encounter. The descriptive model was used to present the findings of the study. The study was carried out with 25 primary school teachers from Ankara. The data was collected through an interview form consisting semi-structured questions. The data was recorded and investigated through descriptive and content analysis techniques. Findings revealed that the method and techniques that the teachers use while teaching vocabulary didn't show variety. Furthermore, that the words to be taught are abstract and the students heard them for the first time seem to be a reason for their forgetting of them in a short span of time.

Key words: Vocabulary teaching, primary school teacher, method-technique

---

* Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: esed@hacettepe.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: mtkatranci@gmail.com

*** Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: erdoganozge.edu@gmail.com

**** Yrd.Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: muyguntr@gmail.com

Giriş

Günümüzde hızlı bir şekilde değişen ve gelişen çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek eğitimin önemli hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bu değişim ve gelişime bağlı olarak bireylerden; üst düzey, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu niteliklerin tümü dil becerileri ile zihinsel becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasının önemini gündeme getirmektedir. Buradan hareketle düşünen ve bilişsel işlemleri başarılı bir şekilde gerçekleştiren bireylerin yetiştirilmesinde dil ve dilin kullanımı önem kazanmaktadır.

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1990). Dil düşünceye biçim veren, onu kendi kalıbına koyan bir altyapı özelliği göstermektedir. İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olma gücü ile sınırlıdır. Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, yorumlama gücü de o kadar ileridir (Barın ve Demir, 2006). Dil aynı zamanda insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimleri aktarabilmesini, duygularını ifade edebilmesini sağlar (İpek ve Bilgin, 2007). Kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde, onun iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler (Sever, 2004). Kelimeler de iletişim kurmada, duygu ve düşüncelerin başkasına aktarılmasında oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanın düşünce dünyasını saran simgeler ve onların yerini tutan kelimeler, sözlü ve yazılı iletişim sürecinde düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçleri harekete geçirmektedir. Başka bir deyişle kelimeler, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmazlarıdır. Düşünme süreçleri ile anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımı zengin kelime hazinesi, başka bir ifade ile kelime dağarcığına bağlıdır (Vygotsky, 1998; Sever, 2004; Çetinkaya, 2005; Karatay, 2007).

Bir insanın kullandığı kelimelerin tümüne kelime dağarcığı denir (Vardar, 1998). Kelime dağarcığı, kelimenin anlamını bilme ve kelimeyi uygun bir şekilde kullanabilme becerisidir (Nguyen ve Khuat, 2003; Sinatra, 2008). Kelime dağarcığı başka bir ifadeyle kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamıdır (Akyol ve Temur, 2007). Kelime dağarcığının gelişimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Rupley ve Nichols, 2005). Kelime dağarcığı bireyin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisinde, kendini ifade edebilmesinde ve okul başarısında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Venetis, 1999; Foil ve Alber, 2002; Biemiller, 2003; Biemiller ve Boote, 2006; Gardner, 2007; Nelson ve Stage, 2007). Aynı zamanda bireyin dil, zihinsel, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından da önemlidir. Bireyin düşüncelerini doğru ifade edebilmesi, toplum içinde daha sağlıklı iletişim kurabilmesi ve dile hâkim olarak onu etkili bir şekilde kullanabilmesi zengin bir kelime dağarcığına sahip olmasına bağlıdır.

Birey, kelime dağarcığında birçok kelime bulundurmasına rağmen bu kelimelerin tamamını konuşma ve yazı dilinde kullanmayabilir. Kelime dağarcığı üzerine yapılan araştırmalar kelime dağarcığının aktif ve pasif kelime dağarcığı olmak üzere iki bölümde ele alındığını ortaya koymuştur. Aktif kelime dağarcığı insanların günlük hayatlarında kullandıkları kelimelerden oluşur. Pasif kelime dağarcığı ise insanların anlamını bildiği ama kullanmadığı kelimelerden oluşmaktadır (Güleryüz, 2006). Aktif kelimelerin sayısı, pasif kelimelere göre daha az olmaktadır. Çünkü insanlar dinleyerek, okuyarak ve görerek değişik konulardaki binlerce kelimeyi anlayabilirler. Ancak uğraşıları ve ilgileri doğrultusundaki kelimeleri seçerek kullanırlar (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Bu bağlamda kelime dağarcığını zenginleştirmenin amacı hem pasif hem de aktif kelimelerin sayısı artırmak ve bu kelimelerin kalıcı olmasını sağlamaktır.

Öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirmek, bildiği kelimelerin sayısını arttırmak anlamına gelmektedir. Ancak "bilmek" kelimesinin taşıdığı anlam belirginleştirilirse, kelime öğretiminin sınırları da belirginleşir. Herhangi bir kelimeyi bilmek, o kelimeyi doğru seslendirmek, doğru yazmak; konuşurken ve yazarken yerinde kullanmak; okuduğunda ya da duyduğunda da ne ifade ettiğini anlamak demektir. Bundan dolayı kelime öğretimi, kelimenin doğru söylenmesini ve yazdırmasını; hangi bütün içinde ne anlama geldiğini öğretmeyi kapsamalıdır (Yangın, 2002). Kelime öğretimi sadece yeni öğrenilecek kelimeleri değil önceden bilinen kelimelerin farklı anlamlarını da öğretmeyi kapsar (Sinatra,

2008). Kelime öğretimi, kelimenin sadece sesinin ve sözlük anlamının bilinmesiyle sonuçlandığında, anlamlı olmayan bir öğrenme gerçekleşmiş olacaktır. Kelimenin sözlük anlamının bilinmesi onun yazılı ve sözlü dilde kullanılabileceği anlamı taşımaz. Kelimenin temsil ettiği anlam bireyin zihninde oluşmadıkça, kelime soyutluktan kurtarılmış sayılamaz (Acat, 2008). Bu nedenle kelimelerin zihinde somut bir anlam oluşturmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, öğrencilerin kelimeleri doğru ve yerinde kullanmayı öğrenmelerini, kelimelerin farklı anlamlarının (yakın, zıt, eş vb. anlam) farkına varmalarını, anlam ile birlikte kelimelerin yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaya yönelik olmalıdır.

Kelime öğretiminde en çok bilinen ve en sık kullanılan yöntemlerin başında kelimelerin anlamının sözlükten bulunması gelmektedir. Ancak kelime öğretimi sözlükten kelimenin anlamının bulunması ve bunun bir cümlede kullanılması gibi mekanik etkinlikler zinciriyle yürütülen çalışmaları değil kelimelerin başka anlamlarla ilişkilendirildiği karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle kelime öğretimi çalışmalarında öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır (Akyol, 1997; Acat, 2008). Kelimelerin hem kalıcı olmasında hem de aktif kelime dağarcığında yer almasını sağlayabilecek yöntem ve tekniklerden bazıları; sözlükten yararlanma (İnce, 2006; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007; Gardner, 2007), oyunla öğretim, kelimenin son harfinden kelime üretme, bilmece, şarkı, kelime defteri oluşturma, gözlem ve yaşantılardan yararlanma (İnce, 2006), karışık olarak verilen harflerden kelime oluşturma, kavram haritasından yararlanma, kelime kökünden yeni kelimeler türetme, tekerlemelerden yararlanma, kelime-anlam eşleştirme, piramit, atasözü ve deyimlerden yararlanma (Akyol ve Temur, 2007), çağrışım, cümledeki noktalı yerler uygun kelime yazma (İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007), bulmaca (Foil ve Alber, 2002; İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007), farklı metin türleri ile çalışma (Rupley ve Nichols, 2005; Temur, 2006; Gardner, 2007; Gill, 2007), cümleden anlam buldurma (İnce, 2006; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007), anlam haritası (Foil ve Alber, 2002; Rupley ve Nichols, 2005; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007), kelime-görsel eşleştirme (Foil ve Alber, 2002; Akyol ve Temur, 2007), görsellerden yararlanma (Rupley ve Nichols, 2005; İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007), drama (Foil ve Alber, 2002; İnce, 2006), konuşma etkinlikleri (İnce, 2006; Temur, 2006), kelimeyi cümle içinde kullanma, kelime ile ilgili resim yaptırma, kelimelerden hikâye oluşturma, resimli sözlük kullanmadır.

Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde anahtar kelimelerle çalışma, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, söz varlığını geliştirme, söz varlığını kullanma gibi kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik aşamalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu aşamalarda kelime öğretimi için kullandıkları yöntem ve tekniklerin zenginliği, öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinde önemli ve etkili bir değişkendir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kelime dağarcığının geliştirilmesi sürecinin bir bütün olarak ele alınması için öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler ile karşılaştıkları sorunların belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları yöntem ve teknikler, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik buldukları çözümler öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesini doğrudan etkilemektedir. Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri, kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri nereden öğrenmişlerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve teknikler nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri, öğretimi yapılacak kelimeleri nasıl belirlemektedirler?
5. Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler ile karşılaştıkları sorunların belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla seçilen 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulur. Bunun yanı sıra gerekli görülen yerlerde yeni sorular sorulabilir veya bazı soruların sorulmasından vazgeçilebilir (Karasar, 2011). Araştırmada, öğretmenlerle yapılacak görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili üç konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra iki sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerde elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra kayıt altına alınan veriler düz metin hâline getirilmiştir. Düz metin hâlindeki veriler matrise yerleştirilmiştir. Matris üzerindeki veriler kodlanarak bilgilerin hangi sıklıkla tekrar edildiğine bakılmıştır. Buna göre düzenlenen bulgular frekans ve yüzde tabloları şeklinde verilmiştir. Bulgular sunulurken görüşüne başvurulan öğretmenlerin kendilerine sorulan sorulara verdikleri birden fazla yanıtlar dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin sorulara verdiği cevaplardan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde ise, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler, kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri nereden öğrendikleri, kelime öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve teknikler ile öğretimi yapılacak kelimelerin belirlenmesi ve sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar başlıkları altında sunulmuştur.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine kelime öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

	f	%
Sözlükten yararlanma	14	18.9
Kelimeyi cümle içinde kullanma	12	16.2
Kelime-anlam eşleştirme	11	14.9
Bulmaca	8	10.8
Oyunla öğretim	7	9.5
Farklı metin türlerini okuma	6	8.1
Drama	5	6.8
Cümleden anlam buldurma	4	5.4
Görsellerden yararlanma	2	2.7
Kelimelerden hikâye oluşturma	2	2.7
Resimli sözlük kullanma	1	1.4
Atasözü ve deyimlerden yararlanma	1	1.4
Kavram haritasından yararlanma	1	1.4

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerin sözlükten yararlanma (% 18.9), kelimeyi cümle içinde kullanma (% 16.2) ve kelime-anlam eşleştirme (% 14.9) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kelime öğretiminde en az kullandıkları yöntem ve tekniklerin ise resimli sözlük kullanma (%1.4), atasözü ve deyimlerden yararlanma (%1.4) ve kavram haritasından yararlanma (%1.4) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler incelendiğinde çoğunlukla fazla zaman almayan ve uygulanması kolay olan çalışmalara yer verdikleri söylenebilir.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Nereden Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında görüşüne başvurulan sınıf öğretmenlerine kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri nereden öğrendikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Nereden Öğrendikleri

	f	%
Bireysel çalışma	21	67.7
Lisans eğitimi	7	22.6
Hizmet içi eğitim	3	9.7

Tablo 2 incelendiğinde görüşüne başvurulan sınıf öğretmenlerinin % 67.7'sinin bireysel çalışmayla, % 22.6'sının lisans eğitiminde ve % 9.7'sinin ise hizmet içi eğitimde kelime öğretimine yönelik yöntem ve teknikleri öğrendikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri çoğunlukla bireysel çalışma ile öğrenmiş olmaları; lisans eğitiminde öğrenme oranının ise düşük düzeyde kalması dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Etkili Olduğunu Düşündükleri Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine "Kelime öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?"" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin kelime öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Etkili Olduğunu Düşündükleri Yöntem ve Teknikler

	f	%
Oyunla öğretim	9	22.5
Drama	8	20
Görsellerden yararlanma	7	17.5
Bulmaca	4	10
Farklı metin türlerini okuma	3	7.5
Kelimeyi cümle içinde kullanma	3	7.5
Kelime-anlam eşleştirme	2	5
Atasözü ve deyimlerden yararlanma	1	2.5
Cümleden anlam buldurma	1	2.5
Resimli sözlük kullanma	1	2.5
Sözlükten yararlanma	1	2.5

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniklerin oyunla öğretim (% 22.5), drama (% 20) ve görsellerden yararlanma (% 17.5) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kelime öğretiminde daha az etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve tekniklerin ise sözlükten yararlanma (% 2.5), resimli sözlük kullanma (%2.5) ve cümleden anlam buldurma (% 2.5) olduğu tespit edilmiştir. Görüşüne başvurulan öğretmenlerin kelime öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve teknikler ile kelime öğretimi sürecinde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

4. Öğretimi Yapılacak Kelimelerin Belirlenmesi

Araştırmada sınıf öğretmenlerine öğretimi yapılacak kelimelerin nasıl belirlendiği sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (11 kişi) öğretilecek kelimelere öğrenci ile birlikte karar verdiklerini, bir kısmı (8 kişi) öğretilecek kelimelerin öğrenciler tarafından belirlendiğini ve diğer bir kısmı ise (6 kişi) öğretilecek kelimeleri kendilerinin belirlediğini ifade etmişlerdir. Bu konuya yönelik olarak 3, 9, 10 ve 21. katılımcılar görüşlerini şu şekilde aktarmışlardır:

> *"Anlamı bilinmeyen kelimeleri birlikte belirliyoruz. Çünkü bazen öğrencilerin anlamını bildiklerini zannettikleri kelimeleri aslında bilmediklerini fark ediyorum. O zaman o kelime üzerinde de çalışma yapıyoruz."*
>
> *"Tabi ki öğrenci belirliyor. Ben onların hangi kelimeleri bilmediklerini nereden bileyim?"*
>
> *"Öğretimi yapılacak kelimeleri çoğunlukla öğretmen olarak ben belirliyorum."*

"Üzerinde çalışacağımız kelimeleri öğrencilerimin belirlemesini istiyorum. Okuma ya da dinleme metinleri ile çalışırken hangi kelimelerin anlamını bilmediklerini soruyorum. Eğer onlar herhangi bir kelime söylemezlerse ben sorular sorarak anlamını yeterince bilmedikleri kelimeleri bulmalarına yardımcı oluyorum. Sonra da o kelimelere yönelik çalışmalar yapıyorum."

Öğretimi yapılacak kelimelerin belirlenmesinde az da olsa bir grup öğretmenin kelimeleri kendilerinin belirlediği görülmektedir. Oysa hangi kelimeler üzerinde çalışılacağı konusunda öğrencilerin de görüşlerinin alınması önemlidir. Çünkü öğretmen hangi kelimelerin anlamının bilinmediği konusunda yeterince bilgi sahibi olmayabilir.

5. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmada görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerine "Kelime öğretiminde sorun yaşıyor musunuz? Eğer yaşıyorsanız ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?" soruları yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (20 kişi) kelime öğretiminde sorun yaşadığını, çok az bir kısmı ise (5 kişi) sorun yaşamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler; soyut kelimelerin öğretiminin zor olması (10 kişi), öğrencilerin öğretilecek kelimeyi ilk defa duyması (7 kişi), öğretilen kelimelerin kısa süre içinde unutulması (5 kişi) ve yabancı kökenli kelimelerin öğretimi (2 kişi) konularında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik olarak 6 ve 11. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Kelime öğretiminde sıkıntı yaşadığım oluyor. Özellikle soyut kelimelerde zorlanıyorum. Ayrıca öğrencilerin daha önce hiç duymadıkları kelimelerin öğretimi de zor oluyor."

"Tabi ki sorun yaşadığım oluyor. Ancak benim sorunum kelimeyi nasıl öğreteceğim ile ilgili değil. Kelimeyi bir şekilde öğretiyorum ya da anlamını hissettiriyorum. Ama öğrenciler hemen unutuyorlar. Kelimeyi farklı bir metinde gördüklerinde anlamını hatırlayamıyorlar."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kelime öğretiminde çeşitli sorunlar yaşamaları, kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Kelime öğretiminde yaşanan sorunların nedenlerinden biri de öğretmenlerin daha etkili olduğunu bildikleri halde bazı yöntem ve tekniklere uygulama sürecinde daha az yer vermeleri olabilir.

Kelime öğretiminde sorun yaşadığını belirten öğretmenler, bu sorunların çözümüne yönelik olarak günlük hayattan örnekler verme (9 kişi), görsellerden yararlanma (7 kişi), kelimeye yönelik drama çalışmaları yapma (2 kişi), öğrencilere kelimenin içinde geçtiği hikâye yazdırma (2 kişi), yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarını söyleme (1 kişi), kelimeyi belirli aralıklarla tekrar etme (1 kişi) ve gerçek nesnelerden yararlanma (1 kişi) yollarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak 3, 15 ve 24. katılımcılar şunları ifade etmişlerdir:

"Dilimize yabancı dillerden geçen kelimelerle karşılaştığımda elimden geldiğince, o kelimenin eş anlamlısını veya o kelimelerin Türkçe karşılıklarını öğretmeye çalışıyorum."

"Öğrencilerin daha önce hiç duymadıkları kelimeleri öğretirken günlük hayattan örnekler veriyorum. Bunun yanında da görsellerden yararlanıyorum."

"Öğrenciler anlamını bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında önce kelimenin anlamını öğrenmelerini sağlıyorum. Sonra kalıcı olması için eğer kelime uygunsa drama çalışması yaptırıyorum. Bazen de yeni öğrenilen kelimeleri tahtaya yazarak bu kelimelerin geçtiği bir hikâye yazmalarını istiyorum. Çünkü ne kadar çok kullanılırsa o kadar kalıcı oluyor."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kelime öğretiminde yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, belirtilen önerilerin sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik sorunların çözümünde çok yeterli olmadıklarını da ortaya koymaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterince çeşitlilik göstermediğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kelime öğretiminde sözlükten yararlandığı, kelimeyi cümle içinde kullandırdığı ve kelime-anlam eşleştirme çalışmaları yaptırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin, kelime öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya yeterince açık olmadıkları söylenebilir.

Akyol (2008)'a göre kelime öğretiminde çeşitli, anlamlı ve etkileşimli öğrenme süreçleri oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin kelimeler üzerinde yeterince düşünmesini sağlamak onların kelimeler ile aralarında deneyim kazanmalarına yardımcı olur. Bu deneyim ile birlikte farklı kelime türleri için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılması kelimenin zihinde daha kolay anlamlandırılmasını ve kalıcı olmasını sağlar.

Kelime öğretimi çalışmalarında öncelikle kelimenin metinde geçtiği anlamının sezdirilmesi gerekir. Metin içerisinde kelimenin gelişinden anlam çıkarılamadığı zaman öğrenciler sözlüğe yönlendirilmelidir. Öğrencileri kelimenin anlamını doğrudan sözlükten bulmaya yönlendirmek, onların kelimeler arasında zihinsel bağlar kurmalarını engeller. Ayrıca anlamı yeni öğrenilen kelimelerle ilgili olarak sadece basit cümle kurma çalışmalarının yapılması öğrencilerin söz varlığının gelişmesine yeterli katkıyı sağlamaz (Foil ve Alber, 2002; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Sağır, 2002).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri büyük oranda bireysel çabalarıyla öğrendikleri belirlenmiştir. Lisans eğitimi ve hizmet içi eğitimde öğrenme oranının ise düşük olduğu görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, lisans eğitiminde öğrenmeleri gereken bazı yöntem ve teknikler hakkında yeterince bilgi verilmediği söylenebilir. Bu durum kelime öğretiminin sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterince deneyim kazanmalarının zaman alacağı düşünüldüğünde bu süreçte öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik yaptıkları çalışmaların gerektiği kadar verimli olamayacağı söylenebilir. Wood (2008)'a göre sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde kelime öğretimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Araştırma kapsamında görüşüne başvurulan sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde oyunla öğretim, drama ve görsellerden yararlanma yöntem ve tekniklerinin diğerlerine göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Ancak bu sonuç ile öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları yöntemler karşılaştırıldığında bir çelişki olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin kelime öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve teknikleri kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durum bazı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının zaman almasından, öğretmenlerin bu yöntem ve tekniklerin uygulama süreci hakkında yeterince bilgi sahibi olmamalarından ya da kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olmasından kaynaklanabilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, Karadüz ve Yıldırım (2011) tarafından yapılan ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını inceleyen çalışma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Berne ve Blachowicz (2008) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin kelime öğretiminde en iyi yöntemin hangisi olduğu ve bu yöntemi nasıl uygulayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Araştırmada öğretimi yapılacak kelimelerin çoğunlukla öğretmenlerin yardımıyla ya da öğrenciler tarafından belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin az da olsa bir bölümünün öğretimi yapılacak kelimeleri kendilerinin belirlediği görülmüştür. Öğretimi yapılacak kelimelerin öğrenciler tarafından belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğretmenin, öğrencilerinin hangi kelimelerin anlamını bilmedikleri konusunda bilgi sahibi olması zordur. Öğretimi yapılacak kelimelerin öğretmen tarafından belirlenmesi durumunda yapılan çalışmalar amacına ulaşmayabilir. Ayrıca öğrenilen kelimelerin kalıcı olması için bu konuda öğrencilerin görüşüne başvurulmasının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre öğretimi yapılacak kelimelerin soyut olması, öğrencilerin kelimeyi ilk defa duymaları ve öğrenilen kelimelerin kısa sürede unutulması kelime öğretiminde öğretmenlerin en sık karşılaştığı sorunlardır. Soyut kelimeler ile ilgili sorunların, bu kelimelerin öğretiminde farklı yöntem ve tekniklere başvurulmaması nedeniyle yaşandığı söylenebilir. Ayrıca kelimelerin kısa sürede unutulmasının sebebi, öğretim sürecinde birden çok duyu organına yer verilmemesinden ve bu kelimelerin öğretiminde ezbere dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılmasından kaynaklanabilir. Karatay (2007) bu sorunlar için eyleme dayalı iş, oluş ve hareket bildiren kelimelerin öğretiminde, bu eylemin uygulanmasını ve açıklamasının yapılmasını aktif olarak kullanılmayan kelimelerin unutulmasını önlemek amacıyla da düzeye uygun kitaplar belirlenerek bunların öğrenciler tarafından okunmasını önermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olarak günlük hayattan örnekler verdiklerini, görsellerden yararlandıklarını ve drama çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları bu çalışmaların öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Tierney ve Readence (2000)'a göre bir kelime ile ilgili herhangi bir deneyim yaşanması o kelimenin kolay öğrenilmesinde ve zihinde kalıcı olmasında önemli rol oynamaktadır. Kelimelerin mümkün olduğunca fazla duyu organıyla algılanması, öğretimin daha etkili olmasını sağlar (Çeçen, 2007). Ayrıca kelime öğretiminde, çeşitli görseller kullanılması ve drama çalışmaları yapılması kelimenin somutlaşmasına yardımcı olur ve kelimeyi soyut olmaktan çıkarır. Kelimenin anlamı ile görsel arasında bir bağ kurma kelimenin zihinde kodlanmasına yardımcı olur (Sadoski, 2005).

Sonuç olarak araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde mümkün olduğunca farklı yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, bu yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bu nedenle kelime öğretimi sürecinde bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar öğretmenlerin lisans döneminde ve hizmet içi eğitimlerde etkili kelime öğretimi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarla öğretmenlerin, kelime dağarcığının gelişimi ve etkililiği hakkında daha detaylı bilgi edinmeleri sağlanmalıdır.

Öğrencilerin pasif kelime dağarcıklarının aktif hale getirilmesi için kelime öğretimi süreci daha etkili hale getirilmelidir. Öğrencilerin pasif kelime dağarcıklarını kullanmalarına olanak sağlayacak çeşitli öğrenme ortamları hazırlanmalıdır. Bunun için konuşma ve yazma çalışmalarından yararlanılmalıdır. Bununla birlikte kelime dağarcığının zenginliği ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki göz önüne alındığında, öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesi için farklı türlerde okuma çalışmaları yapmaları teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 33, 1-16.

Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*. 134.

Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi, Kırkkılıç, A. ve Akyol, H (Ed.), *İlköğretimde türkçe öğretimi*(s.195-232), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk dil bilgisi 1, ses bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.

Berne, J. I., & Blachowicz, C. L. Z. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction: Voices from the classroom. *The Reading Teacher, 62*(4), 314-323.

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24: 323–335.

Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.

Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 67-84.

Foil, C. R. & Alber, S. R. (2002). Fun and effective ways to build your students' vocabulary. *Intervention in school and clinic*, 37(3), 131-139.

Gardner, D. (2007). Children's immediate understanding of vocabulary: contexts and dictionary definitions. *Reading Psychology*, 28, 331–373.

Gill, S. R. (2007). Learning about word parts with kidspiration. *The Reading Teacher*, 61(1). 79–84.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*, (3. Basım) Ankara: PegemA Yayıncılık.

Hedrick, W. B., Harmon, J. M. & Wood, K. (2008). Prominent Content Vocabulary Strategies and What Secondary Preservice Teachers Think About Them, *Reading Psychology*, 29, 443–470.

İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6 (3), 344-365. http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m26.pdf adresinden 22 Ağustos 2011 tarihinden indirilmiştir.

Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: a critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209–219.

Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. Gazi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), *141-153.*

Nelson, J. R. & Stage, S. A. (2007). Fostering the Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Though Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction. *Education and Treatment of Children*. 30(1), 1-22.

Nguyen, T.H. & Khuat, T.N. (2003). Learning Vocabulary Through Games, Asian EFL Journal Quarterly 5(4). Retrieved July 15, 2011, from http://asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 30-45.

Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader, *Reading & Writing Quarterly*, 21, 239–260.

Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221–238.

Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty, *Journal of Children and Poverty*, 14(2), 173-192.

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

Tierne, R. J. & Readence, J. E. (2000). *Reading strategies and practices: A compendium* (Fifth Edition), Allyn and Bacon. MA: A Pearson Education Company.

Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitap evi.

Venetis, A. (1999). *Teaching vocabulary: Within the context of literature and reading or through ısolated word lists*, Unpublished master thesis, Kean University, Union, New Jersey.

Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (S.Koray, Çeviren). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Determining Primary School Teachers' Use of Methods/Techniques while Teaching Vocabulary and the Problems They Encounter

Vocabulary development is important in terms of individuals' development of linguistic, mental, social and communicative skills. Expressing thoughts correctly, having a more healthy communication with others and using the language efficiently with a good comprehension of language is dependent on individuals' extensive vocabulary knowledge.

The variety of methods and techniques that teachers use in teaching vocabulary is a crucial and efficient variable in improving students' vocabulary. From this point of view in this study it is aimed to identify the method and techniques that teachers use in teaching vocabulary and the problems they encounter. Findings of the study and the suggestions according to the results are considered to be significant in terms of more efficient and productive vocabulary teaching.

In the research study, the descriptive model was used to present the existing fact much the same. Qualitative research method was used in collecting, analyzing and interpreting the data. The study was carried out with 25 primary school teachers from Ankara. The data was collected through an interview form consisting semi-structured questions. The data was recorded and investigated through descriptive and content analysis techniques.

In the study, first of all, researchers prepared the questions of interviews with the teachers. Three subject area experts' views on interview questions were taken. Then two of the primary school teachers were pre-interviewed and the questions took their final shape. The data was recorded and then it was transcripted. This written format of data was placed in the matrix and coded. Then how often the information was repeated was examined. Also the findings were supported by the teachers' answers.

Findings revealed that the method and techniques that the teachers use in teaching vocabulary didn't show variety. It was determined that in teaching vocabulary a great majority of teachers make students use of dictionaries, match the words with their meanings and use the new words in a sentence. So it can be said that the primary school teachers are not open enough to use different method and techniques in vocabulary teaching.

It was found that the teachers learned the method and techniques they use in vocabulary teaching on their own efforts. It was seen that this rate was low in undergraduate studies and in service training. It can be said that teachers don't have enough knowledge about some method and techniques that they should have learned in undergraduate study. This situation reveals that teaching vocabulary may vary

from teacher to teacher dependent on their experiences. As becoming experienced in vocabulary teaching takes a long period of time, within this period teachers won't be able to be successful and productive sufficiently in vocabulary teaching.

It is concluded that the words to be taught are usually chosen by the students or by the help of the teachers. It can be said that this provide a permanent learning of vocabulary. Only a few of the teachers' choosing the words themselves occurs as a negative situation.

The study reveals that the words to be teached are abstract and the students heard them for the first time so they forget them in a short time are the most common problems of teachers in vocabulary teaching. It can be said that the problems with the abstract words result from not using different kinds of methods and techniques in teaching these words. Also the reason of forgetting the words in a short time may be the result of using the memorization based method and techniques and not addressing more than one sense in teaching. Primary school teachers indicate that they give examples from real life, use visuals and drama as a solution to their problems in teaching vocabulary. These studies of teachers can be said to be effective for students in learning the vocabulary permanently.

The study reveals that the preschool teachers don't use different kinds of methods and techniques as far as possible, they don't have enough knowledge about implementation of these method and techniques and therefore they have some difficulty in teaching vocabulary process.

Vocabulary teaching process should be more efficient in order to activate the students' passive vocabulary. Different learning environment should be available for the students to provide opportunity of using their passive vocabulary. Therefore speaking and writing activities should be used. In addition to this considering the relation between the vocabulary knowledge and reading achievement, students should be encouraged to do different sort of reading practices.

İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Reading Comprehension Skills of Fifth Grade Students

Hasan ÖZDER*, Güner KONEDRALI**, Havva DOĞAN***

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ait düzeylerini incelemek ve öğrenme eksikliklerini belirlemektir. Araştırmanın verileri, 85 ilkokul öğrencisi üzerinden toplanmıştır. Bu veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin en düşük başarısı "cümlede anlam" boyutunda olurken, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında incelenen "sözcükte anlam", "cümlede anlam" ve "paragrafta anlam" boyutlarında anlamlı bir korelasyon ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okuduğunu anlama, sözcükte anlam, cümlede anlam, paragrafta anlam..

Abstract

The basic aim of this research study is to examine the level of fifth graders' reading comprehension skills and to determine their learning deficiencies. The data for the research was gathered from 85 primary school students. The data of the research was obtained by the "Reading Comprehension Skills Test" developed by the researchers. According to the research results, the students were the least successful at the sentence level and there was not a significant difference between the success of students from different socio-economic backgrounds. Moreover, the study found a significant correlation at word, sentence, and paragraph levels.

Key words: Reading comprehension, word comprehension, sentence comprehension, paragraph comprehension

* Yrd. Doç. Dr., Atatürk Öğretmen Akademisi, Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü, e-posta: guner.konedrali@aoa.edu.tr

** Doç. Dr., Atatürk Öğretmen Akademisi, Öğretmenlik Meslek Eğitimi Bölümü, e-posta: guner.konedrali@aoa.edu.tr

*** İlkokul öğretmeni, Çayırova İlkokulu, e-posta: havva.doğan@aoa.edu.tr

Giriş

İlköğretim birinci kademe için hazırlanan programlara bakıldığında, okuma becerisine her programda geniş bir yer ayrıldığı ve anlama becerisini geliştirmeye yönelik olarak davranışların belirlendiği görülmektedir (Özbay, 2009). İlkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin birçoğunu etkilemektedir (Bloom, 1979). Bu etki, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Yılmaz, 2008). Ayrıca, okuduğunu anlama becerisi, üst düzey davranışların öğrenilmesi için de gereklidir. Bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakılarak büyük ölçüde yordanabildiğini, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceği söylenebilir (Egelioğlu, 1999).

Öğrencilerin tüm eğitim düzeylerinde ve tüm derslerde başarılı olmaları için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Ateş, 2008). Yapılan çeşitli araştırmalar dikkate alındığında, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arttıkça Türkçe yanında diğer derslerdeki akademik başarılarının da arttığı sonucu ortaya çıkmıştır (Akay, 2004; Ateş, 2008; Egelioğlu, 1989; Fidan ve Baykul, 1994; İş Güzel, 2009; Obalı, 2009; Oluk ve Başöncül, 2009; Sallabaş, 2008; Sertsöz, 2003; Yılmaz, 2011). Örneğin, okuduğunu anlama çalışmalarının matematik problemlerini çözme ve bu problemlerin çözüm yollarını ifade edebilme başarısını yükselttiği söylenebilir (Akay, 2004). Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama performansları ile matematikteki hikaye formatındaki problemleri çözme performansları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Okuduğunu anlama becerisini birçok etmen etkileyebilir. Bunlardan en önemlisi ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Ailenin, çocuğun okuma ve yazma becerilerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir (Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı, 2009). Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrencilerin kazanımlara ilişkin verilerine bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyin, okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2007; Çiftçi ve Çeçen, 2009; Kartal ve Özteke, 2010; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Şengöl, 1995;). Ateş (2008)'in yaptığı araştırmada ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyiyle öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzeyin on sekizinci aydan itibaren çocuğun dil gelişimini etkilediği, daha iyi ortamlarda yetişen çocukların daha zengin kelime hazinesi ve daha sağlam cümle yapısına sahip olduğu görülmüştür (Çelen, 1993; Özbay, 2009). Gelbal (2008) ise anne eğitim düzeyi ile evdeki olanakların yüksek olmasının Türkçe dersindeki başarıyı artırdığını tesbit etmiştir. Gelbal (2008)'ın araştırmasında elde ettiği sonuçlara parallel sonuçlar Vilenius-Tuohimaa ve diğerleri (2008)'nin yaptıkları araştırmada da elde edilmiştir. Bu araştırmada, ailenin eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yüksek düzeyde kestirdiği ortaya konmuştur. Molfese Modglin ve Molfese (2003) ise yaptıkları araştırmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile evdeki olanakların öğrencilerin okuma becerilerini yüksek düzeyde etkilediğini bulmuşlardır. Ayrıca, okulla yakın iş birliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Çelenk, 2003).

"Okuma" ile "sözcük hazinesi"nin kapasitesi birbirini etkileyen ve geliştiren bir yapıdadır (Güleryüz, 1999). Buna bağlı olarak, yeni bilgileri öğrenmek, sözcükler sayesinde olur. Sözcük bilgimiz ne kadar çok olursa sözcüklerden oluşan cümleleri, paragrafları ve okuduğumuz yazılarda iletilmek istenen düşünceleri yakalamak, anlamak da o kadar kolay olur (Ruşen, 1999: 75). Sözcük bilgisinin özellikle bilgi verici metni anlamayı daha fazla anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir (Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011).Bu nedenle okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı, sözcük bilgisidir (Ruşen,1999). Bir metindeki bilinmeyen sözcük sayısının fazla olması, okuyucunun o metni anlamamasına sebep olabilir (Berberoğlu, 2009; Sönmez, 2003). Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda da zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin yanlış anlaşılmakta veya anlaşılamamaktadır." (Epçaçan,

2009: 208). Sözcük hazinesi okuduğunu anlama becerisini etkileyen önemli bir boyuttur (Vellutino 1991; Wise, Sevcik, Morris, Lovett ve Wolf, 2007). Araştırmalar kelime bilgisi ve metni anlama arasında güçlü ve karşılıklı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Nagy, Herman & Anderson, 1985; Stahl & Fairbanks, 1986). Sözcük hazinesi zengin olan çocukların okudukları materyalde karşısına çıkan bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulmada ve tahmin etmede daha başarılı oldukları gözlenmiştir (McKeown, 1985). Bunun yanında okuduğunu anlama konusunda zorluk yaşayanlar ise metindeki bilgileri anlamakta ve çıkarım yapmakta zorlanmaktadırlar (Oakhill,1993). Anaokulunda ve birinci sınıfta kazanılan sözcük bilgisi, orta ve ikinci sınıf dönemlerindeki okuduğunu anlama becerisinin önemli yordayıcısıdır (Cunningham & Stanovich, 1998).

İlköğretim dönemindeki öğrencilerin soyut sözcükleri kavramakta zorlandıkları söylenebilir (Piaget, 1969; Yağmur, 2009). Örneğin, "gibi" sözcüğünü kavramak oldukça zordur (Balcı, 2003). Özellikle, bir metin içinde geçen bir kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılmasını öğrencilerin zor kavradıkları söylenebilir (Erginer, 1999). Oysa ki, zengin bir sözcük hazinesine sahip olan öğrenciden, anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaşsa da hazinesindeki sözcüklerden faydalanarak o sözcüğü anlamlandırması beklenir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Yıldız ve Okur, 2010). Bu bağlamda sözcük öğretimine ilişkin birçok yöntem kullanılabilir (Diamond & Gutlohn, 2006).

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, KKTC'deki ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine yönelik bir çalışmayı ele almaktadır. İlkokul beşinci sınıfa giden öğrencilerin bir sonraki yıl ilkokuldan ortaokula geçecek olmaları ve bu geçişte okuma-anlama düzeylerinin belirlenmesi büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin hangi konularda zorlandıklarını belirleyip bu konuların öğretimine ilişkin öneriler geliştirmek "okuduğunu anlama" konusunda yapılacak olan öğretimin niteliğini de artıracaktır. Tüm bunlara ek olarak, okuduğunu anlama becerisinin alt becerileri olarak ele alınan sözcük, cümle ve paragraf boyutlarının birbirlerini ne derece destekledikleri ortaya koymak, okuduğunu anlama becerisinin öğretimine de büyük katkı sağlayacaktır.

Problem Cümlesi

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir ve bu beceriye ilişkin öğrenme eksiklikleri ile bunların nedenleri nelerdir?

Alt Problemler

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerindeki başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin sözcük, cümle ve paragraf boyutlarındaki öğrenme eksiklikleri ve nedenleri nelerdir?
4. Öğrencilerin sözcük, cümle ve paragraf düzeylerindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada KKTC'de öğrenim gören ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Lefkoşa bölgesi içindeki 11 devlet ilkokulunda öğrenim gören 5. sınıf ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2010-2011 öğretim yılında Lefkoşa'da bulunan farklı sosyo-ekonomik statüye sahip iki ilkokuldaki beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Seçilen örneklem grubu, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Bryman, 2012: 192-193; Matthews & Ross, 2010: 154-157). Lefkoşa ilkokulları, sosyo ekonomik düzeyi yüksek olanlar ve düşük olanalar olarak ikiye ayrılmış ve bu belirleme, okulların bulunduğu bölgelere göre yapılmıştır. Ayrıca, bu okullardaki öğrencilerin paralı olan özel dershanelere gitme durumuna bakılmıştır. Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED) yüksek olarak belirlenen okullardaki öğrenciler yoğun olarak özel dershanlere gittikleri SED düşük olarak belirlenenlerin ise dershanelere gitme sayısı ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Lefkoşa bölgesindeki okulların SED'leri ve öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmiştir (Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2011). SED yüksek ve düşük okullar arasından ise birer okul random yoluyla belirlenmiş. SED yüksek olarak seçilen Şht. Ertuğrul İlkokulu'ndan ve SED düşük olarak seçilen Çağlayan Cumhuriyet İlkokulu'ndan ikişer şube araştırma kapsamına alınmıştır.

Tablo 1.

Lefkoşa İlkokullarının Sosyo-ekonomik Düzeyi ve 5. Sınıfta Okuyan Öğrenci Sayıları

Sosyo-Ekonomik Düzey (Toplam N= 730)	Okul	5.Sınıfta Okuyan Öğrenci Sayısı
Yüksek (N=400)	9 Eylül İlkokulu	133
	Şht. Ertuğrul İlkokulu	128
	Gelibolu İlkokulu	27
	Şht. Tuncer İlkokulu	118
Düşük (N=324)	Necati Taşkın İlkokulu	44
	Çağlayan Cumhuriyet İlkokulu	36
	Atatürk İlkokulu	77
	Arabahmet İlkokulu	54
	Doğan Ahmet İlkokulu	60
	Şht. Yalçın İlkokulu	30
	Dr. Fazıl Küçük İlkokulu	23

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere SED yüksek olarak belirlenen okullardaki 5. Sınıf öğrenci sayısı 400 olup toplam öğrenci sayısına oranı 0.55 iken SED düşük okullardaki öğrenci sayısı 286 olup toplam öğrenci sayısına oranı 0.45'dir. Araştırma kapsamın alınan öğrencilerin toplamı 85'dir. Bu öğrencilerin yüzde 57'si SED yüksek yüzde 43'ü de SED düşük öğrencilerdir. Bu bağlamda araştırmaya alınan örneklemin SED bakımından evreni orantısal olarak benzer biçimde temsil ettiği söylenebilir. Araştırmaya alınan öğrencilerin okul, sınıf ve cinsiyet açısından dağılımları Tablo 2'de görülebilir.

Tablo 2.

Araştırmaya Alınan 5. Sınıf Öğrencilerinin Okul, Sınıf ve Cinsiyet Açısından Dağılımı

Okul	Sınıf	N	Toplam
Şehit Ertuğrul İlkokulu	5A	25	49
	5B	24	
Çağlayan Cumhuriyet İlkokulu	5A	19	36
	5B	17	
Toplam			85

Tablo 2'e göre; araştırmaya Şehit Ertuğrul İlkokulunun 5A sınıfından 25 öğrencinin, 5B sınıfından ise 24 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya Şehit Ertuğrul İlkokulundan toplam 49 öğrenci katılmıştır. Çağlayan Cumhuriyet İlkokulunun 5A sınıfından 19 öğrencinin, 5B sınıfından ise 17 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya, Çağlayan Cumhuriyet İlkokulundan toplam 36 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Testi" (OAT) ile elde edilmiştir. OAT'nin geliştirilmesinde öncelikle "okuduğunu anlama becerisi"nin kapsamı belirlenmiştir. Bu belirleme Özçelik (1989:16)'in önerdiği boyutlara göre yapılmıştır. Bu boyutlar şunlardır:

1. Sözcükcüklerle İlgili Olarak (Kavram Düzeyinde)
    a. Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını hatırlayabilme
    b. Sözcüklerin hangi anlamlarında kullanıldıklarını belirleyebilme
    c. Sözcüklerin, seçiliş nedenlerini görebilme
2. Cümlelerle İlgili Olarak (Yargı Düzeyinde)
    a. Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilme
    b. Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme
    c. Cümlelerin, seçiliş nedenlerini görebilme
3. Paragraftaki düşünceleri belirleyebilme (Düşünce Düzeyinde)
    a. Paragraftaki düşünceleri belirleyebilme
    b. Paragraftaki ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilme
    c. Paragraftaki ana düşünce ile yan düşünceler arasındaki bağıntıları (örgüyü) görebilme
    d. Düşünceyi geliştirme yol ve biçimlerini tanıyabilme

Söz konusu boyutların her birine ilişkin sorular yazılmış, soruların yazılmasında Nuhoğlu, Başoğlu ve Kayganacıoğlu (2008)'nun "Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme" isimli kaynağından yararlanılmıştır. Her bir alt boyuta ilişkin 4 soru yazılarak 40 sorudan oluşan bir ön deneme testi geliştirilmiştir. Ön deneme testi, 2 Türkçe öğretimi uzmanına gösterilmiş ve bazı maddelerin madde kökü ve çeldiricileri düzeltilmiştir. Ön deneme testi farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan 2 ilkokuldaki 55 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve elde edilen verilere dayanarak madde analizleri yapılmış ve 30 sorudan oluşan bir test oluşturulmuştur. Soruların seçilmesinde güçlük indeksi (p_j) 0.20 ile (p_j) 0.80 arasında olmasına, ayırıcılık gücünün ise (r_{jx}) 0.20'den büyük olmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yüzde, frekans, 't' testi ve person momentler çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır. Öğrenme eksikliklerinin belirlenmesine yönelik uygulanan "Okuduğunu Anlama Testi"nde öğrenme yüzdesi her bir soru için 0.60 olarak kabul edilmiştir. Öğrenilme yüzdesi 0.60'in altında olan soruların ölçtüğü davranışlar ise "öğrenme eksiliği" olarak tanımlanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak tartışma yapılmıştır.

İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin sözcük düzeyindeki başarıları % 73, cümle düzeyindeki başarıları % 71, paragraf düzeyindeki başarıları % 72 ve son olarak da toplam ortalama başarıları % 72'dir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin cümle düzeyindeki başarıları sözcük ve paragraf düzeyine göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenciler en fazla başarıyı paragraf düzeyindeki soruları yanıtlarken göstermişlerdir. Oysaki sözcük, cümle ve paragraf birbirleriyle sırasıyla ön koşul içindedir. Bu nedenle öğrenci başarılarının en yüsek sözcük sonra sırasıyla cümle ve paragrafta olması beklenir. Ancak eldeki bulgular tam olarak bu doğrultuda olmamıştır. Bunun yanında, her üç boyuttaki başarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri

Tablo 4.

Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Boyut	Grup	N	$\overline{X}$	S	t	p
Sözcük	Şht. Ertuğrul İlk.	49	5.9592	1.73156	.875	.384
	Ç. Cumhuriyet İlk.	36	5.6111	1.91651		
Cümle	Şht. Ertuğrul İlk.	49	6.4082	1.93561	.804	.912
	Ç. Cumhuriyet İlk.	36	6.3611	1.92951		
Paragraf	Şht. Ertuğrul İlk.	49	9.6122	3.14786	.045	.476
	Ç. Cumhuriyet İlk.	36	9.1111	3.24062		
Toplam	Şht. Ertuğrul İlk.	49	21.9796	5.95640	.677	.500
	Ç. Cumhuriyet İlk.	36	21.0833	6.13829		

Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, grupların sözcükte anlam (t=.875, p>.05), cümlede anlam (t=.804, p>.05), paragrafta anlam (t=9.59, p>.05) ve toplam (t=.677, p>.05) düzeylerindeki başarıları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulgulara göre iki okul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu da bize KKTC'de sosyo-ekonomik durumları farklı olan okullarda yapılan eğitimin aynı olduğunu göstermektedir. Oysa ki, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ve yurtdışında yapılan araştırmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklar bulunmuştur (Ateş, 2008; Çiftçi, 2007; Molfese ve diğ., 2003; Şengöl, 1995; Tosunoğlu ve diğ., 2009; Vilenius-Tuohimaa ve diğ., 2008).

Öğrencilerin Sözcük, Cümle ve Paragraf Boyutlarındaki Öğrenme Eksiklikleri

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sözcük düzeyinde yer alan 4. (% 49) ve 28. (%53) Soruları, cümle düzeyinde 3. (%**34)** Ve 22. (% 60) Soruları, paragraf düzeyinde ise 6. (% 60) 17. (% 39) ve 29. (% 39) Soruda ölçülen becerileri yeterli düzeyde kazanmamışlardır. Bu tablo için tam öğrenme düzeyi % 60 olarak alınmıştır. Bu düzeyin altında kalan sorular ve bu sorulardaki başarının düşük olmasına etki edebilecek sebepler aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır.

Sözcük Düzeyine Ait Sorular

4) *"Telaş"* ***sözcüğünün parçadaki kullanımıyla aşağıdaki anlamlardan hangisi arasında ilgi kurulamaz?***

A. Sıkıntı B. Endişe C. Beklenti D. Korku

Yorum: OAT'nin 4. sorusunda yer alan madde kökünde "*Sözcüklerin hangi anlamlarında kullanıldıklarını belirleyebilme*" davranışına ilişkin bir yoklama yapılmıştır. "Telaş" sözcüğünün günlük hayatta sıkça kullanılan bir sözcük olmaması nedeniyle öğrencilerin bu sözcükle daha önce karşılaşmamış olma ihtimali bu sorunun doğru cevaplanmasında engel olabilir. Bu yaş grubundaki çocukların "sözcük" algısı daha çok nesnelerle bire bir eşlenik olabilecek anlamlarda kendisini gösterir. Çünkü bu yaş grubu öğrencileri somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş aşamasındadır (Piaget, 1969). Bu aşama daha tamamlanamadığı için öğrenciler bu tarzdaki soyut sözcükleri anlamlandırmada zorluk yaşayabilmektedirler. Çünkü, bir düşünce veya ilişkiyi niteleyen soyut kavramları tanımlamak, somut olanlara göre her zaman daha zordur. Dolayısıyla, bu sözcüğün anlamsal boyutunun kavranması bilişsel süreçler açısından ileri düzey bir beceridir (Yağmur, 2009).

Bu sorunun yanlış cevaplanmasında öğrencinin sahip olduğu sözcük hazinesinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü zengin bir sözcük hazinesine sahip olan okuyucu, anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaşsa da hazinesindeki sözcüklerden faydalanarak o sözcüğü anlamlandırabilir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Wise ve diğ., 2007; Yıldız ve Okur, 2010). Bu bulgu Erginer (1999)'in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. "Metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılan bir kelimeyi verilenler arasından seçip işaretleme" davranışını ölçen soruyu öğrencilerin yarısı oranındaki bir grup doğru yanıtlayabilmiştir (Erginer, 1999). Sözcük bilgisinin gelişmesi yavaş, basamaklı ve zaman içinde birden çok kez kullanmayı gerektirir. Bir öğrencinin bildiği sözcüklerin çoğu birden çok bağlamda birden çok kez kullanılarak öğrenilmektedir (Nagy & Scott, 2000; Stahl, 2003). Bu kullanmalar öğrencinin sözcük hakkındaki bilgi ağlarını giderek genişletir. Ancak, tüm çocuklar sözcükleri benzer bağlamlar içinde ve aynı hızda öğrenmezler. Bu nedenle aynı sözcük her öğrenci için aynı anlam taşımayabilir. Sözcük öğretimin etkili yöntemlele öğretilmesi diğer önemli bir faktördür. Örneğin, "Doğrudan sözcük dağarcığını geliştirme stratejileri", sözcük dağarcığının geliştirilmesinde oldukça etkili ve önemli bir yöntemdir. Önemi, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaşılmayan, karmaşık bağlamlarda verilen zor sözcüklerin veya terimlerin öğrenilmesinde yardımcı olmasından kaynaklanmaktadır (Diamond ve Gutlohn, 2006).

28) *"Kin tutmak benim harcım değil.*
Çektiğim bütün sıkıntıları unuttum.
Parasız pulsuzum ne çıkar,
Gelecek güzel günlere inanıyorum."
Bu dizelerdeki gibi düşünen bir kişiye hangi nitelik uygun düşmez?

A. Mutlu B. Sevecen C. İyimser D. Heyecanlı

Yorum: Bu soruda **"***Sözcüklerin, seçiliş nedenlerini görebilme" davranışı"* ölçülmeye çalışılmıştır. Bu sorunun cevaplanmama sebebi, cümle yapısıyla ilgili olabilir. Bu şiirde yer alan cümleler, yapı bakımından sıralı cümlelerdir. Sıralı cümleler, içlerinde birden fazla ifade bulundururlar. Bu yüzden de öğrencilerin bu ifadeleri anlamlandırılması zor olabilir. Bu şiirde verilmek istenen mesaj, son dizede gizlidir. Öğrenciler, her düzeyi eşit algılama yolunu seçerek kavrama yoluna giderlerse son dizenin diğer dizeleri destekler ve kapsar durumunda olduğunu fark etmeyebilirler. Verilen seçeneklerdeki niteliklerin hepsinin olumlu, soru kökünün ise olumsuz olması da bu soruyla ilgili olarak öğrencileri doğru cevaba yönelme konusunda zorlamış olabilir.

Cümle Düzeyine Ait Sorular

3) *"Yeterince soluk alamadığı için boğulacak gibi oluyordu."* ***cümlesindeki*** *"gibi"* ***sözcüğünün cümleye kattığı anlamın benzeri aşağıdakilerden hangisinde yoktur?***

A. *Geldiği gibi gitti* B. *Güneş gibi parlıyordu.*

C. *Tıpkı bir çiçek gibi kokuyordu.* D. *Dövecek gibi bakıyordu*

Yorum: Bu soru ile "*Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilme"* davranışı ölçülmeye çalışılmıştır. Bu soruda, cümle içinde ele alınan sözcüğün "gibi" edatı olması ve edat konusunun sözcük türü olarak program dışı olması, onun anlamsal boyutu hakkında çok fazla işlenmemiş olma olasılığını ortaya çıkarmaktadır. "Edat", dilbilgisinin en belirsiz terimlerinden birisidir; neyi anlattığını belleğimizde canlandırmamız oldukça zordur. Bu kavram bulanıklığı öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Balcı, 2003). "Gibi" edatının cümleye kattığı çeşitli anlamlar düşünüldüğünde, bu sözcüğün tür bilgisiyle işlendiği zaman daha iyi kavratılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, "gibi" sözcüğünün tek başına bir anlamının olmaması da bu sorunun doğru cevaplanmasında engel olabilir. Çünkü bu yaş grubundaki çocukların "sözcük" algısı daha çok nesnelerle bire bir eşlenik olabilecek anlamlarda kendisini gösterir. (Ör: Çocuklara sorulan "Bir sözcük söyleyebilir misiniz?" sorusuna karşılık verilen yanıtlar genellikle etraflarındaki nesnelerin isimleriyle ilintilidir.) Çocukların en kolay öğrendikleri ve hatırladıkları sözcük türü "isimler"dir. Bu yaş grubu çocuklarının henüz soyut işlemler dönemine geçmemiş oldukları düşünüldüğünde, "gibi" sözcüğünü kavramalarının zor olduğu söylenebilir. Çünkü bu sözcük, herhangi bir nesneyi karşılayabilecek durumda değildir. Okuma sorunları çoğu çocukta kelime seviyesinde oluşur ve tanıma becerilerini içerir. Zayıf okuma becerilerinin en iyi yordayıcısı kelime tanıma yeteneğinin az olmasıdır. Metin okuma sorunları, okuma sorunlarını kelime tanıma becerilerinin gelişmesiyle ilgili sorunlardan çok daha az oranda açıklar (Vellutino, 1991).

22) *"Hele sinemaya git de göreyim seni"* ***cümlesindeki*** *"göreyim seni"* ***sözü bu cümleye nasıl bir anlam katmaktadır?***

A. Korkutma B. Yönlendirme C. Yüreklendirme D. Özendirme

Yorum: Verilen cümledeki ifadeyi anlamlandırmak için bu cümleye uygun tonlamanın yapılarak cümlenin okunması gerekmektedir. Uygun tonlamanın yapılmaması durumunda cümle tam olarak anlamlandırılmayacaktır. Cümle içerisinde yer alan "göreyim seni" ifadesi temel anlamında değil yan anlamda kullanılmıştır. Bu durumda, yan anlamla ilgili bilişsel basamakta sıkıntı çeken öğrenciler – ki anlam konusu Türkçe programında yoktur- bu soruyu çözmekte zorlanmış olabilirler. Okuduğunu anlamada bir cümlede geçen kelimelerin anlamından haraketle cümlelerin anlamlarına; cümlelerin anlamından kelimelerin anlamlarına ulaşılabilir (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin bu yeterliğe sahip olmamalarından dolayı bu soruyu yeterince cevaplayamadıkları söylenebilir.

Paragraf Düzeyine Ait Sorular

AYŞEGÜL' ÜN ZEVKİ

Hava güzeldi. Güneş pırıl pırıl parlıyordu. Bir ilkbahar günüydü. Okul bahçesi koşup oynayan, birbirleriyle şakalaşan, kuşlar gibi cıvıldaşan çocuklarla dopdoluydu. Bahçedeki çimenlerin ve ağaçların arasında oynayan çocukların sesleri, bağırıp çağırmaları, kahkahaları çevreyi çınlatıp duruyordu. Ders zilinin uzun uzun çalmasıyla Ayşegül, büyük bir zevkle ve kendinden geçercesine okumakta olduğu kitabından yavaş yavaş başını kaldırdı. O anda da öğretmeninin gülümseyen bakışlarıyla karşılaştı. Ayşegül, hemen toparlanmaya başladı. Oturduğu yerden kalktı. Derse girmek için gitmek istedi.

6) Yukarıdaki parçaya göre Ayşegül yaptığı hangi işten memnundur?

A. Derse girmekten

B. Arkadaşlarıyla oynamaktan

C. Kitap okumaktan

D. Öğretmeniyle karşılaşmaktan

Yorum: OAT'nin 6. sorusunda yer alan madde kökünde "*Paragraftaki düşünceleri belirleyebilme*" basamağına ilişkin bir yoklama yapılmıştır. Öğrencilerin bu soruda yanılgıya kapılmalarının en büyük nedeni olarak çeldiricilerin cevaba yakın olması gösterilebilir. Seçeneklerde yer alan çeldiricilerin hepsi, bu parçayı dikkatsizce okuyan bir öğrenciyi tuzağa düşürebilecek niteliktedir. Yapılan araştırmalara göre okumayı anlamlandırmak için yalnız gözleri değil, aynı zamanda hatırlama ve dikkat mekanizmalarını da göz önünde bulundurmak önemlidir (Yılmaz, 2008). Bu mekanizmalarını çalıştırmayan okuyucular, okudukları metni tam olarak anlayamadıkları için sorunun cevabını bulmakta zorluk yaşarlar.

17) *"Mutluluk, suya atılan taş gibi yavaş yavaş su yüzünde daireler oluşturur. Bu daireler giderek genişler. İnsanlar için de mutlu olmanın etkisi su daireleri gibidir. Birisi mutluysa etrafına mutlaka mutluluk saçar."*

Yukarıdaki paragrafta benzetilen unsurlar nelerdir?

A. *Mutluluk- insan* B. *İnsan- sudaki daireler* C. *Daireler- su* D. *Mutluluk- sudaki daireler*

Yorum: OAT'nin 17. sorusunda yer alan madde kökünde "*Düşünceyi geliştirme yol ve biçimlerini tanıyabilme*" basamağına ilişkin bir yoklama yapılmıştır. Bu paragrafta bulunan soyut kavramların üzerine eklenen benzetme ifadeleri öğrencilerin aklını çok fazla karıştırabilmektedir. Benzeyen ve benzetilen kavramların birden fazla olması, hangisinin birbirine benzetildiği konusunda okuyucuların kafasında kargaşa yaratabilir. Bu kargaşaya kapılan okuyucuların da bu soruda yanlış yapma ihtimalleri yüksektir. Öğrencilerin bu soruyu çözebilmeleri için birbiriyle ilişkili olan unsurları bir araya getirerek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplara ayırması gerekir. Bunu yapması için de ayırt etme ve sınıflandırma becerilerini kullanması gerekmektedir (Çiftçi, 2007). Bu becerileri kazanmamış olan öğrenciler bu soruyu doğru yanıtlayamazlar.

29) *Aslan dehşetli bir kükreme ile son bir hamle daha yapmak istedi ise de ağın ipleri daha da fazla vücuduna sarıldı. Aslanın kükreyişini ormandaki bütün hayvanlar işitmişti. Küçük fare hayatını bağışlayan aslanın tehlikede bulunduğunu sezmiş ve koşarak hemen yardıma gelmişti. Çaresizlik içinde bağlı olan aslana bir göz atan fare, "Kral hazretleri, bir gün benim size yardımım dokunabileceğini söylediğim vakit bana inanmadığınızı biliyordum."dedi. Keskin dişleri ile hemen aslanı saran ipleri kemirmeye başlayan fare, ormanlar kralını kurtarmış ve aslana borcunu ödemiş.*

Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu parça ile ilgili olamaz?

A. Ummadığın taş baş yarar. *B. Ayağını yorganına göre uzat.*

C. *Dost, kara günde belli olur.* D. *İyilik eden, iyilik bulur*

Yorum: Bu soru ile **"***Paragraftaki ana düşünce ile yan düşünceler arasındaki bağıntıları (örgüyü) görebilme"* davranışı yoklanmaya çalışılmıştır. Bu soruyu çözebilmek için çözüm yolunu iki aşamada düşünmek gerekir. Birinci aşamada, parçanın ana düşüncesini bulmak gerekmektedir. Ana düşünce bulunduktan sonra bu ana düşünceye karşılık gelen ya da gelmeyen atasözü seçenekler arasından bulunmalıdır. Bu parçanın ana düşüncesi "Hiçbir insanı küçümsememek gerekir. Küçük ya da önemsiz şeyler de çoğu kez büyük etkiler yapabilir." şeklinde ifade edilebilir. Okuyucu bu ana düşünceyi bulamadığı takdirde bu düşünceye karşılık gelebilecek atasözünü de bulamaz. Okuyucunun bu ana düşünceyi bulabilmesi için parçada özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okuması gerekmektedir (Çiftçi, 2008).
Bu kazanımı gerçekleştirmekte sorun yaşayan öğrencilerin ana düşünceyi bulması zorlaşır. Bu dönemdeki öğrenciler için atasözleri oldukça fazla mecaz anlam taşımaktadır. Bu yüzden atasözlerinin ne anlam ifade ettiklerini bulmada zorluk yaşayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Çoğu öğrencinin bu soruyu yanlış cevaplandırma nedenlerinden biri de bu olabilir.

Öğrencilerin Sözcük, Cümle ve Paragraf Düzeylerindeki Başarıları Arasındaki İlişkileri

Öğrencilerin sözcük, cümle ve paragraf düzeylerindeki başarıları arasında anlamlı bir korelasyon vardır. En yüksek korelasyonu cümle ile paragraf boyutları arasında olduğu görülmektedir ($r=.618$, $p <$

01). Sözcük ile cümle arasında (r=.596, p < .01) ve sözcük ile paragraf arasında (r=.585, p < .01) da anlamlı korelasyon vardır. Bu bulgu Nagy ve diğerleri (1985) ve stabl ve fairbanks (1986)'ın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda cümle ve paragrafta anlam becerilerinin birbirini etkilediği söylenebilir. Sözcükte anlam, cümlede anlam becerisinin; cümlede anlam ise paragrafta anlam becerisinin ön koşul davranışı olarak ele alındığında toplam başarıdaki düşüklüğün ön koşul davranışların kazanılmamasından dolayı yaşandığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları (sözcük, cümle, paragraf ve toplamda) orta düzeyde (% 70) bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek başarısı sözcük boyutunda en düşük başarısı ise cümle boyutunda çıkmıştır.

Literarür öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinin okuduğunu anlama becerisini etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak eldeki araştırma kapsamına alınan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda okuyan 5. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle sosyo-ekonomik olarak farklı düzeylerdeki okulların vermiş oldukları eğitim ve öğretim hizmetlerinin kaliteleri arasında herhangi bir farkın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu öğrencilerin sözcük, cümle ve paragraf doyutlarındaki öğrenme eksiklikleri ve nedenlerine yönelik idi. Elde edilen bulgular ışığında, sözcük düzeyinde "*Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını hatırlayabilme*", "*Sözcüklerin, seçiliş nedenlerini görebilme*", cümle düzeyinde "*Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilme*" paragraf düzeyinde ise "*Paragraftaki düşünceleri belirleyebilme*", "*Paragraftaki ana düşünce ile yan düşünceler arasındaki bağıntıları (örgüyü) görebilme*" ve "*Düşünceyi geliştirme yol ve biçimlerini tanıyabilme*". davranışlarında % 60 öğrenme ölçütünün altında öğrenme sağlanmıştır. Bu öğrenme eksikliklerinin neden ise, öğrencilerin daha çok algılama, kavrama ve somutlaştırma boyutlarında yaşadıkları sıkıntılardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan çıkan önemli bir diğer sonuç ise, öğrencilerin sözcük, cümle ve paragraf boyutlarındaki başarıları arasında anlamlı bir korelasyon çıkmıştır. Sözcükte anlam bilgisinin gelişmiş olması, hem bu sözcükleri anlamlandırmada hem de kurulacak olan cümleler içinde daha rahat kullanmada etkili olmaktadır. Bu bağlamda, cümlelerin bir araya gelerek paragraftarı oluşturduğu düşünülürse bu kurgunun aslında birbirinden bağımsız olmamaları da oldukça doğal bir sonuçtur, denebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğrencilerin cümle düzeyindeki başarılarının yükselmesi için okullarda göz ardı edilen bir konu olan cümle öğretimine ağırlık verilmelidir.
2. Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin bilişsel gelişimi destekler nitelikte ve dil becerilerini arttırmayı sağlayabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştiren en önemli faktörlerden biri de öğrencilerin karşılaştıkları metinlerin çeşitliliğidir. Metin türlerindeki çeşitliliğin arttırılması ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ve düşünme süreçlerinin geliştirilmesi gerçekleştirilebilir (Berberoğlu ve Tuncer, 2009).
3. Okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde sözcük, cümle ve paragraf boyutlarının öğretiminde önkoşul ilişkilere önem verilmelidir.
4. Bu çalışmaya bağlı olarak yapılacak olan diğer çalışmalarda, ilkokul V. sınıf öğrencilerinin
   a. Somutlaştırmada zorlandıkları sözcükleri nasıl kavrayabileceklerini,
   b. Mecaz ve söz sanatlarına bağlı kullanımları nasıl kazanabileceklerini,
   c. Cümle içinde anlam kazanan sözcük türlerini hangi ortamlarda edinebileceklerini hedefleyen araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Kaynakça

Akay, A. A. (2004). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi. İstanbul: *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* Yüksek Lisans Tezi.

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

Balcı, T. (2003). Edat bağlamında sözcük türlerine yeni bir yaklaşım, *Dil Dergisi*. 122, 7-16.

Berberoğlu, G. ve Tuncer, Ç. Ö. (2009). Türkçe okuduğunu anlama becerileri, *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, Sayı: 5.

Bloom, B. S.(1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme,* (Çev: D. Ali Özçelik) İstanbul: MEB.

Bryman, A. (2012) *Social Research Methods,* (fourth edition). Oxford: Oxford University Press.

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator, 22,* 8-15.

Çelen, N. (1993). Ailenin dil gelişimine etkisi. Oğuzkan, F. (Ed.), *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları,* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 77-93.

Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24 : 33-39.

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

Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. (2009). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17 (2), 637-648.

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

Diamond, L. ve Gutlohn, L. (2006). *Teaching Vocabulary*. http://www.readingrockets.org/article/9943/. Erişim Tarihi: 17.01.2013.

Egelioğlu, F. V. (1989). Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(Özel sayı), 1-11.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2 (6), 207-223.

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

Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim,* (3) 150, 1- 13.

Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İş Güzel, İ. Ç. (2009). Cito Türkiye öğrenci izleme sistemi'nde (ÖİS) problem çözme becerilerinin ölçülmesi, etkinlik ve sorularla örneklendirilmesi ve değerlendirilmesi, *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*,4, 10-20.

Kartal, E. ve Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research, 3 (11),* 372- 380.

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.

Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly, 20,* 233–253.

Mckeown, M. C. (1985), "The Acquisition of Word Meaning From Context by Children of High and Verbal ability", *Reading Research Quarterly,* 20 (4), s. 482-495.

Matthews B.& Ross L.(2010). *Research Methods: A Practical Guide for the Social Sciences,* Harlow, Longman.

Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı (2011). *KKTC ilköğretim okullarının öğrenci, öğretmen ve sınıf sayıları,* Lefkoşa: KKTC. (Yayınlanmamış Rapor).

Molfese, V. J., Modglin , A. & Molfese, D. L. (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures, *Journal of Learning Disabilities,* V, 36, 1, 59–67.

Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension, *Educational Psychology Review, Vol. 5, No. 3,* 223-237.

Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarısıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 183-194.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu (ikinci baskı).* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 5.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Book.

Ruşen, M. (1999). *Hızlı okuma.* (18. Baskı). İstanbul: Alfa yayınları.

Sallabaş, M. E. (2008), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141–155.

Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez Modeli). *Eğitim Araştırmaları,* 10: 24–39.

Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-247.

Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: Amodel-based metaanalysis. *Review of Educational Research, 56,* 72–110.

Şengöl, T. (1995). *İzmir'de ortaöğretim kurumlarında öğrenci başarısını etkileyen sosyo-ekonomik faktörler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler, *Millî Eğitim*, 183.

Vellutino, F. R (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, Vol 83(4), 437-443.

Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical

word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4) 409-426

Wise, C. J., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W. & Wolf, M. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* Vol. 50, 1093–1109.

Yağmur, T. (2009) Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, Sayı: 5.

Yıldırım,K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır?, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11,1531-1547.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi, *TÜBAR-XXVII,* 753-773.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (9), 131- 139.

Yılmaz, M. (2011). 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.

Extended Abstract

Evaluation of Reading Comprehension Skills of Fifth Grade Students

This study focuses on reading comprehension skills of 5th grade primary school students in TRNC. The main aim of this study is to examine the level of reading comprehension skills of 5th grade primary school students and to identify their learning deficiencies. The students who study 5th grade in primary school will move to middle school in the following year. The students of this age group will choose books in order to improve their reading skills that are intended for abstract thinking and perceptions that's why the importance of reading comprehension skill will make itself feel much more. In addition to all of these, these children who are in high level demand in terms of transferring various emotions and thoughts that they have experienced will have chance for applying these demands easier with the help of reading and comprehension. Identifying in which subjects the students have difficulty and developing suggestions regarding the teaching of these subjects will increase the quality of teaching of reading comprehension.

Furthermore, to present in what degree the extent of word, sentence and paragraph which are considered as the sub-skills of reading comprehension skills, support each other will also contribute to the teaching of reading comprehension skills.

With the research beside the level of reading comprehension skills of 5th grade primary school students, it is also mentioned whether there is a significant difference among the level of reading comprehension achievements of different socio-economic level of students, the correlation among the students' success of word, sentence and paragraph level, and the reasons of learning deficiencies of students in the extent of word, sentence and paragraph.

In this research, it is studied the level of reading comprehension skills of 5th grade primary school students who study in TRNC. In this context, descriptive method was used in the research. The participants of the research have been the 85 5th grade students of primary schools which have different

socio-economic status in Nicosia in 2010-2011 academic year. Şehit Ertuğrul Primary School was defined as high socio-economic status whereas Çağlayan Primary School was defined as low.

The data of the research have been obtained with "Reading Comprehension Skills Test" developed by the researchers. In the improvement of reading comprehension skills test, firstly it has been determined the scope of reading comprehension skill. The reliability of the test (word, sentence, paragraph dimensions were determined) according to extents suggested by Özçelik.

According to the findings that emerged after the implementation of the test, the students' sentence level achievements was lower than word and paragraph level. The students have shown the most success in answering paragraph level questions. It is seen that success in all three dimensions is very close to each other. When the reading comprehension skills of students from different socio-economic levels are considered, there is not a significant difference between the score average regarding reading comprehension skills of students of the two schools. This shows us that the education given in the schools that have different socio-economic conditions in TRNC is the same.

The findings state that there is a significant correlation among the students' achievements in word, sentence and paragraph level. Finally, by being looked at the students' achievement in word, sentence and paragraph level, their learning deficiencies have been determined.

By being taken the complete learning level as 65%, comments have been made to the questions that are under this level and the reasons that cause to low achievement in these questions.

In order to eliminate the students' learning deficiencies, the text found in Turkish books should support cognitive development and supply to increase language skills. It is required to increase the diversity of text types, to develop the students' reading comprehension skills and thinking process.

In this study, 5th grade primary school students' reading comprehension skills have been evaluated. It is thought that the research will bring significant contributions to various studies carried out by taking account the factors that affect reading comprehension.

Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Alanlarının İncelenmesi*

An Examination of Learning Styles and Multiple Intelligences Fields of Ninth Grade Students

Remzi DEMİR**, Birsel AYBEK***

Öz

Bu araştırmanın temel amacı; dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, Adana ili Seyhan ve Çukurova merkez ilçelerinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, özel ve devlet okulları dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 518 öğrenci katılmıştır. Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Seber (2001)'in "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Envanteri" ve Şimşek (2002)'in "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" dir. Verilerin çözümlenmesinde, t testi analizi, korelasyon ve aşamalı çoklu doğrusal regrasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasında "görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı", "bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı", "işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı" arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu saptanmış ve "görsel/uzamsal çoklu zekâ alanının görsel öğrenme stilini %35, bedensel/kinestetik çoklu zekâ alanının bedensel/kinestetik öğrenme stilini %28 ve sözel/dilsel çoklu zekâ alanının işitsel/öğrenme stilini %25 oranında" açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğrenme, öğrenme kuramları, öğrenme stilleri, zekâ, çoklu zekâ kuramı.

Abstract

This study aimed to find the relationship between ninth grade students' learning styles and study fields in multiple intelligences. The research group consisted of ninth grade students from public and private schools in 2008-2009 academic year in Seyhan and Çukurova districts of Adana. 518 students have participated in the study. A personal information form and the self-assessment inventory by Seber (2001) were used to collect the data. The inventory of learning styles BIG 16 was developed by Şimşek (2002) and t-test analysis, correlation and linear stepwise regression analysis were used in data analysis. It was found that there was a positive linear relationship between the scores of the students in learning styles and in the fields of multiple intelligence; reciprocally visual learning style and visual/spatial intelligence, physical/kinaesthetic learning style and physical/kinaesthetic intelligence, audial learning style and oral/linguistic intelligence. The scores of the students in the field of multiple intelligences illustrate their scores in learning styles and thus the results are as follows; the field of visual/spatial intelligence explains the 35% of visual learning style, the field of physical/kinaesthetic intelligence 28% of physical/kinaesthetic learning style and the field of oral/linguistic intelligence 25% of audial learning style.

Key words: Learning, learning theories, learning styles, intelligence, multiple intelligences theory

---

* Bu çalışma Remzi Demir tarafından Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yrd.Doç.Dr. Birsel Aybek danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinin bir kısmının özetidir.

** ODTÜ GV Özel Mersin İlköğretim Okulu, e-posta: remzidemir71@hotmail.com

*** Yrd.Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, e-posta: baybek@cu.edu.tr

Giriş

Günümüzde, geleneksel eğitim sistemlerinin başarısızlığı **ve** sorunları, sürekli yenilenen program ve yaklaşımlarla aşılmaya çalışılmaktadır. Saban (2001) bu başarısızlığı birçok öğretmenin öğretim süreçlerini farklı yollardan öğrenen öğrencilere göre uyarlamakta isteksiz olmalarına bağlamaktadır. Öğrencilerin "öğrenme özürlü" olmadıklarını vurgulamakta, sadece farklı öğrenme yolları kullandıklarını ifade etmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı da gelişen bilgiler ve problemlerin çözümü için; öğretim programlarında, davranışçı yaklaşımlar yerine yapılandırmacı bir anlayışın temel alınmasını savunmaktadır. Öğretim programlarında, bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zekâ alanlarına sahip olduğu ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir (MEB, 2006). Öztürk (2007), yapılan pek çok araştırmanın ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin derslerdeki başarılarını ve derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Given (1996), Veznedaroğlu ve Özgür (2005), Usta, Bodur, Yağız ve Sünbül (2011), Özgen ve Kalkan (2012)' ın verdiği bilgiler de bu yöndedir. Çoklu zekâ kuramı üzerine yapılan pek çok araştırmada da olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bozkurt ve Yenilmez (2007), Uçak (2006), Kayıran (2007) ve daha birçok araştırma, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim yöntemlerinin olumlu sonuçlara ulaşıldığı yönündedir. Günümüzde öğrenme stilleri üzerindeki çalışmalar arttıkça, "algısal tercihler ve güçlülükler", "bilgi işleme alışkanlıkları", "motivasyonel ve psikolojik faktörler" gibi değişik boyutlar ortaya çıkarılmış; öğrenme stilinin çıkış noktası olan algıya ilişkin kişisel tercihlerin bütünü Heinich ve diğerleri, Frierdrich ve Miller tarafından "learning modality" olarak adlandırılmış, bu adlandırma da Türkçe'ye "öğrenme biçemleri" şeklinde aktarılmıştır. Ancak herhangi bir anlam kargaşasını önlemek için genel terim " öğrenme stilleri"'nin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada öğrenme stillerinin, genellikle kabul edilen üç türü ele alınmıştır. Bunlar bedensel (kinesthetic), işitsel (auditory) ve görsel (visual) stillerdir (Şimşek, 2002). Bu stiller şunlardır:

Görsel Öğrenme Stili (Görseller): Görseller, derste görsel malzemeler ve uyarıcılarla etkileşime girmeyi tercih ederler. Harita, poster, şema, grafik gibi görsel araçlarla kolay öğrenirler ve bu araçlarla öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar (Boydak, 2008).

Dinlemeye Dayalı Öğrenme Stili (İşitseller): İşitsel biçeme sahip öğrenciler sesli uyarıcılara karşı duyarlıdırlar. Konuşmak, tartışmak, dinlemek, anlatmak, ses tonu, dil, melodi, birbirine yakın ama farklı sesler, şiir bu biçeme sahip öğrencilerin önemsedikleri ve tercih ettikleri şeylerdir. İşittiklerini daha iyi anlarlar. Daha çok konuşarak, tartışarak öğrenirler (Searson ve Dunn, 2001).

Kinestetik / Dokunsal Öğrenme Stili: Bu öğrencilerin, öğrenmeleri için mutlaka dokunma duyu organlarını kullanacakları, yaparak-yaşayarak öğrenme dediğimiz öğrenme tekniklerinin uygulanması gerekir. Sınıf yerine okul bahçesi veya laboratuvarda dokunarak, ellerini kullanarak olayların içinde yaşayarak çok daha iyi öğrenirler (Boydak, 2008).

Zekâyı ilk kez kuramsal düzeyde inceleyen psikolog Guilford'dur. Guilford'un geliştirdiği zekâ testi, insanın bilişsel sisteminin yapısal bütünlüğü olduğu ve süreçlerle ilgili işlemlerin bireyden bireye farklılık gösterdiği görüşüne dayanır. Guilford, zihin yapısını incelemiş ve zihinsel becerileri: işlemler, ürünler ve içerik olarak üç boyutta ele almıştır. Ancak düşünmenin karmaşık ve çok soyut olması nedeniyle zihin yapısına ilişkin ayrıntıları açıklamada yeterli olmamıştır (Demirel, 2002, s.38). Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ise beyin hasarlarının incelenmesi sonucunda ortaya atılmış bir kuramdır. Gardner, beyni hasar gören kişilerin bir konuda işlev bozukluğu gösterdiklerini, diğer alanlarda normal işlevlerin devam ettiğini kanıt göstermektedir. Genellikle insanların bu alanlardan birinde üstün başarı gösterdikleri, ama diğerlerinde üstün olmadıkları da diğer bir kanıtıdır. Çoklu zekâ teorisi çeşitli açılardan eğitim bilimciler tarafından tartışılmasına karşın, İzci, Kara ve Dalaman (2007), öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerini ön plana çıkarması ve bireyin özelliklerinin dikkate alınmasını öngörmesi

nedeniyle öğrenme-öğretme sürecine önemli katkı getirebilecek yeni bir anlayış olduğu konusunda uzlaşma sağlandığı yönünde bilgiler vermiştir. Gardner'in başlangıçta yedi tane olarak belirlediği ancak yine kendi eklemesiyle günümüze sekiz tane olarak gelen zekâ alanlarını Tarman (2002) şöyle özetlemiştir:

Sözel/dilsel zekâ; Bu zekâ türünde gelişmiş insanlar okuma, yazma, konuşma ve tartışma gibi konularda başarılıdırlar ve şiir, mizah, hikâye anlatma, tartışma ve yaratıcı yazım konularında da isteklidirler.

Mantıksal/matematiksel zekâ; Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, nesneleri tanımlamada, analiz etmede ve matematik/bilim gibi konularda problem çözmede başarılıdırlar ve benzer şeyleri eşleştirme, karışık resimlerden şekil çıkarma, matematik, bilim, bulmaca ve problem çözme gibi konulardan hoşlanırlar.

Görsel / uzamsal (Mekânsal) zekâ; Bu zekâ türünde çok gelişmiş olan insanlar, zihinlerinde resimler yaratır ve bunları çizerler. Bununla birlikte yaratıcılıkları, renkleri kullanma ve harita okuma yetenekleri ile iyi bir hayal güçleri vardır.

Bedensel/devinduyusal zekâ; Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, spor yapmayı ve dans etmeyi severler. Bunun yanı sıra ellerini iyi kullanırlar, vücut kontrol ve koordinasyonunda başarılıdırlar.

Müziksel zekâ; Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma ile ilgilenirler. Ayrıca, bir müzik aleti çalmaktan, mırıldanmaktan, şarkı bestelemek ve bunu seslendirmekten hoşlanırlar.

Sosyal (kişilerarası) zekâ; Bir grup içinde işbirlikli çalışma yeteneği gerektirir. Diğer insanlarla sözel ve sözsüz iletişim kurma yeteneği gibi. Bu zekâ türünde çok gelişmiş olan insanlar, genellikle danışmanlar, öğretmenler, terapistler, politikacılar ve dini liderlerdir.

İçsel zekâ; Bu zekâ türünde gelişmiş olan insanlar, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama, yoğunlaşma, konsantre olma ve nesne ötesi düşünme konularında başarılıdırlar ve meditasyon yapmaktan hoşlanırlar. Gardner'a göre bu zekâ çok özeldir ve dil, müzik, sanat, dans, semboller ve kişilerarası iletişim gibi tüm diğer zekâ türlerini kapsar.

Doğa zekâsı; Kayalar ve çimleri, bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanıma ve sınıflandırma yeteneği bu zekâya sahip olan kişiler tarafından gelişmiştir. Arabalar ya da spor ayakkabılar gibi kültürel ürünleri tanıma becerisi de doğasal zekâya dayanabilir.

Eğitimden beklenilen temel fonksiyonlar açısından hem öğrencilerin kendilerini ve özelliklerini, bilmemeleri hem de sistem olarak eğitim etkinliklerimizde bireyin özellikleri doğrultusunda gelişiminin sağlanamaması toplum açısından da emek ve zaman kaybı anlamına gelmektedir. Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen, etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştirdiklerini bilir (MEB, 2002, s.74). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bireysel özelliklerinin belirlenmesi, ortaöğretimin ilk basamağı olması, öğrencilerin onuncu sınıftan itibaren üniversitede yükseköğretimlerine uygun dersler almaya yönelmeleri açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Gardner'ın çoklu zekâ kuramı ve Jung'un temellerini attığı öğrenme stilleri kuramı bireyselleştirilmiş öğretim adına pek çok eğitimcinin ilgi odağı olmuştur. Uygulamada bazı eğitimciler her iki kurama da benzer işlev yükleyerek öğretimde kullanmaya çalışırken, Gardner çoklu zekâ alanlarını "üretime yönelik" yetiler olarak görmekte, öğrenme stilleri ise bundan farklı biçimde "algılamaya" yönelik özellikler olarak bilinmektedir (Can, 2007). Çoklu zekâ ve öğrenme stili kuramları birlikte ele alındığında, öğretimle ilgili uygulamalar ile kuramsal temeller arasında uyum göstermeyen bazı noktalar olduğu görülmektedir. Örneğin Gözütok (2001) ve Bacanlı (2003), çoklu zekâ alanlarının her birini kastederek bir tür öğrenme stili, biçimi olarak ele almaktadırlar. Arsmtrong (1999), "Sınıfta çoklu zekâ (multiple Intelligences in the Classroom)" adlı kitabında çoklu zekâ alanlarını öğrenme stili olarak adlandırmakta, Campbell (1997) bir disiplinler arası öğretim programı önererek yine çoklu zekâyı kolay öğrenmenin bir aracı olarak kullanmaktadır. Can (2007) ise öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının birbirinden farklı şeyler olduğunu ve 2003'te zaten kuramın sahibi Gardner'ın da, öğrenme stilleri ile çoklu zekâ arasındaki ilişkinin araştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının birlikte ele alındığı araştırmalara bakıldığında ise çok az sayıda araştırmanın var olduğu görülmekte (Snyder, 2000; Silver, Strong ve Perini, 2000), ülkemizde ise yalnızca Can (2007)' ın gerçekleştirdiği bir araştırmanın olduğu gözlenmektedir. Çoklu zekâ anlayışına göre, zekâ, biyolojik ve psikolojik bir potansiyeldir. Bu potansiyel, kişiyi etkileyen deneyim, kültür ve ilham etkenlerinin bir sonucu olarak, az ya da çok ölçüde gerçekliğe dönüşebilmektedir. Bu noktada eğitimin işlevi, bu dönüşümü ivmelendirmek olmalıdır (Gardner 1999, s.129-133). Prashnig (2005)' e göre öğrenme stilleri insanların zor ve yeni bilgileri hatırlamak, depolamak ve konsantre olmak için tercih ettikleri bir yol olarak tanımlanabilir. Çoklu zekâ, insanların farklı zekâ faktörlerini geliştirme, değerlendirme, anlama, tanımlama için teorik bir yapıdır. Öğrenme stili analizi kişinin öğrenme tercihleri konusunda teşhis sunar ve akademik başarı ve okul performansını geliştirmek için yönergeler ve tavsiyeler sağlar. Lane (1999) ise çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasında benzerlikler olduğunu ve bu durumun cazip gelebileceğini ancak kaçınmak gerektiğini vurgulamıştır. Klein (2003, s.46) ise kişilerin bilişsel yetenekler acısından farklı yapıda olduklarını kabul ettiğini ileri sürdükten sonra, "öğrenme stilleri kuramı ile çoklu zekâ kuramının eğitsel açıdan birbirleriyle ilgisiz olduklarını" ifade etmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu bilgiler ışığında öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmakta ve bu ilişkinin boyutlarının ortaya çıkarılmasının eğitim öğretim sürecine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çoklu zekâ alanlarının bazı değişkenler ve birbirleriyle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara da cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri puanları okul türüne (Devlet, Özel) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanlarının dağılımı nasıldır?
4. Öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanları okul türüne (Devlet, Özel) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanları puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğrencilerin çoklu zekâ alanı puanları öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Merter, 2009, s.84).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Adana ili Seyhan ve Çukurova merkez ilçelerinde yer alan, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Evren içerisinde yansız bir şekilde alınmış olunan örneklem grubu, oranlı küme örnekleme yoluyla tesadüfi olarak belirlenmiştir. Toplamda 70 okul bulunan merkez ilçelerden tesadüfi olarak seçilen 15 (7 özel ve 6 devlet) okul, %21 temsil oranıyla araştırmaya; 254'ü (%49) devlet okullarında ve 264'ü (%51) özel okullarda okuyan öğrenciler olmak üzere, 235 (%45) erkek, 283 (%55) kız ve toplamda 518 öğrenci ile katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrenciler hakkında bazı kişisel bilgilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından bir "Kişisel Bilgi Formu" geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyet, okul türü, , anne ve baba eğitim düzeyine yönelik sorular sorulmuştur.

Öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını belirlemek için Seber (2001) tarafından geliştirilen "Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek her alanda 8'er madde olacak şekilde toplam 64 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin değerlendirilmesinde, değerlendirilen kişiye uygunluk derecesine göre tercih edilecek "evet", "kısmen" ve "hayır" şeklinde 3 seçenek bulunmakta; değerlendirmede "evet" seçeneği için 3 puan, "kısmen" seçeneği için 2 puan ve "hayır" seçeneği icin de 1 puan verilmesi önerilmektedir (Seber, 2001, s.21). Bu durumda, ölçekten her bir zekâ alanı için en az 8 puan en fazla da 24 puan alınabilmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliği 12 uzman görüşü ile sağlanmış, güvenirliği ise Test Tekrar Test yöntemi ile sınanmıştır. Güvenirlik katsayıları, bu araştırma için yeniden hesaplanmış ve Sözel/Dilbilimsel Alan için 0.62, Matematiksel Alan için 0.68, Görsel/Uzamsal Alan için 0.64, Bedensel/Devinimsel Alan için 0.50, Müziksel/Ritmik Alan için 0.66, Kişilerarası/Sosyal Alan için 0.63, Özedönük/İçsel Alan için 0.61, Doğa Alanı için 0.75, envanterin tümüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise 0.88 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin yatkın oldukları öğrenme stillerinin belirlenebilmesi için de Şimşek (2002, s.33-34) tarafından geliştirilen "BİG 16 Öğrenme Biçemleri Envanteri" kullanılmıştır. BİG 16, bedensel, işitsel ve görsel olmak üzere üç öğrenme biçimini ölçmektedir. Her öğrenme biçimi için 16 madde içeren envanter, toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddenin değerlendirilmesinde, maddenin değerlendirilen kişiye uygunluğuna göre 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Öğrenme stilinin çıkış noktası olan algıya ilişkin kişisel tercihlerin bütünü Heinich (1996), Frierdrich (1995) ve Miller (1993) tarafından "learning modality" olarak adlandırılmış, bu adlandırma da Türkçe' ye "öğrenme biçemleri" şeklinde aktarılmıştır. Ancak, herhangi bir kavram kargaşasına meydan vermemek için, tüm boyutları kapsayan genel terim "öğrenme stilleri"kavramının kullanılması uygun görülmüştür (Şimşek, 2002). Kişinin yatkın olduğu öğrenme biçeminin belirlenmesinde izlenen yöntem, her bir biçem alanından alınan puanların toplamlarının karşılaştırılmasıdır. Envanterin yapı geçerliliği faktör (temel bileşenler) analizi ile belirlenmiştir. Envanterin güvenilirliği, iç tutarlılık ölçütü ve Cronbach Alpha katsayısı bu araştırma için yeniden hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayıları bedensel biçem testi için 0.69, işitsel biçem testi için 0.75 ve görsel biçem testi için 0.78 olarak bulunmuştur. Envanterin tümüne ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise 0.88 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, SPSS (Statistical package for social sciences) 11. 5 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t testi analizi, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve aşamalı çoklu doğrusal regrasyon analizi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları puanlarının; dağılımına, okul türüne (Devlet ve Özel) göre farklılaşıp farklılaşmamasına, öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanları puanları arasındaki ilişkiye ve çoklu zekâ alanı puanlarının öğrenme stilleri puanlarını ne kadar yordadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 1' de, araştırma grubunu oluşturan 518 öğrencinin öğrenme stilleri dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanları Ortalama, En Düşük, En Yüksek ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenme stilleri	$\overline{X}$	En Düşük	En Yüksek	ss
Görsel	61.79	23	80	8.31
İşitsel	59.56	20	80	8.48
Bedensel/Kinestetik	58.52	29	80	8.48

Yukarıdaki değerlere göre en fazla tercih edilen öğrenme stilinin görsel ($\overline{X}$=61.79) sonra işitsel ($\overline{X}$=59.56) ve en az tercih edilen öğrenme stilinin ise bedensel/kinestetiktir ($\overline{X}$=58.52) olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarının Okudukları Okul Türüne (Devlet, Özel) Göre Farklılaşıp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespit edilebilmesi için t testi yapılmıştır. Aşağıda Tablo 2'de analiz değerleri verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanlarının Okudukları Okul Türüne (Devlet, Özel) Göre Farklılaşıp Farklılaşmamasına İlişkin Değerler

Öğrenme Stilleri	Okul Türü	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Görsel	Devlet	254	62.36	8.11	1.524	.128
	Özel	264	61.25	8.48		
İşitsel	Devlet	254	60.81	8.33	3.333*	.001
	Özel	264	58.35	8.47		
Bedensel/Kinestetik	Devlet	254	58.68	8.21	.440	.660
	Özel	264	58.36	8.19		

*p<0.001

Veriler incelendiğinde, p<0.001 anlamlılık düzeyinde işitsel öğrenme stilinde devlet öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te öğrencilerin çoklu zeka alanları puanlarının ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Çoklu Zeka Alanları Puanları Ortalama, En Düşük, En Yüksek ve Standart Sapma Değerleri

Çoklu Zeka Alanları	$\overline{X}$	En Düşük	En Yüksek	ss
İçsel/Özedönük	20.51	11	24	2.43
Sosyal/Kişilerarası	20.31	11	24	2.60
Görsel/Uzamsal	18.92	9	24	3.07
Bedensel/Kinestetik	18.65	10	24	2.79
Sözel/dilsel	18.63	8	24	2.90
Müziksel/Ritimsel	18.58	9	24	3.15
Doğacı	18.42	9	24	3.39
Mantıksal/Matematiksel	18.03	10	24	3.23

Değerler incelendiğinde, öğrencilerin sahip olduğu en yüksek alanın içsel/özedönük zeka ($\overline{X}$=20.51) alanı iken, en düşük alanın ise mantıksal/matematiksel zeka ($\overline{X}$ =18.03) alanı olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Puanlarının Okudukları Okul Türüne (Devlet, Özel) Göre Farklılaşıp Farklılaşmamasına İlişkin Bulgular

Devlet okullarında ve özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoklu zekâ alanları puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının tespit edilebilmesi için t testi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 4'de değerler verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanları Puanlarının Okudukları Okul Türüne (Devlet, Özel) Göre Farklılaşıp Farklılaşmama Değerleri

Çoklu Zekâ Alanları	Okul Türü	N	$\overline{X}$	ss	t	p
Sözel/Dilsel	Devlet	254	19.33	2.63	5.586*	.000
	Özel	264	17.95	3.00		
Doğa	Devlet	254	19.12	3.10	4.712*	.000
	Özel	264	17.75	3.51		
Bedensel/Kinestetik	Devlet	254	18.72	2.75	.576	.565
	Özel	264	18.58	2.82		
Göresel/Uzamsal	Devlet	254	19.17	2.86	1.866	.063
	Özel	264	18.67	3.24		
İçsel/Özedönük	Devlet	254	20.46	2.46	-.448	.985
	Özel	264	20.56	2.41		
Mantıksal/Matematiksel	Devlet	254	18.03	3.07	-.009	.993
	Özel	264	18.03	3.37		
Müziksel/Ritimsel	Devlet	254	18.59	3.08	.040	.968
	Özel	264	18.57	3.22		
Sosyal/Kişilerarası	Devlet	254	20.31	2.57	.053	.958
	Özel	264	20.30	2.64		

*$p<0.001$

Analiz değerleri incelendiğinde $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde hem sözel/dilsel hem de doğa zekâ alanlarında devlet okulları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri Puanları ve Çoklu Zekâ Alanları Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve çoklu zekâ alanları puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 5'te analiz değerleri verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zekâ Alanları Puanları Arasındaki Korelasyon Değerleri

Öğrenme stilleri Çoklu Zekâ Alanları	Görsel Öğrenme stili r	İşitsel Öğrenme stili r	Bedensel/Kinestetik Öğrenme stili r
Sözel/ Dilsel	.37**	.50**	.18**
Mantıksal/ Matematik	.43**	.33**	.33**
Görsel/ Uzamsal	.59**	.43**	.41**
Bedensel/ Kinestetik	.39**	.49**	.53**
Müziksel/ Ritmik	.30**	.49**	.36**
Sosyal/Kişilerarası	.36**	.49**	.35**
İçsel/Özedönük	.33**	.29**	.21**
Doğa	.40**	.37**	.36**

**p<0.01

Veri analizlerine göre çok güçlü olmamakla beraber öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ve baskın çoklu zekâ alanları puanları arasında pozitif korelasyonlar olduğu tespit edilmiştir. Bunlar görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı (r=0.59**, p<0.01), Bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı (r=0.53**, p<0.01) ve İşitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı (r=0.50**, p<0.01)'dir.

Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanı Puanlarının Öğrenme Stilleri Puanlarını Ne Kadar Yordadığına İlişkin Bulgular

Değişkenler arasında korelasyon varlığına rastlanmadan regresyon analizine karar verilmemesi gerekir (Gültekin, 2005). Bu araştırmada da korelasyon ilişkisi belirlendiğinden öğrenme stilleri puanları ile çoklu zekâ alanları puanları arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi için öğrenme stillerinin her biri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve çoklu zekâ alanları puanlarının bağımlı değişken üzerindeki değişimi açıklama miktarına bakılabilmesi amacı ile aşamalı çoklu doğrusal regrasyon analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonucuna göre, görsel/uzamsal çoklu zekâ alanı puanları görsel öğrenme stilini tek başına %35 oranında açıklarken, mantıksal/matematiksel alan %6, sosyal/kişilerarası alan %1, içsel/özedönük alan %1, bedensel/kinestetik alan ise %1 oranında, hepsi birlikte ise %43.09 oranında açıklamaktadır. Görsel/uzamsal çoklu zekâ alanının dışındaki diğer alanların görsel öğrenme stilini açıklama gücü çok düşüktür. Sözel/dilsel çoklu zekâ alanı puanları tek başına işitsel öğrenme stilini %25 oranında açıklarken; bedensel/kinestetik alan %13, müziksel/ritimsel alan %5, sosyal/kişilerarası alan %2, görsel/uzamsal alan %1 ve matematiksel/mantıksal alan %05 oranında, hepsi birlikte ise %46.05 oranında açıklamaktadır.

Tablo 6.

Çoklu Zekâ Alanlarının Öğrenme Stillerini Açıklama Gücüne İlişkin Değerler

Çoklu Zekâ Alanları/ Görsel Öğrenme Stili	*B*	Standart Hata	*β*	*R2*	*F*
Görsel Uzamsal/Görsel öğrenme	1.166	.103	.431	.349	276.096**
Sözel Dilsel/İşitsel öğrenme stili	.714	.109	.245	.253	175.116**
Bedensel kinestetik/ Bedensel kinestetik öğrenme stili	1.028	.127	.350	.287	207.325***

p<0.01,*p<0.001

Diğer öğrenme stillerinden farklı olarak bedensel/kinestetik zekâ alanının da belirli bir oranda işitsel öğrenme stilini açıklaması (%13) dikkat çekicidir. Bedensel/kinestetik çoklu zekâ alanı puanları tek başına bedensel/kinestetik öğrenme stilini %28 oranında açıklarken; mantıksal/matematiksel alan %4, görsel/uzamsal alan %2, doğa alanı %1, müziksel/ritimsel %1, sosyal/kişilerarası %06 oranında, hepsi birlikte ise %36.06 oranında açıklamaktadır. Bedensel/kinestetik alanın dışındaki alanların bedensel/kinestetik öğrenme stilini açıklama gücü çok düşüktür. En yüksek değerler aşağıda Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma da olduğu gibi, Reid (1987), Shith (1998), Şimşek (2002), Tekaz (2004) , Çağlayan ve Taşğın (2007), Kaleli Yılmaz, Metin, Birişçi, ve Coşkun (2010) ve daha pek çok araştırmanın da ortak bulgusu incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu görsel öğrenme stiline sahipken, onu işitsel ve bedensel öğrenme stilleri azalarak takip etmektedir. Ancak, genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerindeki dağılımda, öğrencilerin öğrenme stilleri puanları ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve üç öğrenme stiline de sahip olmakla birlikte öncelikle görsel, sonra işitsel ve bedensel/kinestetik öğrenme stillerini tercih ettikleri unutulmamalıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, işitsel öğrenme stili puanlarında devlet okulu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. İlgili literatür taraması yapıldığında özel ve devlet okulu ayırımı yapan araştırmalara rastlanamamıştır. Bilindiği üzere geleneksel öğretim yöntemleri öğrencinin daha çok dinleyen ve pasif alıcı konumunda olduğunu göstermektedir. Devlet okullarında okuyan öğrencilerin daha fazla işitsel olması geleneksel yöntemlerin fazla kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Baskın zekâ alanlarında konusunda literatür incelendiğinde, Can (2007)' ın ve bu araştırmanın bulguları, Çeliköz (2009)'ün öğrencilerin sözel/dilsel baskın zekâ alanı bulgusundan ayrılmaktadır. Demiray ve Dolu (2011)' nun baskın alan bulgusu mantıksal/matematiksel gibi sonuçlara ulaşan çalışmalar da vardır. Ancak öğrencilerin baskın zekâ alanlarının birbirine yakın olduğu ortak bulgusuna göre düşünüldüğünde, en fazla ve en az sahip olunan baskın zekâ alanlarının tesadüfi gerçekleşmiş olabileceği, genel olarak öğrencilerin her zekâ alanına sahip oldukları söylenebilir. Nitekim Gürol (2010)' un bulguları da bu bilgiyi destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, hem sözel/dilsel hem de doğa zekâ alanlarında devlet okulları lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu alanda literatür taramasında fazla bir kaynağa rastlanamamıştır. Çeliköz (2009)'ün 10 ilde özel ve devlet okulu öğrencilerinden oluşan 3573 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında ise böyle bir farklılaşma bulgusundan bahsedilmemiştir. Ancak, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde işitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanı (p<0.01, r=.50**) arasında orta düzeyde pozitif doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda özel ve devlet okullarında okuyan öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılaşmanın işitsel yönde devlet okulları lehine olması bulgusu da mantıklı olarak örtüşmektedir. Dolayısı ile devlet okullarında okuyan öğrencilerin sözel/dilsel çoklu zekâ alanlarına ve işitsel öğrenme stillerine sahip olmaları geleneksel düz anlatım yönteminin devlet okullarında daha fazla kullanılıyor olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın temel hedefini oluşturan öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında; çok güçlü olmamakla beraber pozitif doğrusal bir ilişki vardır. En güçlü ilişkiye sahip öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları puanları; görsel öğrenme stili ile görsel/uzamsal zekâ alanı (r=.60**),Bedensel/kinestetik öğrenme stili ile bedensel/kinestetik zekâ alanı (r=.54**) ve İşitsel öğrenme stili ile sözel/dilsel zekâ alanıdır (r=.50**).

Öğrenme stilleri puanları ile çoklu zekâ alanları puanları arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi için yapılan aşamalı çoklu doğrusal regrasyon analizleri sonucunda, "görsel/uzamsal çoklu zekâ alanının görsel öğrenme stilini %35, bedensel/kinestetik çoklu zekâ alanının bedensel/kinestetik öğrenme stilini %28 ve sözel/dilsel çoklu zekâ alanının işitsel/öğrenme stilini %25 oranında" açıkladığı ortaya çıkmıştır. Yapılan literatür taramasında, çoklu zekâ ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik pek fazla çalışmaya rastlanamamıştır. Gardner (1993)'a göre Çoklu zekâ kuramı şüphesiz pek çok eğitimci tarafından incelenen öğrenme ya da çalışma stillerine benzemektedir. Snyder (2000) tarafından yapılan, lise öğrencilerinin öğrenme stilleri, çoklu zekâ ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada öğrenme stilleri ve çoklu zekâ arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Can (2007)' nın yaptığı araştırmanın bulguları bu araştırmayı büyük oranda desteklemekle beraber belirgin farklılık olarak içsel/özedönük zekâ alanının görsel öğrenme stilini açıklamasıdır. Yine bu araştırmada bedensel/kinestetik zekâ alanının işitsel öğrenme stilini ikinci derecede açıklaması diğer bir farklılıktır. Bu farklılığın, okul çeşitliliğinden ya da öğrenci sayısından kaynaklandığı söylenilebilir.

Sonuç olarak öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları "Görsel ile Görsel, İşitsel ile Sözel-Müziksel ve Bedensel ile Bedensel" ikilileri arasında orta ve düşük düzeylerde pozitif doğrusal bir ilişki vardır. Bu bulgular ışığında Gardner (1993)'ın da belirttiği gibi şüphesiz benzerlikler söz konusudur. Ancak bu benzerlikler daha çok birbirini andıran ikililer arasında ve orta/düşük düzeylerde bir ilişkidir. Yani tamamen örtüşen yüksek düzeyde bir açıklama söz konusu değildir. Pek çok eğitimcinin çoklu zekâ kuramını, çoklu zekâ ile öğrenme stilleri arasında sıkı bağlar kuracak şekilde yorumlanmasının bu bulgular ışığında yanlış olacağı ya da çoklu zekâyı öğrenme stili gibi görerek yorumlamanın doğru olmayacağı söylenebilir. Gardner (1993)'da bireylerin baskın zekâ alanları yani yetenekleri ile meslek seçimleri arasında doğrudan bir ilişkiden bahsedilebileceğinden söz etmiştir. Dolayısı ile çoklu zekâ kuramını öğrenme stilleri benzerliği yönünden değil, bireylerin yetenekleri ve meslek seçimleri ilişkisi açısından düşünülmesinin ve değerlendirilmesinin daha doğru olacağı söylenilebilir.

Öneriler

Araştırmada, görsel öğrenme stili-görsel/uzamsal zekâ alanı, bedensel/kinestetik öğrenme stili-bedensel/kinestetik zekâ alanı ve işitsel öğrenme stili-sözel/dilsel zekâ alanına ait orta düzey ilişki ve bu zekâ alanlarının orta ve düşük oranda bu üç öğrenme stilini açıklayabilmesi dışında diğer zekâ alanları ile önemli bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular ışığında çoklu zekâ alanları, birer öğrenme stili olarak görülmemelidir. Çoklu zekâ kuramı, öğrenme stilleri ile girdi benzerliği yönünden değil, bireylerin baskın zekâ alanları yani kapasiteleri ile meslek seçimleri arasındaki bir çıktı ilişkisi içerisinde incelenmelidir.

Öğrenme stilleri üzerine pek çok model ve boyutu olduğu bilinmektedir. Bu araştırma *biçem* olarak tanımlanan *görsel-işitsel-bedensel/kinestetik* öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanları ilişkisi ile sınırlıdır. Bu anlamda hem farklı boyutlarda ele alınan öğrenme stillerinin kendi arasındaki ilişkileri hem de çoklu zekâ alanları ile mevcut olan pek çok öğrenme stili modellerinin aralarındaki ilişkiler araştırılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Bacanlı, H. (2006). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Boydak, H. A.(2008). *Öğrenme stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bozkurt, E. ve Yenilmez, K. (2007). Altıncı sınıf matematik öğretim programında çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 29. 11. 2009 tarihinde http://efd.mehmetakif .edu.tr/arsiv/aralik 2008/aralik2008/90-100.pdf* adresinden alınmıştır.

Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı.* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Can, A (2007). *Baskın çoklu zekâ boyutları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler.*10. 11. 2009 tarihinde http://www.abdullahcan.com/blog/wp-content/uploads/aciklama/COKLUZEKA.pdf adresinden alınmıştır.

Çağlayan, H. ve Taşğın, Ö. (2007*).Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına başvuran aday öğrencilerin öğrenme biçemlerinin incelenmesi.* 09.10.2009 tarihinde http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr: 8080/557/1/HCAGLAYANOTASGIN.pdf. adresinden alınmıştır.

Çeliköz,N. (2009*).İlk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin baskın zekâ haritasının çıkarılması.* 28.11.2009 tarihinde http://abbasguclu.com.tr /egitim/turkiyede_ kizlar_ sozel_ erkekler_ sayisal_ Zekâ ya_sahip. html adresinden alınmıştır.

Demiray, G. ve Dolu, N. (2011). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde çoklu zekânın değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences) 20(1) 29-38, 2011.*

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gardner, H. (1999). Sınıftaki çoklu zekâ hakkında mesajlar. Ed. Vickers, C. J., *Çoklu Zekâ Görüşmeler Makaleler İçinde. İstanbul: Mu Ka Matbacılık.*

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Book.

Given, B. K. (1996). Learning Styles; A Synthesized Model. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21, 11-44.

Gözütok, D. (2001). *Başkent Üniversitesi Koleji Ayşeabla okullarında çoklu zekâ kuramı uygulaması*. Ankara: Siyasal Yayıncılık.

Gültekin, F. (2005*). Regresyon analizi.* 11.11.2009 tarihinde http://istatistikanaliz.com/regresyon_ analizi.asp, adresinden alınmıştır.

Gürol, A. (2010). Altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanları ve seviye belirleme sınav sonuçlarıyla ilişkisini belirleme. *e-Journal of New World Sciences Academy Qualitative Studies, E0010, 5, (4), 59-74*

Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2008*). Çoklu zekâ kuramı çalışmalarının içerik analizi bakımından değerlendirilmesi.* 27.11.2009 tarihinde http://www.wces2009.org/index.php/cjes/article/viewPDF Interstitial/19/17 adresinden alınmıştır.

İzci, E. ; Kara, A. ve Dalaman, F. (2007). Dershane öğrencilerinin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21) ,3.

Kaleli Yılmaz, G.; Metin, M.; Birişçi, S. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmen Adayları En İyi Nasıl Öğrenir? *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.*

Kayıran, B.K. (2007). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin türkçe dersine ilişkin tutum ve okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Klein, P. D. (2003). Rethinking the multiplicity of cognitive resources and curricular representations: alternatives to learning styles and multiple intelligences. *Journal of Curriculum Studies,* 35 (1) ,45-82.

Lane, C. (1999). *Multiple intelligence and learning styles*. Telekonferans Dergisi. 25.11.2009 tarihinde http://www.tecweb.org /styles/stylesframe adresinden alınmıştır.

MEB, (2006). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu 6.Sınıf. TTKB*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Merter, F. (2009). Cumhuriyet-Dicle-İnönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.

Özgen, K. ve Kalkan, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (2012) 239-258.

Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4 mat modeline dayalı öğretimin lise tarih dersinde ki öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Prashnig, B. (2005). *Learning styles and multiple intelligences.* 15.10.2009 tarihinde http://www.creativelearningcentre.com adresinden alınmıştır.

Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-111.

Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Searson, R. & Dunn, R. (2001). The learning-style teaching model. *Science and Children,* 38 (5) ,22-26.

Seber, G. (2001). *Çoklu zekâ alanlarında kendini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shith (1998). *Learning strategies and other factors ınfluencing achievement via web courses.* 12.11.2009 Tarihinde http://ehostvgw8.epnet.com/fulltext.asb?resultSetld=R00000000andboolean Term=learning %20styless%20and%20leanrning%20strategiesandfuzzyTerm adresinden alınmıştır.

Snyder, R. F. (2000). The relationship between leaming styles/multiple intelligences and Academic Achievement of High School Students, *High School Journal,* 83(2),11-21.

Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1 (1), 33-47.

Tarman, S.(2002). Çoklu zekâ kuramının lise programlarında uygulanabilirliği. *2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, 08-09 Haziran, Bildiriler İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları No.25, 109-122.*

Tekaz, S. (2004). *Genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Uçak, E. (2006). *Maddenin sınıflandırılması ve dönüşümleri konusunda çoklu zekâ kuramı destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı, tutumu ve hatırda tutma düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Usta, A., Bodur, H.,Yağız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişi ve tutumlara etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu EğitimFakültesi Dergisi,* 31, 1-13.

Veznedaroğlu, R. L., Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online,* 4(2), 1-16.

Extended Abstract

Examination of Learning Styles and Multiple Intelligence Fields of Ninth Grade Students

This research is aimed to set out the learning styles and the field study of multiple intelligence for students of ninth grade to investigate the relationship between learning styles and study fields of multiple intelligence and whether they vary by sex and training level of parents and for students going to public and private schools and by students' academic achievements.

The research group consist of students of ninth grade from public schools and private schools in 2008-2009 academic year in Seyhan and Çukurova central district in Adana. For this research 254 students from public schools, 264 students from private schools, 235 boys and 283 girls of total 518 students were contacted who were chosen by means of proportioned tuft illustrating by random. The model of research is relational survey. Data collection instrument of research consists of three main sections. The first section: personal information form that is developed by the researcher, and the second section: self-assessment inventory at field study of multiple intelligence by Seber (2001), The third section: Inventory of learning styles BIG 16, developed by Şimşek (2002). T-test analysis, correlation and linear stepwise regression analysis is used in data analysis. In all statistical analysis significance level criteria have been 0.05. In doing analysis it was benefited from SPSS 11.5 package programmed.

In the study, in order to achieve some personal information about students, "Personal Information Form" has been developed by researchers. , questions were asked to students about gender, school type, the primary success score (degree grade), the level of their parents' education In Personal Information Form.

The content validity of Fields of Multiple Intelligences Self-Assessment Scale has been provided with the opinion of 12 experts, reliability of the test has been tested the method of the test-retest. Reliability coefficients, for the field of Oral / Linguistic Field 0.86, for the field of Mathematical 0.97, for the field of Visual / Spatial field 0.85, for the field of Physical/kinaesthetic 0.95 for the field of Musical / Rhythmic 0.95 for the field of, Interpersonal / Social Field 0.77, for the field of Eidetic / Inner Field 0.92, for the field of Nature Field 0.96 had been found (Seber, 2001, 84). Reliability coefficients has been re-calculated for this research, and for the field of Oral / Linguistic Field 0.62, for the field of Mathematical 0.68 , for the field of visual / spatial field 0.64, , for the field of Physical/kinaesthetic 0.50, , for the field of Musical / Rhythmic 0.66 , for the field of Interpersonal / Social Field 0.63,for the field of Eidetic / Inner Field 0.61, Natural Field to 0.75, for the whole inventory 0.88 was found.

The construct validity of BIG 16 the Inventory of Learning Styles was determined by factor (principal components) analysis The reliability of Inventory was calculated with the measure of internal consistency reliability and the Cronbach's alpha coefficient for the calculated sub-test reliability coefficients in bodily format 0.79 , for the audio format test 0.77, for the visual style test 0.79 were found. The Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.84 for the whole Inventory.

Reliability of the inventory, a measure of internal consistency and the Cronbach's alpha coefficient was recalculated for this research. The calculated reliability coefficients for test of physical format 0.69, for test of audio format 0.75, for test of the visual style 0.78 was found. Inventory of the Cronbach's entire alpha coefficient was calculated as 0.88 for the whole Inventory.

The results obtained from research are summarized below. The students' choice of learning style is firstly visual, secondly audial and lastly physical/kinaesthetic. The female students are more developed in oral/linguistic, visual/spatial, physical/kinaesthetic, musical/ rhythm and social/interpersonal intelligence than the male students in oral/linguistic and naturalistic intelligence students of public schools are more developed than of private schools. Lastly there is a positive linear relationship between the scores of the students in learning styles and their scores in the fields of multiple intelligences; reciprocally visual

learning style and visual/spatial intelligence, physical/kinaesthetic learning style and physical/kinaesthetic intelligence, audial learning style and oral/linguistic intelligence. The scores of the students in the field of multiple intelligence illustrate their scores in learning styles and thus the results are as follows; the field of visual/spatial intelligence explains the 35% of visual learning style, the field of physical/kinaesthetic intelligence explains 28% of physical/kinaesthetic learning style and the field of oral/linguistic intelligence explain 25% of audial learning style.

As a result there is medium and low level positive linear relation between learning styles and multiple intelligences "Visual/Visual, Audial/ Oral-Musical and Physical/Physical". As a result of these findings, as Gardner (1993) stated without no doubt there are similarities. But these similarities are more with the ones resembling each other and this is a medium/low level relation. In other words there isn't a completely matching high level explanation. Most of the educators interpret the multiple intelligence theory as the tight connection between multiple intelligence and learning styles Armstrong (1994), Gözütok (2001), Bacanlı (2006). As a result of these findings, it can be said the it won't be wrong to interpret as wrong and tight connection or seeing the multiple intelligence a learning style. Gardner said that it can be mentioned that there is a direct relation with the individuals' dominant intelligence Field in other words talent and selection of profession. Therefore it can be said that it will be right to think and evaluate the multiple intelligence with the relation of individuals' talent and selection of profession not with the similarities of the learning styles.

Policies of Accountability in Portugal

Portekiz'de Sorumluluk Politikaları

Filipa SEABRA, José Carlos MORGADO , José Augusto PACHECO*

Abstract

This communication stems from the global/local method proposed by Pinar (2006) for analysing changes that have affected curricular development in Portugal in the globalised context. It is argued that the most evident effects of globalisation on current curricular changes relate to homogenisation and standardisation (Anderson-Levitt, 2008), intersected by key concepts, such as *accountability*, good practices, quality, efficiency, evaluation and testing, amongst others, even though heterogeneity of practices persists. In Portugal, the political agenda has suffered a two-fold pressure – on one side, from globalisation and trans-nationalisation and, on the other, the trend to Europeanise educational policies – leading to processes of curricular re-centralisation and a performance-oriented culture in schools (Ball, 2004). The concept of accountability is seen as one of the central aspects for understanding this, so this text uses a series of reflective questions, organised in three regulatory dimensions - political, institutional and pedagogical - to analyse the concept of *accountability*.

Key words: Curriculum, globalisation, accountability, regulation

Öz

Bu çalışma, Pınar'ın (2006) küreselleşme bağlamı içersinde Portekiz'de eğitimde program geliştirmeyi etkileyen değişimleri analiz etmek için önerdiği küresel/yerel yöntemden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Küreselleşmenin mevcut eğitim programlarının değişimler üzerindeki en belirgin etkilerinin, uygulamaların heterojenliği devam etmesine rağmen, homojenleşme ve standartlaşma bağlantısı olduğu (Anderson-Levitt, 2008), ve bunların diğerlerinin yanı sıra sorumluluk, iyi uygulama, kalite, etkinlik, ölçme ve değerlendirme gibi anahtar kavramlarla kesişmediği öne sürülebilir. Portekiz'de, politik gündem iki taraflı bir baskıya maruz kalmaktadır –bir yanda, küreselleşme ve ulusötelesileşme ve diğer taraftan eğitim politikalarının Avrupalılaştırılması –ve bu baskılar müfredatın merkezinin değişmesine ve okullarda performans merkezli bir kültürün yerleşmesine neden olmaktadır (Ball, 2004). Sorumluluk kavramı bahsi geçen gelişmeleri anlamanın temel unsurlarından biri olarak görülmektedir, bu yüzden bu çalışma, sorumluluk kavramını incelemek için politik, kurumsal ve pedogojik olmak üzere üç düzenleyici boyutta düzenlenmiş bir dizi aksettirici soruyu kullanmaktadır.

Anahtar sözcükler: Eğitim programı, küreselleşme, sorumluluk, düzenleme

* Filipa Seabra (fseabra@uab.pt) is an Assistant Professor in the Department of Education and Distant learning at the Portuguese Open University in Lisbon, while José Carlos Morgado (jmorgado@ie.uminho.pt) and José Augusto Pacheco (jpacheco@ie.uminho.pt) are Assistant and Associate Professors, respectively, in the Institute of Education at the University of Minho, Braga, Portugal

Introduction

In the present text it is intended to reflect about the principal international and national changes that have affected curricular development in Portugal in the globalised context. For this it is proposed to resort to the global/local method suggested by Pinar (2006). This method, which can be understood as part of a perspective which is opposed to hegemonic globalization (Sousa-Santos, 2004) through the internationalization of curriculum studies, proposes that educational realities be framed both attending to the global reality, and in their local contexts, considering the global influences on the local contexts and the ways in which globally structured concepts are locally (re)appropriated and translated. Therefore, as *currere*, it encompasses an iterative curricular analysis between the macro and the micro contexts.

It is assumed that various key concepts - defined and disseminated in a trans-national and supra-national context - have taken on a special relevance for an understanding of these changes. The concept of *accountability* is widely known today as being fundamental to these policies, in general, and to education and training, in particular.

Given the diversity of references that can be called upon for a study of the implications of these concepts in the conception and development of the curriculum, it is intended to present a series of reflections and questions, which contribute to the proposal for a referential model of analysis concerning the processes of political, institutional and pedagogical regulation. The text discusses three key points: globalisation and *accountability*; the Portuguese context; and political, institutional and pedagogical regulation.

Globalisation and Accountability

The global/local method proposed by Pinar (2006) is based on an analysis of the influences and situation at the global level and the way how these are perceived and translated into the national/local context. Thus, the characterisation of curricular policies in accordance with this method requires the study of the trans-national process of curricular regulation, as well as of the practices at the global and national/local levels.

This process takes into account that "studying the academic field of curricular studies locally and globally (…) can permit academics to strengthen and make more sophisticated their critical and intellectual distance in relation to their respective local cultures and the processes of standardisation inherent in globalisation against which numerous national cultures are now reacting strongly" (Ibid, p. 163).

This method of analysis permits the clarification of the concept of globalisation that is used in this article. The authors are in favour of a wide concept, which is not restricted to its economic aspects but rather recognises its effects in more varied spheres - namely, the social, political, scientific and technological, amongst others - with obvious impacts on the everyday life of every citizen.

In this sense, it matters right away to assume that globalisation, while the "new utopia" of many cosmopolitans, has not had the same range, nor advanced at the same rate, nor produced the same effects at the level of the different regions of the world, as well as the aspects that have been integrated (Morgado, 2009, p. 39). Globalisation is a heterogeneous phenomenon, which expresses itself by the fact it embraces not only the hegemonic and *top-down* processes but also *bottom-up*, counter-hegemonic processes, translations and re-interpretations at the level of local contexts, which are aspects that – on the whole - contribute to the growth of their complexity.

At the curricular and educational level, globalisation can be understood as a complex and heterogeneous phenomenon resulting, on the one hand in its most evident form, as homogenisation and standardisation (Anderson-Levitt, 2008) and, on the other hand, by the persistence of diversity at the level of pedagogical practices and by the re-affirmation of regional identities in the curriculum.

The homogenisation, which occurs at the level of discourses and policies, is operated through trans-nationally produced, disseminated and affirmed key concepts. Various trans-national organisations take on relevance in this process, among which one can emphasise the OCDE, World Bank and the European Union. These institutions have conveyed various concepts, which have impacted strongly at the level of curricular policy in many countries, such as good practices, quality, efficiency, efficacy, evaluation, testing and, above all, the concept of *accountability*, which is believed to have assumed a central role.

The concept of accountability has only recently been introduced in the European Union, having become a common word in the guiding documents and political discourses on education. In its origin, it is related to other concepts such as democratic governance, efficacy and participation, and is presented as a necessary element for the achievement of democratic governance (Afonso, 2012).

Several practices have concurred for the importance of accountability in educational contexts of the European union, such as The Open Method of Coordination which presupposes peer pressure mechanisms as a source of regulation of national policies which in practice, relies on accountability processes based on international assessment (including, for PISA – Program for International Student Assessment).

We understand accountability as a process of regulation based on the results accomplished by the implementation of decentralized educational practices. Therefore, we consider that it is supported, on the one hand, in external or international assessment of results, and on the other hand on the dissemination of those results and consequent holding the educational agents included in educational semi-markets responsible. In this sense, a recentralization of educational practices is operated through accountability, not at the level of principles, but rather of the ends and consequences, by holding the educational actors responsible.

The political discourse which has accompanied the dissemination of this concept is sustained by ideas of democratization – appealing to the participation and responsibility of educational actors in order to promote at the local level the resolution of problems and deficits afflicting public education – and of quality promotion. When perceived this way, it is a positive idea as it contributes to challenge the «self centered nature and complacency characteristic to many educational bureaucracies» (Hargreaves, 2003, p. 106).

Yet, it is also true that accountability may become a powerful instrument of control and regulation of teachers' practices, not always leading to the achievement of the quality it seeks to foster. Hargreaves (2003) stresses that the standardized assessment of all domains of the teaching activity (which has been promoted under the flag of accountability) has led teachers to an «infernal cycle of pressures and contradictory expectations» (p. 115) imposing a focus on quick fixes rather than on long term sustainable solutions. In this way, «teachers are increasingly concerned with preparing their students for the standardized tests, rather than promoting deep learning» (Idem). On the other hand he also questions the concepts of success and of quality in which our actions are based as their definition will profoundly impact the nature of the evaluated outcomes and of the practiced promoted.

Thus, despite the fact that it is anchored on ideas of democracy and participation, the concept of accountability has frequently led to a dictatorship by results and a culture of performativity (Ball, 2004), as we will stress later on. According to Afonso (2012), in practical terms the punitive aspect of accountability has been accentuated, which has led to the negative and stigmatizing connotation of the concept[**]. With respect to the concept of *accountability*, Afonso (2010) based on Schedler (1999) recognises

[**] In Portugal, the concept of accreditation is concerned with the external evaluation of higher education programs, and their assessment and endorsement by an instituion constituted by request of the Ministery of Education and Science. This evaluation is done *a prior* to the functioning of such programs, as it is necessary for theyr aproval. It is tehrefore differentiated from accountability as this concept is essentially directed at the community (rather than at an accreditation agency) and incides on the resuls accomplished during a program's implementation.

three aspects as the basis on which it is structured: i) an informative aspect; ii) an explanative aspect; and iii) an authoritative aspect. Although the author (Afonso, 2010) highlights the importance of the first two aspects as modellers of what is commonly known as *accountability*, what is most noticeable is that it is the last aspect that can be taken into consideration as imposition, coercion and sanction, which determines most vehemently the impact of this concept at the level of the regulation of curricular practices. Through the binomial autonomy/accountability, it moves from the regulation of a previous plan of action to a posterior action plan, which permits one to verify that a regulation of the process follows a regulation by results.

The authors agree with Taubman (2009, p. 13), when he mentions that the changes underway affect each one of the aspects of school life and thinking about education:

> "(…) none of us, who teach, (…) are immune from the effects of the transformation that is taking place. It reaches the corners of our practices, constrains our daily life in schools and influences the way that we think about what we do in our classroom. It dictates the way how we spend at least a part of our professional time, how our work is evaluated and how we determine the significance of our work."

Control by results obtained contributes decisively to the installation of an auditing (Idem) or performativity (Ball, 2004) culture at the heart of educational contexts with profound effects at the level of teaching practices, which open the door for the entrance of a corporate culture in schools and in the curriculum. This is a pragmatic vision of education that leads to the "nightmare that is the present" (Pinar, 2007, p. 13), when public education is determined by the pragmatism of measurable results and "the school quits being a school and starts becoming a business" (Ibid, p. 27).

The Portuguese Context

Returning to the global/local method (Pinar, 2006) and setting the analysis in its Portuguese educational context, it is important to remember that these concepts are being appropriated and re-configured at the national level. It is in this order of ideas that Teodoro (2010) and Ball (2004) emphasise that global policies are used by national governments not only as policies that determine and impose a particular course of action but also as an external legitimisation of the policies internally pursued.

As a semi-peripheral country, Portugal is particularly subject to the homogenising effects of globalisation, more still when it finds itself under the effect of a double agenda – on the one side is a global agenda delineated by the above-mentioned trans-national organisations and on the other the more direct effect of an European agenda. In this sense, Dale (2004) refers to a globally structured agenda as the process by which national governments are lead to adopt globally delineated concepts as national educational priorities. In the specific case of the European Union it promotes the Open Co-operation Method, which circumvents the statutory limitations of the union, thus permitting the promotion of educational policies by means of the peer pressure exercised among the countries that are involved. International evaluation and testing take on - in this context - a fundamental role of enabling comparisons between educational systems, curricular policies and the results obtained.

In this way the Europeanisation of educational policies can be seen (Pacheco & Seabra, 2013) to lead to processes of curricular re-centralisation in schools that are visible through a framework of the evaluation of learning, of teachers and of schools, which are strongly inter-related. The concept of *accountability*, which has permeated these changes, is understood as one of the central explanatory aspects for its comprehension.

One particular example of the impact of the European Union in the field of educational policies is evident at the level of Higher Education. Here the Bologna Process sets out a series of curricular directives conducive to the construction of a European curricular territory. Although advertised as being based more on referentials of organisational structure (ECTS) than on the standardisation of content, it

will finish by "legitimating an international school knowledge that represents not only the aims that (…) each nation fulfils within the Framework of the European Community" (Morgado, 2009, p. 49) but also the interests of certain influential sectors and dominant social groups, which are the driving forces in this context. Furthermore, these forces will also contribute to the weakening of the national, regional and local curricular content (Pacheco & Vieira, 2006).

In this way and based on a rhetoric of European competitiveness in international markets, namely when one refers to an economy of knowledge, the European curricular discourses have found a response at several levels in the Portuguese educational context.

The effects of the double agenda - global and European – on Portuguese educational and curricular policies has expressed itself - at the very least - in three aspects: i) the option for a connective specialisation of knowledge; ii) the curricular valuing of the "key" subjects, which is visible through the reinforcement of curricular control, and iii) the definition of curricular policies oriented towards the learning results (Figure 1).

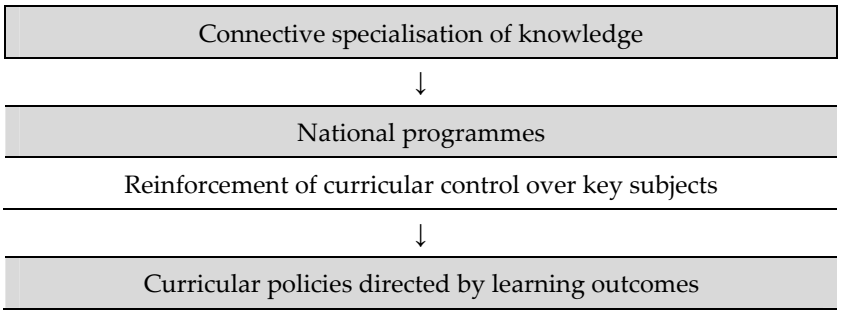


Figure 1. Globalisation and the Curriculum

With respect to the first aspect, Young (2010) would differentiate between the insular specialisation of knowledge – by referring to a specific organisation of the curriculum by subjects – and a connective specialisation of knowledge, which embraces trans-disciplinary areas, or the curricular organization by competencies. The same author argues that this last point implies a dissociation between knowledge and content, side by side with a tendency for the valuing of practical knowledge and know how, usually conducive to a commodification of knowledge (Pacheco & Seabra, 2013).

In relation to the second aspect, this has revealed itself as a progressive regression to the *core curriculum* expressed by the valuing of certain disciplines such as Portuguese Language and Mathematics, thus reinforcing the centrality of knowledge considered as academic to the detriment of knowledge that would favour the social, moral, aesthetic and political purposes of human action. Curricular control also strengthens the subjects considered as key ones, specifically through the extension of national exams and intermediate testing and even through the promotion of specific programmes that define the very particular way of teaching these disciplines. This curricular control is, as we have seen, focused on national external evaluation of learning outcomes, thus leading to the implementation of accountability.

In this context, international testing, namely the PISA, also plays an important role, as it establishes a ranking based on the results of mathematics, mother tongue and sciences obtained in several countries, which also contributes to the concentration on a *core curriculum*, thus ignoring the fact that the curriculum does not only contain these disciplines but also the situational aspects and the personal and subjective implications, which shape them. These international tests thus lead to the tendency for competitiveness between countries in the educational context and to homogenisation of practices, in so far as it leads to the attempt to imitate the *good practices* of the countries considered as models.

Finally, the third aspect has been revealed recently by the changing from a curriculum organized by objectives to one organised by competencies and, latterly, by a definition of *learning outcomes* that are oriented towards pedagogical action in the sense of regulation by products and evaluation. This focus on evaluation, associated with accountability, which teachers are subjected to, leads the authors to suggest a reflection around the following question: who defines what students learn?

These practices and concepts have been relatively little contested and appear to have been in large measure implicitly absorbed by academics, teachers and by the community in an uncritical way, thus leading to an internalisation of the political discourse associated with productivist practices. The authors suggest two reasons that will help with the understanding of this fact. First, is the fact that teachers and schools will be progressively compelled to give accounts about the results of the students, which falls within a culture of *accountability*. Second, the professional insecurity of the teachers, whose career has become uncertain, thus creating a feeling of fear for the future and a resulting necessity to highlight the work produced. The evaluation of schools, teachers, and students are deeply intertwined, leading to a situation where teachers evaluation is influenced by school evaluation and student evaluation, and determines the teachers' possibilities of career progression. This performativity culture (Ball, 2004), which requires teachers to invest more time and effort on bureaucratic matters and to show the results of the work that they do rather than the invisible work in the classroom ends up by legitimising the assumptions that the authors have been highlighting throughout this text.

Political, institutional and pedagogical regulation

For an analysis of the concept of *accountability* a series of reflective questions is proposed and it is organised around three dimensions – political regulation, institutional regulation and pedagogical regulation These dimensions are taken as the point of departure for the proposal of a reference for analysis of the current circumstances and they are based on the classification of Goodlad (1992), as well as the contexts of changes proposed by Goodson (2008).

It should be clarified that the concept of accountability in the sense of the rendering of accounts (through evaluation) and holding of teachers responsible for results (Afonso, 2010), whether framed in neo-liberal policies (Pacheco, 2001) or in regulatory processes (Barroso, 2006) or even in cycles of policy production (Ball, 1990), as well as the educational (Ozga, 2000) and curricular (Pacheco, 2003) study of the policies of *accountability*, is one of the visible faces of globalisation (Liptoveski & Serroy, 2010; Moreira, Pacheco & Morgado, 2007; Ritz, 2007; Gough, 2004; 2003; Pinar, 2003) and of its incorporated concepts, for example, *standards,* criteria, quality, efficiency and efficacy. Focusing on evaluation and results which may be subject to evaluation has led to a tendency to overvalue results. Accountability is visible in the Portuguese context mostly concerning the pillar of evaluation (of students results, of teachers and of schools, as we have seen), and the pillar of accounts giving – increasingly comprising multi-accountability, as schools are accountable not only towards the government, but also to local administrations, the educational community, parents, and other stakeholders (Eurydice, 2007, in. Afonso, 2012), but not so clearly towards the pillar of responsibilization, as there is no clearly defined orientation of what quality should be attained and by which processes (Afonso, 2012). It is by the aspect of conceptual change at the level of the trans-national bodies and political decision-making at the level of the governmental structure that globalisation forms and processes a broader context curricular homogenisation, that is to say, of "similarity at the world level" (Anderson-Levitt (2008, p. 364) with specific references to strategic action documents aimed at efficiency, choice and meritocracy (Welner & Oakes, 2008). For this reason, regulation pursues a productivist aspect marked by interests of the *global culture of the market* (Lipovetsky & Serroy, 2010, p.41), where *standards* and *accountability* have become the twin towers of educational reform policies (Taubman, 2009).

This reality is the fruit of a globally structured agenda for education (Dale, 2004; Teodoro, 2010), which imposes a "zone of consensual silence" (Dale, 2004, p. 433) on the forms and processes of curricular standardisation, which leads to the conclusion that the school curriculum is more a "ritual activation of worldwide rules and conventions" rather than a choice of individual societies in the sense of fulfilling certain local conditions (Ibid, p. 435).

Institutional regulation elevates the organisational component, for example the management and administrative structures of schools, to a place of importance. According to Westbury (2008, p. 55), the changes introduced by "reforms do not happen in the central core of the system," which has the tendency to maintain itself unaltered but at the margins of this system, thus contributing to the idea that the regulation is done - above all - in the organisational aspects. In the same way, Tyack and Tobin (1994) argue that the reforms, as proposals for change, are themselves altered by the school regulations - given the effect of the organisational component that functions at institutional and instructional levels - thus accentuating the disconnection between change recommended in the discourses enunciated as the standards and changes in instructional practices and those which occur in the classroom and in the organisational practices of the school (Welner & Oakes, 2008).

Certain purposes are inscribed in the agenda of such reforms, namely: the alteration of curricular practices (Gough, 2003), which are determined *generally* by the language of competencies to be brought about by learning outcomes (Pacheco, 2011); the standardisation of areas of instruction (Spring, 2007); the reinforcement of the national curriculum; and the measures for holding all the actors responsible. School external evaluation, included in the notion of decentralization and accountability, is now entering a new cycle of implementation in Portugal. The effects and impacts of the first cycle of external evaluation, which has evaluated all schools of the basic and secondary levels in the country are currently under research by a team of researchers, including the authors of this study. The results of this ongoing research project may help shed light on the complex processes by which accountability and external evaluation introduce change at the school level.

Lastly, pedagogical regulation These concepts (of which *accountability* is highlighted), in any respect cannot be dissociated from the idea of curriculum as a pedagogical discourse in the framework of a public policy of the State that is driven by equality, cohesion and social justice (Estevão, 2012).

If political regulation introduces homogenisation, pedagogical regulation is not independent of the practical structure with its informal rules, nor of what is "differing at the classroom level" (Anderson-Levitt, 2008, p. 364), because "what actually happens in the classrooms differs in general throughout the world" (Ibid, p. 363). Therefore, homogenisation and curricular diversity are two faces of the same process that asserts itself at the level of educational and training policies, whether by political and institutional regulation or by pedagogical regulation with the first two being more centralised and circumscribed by standardised practices.

Dealing with globalisation at the level of the prescribed curriculum, it is at the classroom level and from local and individual experiences, which value identity/difference and reject a universal language (Connelly & Xu, 2008), that *cosmopolitan learning in the curriculum* gains space (Pacheco, 2012), that is to say, identity, difference and diversity (Pinar, 2009, 2010; Todd, 2009; Carson, 2009) in the context of the individual and the subjective. However, as we have seen, this space for freedom of action and decision by the teacher is subject to constraints at the higher levels of regulation. Even if what goes on in the classroom is not directly subject to scrutiny, the results of these activities are scrutinized.

Conclusion

Returning to the global/local method (Pinar, 2006) the authors started with an analysis of the global context, before focussing later on the Portuguese context, which, it is argued, has been subjected to two mandates – global and European. This double mandate has had impacts at various levels of which a connective specialisation of knowledge, the reinforcement of curricular control towards the key subjects and curricular policies oriented towards learning results are the visible effects. Evaluation is a fundamental pillar for these changes, as the centrality and increase of curriculum control concerning certain areas of the curriculum is heavily determined by evaluation (both national external evaluation, and international evaluation) of students results, and as the option for ways of curriculum organization of connective nature, favouring practical knowledge, such as competencies and learning outcomes , are placing emphasis on the ends rather than the objectives of education, and on results which are subject to evaluation. The mechanisms of control are thus shifted from the beginning of the process – What should we aim to do? – or the process - How should we accomplish such goals? – towards the results – What have we accomplished? This centrality of results is not clearly accompanied by a clear notion of direction and purpose. The concepts of quality, success and efficiency which are central to this rhetoric are not unequivocal. It is important to have clearly defined notions of what quality, and what results we should be attaining in order to prevent focusing, as Hargreaves (2003) has warned, mostly on superficial change then on sustained and long term improvement. Control has also been partially diffused, and accountability is increasingly directed not only towards the national government, but also local authorities, parents, and the community in general, which is relevant for the emergence of an education semi-market and competiveness among schools.

These mandates of supra-national origin have made themselves felt predominantly through the dissemination of key concepts that have been re-interpreted locally and permeate national educational policies. Although they have great potential for the promotion of profound changes in educational practices, these concepts (of which *accountability* is highlighted) have been received with a low level of opposition, which is an aspect the authors associate with a culture of fear and auditing with the result that these same concepts have become installed in schools. The interrelation between student evaluation, school evaluation and teacher evaluation, which is determinant for teachers' career advancement, may help to explain why contestation has been limited – in a highly competitive setting among colleagues, and in a scenario characterized by high teacher unemployment, teachers are compelled to focus on the activities which ensure they obtain the best possible evaluation, relegating other aspects to a secondary plane. This situation is clearly in line with what Ball (2003) refers to as a culture of performativity.

In view of the many questions that this reality summons up, it is proposed that a further analysis of the process of political, institutional and pedagogical regulation is essential for an analysis and understanding of the changes currently underway. The importation of key concepts crafted at a supernational level is essential, but must also be studied in context, and in relation with local and national forms of appropriation as it is not possible to speak of a global process of standardisation.

References

Afonso, A. (2010). Um Olhar Sociológico em Torno da Accountability em Educação. In M. T. Esteban & A. J. Afonso (Eds.), *Olhares e Interfaces*, 147-170. São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, A. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade, 33*(119), 471-484.

Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, 349-368. Los Angeles: Sage.

Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.

Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade, 25(89)*, 1105-1126.

Barroso, J. (Ed.). (2006). *A regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dimensões e Atores.* Lisboa: Educa.

Carson, T. R. (2009). Internationalizing Curriculum: Globalization and the Worldliness of Curriculum Studies. *Curriculum Inquiry*, *39 (1)*, 145-158.

Connelly, F. M., & Xu, S. (2008). The Landscape of Curriculum and Instruction: Diversity and Continuity. In *F. M.* Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* Los Angeles: Sage, 514-533.

Dale, R. (2004).Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de "uma Cultura Educacional Mundial Comum" ou Localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educação & Sociedade*, *25 (87)*, 423-460.

Estêvão, C. (2012). *Educação, Justiça e Direitos Humanos*. Porto: Porto Editora.

Goodlad, J. I. & Xu. Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, 327-344.

Goodson, I. (2008). *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gough, N. (2003). Globalization and School Curriculum Change. In S. David (Ed.), *Curriculum Studies*. London: Routledge, 148-162.

Gough, N. (2004). A vision for Transnational Curriculum Inquiry. *Transnational Curriculum Inquiry*, *1 (1)*, http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci, accessed on 3 January 2012.

Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento.* Porto: Porto Editora.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2010). *A Cultura-mundo: Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70.

Moreira, A. F., & Pacheco, J. A. (Eds.).(2006). *Globalização e Educação: Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Moreira, A. F., Pacheco J. A. & Morgado, J. C. (Eds.). (2007). *Globalização e Educação*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2003). *Políticas Curriculares*: *Referenciais para Análise*. Porto Alegre: Artes Médicas & Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (Ed.). (2001). O neoliberalismo em Educação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A., & Seabra, F. (2013). Curriculum Field in Portugal: Emergence, Research, and Europeanization. *International handbook of curriculum research*. (In Press).

Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo: Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Eds.). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.Pacheco, J. A., Morgado, J. C., & Moreira, A. F. (Eds.). (2007).*Globalização e (des) Igualdades: Desafios Contemporâneos*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J.A. (2012). Revisitar *os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos*? Paper presented at the Opening Conference of the XIX Coloquy of the Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, February 2-4, in the University of Lisbon, Lisbon. (In Press).

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.* Porto: Porto Editora.

Pinar, W. F. (Ed.) (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pinar, W. F. (2006). *The Synoptic Text today and Other Essays: Curriculum Development after Reconceptualization*. New York: Peter Lang.

Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo*? Porto: Porto Editora.

Pinar, W. F. (2009). *The Worldliness of a Cosmopolitan Education: Passionate Lives in Public Service*. New York: Routledge.

Pinar, W. F. (2010). The Primacy of the Particular. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*. New York: Routledge, 143-152.

Ritz, G. (2007). *The Globalization of Nothing 2*. London: Pine Forge Press.

Sousa-Santos, B. (2004). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolistismo multicultural.* Porto: Edições Afrontamento.

Spring, J. (2007). *A New Paradigm for Global School Systems*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Taubman, P. (2009). *Teaching by Numbers*. New York: Routledge.

Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo: Os Novos Modos de Regulação Transnacional das Políticas de Educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Todd, S. (2009). *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Boulder & London: Paradigm.

Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has it Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal, 31 (3)*, 453-479.

Welner, K. G., & Oakes, J. (2008). Structuring Curriculum. Technical, Normative, and Political Considerations. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 91-112

Westbury, I. (2008). Making Curricula: Why do States Make Curricula, and How? In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage Publications, 45-65.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo*. Porto: Porto Editora.

Geniş Özet

Portekiz'de Sorumluluk Politikaları

Öncelikle, politik, ekonomik ve kültürel teoriler kapsamında (Ritzer, 2007), bilginin her alanında önemli oranda büyümenin izlendiği küreselleşme ile ilgili bilimsel literatür çerçevesinde, eğitim seviyesindeki gelişmeler ve süreçlerdeki değişimleri belirleyen büyük bir dosya bulunmaktadır. Küreselleşmenin tanımı hakkında farklı bakış açıları olduğundan bu değişimlerle ilgili bir uzlaşma olmaması da iyi olarak yorumlanabilir. Bu nedenle bu makalede Portekiz eğitim sistemiyle ilgili belirli örnekler verilerek, sunulan eğitim ve öğretim politikalarındaki kavramsal değişimlerin analizi ana hedef olarak belirlenmiştir. Bu değişimin anahtar kavramlarından biri de, hiç şüphesiz, eğitim programları uygulamaları ve program yapıcıları da içeren geniş bir sorumluluk mekanizması üzerindeki baskısı oldukça sert olarak hissedilen *sorumluluktur*. Diğer metinlerde, örneğin Taubman (2009)'da, bu kavram standardizasyon ve değerlendirme kültürü olmak üzere iki temel referans modelini baz alarak ulusötelesileştirilerek düzenlenmiş eğitim sistemleriyle market mantığına eşitlenmiştir.

Eğer farklılaşmanın eğitim sistemlerinin sabiti olduğu doğru olsaydı, ki eğitim sistemi için Comenius'un didaktik fikirlerinin yeniden düzenlenmesinin geniş kapsamlı bir homojenisasyona varacağına inanmak mümkün değildir, o zaman standartlaştırma ve değerlendirme küresel belirteçleri dayatan iki temel kriter görevi görürdü. Bu yolla, Pazar mantığının mevcut sorunlar için çözüm olacağına ve eğitimin finansal çıkarlar temelinde daha kolay düzenleniyor olmasının toplum çıkarına olduğuna inanmak cazip görünmektedir.

Eğitim ve öğretim kapsamında Avrupa politikalarının neler olduğu incelenirse, bu mantığın çeşitli hükümetlerin konudan konuya geçen tartışma yapıları içerisinde yer almasının yanı sıra gerginlik ve korkuya neden olan mekanizmalar vasıtasıyla eğitim aktörlerine, özellikle öğretmenlere, dayatıldıkları görülebilir.

Diğer metinleri takip ederek (Pacheco & Vieira, 2006; Pacheco, Morgado & Moreira, 2007), bu makale, küreselleşme bağlamında Portekiz'deki mevcut program gelişimlerini etkileyen ulusal ve uluslararası değişimleri analiz etmek için Pinar (2006) tarafından önerilen küresel/yerel metodun araçlarını kullanarak küreselleşme sorusuna eleştirel açılımlar getirmeyi amaçlamaktadır. Küreselleşmenin Portekizdeki mevcut program gelişimleri üzerindeki en belirgin etkilerinin, diğerlerinin yanı sıra hesap verme sorumluluğu (sorumluluk), iyi uygulama, kalite, etkinlik, fayda, ölçme ve değerlendirme gibi anahtar kavramlarla kesişen homojenleşme ve standartlaşma olduğu öne sürülebilir (Anderson-Levitt, 2008).

Taubman (2009) güncel değişmelerin okullardaki yaşamın durumunu ve eğitimle ilgili düşüncelerin her birini etkilediğinden bahsettiğinde diğer yazarlar da ona katılmaktadır. Portekiz'de politik gündem iki taraflı bir baskıya maruz kalmaktadır – bir yanda, küreselleşme ve ulusötelesileşme ve, diğer taraftan eğitim politikalarının Avrupalılaştırılması – ki bu baskılar programın merkezinin değişmesine ve okullarda performans merkezli bir kültürün yerleşmesine neden olmaktadır (Ball, 2007), okullarda öğrenme değerlendirmesinin çerçevesinde, profesyonel öğretmenlerin değerlendirmesi ve okulların değerlendirilmesi bu bağlamda birbirleriyle ilişkilidirler. Bu değişimlerin içinde yer alan sorumluluk kavramı tam olarak anlaşılması için kilit açıklayıcı faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Sorumluluk kavramını incelemek için – politik düzenleme, kurumsal düzenleme ve pedogojik düzenleme olmak üzere üç boyutta düzenlenmiş, mevcut durumların analizi için referans noktası olacak bir önerinin çıkış noktası olabilecek bir grup yansıtıcı soru düzenlenmiştir.

Bu makalede sunulan fikirler kullanılarak amaçlanan, mümkünse diğer ülkelerle ilişkilendirilebilecek program uygulaması ve organizasyonu ile, sorumluluk ile - veya pazarın mantığıyla - ilgili politikaların gerçek etkisi hakkında ampirik, nicel ne nitel çalışmaların gelişimini destekleyecek daha geniş bir araştırmanın temeli olabilecek teorik bir çerçeve kurmaktır.

Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi*

The Effect of Reading Comprehension Skill on Students' Academic Achievement in Mathematics Lesson at the Second Stage of Primary School

Özlem GÖKTAŞ**, Oğuz GÜRBÜZTÜRK***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi'ni belirlemektir. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan 71 resmi ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri, örneklemini ise farklı sosyoekonomik çevrelerdeki okullardan "tabakalı amaçsal örnekleme" yoluyla alınan 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Matematik başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu (r =0,68); Cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında ve Matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu, yine okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre Matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır .Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Okuduğunu Anlama, Matematik başarısı, ilköğretim altıncı sınıf

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of reading comprehension skill on the academic achievement in mathematics at the second stage of Primary School. The population of research consists of students at the 6th grade at 71 state primary schools in Malatya. Its sample includes 300 students from schools at different socio-economical areas by selected using "stratified purposive sampling" method. Reading Comprehension Test and Mathematics Achievement Test were used for getting data for the research. Findings show that there was nearly high relation between the reading comprehension and mathematics achievement scores (r= 0,68); there was not a clear difference between reading comprehension skill and mathematics achievement according to gender variable and frequency of reading a book. There was a clear difference between reading comprehension skill and mathematics achievement according to the school's socio-economical features. There have been variable suggestions from the results of the research.

Keywords: Reading comprehension, Mathematics achievement, 6th grade of the Primary School

---

* Birinci yazarın yüksek lisans tezinden hazırlanan bu çalışma I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Matematik Öğretmeni, Sümer Ortaokulu, e-posta: ozlemgoktas44@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr, İnönü Üniversitesi, e-posta: ogurbuzturk@gmail.com

Giriş

Son yıllarda ekonomik, sosyal ve teknolojik alanlardaki yaşanan gelişmeler toplumsal kurumları etkilemekte ve eğitim sistemleri de yeniden oluşuma ihtiyaç duymaktadırlar (Ocak,2004; Yetim, 2006). Bu değişikliklerle hızla çoğalan bilgi karşısında bireylerin her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulmaktadır (Fidan ve Baykul, 1994; Numanoğlu, 1999; Yenilmez ve Duman; 2008). Tüm bunlar dikkate alındığında eğitim, eğitimli insan, öğrenme, okul, öğretmen ve öğrenci gibi kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir (Özden, 2002).

Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır (Altıparmak, 2003; Aydın, Baki ve Köğce, 2008; Hare, 1999; Fidan ve Baykul, 1994; Karip ve Köksal,1996). Özellikle, Avustralya, İngiltere, İrlanda, Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Kanada ve Singapur gibi ülkelerde yapılandırmacı yaklaşım ışığında programlar hazırlanarak uygulamaya konulmuştur (Aşkar ve ark., 2005).

2005 yılında ülkemizde de ilköğretim programlarında yapılandırmacı anlayış temelinde bir takım değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler, öncelikle öğretim sürecinde öğrencinin aktif olmasını (Anderson, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Birgin ve Gürbüz, 2008) ve eğitim programlarında yer alan farklı alt disiplinlerle "öğrenmeyi öğrenen" bireyi yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçla, 1960'lı yıllardan itibaren de Matematik eğitiminde de bir takım yeni anlayışların olduğu görülmektedir (Altıparmak, 2003; Gür ve Korkmaz, 2003; Yenilmez ve Duman, 2008). Yapılan eğitim reformlarının temel amacı öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Dursun ve Dede, 2004; Schwan Smith, 2000). Ülkemizde yenilenen ilköğretim Matematik dersi öğretim programlarında da matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksiniminin önemi vurgulanmakta ve değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanların, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olacağı belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009; Yetim, 2006).

Ayrıca Matematik dersi öğretim programlarında öğrencilerin, bilgileri yalnızca hatırlamaları ve tanımaları değil; öğrendiklerinin arkasında yatan anlamı kavramaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini önemseyen bu anlayışta örneğin; öğrencilerin iki doğal sayıyı toplayabilmelerinin yanı sıra, hangi durumlarda toplama yapmanın uygun olacağını kavraması veya toplamada eldenin ne anlama geldiğini anlaması da önemsenmektedir (MEB, 2009). Hiebert ve Carpenter' a göre matematik eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin matematiği anlamalarıdır (English ve Halford, 1995).

Okulda öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkileri olan, "okuduğunu anlama", "temel aritmetik işlemleri yapabilme" gibi yeterlilikler tüm öğrenmelerde gerekli olan niteliklerdir (Genç Çelik ve Şengül, 2005). Eğitim sistemimizde öğrencilerde oluşturulacak davranışlar konu alanlarına göre gruplandırıldığında bu davranışların bir bölümünün Matematik, bir bölümünün Türkçe vb. alanlarda öbeklendiği görülmektedir (Baykul, 2006). Bu farklı disiplinler ayrı ayrı bir alt disiplin olarak görülmesine karşın, hem kendi içlerinde de hem de birbirleriyle ilişki halindedir. Ayrıca, matematikle diğer disiplinler ve yaşam arasında da ilişkiler bulunmaktadır (MEB, 2009).

Eğitimin temel görevinin hayata uyum sağlayan ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında, anlam kurma sürecinin ve yorum yapmanın sadece belli disiplinler açısından değil, eğitim için büyük önemi olduğu görülmektedir (Köksal ve Ünal, 2008; Paris, 2005; Yangın, 1999). Özellikle ifade ve beceri dersleri arasında yer alan Türkçe ve Matematik dersleri öğrencilerin kavramları anlama, problemi okuma, problemi anlatma veya problemin sonucuna ulaşabilmesi bakımından birbirlerini tamamlayacak özelliklere sahiptir (Albayrak, 2001; Albayrak ve Erkal, 2003). Bu durum Türkçe ile Matematik derslerinin birbirini bütünler özelliğini ortaya çıkarmaktadır (Tatar ve Soylu, 2006).

Matematik, sadece kurallar, semboller, şekiller ve işlemlerden ibaret değildir. İçinde bir anlam bütünlüğü olan düzenler ve ilişkiler ağından oluşmaktadır (MEB, 2009). Yıllardır Matematik ülkemizde hatta tüm dünyada anlaşılması zor ve bu yüzden de sevilmeyen bir ders olarak düşünülmektedir (Ekizoğlu ve Tezer, 2007; Harman ve Akın, 2006; Soylu ve Soylu, 2006; Tatar ve Soylu, 2006; Yenilmez ve Duman, 2008; Yenilmez ve Uysal, 2007; Yetim, 2006). Bazıları için ise matematik, hayatı anlamanın ve sevmenin bir yolu olabilmiştir. Çünkü sevmenin yolu, her şeyde olduğu gibi burada da anlamaktan geçer. Ancak anlayabildiğimiz şeyleri severiz (Yenilmez ve Uysal, 2007).

Ancak "Neden Matematik dersi sevilmez?" yargısına çeşitli faktörler üzerinde cevaplar aranırken, önemli bir etken olarak ifade etme ve anlama sorununun çok sınırlı çalışmalar dışında (ör: Albayrak ve Erkal, 2003; Dursun ve Peker, 2003; Keşan, Kaya ve Yetişir, 2008) ele alınmadığı görülmüştür. Oysa öğrenci hangi derste olursa olsun problem olarak kendisine gelen cümleleri anladıktan sonra, kendi cümlelerinin beyninde oluşturacağı anlamla çözüme ulaşacaktır (Albayrak ve Erkal, 2003).

Matematik başarısının kimi dersler ve etkinlikler ile ilişkilendirilebilme özelliği de dikkate alındığında, okuduğunu anlamanın Matematik başarısı üzerindeki etkisini belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim ikinci kademe Matematik dersinde, okuduğunu anlamanın Matematik başarısına etkisini belirlemektir.

Bu temel amaç çerçevesinde,

1. Öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri ile Matematik dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyetlerine, kitap okuma sıklıklarına ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin;

   a) Matematik başarıları arasında ve

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

sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, İlköğretim İkinci Kademede Okuduğunu Anlama Becerisinin, Matematik Başarısına Etkisi'nin belirlenmesi amaçlandığından, araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 71 resmi ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri (n= 9569) oluşturmaktadır.

Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardan seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden "tabakalı amaçsal örnekleme" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 80) yoluyla 400 öğrenci araştırma örneklemine alınmıştır. Ancak araştırmada çeşitli nedenlerle her iki teste de yanıt veremeyen öğrenciler çıkarıldığında araştırmaya dahil edilen son öğrenci sayısı n= 300 olarak belirlenmiştir. Okulların sosyo- ekonomik düzeyleri belirlenirken, Özer (2010) 'in doktora çalışmasında ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerinin görüşlerinden hareketle Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde alt- orta ve üst sosyo- ekonomik düzey olarak belirlediği okullar göz önüne alınarak alt (Dilek İlköğretim okulu), orta (Abdulkadir Eriş İlköğretim Okulu) ve üst (Atatürk ve Derme İlköğretim Okulları) sosyo- ekonomik düzeylerden seçilen toplam dört ilköğretim okulu araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler şöyledir:

- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,3'ü kız; %51,7'si erkektir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerin %52,3'ü haftada bir, %30,0'ü ayda bir kitap okumakta , % 17,7'si ise çok sık kitap okumamaktadır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre dağılımlarına bakıldığında %32'si (n=96) alt; %32,3' ü (n=97) orta, %35.7'si (n= 107) ise üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan bir okulda öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla iki araç geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bunlar Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Başarı Testi'dir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

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

Çiftçi (2007) tarafından kullanılan ve Talim Terbiye Kurulunun onayından geçmiş Türkçe ders kitaplarından alınan 14 metinden, 5 deneyimli Türkçe Öğretmeni ve 2' si Türkçe Eğitimi, 1'i Eğitim Programları ve Öğretim alanında olmak üzere toplam 3 akademisyenin görüşleri alınarak 6. sınıf seviyesine uygun toplam 7 metin seçilmiştir. Okuma metinleri ve bu metinlerle ilgili sorular, programda belirtilen amaçlara ve öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmıştır.

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

1. Aynı veya benzer amaca hizmet eden kazanımlardan en uygun olanı seçilmiştir.
2. Betimsel araştırmalarda uygulanma imkânı olmayan kazanımlar uygulanmaya alınmamıştır.
3. Okuduğunu anlamanın matematik başarısına etkisi düşünüldüğünde ilgili kazanımlardan bu amaca direkt hizmet etmeyenler elenmiştir.

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

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

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

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

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

Nihai şekli verilen testte 6. sınıf seviyesine uygun 7 okuma metni ve bu metinlere bağlı olarak 28 çoktan seçmeli madde yer almıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin ön uygulama sonucunda KR-20 güvenirlik katsayısı ,82 olarak bulunmuştur.

Matematik Başarı Testi

Matematik Başarı Testi oluşturulurken, öncelikle altıncı sınıf Matematik Dersi ile ilgili olarak araştırma kapsamına alınan Cebir Öğrenme Alanı ile Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanının, "Cebirsel İfadeler, Eşitlik ve Denklem, Tablo ve Grafikler " alt öğrenme alanlarının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddeler oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliğinin sağlanması açısından, işlenecek her konuyla ilgili sorulara yer verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca soruların kapsam geçerliği ile ilgili olarak uzmanların ve matematik öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Sonuçta 59 maddeden oluşan denemelik form hazırlanmıştır. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin formdaki 59 soruyu bir oturumda yanıtlamasının güç olacağı ve son sorulara doğru içten yanıt alınamayacağı gerekçesiyle denemelik form ikiye ayrılmıştır. 30 sorudan oluşan birinci form(A formu) ile 29 sorudan oluşan ikinci form (B formu) Tevfik Memnune Gültekin İlköğretim Okulu, Hayrettin Sönmezay İlköğretim Okulu ve Atatürk İlköğretim Okulundaki toplam 105 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrenciler bir ders saatinde A formundaki soruları; aynı gün olmamak kaydıyla, diğer bir ders saatinde de yine aynı öğrenciler B formundaki soruları yanıtlamışlardır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde madde ve test analizleri yapılmıştır.

Nihai test oluşturulurken, Tekin (1982: 249)'e göre ayırt edicilik düzeyi .19 ve altındaki maddelerin testten çıkarılması gerekmekle birlikte, maddelerin çoğunun(46 madde) ayırt ediciliğinin istenilen düzeyde (.30 ve üzeri) olması sonucu daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için ayırt ediciliği .30'dan düşük olan maddeler çıkarılmıştır. Madde güçlükleri .26 ile .80 arasında değişen 30 madde yer almıştır. Testin KR 20 güvenirlik katsayısı .93 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

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

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

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

Alt problemlere cevap aranmadan önce betimsel istatistikler (çarpıklık, basıklık, standart sapma) hesaplanmış ayrıca Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Cinsiyetlerine, kitap okuma sıklıklarına ve okullarının sosyo-ekonomik düzeyine göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, yine aynı değişkenler açısından matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı; cinsiyet için dağılımın homojen olduğu durumda t- testi, dağılımın homojen olmadığı durumda ise, Mann-Whitney U testi kullanılarak yoklanmıştır. Kitap okuma sıklığı ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi için ise dağılımın homojen olduğu durumda tek yönlü varyans analizi ile yoklanmış; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumda ise Kruskal-Wallis H analizi ile yoklanmış; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Burada bölümde alt problemlere göre araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla verilip yorumları yapılmıştır.

Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Okuduğunu Anlama Becerisi İle Matematik Dersindeki Akademik Başarı Arasındaki İlişki

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

* p<.05

Tablo 1' de görüldüğü gibi okuduğunu anlama becerisi ile Matematik dersindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. r = 0,68; 0,30- 0,70 arasında olduğundan orta düzeyde fakat yükseğe yakın bir ilişkiden söz edilebilir (Büyüköztürk, 2008). Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin Matematik dersindeki başarılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda yapılan bir başka araştırmada ise, hem ortaokul hem de lise düzeyinde okuduğunu anlama ve matematik dersi arasında ilişki katsayısı ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54, olarak bulunmuştur (Bloom, 1995). Güleç ve Alkış (2003) da derslerin birbiriyle ilişkisini araştırdıkları çalışmada Türkçe dersi ile diğer dersler arsındaki en yüksek korelasyon katsayısının r= 0,87 değeriyle 1. sınıfta Türkçe ve Matematik dersleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tatar ve Soylu (2006) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türkçe ve Matematik netleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortay koymuşlardır.

Öğrencilerin Matematik Dersi Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Cinsiyetlerine göre, öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki farklılığa ve yine cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

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

* p>.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin Matematik başarılarının birbirine yakın düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Benzer şekilde Yenilmez ve Duman (2008) Matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Nitekim Dursun ve Dede (2004), matematik başarısını etkileyen faktörler içinde cinsiyetin etkili bir faktör olmadığını bildirmektedirler.

Tablo 3.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Okuduğunu Anlama Becerileri	Kız	145	68.37	20,33	2		
	Erkek	155	64.63	18.61	98	1,67	,097*

* p>.05

Tablo 3'de görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin birbirine yakın düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak kız öğrencilerin ortalamaları($\overline{X}$ = 68.37) erkek öğrencilerden ($\overline{X}$ = 64.63) yüksektir. Çiftçi ve Temizyürek (2008) de yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını tespit edilmiştir. Ancak benzer şekilde anlamlı farklılaşma yaratamamıştır. Akçamete (1990), Anılan (2004), Brooks (1936) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ateş (2008) ve Güngör (2005) in çalışmasında ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Matematik Dersi Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarılarının ve okuduğunu anlama becerilerinin kitap okuma sıklıklarına göre analizine ilişkin bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarılarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Karşılaştırılması

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

*p>.05

Tablo 4'de görüldüğü gibi, kitap okuma sıklıklarına göre, öğrencilerin Matematik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öğrencilerin kitap okuma sıklığının Matematik başarılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Karşılaştırılması

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

* p>.05

Tablo 5'de görüldüğü gibi, kitap okuma sıklıklarına göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum öğrencilerin kitap okuma sıklığının okuduğunu anlama becerilerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Ancak Şahinli'nin (2008) yaptığı deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarında hikâye okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testindeki doğru sayılarının arttığı açıkça görülebilmektedir, okuduğunu anlama basarı son testi puanları aritmetik ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Benzer şekilde (Çam, 2006; Karakuş, 2006; Özaslan, 2006; Toraman, 2006) bazı çalışmalarda kitap okumanın, okuduğunu anlama başarısını yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Matematik Dersi Başarıları ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Matematik dersindeki akademik başarılarının ve okuduğunu anlama becerilerinin okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre analizine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Matematik Dersi Akademik Başarılarının Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

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

* p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin Matematik başarıları açısından, okulu alt tabakada yer alanlar ile orta ve üst tabakada yer alanlar arasında, okulu orta ve üst tabakada yer alan öğrenciler lehine; orta tabakada yer alanlar ile üst tabakada yer alanlar arasında, okulu üst tabakada yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okullarının sosyo-ekonomik düzeyinin artmasının, öğrencilerin Matematik başarılarını arttırabileceği, şeklinde yorumlanabilir.

Şengönül'ün (1995) araştırmasında, aileleri orta ya da üst gelir diliminde bulunan öğrencilerin okul başarı düzeylerinin, aileleri alt gelir diliminde bulunan öğrencilerin okul başarı düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Üyesi oldukları ailelerin gelir düzeyi ve eğitim düzeyinin çocuklarının okuldaki başarı düzeylerini belirgin bir biçimde etkilediği ileri sürülmüştür. Benzer sonuçlara Yenilmez ve Duman (2008) da ulaşmıştır.

Tablo 7.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

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

*p<.05

Tablo 7'de görüldüğü gibi, okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri açısından okulu alt tabakada yer alanlar ile orta ve üst tabakada yer alanlar arasında, okulu orta ve üst tabakada yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okullarının sosyo-ekonomik düzeyinin artmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırabileceği, şeklinde yorumlanabilir.

Baykul ve Fidan (1994) da yaptıkları araştırmada, gelir düzeyi yüksek olan ülkelerde okuduğunu anlama testlerindeki başarı -doğru cevap yüzdesi- ortalama %70 civarında olmuştur. Orta üst grupta bulunan ülkelerde bu oran %49'a inmiştir. Matematik ve fen testlerinde de aynı eğilim gözlenmiştir.

Ateş (2008) çalışmasında aile gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çiftçi ve Temizyürek de (2008) çalışmalarında sosyoekonomik düzeyin, okuduğunu anlamada etkili olduğunu belirmiştir. Avcıoğlu (2000) ve Coşkun (2002) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Matematik dersi başarıları arasında yükseğe yakın bir ilişki olduğu (r =0,68); cinsiyetlerine ve kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve yine aynı değişkenler açısından Matematik başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre okuduğunu anlama becerileri arasında ve Matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır .

Okuma etkinliği, ilköğretimden sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, sadece Türkçe derslerinde değil, Matematik, Hayat bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. Bu yüzden okuma bütün alanlarda başarıyı etkileyen ön şartlardan biri konumundadır (Balcı, 2009; Çaycı ve Demir, 2006).

Okuduğunu anlamanın, öğrencinin akademik başarısında büyük bir etkisi olduğu şüphesizdir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Ateş de (2008) araştırmasında okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarını, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan

öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmeleri okuduğunu anlama düzeyine bakarak yorumlanabilir ve öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılsın, bireylerin okuduğunu anlama beceri düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyi üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemez (Egelioğlu, 1993). Kuşkusuz bu durum öğrencinin tüm derslerdeki başarısını etkileyebileceği gibi Matematik dersindeki başarısını da etkileyecektir.

Matematik dersinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülen okuduğunu anlamanın öğrenciler tarafından da dile getirildiği görülmektedir. Dursun ve Peker' in (2003) çalışmasında öğrenciler "Matematik dersini anlama, kavrama ve yorumlamada güçlük çekiyor musunuz?" sorusuna en fazla (% 48) "Evet" yanıtını vermişlerdir. Yine aynı araştırmada "Matematik kitaplarınızın özelliklerinin neler olmasını isterdiniz?" sorusu sorulmuş ve öğrenciler in %30'u daha açık ve anlaşılır bir dille yazılması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin de Matematik dersini anlama ve kavramada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Fidan ve Baykul' un (1994) yaptığı çalışmada da İlköğretim altıncı ve sekizinci sınıfların Türkçe testinde, testin tamamına göre genel başarı yüzdesi 49 bulunmuştur. Bu testte de en düşük yüzde (39) okuduğunu anlama alt bölümüne aittir.

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde okuma büyük bir yere sahiptir (Özçelik, 1998). Okuldaki öğrenmelerin tamamen dile dayalı olması nedeniyle öğrencinin ve okulda uygulanan programların başarılı olabilmesi için öğrencinin dil gelişimi, dili kullanma becerisi, okuduklarını en üst düzeyde anlaması gereklidir (Ocak, 2004). İlköğretim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Yılmaz, 2008). Öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin öğretimin ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrenmelerdeki verimin artırılmasının ve etkililiğinin sağlanmasının bir gereği gibi görünmektedir (Sever, 1995). Böylece sadece Matematik dersinde değil tüm derslerde okuduğunu anlamanın başarının bir ön koşulu haline geldiği görülmektedir.

Bu çalışma bulgularına göre, cinsiyet öğrencilerin Matematik başarılarını etkileyen bir faktör değildir. Nitekim Dursun ve Dede de (2004),yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemsiz faktörün cinsiyet olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yapılan birçok çalışmada kızların okuduğunu anlama becerilerinin ortalamasının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermiştir (Akçamete, 1990; Anılan, 2004; Ateş, 2008; Brooks, 1936; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Güngör, 2005).

Kitap okuma sıklıklarına göre öğrencilerin Matematik başarılarının irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat buradaki bulgunun aksine birçok çalışmada (Çam, 2006; Karakuş, 2006; Özaslan, 2006; Şahinli, 2008; Toraman, 2006) kitap okumanın, okuduğunu anlama başarısını yükselttiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okulun bulunduğu sosyo- ekonomik düzey açısından sonuçlar irdelendiğinde ise hem okuduğunu anlama hem de Matemetik başarısı açısından anlamlı farklılaşmaların görülmesi benzer araştırma bulgularını destekler niteliktedir (Ateş, 2008; Avcıoğlu, 2000; Baykul ve Fidan, 1994; Coşkun, 2002; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Şengönül, 1995; Yenilmez ve Duman, 2008) .

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1. İlköğretim okullarının 6. sınıflarında Matematik dersinde soru çözerken problemin anlaşılmasının ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile Matematik başarıları arasındaki ilişkinin öneminden hareketle, öğretmenler problemi anlama çalışmalarına önem vermeli ve bunun için öğrencinin problemi anlamasına yönelik etkinliklere de ağırlık vermelidir.

2. İlköğretim okullarının 6. sınıflarında Matematik dersinde öğrencilerin Matematik başarıları değerlendirilirken sorulacak problemlerin yalnızca sonuç bulmaya yönelik olmamasına dikkat edilmeli, öğrencilerin problem çözme sürecindeki anlama becerilerini de ölçen sorulara yer verilmelidir.
3. Kitap okuma sıklığının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve Matematik başarılarına etkisi üzerine benzer ya da farklı örneklemler üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.
4. İlköğretim okullarının 6. sınıflarında Matematik öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ile işbirliği yaparak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır.
5. Bu araştırma Cebirsel İfadeler, Eşitlik ve Denklem, Tablo ve Grafikler konuları alınarak gerçekleştirilmiştir. Başka konularda da benzer çalışmalar yapılmalıdır.
6. Farklı sosyo- ekonomik ve kültürel yapıda olan değişik bölgelerdeki ilköğretim okullarında da benzer ya da deneysel çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılmalıdır.
7. Bu araştırma, ilköğretim okullarının 6. sınıfları ile sınırlandırılmıştır. Yalnızca ilköğretim okulları değil, ortaöğretim okullarında da buna benzer araştırmalar yapılarak, elde edilen sonuçlar ilköğretim okullarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırılıp, bu karşılaştırmaya bağlı olarak yorumlar getirilmelidir.

Kaynakça

Akçamete, G. (1990). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(2), 735–754.

Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi [Online],* 158.

Albayrak, M . (2001). *İlköğretim okullarının 1. Kademesinden 11. Kademesine geçişte matematik eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemler.* IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Altıparmak, K. (2003). Matematik öğretimi ve eğitimi ile bilişim teknolojisine genel bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi, 3* (2), 45- 50.

Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning, 74,* 5–15.

Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından türkçe dersinde okuduğunu anlama,

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2) , 89- 102.

Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., ve Çakıroğlu, J. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. *İlkögretim Online* , 5 (1), 1-250.

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

Avcıoglu, H. (2000). İkinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi,

Eğitim ve Bilim. 25 (115), 10–17.

Aydın, M., Baki, A. ve Köğce, D., (2008). *Altı ortaöğretim matematik öğretmeninin matematik öğretiminde teknolojinin rolü hakkındaki inanışları.* VIII. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması,* V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.

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

Baykul, Y.(2006*). İlköğretimde matematik öğretimi.(1-5.Sınıflar).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20*, 163-179.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Brooks, T. D. (1937). *Okumanın tatbik edilmiş psikolojisi*. (Çev. Rahmi İ. Kolçak). İstanbul: Yeni Kitapçı.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Akademi.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 437-456.

Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans 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, 5* (9). 110- 129.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (2), 217-230.

Dursun, Ş. ve Peker, M. (2003). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 27 (1), 135-142.

Hare, M. (1999). *Revealing what urban early childhood teachers think about mathematics and how they teach ıt:ımplications for practice***.** Doctor Of Educatıon (Early Chıldhood Educatıon) ,University Of North Texas.

Egelioğlu, V. (1993). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildirileri I, 24-28 Eylül 1990. Ankara.

Ekizoğlu, N. ve Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences* (2)1, (43-58).

English, L.D., & Halford, S. (1995). *Mathematics education models and processes*. New Jersey: Lawrence Erblaum Associates Publishers.

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

Franke, L. & Kazemi, E. (2001). Learning to teach mathematics: focus on student thinking. *Theory into Practice. 40* (2), 102-109.

Genç Çelik , N. ve Şengül, S. (2005). Tam öğrenme yönteminin ilköğretim matematik öğrencilerinin akademik başarıları ile hatırlama düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *18* (1), 107–122.

Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* .28, 101-108.

Gür, H. ve Korkmaz, E. (2003). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi*. Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi.www.matder.org.tr.

Gray, E. & Tall, D. (1992). Success and failure in mathematics: the flexible meaning of symbols as process and concept. *Mathematics Teaching***.** 142, 6–10.

Harman, A. ve Akın M. F. (200**6)**. Eğitim fakültesi öğrencilerinin matematik dersinin öğretim şekli üzerine bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,5* (18), 124-130.

Karakuş, I. S. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, *Eğitim Yönetimi. 2*(2). 245-247.

Keşan, C., Kaya, D. ve Yetişir, Ş. (2008). Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum Dergisi. 8* (2).

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

Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences. 7* (26),154-169.

MEB, (2009). TTKB, *Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. 12.09.2009 tarihinde

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&dİop=viewdownload&cid=74&min=10&orderby=titleA&show=10 adresinden alınmıştır.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-ii: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32*(1), 341-350.

Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5. sinif öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim Online.* 3 (2), 19- 25.

Özaslan, A.(2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi***,** Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Querterly,40* (2). 184-202.

Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme***.** İstanbul: Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

Smith, M. S. (2000). Redefining success in mathemetichs teaching and learning. *Mathemetichs Teaching in The Middle Scholl*. *5* (6). 378- 386.

Soylu, C. ve Soylu, Y. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (11), 97-111.

Sönmez, V. (2004). *Eğitim ve toplum*. (Edt: Adem Solak. Toplum Yolunda). Ankara: Hegem ve Bilimadamı Yayınları.

Şengönül, T. (1995). *İzmir' de ortaöğretim kuruluşlarında öğrenci başarısını etkileyen sosyo- ekonomik faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 14* (2), 503-508.

Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri.

Toraman, Ç. (2006). *Öğrenci merkezli öğretim uygulamalarında yer alan ve almayan farklı başarı amaç yönelimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karsılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yangın, B., (1999). *İlköğretimde türkçe öğretimi (ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 19, 251-269.

Yenilmez, K. ve Uysal, A. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematiksel kavram ve sembolleri günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24*, 89-98.

Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, M. (2008), Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5*(9), 131-139.

Weissglass, J. (2002). Inequity in mathematics education: Questions for educators. *The Mathematics Educator. 12* (2), 34-39.

Extended Abstract

The Effect of Reading Comprehension Skill on Students' Academic Achievement in Mathematics Lesson at the Second Stage of Primary School

Education is certainly an important phenomenon which determines society's present and future. Education aims to make desired changes in individuals' behaviors. Due to these changes firstly the individuals and then the society are expected to be people who are more modern, aware of scientific developments and who learns how to learn and can improve himself.

An education system is composed of sub-systems. According to some perspectives, these sub-systems can be Primary Education, Secondary Education and Higher Education, and also to some subject fields each discipline is thought to be a sub-system. When the behaviors which will be formed on students are grouped according to their subject fields, it is seen that a part of these behaviors is grouped in the field of Mathematic, Turkish, Science and so on. Although these different disciplines are seen as sub-disciplines separately, they are in relation with both themselves and the education system.

As there will be a weakness in individuals' problem solving alone skill, the existing problems will be resolved not only by one discipline but also by a multi-disciplined approach and the coordination of knowledge, concepts, capabilities gained from different backgrounds. Two disciplines serving to this coordination are Mathematics and Turkish.

The program aims to have students gain the common skills such as Critical Thinking, Communication, Research-Questioning, Problem Solving, Using Information Technologies, Initiation, and Using Turkish accurately and effectively.

The common skills which especially catch attention in the program are 'Problem Solving 'and 'Using Turkish accurately and effectively' Because usually in these skills, only the definite disciplines come to mind. However, the importance of 'Using Turkish accurately and effectively' skill in Mathematics and the skill of 'problem solving 'in Turkish lesson shouldn't be ignored.

The researches done for identifying Mathematical achievement have indicated that some factors can effect Mathematical achievement. When it is considered that Mathematical achievement can be related to some lessons and activities, the need of identifying the effect of reading comprehension on Mathematical achievement comprise the research's problem.

The general aim of this research is to determine the effect of reading comprehension on Mathematical achievement in Mathematics lesson at the second stage of primary school.

With the framework of this main purpose, the answers of the following questions are tried to find:

1. Is there any clear relationship between students' skill of reading comprehension and their academic achievement in Mathematics?

2. According to students' genders, frequency of book reading and the socio-economical level of the school; is there any clear difference between the students'?
   a) Mathematical achievements and
   b) The skills of reading comprehension?

In this study, as it was aimed to identify ''the effect of reading comprehension skill on Mathematics Achievement at the second stage of Primary School'', the research was done by using scanning method. The research's population consists of students at the 6th grade at 71 state primary schools in Malatya city center. Because of the thought that they would represent the population well, 300 students from schools at different socio-economical areas were selected as samples by using "stratified purposive sampling" method.

Two tools were developed and used in order to get data during the research. They are Reading Comprehension Test and Mathematics Achievement Test.

Reading Comprehension Test was developed by the researcher by getting help from ''Reading Comprehension Scale 'which was used in doctoral thesis called 'Identifying the 5th Grade Students' Achievement Level of Goals determined in Turkish Teaching Program 'which was prepared by Çiftçi (2007) as a reading comprehension test. In the final form of the test there were 7 reading texts appropriate to the level of 6th grade and 28 multiple-choice items related to these texts. As a result of the pre-application of Reading Comprehension Test, KR-20 reliability coefficient was found as .82.

While Mathematical Achievement Test was being developed, firstly Algebra Learning Field and Probability and Statistics Learning Field's, which were taken into the research related to 6th grade Mathematics lesson, sub-areas of learning inputs such as ''Algebraic Expressions, Equalities and Equations, Tables and Graphics'' were determined. In accordance with the inputs, sample multiple choice items with four-choice were created by taking students' readiness level into consideration. In Mathematical Achievement Test there were 30 items whose item difficulties were ranging from .26 to .80.KR-20 reliability coefficient of the test was .93.

SPSS 16.0 software programmed was used for analysing the data.

Pearson product-moment correlation coefficient was estimated in order to understand the relationship between the skill of Reading Comprehension and Mathematical Achievement.

The analysis of the data was determined by using descriptive statistics techniques (frequency, percent, etc.).Whether there is a clear difference or not between the student's reading comprehension skills according to their gender variable, reading frequency and the school's socio-economical features; and again in terms of the same variables whether there is a clear difference or not between their Mathematical achievement, and for the clarity level of independent variables whether they dispersed homogeneously or not, were examined by using t-test, Mann Whitney U test, the One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal -Wallis H Analysis and the LSD test.

The clarity level (p) was taken as 0, 05. In accordance with the analysis; the data was turned into tables and interpreted.

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

Üniversite Hazırlık Programı Öğrencilerinin İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*

Determining the Attitudes of University Preparatory Programme Students towards the English Language Laboratory Course

Elvan KURTMAN**, Ali ARSLAN***

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversitede öğrenim gören İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma betimsel nitelikte olup, 2010- 2011 öğretim yılı güz döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi zorunlu hazırlık programına devam etmekte olan 451 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen "İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum ortalamaları 3,57 bulunmuştur. Öğrencilerin tutum puanları öğrenim gördükleri kura göre farklılık göstermekle beraber; cinsiyetlerine, mezun oldukları orta öğretim türüne ve öğrenim gördükleri fakülteye göre farklılık göstermemektedir.

Anahtar sözcükler: İngilizce öğretimi, bilgisayar destekli dil öğretimi, dil laboratuvar dersi, tutum.

Abstract

The aim of this study was to determine the attitudes of preparatory programme students towards the English language laboratory course. This study was conducted at Bülent Ecevit University's compulsory preparatory programme in the fall term of 2010-2011 academic year. The participants of study are 451 students. The data of this study was collected with the help of "attitude scale towards English language laboratory course" that was developed by the researchers. Mean is 3,57. The level of students affects their attitude towards it significantly but their gender, high school and faculty have no effect on their attitude.

Key words: Teaching English, computer assisted language learning, language laboratory course, attitude.

---

* Bu çalışma 5-8 Ekim 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Okutman, Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: krtmanelvan@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, e-posta: arslan54tr@yahoo.com

Giriş

Teknolojik gelişmenin, değişmenin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin, öğrenmenin önemi tartışılamaz. Küreselleşme ile uluslararası ilişkilerin artması ve buna bağlı olarak iletişimde meydana gelen büyük gelişmeler bireylerin en az bir yabancı dil bilmesini gerekli kılmıştır (Gömleksiz ve Düşmez, 2005). Yaklaşık iki asırdır Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilmektedir. Zaman zaman değişik eğitim politikalarının da etkisiyle, farklı yabancı dil öğretim yolları izlenmiştir. Yabancı dil bilmenin önemi ve zorunluluğu öne sürülerek eğitim yapılanmasında da değişiklikler yapılmıştır (Çelebi, 2006). Bu yasal düzenlemelerde amaç, daha etkin bir yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesidir (Gömleksiz ve Düşmez, 2005).

Ancak öğretim etkinliklerinde birçok değişken etkileşim halindedir. Yabancı dil öğretiminde de durumun aynı olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci motivasyonu, öğretmenin alana hakimiyeti, sınıf içi etkinlikleri ve kullandığı öğretim yöntemi ve teknikleri hedeflenen başarıyı etkileyen önemli değişkenlerdir (Engin, 2006). Bunun dışında; geleneksel öğretme anlayışının benimsenmesi, kalabalık sınıflar, araç-gereç yetersizliği, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmaması yabancı dil öğretimini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak sıralanabilir (Gömleksiz ve Düşmez, 2005).

Bilgisayarların öğretme-öğrenme süreci ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması "bilgisayar destekli eğitim" olarak tanımlanabilir (Demirel, 2005). Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ), çoğunlukla bilgisayarın sunum, yardım ve öğrenilecek materyali değerlendiren ve etkileşim bileşeni taşıyan bir araç olarak kullanıldığı bir dil öğretimi yaklaşımı olarak görülmektedir (Ateş, Altunay ve Altun, 2006). BDDÖ, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler için üst düzeyde etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla ileri teknolojinin olanaklarından yararlanmaktadır. Yüksek hız kapasiteli ağlar aracılığıyla özgün kaynaklara ulaşım olanağı sağlanmakta ve öğrencileri öğrenilen dili anadil olarak konuşan insanlarla bir araya getirmektedir (CALICO,2001). Bilgisayarın dil öğretiminde kullanımı öğrencilere yeni ortamlar oluşturmayı sağlama açısından önemli görülürken; öğretmenin yerini alabilmesi ihtimali ve pahalıya mal olması sebebiyle çekinceli davranılmıştır (Morgan, 1986). Bütün bu endişelere rağmen, bilgisayar öğrenmeyi kolaylaştırma, öğretim ortamlarını zenginleştirerek daha etkili bir öğrenme gerçekleşmesini sağlama işlevlerini yerine getirmektedir (Cameron, Dodd & Rahtz, 1986).

Son on yıldan fazla bir süredir teknolojik anlamdaki ilerlemeler dil öğrenimini ilerletmeyi hedeflemiş güçlü öğrenme alanları yaratmıştır. Metin, ses, grafik ve animasyonun bir araya gelmesi eğitim amaçlı teknolojiyi dil sınıflarındaki eğitimsel aktiviteler için son derece değerli bir kaynak haline getirmiştir (Okan ve Torun, 2007).

Bilgisayar destekli dil öğretimi öğrencilerin dil öğrenme isteklerini arttırır, öğrenci ile etkileşimleri neticesinde öğrenciler pasif alıcı olmadan kurtulup etkin olarak öğrenme sürecine katılır, böylece öğrenci başarısı artarken öz düzenleme becerileri gelişirken öz güveni de artar. Bilgisayar destekli dil eğitim farklı öğrenme olanakları sunarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına da hitap etmektedir. Öğrenci hangi alanda, kendini nasıl geliştireceğini kendisi seçmektedir. Öğrencilere çeşitli görevler verilerek öğrencilerin yaratıcılıkları da geliştirilebilir (Lee, 2000; Prathibha, 2010). Bilgisayar destekli dil eğitim yapmada öğretmenler çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Bunlar, maddi yetersizlikler, yazılım ve donamının pahalı olması, öğretmenlerin teknik ve teorik bilgilerinin eksik olma ihtimali, değişime ve dolayısıyla da bilgisayarı eğitim maksatlı kullanmaya karşı olumsuz tutuma sahip olma olabilir (Lee, 2000; Prathibha, 2010).

Lee (2000)'ye göre bilgisayar destekli dil eğitimi üç dönemde ele alınabilir. 1960'lı yıllarla 1970'li yıllar arasında davranışçı yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Bu dönem özellikle bireyselleştirilmiş öğretim ve programlı öğretimin bilgisayarla uygulandığı bir dönem olup; bilgisayar yazılımlarından alıştırma ve tekrar programları ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. 1970 ile 1980 arasında

bilişsel yaklaşımı temele alan bilgisayarın kişisel olarak kullanımı ile keşfetme ve etkileşime dönük etkileşimsel bilgisayar destekli dil eğitimi gündeme gelmiştir. Üçüncü dönem, 1980-2000 yılları arasını içine alıp bütün dil becerilerini geliştirmenin ön plana çıkardığı bütünleştirici bilgisayar destekli dil eğitimi dönemidir (Lee, 2000).

Bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde deneysel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu türlü çalışmalarda deney grubunda İngilizce öğretimi bilgisayar destekli eğitim ile gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bazı çalışmalarda bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin İngilizce öğrenme üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ateş ve diğerleri, 2006; Gömleksiz ve Düşmez, 2005; Aytürk, 1999; Alkan, 1997; Koçak, 1997; Sullivan & Pratt, 1996; Odabaşı, 1994). Ayrıca betimsel olarak yapılan çalışmalarda da öğrencilerin bilgisayar destekli dil eğitimine karşı olumlu tutuma sahip oldukları (Arishi, 2012; Tunçok, 2010), öğrencilerin İngilizce becerilerini geliştirdiği, motivasyonlarını artırdıklarını, ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olduğunu, yararlı bilgiler sağladığını ve öğrenmelerini kontrol etmelerine imkan sağladığının ifade ettikleri (Ayres, 2002) bulunmuştur.

Bülent Ecevit Üniversitesi zorunlu hazırlık programında iki sömestre boyunca yoğun olarak sürdürülen İngilizce hazırlık eğitimi bilgisayar destekli dil öğretimi eşliğinde yürütülmektedir. D kuru öğrencileri haftada 30 saat olan dil eğitimlerinin 8 saatini, C kurları haftada 26 saat olan dil eğitimlerinin 6 saatini ve B kurları ise haftada 24 saat olan dil eğitimlerinin 4 saatini bilgisayar laboratuvarlarında geçirmektedirler. Öğrenciler derste kazandıkları bütün dil beceri ve yeteneklerini pratik yapmak amacıyla interaktif yazılımlarla donatılmış 250 den fazla bilgisayarı kapsayan Dil Laboratuvarı ortamında Bilgisayar Destekli Dil Öğrenim sisteminden faydalanmaktadırlar. İngilizce dil laboratuvar dersleri öğrenci odaklı ve interaktif olması öğrencilerin İngilizceyi düzenli alıştırma yapmalarına yönlendirme de bir rolü vardır. Öğrenciler kendi seslerini telaffuz için kayıt edebilir ve bilgisayar programı tarafından sağlanan aktiviteler yoluyla daha detaylı bir şekilde tekrar edebilirler, dil bilgilerini, kelime bilgilerini, okuma ve dinleme becerilerini programdaki aktiviteler sayesinde geliştirebilirler. Bu sistem öğrencilere yıl boyunca çalışmalarında yardımcı olmaktadır. Dil laboratuvar dersinin sağladığı kendi öğretmenleri olma şansı öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve onlara gerek motivasyon gerekse kendine güven sağladı için öğrenciler dili kendi tempolarında öğrenebilirler.

Bu çalışmada da Bülent Ecevit Üniversitesi zorunlu hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarının cinsiyetlerine, kurlarına, mezun oldukları orta öğretim türüne ve öğrenim gördükleri fakülteye göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel yöntem çeşitlerinden nedensel karşılaştırma yöntemine başvurulmuştur. Nedensel karşılaştırma türü araştırmalarda mevcut grupların belli özellikler bakımından karşılaştırılarak bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaktadır (Gay & Airasian, 2000). Bu çalışmada da üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri kura, mezun oldukları orta öğretim kurumuna ve öğrenim gördükleri fakülteye göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında Bülent Ecevit Üniversitesi hazırlık programında İngilizce eğitimi gören 1071 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya tabakalı örnekleme yöntemiyle 451 öğrenci seçilmiştir. Örneklem evrenin yaklaşık %42'sini içermektedir. Öğrencilerin 225'i kız, 226'sı erkektir. İngilizce seviyelerine göre en yüksek kurdan başlamak üzere B, C ve D kurlarına ayrılmış olan öğrencilerin 42'si B kuru, 73'ü C kuru ve 336'sı ise D kuru öğrencileridir. Yapılan araştırma 285 klasik lise, 121 anadolu lisesi, 15 süper lise, 11 teknik lise, 8 fen lisesi ve 11 diğer lise türlerinden mezun öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin üniversite eğitimlerini gördükleri fakültelere bakıldığında ise 140 mühendislik fakültesi, 125 iktisadi ve idari bilimler fakültesi, 99 fen-edebiyat fakültesi, 43 Zonguldak sağlık yüksek okulu, 24 tıp fakültesi, 11 deniz işletmeciliği fakültesi ve 9 dişçilik fakültesinden olmak üzere toplam 7 fakülteden öğrenci olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 'İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği' ile toplanmıştır. Aşağıda kullanılan tutum ölçeği hakkında bilgi verilmiştir.

İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bilgisayar destekli dil öğretimi kapsamında dil laboratuvarlarına ilişkin tutum ölçeği şu aşamalardan geçerek hazırlanmıştır.

1. Hazırlık programı öğrencilerine kompozisyon yazdırarak deneme amaçlı tutum maddeleri yazılmıştır. Maddelerin uygunluğu hakkında 2 eğitim programları ve öğretim uzmanının görüşü alınmıştır. Görüşmeden sonra toplam 42 maddelik deneme ölçeği hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir.

2. Hazırlanan deneme ölçeği 2010–2011 öğretim yılı güz döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi zorunlu hazırlık programında dil eğitimi görmekte olan (N:263) öğrencilere uygulanmıştır.

3. Bülent Ecevit Üniversitesi zorunlu hazırlık programında dil eğitimi görmekte olan öğrencilerin laboratuvar ortamında dil öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin benzer davranışları ne ölçüde ölçtüğünü belirleme, alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki (madde-toplam korelasyonu) hesaplanarak yapılmıştır.

4. Ölçeğin güvenirlik çalışması için ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı formülü kullanılmıştır.

5. Faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonları katsayısı düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bütün bu işlemlerden sonra 23 maddelik nihai ölçek belirlenmiştir. Bu maddelerin 10 tanesi olumsuz, 13 tanesi olumludur.

6. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, ölçekteki 23 madde toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri 0,88 ile 0,71 rakamları arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları ise 0,87 ile 0,69 rakamları arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek maddelerinin her birinin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

7. Ölçeğin Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Bu değerin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre ölçeğin güvenirliği ve geçerliği yüksek sonuçlar verdiği söylenebilir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler SPSS.16 istatistik programı ile aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü Anova ve Kruskal Wallis H parametrik olmayan testi istatistiksel teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik genel tutum puanlarını belirleyebilmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapmaya bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Tutum Puan Ortalamaları

N	$\overline{X}$	En Düşük	En Yüksek	Ss
451	3,57	1,00	5,00	0,93

Öğrencilerin İngilizce'yi laboratuvar ortamında öğrenmeye yönelik tutumlarının aritmetik ortalamaları **(** $\overline{X}$ **)** = 3,57 olarak bulunmuştur. Bu rakam öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar derslerine yönelik olumlu bir tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum puan ortalamaları cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Cinsiyetlerine Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\overline{X}$	S	t	p
Kız	225	3,58	0,86	0,055	0,956
Erkek	226	3,57	0,99		

p> 0.05

Tablo 2 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır(t: 0,05; p>0,05). Buna göre kız ve erkek öğrencilerin derse karşı birbirine yakın düzeyde tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum puan ortalamalarının kurlarına göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Bulundukları Kura Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\overline{X}$	Ss	F	p	Fark
B	42	3,87	0,71	12,19	0,000	C ile B ve D arasında
C	73	3,12	0,97			
D	336	3,63	0,91			

p< 0.05

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri kurlara göre değiştiği görülmektedir (F: 12,19; 0,00<0,05). Bu fark B ve C kurları arasında B kuru lehine, D ve C kurları arasında ise D kurları lehinedir. Bu bulguya göre B ve D kuru öğrencilerinin C kuru öğrencilerine göre İngilizceyi laboratuvar ortamında öğrenmeye ilişkin daha olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum puan ortalamaları mezun oldukları orta öğretim türüne göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla veriler normal dağılmadığı için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Mezun Oldukları Orta Öğretim Türüne Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

GRUP	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
Fen Lisesi	8	220,88	5,275	0,383
Anadolu Lisesi	121	208,77		
Süper Lise	15	188,47		
Düz Lise	285	235,61		
Teknik Lise-Meslek Lisesi	11	207,41		
Diğer	11	240,14		

p>0,05

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin tutum puanlarının mezun oldukları orta öğretim türlerine göre değişmediği görülmektedir (X^2:5,27; 0,38>0,05). Diğer bir deyişle öğrenim görülen orta öğretim türü öğrencilerin tutum puanlarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutum puan ortalamaları öğrenim gördükleri fakülteye göre değişip değişmediğini belirleyebilmek amacıyla veriler her bir düzeyde normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğrenim Gördükleri Fakülteye Göre Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	X^2	p
Tıp Fakültesi	24	210,13	2,44	0,875
Dişçilik Fakültesi	9	221.28		
Mühendislik Fakültesi	140	231,95		
Fen-Edebiyat Fakültesi	99	222,37		
İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi	125	218,11		
Sağlık Yüksek Okulu	43	248,19		
Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu	11	224,32		

p>0,05

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelerine göre İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik aralarında tutum farkı olmadığı görülmektedir (X^2:2,44; 0,87>0,05). Diğer bir deyişle öğrencilerin tutum puanlarının okumuş oldukları fakülte türüne göre değişmediği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Bülent Ecevit Üniversitesi zorunlu hazırlık programı öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizceyi laboratuvar ortamında öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğrenimiyle ilgili görüşleri alınmış; cinsiyete, kurlarına, mezun oldukları orta öğretim türüne ve öğrenim gördükleri fakülteye göre bir farklılığın olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin tutum puan ortalamasından hareketle İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik olumlu yaklaştıkları, bu derse severek katıldıkları sonucuna ulaşılabilir. Bulut ve Abuseileek (2007), İngiliz dili ve edebiyatı öğrencilerinin bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin hem genel olarak bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, hem de okuma, yazma, konuşma ve dinleme amaçlı olarak kullanımlarına da olumlu yaklaştıklarını bulmuştur. Tunçok (2010) ile ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Güneyli, Birikim ve Canan (2009), üniversite hazırlık sınıflarında ders veren öğretmenlere İngilizce öğretiminde bilgisayarın kullanımına yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin teknolojiyi derste kullanmaya yönelik olumlu yaklaştıkları fakat yeteri kadar kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Alıcı (2011) ile Oğuz, Ellez, Akamca, Kesercioğlu ve Girgin (2011) okul öncesi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutumlarını olumlu bulurken; Sezer (2011), coğrafya öğretmeni adaylarının BDE'e yönelik tutumlarının olumlu bulmuştur. Kutluca ve Ekici (2010) ile Arslan (2008), öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Ayres (2002), öğrencilerin bilgisayarın derslerde kullanımına yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu, öğrencilerin % 80'inin bilgisayar destekli dil eğitiminin ihtiyaçlarına uygun olduğunu, %77'sinin iyi bilgi verdiğini ifade ettiğini bulmuştur.

Çalışmanın sonunda cinsiyetin tutumu etkileyen bir faktör olmadığı, kız ve erkek öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan benzer çalışmaları destekleyen bu bulguya göre hem kız, hem de erkek öğrenciler İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik olumlu tutum göstermektedirler. Yılmaz ve Alıcı (2011), Sezer (2011), Yıldırım ve Kaban (2010), Arslan (2009), Teo (2008), Ateş ve diğerleri (2006) tarafından da yapılan çalışmalarda öğrencilerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediği bulunurken; Kutluca ve Ekici (2010), kız öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik erkeklere göre olumlu tutuma sahip olduklarının bulurken; Schumacher & Moharan-Martin (2001)'in çalışmasında ise erkek öğrencilerin bilgisayarla daha fazla yaşantı geçirdikleri ve daha olumlu tutuma sahip bulunmuştur.

Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik tutumlarının okudukları orta öğretim ve bulundukları fakültelerine bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin tutum puanlarının okudukları orta öğretim ve fakülteye göre değişmediği, öğrencilerin benzer şekilde bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kutluca ve Ekinci (2010)'nin çalışmasında da öğretmen adaylarının görüşlerinin okudukları bölüme göre değişmediği bulunmuştur.

Öğrencilerin tutum puanları yalnızca bulundukları kurlara bağlı olarak değişmektedir. C kurunda okuyan öğrenciler B ve D kurunda okuyan öğrencilere göre daha olumsuz tutuma sahiptir. B kuru öğrencilerinin İngilizce seviyesi orta seviyededir, D kuru öğrencilerinin İngilizce seviyesi henüz başlangıç seviyesidir. C kuru öğrencileri ise temel seviyede İngilizce bilgisine sahiptir. Belli düzeyde İngilizce bilerek eğitime başlayan B kuru öğrencileri ile hiç İngilizce bilmeden hazırlık eğitimine başlayan D kuru öğrencilerinin laboratuvar ortamında İngilizce öğrenirken yüksek olan tutumlarının, C kuru

öğrencilerinde biraz daha düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Sezer (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmaya göre 5. Sınıf öğretmen adaylarının diğerlerine göre daha olumlu tutuma sahip çıkmıştır. Yılmaz ve Alıcı (2011) ile Yıldırım ve Alkan (2010)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının BDE'e ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre değişmediği bulunmuştur.

Özet olarak, çalışmanın sonuçları incelendiğinde üniversite hazırlık programı öğrencilerinin İngilizce dil laboratuvar dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu, tutum düzeylerinin cinsiyetlerine, okudukları orta öğretim ve bulundukları fakültelerine göre değişmezken bulundukları kura göre değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin dil laboratuvar dersine yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen bu tutum düzeyi daha artırılabilir bir düzeydedir. Buna göre öğrencilerin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarını daha da üst düzeye çıkarıcı öğretim etkinlikleri yapılabilir. Ayrıca C kurunda bulunan öğrencilerin tutumlarında niçin bir düşüş olduğu araştırılarak tutumlarının daha da tedbirler alınabilir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin orta öğretime düzeyinde de geçerlik çalışmaları yapılarak ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin de İngilizce dil laboratorına yönelik tutumları incelenebilir.

Kaynakça

Alkan, B. (1997). *The investigation of the comparison of computer-assisted English language learning and teacher-centered English language learning.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Arishi, S. A. M. (2012). Attitudes of students at Saudi Arabia's industrial colleges toward computer assisted language learning (CALL). *Teaching English with Technology*, 12 (1), 38-52.

Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 24, 101-109.

Arslan, A. (2009). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 665-677.

Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,* 2 (4), 67-75.

Ateş, A., Altunay, U. ve Altun, E. (2006). Bilgisayar destekli İngilizce öğretiminin lise hazırlık öğrencilerinin İngilizce'ye ve bilgisayara yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (2), 97-112.

Ayres, R. (2002). Learner attitudes towards the use of CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (3), 241-249.

Aytürk, N. (1999). *Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin İngilizce başarısına; İngilizce ve bilgisayara yönelik tutumlarına olan etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bulut, D. ve Abuseileek, A. F. M. (2007). Learner attitude toward CALL and level of achievement in basic language skills. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 103-126.

CALICO (2001). Bilgisayar destekli dil öğreniminde bilimsel çalışmalar: Geliştirme, eğitbilimsel yenilikler ve araştırma [Online]. http://calico.org/CALL_document-Turkish.pdf adresinden 22 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.

Cameron, K.C.; Dodd, W.S. & Rahtz, S.P.Q. (1986). *Computers and modern language studies.* Chichester: Ellis Harwood Limited.

Çelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* (21), 285-307.

Demirbilek, M. ve Yücel, Z. (2011). İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarın yabancı dil öğretim ve öğreniminde kullanımı hakkındaki görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(1), 217-246.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı***.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Engin, A. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 287-310.

Gay L. R. & Airasian P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application*, (Sixth Edition). USA: Merill Prentice Hall.

Gömleksiz, M. ve Düşmez, O. (2005). İngilizce'de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2).

Güneyli, A., Birikim, Ö. ve Canan, P. Z. (2009). Yabancı dil eğitiminde bilgisayar kullanımı. *EJER*, 34, 37-54.

Koçak, N.Ç. (1997). *Effectiveness of computer assisted language learning (CALL) in vocabulary instruction to Turkish EFL students.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). *Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *38, 177-188.*

Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12). http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html adresinden 18.01.13 tarihinde alınmıştır.

Morgan, L.Z. (1986). Computer assisted instruction- How, when, and why. *Foreign Language Annals,* 19, 515-519.

Odabaşı, F. (1994*). Yabancı dilde dil bilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Oğuz, E., Ellez, A. M., Akamca, G.Ö., Kesercioğlu, T. İ. ve Girgin, G. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ve bilgisayara yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 10(3), 934-950.

Okan, Z. ve Torun, P. (2007). Learner attitudes towards CALL applications at YADIM. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 162-179.

Prathibha, J. (2010). Computer assisted language learning: Benefits and barriers. *English in New Technology, ELT, ESP ve Communication Skills,* 2(3), 59-71.

Schumacher, P. & Moharan-Martin, T. (2001). Gender, internet and computer attitudes and experiences. *Computers In Human Behavior*, 17(1), 95-110.

Sezer, A. (2011). Coğrafya öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-19.

Sullivan, N. & Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environment: a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom, *System*, 29(4), 491-501.

Şentürk, H. (1997). *The effects of supplementary computer assisted listening instruction on listening comprehension ability.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology,* 24 (4), 413-424.

Tunçok, B. (2010). *A case study: Students attitudes towards computer assisted learning, computer assisted language learning and foreign language learning.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 158-168.*

Yılmaz, N. ve Alıcı, Ş. (2011). Investigating pre-Service early childhood teachers' attitudes towards The computer based education in science activities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 10 (3), 161-167.

Extended Abstract

Determining the Attitudes of University Preparatory Programme Students towards the English Language Laboratory Course

CALL may be defined as using the computers for all of the activities related to teaching- learning and school management (Demirel, 2005). CALL motivates students, make them creative and active participants of the lesson. As it provides different kinds of materials, CALL appeals to the students that have different learning styles. Students make their own decisions to choose what to study and how to improve themselves (Lee, 2000; Prathibha, 2010). While using CALL, teachers encounter with some obstacles because of expensive software and hardware and lack of technical information. Teachers may be against the change and so they may have a negative opinion about using the technology for education (Lee, 2000; Prathibha, 2010).

The aim of this study is to determine the attitudes of Bülent Ecevit University compulsory preparatory programme students towards English language laboratory courses. We tried to find answer to the following question: "Is there a significant difference in students' attitudes towards learning English in language laboratories in terms of gender, level of English, high school they graduated from and their faculties variables?"

This study was carried out with the participation of Bülent Ecevit University compulsory preparatory programme students in the fall term of 2010-2011 academic year. The population of the study is 1071, the sample is 451 students.

The data of this study was collected with the help of "attitude scale towards English language laboratory courses" that was developed by the researchers. Items were written with the help of students' compositions. It consisted of 42 items and was applied to 263 students for pilot study. For construct validity, factor analysis was applied and Cronbach Alpha was used for the reliability.

As a result of the analysis, 23 items were found to explain 59% of total variance consisted the scale.10 of these items are negative, 13 of them are positive. Factor loadings of the items vary from 0,71 to 0,88. As for the item-total correlations, they vary from 0,69 to 0,87. It shows that item discrimination index of the items are good. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale is 0,97. It can be accepted as an acceptable value.

The data were analysed with SPSS.16 statistic programme. Means were compared with t-test for Independent groups, One-Way Anova and Kruskal Wallis H test.

Mean was calculated to find out the attitude of preparatory students towards English language laboratory courses as the first sub-problem of the research. Mean is 3,57. That shows that students have a positive attitude towards learning English in laboratories.

Second sub-problem of the research is if attitude means of students vary according to the gender. t-test for independent groups was used to answer this sub-problem. A significant difference was not found for this problem (t:0,05; 0,95>0,05).

The third sub-problem of the research is if the attitude means of students towards English language laboratory course vary according to their level. One-Way Anova was used to find out the data of this problem. A significant difference was found among the levels (F:12,19; 0,00<0,05). There was a difference between the groups. The difference was in favour of B and D groups.

The forth sub-problem of the research is if their attitude means of students vary according to the high schools they graduated from. Kruskal Wallis H test was used for the analysis of the data related to this problem. A significant difference was not found according to their high school they graduated from. (X^2:5,27; 0,38>0,05).

The fifth sub-problem is if attitude means of students vary according to their faculties. The data of the problem was analysed with Kruskal wallis H test. A significant difference was not found according to their faculties (X^2:2,44; 0,87>0,05).

At the end of the research, it was found out that preparatory students have positive attitude towards English language laboratory course. The level of students affects their attitude towards it significantly but their gender, high school and faculty have no effect on their attitudes towards English language laboratory courses.

İngilizce Dil Laboratuvar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

	Faktör yükleri	**Madde toplam korelasyonları**
1.İngilizce dil laboratuvar derslerini severim.	0,74	0,72
2.İngilizce dil laboratuvar derslerinde çalışmayı seviyorum.	0,73	0,71
3.Yetkim olsa İngilizce dil laboratuvar derslerini kaldırırım.	0,71	0,69
4.İngilizce dil laboratuvar dersi ilgimi çeken bir derstir.	0,83	0,81
5.İngilizce dil laboratuvar ders saatleri azaltılsa sevinirim.	0,72	0,70
6.İngilizce dil laboratuvar derslerinde çeşitli aktiviteler olmasını seviyorum.	0,78	0,76
7. İngilizce dil laboratuvar dersi önemsiz bir derstir.	0,79	0,77
8.İngilizce dil laboratuvar derslerinden hoşlanmıyorum.	0,76	0,74
9. Dil laboratuvar ortamında İngilizce öğrenmek zaman kaybıdır.	0,79	0,77
10.İngilizce dil laboratuvar dersi seçmeli ders olsa seçmem.	0,73	0,71
11.Dil laboratuvar ortamında İngilizce öğrenmek zevklidir.	0,88	0,87
12.Dil laboratuvar ortamında İngilizce öğrenmek anlamsızdır.	0,81	0,80
13.İngilizce dil laboratuvar derslerine istekli geliyorum.	0,85	0,83
14.İngilizce dil laboratuvar derslerinde zevkle çalışıyorum.	0,79	0,76
15.İngilizce dil laboratuvar dersleri eğlencelidir.	0,75	0,73
16.Dil laboratuvar ortamında İngilizce öğrenmek çekici gelmiyor.	0,75	0,72
17.İngilizce dil laboratuvar dersi en sevdiğim derslerden biridir.	0,77	0,74
18.İngilizce dil laboratuvar derslerinde vakit geçmek bilmiyor.	0,72	0,69
19.İngilizce dil laboratuvar dersleri İngilizceye olan ilgimi artırıyor.	0,74	0,71
20.İngilizce dil laboratuvar dersi İngilizce öğrenmem için önemlidir.	0,77	0,75
21.İngilizce dil laboratuvar dersleri İngilizce eğitimime katkıda bulunuyor.	0,75	0,72
22.İngilizce dil laboratuvar dersleri kaldırılsa sevinirim.	0,81	0,80
23.İngilizce dil laboratuvar derslerindeki görsel yönden zenginlik hoşuma gidiyor.	0,77	0,73

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Görsel Sunu ve Yazma Eğilimlerine Etkisi*

Effects of Problem-Based Learning Approach to Students' Visual Presentation and Writing Tendencies

Zeliha Nurdan BAYSAL**, Melek DUMAN*** , Kader ARKAN****, Enes HASTÜRK*****

Öz

Bu çalışmanın amacı, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına ve yazma eğilimine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla araştırma deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli ile kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sosyal bilgiler dersi "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesi kapsamında önce ön testler, altı haftalık problem dayalı öğrenme yaklaşımının hemen bitiminde son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kadıoğlu (2007) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olan "Görsel Sunu Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Yazma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla ise Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenirliği ortaya konmuş olan "Yazma Eğilimi Ölçeği" (Writing Disposition Scale)'nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı grup t testi tekniği kullanılmıştır. Sonuçta, sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanması ile görsel sunu becerisi ve yazma eğilimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, probleme dayalı öğrenme, görsel sunu becerisi, yazma eğilimi.

Abstract

The aim of this study is to research the effects of problem based learning on the tendencies of visual presentation and writing of fifth grade students. For this reason a group was set up according to the pre test-post test model. The study group is composed of 60 students from Bahçeşehir Primary School. In the study, firstly pretests were implemented in the scope of "Getting to Know Our Region" unit and then after six weeks of applying problem-based learning approach post tests were implemented. Proven for its validity and reliability, the "Visual Presentation Manner Scales" prepared by Kadıoğlu (2007) was used. Likewise, for validity and reliability, the "Writing Dispositions Scale" by Piazza and Siebert (2008), translated into Turkish by İşeri and Ünal (2010), was used. During the analysis of data the dependent group was employed t test technique. At the end of the study, significant differences were manifested in the social studies classes between students' pre and post test results of their writing tendency and visual presentation skills.

Key words: Social sciences, problem based learning, visual presentation skill, writing tendency

---

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, e-posta: nurdanbaysal@hotmail.com
*** Öğretmen., Özel Bahçeşehir İÖO, e-posta: melek1106@hotmail.com
**** Öğretmen., Melahat Hüdai Gürbüz İÖO, e-posta: kaderarkan@gmail.com
***** Öğrenci, Marmara Üniversitesi, e-posta: eneshasturk@gmail.com

Giriş

Yaşadığımız çağda dünya hızla değişmekte, yaşam karmaşıklaşmakta ve beklentiler artmaktadır. Konu eğitim ve çeşitli dersler olunca da kullanılan yöntemler çeşitlenmekte, öğretmen-öğrenci rolleri değişmekte ve bilgi kazanmanın ötesine geçip çeşitli becerilerin edinilmesi ihtiyacı gündemi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın konusunu sosyal bilgilerin öğretiminde kullanılan probleme dayalı öğrenme (PbDÖ)*, görsel sunu ve yazma eğilimi oluşturmaktadır.

Probleme Dayalı Öğrenme

PbDÖ, karmaşık ve gerçek dünya problemlerinin çözümlerini bulmak için araştırma etrafında organize edilmiş bireylerin, hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayanan öğrenmedir (Torp ve Sage, 1998). Bu öğrenme sürecinin basamakları; problemi tanımlama, veri toplama, verileri analiz etme ve sonuçlandırma şeklinde sıralanabilir (Van Cleaf, 1991). PbDÖ'de, sınıf ortamında konular problem ile başlamakta, bireysel veya grup olarak problemin çözümüne ulaşmak amaçlanmaktadır (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008). Yaklaşım geleneksel öğrenmeden önemli farklılıklar içermektedir. PbDÖ'nün temel eğitim gerecini "senaryolar" oluşturmaktadır. Senaryolar, belirlenen hedeflere ulaşmada yol gösterici ve yönlendirici araçlardır. Senaryolarla öğrenciler, çeşitli problemlerle karşılaşırlar ve bu problemi çözmek için çoklu yollar üretirler ve sürekli olarak öğrenmeye istekli olurlar. Öğrenciler önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak ve yeni bilgiler elde ederek senaryodaki özel problemlere olası cevaplar oluştururlar (Kılınç, 2007). Öğrenciler ezbercilikten kurtulup, görseller üzerinde düşünme, yorum, eleştiri yapma ve bir sonuca varma gibi üst düzey becerileri bir arada kullanırlar (Kuru, 2008).

Ronis (2001), PbDÖ'yü beyinle uyum içinde öğrenmenin özelliklerini taşıdığı için öğrencilerin öğrenmesinde etkili bir öğrenme modeli olarak tanımlamaktadır (akt: Özgen ve Pesen, 2008). Problem çözmede beynin hem sağ hem sol bölümü kullanılır (Polya , 1957'den akt: Arıcı, 2002). Yaratıcı problem çözmede, analitik düşünceden (beynin sol yarım küresi) duygusal düşünceye (beynin sağ yarım küresi) kesin bir geçiş olur (Lumsdaine , 1995'den akt: Özkök, 2005). PbDÖ, beynin her iki yarıküresini harekete geçiren aktif bir ortam sağlar.

Türkiye'de 2005 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programı yeniden düzenlenmiş yapılandırmacı dolayısıyla aktif öğrenmeye uygun hale gelmiştir. Bu program yaşam boyu gerekli olacak becerilerin geliştirilmesine ilk kez yapılan vurgu ile de dikkati çekmiştir. Böylece PbDÖ'nin kullanılabilmesi için sosyal bilgiler dersi çok büyük ayrıcalıklara sahip olmuştur. Bu ders kapsamında arkadaşlık ilişkileri, doğal afetlerin nedenleri ve sonuçları, gürültü sorunu, çevre kirliliği, vb. incelenebilecek ve beceri kazandırmayı sağlayacak sayısız problem söz konusudur. PbDÖ'de öğrenciler bu problemleri çözerken sürekli notlar almak, süreç sırasında düşüncelerini kaydetmek, süreç sonunda da çeşitli ürünler oluşturarak edindikleri bilgilerle düşüncelerini birleştirmek ve bunları sunmak durumundadır. Dolayısıyla bu süreç, öğrencilerin yazma ve görsel sunu becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerini sağlayabilir.

Görsel Sunu Becerisi

Dil bir kültürün en önemli öğesidir. Bu nedenle dil eğitimi eğitim sisteminin öncelikli ve temel görevlerinden biri olmalıdır (Şahin, 2007). Ülkeler bireylerinin öncelikle anadilini ustalıkla kullanmasını hedeflemelidir. Dil eğitimi dört temel dil becerisini geliştirir: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma. Ayrıca, Clay , (1985); Goodman , (1986); Smith, (1988)'e göre; 1980'li yıllardan sonra bu klasik dil becerilerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu önem kazanmış ve programlara dahil edilmiştir (Çoşkun, 2005'den akt. Kuru, 2008). Günümüzde görsel imgelerle çepeçevre kuşatılmış bir yaşama uyum sağlayabilmek için geleneksel anlamda metine dayalı okuryazar olmak yeterli olmayıp, şekilleri, resimleri, tabloları, filmleri anlayan ve yorumlayan görsel okuryazar olmanın gerekliliği yadsınamaz bir

* Bu çalışmada probleme dayalı öğrenme PbDÖ şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

gerçektir (Barner, 1997'den akt: Akpınar, 2009). Çok hızlı gelişen ve geniş bir kapsama sahip görsel okur yazarlık konusunda görsellerle bombardıman edildiğimiz 21. yüzyılda bu eğitimin gerekliliği ortadadır (İşler, 2002). Görsel sunu becerisi; *duygu, düşünce ve bilgilerin resim, şema, fotoğraf gibi görsellerle, tiyatro, drama, oyun gibi görsel etkinliklerle ifade edilmesi* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Öğrenci merkezli yaklaşımların başında gelen PbDÖ ile öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişmesi mümkün olabilir.

Yazma Becerisi

Özbay (2006), yazma eylemini "*duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması*" şeklinde tanımlarken; Carter (2002), yazmayı, "*bir bilginin elde edilmesi ve bu bilginin düzgün bir şekilde ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceri*" şeklinde tanımlamıştır (akt: Göçer, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı (2009) ise yazma becerisini; *zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yapılandırılarak yazılı olarak ifade edilmesi* şeklinde açıklamaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin yazma eğilimlerinin gelişme gösterip göstermediğine bakılmıştır. Eğilim kelimesi Türkçe sözlükte "*bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül*" (Türkkan ve Akış, 2005) şeklinde tanımlanmıştır. Bir işi başarmak bir beceriyi geliştirmek sevmek, istemek ve o işe yönelmek ile mümkündür.

Zaman içerisinde yazılı anlatım kazandırma anlayışında bir takım değişiklikler yaşanmıştır. 1970'lerden sonra *ürün odaklı* yazma eğitimi anlayışı yerine *süreç odaklı* yazma uygulamaları ön plana çıkmıştır (Coşkun, 2007'den akt: Ungan, 2007). O halde günümüzde yazma eğitimini öğrenciyi yeterli bilgi, birikim ve deneyim konusunda olgunlaştıracak hazırlık ve belli bir yeterliliğe ulaşmış öğrencilerin etkili/yaratıcı yazma çalışmaları olmak üzere sürece yayılan iki basamakta düşünmek mümkündür (Göçer, 2010). Öğrenciler bir metin yazmadan önce farklı kaynaklardan bilgileri toplarlar ve birbiriyle ilişkilendirirler. Yazma sürecinde ve yazdıktan sonra tekrar oluşturdukları metni okur ve yazdıklarını diğerleriyle paylaşırlar (Kılınç, 2008). Acaba ülkemizde bu iki aşamalı yazma eğitimi gerçekleştirilmekte midir?

Çağımlar ve İflazoğlu (2001) yaptıkları çalışmada okullarda yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin öğretimine önem verilmediğini ortaya koymuştur. Yine pek çok araştırma (Enginarlar, 1994; Huber ve Uzun 2001; Ruhi, 1994) öğrencinin iyi bir yazılı metin üretme becerisi kazanamadığını bulgulamıştır (akt: Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma eğilimi ve görsel sunu becerileri Türkçe öğretimi ile geliştirilmeye çalışılmakta fakat bu becerilerin sadece Türkçe derslerinde dolayısıyla amaçlı bir yazma çalışması olan kompozisyon yazdırma ile ol(a)mayacağı açıkça söylenebilmektedir. Diğer alanların bu becerileri geliştirici etkisi yeterince dikkate alınmamakta, araştırma konusu yapılmamaktadır.

Ayrıca ülkemizde sosyal bilgiler dersinin öğretiminde PbDÖ ile ilgili araştırmalar (Altun, 2004; Baysal, 2003; Çiftçi, 2001; Çiftçi, Meydan ve Ektem, 2007; Deveci, 2002; Kan, 2003; Meydan, 2004; Yeşilkayalı, 1996; Yılmaz, 2002) sınırlı olmakla birlikte çoğunlukla yaklaşımın başarı ve derse yönelik tutuma etkisini ortaya koymaya yöneliktir. Bu sebeplerden dolayı sosyal bilgiler dersinde PbDÖ kullanılarak görsel sunu becerisi ve yazmaya olan eğilim arttırılabilir mi? sorusunu cevaplayabilmek için bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde kullanılan PbDÖ yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına ve yazma eğilimine etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma, deneme modellerinden tek grup ön test-son test modeli ile kurgulanmıştır. Tek gruplu ön test-son test modelinde bağımsız değişken uygulanacak bir gruba uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır. Grubun ölçme araçlarından aldıkları ön test-son test puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı farklılık varsa uygulamanın etkili olduğu kabul edilir (Balcı, 2005; Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Özel Bahçeşehir İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 32'si erkek, 28'i kız olmak üzere toplam 60 (üç şube) beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Uygulama Süreci

Tüm uygulama süreci, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda lisans ve yüksek lisans yapmış, PbDÖ hakkında ayrıntılı bilgiye sahip ve Sosyal Bilgiler öğretmeni olan araştırmacılardan biri tarafından, haftada dört ders saati olmak üzere, altı haftada toplam 24 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ilk olarak ön testler yapılmıştır. Daha sonra beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinin toplam altı kazanımının gerçekleştirilmesinde üç ayrı PbDÖ süreci uygulanmış ve programın hemen bitiminde son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kullanılan kazanımlardan birbiriyle ilişkili olanlar bir arada ele alınmıştır. Öğrenciler gruplara ayrılmış her uygulama gruplar tarafından işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan üç süreçte de yararlanılan tüm materyaller araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve aşağıdaki basamaklar sırasıyla kullanılmıştır.

Problemin hissedilmesi	→	Problemin tanımlanması	→	Verilerin toplanması	→	Verilerin analizi	→	Sonuç

Birinci PbDÖ Süreci: Problemin hissedilmesi için ikinci (yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar) ve üçüncü (yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir) kazanıma yönelik olarak -aşağıda yer alan- "*Yolculuk*" adlı hikaye öğrencilere yazılı olarak dağıtılmıştır.

Gamze İstanbul'da yaşamaktadır. Kasım ayında Erzurum'da yaşayan akrabalarını ilk defa ziyaret etmek için bavulunu hazırlar. Gamze İstanbul'da kısa kollu giysiler giymektedir. Bu yüzden bavulunu kısa kollu bluzlar ve kısa eteklerden seçtiği giysilerinden düzenler. Her ihtimale karşı da yanına kalın, uzun kollu bir hırka alır. Otobüse biner, otobüs deniz kenarında sıralanmış fabrikaların yanından geçerek yoluna devam eder. İstanbul'dan çıkan otobüs Erzurum'a yaklaştıkça epeyce dağ ve vadi geçer. Gamze daha önce hiç bu kadar uçurumlu yollardan geçmemiştir. Yola devam ettikçe hafiften kar yağmaya başlar. Şoför, yola ancak tekerleklere zincir takarak devam edebilir. Erzurum'a ulaşmak için otobüs dağların yoğun olduğu yerlerde tünelleri kullanır. Yolda büyükbaş hayvanları gören Gamze, uzun bir seyahatin ardından Erzurum'a ulaşır. Terminalde Gamze'yi amcası karşılamıştır. Amcasıyla birlikte minibüse binen Gamze, minibüste ayakta kalan hiçbir yolcunun olmamasına ve trafiğin hızlı bir şekilde akmasına şaşırmıştır. Bu şehir Gamze'yi büyülemiştir; ancak Gamze minibüsten indiğinde soğuktan tir tir titremektedir. Aklı ise hala bavulundaki giysilerindedir.

Hikaye öğrenciler tarafından okunmuştur. Hikayenin daha iyi irdelenebilmesi için birinci form (*5N 1K Formu*), problemi belirlemek ve problemin nedenlerini tahmin etmek için de ikinci form (*Balık Kılçığı Formu*) doldurulmuştur. Ardından öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kanıtlamak için farklı kaynaklardan -coğrafya öğretmeniyle röportaj, internetten, gazete haberlerinden, kitaplardan, dergilerden- araştırma yapmışlardır. Bir haftalık araştırmanın sonucunda gruplar tahminlerinin doğruluğunu tartışıp bir sonuca varmışlardır. Son basamakta her gruba –ürün- olarak aşağıda yönergesi görülen yaratıcılıklarını kullanarak yazdıkları "*Erzurum Tanıtım Kitapçığı*" hazırlatılmıştır. Gruplar

kitapçıklarını tanıtan sunumlar yapmış hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme yaparak değerlendirme sürecine de aktif olarak katılmıştır. Birinci PbDÖ süreci, toplam iki hafta sürmüştür.

Arkadaşlar;

İstanbul'dan kalkıp akrabalarımı ziyaret için ilk defa Erzurum'a gittim. Erzurum'un İstanbul'dan farklı birçok özelliğinin olduğunu gördüm. Şimdi sizlerle birlikte -bu ziyarette karşılaştığım sorunları diğer arkadaşlarımın yaşamaması için- İstanbul'daki arkadaşlarıma Erzurum'u tanıtacak bir kitapçık hazırlamak istiyorum. Bu konuda bana yardımcı olmaya ne dersiniz? O halde aşağıdaki yönergeye uygun bir Erzurum Tanıtım Kitapçığı hazırlayalım.

Yönerge:

- Erzurum'un fiziki coğrafya özellikleriyle ilgili; yer şekilleri, coğrafi konumu (bulunduğu bölge) ve iklimi ve bitki örtüsü

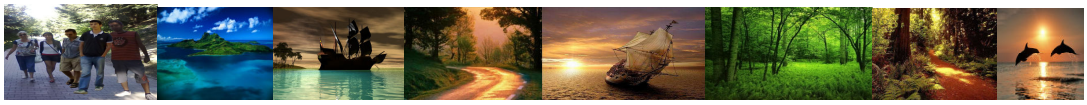
- Beşeri ve ekonomik coğrafya özellikleriyle ilgili; nüfus yapısı, yerleşme, ulaşımı, ekonomisi (Yetiştirilen ürünler, sanayi faaliyetleri vs.), turizmi (Tarihi ve doğal güzellikleri) hakkında bilgiler veren bir tanıtım kitapçığı hazırlayınız. Kitapçığınızda verdiğiniz bilgilere uygun fotoğraf ve resimler kullanınız.

İkinci PbDÖ Süreci: Dördüncü (yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir) kazanıma yönelik olarak problemin hissedilebilmesi için yarıda bırakılan "*Yeni Adada Yaşam*" adlı hikâye kullanılmıştır.

YENİ ADADA YAŞAM

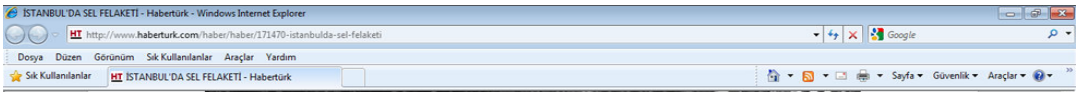
Geleneksel olarak düzenlenen okyanus gezisine bu yıl Duman ailesi de katılmıştı. İlk gün herkes çok heyecanlıydı. Çünkü bu gezide uzak ve daha önce hiç görmedikleri bir adaya gideceklerdi. Yolculuklarının ikinci gününde gördükleri yunus sürüsü onları çok şaşırttı. Daha önce hiç bu kadar yunusu bir arada görmemişlerdi. Hepsi çok heyecanlandı. Yunuslar suya girip çıkıyor, adeta onlara gösteri yapıyorlardı. Kimse gözlerini onlardan ayıramıyordu. Bir süre onları takip etmeye karar verdiler. Önceden belirledikleri rotadan ayrılmışlardı. Herkes büyülenmiş gibi yunusları izlerken, büyük bir gürültü ile sarsıldılar. Gemileri bir şeye çarpmıştı. Gemi su almaya başlamadan en yakın kara parçasına çıkmaları gerekiyordu. Duman ailesi o kadar çok korkmuştu ki delinen yeri olabildiğince tıkamaya çalıştılar. Ancak içeriye su girmeye başlamıştı. Her an batma tehlikesi yaşıyorlardı. Sonunda bir adaya çıkabildiler; ancak geminin yeni bir yolculuğa çıkması mümkün değildi. Adada yeni bir yaşam başlamıştı.

İkinci PbDÖ'de karar verme süreci uygulanmıştır. Problemin hissedilmesi için hikâye okunurken hikâyenin içeriğiyle ilgili aşağıdaki resimler tahtaya yapıştırılmıştır.



Daha sonra hikâyedeki problem belirlenip karar vermeye yönelik seçenekler üzerinde düşünülmüştür. Tahtadaki resimlerden yola çıkılarak adadaki doğal ve beşeri unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen doğal varlıklardan hangi beşeri unsurlar yapılabileceği üzerine konuşulup bunların olumlu ve olumsuz sonuçları üzerinde tartışılmıştır ve her bir öğrenciden karara yönelik hikâyeyi -ürün olarak- yaratıcılıklarını kullanıp tamamlamamaları istenmiştir. Öğrenciler hikâyelerini sınıfta sunmuş ve değerlendirme yapılmıştır. Uygulama toplam bir hafta sürmüştür.

Üçüncü PbDÖ Süreci: Beşinci, altıncı ve yedinci (yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir-kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir-yaşadığı bölgede görülen doğal afetlere neden olan uygulamaları fark eder) kazanımlarda "*İstanbul'da Sel Felaketi*" ve "*Ayamama'da 108 Bina İçin Yıkım Kararı*" başlıklı iki gerçek haber örnek olay olarak kullanılmıştır. İkinci haber aşağıda görülmektedir.



SON DAKİKA

09 Eylül 2009 Çarşamba, 07:15:00

İSTANBUL'DA SEL FELAKETİ

İstanbul ve çevresinde gece yarısından itibaren başlayan şiddetli yağış hayatı felç etti. Aşırı yağış nedeniyle Ayamama Deresi taştı, yollar sular altında kaldı. Vatandaşlar araçların üzerine çıkarak hayatta kalmaya çalışıyor. Şu anda tüm yollar kapalı.

Ambulans ve itfaiye ekipleri mahsur kalan vatandaşları kurtarma çalışmalarını yürütüyor. Bu arada Başakşehir'de de yüzlerce ev ve işyerinin sular altında kaldığı öğrenildi. Çatalca'da da yollar ve köprüler çöktü. Yollar tamamen kullanılamaz hale geldi.

Ayamama ve Tavukçu derelerinin yağış nedeniyle taştığı gözlenirken dere yakınlarındaki bir binanın yıkıldığı ve Yeni Bosna'daki bazı fabrikaları da su bastığı bildirildi.

Öğrenciler küçük bir muhabir gibi haberleri sunmuştur. Haberler üzerinde tartışan gruplar "Ayamama deresinin taşma nedeni nedir?" sorusunu problem olarak belirlemiştir. Nedenleri küçük grup tartışmasıyla tahmin eden öğrenciler araştırma yaparak Ayamama deresinin taşma nedenlerini coğrafi ve beşeri sebepler başlığı altında -ürün olarak- bir metin halinde yazmış ve sınıfta sunmuşlardır. Uygulama toplam üç hafta sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Kadıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiş geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış "Görsel Sunu Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin görsel sunu uygulamalarına yönelik tutumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 34 maddeden oluşmuştur ve dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve tüm maddeler arasında .001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ölçme aracının Cronbach Alfa Katsayısı .91'dir. Her bir maddenin madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik değeri .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 136'dır.

Öğrencilerin yazma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Piazza ve Siebert (2008'den akt. İşeri ve Ünal, 2010) tarafından geliştirilmiş, İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılarak geçerlik ve güvenirliği ortaya konmuş olan "Yazma Eğilimi Ölçeği" (Writing Disposition Scale) kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ölçek güven, süreklilik ve tutku alt boyutlarından oluşmaktadır. Yapılan geçerlik analizleri sonucunda ölçek .001 düzeyinde geçerli bulunmuştur. Ölçek on bir maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa Katsayısı .893'tür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'dir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılarak bağımlı grup t testi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

PbDÖ Uygulamasının Görsel Sunu Becerisine Etkisine İlişkin Öntest Sontest Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	n	x	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Ön -test	60	83,26	14,53	3,301	59	,002*
Son-test	60	87,33	9,96			

Tablo 1 incelendiğinde t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öntest görsel sunu aritmetik ortalama puanının 83,26 ve standart sapmasının 14,53; sontest görsel sunu aritmetik ortalama puanının 87,33 ve standart sapmasının 9,96 olduğu görülmektedir. Elde edilen görsel sunu aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız grup t testi ile test edildiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin (N=60) görsel sunu öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<,05).

Tablo 2.

PbDÖ Uygulamasının Yazma Eğilimine Etkisine İlişkin Öntest Sontest Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Gruplar	n	x	Ss	t Testi		
				t	sd	p
Ön –test	60	31,03	14,44	5,022	59	,000*
Son-test	60	41,96	9,35			

Tablo 2'de t testi sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öntest yazma eğilimi aritmetik ortalama puanının 31,03 ve standart sapmasının 14,44; sontest yazma eğilimi aritmetik ortalama puanın 41,96 ve standart sapmasının 9,35 olduğu görülmektedir. Elde edilen yazma eğilimi aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız grup t testi ile test edildiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin (N=60) yazma eğilimi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<,05).

Tablo 1 ve Tablo 2 bulgularına dayanarak sosyal bilgiler dersinde PbDÖ'nin araştırmaya katılan özel okul öğrencilerinin görsel sunu becerileri ve yazma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Uygulama ortamının özel okul olması sonuçları daha dikkate değer hale getirmektedir. Yazma ve görsel sunu çalışmalarını destekleyen uygulamaların bu ortamda sıklıkla kullanılıyor olması başka bir ifade ile öğrencilerin hazırbulunuşluklarının iyi düzeyde olmasına rağmen farkın ortaya çıkması, PbDÖ'nün her iki beceriyi de desteklediği şeklinde değerlendirilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan PbDÖ'ye bağlı olarak; yazma eğilimi ve görsel sunu becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar irdelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenmenin sınıfa taşınmasının en iyi yollarından biri olan PbDÖ'nün kullanımının öğrencilerde yazma eğilimini ve görsel sunu becerisini artırdığı görülmektedir.

Daha önce yapılan pek çok araştırma ile PbDÖ sürecinin çeşitli faydaları ortaya konmuştur. Bu anlamda Türkiye'de yapılmış PbDÖ araştırmalarıyla sürecin, öğrencilerde olumlu tutum kazandırdığı (Deveci, 2002) işbirliğini ve düşünmeyi geliştirdiği (Akpınar ve Ergin, 2005; Cantürk-Günhan ve Başer,

2009; Sünbül, Çalışkan ve Kozan, 2007; Tatar, Oktay ve Tüysüz, 2009) ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı (İnel ve Balım, 2010) bulgulanmıştır. Dünyada yapılan çalışmalarda da buna benzer katkılar ortaya konmuştur.

Woods (2012) PbDÖ'de sorunların üstesinden gelme, daha iyi sorun çözme, grupla çalışma, yaşam boyu öğrenme, yüksek motivasyon, bilginin kalıcılığı ve yüzeysel öğrenme yerine derinlemesine öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmiştir. Yew ve Schmidt (2012) PbDÖ sürecinde işbirlikli öğrenmenin bireysel öğrenmeden daha çok öğrenci başarılarını arttırdığını bulgulamıştır. Saunders-Stewart, Gyles ve Shore (2012) da benzer şekilde öğrencilere bilgi kazandırdığını, içten motivasyonu arttırdığını, uzmanlığı geliştirdiğini belirtmiş, araştırmayı desteklemenin bilgi, motivasyon, davranış ve yaratıcılık gibi bilişsel ve duyuşsal faydalar sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca Ferreire (2012) de yaptığı çalışmada bu sürecin öğrencilerin bilime yönelik yaklaşımlarında, problem çözme becerilerinde ve öğrenme ortamına pozitif bakış açısı geliştirmede artış olduğunu aynı zamanda sınıftaki olumlu toplumsal ilişkilerde de gelişme olduğunu belirtmiştir. Lui, Horton, Olmanson ve Toprac (2011) da deneysel çalışmalarında bu deneyimden öğrencilerin hoşlandıklarını, birbirleri ile pozitif ilişkiler kurduklarını bilgi ve motivasyonu arttırdığını ortaya koymuştur.

Hmelo-Silver (2004) PbDÖ'nün motivasyonu arttırmak için büyük avantajlara sahip olduğunu çünkü sürecin içten motivasyonu desteklediğini ve geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca PbDÖ'nün ilköğretimde uygulamasının önündeki engellerden de söz etmiş ve özellikle bu seviyede PbDÖ araştırmalarının sayısının da yok denecek kadar az olduğunu vurgulamıştır.

İlköğretimde uygulanan bu çalışmanın bulguları da sosyal bilgiler dersinde PbDÖ sürecinin yukarıda sıralanan olumlu katkılara ek olarak öğrencilerde görsel sunu becerilerini ve yazma eğilimi artırdığını ortaya koymaktadır. Bir şeyi isteme veya yapmaya içten yönelme anlamına gelen eğilim aslında motivasyon ile eş anlamlı olarak düşünülebilir. Böyle düşünüldüğünde bu çalışmanın bulguları PbDÖ'nün yazma motivasyonunu arttırdığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim bu çalışmanın bulguları Rosinski ve Peeples (2012) bu sürecin daha başarılı yazarlar olmayı desteklediği, Kumar ve Refaei (2013)'nin de PbDÖ'nün öğrencilerin yazmaları üzerinde etkili bir süreç olduğu çalışma bulguları ile paralellik sergilediği ifade edilebilir.

PbDÖ sürecinde verilerin incelenmesi, analizi ve değerlendirilmesi basamağında öğrencilerin yapması gereken topladıkları bilgiyi problemin çözümünü destekleyen, desteklemeyen ve nötr (tarafsız) veriler olmak üzere kategorilere ayırmasıdır. Bu basamakta toplanan tüm bilgilerin kullanılmayacağı açıktır (Armstrong, 1980). Öğrenciler bir problemin çözümü için elindeki bilginin işe yarayıp yaramayacağına karar vermek zorundadır. Bu kararlarına bağlı olarak bilgiyi kullanırlar ya da kullanmazlar. Akyol (2006), yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin daha çok bilgiyi yorumlamadan olduğu gibi kopyalayıp kullandığını bunun da eğitim sürecinde öğrencide oluşması istenilmeyen durumların başında geldiğini ifade etmiştir (Akt: Kılınç, 2008).

Yazı yazmak eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere çok sıkıcı gelen bir eylemdir. Ayrıca yazı yazmak zor, belli bilgi ve birikim isteyen bir uğraştır. Bu zor uğraşı öğrencilerin isteyerek ve severek yapılan bir davranışa dönüştürmek ilköğretimde yapılan eğitime bağlıdır (Göçer, 2010). PbDÖ bir amaca bağlı olarak –bir problemi çözmek, bir sorunu gidermek maksatlı- öğrencinin motivasyonunu arttırıp, merak duygusunu uyardığından süreçte yazmayı sağladığından, yazma eyleminin sıkıcılığını azaltmakta ve öğrenciyi heyecanla yazdıklarını paylaşma isteğine ulaştırabilmektedir. Böylece de yazma eğilimini arttırdığı yorumu yapılabilir.

Yangın (2002)'a göre, ilköğretim okullarında ve özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde, öğrencilerden değişik türden kompozisyon yazmaları istenebilir. Öğrencilerden yalnızca kompozisyon yazmalarını istemek, bir süre sonra sıkılmalarına yol açabilir. Bunun için öğrencilere çeşitli yazma fırsatları yaratmak gerekir. Nitekim Kaplan (1972), kompozisyon çalışmalarının gayesini, öğrencilere kendi duygu ve düşünce dünyalarına bir çekidüzen verme olarak belirtmektedir (akt: Göçer, 2010). Bu

ifadelerden de anlaşılacağı gibi yazma eğiliminin sadece Türkçe dersinde ve sadece kompozisyon yazdırarak arttırılmasının çok da kolay olmayacağı açıktır. Kaldı ki Çağımlar ve İflazoğlu (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ya haftada ya da 15 günde bir saat kompozisyon çalışmalarına yer verdiklerini tespit etmiştir.

Baş ve Şahin (2013) "İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının genel olarak düşük olduğunu bulgulamıştır. Bölükbaş ve Özdemir (2009) "Aktif Öğrenmenin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi" adlı yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında aktif öğrenmenin, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde, geleneksel öğretime oranla daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulguları birinci çalışma bulguları ile örtüşmezken PbDÖ aktif öğrenmeyi sınıfta yaşatmanın en etkin yollarından biri olduğundan ikinci çalışma bulguları ile örtüşmektedir.

Sever (2004)'in "öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğretmenine düşmektedir, bu sorumluluk, öğrencilere düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma gibi temel bir amaçla bütünleşir" şeklinde yaptığı açıklamaya kısmen katılmakla birlikte "öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi sadece Edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin görevi değil, bütün öğretmenlerin görevi olmalıdır" diyen Ungan (2007)'ın ifadelerinde olduğu gibi araştırmamızın sosyal bilgiler derslerinde de -PbDÖ'nün kullanımı ile- Türkçe dersinin ilgili amaçlarına doğrudan hizmet edilebileceği vurgulanabilir.

Ada, Baysal ve Kadıoğlu (2009), "Projeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı'nın Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına ve Görsel Sunu Uygulamalarına Etkisi" isimli çalışmasında deney grubunda süreç odaklı öğrenmenin kullanılmasının görsel sunuya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, sosyal bilgiler dersinde kullanılan PbDÖ'nün de görsel sunuya yönelik olumlu tutum gelistirmede etkili olduğu sonucu ile paralellik sergilemektedir. Bu sonuçlar ısığında Milli Eğitim Bakanlığı'na aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- PbDÖ'nün bir çok katkısının yanı sıra bu çalışma ile ortaya konulan görsel sunu ve yazma eğilimlerine olumlu etkisi ve bu becerilerin geliştirilmesi için nasıl uygulamalar yapılabileceğine yönelik özel ve devlet ilköğretim okullarında hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
- Öğretmenler görsel okuma becerilerinin ve yazma eğilimlerinin sadece Türkçe derslerinde geliştirilemeyeceği konusunda bilinçlendirilmelidir.
- Görsel sunu becerileri ve yazma eğilimlerinin arttırılmasının esas adresi Türkçe öğretimidir. Fakat bu çalışmanın bulguları göz önüne alındığında görsel sunu becerilerinin, sosyal bilgiler dersi öğretim programı içinde geliştirilmesi öngörülen beceriler arasında da yer alabileceği düşünülmelidir.

Araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- PbDÖ'nün diğer becerileri geliştirme etkisi araştırılabilir.
- Sosyal Bilgiler dersi için PbDÖ'nün görsel okuma/görsel sunu ve yazma eğilimlerini arttırıcı programlar geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin kullanabileceği PbDÖ'de söz konusu becerileri arttırıcı uygulama ağırlıklı kitaplar yazılabilir.

Kaynakça

Ada, S., Baysal, Z. N. ve Kadıoğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 89-96.

Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(9), 3-14.

Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(154), 37-49.

Altun, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin erişi, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Arıcı, İ. (2002). *İlköğretim müzik dersine girecek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli müzik öğretimi hakkındaki görüşleri ile problem çözme becerilerini algılayışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensititüsü, İstanbul.

Armstrong, D. G. (1980). *Social studies in secondary education*. New York: Collier Macmilan Co. İnc.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 32-42.

Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bölükbaş, F. ve Özdemir, E. (2009). Aktif öğrenmenin yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(2), 27-43.

Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.

Çağımlar, Z. ve İflazoğlu, A. (2001). Yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin (kompozisyon) ilköğretim 5. Sınıflarda öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *7-9 Haziran, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 12-22.

Çiftçi, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde problem çözmeye dayalı öğrenme metodunun uygulanmasına yönelik bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çiftçi, S., Meydan, A. ve Ektem, I. S. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, 179-190.

Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları,1455/Eğitim Fakültesi Yayınları, 87.

Ferreira, M. M. and Trudel, A. R. (2012). The impact of problem-based learning (PBL) on student attitudes toward science, problem-solving skills and sense of community in the classroom. *Journal of Classroom Instruction,* 47(1), 23-30.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(12), 178-195.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review,* 16(3), 235-266.

İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 1-13.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim, 35*(155*)*, 104-117.

İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel kuryazarlık ve görsel kuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(1), 153-161.

Kadıoğlu, H. (2007). *Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kan, Ç. (2003). *Problem çözme yönteminin ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11(2), 691-707.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15(2), 561-578.

Kılınç, S. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi uygulamalarında çoklu zekâ ile sunuş yönteminin öğrenci başarısındaki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kumar, R. and Refaei, B. (2013). Designing problem-based learning intermediate composition course. *College Teaching,* 61, 67-73.

Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Lui, M. Horton, L., Olmanson, J. and Toprac, P. (2011). A study of learning and motivation in a new-media enriched environment for middle school science. *Educational Technology Research& Development;* 59, 249-265.

MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar), http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx adresinden 10 Ağustos tarihinde alınmıştır.

Meydan, A. (2004). *Sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 69-83.

Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.

Rosinski, P. and Peeples, T. (2012). Forging rhetorical subjects: problem-based learning in the writing classroom. *Composition Studies,* 40(2), 9-32.

Saunders-Stewart, K. S., Gyles, P. D. T. and Shore, B. M. (2012). Students outcomes in inquiry instruction: a literature-derived inventory. *Journal of Advanced Academics,* 23(5), 05-31.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sünbül, A. M., Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2007). Probleme dayalı öğrenmenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik aday öğretmenlerine uygulanması. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5- 7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat / Türkiye.

Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online,* 6(2), 284-304.

Tatar, E. Oktay, M. ve Tüysüz, C. (2009). Kimya eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin avantaj ve dezavantajları: bir durum çalışması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1).

Türkkan, M. ve Akış, B. (2005). Türk dil kurumunun son imla kılavuzuna göre Türkçe sözlük. İstanbul: Gendaş.

Torp, L. ve Sage, S. (1998). Problem as possibilities problem-based learning for k-12 education. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(23), 461-472.

Woods, D. R. (2012). PBL: an evaluation of the effectiveness of authentic problem-based learning (aPBL). *Chemical Engineering Education,* 46(2), 135-144.

Van Cleaf, D. W. (1991). Action in elementary social studies. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Mersin: Dersal Yayıncılık.

Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle: Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (38–90). Ankara: Pegem A Akademi.

Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yew, E. H. J. & Schmidt, H. G. (2009). What Students Learn in Problem-Based Learning: a Process Analysis. *Instructional Science: an International Journal of the Learning Sciences*, 1, 07-25.

Yılmaz, Ö. (2002). *İlköğretim beşinci sınıflarda sosyal bilgiler öğretimi ve problem çözme yöntemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Extended Abstract

Effects of Problem-Based Learning Approach to Students' Visual Presentation and Writing Tendencies

The four basic language skills are listening, reading, speaking and writing. Listening and reading serve comprehension while speaking and writing serve explanation. The teaching of these four skills is vital at schools. Even though the main outlet for teaching these skills occurs during Turkish lessons, all other subjects must contribute to the development of these skills in pupils. The use of language skills is a component of all classes. Thus, it is possible to develop these skills in the teaching of social sciences. Is it possible that the use of certain approaches can boost the development of these skills? This poser brings to minds the question, "Will it be even more possible in problem based learning, in which the students form the information in their mind by actively participating in many activities and re-examine already existing information in their minds through their own experiences".

The Ministry of National Education describes the skill of writing as "the activity through which feelings, thoughts, information and experiences are transmitted and described". The skill of writing helps students to improve their thoughts, organize and rank their information, use language effectively, and develop their comprehension, learning and communications skills.The Ministry of National Education also describes the skill of visual presentation as "the activity of explaining feelings, thoughts and information through visuals such as pictures, drawings and symbols". Visual presentation skill too, develops students' thinking and comprehension skills, meanwhile supporting their skills of logically ranking and classifying information and mentally configuring complex events, thus enhancing public presentation ability.

Problem based learning is one of the recently featured approaches in the teaching of social sciences. In problem based learning students think, seek out information and access different resources. They then evaluate the information gathered by sharing it with friends and discussing it, take notes and enter it into a report, prepare a presentation, and finally share the information using linguistic and visual elements. It is then possible to gain and permanently consolidate the mentioned four skills by showing, performing and repeating activities.

The aim of this study is to research the effects of problem based learning on the tendencies of visual presentation and writing of fifth grade students. For this reason a group was set up according to the pre test-post test model. The study group is composed of 60 fifth grade students (3 classes) from Bahçeşehir Primary School. In the study, pre-test was applied before problem based learning was implemented. After that, 3 different problem based learning processes were applied on the second, third, fourth, fifth, sixth and seventh attainment target of the "Let's Get to Know our Region" chapter, at fifth grade level, for six weeks. At the end post-tests were applied. Interrelations among those attainment targets constituted the base for the PBL activities.

Proven for its validity and reliability, the "Visual Presentation Manner Scales" prepared by Kadıoğlu (2007) was used during data collection. Likewise proven for validity and reliability, the "Writing Dispositions Scale" by Piazza and Siebert (2008), translated into Turkish by İşeri and Ünal (2010), was used to determine writing approaches.

The SPPS program was utilized while analyzing the data collected, employing the dependent group t test technique. At the end of the statistical analyses it could be seen that, based on problem based learning implemented in social sciences classes, significant differences were manifested between students' pre and post test results on their writing tendencies and visual presentation skills. Once the arithmetic average grades on writing tendencies were tested with the independent group t test, it could be seen that there existed significantly differences ($p<0.05$) between the pre and post test results of the students participating in the research (N=60). Also, the visual presentation arithmetic averages were tested at .05 significant level by the independent group t test, and it could again be seen that there were significantly differences ($p<0.05$) between the pre and post test results of the students participating in the research (N=60). It was determined that, in social sciences classes, besides the development in problem solving and mental skills of the private school students participating in the research, their visual presentation skills developed and their writing tendency expanded. The fact that these applications supporting writing and visual presentation works are frequently used in private schools demonstrates that PBL supports the two skills.

Yazım Kuralları

Genel Kurallar

Makaleler, A4 (özel boyut: 19,5x27,5 mm) sayfa düzeninde olmalıdır. Yazılar düz metin olarak tek sütun halinde yazılmalıdır. Sayfa düzeni yapılırken her yönden **2,5 cm boşluk** bırakılmalıdır. Yazı karakteri "**Palatino Linotype**" olmalı ve **yazılar 10 punto** büyüklüğünde **tek satır** aralığı kullanılarak iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Başlıklar arasında iki satır aralığı bulunmalıdır. **Tablolar 10 punto** ve Kaynakça kısmındaki **referanslar 10 punto** olmalıdır. Metin uzunluğu geniş özet hariç **12 sayfayı** geçmemelidir.

1. Başlık

Makalenin başlığı 14 punto büyüklüğünde, koyu, yalnızca baş harfleri büyük ve ortalanmış biçimde yazılmalı, kısa ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

Başlığın uzunluğu, makalenin yayınlandığı dilde 12 kelimeyi geçmemelidir.

Türkçe yazılmış makalelerde **Türkçe** başlığın altına **İngilizce**, İngilizce yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir. Yazar(lar)'ın açık adı küçük harf, soyadı büyük harf olmak üzere ve ortalanmış olarak verilmelidir.

Yazar(lar)'ın ünvanı, çalıştığı yer, e – posta, varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı dipnotta özel imle (*) belirtilmelidir.

2. Özet

Her makalenin başında **Türkçe** ve **İngilizce** başlık bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise "**Öz**", İngilizce ise "**Abstract**" başa gelmelidir.

Öz/Abstract, 9 punto büyüklüğünde, "iki yana yaslı" ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

Her makalede "**Abstract**" ve "**Öz**"ün alt kısmında küçük harflerle yazılmış 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

3. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları yalnızca ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış; alt başlıklar ise yalnızca ilk harfi büyük, koyu, italik ve sola dayalı (aynı zamanda paragraf başı) yazılmalıdır. Ana bölümler: Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça, Geniş Özet biçiminde olmalıdır.

4. Şekiller

Diyagram ve grafikler beyaz bir kağıt üzerine basılabilecek nitelikte, 13 x 18 cm'den büyük olmayacak şekilde çizilmiş olmalıdır. Her şeklin bir numarası ve başlığı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına yazılmalıdır.

Şekiller soldan 2,5 cm girintili olacak şekilde sağına ve soluna başka bir yazı gelmeksizin uygun yerlere yerleştirilmelidir. Sayfa sonuna sığmayan resimler bir sonraki sayfaya yerleştirilmeli ya da Ek olarak Kaynakça'dan sonra verilmelidir.

5. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının altında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığı italik yazılmalı ve her sözcüğün ilk harfi büyük harf olmalıdır.

Tablolar sadece Word programındaki Tablo menüsünden faydalanılarak yapılmalıdır. Tablo içeriği 10 punto büyüklükte olmalı ve satırların öncesinde ve sonrasında boşluk verilmeksizin ayarlanmalıdır.

Tablolarda kullanılan çizgiler en fazla 1,5 nk olmalı ve tablolarda satır ve sütun başlarındaki kategori adlandırmaları dışında; satır, sütun aralarında çizgi olmamalıdır.

6. Kaynakların Belirtilmesi

Kaynaklar APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Birden fazla yazarlı Türkçe kaynaklarda son yazarın soyadından önce 've'; yabancı kaynaklarda ise son yazarın soyadından önce '&' yazılmalıdır.

Kaynak gösterme kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi http://www.apastyle.org/learn/index.aspx sitesinden edinilebilir.

7. Geniş Özet

Makalede 'Kaynaklar' kısmından sonra **500-750** sözcükten oluşan bir özet bulunmalıdır. **Makalenin dili Türkçe** ise **geniş özet İngilizce**, **İngilizce ise Türkçe** olmalıdır.

Geniş özet, 10 punto büyüklüğünde, "Palatino Linotype" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, Giriş/Introduction) **içermemeli** ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. **Makale, bu geniş özet hariç 12 sayfayı geçmemelidir.** Geniş özet ayrıca kelime sayısı sınırlılıklarına uyulup uyulmadığına göre de değerlendirilecektir.

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**'nun en son kısmında da verilmektedir. Makale şablonu EPÖ-DER'in (Eğitim Programları ve Öğretim Derneği) internet adresinden indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir. (www.epoder.org)

Writing Guidelines

Manuscripts must be formatted to fit an A4 page (custom size: 19.5 x 27.5 mm) The manuscript text must be written in the form of a single column as plain text. While preparing the page setup, there must be **2.5 cm margin** from top, bottom and left. The manuscript must be written in "**Palatino Linotype"; font size 10**; justified; **single line spacing** in Microsoft Word. There must be two line spaces between titles. Tables and references must be prepared in font size **10.** Articles must not exceed **12 pages,** excluding the indicative abstract.

1. Title

The title should be font size 14, bold, only initials should be in capital letters and centered. Use upper case letter for the first letter of the words in the title. The title must be short and relevant to the topic and must not exceed 12 words in the language in which the manuscript is to be published.

For manuscripts written in Turkish, the Turkish title must be given first, followed by the English title; for articles written in English, the English title must be given first, followed by the Turkish title.

Titles, work places of author(s), e-mail, and if any, the name of the university, laboratory or institution where the research was conducted, must be marked (*) and mentioned in a footnote on the title page.

2. Abstract

Each manuscript must be preceded by an abstract written in **Turkish and English** If the language of the manuscript is Turkish, "**Öz**" must come first, and if the language of the article is English, "**Abstract**" must come first.

The abstract/özet must be written in font size 9 and the text should be justified. The abstract must not exceed 150 words.

Immediately after the abstract, provide a minimum of **3-5 keywords.** Keywords must be in lower case and should be written in Turkish and English following the related abstract.

3. Chapters and Subchapters

Titles should be bold, and centered, and use upper case letter for the first letter of the words given in the title. Subtitles should be bold, italic, and aligned to the left. Content and organization of the manuscripts should appear as follows: Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion, References, and an Extended Summary.

4. Figures

Diagrams and graphics must be drawn in such a way that they can be printed on white paper. The maximum size for illustrations is 13 x 18 cm. Each figure must have a number and caption placed below the figure. If any source was used, it must be stated in parenthesis below the figure.

Figures must be indented 2,5 cm from the left text margin, should be placed appropriately within the text and should have no text to the left or right. Pictures that do not fit into the end of a page must be placed on the following page or should be included after the References.

5. Tables

Table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. Content of table should appear as a title below the table number level. All first letters in the words of the title should appear in upper word levels and in italic. Tables must be formed using the "Table" menu in Microsoft Word. Table contents must be written in font size 10 and must be arranged in such a way that no space is

left before or after the lines. Lines used in the tables must be 1,5 pt at most and there must be no line between rows and columns except for in categorizations on row and column headings.

6. References

References must be given in accordance with APA 5 (American Psychological Association) standards. '**ve**' must be written before surname of the last author in Turkish sources with more than one author; and '&' must be written before the surname of the last author in foreign sources. **Detailed information on reference style can be found at: http://www.apastyle.org/learn/index.aspx.**

7. Extended Abstract

The manuscript must include an abstract comprising of **500-750** words following the 'References' section. If **the manuscript is written in Turkish, the extended abstract must be in English**; if **the manuscript is written in English, the extended abstract must be written in Turkish**.

The extended abstract must be written in "Palatino Linotype" font, size 10. This abstract must not include subheadings (for example, Introduction ect…); it must be written as a single column; it must not exceed the specified length. The main manuscript must not exceed 12 pages, excluding the extended abstract. The extended abstract will also be evaluated considering whether or not the gudelines for the word-limit has been followed.

Detailed information about extended abstract is also given in the last part of the Article Template. An **article template** can be downloaded from the website of Turkısh Curriculum and Instruction Association (www.epoder.org)