



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA VE MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EMİNE HUMA KARADAYI

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

2022

**TC.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE
MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMİNE HUMA KARADAYI

Danışman: Prof. Dr. Aziz ASLAN

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Problemlerini Çözme Başarıları Arasındaki İlişki” adlı bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / /

EMİNE HUMA KARADAYI

İmza

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Emine Huma KARADAYI'nın bu çalışması **22/07/2022** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Anabilim Dalı **Sınıf Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir. (Uyarı: bu form hazırlanırken program ve derece için ilgili olan yazılmalı diğerleri silinmelidir)

İmza

Başkan : **Doç. Dr. Yasin ÖZKARA**
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Üye : **Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKÇAY**
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Aziz ASLAN**
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Problemlerini Çözme Başarıları Arasındaki İlişki

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Teşekkürlerime; bu zamana kadar maddi, manevi her türlü destekleriyle yanımda olan, benim için hiçbir zorluktan kaçınmayan canım babam Cafer KARADAYI, yaşam koçum, canım annem Nurhan KARADAYI, ablam Ayşe Betül AĞGÜRBÜZ ve kardeşim Yavuz Burhan KARADAYI ile başlamak istiyorum.

Çalışmamın her aşamasında hiçbir desteğini, tecrübesini esirgemeyen, asistanlığını yaptığım dönemde her hatamda dağ gibi arkamda duran, beni sürekli teşvik eden çok değerli danışmanım Prof. Dr. Aziz ASLAN'a en içten teşekkürlerimi borç bilirim.

Tez yazma sürecimin başlangıcından bu yana kapısını her çaldığımda güler yüzüyle beni karşılayan, bilgilerini ve deneyimlerini benimle paylaşan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Zeliha YAZICI ve Dr. Öğr. Üy. Gözdegül ARIK KARAMIK'a; benim için zorlu geçen bu süreçte verdiğim rahatsızlıktan dolayı hiçbir zaman şikayet etmeyen, tüm varlığıyla yanımda olan Arş. Gör. Betül KOPARAN'a; tezimin veri analizinde bana yardımcı olan Arş. Gör. Adem KOÇ ve Arş. Gör. Dr. İpek SOM ÖNAL'a; yüksek lisansa başladığım günden itibaren bana olan inancını her defasında dile getiren, hayatımdaki yerini anlatmaya kelimelerin yetmediği biricik motive kaynağım Tuğba ALP'e ve zorlandığım zamanlarda benim için elinden geleni yapan, tecrübelerini benimle paylaşan, Eskişehir'in bana kazandırdığı en güzel insanlardan biri olan canım arkadaşım Ayşenur ÇAYIR'a ve teşekkür ederim.

Emine Huma KARADAYI

Antalya, 2022

ÖZET

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KARADAYI Emine Huma

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Aziz ASLAN

Haziran, 2022; 88 sayfa

Araştırma, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının problem çözme başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli bağlamında kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş'ta bulunan 2021-2022 öğretim yılında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu "kolay ulaşılabılır örneklem" tekniği ile 17'si köy ve 28'i ilçe okulunda olmak üzere toplamda 45 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırma verileri 13 sorudan oluşan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ile 15 sorudan oluşan "Matematik Problem Çözme Başarı Testi" ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizini yapabilmek için çocuklara ait başarı testlerinden elde edilen veriler analiz edilirken betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve analizlerde parametrik testlerden t testi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarı düzeyinin hem köy hem de ilçe okullarındaki çocuklarda orta düzeyde olduğu, ilçe okulunda öğrenim gören öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de matematik problem çözme başarısının köy okulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Köy ve ilçe okullarındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarılarında farklılaşma olmadığı, öğrencilerin okuduğunu anlamada başarıları arttıkça matematik problem çözme başarılarının da artmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama ile rutin matematik problemlerini çözme başarısı arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olmasına karşın rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarısı arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenliği, okuduğunu anlama, matematik, problem çözme

ABSTRACT

The Relationship Between Primary School 4th Grade Students' Reading Understanding And Success In Solving Mathematics Problems

KARADAYI, Emine Huma

Master's Degree Program, Elementary Education Department, Department of Primary
Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Aziz ASLAN

June, 2022; 88 pages

The aim of the study is to determine the effect of 4th grade primary school students' reading comprehension achievement on their problem solving success. The research was designed in the context of the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The study group of the research consists of 4th grade students studying in Kahramanmaraş in the 2021-2022 academic year. The study group was determined with the convenience sampling technique, and as a result of the technique, a total of 45 students were determined as participants, Seventeen of them in village schools and 28 of them in district schools. The data were obtained with the "Reading Comprehension Achievement Test" consisting of 13 questions and the "Mathematics Problem Solving Achievement Test" consisting of 15 questions. The data of the research were analyzed by content analysis method. In order to analyze the quantitative data, the data obtained from the achievement tests of children were analyzed, while percentage, frequency, arithmetic mean and standard deviation results from descriptive statistics were determined. As a result of the analysis, it was decided that the data showed normal distribution, and t-test and Pearson correlation analysis, which are parametric tests, were used in the analysis. In the findings, it was determined that the level of reading comprehension achievement was moderate in both village and district school children, and the students' reading comprehension and mathematical problem solving success of the students studying in the district school were higher than the students studying in the village school. It has been observed that there is no difference in the reading comprehension and mathematics problem solving achievements of the students in village and district schools according to their gender, and as the students' reading comprehension increases, their mathematics problem solving success also increases. In addition, although there is a high positive correlation between reading comprehension and success in solving routine

mathematical problems, a moderate positive correlation was found between success in solving non-routine mathematical problems.

Keywords: *Elementary school teaching, reading comprehension, mathematics, problem solving*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6 Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Okuma Nedir?	7
2.1.1 Okuma Stratejileri.....	8
2.1.1.1 Sesli Okuma	9
2.1.1.2 Sessiz Okuma	9
2.1.2 Okumayı Etkileyen Faktörler.....	10
2.1.2.1 Çevresel Faktörler	10
2.1.2.2 Psikolojik Faktörler.....	11
2.1.2.3 Fizyolojik Faktörler.....	11
2.2 Anlama Nedir?.....	12
2.3 Okuduğunu Anlama.....	13
2.4 Matematik Eğitimi	15
2.5 Problem.....	17

2.5.1 Rutin Problemler.....	18
2.5.2 Rutin Olmayan Problemler	19
2.6 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	20
2.7 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	22

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli.....	25
3.2 Çalışma Grubu.....	25
3.3 Veri Toplama Araçları.....	25
3.3.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	26
3.3.2 Problem Çözme Başarı Testi	26
3.4 Uygulama/Veri Toplama	27
3.5 Verilerin Analizi	28

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	30
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	35
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	36

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma	37
5.2 Öneriler.....	40
KAYNAKÇA	42
EKLER	58
Ek-1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	58
Ek-2 Matematik Problem Çözme Başarı Testi	63
Ek-3 Etik Kurul İzni	67
Ek-4 Veli Onam Formu	68
Ek-5 Okuduğunu Anlama Başarı Testi Kullanım İzni	69

Ek-6 Problem Çözme Başarı Testi Kullanım İzni	70
Ek-7 Bildirim Sayfası	71
Ek-8 Araştırma İzin Onayı	72
ÖZGEÇMİŞ	73
İNTİHAL RAPORU	74

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.5.1. Okuduğunu Anlama ve Matematik Problem Çözme Başarı Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler.....	28
Tablo 4.1.1. Köy ve İlçe Okullarında Okuyan Çocukların Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları	30
Tablo 4.1.2. Köy ve İlçe Okullarında Okuyan Çocukların Matematik Problem Çözme Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları	31
Tablo 4.1.3. Matematik Problem Çözme Başarı Testindeki Rutin Problemlere İlişkin Analiz Sonuçları	32
Tablo 4.1.4. Matematik Problem Çözme Başarı Testindeki Rutin Olmayan Problemlere İlişkin Analiz Sonuçları	33
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanların Yerleşim Alanına İlişkin Analiz Sonuçları	34
Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testinden Aldıkları Puanların Yerleşim Alanına İlişkin Analiz Sonuçları.....	35
Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları	35
Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları.....	36
Tablo 4.4.1. Okuduğunu Anlama Başarıları ile Matematik Problem Çözme Başarıları Arasındaki İlişki	36

ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ

Şekil 1. Problemlerin Sınıflandırılması	18
Grafik 1. Köy ve İlçe okullarındaki çocukların okuduğu anlama başarı düzeyleri	31
Grafik 2. Köy ve İlçe okullarındaki çocukların matematik problem çözme başarı düzeyleri .	32
Grafik 3. Köy ve ilçe okulu öğrencilerinin rutin olan matematik problemlerini çözme düzeyleri	33
Grafik 4. Köy ve ilçe okulu öğrencilerinin rutin olmayan matematik problemlerini çözme düzeyleri	34

KISALTMALAR LİSTESİ

OABT: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

MPÇBT: Matematik Problem Çözme Başarı Testi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sık kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal yaşam sergileyen bir canlı türü olarak insan, yaşamsal faaliyetlerini yerine getirmek için iletişim kurmak zorundadır. İletişim, canlı türüne bağlı olarak farklı şekillerde gerçekleşirken insan gibi türlerde sözsüz ve sözlü olmak üzere farklı araçlarla kurulabilmektedir. İletişim araçları da koşullara ve ihtiyaca bağlı olarak zaman içinde değişkenlik gösterebilmektedir. Nitekim ilk çağlarda mağara duvarlarına çizilen resimler ve çeşitli hareket ve mimiklerle kurulan sözsüz iletişim, yerini zamanla sözlü iletişime bırakmıştır.

İletişim, bireyler arasında ortak bir mana yaratmak için sürdürülen faaliyetler şeklinde tanımlanabilir. İnsanlar, ortaya çıkışından itibaren problemlerini, birikimlerini, tecrübelerini, kaygılarını ve ürettiği diğer kültürel elemanları diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı hissetmiştir (Gemci, 2012). İletişimin konuşma ile başladığının bilinmesinin aksine, dinleme ile başladığı ifade edilmektedir (Çağdaş, 2015; Özer, 2015). Bireylerin pozitif ilişkiler geliştirmesinde, birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunmasında, diğer bireyleri tanımada, anlamada ve onlara yardım etmesinde önemli etkenlerin başında dinleme gelmektedir (Cihangir Çankaya, 2011). Dolayısıyla sağlıklı bir iletişimin kurulması, dinleme ve dinlediklerini aktarabilmekten geçmektedir.

Aktarım için kullanılan dil, insanların tecrübe ettiklerini ve gördüklerini diğer insanlarla paylaşmayı sağlayan doğal iletişim aracıdır (Kurt, 2008). İzah edeceklerimizi ortak kullandığımız sesler, öğeler veya kurallar sayesinde karşı tarafa iletebilen dil, duygu ve düşüncelerimizi anlatmamızı sağlayan bir araç olarak bilinen çok gelişmiş bir sistemdir (Mercan, 2007). Dil, insanların verimli ve etkili bir iletişim kurmalarını sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde rol oynar (Güneş, 2007a; Demirtaş, 2019). Dil becerileri

olgunlaşma ile artar, karmaşıklaşır; ancak bu gelişim var olan temel yapı çerçevesinde şekillenir (Sucuoğlu, 2009; Özbey, 2011).

Öz (2011, s. 211), dilsel becerilerden biri olan okuma kavramını “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” olarak tanımlarken; Ungan (2008, s. 219) ise “kişinin kendini yenilemesi, sınırlarını zorlaması, evrenselliğe ulaşması için vermiş olduğu basit ama ulvi bir mücadele” olarak tanımlamıştır. Özbay (2006), okumanın gördüğünü anlama faaliyeti olduğunu ve bireyin kişiliğinin gelişmesinde önemli bir paya sahip olduğunu belirtmiştir. Kanık Uysal (2018), okumanın insana, dış dünyayı tanınmasını sağlayan, gelişen ve değişim gösteren bilgi dağarcığına bir yenisini ekleme fırsatı veren kaliteli bir eğitim öğretim yaşamı için kazanılmasının gerekli olduğu bir beceri olduğunu ifade etmiştir.

Yazıda anlatılmak istenenlerin eksiksiz ve doğru bir biçimde anlaşılması okumanın ilk hedefidir ve okuma faaliyetleri ancak anlamayla sonuçlanırsa bir öneme sahip olur. İnsan anlamak için okur (Demirel, 1990; Özçelik, 2011). Okuduğunu anlamaya çabalayan bireyin, sağladığı bilgiler üzerinde düşünmesi, sebeplerini irdeleyerek bir sonuca varması ve değerlendirmesi sayesinde bu süreçte düşünebilmesi, tetkik edebilmesi, sorgulayabilmesi, bağdaştırabilmesi, tefsir edebilmesi, kontrol edebilmesi, bir öngöründe bulunabilmesi, seçim, analiz-sentez yapma gibi mental becerilerin gelişmesine katkı sağlar (Kıran, 2019). Kişinin eleştirel düşünme sürecine dâhil olması, okuduğunu anlama çabası ile gerçekleşir (MEB, 2015b; Güneş, 2007a).

Okuduğunu anlama, “ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir” (Yılmaz, 2008, s. 133). Gelişmiş bir okuma, anlamamanın üst seviyede gerçekleşmesi için gerekli bir etkidir (Karaarslan, 2015). Bilhassa ilkokulda neredeyse bütün derslerde başarıyı etkilemesinde aktif rol oynayan okuduğunu anlama becerisinin kazanılmaması, sözel derslerdeki başarının rastlantısal olabileceğini kabul edebilirken; sayısal derslerde olumsuz bir etki olarak görülebilir (Çavuşoğlu, 2010). Matematik derslerindeki matematiksel okuma-anlama ve anlatma süreçlerindeki noksanlık, anlatım güçlerindeki eksiklikten kaynaklanmakta ve dolayısıyla Türkçe-Matematik derslerinin işleniş ile birlikte düşünülmesi gerekmektedir (Keşan, Kaya ve Yetişir, 2008). Çünkü bir öğrencinin okuma-yazma yeteneğinin matematiksel okuma-yazma yeteneği ile doğru orantılı olarak geliştiği belirtilmektedir (Ocak, 2006).

İlköğretim yıllarından itibaren öğrencilere karşılaştıkları problemleri en aza indirgemeleri, karşılaştıkları problemler için makul çözüm yolları bulmaları öğretilmektedir. Matematik dersi, öğrencilere pek çok karmaşık yetenek ve beceriler kazandırır ve bunların en önemlilerinden biri olan problem çözme becerisinin kazandırılması çağımızda bireylerin gereksinim duyduğu devimselliği sağlayarak yeni durumları analiz edebilmeyi ve ayak uydurabilmeyi basitleştirecektir (Uzun, 2010). Günlük hayat problemlerinin ya da matematiksel problemlerin çözümünde kullanılan yöntemler ile problem becerilerinin öğreniminde kullanılan yöntemler; problem çözme sürecinde de önce problem durumunun belirlenmesi, daha sonra problemi çözmeye yönelik ara ve ana amaçlar ortaya koyulması ile benzerlik göstermektedir. Amaçlara yönelik yapılması gereken işlemlerde problem çözümünde yapılanlar göz önüne alınarak süreç izlenmeli ve nihayetinde çözüme vardığında neler yaptığına, hangi aşamada olduğuna dair bir yargıya varılmalıdır (Altun ve Arslan, 2006). Bu yaklaşım Polya'nın (1997) problem çözme süreci ile ilgili en sık bilinen yaklaşımdır (Kayapınar, 2015). Problem çözme matematik dersinin hedeflerindedir. Bu sebeple çağdaş insanların yetişmesinde matematik dersi büyük önem taşımaktadır. Matematik dersi öğrencilere anlama ve algılama yeteneği kazandırdığı için, öğrencilerin problem çözme becerileri gelişir (Keskin Deniz, 2013). Problem çözüme başarı elde edilmesi, problemin doğru idrak edilmesiyle yakından ilgilidir. Sözel ifadeyle sorun yaşayan öğrenciler, problem çözüme de sorun yaşayabilmektedir. Öğrenciler, sözel problemleri çözmek için metni ve problemde anlatılan sayısal bağlantıyı kurabilmelidirler (Tatar ve Soylu, 2006; Çavuşoğlu, 2010).

Matematik öğretimi, bireye günlük yaşamda işine yarayacak matematik bilgi ve becerileri kazandırarak problem çözmesini sağlamak ve durumları problem çözme yaklaşımı ile birlikte işleneceği bir düşünme şeklini hedefler (Altun, 2005). Özellikle problem çözerken birçok öğrencinin problemde sorulanı ya da matematikle ilgili kelimeleri anlayamadığı, problemi okuma ve anlatma ile ilgili becerilerinin yetersiz kaldığı, problemde önem arz eden bilginin gözden kaçırıldığı, problem durumunu resmetme ve sonucun sağlanmasını yapma ile ilgili sınırlı beceri ve yetersiz zaman gibi nedenlerden dolayı sıkıntılar yaşadıkları görülmekte (Shermen, Richardson ve Yard, 2005) bu da matematiksel okuryazarlık konusunda ciddi eksiklerin olduğunu göstermektedir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlara bakıldığında, alışılmışın dışında, yalnızca dört işlem bilmenin yeterli gelebileceği rutin problemlerden ziyade öğrencilerin muhakeme becerilerini kullanmalarına yönelik problemlerin varlığından söz edebiliriz. TIMSS 2015 ulusal raporuna göre öğrencilerin sınavda bilme boyutundaki soruları yapabilme başarılarının akıl yürütme boyutundaki soruları yapabilme başarılarından daha

yüksek olduğunun (MEB, 2016) nedenlerinden birinin bilme boyutundaki soruların geleneksel soru tarzları olan bilindik (aşına) problemlere, akıl yürütme boyutundaki soruların ise bireylerin daha önce karşılaşmadığı soru tipi olan bilindik (aşına) olunmayan problemlere benzerlik gösterdiği düşünülmektedir (Süzer Uğur, 2018). Özellikle, son yıllarda yapılan LGS matematik sorularına bakıldığında çoğunlukla yeni nesil sorular olarak adlandırılan rutin olmayan problemlerin sorulduğu gözlenmektedir. Daha önce hep rutin problemlerin sorulduğu TEOG ve benzeri sınavlardan farklı olarak, rutin olmayan problemler ilk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılan LGS'de sorulmuştur. Bundan dolayı, bu sınavdan ancak, ihtiyacı olan matematik kazanımlarına sahip, ezbere dayalı düşünmeyen, mantık kurabilen ve akıl yürütebilen, üst seviye düşünme becerileri olan, matematiksel bilgiyi gerçek yaşama uyarlayabilen, problem çözebilen, kısacası matematik yapabilen öğrencilerin başarılı olabileceği düşünülmektedir (Kolubüyük, 2020).

Köy ilkokullarında öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problemlerini çözme başarıları konusunda çok fazla çalışma yer almamaktadır. Dolayısıyla ilkokul sürecinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematiksel başarı durumları, ortaokul, lise ve sonraki eğitim süreçlerinde öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınav sistemlerinin okuduğunu anlama üzerine odaklandığı günümüzde, başarılı ve uluslararası yeterlilikte öğrenci yetiştirmenin bir basamağının da bu başarıya ulaşmak olduğu düşünülebilir. Bu sebeple, öğrencilerin düşünme, muhakeme etme, yöntem geliştirme, üst düzey bilişsel becerilerini kullanma ve gerçek hayatla ilişkili olmasından dolayı, çalışmada rutin olmayan bağlamsal problemlere de yer verilmiş ve okuduğunu anlama ve matematik problemleri çözme başarısının tespiti bu çalışmanın araştırma konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırma, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının problem çözme başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının matematik dersindeki problemi çözme başarısına bir etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere ilişkin cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarı düzeyleri nasıldır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarıları yerleşim alanına göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Matematik dersinin diğer disiplinlere göre daha soyut bir ders olması (Kocadağ, 2019), matematiğin öğrencilerin çoğunluğu tarafından zor bir ders olarak görülmesine, matematikten uzaklaşmalarına ve korkmalarına sebep olmaktadır (Dede ve Dursun, 2004). Genele bakıldığında öğrencilerin en çok zorlandığı konuların başında matematiksel problemler gelmekte, pek çok formül, örüntü, sembol ve örüntülerden oluşan bir dil olan matematiğin anlaşılması için öğrencilerin problemlerde kullanılan sözcüklerin ne anlam ifade ettiklerini çözmeleri, iletişim kurmaları ve problemlerin esasında ne söylediklerini anlamaları gerekmektedir (Ekici ve Demir, 2018). Bu durum, öğrencinin okuduğunu anlamada güçlük çektiğini düşündürmektedir.

Uluslararası sınavlardan olan PISA sınavında Türkiye, 2015 yılına nazaran 2018 yılında hem okuma becerileri hem de matematik okuryazarlığı alanında iyileşme göstermesine rağmen hâlâ beklenen ve istenen başarı düzeyine ulaşamamıştır. “Durumları matematiksel olarak formülleştirme”, “matematiksel kavram, olgu, süreçleri kullanma”, “matematiksel çıktıları yorumlama, uygulama ve değerlendirme” PISA sınavlarında matematik okuryazarlığında matematiksel süreçler olarak belirlenmiştir. Bu süreçlere bakıldığında; bireylerin problemleri kavrama, çözümlenme ve çözümede esas matematiksel bilgi ve becerilerin kullanıldığı matematiksel formülleştirme; problem çözümede matematiksel işlemler, olgular ve kavramlar kullanırken bireylerin matematiksel muhakeme yapabilme, yaşam problemleri içinde matematiksel çözüm, sonuç ya da kararları yorumlayabilme becerilerine (MEB, 2015a; OECD, 2019) sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ülkemizin bu sınavlarda yeterli düzeyde başarı gösterememesi öğrencilerin okuduğunu anlamalarında ve okuduğunu matematiksel olarak ifade etmelerinde sıkıntı çektiklerini göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ilköğretim birinci kademe için okuduğunu anlama ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür; fakat sosyal dezavantajlı olarak bilinen köy okullarında böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının matematik problem çözme başarılarını etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçlara göre, nedenselliğe dayalı yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtları)

1. Araştırmada belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testlerini cevaplarırken gerçek bilgi, duygu ve düşüncelerini ortaya koyduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma bir köy okulunda ve bir ilçe okulunda öğrenim gören ilköğretim 4. Sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Rutin Problem: Matematik ders kitaplarında daha sık yer verilen dört işlem becerileri gerektiren, Öğrencilerin çokça karşılaştıkları problemlerdir (Altun, 2010a).

Rutin Olmayan Problem: Doğrudan bir çözüm yolu olmayan, problemi anlamak ve problemin çözümünde en iyi yolu bulmak için yaratıcılığın ve farklı stratejilerin kullanılmasının gerektiği problemlerdir (Pantziara, Gagatsis ve Elia, 2009; akt. Murdiyani, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma Nedir?

Okuma; “bir yazıdaki harf, kelime ve cümleleri tanıma, bunları anlamlandırma ve yorumlama etkinliğidir” (Çelenk, 2013, s. 144). Okuma; sözcükleri, cümleleri, paragrafları noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile bütün olarak görme, tanıma ve kavrama sürecidir (Ünalın, 2006). Bir başka tanım ile okuma, “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” (Güneş, 2007a, s. 117) olarak ifade edilmektedir. Okumaya ilişkin yapılan tanımlardan yola çıkarak okumanın sesleri, sözcükleri ve cümleleri algılamak ve bunları anlamlandırmak olduğu görülmektedir.

Okumayı, bir yazının harflerini, kelimelerini, sembollerini bilmek ve bunların anlamlarını idrak etmek olarak tanımlayan Göğüş (1978), okumanın seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçte amaç bir metinde ilk defa görülen sözcüklerin anlamının ne olduğunu araştırmak değil metni bir bütün olarak ele alıp okuyucunun kendi düşünceleriyle değerlendirebilmesidir (Karatay, 2007; Özdemir, 2005). “Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşmedir” (Göktürk, 1997, s. 132).

Günlük hayatta ortaya çıkan problemlere işlevsel ve hızlı çözümler üretebilmek için okuma ve okuduğunu anlama becerisi ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyaç, günlük hayatın yanı sıra eğitim sisteminde de akıl yürütebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Albert Einstein (akt. Erdem, 2016) “bana, benim için hayati öneme sahip bir problemi çözmek için bir saat süre verilse, bunun 40 dakikasını problemi incelemeye/anlamaya, 15 dakikasını problemi gözden geçirmeye ve 5 dakikasını da problemi çözmeye ayırırdım” şeklinde bir problemi çözmede okuduğunu anlamının önemine yıllar öncesinde vurgu yapmıştır.

Özdemir (1993, s. 13) okumayı “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlamaktadır. Demirel’e (1999, s. 59) göre ise “okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir”. Sidekli ve

Yangın'a (2005) göre okuma ve okuduğunu anlama becerisi, eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir parçasıdır. Şenol (1999), okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştiren bireyin eğitim-öğretim sürecinde başarılı olabileceğini ifade etmiştir. Kanmaz (2012) ise bu beceriyi geliştiremeyen bireylerin Türkçe dersi başta olmak üzere matematik, fen bilgisi, hayat bilgisi, biyoloji, fizik vb. pek çok derste gözle görülür problemler yaşadığını belirtmektedir.

Okuma ve okuduğunu anlama günlük hayatın akışını sürdürebilmek için sıklıkla kullandığımız çok boyutlu bir beceridir. Örneğin trafik ışıklarını, satış ilanlarını ya da haberleri anlayabilmek, bireysel hak ve sorumluluklarımızın bilincinde olabilmek için okuma ve okuduğunu anlama becerisi oldukça önemlidir (Akyol, 2012). Okuyan insanın düşünce dünyası, kelime hazinesi, genel kültürü zenginleşir; okuduğunu anlama becerisi gelişir, dünyaya bakışı değişir. İnsan okudukça deneyim kazanır, dikkatini bir konu üzerinde kolayca toplar, konuşma ve yazma becerisi gelişir (Er, 2018). Okuma, bireyin toplumla olan bağlarını güçlendirerek kendini anlatabilme yetisini kuvvetlendirir.

PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri şöyle tanımlanmıştır: “Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir” (MEB, 2019, s.12). Okuma becerileri alanındaki sonuçlara göre Türkiye, katılımcı 79 ülkede 40. sırada, 37 OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkesi arasında ise 31. sıradadır (MEB, 2019). PISA sonuçlarından yola çıkılarak ülkemizde uygulanan eğitim politikalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir (Telli, 2021).

2.1.1. Okuma Stratejileri

Akar (2009), eğitimcilerin okuma stratejileri konusunda farklı görüşler ileri sürdüğünü belirterek; Güneş'in (1993) sesli okuma, yarı sesli okuma ve sessiz okumayı öne çıkardığını, Demirel'in (2004) sadece sesli ve sessiz okumadan söz ettiğini, Kavcar, Oğuzkan ve Sever'in (1998) ise sesli ve sessiz okumaya bir de “inşat” eklediğini ve Dökmen'in (1994) de diğerlerinden farklı olarak “içinden sesli okuma”dan söz ettiğini belirtmiştir. Çelik (2006) ise okuma stratejilerini sesli okuma, sessiz okuma, özgün (orijinal) okuma, içten okuma ve hızlı okuma şeklinde 5 grupta incelemenin mümkün olduğunu, Tazebay (2005) ise gerek ilköğretim programında gerekse diğer kaynaklarda sesli ve sessiz olarak nitelendiğini söylemektedir. Literatüre bakıldığında en sık karşılaşılan okuma türlerinin sesli ve sessiz okuma olduğu görülerek bu çalışmada okuma stratejilerinden sesli ve sessiz okumaya yer verilmiştir.

2.1.1.1. Sesli Okuma

Zihinsel ve fiziksel olmak üzere iki boyutu bulunan sesli okuma, birden fazla etkinliği içeren bir okuma türüdür. Yazıyı görme, kelimelerin görüntüleri ile anlamlarını zihinde eşleştirme ve konuşma organlarıyla seslendirerek anlama bu etkinlikler arasındadır (Akyol, 2020). Bir başka ifadeyle sesli okuma “gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir” (Ünalın, 2006, s. 70). Göz ve zihnin birlikte işleminin neticesinde konuşma organlarının aracılığıyla gözle görülen zihinle algılanan kelimelerin ifade edilmesi olan sesli okumanın temel amacı yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir (Doğan, 2020). Okuma türlerinden biri olan sesli okuma, daha çok sınıf gibi birden çok bireyin bulunduğu kalabalık ortamlarda tercih edilir (Er, 2018). Kalabalık ortamda sesli okuma yapacak kişinin de dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bunlar; ses tonu, vurgu, yazım ve noktalama ve telaffuz olarak sıralanabilmektedir. Sıralanan hususlara dikkat edilerek yapılan bir okuma dinleyicinin dikkatini okumanın başından sonuna kadar açık tutulmasına katkıda bulunmaktadır. Sesli okuma, okuma öğretiminin ilk aşamalarında daha sık kullanılır, okuma becerisi ilerledikçe daha az kullanılarak zaman içinde yerini sessiz okuma faaliyetlerine verir (Ülper, 2010; Yılar, 2015). Kelimeleri doğru telaffuzla kusursuz söylemenin ve doğal ve standart dile uygun, konuşur gibi okumanın sesli okuma için ön koşul olmasından dolayı, sesli okumada akıcılık önemli bir paya sahiptir (Özkaya, 2012).

2.1.1.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma göz ile algılanan yazıların beyinde anlamlandırılması ile gerçekleşen bir süreçtir. Bir başka ifadeyle sessiz okuma, “yazılı metnin üretildiği dilin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda, birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri yinelemeli ve duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen sessiz bir kod çözme sürecidir. Beyin, sessiz okuma sürecinde sadece göz kanalıyla aldığı bilgileri işlemek amacıyla çaba harcadığı için, diğer bir deyişle işlediği bilgileri sesli olarak aktarmadığı için okuma süreci daha hızlı gerçekleşir” (Ülper, 2010, s. 3).

En çok zaman ayrılan okuma yöntemlerinden olan sessiz okuma, bireyin daha hızlı okumasıyla ve beraber daha kolay anlamasını da sağlamaktadır (Saraçlı Çelik ve Karasakaloğlu, 2021). En sık kullanılan okuma türlerinden olan sessiz okuma, öğrencinin zamanını etkili şekilde kullanmasına, bireysel olarak öğrenmesine katkı sağlar (Aytaş, 2005). Çocukların hazırbulunuşluk seviyelerine ve ilgilendikleri alanla ilgili yaşantılarına yönelik

metinler seçilmesi, çocukların sessiz okuma becerilerini kazanmasında etkili olmakta; sessiz okumanın içten sesli okuma anlamına gelmediğinden dolayı dudakların hareket etmemesi gerektiği kavratılmalıdır (Yılar, 2015). Sessiz okuma sürecinde konuşma organları, jest ve mimikler pasif durumda olmakta, bu bağlamda sessiz okuma türündeki okuma hızının sesli okumaya göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Çuhadar, 2012). Nitekim sesli okumanın aksine sessiz okuma, yalnızca zihnin ve gözün etkin olması dolayısıyla daha hızlı gerçekleştiği ifade edilmektedir (Kayalan, 2002; Ünalın, 2006). Sessiz okuma becerisi, sesli okuma becerisinden sonra kazanıldığı için sağlıklı bir sessiz okuma becerisinin temelinde, sağlıklı bir sesli okuma becerisi yatmaktadır (Özkaya, 2012). Sesli okumanın kuralları tam olarak kavranmadan, sessiz okumanın amacına ulaşması güçtür (Çetin, 2008).

2.1.2. Okumayı Etkileyen Faktörler

Okumayı etkileyen faktörler birçok alt başlık altında açıklanmış olmakla beraber yapılan çalışmalarda genel olarak çevresel, psikolojik ve fizyolojik olarak üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.1.2.1. Çevresel Faktörler

Kişinin içinde bulunduğu ortam, kültür seviyesi, çevresi, aile üyeleri, teknolojik ürünler gibi faktörlerin kişinin okuma öğretiminin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Çavuşoğlu, 2010). Çocuğun dünyaya gözlerini açarken karşılaştığı ilk çevreyi ailesi oluşturmaktadır. Anne ve baba çocuğun kendine örnek aldığı ilk rol modellerdir. Çocuklar gördüklerini uygulayan bireyler oldukları için kitap okuma alışkanlığı kazanmış ebeveynlere sahip çocukların da kitaba düşkün bireyler olmaları muhtemeldir.

Okul, okumaya karşı olan ilgiyi ve alışkanlığı etkileyen en önemli ortamlardan biridir. Bireyin kendisinden veya ailesinden kaynaklanan olumsuz faktörlerin iyileştirilmesi veya en aza indirilmesi açısından okulun fiziki şartları, öğretmen, okul yönetimi ve yöneticilerin, görevlilerin çocukların okumaya karşı olan ilgilerini ve alışkanlıklarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Suna, 2006). Özellikle ilkökul çağında öğretmen çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çevresinden kaynaklı olarak okuma alışkanlığı edinememiş bir çocuğun bu alışkanlığı kazanmasında özellikle de öğretmenin motive edici olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin okumaya karşı geliştirdikleri tutumu fark etmesi ve bu durumu değiştirebilmek ve geliştirebilmek adına çaba sarf etmesi, çocukların okumaya karşı olan bakış açısını olumlu yönde etkileyecektir (Garrett, 2002; akt. Suna, 2006). Okuma eylemi yalnızca

okulda gerçekleşen bir durum olmamalıdır. Kişi, okumayı bir iş veya ödev görmekten çok hayatı boyunca keyif alacağı bir süreç olarak görmenin yanı sıra okuma eylemini kendisini hayatta tutacak temel gereksinimler gibi görüp algılamalı ve bu yönde harekete geçmelidir (Yılar, 2015).

2.1.2.2. Psikolojik Faktörler

Psikolojik faktörlerden olan duygusal olgunlaşma düzeyi ve öğretmenin sınıf içerisindeki tutumu, öğrenci okuma hızı ve okumadaki hatalar üzerinde etkili olmaktadır. Nitekim bu faktörler, öğrenci okuma hızını düşüreceği gibi okumada bazı hatalara da neden olabilmektedir (Çavuşoğlu, 2010). Otorite, aşırı koruma, denetimsizlik, baskı gibi hatalı tutum ve davranışların çocuğun doyumsuzluk, kırıklık ve duygusal gelişim eksikliğine bağlı olarak okuma becerisini kazanma sürecinde aksaklıklara neden olmakta; bunun yanı sıra kararsızlık, güvensizlik, duygusal açıdan istikrarsızlık, içine kapanma ve benmerkezci olma gibi özelliklerin okuma öğrenim sürecini engelleyici kişilik özellikleri olduğunu ve duygusal gelişimi çeşitli nedenlerle aksayan çocuklarda görülen; ilgi, motivasyon ve dikkatte eksiklik, irade zayıflığı vb. durumlar okuma öğrenim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Razon, 1982).

2.1.2.3. Fizyolojik Faktörler

Okumayı etkileyen çeşitli fizyolojik faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; okunan yazının güçlük düzeyi ve satır uzunluğu, okumanın amacı, okuyucunun gelişim düzeyi, işitme organı ve iç salgı bezlerinin görevini yerine getirip getirmemesi olarak sıralanabilmektedir (Çavuşoğlu, 2010). Ayrıca okuyucunun yaşı, cinsiyeti, ilgi alanları; okuyucunun okumaya karşı olumsuz önyargıya sahip olması, okuma konusunda isteksiz olması; okuyucunun ön bilgileri, zihinsel gelişim düzeyi, okuma beceri düzeyi, kelime hazinesinin yetersizliği, göz ve işitme sağlığındaki yetersizlikler, dil ve konuşma bozukluklarına sahip olması gibi etkenler okuduğunu anlama üzerinde etkili olmaktadır (Çuhadar, 2012).

Okuma sürecinde kullanılan metinler ve bu metinlerdeki yazıların büyüklüğü de fizyolojik faktörler içinde yer almaktadır (Er, 2018). “Okumaya yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan kitapların yazı puntosu 20-24 punto iken ikinci sınıflar için 18 punto, üçüncü sınıflar için 14 punto, dördüncü sınıflar için 12 punto, beşinci sınıflar için 11 punto, daha üst sınıflar içinse 10 puntoya kadar düşmektedir” (Arıcı, 2018, s. 7).

Birey metindeki harfleri, sözcükleri doğru çözümlerse bile okuduğu sözcüğün dağarcığında olmaması sözcükler arasındaki anlam ilişkisini kuramamasına, bilgiyi doğru yorumlayamamasına ve anlama işlemi gerçekleşmemesinden dolayı okuma fiziksel boyutta kalacaktır ve bundan dolayı okumanın anlama sürecine geçebilmesi ve okurun, metinle ilişki kurabilmesi için sözcüklerin anlamlarını bilmesi şarttır (Telli, 2021).

Kâğıt tipi ve ışığın geliş yönü fizyolojik etkenler arasında yer almakta, kullanılan kâğıtların ışığı yansıtması ve arkasını göstermemesi gerekmekte ve ışığın tepeden veya soldan gelmesi okumayı olumlu yönde etkilemektedir (Yalçın, 2002).

2. 2. Anlama nedir?

Anlama, geniş bir alanı kapsamakla birlikte; sözlü anlama, yazılı anlama, görsel anlama, matematiksel anlama gibi sıralanabilir (Güneş, 2014). Türk Dil Kurumu sözlüğünde anlama kavramı “bir olay veya önermenin daha önce bilinen bir kanunun veya formülün sonucu olduğunu görme” şeklinde tanımlanmıştır (www.tdk.gov.tr). Anlama, “bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyarıları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanmasıdır” (Demir, 2010, s. 203). Anlama okunanı kavramayla mümkündür ve kavrama ise metni değerlendirebilme, metinde verileni benimseyebilme ve onu yorumlayabilme becerisidir (Karatay, 2007). Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimi (Güneş, 1997) olmasından dolayı, okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünleştirmek gerekir (Çiftçi, 2007).

Anlam, hem kelimelerin özel biçimlerini tanıma hem de söz gelişinden faydalanılması açısından okumanın en önemli unsurlarındandır (Aytaş, 2005). Öğrenme ve öğretme sürecindeki okuma çalışmalarının anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmesi, öğrenmelerin nitelikli bir seviyede olmasını sağlamaktadır. Bu sebepten yola çıkılarak okuma etkinliklerinde, var olan bilgilerin, bulguların ve düşüncelerin anlaşılması, algılanması, irdelenmesi, bazı zihinsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile sağlanmalıdır (Şengül ve Yalçın, 2004). Metni derinlemesine inceleme, yardımcı fikirlerin ana fikirle bağdaşır bağdaşmamasına bakma, metinde verilen mesajı anlayıp yorumlama, bir tahminde bulunma analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içeren anlama sürecinde, okuyucunun elde ettiği yeni bilgiler önceden edindiği bilgilerle harmanlanarak yeni anlam oluşturulur (Çiftçi, 2007).

Zihinsel bir etkinlik sürecin de okuma, anlama olmadan sadece kelimelerin seslendirilmesi etkinliğin en belirgin özelliğidir. Anlamanın olmadığı bir okuma kişiye bir fayda sağlamaz. Okuma eğitime geçildiğinde çocuğun okuduğunu anlayabilmesi için farklı teknikler geliştirilmelidir. Anlama süreci, okul öncesi zamanlarda dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise okuma yoluyla pekiştirilmektedir (Güneş, 1995). Zihinsel bir süreç ve kavramsal bilgilerin öğretilmesinde son derece önemli bir beceri olan anlama (Özcan, 2016), üst düzey beceriler içermektedir (Balcı, 2016).

2.3. Okuduğunu Anlama

Okuma, TDK (2005) tarafından “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğretmek”, okumanın amacı olan anlama ise "bir şeyin ne olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek" olarak tanımlanmaktadır. Okuduğunu anlama ise, okuyucunun ön bilgilerini kullanarak metinlerde bahsedilen ana fikri algılamak ve buna anlam yüklemektir. Yılmaz'a (2008) göre okuyucu, kelimeyi seslendirerek yazılı metinleri çözümler ve sesli bir şekilde okuduğunda kelimeyi daha kolay algılamaktadır.

Okuduğunu anlamak metinlerdeki bilinmeyen kelimeleri çözümlenmekle sınırlı değildir. Anlamak, metni bir tüm olarak kavrayabilmektir. Kavramanın belirtisi ise metni yorumlayabilmek, edinilen bilgiyi kendine pay çıkarmak ve yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ana fikrinden uzaklaşmadan metni farklı bakış açısıyla değerlendirmek, metnin özüne uygun fikirlerde bulunmaktır (Çiftçi, 2007). Öğrencinin metni kavrayabilmesi, algılaması, verilen mesajları anlaması bunlarla birlikte aktarılan duygu ve düşüncelerin olduğu gibi algılanması ön bilgiler eşliğinde metindeki bazı bilgileri seçmesi, bunları ön bilgilerle harmanlayarak yeniden algılaması ve zihninde oluşturması anlamına gelmektedir (Güneş 2007b; Kavcar ve Oğuzkan, 1987). Metni okuduğu anda anlamlandırmasının yanında okumadan önce ve sonra da anlamlandırmaya devam etmesi iyi bir okuyucu olmanın göstergesidir (Duke ve Pearson, 2009).

Bir öğrencinin okul hayatında başarılı olması, bilgi, düşünce ve duygularını sözlü ya da yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir biçimde anlatabilmesi ve okuduğunu veya dinlediğini anlayabilmesi ile mümkündür (Tekin, 1980; Ocak ve Beydoğan, 1999).

Okuduğunu anlama kişilerin, okuma ve okuduklarını yaşamlarına aktarabilmek için ihtiyaç duydukları en önemli beceridir (Ürün Karahan, 2015). Okul öncesi dönemde dinleme

yoluyla geliştirilen anlama, okuryazarlık becerileri edinildikten sonra ise okuma yoluyla geliştirilmektedir (Güneş, 2000).

Okuduğunu anlama fiziksel süreçlerden (görme vb.) zihinsel süreçlere (yorumlama vb.) doğru ilerleyen bir dizi karmaşık işlemi içerir (Urfalı Dadandı ve Ungan, 2022). Metnin anlamını belirlemeye çalışırken anlamsal görüş ağı oluşturan okuyucu, sözcükleri çözmek ve anlamı oluşturan sözcükler ve deyimleri birleştirmek için dil ve görsel becerileri kullanarak sözdizimsel bağlantılar okuma sürecinde tutarlılığı sağlamak ve sürdürmenin bir aracı olarak şekillendirir, değiştirir ve gözden geçirir (Ahmadi, 2017). Hayat boyu öğrenme sürecinde öğrencilere verilmesi gereken en büyük becerilerden biri okuduğunu anlamadır. Okuma esnasında anlama gerçekleşmiyorsa hedefe ulaşmak pek olası değildir (Sidekli, 2010).

Öğrencilerin gerek Türkçe ve gerekse Matematik derslerinde okuma işlemini başarıyla tamamlamalarına rağmen anlama konusunda sıkıntı çektikleri görülmektedir. Çocuğun, bir matematik probleminde verilen bilgileri nasıl kullanacağını bilmemesi okuduğunu anlamadığına işaret etmektedir. Okuduğunu anlamayan birey, elindeki bilgileri rastgele kullanarak doğru ya da yanlış fark etmeksizin bir sonuca gitme amacı gütmektedir.

OECD (2010) matematik okur-yazarlığını “bireyin matematiği çeşitli ortamlarda formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Tekin ve Tekin (2004), matematik okuryazarlığının kişiye bir ibareyi matematiksel ibareye çevirme, matematiksel dili kullanma, problem çözebilme, matematiksel düşünebilme, güncel ve bilimsel konularda matematiksel bağlantıları görebilme ve eyleme geçirme yetisi sağladığını ifade etmiştir.

Konu ile ilgili literatüre bakıldığında Sulak (2014) ve Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin genel olarak bilişsel faktörler, metinle ilgili faktörler ve bireyle ilgili faktörler olmak üzere üç gruba ayrıldığını belirtmiş, Kahveci (2004) ve Coşkun (2006) ise okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri “okuyucu ile ilgili faktörler” ve “metin ile ilgili faktörler” olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Bireyin ön bilgisi, sözcük dağarcığı, okumaya olan ilgisi, okuma amacı ile okuma esnasındaki dikkati ve motivasyonu okuduğunu anlamayı etkileyen okuyucu ile ilgili olan faktörlerdendir (Batmaz, 2017). Okuyucu, zihninde önceden elde ettiği eski bilgileri yeni bilgilerle birleştirerek daha geniş şemalar oluşturmakta ve bu durum da okuduğunu anlamaya katkı sağlamaktadır (Çakıcı, 2011). Bireyin sağlığı, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim durumu, fizyolojik ve nörolojik yapısı anlama sürecinde önem arz eden durumlardandır (Özbay, 2009). Okuma sırasında bireyin belleğindeki bilgilerin okuma ile aynı zamanda etkileşimde olması belirli düzeyde bir okuma hızını gerektirdiğinden dolayı düşük seviyedeki okuma hızı metnin okunması ve anlaşılmasını

olumsuz yönde etkilemektedir (Ülper, 2010). Metnin tipi, yapısı ve niteliği; yazı biçimi ve uygunluğu; metinde işlenen konunun eski ya da yeni oluşu ise metin ile ilgili okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerdendir (Güneş, 2007a). Öğrencilerin daha çok ilgi duydukları kurgusal metinlerle okumaya karşı daha fazla motive olmalarından dolayı bilgilendirici metinlerden ziyade hikâye edici metinler, ilkökul öğrencilerinin daha çok dikkatini çekmektedir (Uyanık, 2011).

2.4. Matematik Eğitimi

Matematik kavramı için zamana karşı dirençli ve matematiğin tüm özelliklerini kapsayacak şekilde bir tanım sunmak mümkün olmamaktadır (Nasibov ve Kaçar, 2015). Matematik, aritmetik, büyüklük, ağırlık, uzunluk, geometri, hacim, sayılar, cebir, grafik gibi kavramları, bu kavramlar arasındaki ilişki ve sembolleri kapsayan bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Güven, 1999).

Okul öncesinden yükseköğretim eğitim programlarına kadar her seviyede ve alanda var olan matematiğin birçok alanda bu kapsamda yer alması, matematiğin sadece bilim alanında değil günlük yaşamımızdaki rolünün de önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim matematik günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde önemli bir araçtır (Baykul, 2011). Matematiksel okur-yazarlığı olmayan birey, kalkınmış demokratik toplumun bir üyesi olamaz (Işık ve Bekdemir, 1998). Bu sebeple, matematik öğrenimine önem verilerek toplumsal gelişen sürece dâhil olunması gerekmektedir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Matematiğin kapsamı gün geçtikçe çağın şartlarına bağlı olarak genişlemektedir. Bu doğrultuda geleneksel matematik eğitiminin de dönemin farklılaşan gereksinimlerine yanıt veremediği görülmektedir. Değişen yöntem ve yaklaşımlarla rutin işlemsel bilgiler önemini kaybederken sayı hissi, zihinden tahmini işlem yapma, eldeki verilere yönelik karar verme, bilginin çoklu temsilleri, bilgisayara dayalı temsiller oluşturma gibi bilgi ve beceriler önem kazanmaktadır (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Nitekim matematik eğitiminin öncelikli amaçlarından birisi de günümüzde karşılaşılan ya da gelecekte karşılaşılabilecek problemlere ilişkin çözüm üretebilecek bireylerin yetiştirilmesi olduğu ifade edilmektedir (Uzun, 2010).

Matematik; işlem yapmanın, geometrik kavramları ve hesaplamaları öğretmenin yanında akıl yürüterek örüntüleri keşfetmeyi, tahmin yapmayı ve yaratıcı düşünerek sonuca ulaşmayı öğreten en önemli araçlardan biridir (Umay, 2003). Matematik eğitimi, öğretim programında öngörülen çerçevenin dışına çıkılmadan bireyler arasındaki bireysel farklılıklar

göz önünde bulundurularak verilmelidir. Birey ile öğretim programı arasında herhangi bir uyumsuzluk ortaya çıktığında bireyi programa uydurmaktan ziyade; programı bireye uydurmak daha doğru olmaktadır (Geary, 2004). Matematik eğitimi, sadece matematik bilen değil, aynı zamanda edindiği bilgiyi pratiğe döken, matematik yapan, problem çözen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Aydın Akay, 2004). Birincil olarak, matematik öğretiminin neyi hedeflediği iyi bir biçimde algılanmalı ve bireyin bu hedefe varması sağlanmalıdır (Koç Deniz, 2019). Matematik öğretiminin genel amaçları arasında; bireye günlük yaşamda işlevsel olacak birtakım matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, bireye problem çözme yaklaşımı benimseterek bu doğrultuda şekillenen bir düşünme şekli kazandırmak ve bireyin problem çözme becerisini geliştirmek bulunmaktadır (Altun, 2010b).

Matematik öğretim programında yer alan hedef ve davranışların hayata geçirilmesinde matematik dersinin işlenmesi sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler şüphesiz önemli rol oynamaktadır (Pesen, Odabaş ve Bindak, 2000). Bu doğrultuda en etkili öğrenme yolunun bireyin en çok sayıda duyu organını işin içine katıp kendisinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi olduğu göz önüne alındığında, yaşantının içinde bizzat kendini bulan çocuk, öğrenme işini büyük oranda kalıcı hale getirebilecektir. Sonuç olarak yaşantılarda daha çok duyu organının kullanılması eğitim sürecini daha iyi bir duruma ve öğrenmeleri daha kalıcı hâle getirmektedir (Arslan, 2007).

Matematik eğitimi, bir ülkenin kalkınmasında ve bilgi toplumunun oluşmasında önemli rol oynadığından ülkeler, öğrencilerinin matematik başarılarının seviyelerini belirlemek, gerekli bilgi ve becerilerini geliştirebilmek için birçok program geliştirirler. Yapılan bazı uluslararası sınavlar, ülkelerin öğrenci başarılarının ne düzeyde olduğu konusunda bilgi sahibi olmalarında etkilidirler (Çimer, Bütüner ve Yiğit, 2010). TIMSS ve PISA en bilinen uluslararası sınavlardandır. TIMSS; kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde ülkelerin başarı eğilimleri ve değişimlerinin yanı sıra ülkeler arasındaki ulusal eğitim sistemi farklılıklarını karşılaştırarak dünyada eğitim ve öğretimin gelişmesine yardımcı taramadır (Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016; akt. Bedir, 2020). Bu yüzden TIMSS, yeni sistem matematik öğretiminde önemli rol oynamaktadır (Bedir, 2020). TIMSS Türkiye matematik sonuçlarına göre 2011 yılında 469 puanla 66 ülke arasında 35. sırada, 2015 yılında 483 puanla 57 ülke arasında 36. sırada yerini almıştır (MEB, 2016). 2019 yılında yapılan TIMSS sınavında ise Türkiye, 523 puan alarak 58 ülke arasında 23. sırada yerini almıştır. TIMSS 2019'da Türkiye, TIMSS ölçek orta noktasının (500 puan) üzerinde yer alarak diğer ülkelerden daha yüksek performans göstermiştir (MEB, 2020). Öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme, iletişim

kurma, model geliştirme, problemi ortaya koyma ve çözüme, sembolik, formal ve teknik dil, işlem kullanma gibi çeşitli becerilerini değerlendirmeye yönelik (Bedir, 2020) yapılan PISA sınavında Türkiye, 2015 yılında 420 ortalama puanla 72 ülke arasında 50. sırada yerini alırken (MEB, 2016) 2018 yılında 459 ortalama puan alarak 79 ülke arasında 42. sırada yerini almıştır. Türkiye, 2015 yılına göre 2018’de gösterdiği performans artışı ile ortalama puanını en çok yükselten ülke olmuştur (MEB, 2019). Uluslararası yapılan sınavlarda puanların yıllara göre artış göstermesinden yola çıkarak uygulanan matematik eğitim programlarının öğrenci başarısı üzerinde iyileştirici etki yarattığı söylenebilir.

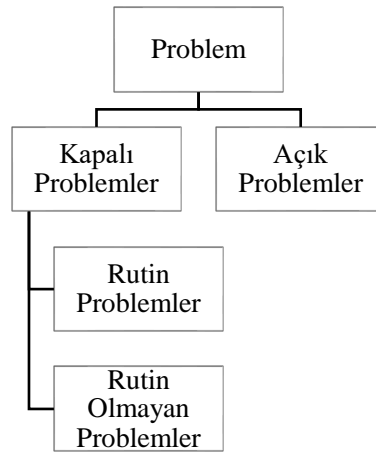
2.5. Problem

Problem, sözlük anlamıyla “Teoremler veya kurallar yardımıyla çözümlenmesi istenen soru, mesele” (www.tdk.gov.tr) anlamına gelmektedir. John Dewey problemi “insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancını belirsizleştiren her şey” olarak tanımlamıştır (Akt: Işık, Albayrak ve İpek, 2005, s. 132). Bir başka tanıma göre ise problem, bireyin varmayı hedeflediği amaç için elde ettiği var olan güçlerinin karşısına çıkan engeldir (Aksoy, 2003). Birey, varmayı istediği amaca giderken güçlüğüle karşılaşılıyor ve bunun üstesinden gelebilmek için gayret göstermesi gerekiyorsa problemin varlığından bahsedilebilir.

Problem, beraberinde çözüm için çaba harcamayı getirdiğinden problem durumu, baş etmeyi, engellerle uğraşmayı, hatta efor harcamayı gerektirir (Çekici ve Güçray, 2012). Matematikte başarı sağlanması problem çözmede de başarılı olmayı gerektirir. Problem çözme bir sorulanı cevaplandırma, bilinenden başka yol kullanma ve soruna çözüm getirmektir (Çınar, 2013). Problem çözme, ilk kez denk gelinen bir sebepten dolayı aklının karışmasından kişinin kurtulmaya çalışma çabasıdır (Berkant ve Eren, 2013; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Problem çözme; var olan bir zorluğu yenebilme, zorlukla alakalı eldekileri bir araya getirme, kullanılacak bilgileri tayin etme, çözümler yaratma, yaratılan çözümleri sınama, problemlerin daha kolay şekilde açıklanmasını arama becerilerinden oluşur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006), Bilimsel bir metot olduğundan dolayı problem çözme, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyi, çözümlenme ve birleştirme becerilerinin de kullanımını gerektirmektedir (Aydın Akay, 2004). Öğrencilerin problem çözme davranışlarının geliştirilmesine yönelik bir tutum sergilenmesi, öğrencilerin problem çözmede daha başarılı ve matematiğe karşı olumlu tutum içinde olmalarını sağlar (Baykul, 2011). Öğrenci, karşılaştığı problemi çözerken her şeyden önce onu anlamaya çalışmalıdır. Öğrencinin ilk kez karşılaştığı bir problemde öğretmenin rolü, öğrenciyi

yönlendirmek, ona kılavuzluk yapmak olmalıdır. Problemin dil aracılığıyla gündelik deneyimlerle ilişkilendirerek (Healy, 1997) somutlaştırılması problemi çözme konusunda fayda sağlayıcı bir yöntem olacaktır.

Problem çözme öğretimi ülkemizde daha fazla önem kazanarak matematik eğitiminin en önemli amacı haline gelmiş (Altun ve Memnun, 2008); bu amaç doğrultusunda 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren de problem çözme temelli program değişiklikleri ve sınav sistemi ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır (Gültekin, Bayır ve Göz, 2004).



Şekil 1. Problemlerin Sınıflandırılması (Erümit, 2014).

Altun (2005) problemi rutin ve rutin olmayan problem olmak üzere iki çeşit olduğunu, Ulu (2011) ise literatürde problemin birçok sınıflaması olmakla beraber en genel şekilde rutin ve rutin olmayan problemler şeklinde sınıflandırıldığını ifade etmiştir.

2. 5. 1. Rutin Problemler

Yazgan'a (2007) göre, rutin problemler çocukların günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için gerekli olan işlemsel becerileri geliştirmeleri ve problemde verilenleri matematiksel şekilde açıklayabilmeleri için dört işlem becerisinin yeterli olduğu önemli problemlerdir. Altun'a (2005) göre rutin problemler, yabancı kaynaklarda "word problem" ya da "story problem" olarak adlandırılan matematik ders kitaplarında da sıkça karşımıza çıkan ve dört işlem problemleri olarak bilinen ve dört işlem becerilerinin yeterli geldiği, çözüm yolunun önceden bilindiği günlük hayatta sıkça karşılaşılan problemler olarak tanımlanmıştır. Altun (2000), rutin problemlerin öğretilmesinin nedenlerini öğrenciler dört işlem becerilerinde yeterlilik kazanması, problemdeki sözel verileri matematiksel olarak

algılayabilme, öğrencilerin problem hakkındaki düşüncelerini görsel olarak ifade edebilmeleri, öğrencilerin problem çözme konusunda temel yetileri kazanması olarak açıklamıştır.

2. 5. 2. Rutin Olmayan Problemler

Artut ve Tarım (2006), rutin olmayan problemi bilindik bir formül ya da metoda bağlı kalınmadan, öğrencinin verileri dikkatli bir şekilde çözümlemesini ve yaratıcı bir çaba sarf ederek tek ya da daha çok stratejiyle problemi çözmesini gerektiren problemler olduklarını ifade etmişlerdir. Ross ve Kennedy (1990), tercih edilen problem çeşidinin kavramsal gelişim için önemini vurgulamıştır. Baki ve Kartal (2004), Kaur ve Har, (2009); Teong (2000) ve Polya (1990), aynı çeşidi içeren rutin problemlerden ziyade farklı çeşit problemlerden oluşan rutin olmayan problemlerin öğrenci gelişimi için daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Altun, (2005) ve Yazgan (2007), rutin olmayan problemlerin çözümünde işlemsel becerilerin yeterli gelmeyeceğini, işlem becerileri ile beraber verilerin düzenlenmesi, kategorize edilmesi, bağlantıların görülmesi, gerçek yaşama adapte edilmesi, problem çözme stratejileri gibi düşünmeyi gerektiren süreçlerin ön planda olduğunu söylemişlerdir.

Altun (2000), öğrencilerin problem çözme mantığını kavraması ve probleme uygun strateji kullanmasının rutin olmayan problemlerin öğretilmesinin amaçları olduğunu ifade etmiştir. Tertemiz, Çelik ve Doğan (2014), rutin problemlerin matematik öğrenimi için yeterli gelmediğini çünkü o tür problemlerin yalnızca öğrenilen konunun pekiştirilmesi için kullanıldığını belirtmişlerdir. Souviney'e (1989; akt. Erümit, 2014) göre rutin olmayan problemler ise işlemsel becerilerle sınırlı kalmayıp verileri düzenlemek, kategorilere ayırma, ilişkileri belirleme gibi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir. George Polya (1990) ise matematik öğretirken çok fazla rutin problem çözümünün gerekli; fakat yalnızca rutin problem çözdürmenin ise bir hata olduğunu; rutin problemlerin öğrencinin hayal gücüne ve yorumlama becerisine alan bırakmadığını ifade ederek problem çözüme rutin olmayan problem çözmenin önemine vurgu yapmıştır. Problemin anlaşılması, problemin çözümünde dikkate alınacak matematik tümcelerinin yazılması, işlemlerin yapılması ve sonucun sağlanmasının yapılmasıdır (Yıldızlar, 2018). Öğrenciler problemi fark etmeli, probleme sınır getirmeli, problemi bilmeli ve problemi kurmalıdır (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Problemi anlamak, öğrencileri soruları iyi analiz etmesi, problemin çözümüne yönelik farklı yollar geliştirebilmesi için ilk basamaktır (Boz, 2018). Problem çözme ile ilgili farklı yaklaşımlar olmasına karşın genel kabul gören yaklaşım Polya'nın (1997) problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve kontrol şeklindeki çözüm basamaklarıdır. Bütün yaklaşımlarda görülen ortak nokta "anlamak" olarak vurgulanmaktadır.

Ülkemiz, PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında rutin olmayan problemlerin ağırlıkta olduğu matematik alanında düşük performans sergilemektedir (Bütüner ve Güler, 2017). Yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda, Türk eğitim sisteminde bu tür problemlere yeteri kadar yer verilse bile öğrencilerin rutin olmayan problemleri rutin problem gibi çözmeye (Chacko, 2004; Muir, Beswick ve Williamson, 2008) ve birden fazla strateji kullanmak yerine tek bir strateji kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir (Arslan ve Yazgan, 2015; Artut ve Tarım, 2006, 2009; Azak, 2015; Bayazit, 2013; Erdoğan, 2015; İncebacak ve Ersoy, 2016).

2.6. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yurt içinde yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, okuduğunu anlama ile matematik ve diğer dersler arasındaki ilişkinin incelendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir. Araştırma konusu ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Aydın Akay (2004) çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve matematik problem çözme başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeyi amaçlamıştır. Okuduğunu anlama becerisi fazla olan 2. sınıf öğrencilerin matematik problem çözme başarısına olumlu bir etkisi bulunduğunu, böylece okuduğunu anlama becerisi ve matematik problem çözme becerisi arasında pozitif bir etki olduğunu tespit etmiştir.

Özdemir ve Sertsöz (2006) araştırmalarında, okuduğunu anlama davranışının kazandırılması ile matematik başarısının etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin Türkçe dersinde yapılan okuma etkinliklerinin çoğaltılmasıyla beraber matematik dersindeki akademik başarının arttığını belirlemişlerdir.

Tatar ve Soylu (2006) çalışmalarında, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Türkçe ve matematik netleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Çavuşoğlu (2010) çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile problem çözme başarıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Uçar (2010) çalışmasında, okuduğunu anlamanın standart sözel problemleri çözme başarısı üzerinde anlamlı bir ilişki olduğu; ancak okuduğunu anlama becerisinin gerçek hayat problemlerini çözme başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır.

Başol, Özel ve Özel Yetkiner (2011) İstanbul'da yer alan üç değişik okuldaki 3. sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, “Kurgusal Okumaları Kavrama Testi (RCT-I)” ve “Kurgusal Olmayan Okumaları Kavrama Testi (RCTII)” ile “Sözel matematik problemlerini kavrama testi (WPCT)” arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Yılmaz (2011) araştırmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersindeki başarıları arasında bir korelasyon olduğunu belirlemişlerdir.

Özdemir'in (2013) doktora tez çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ile tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasında ilişkinin durumuna bakılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı tutumları ve matematik ile fizik derslerindeki akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, kimya dersindeki tutum ölçeğindeki birtakım boyutlarda anlamlı ilişki olmadığı ancak biyoloji dersi akademik başarısıyla anlamlı ilişkide olduğu ve edinilen kitap miktarı ile matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu sonuçlarına varmıştır.

Ural ve Ülper (2013) çalışmalarında, öğretmen adayları matematiksel modelleme problemine göre dört farklı seviye grubuna ayrılmıştır. Araştırma sonucunda matematiksel modelleme probleminde başarılı olanlar kategorisindeki öğretmen adaylarının okuduklarını, diğer kategoridekilere kıyasla daha iyi anladıkları sonucuna varmışlardır.

Soylu ve Gökkurt (2013) çalışmalarında, öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini başarılı bir biçimde kullanamadıkları, problem çözme süresinde kullanılacak bilgileri yerinde ve tam olarak algılamada ve sonucu elde ederken tanımlama ile ifade etmede bazı sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Erdem (2016) araştırmasında, öğrencilerin matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Özcan'ın (2016) araştırmasında; 5. ve 6. Sınıflarda problem çözme başarısı yüksek olan öğrencilerin Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler derslerinde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, 7. sınıflarda sadece fen ve teknoloji dersi ile orta düzey anlamlı ilişki bulunduğu, 8. Sınıflarda ise problem çözme başarı testi ile diğer derslerde anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ulu, Tertemiz ve Peker (2016) araştırmalarında, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları arasındaki farka bakılmış ve deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğunu gösteren anlamlı düzeyde farklılaşma tespit etmişlerdir.

Tüzer (2016) çalışmasında, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının düzeyi ve matematik başarıları ile fen bilimleri derslerindeki akademik başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu sonuca ek olarak, okuma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde, okuma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha iyi yönde bir etki elde ettiklerini de tespit etmiştir.

Temiz ve Ev Çimen (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin en çok zorlandıkları problemlerin tek çözümü olmayan türdeki problemler olduğu ve en çok sürenin bu problemleri anlayabilmek için harcadığını belirtmişlerdir.

Çiftçi, Sezgin Memnun ve Aydın (2018) çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin genellikle bilgi içeren problemlerde daha başarılı olduğunu, sorgulama, analiz ve sentez yapma ile bu becerileri matematik bilgisiyle beraber kullanma konusundaki problemlerde ise başarısız oldukları tespit etmişlerdir.

2.7. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yurt dışında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, okuduğunu anlama becerisi ile matematik ve diğer dersler arasındaki ilişkiyi incelemiş kapsamlı çalışmalar aşağıda kısaca verilmiştir.

Lerkkanen, Rasku Puttonen, Aunola ve Nurmi (2005), yedi yaş düzeyi öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve matematiksel performansı arasındaki ilişkiye bakmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve matematiksel performansı arasındaki ilişkiyi yüksek düzeyde bulmuşlardır.

Prakitipong ve Nakamura (2006), problem çözme becerisinde başarılı olan öğrencilerin anlama düzeylerinin de fazla olduğu sonucuna varmışlardır. Problem çözme becerisinde başarısız olan öğrencilerin problem çözme becerisinde başarılı olan öğrencilere göre anlama düzeylerinde daha fazla hata olduğu, öğrencilerin matematiksel işlem yapma becerisi ile anlama düzeyleri arasında olumlu bir farkın bulunmadığını belirlemiştir.

Grimm (2008), 3. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin okuma stilleri ile bunun matematik dersindeki başarısına etkisini bakmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin en çok problem çözme ve problemi yorumlamayı etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca, matematiksel kavram, tahmin ve işlem becerilerini de çok miktarda olmasa da etkilediği sonucuna varmıştır.

Vilenius Tuohimaa, Aunola ve Nurmi (2008), 9-10 yaş (4.sınıf) öğrencilerinin matematiksel sözcük problemleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkisini incelemiş ve okuduğunu anlama becerisi ve matematiksel sözcük problemlerini çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca her iki becerinin de genel akıl yürütme yetenekleri gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Walker, Zhang ve Surber'in (2008) okuma yeteneğinin matematikte öğrencinin performansını etkileyip etkilemediğini araştırdıkları çalışmada, okuma becerisinde değişen durumlar ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinde başarısız olması durumunda birtakım matematik becerilerinde de başarısız bulunduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Hite (2009) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, okuduğunu anlama eğitimi verilerek geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada, eylem araştırması yöntemi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerden okuduğunu anlama güçlüğü çekenlerinin çalışmadan sonra problem çözme becerilerinde pozitif yönde bir gelişme olduğu saptanmıştır.

Glenberg, Wilford, Gibson, Goldberg ve Zhu (2012) hazırlamış oldukları çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin matematik dersindeki akademik başarısına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nicel analiz yöntemiyle veriler toplanmıştır. Yapılan analizlere göre, veri toplanan öğrencilerin okumalarında yaşanan gelişme, dikkat dağınıklığının yanı sıra konunun idrak edilmesine iyi yönde katkı sağlamış, matematik problemlerini çözmede, problemi kavrayabilme yeteneğinin ilerlediği tespit edilmiştir.

Ajello, Caponera ve Palmerio'nun (2018) yaptıkları araştırmada, PISA sonuçları göz önüne alınarak öğrencilerin dil yeterlikleri ile matematik becerileri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Çalışmanın sonucunda, kız öğrencilerden okuduğunu anlama düzeyleri daha fazla olanların matematik becerilerinin de daha başarılı olduğu, erkek öğrencilerde ise okuma anlama düzeyinin kız öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Böylece öğrencilerin dil

yeterlikleri ile matematik becerileri arasında cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki korelasyonun varlığını ya da derecesini saptamayı hedefleyen araştırmalardır (Karasar, 2012). Nümerik verilerle kesin ve genellenebilir sonuçlara varmayı amaçlayarak bir olguya ilişkin ne sıklıkla, ne kadar, ne ölçüde tarzındaki sorulara cevapların arandığı nicel araştırmalar, görgül nitelikli ve tümdengelim yaklaşımını kabul ederek ölçüm ve gözlemlerin tekrar ettiği ve nesnelliğin dikkat çektiği araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, birinci kademenin en üst sınıfına gelmiş oldukları için matematik konularına daha çok hâkim olmaları ve matematik dersinin gerektirdiği üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları sebebiyle ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir yöntem olup bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler, evrenin her yerinden temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilginin toplanması kolay olduğu düşünülenler arasından seçilerek araştırmacının öznel yargısına göre tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir köy ilkökulundan 17 ve bir ilçe ilkökulundan 28 olmak üzere toplam 45 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi dâhil edilerek oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Ek-1) ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi (Ek-2) aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT), Aslan (2020) tarafından geliştirilmiş bir test olup çoktan seçmeli 13 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin okuduğu herhangi bir yazılı metinde düşünce ve duyguları yansıtmasıyla ilgili başarı düzeylerini ölçmek amacıyla 13 sorudan oluşan dört seçenekli çoktan seçmeli başarı testi uygulanmıştır. Bu testte yer alan maddeler “deyimler ve atasözlerini anlama, okuduğunu özetleme, metnin konusunu belirleme, metindeki hikâye unsurlarını belirleme, metinle ilgili sorulara cevaplama, okunan metne başlık belirleme” gibi 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programının içeriğine uygun soruları içermektedir. Örneğin; 6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir deyim açıklamasıyla birlikte verilmiştir?

- A) Sınavdan yüksek not aldığını duyunca ağzı kulaklarına vardı.
- B) Çocuklar parkta oynamak için can atıyordu.
- C) Tüm sınıf söylediklerine kulak kesilmiş, onu dikkatlice dinliyorlardı.
- D) Arkadaşımız ne kadar iyi olursa olsun yapmış olduğu yanlışlara göz yumamazsınız.

Aslan (2020) tarafından yapılan çalışmada Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.76 olduğu tespit edilmiştir. Testten yer alan her bir soru doğru ve yanlış şeklinde değerlendirilmekte olup doğru yanıtlar 1 puan, boş ve yanlış yanıtlar 0 puan şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek genelinde alınabilecek en yüksek toplam puan 13, en düşük puan ise 0 olarak değerlendirilmektedir.

3.3.2. Matematik Problem Çözme Başarı Testi

Vural (2019) tarafından geliştirilen Problem Çözme Başarı Testi (MPÇBT)’inde rutin ve rutin olmayan matematiksel problemleri içeren toplam 15 matematik problemi bulunmaktadır. Test, 7 rutin problem ve 8 rutin olmayan problem içermektedir. Vural (2019), öğrencilere yeterli sürenin verilmesi, uzman görüşlerin alınması, testte yer alan maddelerin açık ve kesin bir dil ile belirtilmesi, maddelerin homojen bir şekilde dağılması ölçme aracının güvenilirliğinin; alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulması, kurumsal tanımada yer alan talep tipleri ve problemlerde uygun bilgilerin yer alması ise geçerliliğinin sağlanması için yapıldığını ifade etmiştir.

Rutin (sıradan) olan matematik problemleri katılımcının matematiksel bilgi ile günlük yaşam arasında bağlantı kurmasına yardımcı olan matematiksel problemlerdir. Örneğin, “Bir yumurta üreticisi, anlaştığı bir markete satmak için çiftliğinden birinci hafta 1532 yumurta, ikinci haftada ise ilk haftaya göre 932 tane fazla yumurta elde etmiştir. Bu yumurtaların 3168

tanmesini anlaştığı markete sattığına göre, üreticide kalan yumurta sayısı kaçtır?”. Rutin problemler bir formül, denklem veya bilinen bir yöntemle çözülebilir nitelik taşımaktadır. Rutin olmayan problemler sonuçları önceden tahmin edilemeyen, bilinen bir yöntem veya formülle çözülemeyen, çözmek için analiz, sentez, deneme-yanılma ve yaratıcı düşünme becerilerine gereksinim olan problemleri kapsamaktadır (Saygılı, 2017). Testin genelinde yer alan maddeler “en çok dört basamaklı sayılarla toplama veya çıkarma işlemi yapma, doğal sayılarla toplama, çıkarma veya hem toplama hem çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözme, en çok dört basamaklı bir sayıyı bir basamaklı bir sayıya bölme, doğal sayılarla çarpma veya bölme işlemi gerektiren problemleri çözme,” gibi 4. Sınıf Matematik Öğretim Programının içeriğine uygun soruları içermektedir. Örneğin; “Kayra yapbozunun parçalarını, arkadaşlarıyla eşit şekilde paylaştığında kendisi dâhil herkese 32’şer parça düşer. Daha sonra Kayra, kendisindeki yapboz parçalarını tekrar her arkadaşına 8’er parça vererek bitirir. Buna göre Kayra’nın yapbozu kaç parçadan oluşur?”

Testte yer alan her bir soru doğru ve yanlış şeklinde değerlendirilmekte olup doğru yanıtlar 1 puan, boş ve yanlış yanıtlar 0 puan şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçek genelinde alınabilecek en yüksek toplam puan 15, en düşük puan ise 0 olarak değerlendirilmektedir.

3.4. Uygulama/Veri Toplama

Veri toplamaya başlamadan önce katılımcıları belirlemek amacıyla öncelikle Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, 07.10.2021 tarihli yazı ile Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Etik kurulundan izinler alınmıştır (Ek-3). İzinler alındıktan sonra Valiliğin izin verdiği okullar arasından 4. Sınıf öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bir köy okulu ve bir de ilçe okulu olmak üzere iki farklı ilkokul belirlenmiştir. Belirlenen okulların 4. Sınıf öğrenci velilerine Veli Onam Formu (Ek-4) gönderilmiştir. Veli onamları alınan öğrencilere çalışma anlatılmış ve çalışmaya katılmayı kabul eden köy okulundan 17, ilçe okulundan 28 olmak üzere toplam 45 öğrenci araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Hem köy hem de ilçe okulundaki öğrencilere okul ortamında bir ders saati süresinde önce “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” uygulanmıştır . Bir gün aradan sonra öğrencilere bir ders saati süresi içerisinde “Matematik Problem Çözme Başarı Testi” uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Başarı testlerinden elde edilen nicel veriler analiz edilirken betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri “SPSS” paket programı kullanılarak elde edilmiştir. Analizlere başlamadan önce 45 katılımcıya ait Matematik Problem Çözme Başarı Testi ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi ölçeklerinden elde edilen veri setinde normallik dağılımı incelenmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Tablo 3.5.1. Okuduğunu Anlama ve Matematik Problem Çözme Başarı Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel İstatistikler

	\bar{x}	Std. Sapma	Medyan	Mod	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık
OABT	6,5	3,3	6,0	2,0	2,00	12,00	,096	-1,465
MPÇBT	3,9	3,4	4,0	0,0	,00	13,00	,578	-,560

Katılımcıların Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi ölçeklerinden aldığı puanlar betimsel olarak değerlendirilmiştir (Tablo 3.5.1.). Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi puanlarının ortalama etrafındaki dağılımları göz önüne alınmıştır. Ortalama puandan bir standart sapma değeri çıkarılarak ulaşılan değer altındaki puanlar *düşük* olarak kabul edilmiştir. Ortalama puanın bir standart sapma altı ile bir standart sapma üstü arasındaki değerler *orta* olarak kabul edilmiştir. Ortalama puana bir standart sapma eklenerek de ulaşılan değer üstündeki puanlar ise *yüksek* olarak kabul edilmiştir.

Katılımcı çocukların Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ne ait puan ortalamaları 6.5 ve bu puanlara ait standart sapma 3.3 olarak hesaplanmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak 3.2'nin altındaki puanlar "*düşük*", 3.2-9.8 arasındaki puanlar "*orta*", 9.8'in üstündeki puanlar da "*yüksek*" olarak kabul edilmiştir.

Katılımcı çocukların Matematik Problem Çözme Başarı Testi'ne ait puan ortalamaları 3,9 ve bu puanlara ait standart sapma 3,4 olarak hesaplanmıştır. Matematik Problem Çözme Başarı Testi'nin ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınarak 0,6'nın altındaki puanlar "*düşük*", 0,6-7,3 arasındaki puanlar "*orta*", 7,3'ün üstündeki puanlar da "*yüksek*" olarak kabul edilmiştir.

Yapılan normallik analizi sonucu Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi puanlarının ortalama, mod ve medyanının birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ise ± 2 sınırları içinde kaldığı görölmüştür (Bkz. Tablo 3.5.1.). Bu kriterler doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş ve analizlerde parametrik testlerden t testi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda nicel ve nitel bulguları, sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

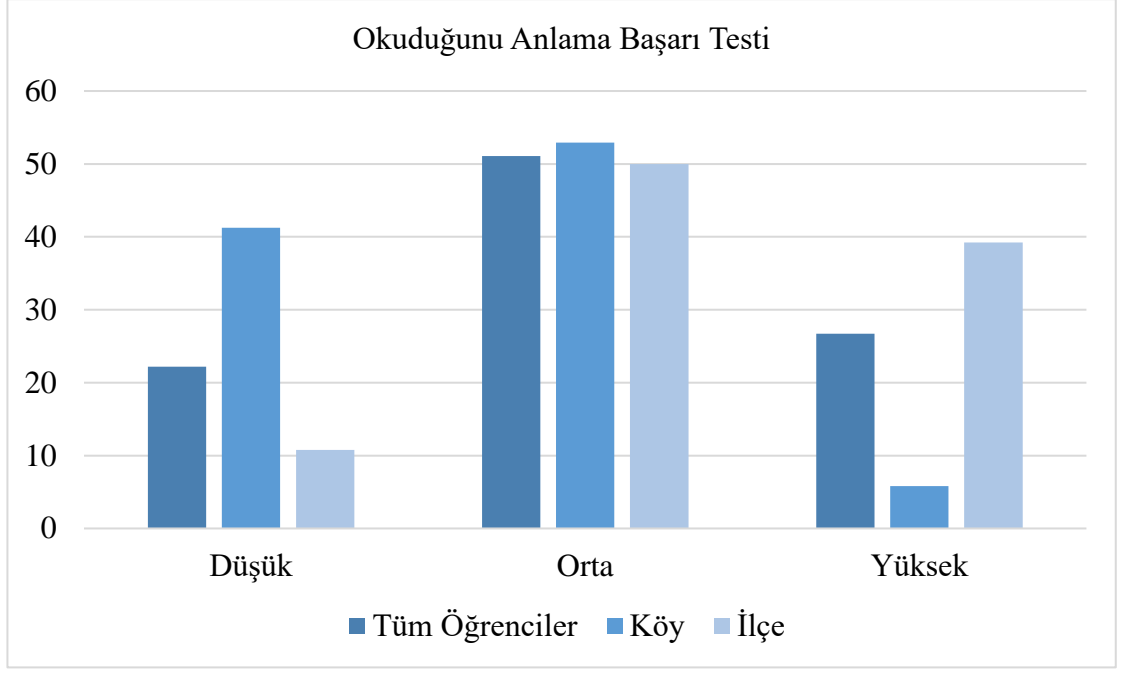
Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarı düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler tablo 4.1.1 ve tablo 4.1.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Köy ve İlçe Okullarında Okuyan Çocukların Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Tüm Öğrenciler		Köy		İlçe	
	N	%	N	%	N	%
Düşük	10	22,2	7	15,6	3	6,7
Orta	23	51,1	9	20,0	14	31,1
Yüksek	12	26,7	1	2,2	11	24,4
Toplam	45	100	17	37,8	28	62,2

Öğrencilerin okuduğunu anlamada %22,2 oranında düşük; %51,1 oranında orta ve %26,7 oranında ise yüksek düzeyde başarı gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 4.1.1). Köy ve ilçe olarak ayrı ayrı bakıldığında ise köy okullarındaki çocukların %15,6’sı, ilçe okullarındaki çocukların ise %6,7’sinin okuduğunu anlama başarısı düşük düzeydedir. Köy okullarındaki çocukların %20,0’ı, ilçe okullarındaki çocukların ise %31,1’inin okuduğunu anlama başarısı orta düzeydir. Köy okullarındaki çocukların %2,2’sinin, ilçe okullarındaki çocukların ise %24,4’ünün okuduğunu anlama başarısı yüksek düzeydedir.

Köy ve ilçe okulunda öğrenim gören öğrencilerin OABT’den aldıkları puanlar orta düzeyde yığılma göstermiştir (Grafik 1).



Grafik 1. Köy ve İlçe Okullarındaki Çocukların Okuduğu Anlama Başarı Düzeyleri

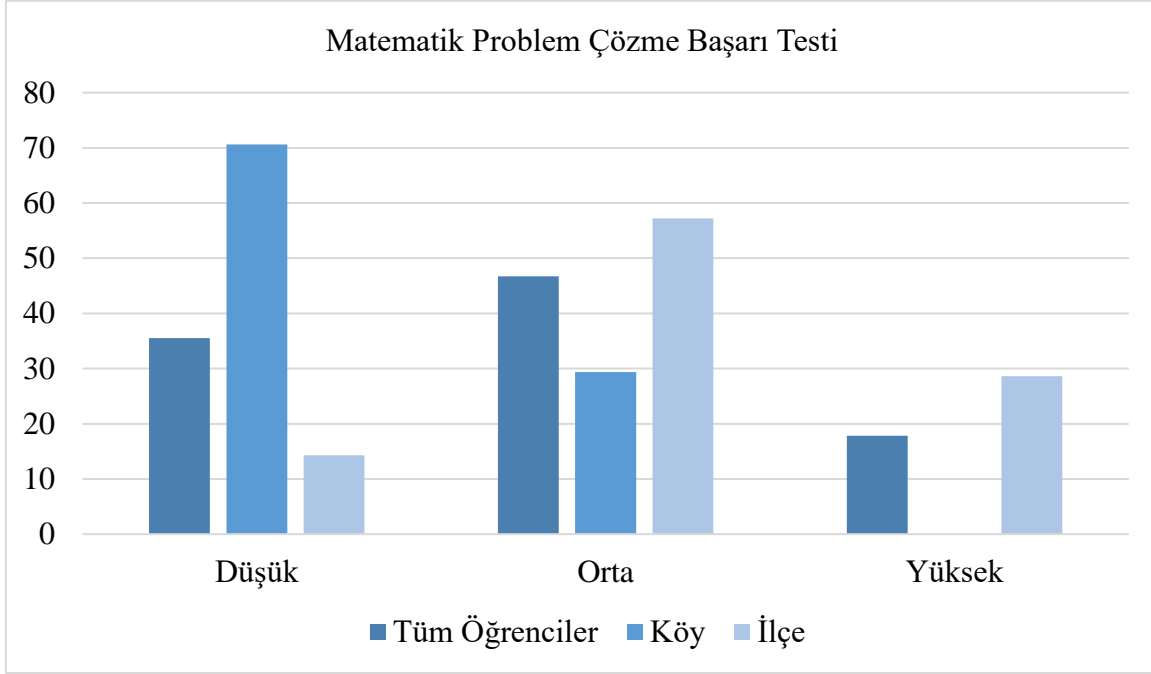
Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Testi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.2’de verildiği gibidir.

Tablo 4.1.2. Köy ve İlçe Okullarında Okuyan Çocukların Matematik Problem Çözme Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Matematik Problem Çözme Başarı Testi	Tüm Öğrenciler		Köy		İlçe	
	N	%	N	%	N	%
Düşük	16	35,5	12	26,7	4	8,9
Orta	21	46,7	5	11,1	16	35,6
Yüksek	8	17,8	0	0,0	8	17,8
Toplam	45	100	17	37,8	28	62,2

Öğrencilerin matematik problem çözmeye %35,5 oranında düşük; %46,7 oranında orta ve %17,8 oranında ise yüksek düzeyde başarı gösterdikleri görülmüştür (Tablo 4.1.2). Köy ve ilçe bazında bakılacak olursa, köy okullarındaki çocukların %26,7’si, ilçe okullarındaki çocukların ise %8,9’unun matematik problem çözme başarısı düşük düzeydedir. Köy okullarındaki çocukların %11,1’i, ilçe okullarındaki çocukların ise %35,6’sının matematik problem çözme başarısı orta düzeydedir. Köy okullarındaki çocukların %0,0’ının, ilçe okullarındaki çocukların ise %17,8’inin matematik problem çözme başarısı yüksek düzeydedir.

Köy okulundaki çocuklarda matematik problem çözme başarıları düşük düzeyde yığılma gösterirken ilçe okulundaki çocuklarda matematik problem çözme başarıları orta düzeyde yığılma göstermektedir (Grafik 2).



Grafik 2. Köy ve İlçe Okullarındaki Çocukların Matematik Problem Çözme Başarı Düzeyleri

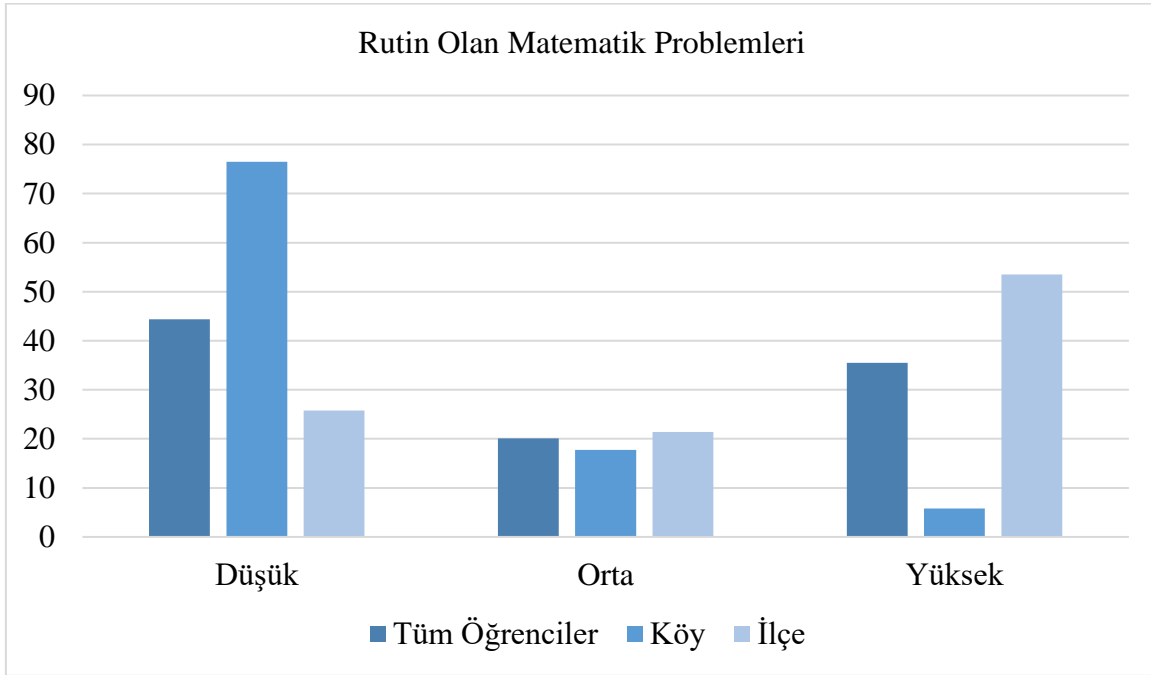
Öğrencilerin matematik problemlerinde soru türüne göre başarı durumları Tablo 4.1.3'te verilmiştir.

Tablo 4.1.3. Matematik Problem Çözme Başarı Testindeki Rutin Problemlere İlişkin Analiz Sonuçları

Matematik Problem Çözme Başarı Testi/ Rutin Matematik Problem	Tüm Öğrenciler		Köy		İlçe	
	N	%	N	%	N	%
Düşük	20	44,4	13	28,9	7	15,6
Orta	9	20,1	3	6,7	6	13,3
Yüksek	16	35,5	1	2,2	15	33,3
Toplam	45	100	17	37,8	28	62,2

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin rutin matematik problemlerini çözme başarıları %44,4 oranında düşük, %20,1 oranında orta ve %35,5 oranında ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 4.1.3). Köy ve ilçe okulu bazında bakılacak olursa; köy okulundaki öğrencilerin %28,9 oranında düşük, %6,7 oranında orta ve %2,2 oranında yüksek düzeyde başarı gösterdiği görülürken bu durum ilçe okullarındaki öğrencilerde %15,6 oranında düşük, %13,3 oranında orta ve %33,3 oranında yüksek oranda başarı gösterdiği görülmüştür. Oranlara

bakıldığında köy okulundaki öğrenciler düşük başarı gösterirken ilçe okulundaki öğrenciler yüksek başarı göstermiştir (Grafik 3).



Grafik 3. Köy ve İlçe Okulu Öğrencilerinin Rutin Olan Matematik Problemlerini Çözme Düzeyleri

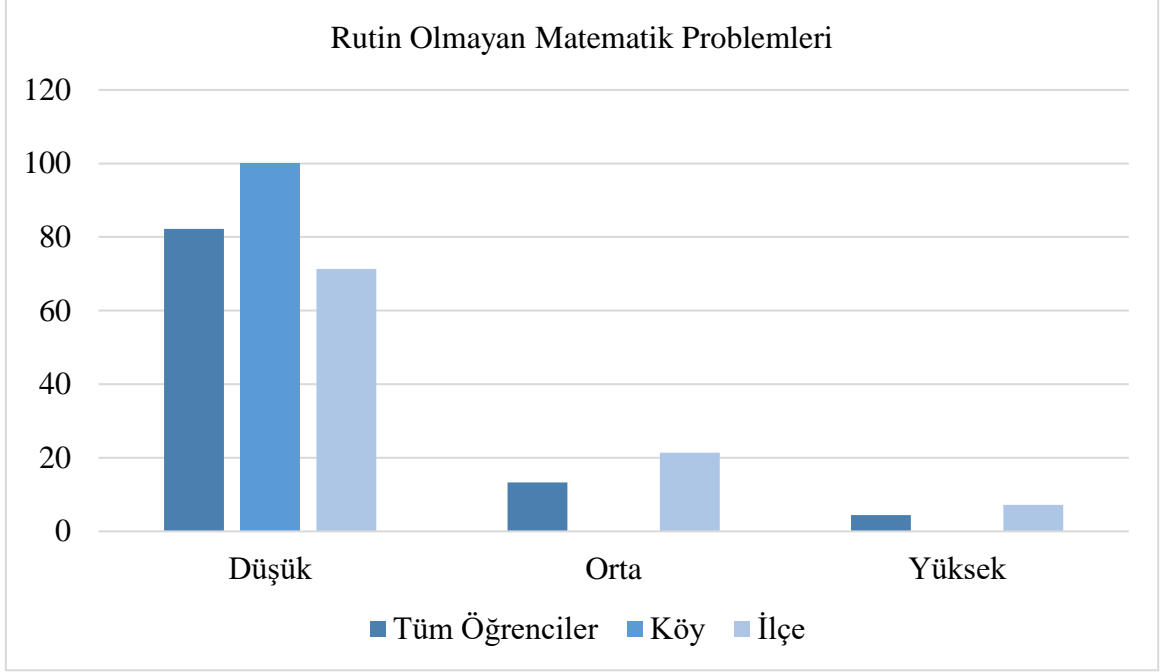
Matematik Problem Çözme Başarı Testinde yer alan rutin olmayan problemlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.1.4'te verilmiştir:

Tablo 4.1.4 Matematik Problem Çözme Başarı Testindeki Rutin Olmayan Problemlere İlişkin Analiz Sonuçları

Matematik Problem Çözme Başarı Testi/ Rutin Olmayan Matematik Problemleri	Tüm Öğrenciler		Köy		İlçe	
	N	%	N	%	N	%
Düşük	37	82,2	17	37,8	20	44,4
Orta	6	13,3	0	0	6	13,3
Yüksek	2	4,4	0	0	2	4,5
Toplam	45	100	17	37,8	28	62,2

Analiz sonuçları öğrencilerin rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarılarının %82,2 oranında düşük, %13,3 oranında orta ve %4,4 oranında ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir (Tablo 4.1.4). Köy ve ilçe okulu bazında bakılacak olursa; köy okulundaki öğrencilerin %37,8 oranında düşük, %0 oranında orta ve %0 oranında yüksek düzeyde başarı gösterdiği görülürken bu durum ilçe okullarındaki öğrencilerde %44,4 oranında düşük, %13,3 oranında orta ve %4,5 oranında yüksek oranda başarı gösterdiği görülmüştür. Görüldüğü gibi hem köy okulundaki öğrencilerin hem de ilçe okulundaki öğrencilerin

Matematik Problem Çözme Başarı Testi’nde yer alan “rutin olmayan matematik problemlerini” çözüme başarı oranlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Köy okulundaki öğrencilerin tamamının düşük düzeyde olduğu görülürken bu oran ilçe okulundaki öğrenciler için %44,4’tür (Grafik 4).



Grafik 4. Köy ve İlçe Okulu Öğrencilerinin Rutin Olmayan Matematik Problemlerini Çözme Düzeyleri

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözüme başarıları yerleşim alanına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.2.1 ve Tablo 4.2.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanların Yerleşim Alanına İlişkin Analiz Sonuçları

Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Yerleşim Alanı	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
	Köy Okulu	17	4,11	2,147	4,617	,000
	İlçe Okulu	28	8,07	3,102		

Köy okullarındaki dördüncü sınıf öğrencilerinin ‘Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden aldıkları ortalama puan 4,11; ilçe okullarındaki dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 8,07’dir (Tablo 4.2.1). Yapılan ikili karşılaştırmalarda dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyinin ilçe okulları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($t=4,617$; $p<0.05$).

Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testinden Aldıkları Puanların Yerleşim Alanına İlişkin Analiz Sonuçları

Matematik Problem Çözme Başarı Testi	Yerleşim Alanı	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
	Köy Okulu	17	1,35	1,656	-4,832	,000
	İlçe Okulu	28	5,57	3,349		

Köy okullarındaki dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik Problem Çözme Başarı Testi’nden aldıkları ortalama puan 1,35; ilçe okullarındaki dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanı 5,57’dir (Tablo 4.2.2). Yapılan ikili karşılaştırmalarda dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik problem çözme düzeyinin ilçe okulları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($t=4,832$; $p<0.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulanan cinsiyet değişkenine göre Okuduğunu Anlama Başarı Testi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin istatistikler Tablo 4.3.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Göre Analiz Sonuçları

Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
	Kız	21	6,90	3,56	,605	,548
	Erkek	24	6,29	3,23		

Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4.3.1). Ortalama puan genelinde kız öğrencilerin puanı ile erkek öğrencilerin puanı birbirine oldukça yakındır.

Cinsiyet değişkenine göre Matematik Problem Çözme Başarı Testi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin istatistikler Tablo 4.3.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Matematik Problem Çözme Başarı Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Göre Analiz Sonuçları

Matematik Problem Çözme Başarı Testi	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
	Kız	21	3,90	3,67	-1,30	,897
	Erkek	24	4,04	3,39		

Dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik problem çözme başarı düzeyi, cinsiyete göre farklılaşmamaktadır (Tablo 4.3.2). Ortalama puan genelinde kız öğrencilerin puanı ile erkeklerin puanı birbirine oldukça yakındır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik problem çözme başarıları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Matematik Problem Çözme Başarı Testi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.4.1. Okuduğunu Anlama Başarıları ile Matematik Problem Çözme Başarıları Arasındaki İlişki

Okuduğunu Anlama Başarı Testi	N	Matematik Problem Çözme Başarı Testi	Rutin Matematik Problemleri	Rutin Olmayan Matematik Problemleri
	45			
r		,76**	,71**	,41**
p		,000	,000	,005

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları ile matematik problem çözme başarı puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,76$; $p<0.05$) (Tablo 4.4.1). Aynı şekilde okuduğunu anlama ile rutin matematik problemlerini çözme başarıları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir. Rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında ise pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi köy ve ilçe ilkokulları dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda elde edilen sonuç; okuduğunu anlama başarı düzeyinin hem köy hem de ilçe okullarındaki çocuklarda orta düzeyde olduğu yönündedir. Çiğdemir (2021), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde çevresel faktörlere göre bireysel faktörlerin yordayıcı gücünün daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Araştırmalar özellikle okuma ve okuduğunu anlama sürecinde bireyin daha önceden yaşantılar yoluyla edindiği anlık (zihinsel) sistemindeki ön bilgilerin (Çakıcı ve Altunay, 2006) ve sözcük dağarcığının önemine vurgu yapmakta ve okuduğunu anlamada en önemli yordayıcılar olarak kabul etmektedir (Çiğdemir, 2021). Çalışmadaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının yüksek olmamasında okuma metin ve şiirlerde verilen dile dayalı ön bilgi ve sözcük bilgisi alt yapı eksikliği etkili olmuş olabilir. Köy ve ilçe okulundaki öğrencilerin ön bilgileri ve sözcük dağarcığındaki yetersizlik çocukların okuma başarısını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca köy ortamının çevresel ve kültürel koşullarından kaynaklı olarak öğrencilerin kitaplara erişimi ve kitap okuma olanaklarının sınırlı olması, sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasına dolayısı ile de okuduğunu anlama başarısının düşük olmasında bu etkenlerin etkili olabileceği yönünde yorumlanabilir.

Matematik problem çözme başarısı düzeyinin köy okulunda düşük, ilçe okulunda ise orta düzeyde yığılma gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin problem türüne ilişkin matematik başarısı incelendiğinde rutin problemlerin çözümünde köy okulundaki öğrenci başarısının düşük, ilçe okulundaki öğrencilerde ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Rutin olmayan problemlerin çözümünde ise hem köy hem de ilçe okulunda öğrenci başarılarının düşük olduğu görülse de köy okulundaki öğrencilerden hiçbirinin rutin olmayan matematik problemlerinde başarı gösteremediği tespit edilmiştir. Ulu (2008), şehir merkezindeki ilkokullarda yaptığı çalışmada da öğrencilerin rutin problemlere oranla, rutin olmayan problemlerdeki başarı düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Johnson, Siegler ve Alibali (2001), Baki ve Kartal'a (2004) göre rutin problemlerin çözümünde dört işlem becerisine ilişkin alt yapıyı ifade eden

işlemsel becerileri, rutin olmayan problemlerin çözümünde ise üst bilişsel becerileri içeren kavramsal alt yapının yeterliliği öne çıkmaktadır. Bu bilgilere dayanak olan çalışmadan ulaşılan sonuç, köy okulundaki 4. sınıf öğrencilerinin matematik problem çözmeye ilişkin gerekli olan kavramsal alt yapısında yetersizlik olduğunu göstermektedir. MEB matematik programının ulusal çapta uygulanmakta olduğu düşünülse de bu bulgu köy okullarında müfredatın uygulanmasında sorunlar olduğunu göstermektedir.

Süzer (2022), ilkokul öğrencilerinde matematik problem çözüme becerileri ve süreçlerini incelediği araştırmada, öğrencilerin problem çözüme başarılarının zayıf olmasında okulun bulunduğu sosyo-kültürel bağlamın, çocuğun kendine ait çalışma ortamının ve matematik ile ilgili ek çalışma olanağına sahip olamama gibi değişkenlerin etkili olabileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmaya dâhil edilen çocukların yerleşim alanının köy ve ilçe olduğu düşünüldüğünde, çocukların matematik başarılarının düşük olmasında Süzer (2022)'in belirttiği durumlar da etkili olmuş olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi okulun bulunduğu yerleşim alanına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözüme başarılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Bu bağlamda ulaşılan sonuç, ilçe okulunda öğrenim gören öğrencilerin hem okuduğunu anlama hem de matematik problem çözüme başarısının köy okulunda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu yönündedir. Süzer'in (2022) çalışmasında da köy okulundaki öğrencilerin matematik problem çözüme başarısının düşük olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Karadeniz (2014), kırsal kesimdeki öğrencilerinin matematik başarısının düşük olmasında özgüven yetersizliği ve başarı/sınav kaygısının etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Çocuklarda akademik öğrenme sürecini ve akademik başarıyı etkileyen en önemli değişkenlerden biri öz yeterliliklerdir. Köy çocuklarının öz yeterliliğe ait algısı öğrenme durumuna yön veren bir etken olabilir. Dolayısıyla okuma başarısına ilişkin yeterliliğinden kuşku duyan çocuklar okumada başarısız olacağı düşüncesiyle hedef belirlemede ve öğrenme stratejileri geliştirmede kaygı geliştirmiş olabilir. Bu durumda köy çocuklarının hem okuma hem de matematik başarısının düşük olmasına neden olmuş olabilir (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021). Köy çocuklarındaki okuduğunu anlama ve matematik problem çözüme başarısının düşük olması, çocukların kendi bireysel motivasyonlarından kaynaklanabileceği gibi eğitim ortamlarının yetersizliğinden de kaynaklanmış olabilir. Çünkü, köy okullarında fiziksel olarak okuma ve matematiğe yönelik motivasyon uyandıracak örneğin kütüphane, öğrenci seviyesine uygun okuma kitaplarının eksikliği, ek ders alma olanaklarının yetersizliği, çocuklarda motivasyonu düşürücü etkenler olarak düşünülebilir. Motivasyon

düşüklüğü, köy çocuklarının okuma ve matematiğe ilişkin tutumunu olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Çalışmada ulaşılan sonuç köy ve ilçe okullarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarısında cinsiyete göre farklılaşma olmadığı yönündedir. Alan yazındaki çalışmalarda bu bulguyu destekleyen ve desteklemeyen nitelikte sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Boz (2018)'un yaptığı çalışmada da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik problemlerini çözme başarısının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Çavuşoğlu'nun (2010) çalışmasında, Çelenk ve Çalışkan (2004), Tayşi (2007) ve Sidekli (2005)'in çalışmasında, Sabak (2007), Gündemir (2002), Köseoğlu (2011) çalışmasında ise ilkokul çocuklarının okuduğu anlama başarısında kızlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Çağatay (2020), cinsiyet değişkeninin öğrencilerin başarısını etkilediğini belirtmiştir. Karadeleli (2018) ise yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem okuma hem de problem çözme konusunda daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik problem çözme başarıları arasında ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Araştırmada ulaşılan sonuç, öğrencilerin okuduğunu anlamada başarıları arttıkça matematik problem çözme başarılarının da artmakta olduğu yönündedir. Gürsoy (2022), Şıvkın, Aksoy ve Gür Erdoğan (2020), Yılmaz (2020), Boz ve Ulusoy (2020), Sezgin Memnun ve Kanbur (2020), Kocadağ (2019), Aktan (2019), Boz (2018), Özcan (2016) ve Çavuşoğlu (2010), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kocadağ (2019), dördüncü sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama becerisi arttıkça öğrencilerin problem çözümedeki becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Gökteş (2010) ve Uzun (2010), ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğunu belirlemiştir.

Okuduğunu anlama ile rutin matematik problemlerini çözme başarısı arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olmasına karşın rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarısı arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arttıkça rutin ve rutin olmayan matematik problemlerini çözme başarısında da artış olacağı yönünde yorumlanabilir. Yılmaz (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama düzeyi ile rutin olmayan problem çözme başarısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin öğrencilerin matematik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Polat (2012), ilköğretim öğrencilerinde Türkçe okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ile matematik problem çözme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, Türkçe dersinde kazanılan dil becerilerinin problem çözme süreciyle ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışma sonuçları ve literatür bilgisi birlikte değerlendirildiğinde, okuduğunu anlama ve matematik problem çözme başarısı arasında pozitif yönde bir etkileşim olduğunu göstermiştir. İlkokul veya ilköğretim sürecinde rutin veya rutin olmayan problem çözümlerinde okumanın ve okuduğunu anlamının matematik problem çözme başarısı için son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama sadece matematiksel problemlerle sınırlı kalmamakta, diğer derslerde ve günlük hayatta karşılaşılan problemleri anlama ve çözümünde de başarı için gerekli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu süreçlerde karşılaştıkları ilk sorunun, anlamlı okumanın olmaması olduğu ve bu durumda sonraki süreçlerdeki işlemlerin istenilen düzeyde gerçekleşmesini engellediği yönündedir (Kılıç, 2009). Öğrencilerin matematik problemlerini çözmede anlamının önemine ilişkin farkındalığa sahip olduğu ve bu aşamadan sonra çözüm yapmak için plan yapılması gerekliliğini ve değerlendirmelerin bu aşamadan sonra yapılması gerektiğini belirttikleri çalışmalar da mevcuttur (Alan 2009). Dolayısıyla ilkokul öğrencilerine yönelik okuduğunu anlama çalışmalarının uygulayıcı olan öğretmenler tarafından desteklemelerin yoğun olarak ilkokulda yapılması, akademik başarılarla ilişkin sorunun çözümüne önemli katkı sağlayacağı kanaatine varılmıştır. İlkokul aşamasında kazandırılacak bu beceriler ile eğitim hayatında başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi sağlanabilecek ve aynı zamanda öğrencilerin bu bilgileri günlük yaşama transfer edebilme durumlarının da mümkün olabileceği düşünülmektedir. Özellikle köy okullarında belirtilen çevresel, kültürel vb. diğer eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasıyla beraber, köy ilkokulu öğrencileri ile diğer büyük yerleşim yerlerindeki ilkokul öğrencileri arasında ortaya çıkan başarı farklılıklarının da giderilebileceği tahmin edilmektedir.

5.2. Öneriler

1. Öğrencilere, okuma ve okuduğuna anlamaya yönelik ders niteliğinde etkinliklerin ilkokul düzeyinde uygulanması sağlanabilir.

2. Ders içi ve dışı etkinliklerinde öğrencinin seviyesine uygun olacak şekilde sevdiği metin türleri seçilebilir.
3. Okuduğunu anlama başarısının matematik problem çözme başarısını etkilediğinden yola çıkılarak, matematikte problem çözme başarısının sağlanması için okuduğunu anlama etkinlikleriyle desteklenmeli, Türkçe-Matematik dersleri birbiriyle paralel olacak şekilde yürütülebilir.
4. Matematik dersinde rutin problemler kadar rutin olmayan problemlere de yer verilerek, bireyin tekdüze düşünmesinden ziyade farklı çözüm stratejilerini kullanabilmeleri sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarısını hem de matematik problem çözme başarısını etkileyen unsurların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrencilerin hem rutin problemler hem de rutin olmayan problemler konusundaki başarılarını engelleyen unsurlar belirlenerek başarıyı iyileştirici yönde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.1>
- Ajello, A. M., Caponera, E. and Palmerio, L. (2018). Italian students' results in the PISA mathematics test: does reading competence matter?. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 505-520. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0385-x>
- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Aktan, E. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, 147, 27-33.
- Altun, M. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi* (4. Baskı). Aktüel Alfa Yayınları.
- Altun, M. (2010a). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (15. Baskı). Aktüel Alfa Akademi.
- Altun, M. (2010b). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Altun, M. and Memnun, D. S. (2008). Mathematics teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 4(2), 213-238.

- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Arslan, Ç. ve Yazgan, Y. (2015). Common and flexible use of mathematical non routine problem solving strategies. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1519-1523. <https://doi.org/10.12691/education-3-12-6>
- Artut, P. D. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel problemleri çözme düzeylerinin çözüm stratejilerinin ve hata türlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 39-50.
- Aslan, U. (2020). *Anlatım stilleri ile okuduğunu anlama ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Aydın Akay, A. (2004). *İlköğretim 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Azak, S. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözümede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Baki, A. ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-46.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Başol, B., Özel, S. ve Özel Yetkiner, Z. E. (2011). The relationship between reading comprehension competence and word problem comprehension among thirdgrade students. *Journal of European Education*, 1(1).
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Bayazit, İ. (2013). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek-yaşam problemlerini çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve kullandıkları strateji ve modellerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1903-1927. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1419>

- Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5.sınıflar)* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Bedir, S. G. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı farkındalık düzeylerinin geliştirilmesi: tasarım tabanlı bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözüme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(3), 1021-1041. <https://doi.org/10.9761/JASSS777>
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözüme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-53.
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözüme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72>
- Bütüner, S. Ö. ve Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Chacko, I. (2004). Solution of real-world and standard problems by primary and secondary school students: A Zimbabwean example. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 8(2), 91-103. <https://hdl.handle.net/10520/EJC92801>
- Cihangir Çankaya, Z. (2011). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2006). Lise öğrencilerinin okuma hızı ve anlama düzeyleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim*, (35)172, 29-39.
- Çağatay, E. (2020). *İlköğretim öğrencilerinin problem çözüme becerilerini yordayan değişkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne-baba-çocuk iletişimi* (3. Baskı). Eğiten Kitap.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.

- Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çekici, F. ve Güçray, S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Çelenk S. (Ed). (2013). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Eğiten Kitap.
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(309), 24-33.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Çetin, D. (2008). *Türkçe eğitimi bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma becerilerinin parçalarüstü birimler açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Çınar, İ. (2013). *Matematik dersinde problem çözme stratejilerinin alan bağımlı-alan bağımsız öğrenciler üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çiftçi, C., Sezgin Memnun, D. ve Aydın, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 531-544. <https://doi.org/10.9761/JASSS7850>
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 517-538. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.html>
- Çuhadar, F. (2012). *Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 201-223.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemle-teknikler* (2. Baskı). Usem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi* (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, E. N. (2019). *Kelime duvarı yönteminin okuma dil becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Doğan, N. (2020). *Yaratıcı drama etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin sesli okumalarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB yayınları.
- Duke, N. K and Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Dede, Y. ve Dursun, Ş. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-233.
- Ekici, B. ve Demir, M. K. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözerken yaptıkları matematiksel hatalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 61-80. <https://doi.org/10.17244/eku.338880>
- Er, Z. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde ailenin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Adıyaman Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 393-414. <https://doi.org/10.17522/nefefmed.31802>
- Erdoğan, A. (2015). Turkish primary school students' strategies in solving a nonroutine mathematical problem and some implications for the curriculum design and implementation. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*, 1-27.

- Erümit, A. K. (2014). *Polya'nın problem çözme adımlarına göre hazırlanmış yapay zeka tabanlı öğretim ortamının öğrencilerin problem çözme süreçlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-25.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37(1), 4-15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>
- Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Glenberg, A., Willford, J., Gibson, B., Goldberg, A. ve Zhu, X. (2012). Improving reading to improve math. *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 316-340. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.564245>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma uğraşı yazın metninin kavranışında okur-metin-yazar inceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Grimm, K. J. (2008). Longitudinal associations between reading and mathematics. *Developmental Neuropsychology*, 33, 410-426. <https://doi.org/10.1080/87565640801982486>
- Gültekin, M., Bayır, Ö. G. ve Göz, N. L. (2004). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yeni anlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güneş, F. (1993). *Hızlı okuma teknikleri*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (1995). Anlama eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, (43), 5-9.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi* (2. Baskı). Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.

- Güneş, F. (2007a). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007b). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademi. Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). Anlama modelleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9), 59-74.
- Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü* (1. Baskı). Ütopya Yayınevi.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gürsoy, S. E. (2022). *İlkokul 2.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güven, Y. (1999). *Marmara Üniversitesi anaokulu - anasınıfı öğretmeni el kitabı*. Ya-Pa Yayınları.
- Healy, J.M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen aklı*. (A. B. Dicleli, Çev.). Enka Okulları.
- Hite, S. (2009). *Improving problem solving by improving reading skills*. Math in the Middle Institute Partnership Summative Projects for MA Degree. University of Nebraska – Lincoln.
- Işık, A. ve Bekdemir, M. (1998). Matematikğin doğası ve eğitimdeki yeri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 245(9), 19-22.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Işık, C., Albayrak, M. ve İpek, A. S. (2005). Matematik öğretiminde kendini gerçekleştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(11), 129-138.
- İncebacak, B. and Ersoy, E. (2016). Problem solving skills of secondary school students. *China-USA Business Review*, 15(6), 275-285.
- Johnson, B., Siegler, R. S. and Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 346-362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.346>
- Kahveci, G. (2004). *Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karaarslan, Y. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma, okuduğunu anlama düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karadeleli, İ. (2018). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kaur, B. and Har, Y. B. (2009). Mathematical problem solving in Singapore schools. In *Mathematical Problem Solving: Yearbook 2009, Association of Mathematics Educators* (pp. 3-13).
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayıncılık.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve hızlı okuma* (6. Baskı). Alfa Yayınları.
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Keskin Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Keşan, C., Kaya, D. ve Yetişir, Ş. (2008). Türkçe-Matematik birlikteliğinin öğrenci başarısını etkileme gücü üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum*, 8(2), 1-8.

- Kılıç, A. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözümlerinde karşılaştıkları zorluklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kocadağ, N. G. (2019). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ile matematik dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Koç Deniz, H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kolubüyük, M. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Lerkkanen, M. K., Rasku Puttonen, H., Aunola, K. and Nurmi, J. E. (2005). Mathematical performance predicts progress in reading comprehension among 7-year olds. *European Journal of Psychology of Education*, 20(2), 121-137.
- MEB (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2015a). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. İşkur Matbaacılık.
- MEB (2015b). *Türkçe dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu 4. ve 8. sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.

- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. <http://www.meb.gov.tr/10-pisa-2018-turkiye-onraporu/duyuru/19964> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 15. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mercan, E. (2007). *Anasınıfı Çocuklarında Konuşma Temel Dil Becerisinin Üstlendiği İşlevler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuzmayıs Üniversitesi.
- Muir, T., Beswick K. ve Williamson J. (2008). "I'm not very good at solving problems": An exploration of students' problem solving behaviours. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(3), 228-241. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2008.04.003>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Goh, S. and Cotter, K. (Eds.). (2016). *TIMSS 2015 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study.
- Murdiyani, N. M. (2018). Developing non-routine problems for assessing students' mathematical literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 983(1), 1-6.
- Nasibov, F. Ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346.
- Ocak, G. ve Beydoğan, H. Ö. (1999). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilköğretim okulları birinci devre öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerine yönelik bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(2), 29-43.
- Ocak, M. A. (2006). Okuma-yazma aktiviteleriyle dört işlem problemlerini çözmek: iki matematik öğretmenin uyguladıkları uygulamalarındaki değişikliklerin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 113-124.
- OECD (2010). *PISA 2009 assessment and analytical framework*, OECD Publications. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü. *Eorussian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi* (2. Baskı). Öncü Kitap.
- Özbey, Ç. (2011). *İletişim yetersizliği olan bireylere iletişim becerilerini kazandırmada "resim değiştokuşuna dayalı iletişim sistemi" ile yapılan öğretimin etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. T.C. Yeditepe Üniversitesi.
- Özcan, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özdemir, A. Ş. ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir-Buca ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özer, K. (2015). *İletişimsizlik becerisi* (12. Baskı). Galata Yayın Dağıtım.
- Özkaya, P. G. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Pantziara, M., Gagatsis, A. and Elia, I. (2009). Using diagrams as tools for the solution of nonroutine mathematical problems. *Educational Studies in Mathematics*, 72(1), 39-60.
- Pesen, C., Odabaş, A. ve Bindak, R. (2000). İlköğretim okullarında kullanılan matematik öğretim yöntemleri üzerine. *Eğitim ve Bilim*, 25(118), 32-34.
- Polat, G. B. (2012). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda türkçe-matematik birlikteliğinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Polya, G. (1990). *Nasıl çözmeli?* (F. Halatçı, Çev.). Sistem Yayıncılık.

- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli, matematikte yeni bir boyut* (F. Halatçı, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Prakitipong, N. and Nakamura, S. (2006). Analysis of mathematics performance of grade five students in Thailand using Newman procedure. *Journal of International Cooperation in Education*, 9(1), 111-122.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39).
- Ross, B.H. and Kennedy, P.T. (1990). Generalizing from the use of earlier examples in problem solving. *Journal of Experimental Psychology*, 16(1), 42-45. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.1.42>
- Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Saraçlı Çelik, S. ve Karasakaloğlu, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 467-484. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.814589>
- Saygılı, S. (2017). Examining the problem solving skills and the strategies used by high school students in solving non-routine problems. *E-International Journal of Educational Research*, 8(2), 91-114.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sezgin Memnun, D. ve Kanbur, N. İ. (2020). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 927-965. <https://doi.org/10.26466/opus.639152>
- Shermen, H. J., Richardson L. I. and Yard, G. J. (2005) Teaching children who struggle with mathematics: A systematic approach to analysis and correction. *Pearson Education Ltd.*, New Jersey
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 393-413.

- Sidekli, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Souviney, R. J. (1989). *Learning to teach mathematics*. Princeton N.C. : Merrill Publishing Company.
- Soylu, Y. ve Gökkurt, B. (2013). Öğrencilerin problem çözme sürecindeki anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 469-488.
- Sucuoğlu, B. (Ed.) (2009). *Zihin engelliler ve eğitimleri* (3. Baskı). Kök Yayıncılık.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modele bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Süzer, A. (2022). *İlkokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ve süreçleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Süzer Uğur, S. (2018). *Öğrencilerin rutin ve rutin olmayan matematik problemi çözme başarıları ile Kolb öğrenme stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- Şenol, M. (1999). *Okuma-yazma öğretiminin tasviri bibliyografyası* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C. ve Gür Erdoğan, D. (2020). LGS ‘de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, (2), 503-508.
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. MEB Yayınları.

- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). *Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma*. <http://www.matder.org.tr/matematik-ogretmen-adaylarinin-matematiksel-okuryazarlik-duzeyleri-uzerine-bir-arastirma/> sayfasında erişilmiştir.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Mars Matbaası.
- Temiz, D. ve Ev Çimen, E. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin farklı türde verilmiş problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 297-310.
- Teong, K.S. (2000). *The effect of metacognitive training on the mathematical word problem solving of singapore 11-12 year olds in a computer environment* (Unpublished Phd Thesis). The University of Leeds, UK.
- Tertemiz, N., Çelik, Ö. ve Doğan, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre kullandıkları problem çözme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 9-23.
- Vilenius Tuohimaa, P. M., Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/01443410701708228>
- Telli, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okuma güdülenmeleri ile ebeveynlerinin eğitim düzeyi ve okuma kültürü görünümleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Uçar, C. (2010). *Okuduğunu anlama becerisi ile gerçek hayat ve standart sözel problemleri çözme başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ulu, M. (2008). *Sınıf öğretmeni-sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözmeye kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Ulu, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 303-340.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Ural, A. ve Ülper H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 214-241.
- Urfalı Dadandı, P. ve Ungan, S. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma öz-yeterliği ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 173-190. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-878130>
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin boşluk tamamlama tekniğiyle belirlenen okuma seviyeleri ile okuduğunu anlama düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Walker, C. M., Zhang, B. and Surber, J. (2008). Using a multidimensional differential item functioning framework to determine if reading ability affects student performance in mathematics. *Applied Measurement in Education*, 21(2), 162-181. <https://doi.org/10.1080/08957340801926201>
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar* (1. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263.

- Yılar, Ö. (2015). Okuma. *İlk okuma ve yazma öğretimi*. (2. Baskı, s. 53-74) içinde. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. and Rasinski, T. (2010). Fifth-grade Turkish elementary school students' listening and reading comprehension levels with regard to text types. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1879-1891.
- Yıldızlar, M. (2018). *Yapılandırmacı öğretimde matematik problemlerini çözebilme yöntemleri* (4. Baskı). Pegem A Akademi.
- 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. <http://hdl.handle.net/11772/1722>
- Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.

EKLER

EK-1. OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdaki atasözlerinden hangisinin konusu diğerlerinden farklıdır?

- A) Yazın başı pişenin, kışın aşı pişer.
- B) İşleyen demir pas tutmaz.
- C) İyilik eden iyilik bulur.
- D) Emek olmadan yemek olmaz.

Aradan biraz süre geçmiştir. Tavşan uykusundan uyanır uyanmaz, gözlerini açar ve bir anda şaşırır. Kaplumbağa çoktan yarışı bitirmek üzeredir. Uyuyakalan tavşan ne yapacağını şaşırır. Tavşan panik halinde şaşkın bir şekilde koşmaya başlar. Bir an önce kaplumbağayı geçmek ister.

La Fontaine Masalları

(Düzenlenmiştir)

2. Yukarıdaki paragraf, metnin hangi bölümü olabilir?

- A) Giriş bölümü
- B) Gelişme bölümü
- C) Geliştirme bölümü
- D) Sonuç bölümü

Kurşun kalem içerisinde yer alan grafit yanıcı bir maddedir. Kurşun kalemin kırılmasıyla ortaya çıkan grafit tozları, uzay aracındaki elektronik sistemlere zarar vereceğinden, astronotlar ortama uygun tükenmez kalem kullanırlar.

<http://www.bilimgenc.tubitak.gov.tr>

3. Yukarıdaki metinde anlam özellikleriyle ilgili hangi çıkarımda bulunabiliriz?

- A) Sebep-sonuç
- B) Benzetme
- C) Karşılaştırma
- D) Örneklendirme

Dünyamızda çevre kirliliği çok tehlikeli boyutlara ulaşmıştır. Bu durum sadece kirliliğin olduğu yerdeki bölgeyi etkilememektedir. Buralarda yaşayan tüm canlıları etkilemektedir. Bu nedenle çevre kirliliği dünyadaki tüm canlıların ortak sorunudur. Bu sorunun farkında olmayan insanlar var etrafımızda. Bu nedenle insanların bu konuda bilgilendirilmesi gerekir. Bilim adamları bu konuda çalışmalar yapılmadığı ve gerekli önlemler alınmadığı takdirde dünyadaki yaşamın tehlikeye gireceğini belirtmektedirler.

4. Yukarıdaki metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dünyadaki yaşamın çevre kirliliğine etkisi
- B) Çevre kirliliğinin dünyadaki yaşam için oluşturacağı tehlike
- C) Çevre kirliliğinin sadece kirliliğin oluşturduğu bölgede görülmesi
- D) Çevre kirliliği konusunda tüm insanların yeterli bilgiye sahip olması

Batı Karadeniz Bölgesi'nde Bolu'nun 42 km kuzeyinde Zonguldak'ın güneyinde Yedigöller yer alır. Milli park bünyesinde Büyüköl, Seringöl, Deringöl, Nazlıgöl, Küçüköl, İncegöl ve Sazlıgöl olarak 7 göl vardır. Çok sayıda bitki türünü içeren milli park, yurdumuzun en güzel, karışık doğal ormanlarına sahiptir. Ağaç türleri de mevcuttur: kayın, gürgen, meşe, kızılbaş, akçaağaç, sarı ve karaçam gibi.

<http://bolu.ktb.gov.tr>

5. Yukarıdaki paragrafla ilgili hangi çıkarımda bulunabiliriz?

- A) Karşılaştırma
- B) Örneklendirme
- C) Benzetme
- D) Sebep-sonuç

6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir deyim açıklamasıyla birlikte verilmiştir?

- A) Sınavdan yüksek not aldığımı duyunca ağzı kulaklarına vardı.
- B) Çocuklar parkta oynamak için can atıyordu.
- C) Tüm sınıf söylediklerine kulak kesilmiş, onu dikkatlice dinliyorlardı.
- D) Arkadaşınız ne kadar iyi olursa olsun yapmış olduğu yanlışlara göz yumamazsınız.

- Bahçemizdeki meyve ağaçlarının dallarını budadık.
- Böyle derinlere dalmış ne düşünüyorsun?
- Deniz altındaki güzellikleri görmek için denize daldım.
- Ali, koşu dalında başarılı bir sporcudur.

7. “Dal” sözcüğü yukarıdaki cümlelerde kaç farklı anlamda kullanılmıştır?

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

Herkes dilediği gibi konuşma özgürlüğüne sahip. Ancak bu özgürlüğün de sınırları var. Bir başkasını rahatsız edecek ses tonuyla ve kaba kelimeler kullanarak konuşmaya hakkımız yok. Oturduğumuz apartmanda, sınıfımızda, izlemeye gittiğimiz bir maçta... Her yerde sesimizin tonuna ve kullandığımız sözlere çok dikkat etmeliyiz. Huzurumuzu bu şekilde koruyabiliriz.

8. Yukarıdaki metinde çıkarmamız gereken ders aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Konuşma özgürlüğümüzü sınırsızca kullanabiliriz.
B) Her ortamda istediğimiz ses tonuyla konuşabiliriz.
C) Kullandığımız sözlere dikkat etmeliyiz.
D) Sesimizi, sözümüzü ortama uygun bir şekilde ayarlayabiliriz.

IV. Ağaçların kuru dallarından yapraklar dökülüyordu.

I. Dökülen yapraklarla bahçe sarı bir renge bürünmüştü.

III. Dışarıda ılık bir rüzgâr esiyordu.

II. Boncuk, mutlu bir şekilde savrulan yaprakları yakalamaya çalışıyordu.

9. Yukarıdaki cümleleri oluş sırasına göre sıralayınız.

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

Çocukluk yıllarım o kadar güzel ve eğlenceliydi ki aklıma geldiğinde bir hüznün kaplar içimi, gözyaşlarıma boğulurum. O zamanlarda arkadaşlarımızla birbirinden farklı oyunlar oynardır. Çelik çomak, körebe, istop, saklambaç, misket vb. gibi oyunlardı. Hepsi birbirinden güzel ve eğlenceliydi. En önemlisi de oyun oynadıktan sonra samimi ve içten dostluklar kurup sevinçlerimizi paylaşmamızdı. Bakıyorum da çocukların hepsi dijital dünyanın soğuk, sevimsiz ve yalnızlığa sürükleyen oyunlarına dalıp gidiyorlar.

10. Bu metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Gerçek ve dostluklar B) Çocuklar ve Oyun
C) Çocukluğa özlem D) Çocuk olmak

ORMAN

Yeşil ağaçların var,
Kuşların, böceklerin,
Güzel hayvanların var.
Dinlemeye doyamam,
Ne hoş masalların var!

Aziz SİVASLIOĞLU

11. Yukarıdaki şiirin ana duygusu nedir?

- A) Hayvan ve bitkilerin güzelliği
B) Doğaya saygı
C) Yeşil ağaçlara duyulan özlem
D) Orman sevgisi

Bakırcılık, bakırın çeşitli tekniklerle işlenerek mutfak ve süs eşyalarına dönüştürüldüğü geleneksel mesleklerden biridir. Bakırdan çoğunlukla kazan, tava, tencere, sahan, tas, güğüm, cezve gibi kap-kacak ile duvar süsü gibi dekoratif nesnelere üretilmektedir. Anadolu'nun zengin mutfak kültürü çok çeşitli bakır eşyanın üretiminde etkili olmuştur. Bazı yiyeceklerin yapımı ancak kendine özgü üretilmiş bakır kabında mümkün olmaktadır. Örneğin pekmez bakır tavalarda kaynatılır, çiğköfte bakır leğenlerde yoğrulur, bazı kültürel topluluğun ortak malı olan kazanlarda pişirilir. Böylece bakırcılığın yaşatılması kültürel yapının diğer unsurlarının devamlılığı için de gerekli hale gelmektedir.

12. ve 13. Soruları yukarıdaki metne göre cevaplandırınız.

12. Paragrafa göre hangi yiyeceklerin yapımında özellikle bakır eşyalar tercih edilmektedir?

- A) Meyve suyu, şerbet
B) Pekmez, çiğköfte
C) Ayran, kahve
D) Manti, dolma

13. Bakırcılık mesleğinin günümüzde ve gelecekte yaşatılması neden istenmektedir?

- A) Birçok eşyanın bakırcılık sanatıyla önemli hale gelmesinden dolayı.
B) Anadolu'nun zengin mutfak kültürünün birçok bakır eşyasının yapılmasına öncülük etmesinden dolayı.
C) Kültürel yapı ve değerlerin devamlılığının sürmesinin istenmesinden dolayı.
D) Çeşitli bakır eşyalarının ihtiyaç duyulmasından dolayı.

EK-2. MATEMATİK PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ

1. Bir yumurta üreticisi, çiftliğinden birinci hafta 1532 yumurta, ikinci hafta 2514 yumurta elde etmiştir. Bu yumurtaların 3168 tanesini sattığına göre, üreticide kalan yumurta sayısı kaçtır?

2. Şehir stadyumunda yapılacak olan 23 Nisan törenleri için, gösteri yapacak öğrenciler, düz bir sıra halinde dizilir. Öğrenciler arasındaki uzaklıklar eşit olup, iki kişinin arası 2 metredir. Bu şekilde dizilmiş öğrenci sayısı 18 olduğuna göre, en baştaki öğrenci ile en sondaki öğrenci arasındaki uzaklık kaç metredir?

3. Sınıf kütüphanesinden 105 sayfalık kitap ödünç alan Nagihan'ın kitabı iade etmesi için 7 günü vardır. Nagihan, her gün eşit sayıda sayfa okuyarak, kitabı bitirmeyi planladığına göre, bir günde kaç sayfa kitap okuması gerekir?

4. Kayra yapbozunun parçalarını, arkadaşlarıyla eşit şekilde paylaştığında kendisi dâhil herkese 32'şer parça düşer. Daha sonra Kayra, kendisindeki yapboz parçalarını tekrar her arkadaşına 8'er parça vererek bitirir. Buna göre Kayra'nın yapbozu kaç parçadan oluşur?

5. 2017 yılında Trabzon’da 6040, Gümüşhane’de 1365 ve Rize’de 2542 tane motosiklet bulunmaktaydı. Buna göre, 2017 yılında bu üç şehirde bulunan toplam motosiklet sayısı kaçtır?

6. Hulusi müdür, öğrencilerinin Elazığ’da düzenlenen spor yarışmalarına katılmaları için otobüs kiralar. Her otobüs 22 kişi taşıyabildiğine göre, okuldan 74 öğrencinin katılacağı yarışmaya gitmek için en az kaç otobüs kiralanmalıdır?

7. Tablo: Alınan sebze miktarı

Sebze Türü	Alınan Miktar
Salatalık	3210 g
Kabak	1360 g
Patates	4786 g
Biber	2784 g
Domates	3850 g
Patlıcan	2680 g
Havuç	1568 g

Yandaki tablo, Ecrin’in annesiyle birlikte manavdan aldığı sebzelerin miktarını göstermektedir. Alışverişini tamamlayan Ecrin ve annesinin eve dönerken taşıdıkları sebzelere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Her bir sebze türü farklı poşetlere konulmuştur.

Annese Ecrin’den daha fazla poşet taşımıştır.

Ecrin en hafif poşetleri taşımıştır.

Yukarıdaki bilgilere göre, Ecrin’den en fazla kaç g sebze taşımıştır?

8. Evinde tadilat yaptırmak isteyen Âdem Bey'in, çalıştırdığı kişilere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

- Ustalar ve çıraklarından oluşan toplam 5 kişiyi çalıştırır.
- Her ustanın en az bir çırağı vardır.
- Ustalar ve çıraklarına bir gün için toplam 548 TL öder.
- Bir usta, bir günde 145 TL alır.

Yukarıdaki bilgilere göre 1 çırak, bir günde kaç TL alır?

9. Yaz tatillerini İzmir'de geçirmek isteyen altı arkadaş bir tatil sitesinden kişi başına 200 TL düşecek şekilde bir ev kiralar. Son anda gruba Nesrin ve Başak da katılmak ister. Yeni durumda kişi başına düşen kira bedeli kaç TL olur?

10. Büşra ve Hakan kardeşleri Sema için sürpriz doğum günü hazırlamaya karar verir. Bunun için pasta, içecek, süsleme malzemeleri ve hediye almak için alışverişe çıkarlar. Alışveriş sonucunda aşağıdaki gibi durumlar ortaya çıkar.

- Bir kişi pasta ve içecekleri, diğer kişi de hediye ve süsleme malzemelerini alır.
- Büşra ve Hakan toplamda 154 TL harcar.
- Süsleme ve hediyeleri alan kişi daha fazla para öder.
- Hakan, Büşra'dan daha fazla para öder.
- Hediyein fiyatı 67 TL'dir.
- Pasta ve içeceklerin toplam fiyatı 63 TL'dir.

Buna göre Hakan kaç TL harcama yapmıştır?

11. Bir sitede 14 tane 12 katlı bina vardır. Binaların her katında 2 daire bulunduğuna göre, bu sitede kaç daire vardır?

12. Osman ve Tufan'ın bir miktar bilyesi vardır. Bir oyun oynamaya karar verirler. Tufan, arkadaşına bilmeceler soracak ve her doğru cevap için ona 4 bilye hediye edecek, her yanlış cevap için de bir bilyesini alacaktır. Tufan, 10 bilmeceyi arkadaşına sorduktan sonra, Osman'ın başlangıçtaki bilye sayısının değişmediğini fark ederler. Buna göre Osman, kaç bilmeceye doğru cevap vermiştir?

13. Bir fabrikada üretilen 4784 gömleğin 2895 tanesi mağazalara gönderilmiştir. Buna göre, fabrikada kaç tane gömlek kalmıştır?

14. Bir ilkokulda 16 kişinin katıldığı masa tenisi turnuvası yapılmıştır. İki kişilik maçlarda, yenilen kişi elenmiş, yenen kişi ise bir üst tura geçmiştir. Bu şekilde devam eden turlarda, şampiyonu belirlemek için toplam kaç maç yapılmıştır?

15. Bir müşteri 2.599 TL fiyatındaki buzdolabını satın alırken 349 TL peşinat ödeyip geri kalanını 3 eşit taksitle ödüyor. Buna göre, buzdolabının bir taksiti kaç TL'dir?

EK-3 ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.10.2021-194715



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 07.10.2021
TOPLANTI SAYISI : 12
KARAR SAYISI : 329

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Aziz ASLAN**'ın danışmanlığını, **Emine Huma KARADAYI**'nın araştırmacılığını üstlendiği, "*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Matematik Problemleri Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK-4 VELİ ONAM FORMU

Değerli Veli;

Öncelikle, bu araştırmaya yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile matematik problemleri çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi ile Matematik Problem Çözme Başarı Testi uygulanacak olup, başarı testleri sonrasında öğrencilerle görüşme yapılacaktır. Uygulama sürecinde öğrencilerden; bilimsel veri olarak ses kaydı alınacak ve toplanan verilerin çözümlenmesi yapılacaktır. Elde edilen veriler ise yalnızca bilimsel yayında kullanılacaktır. Öğrencilerin gerçek isimleri çalışmada kullanılmayacak, bunun yerine kodlar kullanılacaktır. Sürecin sonucunda Akdeniz Üniversitesi ve İl Milli Eğitim Müdürlüğüne birer sonuç raporu verilecektir. Çocuklarınızın bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizize dair hazırlanan araştırma izin belgesini imzalamanızı rica ederiz.

Araştırmacı

Emine Huma KARADAYI

Veli

Adı Soyadı

EK-5 OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ KULLANIM İZİNİ

Okuduğunu Anlama Başarı Testi 



Emine Hüma Karadayı

3 Mart Çar 20:58   

Alıcı.

Merhaba hocam,

Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Tezim için istatistiksel süreçleri tamamlanmış okuduğunu anlama başarı testi kullanmak istiyorum. Bunun için sizin hazırladığınız "Anlatım Stilleri ile Okuduğunu Anlama İlişkisinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans teziniz için hazırlamış olduğunuz Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ni kullanmak için izninizi istiyorum.

Teşekkür ederim.

Emine Hüma KARADAYI



uğur aslan

3 Mart Çar 22:20   

Alıcı: ben ▾

Merhaba Hocam, mesajınızda belirtmiş olduğunuz Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ni tezinizde kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Huawei telefonumdan gönderildi

Orjinal mesaj

Gönderici: Emine Hüma Karadayı

Tarih: 3 Mar 2021 Çar 20:59

Al

Konu: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

 Yanıtla  Yönlendir

EK-6 PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ KULLANIM İZİNİ

TEZ ÇALIŞMASI-İZİN İslen kutusu x

Emine Hüma Karadayı 25 Haz 2021 10:58 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ebru-vural ↵

Ebru Hocam merhaba, yüksek lisans tezimde kullanmak üzere "İLKOKUL 4 SINIF DÜZEYİNDE DOĞAL SAYILARLA İLGİLİ RUTİN VE RUTİN OLMAYAN PROBLEMLERİN ÖĞRENİM VE ÖĞRETİM DURUMLARI" isimli yüksek lisans teziniz için hazırlamış olduğunuz sorulardan 4 tanesini kullanmak için izninizi istiyorum.

Teşekkür ederim.

Emine Hüma KARADAYI

ebru vural 25 Haz 2021 12:16 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ↵

Merhabalar,

"İlkokul 4.Sınıf Düzeyinde Doğal Sayılarla İlgili Rutin ve Rutin Olmayan Problemlerin Öğrenim ve Öğretim Durumları" adlı tezimde hazırladığım matematik problemlerini kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

İyi günler.

Fhnı VİRA

Göndereni: Emine Hüma Karadayı
Gönderildi: 25 Haziran 2021 Cuma 10:58
Kime:
Konu: TEZ ÇALIŞMASI-İZİN

...

[İleti kocattıldı] [Tüm iletileri görüntüle](#)

↶ Yanıtla ↷ Yönlendir

EK-7 BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.06.2022

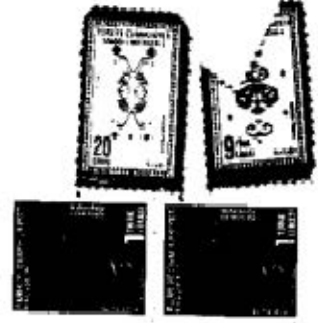
Emine Huma KARADAYI

EK-8 ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2022-354565



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



05.05.2022

Sayı : F-35776031-605.01-49008124

Konu : Araştırma Talebi (Emine Hüma KARADAYI)

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 22.04.2022 tarih ve E-344883 sayılı yazınız.

b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 8156613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazıda belirtilen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi yüksek lisans öğrencisi Emine Hüma KARADAYI'nın "İlkokul 4. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Okuduğunu Anlama Becerileri ile Matematiksel Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Çağlayancerit ilçesinde bulunan ilkokul öğrencilerine yönelik ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Akif BULUT
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Veri Toplama Araçları (13 sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Emine Huma KARADAYI

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalışılan Kurumlar:

- Umudum Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2017-2018)
- Durusu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (2018-2019)
- Akdeniz Üniversitesi (Nisan 2019-Ekim 2019)
- Soğukpınar İlkokulu (2019-halen)

İletişim

İNTİHAL RAPORU

preferences

İşleme kodu: 21-Tem-2022 13:27 +03
NUMARA: 1873355670
Orjinallik Raporu Kelime Sayısı: 9338
Gönderildi: 1

TEZ
Huma Karadayı tarafından

Benzerlik Endeksi	Kaynağa göre Benzerlik
%16	İnternet Sources: %16 Yayımlar: %5 Öğrenci Ödevleri: N/A

Doküman Görüntüleyici

alıntılan dahil et bibliyografyayı dahil et 10 kelime > çıkarılan eşleşmeler

mod: en yüksek eşleşme oranlarını bir arada göster Change mode

BÖLÜM I GİRİŞ Çalışmanın giriş bölümünde; **problem durumu, araştırmanın amacı ve problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sık kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir. 1.1. Problem Durumu** Sosyal yaşam sergileyen bir canlı türü olarak insan, yaşamsal faaliyetlerini yerine getirmek için iletişim kurmak zorundadır. İletişim, canlı türüne bağlı olarak farklı şekillerde gerçekleşirken insan gibi türlerde sözsüz ve sözlü olmak üzere farklı araçlarla kurulabilmektedir. İletişim araçları da koşullara ve ihtiyaca bağlı olarak zaman içinde değişiklik göstermektedir. Nitelikli ilk çağlarda mağara duvarlarına çizilen resimler ve çeşitli hareket ve mimiklerle kurulan sözsüz iletişim, yerini zamanla sözlü iletişime bırakmıştır. İletişim, bireyler arasında ortak bir mana yaratmak için sürdürülen faaliyetler şeklinde tanımlanabilir. İnsanlar, ortaya çıkışından itibaren problemlerini, birikimlerini, tecrübelerini, kaygılarını ve ürettiği diğer kültürel elemanları diğer insanlarla paylaşma ihtiyacı hissetmiştir (Gemci, 2012). İletişimin konuşma ile başladığının bilinmesinin aksine, dinleme ile başladığı ifade edilmektedir (Çağdaş, 2015; Özer, 2015). Bireylerin pozitif ilişkiler geliştirmesinde, birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunmasında, diğer bireyleri tanımada, anlamada ve onlara yardım etmesinde önemli etkenlerin başında dinleme gelmektedir (Cihançir Çankaya, 2011). Dolayısıyla sağlıklı bir iletişimin kurulması, dinleme ve dinlediklerini aktarabilmekten geçmektedir. Aktarım için kullanılan dil, insanların tecrübe ettiklerini ve gördüklerini diğer insanlarla paylaşmayı sağlayan doğal iletişim aracıdır (Kurt, 2008). Duygu ve düşüncelerimizi anlatmamızı sağlayan bir "araç" olarak bilinen dil, esasen; izah etmek istediklerimizi, toplumda kullanılan ortak ses, öze ya da kurallar yardımıyla aktarmaya yarayan, kendi içinde bir bütünlük taşıyan, çok gelişmiş bir sistemdir (Mercan, 2007). Dil, insanların verimli ve etkili bir iletişim kurmalarını sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesinde rol oynar. (Güneş, 2007; Demirtaş, 2019). Dil becerileri olgunlaşma ile artar, karmaşılaşır; ancak bu gelişim var olan temel yapı çerçevesinde şekillenir (Sucuoğlu, 2009; Özbey, 2011). Dilsel becerilerden biri olan okuma, "yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" (TDK, 2018); "yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okur ve çevresel öğelerin etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2007; Karakuş Aktan, 2019). Okuma, anlama faaliyetinin gerçekleşmesinde, dilin etkili kullanılmasında ve kişiliğin gelişmesinde etkin rol oynayan bir faaliyetdir (Özbay, 2006; Akbalık, 2019). Aynı zamanda çocukların okuldaki muvaffakiyeti, yaşamını iyi bir şekilde sürdürebilmesi ve ülke ekonomisine ve güvenliğine katkıda bulunma becerisi

- 1 %1 eşleşme (15-Oca-2022 tarihli internet) <http://acikerisim.kku.edu.tr>
- 2 %1 eşleşme (02-Kas-2020 tarihli internet) <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/587406>
- 3 %1 eşleşme (27-Oca-2022 tarihli internet) <https://docplayer.biz.tr/201416780-T-c-ulu-dag-universitesi-egitim-bilimleri-enstitusu-ilkogretim-ana-bilim-dali.html>
- 4 %1 eşleşme (16-Ara-2021 tarihli internet) <https://9lib.net/document/nq711vy6-i-lkoegreti-m-besi-nci-oegrenci-leri-ni-n-okudugunu-problemleri-ni-arasindaki-i-li-ski-ni-n-ncelenmesi.html>
- 5 %1 eşleşme (23-Nis-2021 tarihli internet) <http://acikerisim.dicle.edu.tr:8080>
- 6 %1 eşleşme (06-Haz-2018 tarihli internet) <http://dergipark.gov.tr>
- 7 %1 eşleşme (08-Eki-2021 tarihli internet) <http://acikerisim.firat.edu.tr>
- 8 %1 eşleşme (27-Ağu-2021 tarihli internet) https://d5d9044a-7b4a-4f75-852f-4646c3028d44.filesusr.com/ugd/614b1f_22cb
- 9 % < 1 eşleşme (13-Haz-2022 tarihli internet) <https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/isAllowed=y&sequence=-1>
- 10 % < 1 eşleşme (16-Ara-2021 tarihli internet) <https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/isAllowed=y&sequence=-1>