



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 01.05.2020 Accepted/Kabul: 17.08.2020 Published/Yayınlama: 30.10.2020

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Fen Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Songül Akbalık², Ömer Yılayaz³

Öz

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı; alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip okullardan “sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme” yoluyla belirlenen 152 tane 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Fen Başarı Testi ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin, okuduğunu anlama ve Fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ayrıca Frekans (f), Yüzde (%) ve elde edilen verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre t test, Varyans Analizi (ANOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve fen başarıları arasında orta düzeyde bir benzerlik olduğu ($r=0.57$, $p=0.003$) görülmüştür. Öğrencilerin, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durum değişkenine ve sosyoekonomik düzey değişkenine göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durum değişkenine ve sosyoekonomik düzey değişkenine göre fen başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin, cinsiyet, kitap türü ve kitap okuma sıklık değişkenlerine göre okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yine öğrencilerin, cinsiyet, kitap türü ve kitap okuma sıklık değişkenlerine göre fen başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, okuduğunu anlama, fen başarıları, okuduğunu anlama başarıları.

¹ Bu Çalışma, Dr.Öğr.Üyesi Ömer Yılayaz Danışmanlığında Yürütülmüş ve Songül Akbalık Tarafından 2019’da Tamamlanmış olan “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Fen Başarılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans Tezinin Özetidir.

²MEB’de Fen Bilimleri Öğretmeni, Elazığ, Türkiye, akbaliksongul@gmail.com ORCID: 0000-0001-2345-6789

³ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fak. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye, oyilayaz@firat.edu.tr ORCID: 0000-0001-2345-6789

An Analysis of Eighth Grade Secondary School Students' Reading Comprehension and Science Achievements The Evaluation of Some Variables

Abstract

The aim of this research is to try to determine investigation of eighth grade secondary school reading comprehension and science achievements the evaluation of some variables. Thus, this research is based on the relational screening model. The study group of this research consists of 152 secondary school students determined via systematic random(stratified) sampling method from schools, which is affiliated to the National Ministry of Education, having different socioeconomical levels and located in Van city center in 2018- 2019 academic year. Reading Comprehension Test and Science Achievement Test were used for getting data for the research. SPSS 22 software programme was used for analysing the data. Pearson product-moment correlation coefficient was estimated in order to understand the evaluation of some variables "reading comprehension" and "the science achievement". Furthermore, Frequency (f), Percentage (%), Alfa, t-test (t), the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) (depending on the homogeneity of the data) were used. At the end of the research, the results below were found: there was a moderate relation between the reading comprehension and science achievement scores ($r = .57$, $p = .003$). There was not a clear difference between reading comprehension achievement scores according to whether they have difficulty or not and the socioeconomical features, and there was a clear difference between science achievement scores according to whether they have had difficulty of understanding what they read and the socioeconomical features. There was not a clear difference between reading comprehension achievement scores according to gender variable, the type of book and frequency of reading a book, and there was not a clear difference between science achievement scores according to gender variable, the type of book and frequency of reading a book.

Keywords: Science education, Reading comprehension, Science achievement, Reading comprehension achievement.

1. GİRİŞ

Hızla gelişen teknolojiye ayak uydurabilen ve 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrendiklerini hızlı bir şekilde yorumlayan, kendi öğrenmelerini sağlayan, ön öğrenmelerini yeni bilgilerle birleştirerek uygulamaya geçirebilen, bilgilerini disiplinler arası transfer edebilen bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin temel amacını oluşturmaya başlamıştır. Ünal (2006); ezberciliğe yönelik öğrenmelerden ziyade, yapılandırıcı ve yaratıcı düşünme becerileri temel alınmış öğrenmeleri destekleyen, öğrendiklerini yorumlayıp yansıtabilen, düşüncelerinde tarafsız olan kişiler yetiştirmenin amaçlanması gerekliliğini ifade etmiştir. Kendini yenileyen ve çağın gerekliliklerine göre değişim gösteren eğitim sistemleri bireyleri, geleceğe eksiksiz ve en donanımlı haliyle kazandırmaya çalışmaktadır.

Temel eğitim kademelerinin alt sistemlerinden biri olan ortaokullar öğrenciler için dönüm noktası teşkil eden basamaklardan biridir. Ortaokullarda ve diğer eğitim-öğretim kademelerinde öğrencilere; bilişsel, devinimsel ve duyuşsal temel becerilerin yanında birçok farklı beceriler de kazandırılmaktadır. Okuma, okuldaki ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ile karşı karşıya kalan öğrencilerin okuduklarını anlamak, daha iyi bir skor elde edebilmek, aynı seviyedeki akranlarına göre daha iyi seviyede olabilmek ve öğretmenin vermek istediği bilgiyi almak, özellikle ulusal sınavlarda yeterince puan elde etmek gibi başarıyı arttırıcı etmenlere katkı sağlamaktadır (Yılmaz, 2012). Buna göre Özçelik (1987) her disiplin içerik ve yöntemi ile bireye hem toplumun istemlerini karşılamada hem de kendi isteklerini karşılamada yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Okuma eylemi bilindiği üzere eğitim-öğretim süreçlerinin her safhasında anlama becerisine yardımcı bir faaliyet olup öğrenci başarısında belirleyici bir unsur olduğu ortadadır (Gallik, 1999).

Okuma, psikomotor ve bilişsel becerilere ihtiyaç duyar. Kâğıda dökülmüş bir metni okuyucu ilk olarak görme duyusu aracılığıyla beyne ulaştırır ve metinde bulunan göstergeler zihinde çözümlenerek anlama gerçekleşmiş olur (Arıcı, 2012). Bu yüzden okuma eylemi anlama becerisini destekler yönde olmalıdır. Çünkü okuma, tek boyutta ele alınacak bir kavramdan ziyade etkileşimli bir faaliyet olması sebebiyle anlama ve kullanma gibi kavramları da içerisinde bulundurur. Bunun yanı sıra bir kısım alt becerilerden oluşur. Bir hikâyenin ana temasını çözümlenebilme, sonuçlarına dair tahminlerde bulunma ve hikâyeden bir sonuç veya ders çıkarma bu beceriler arasında yer almaktadır (Rosenshine, 1980).

Sweet ve Snow (2002) yaptığı analizler sonucu okuduğunu anlama becerisini 3 değişkenle ifade etmiştir. Bunlardan birincisi okuma eylemini gerçekleştirecek okuyucu, yani anlama etkinliğini yapan; ikincisi, okunarak anlamlandırılması gerekli olan basılı veya elektronik metin; üçüncü değişken de anlama eyleminin gerçekleştiği okuma faaliyetidir. İfade edilen değişkenlerin arasında bulunan etkileşimden daha büyük bir etkileşime sahip bir ifade olan sosyokültürel yapı ifadesi de okuduğunu anlama becerisinin değişkenleri arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin okulda aldıkları eğitimlerin ilk dönemlerinde kazanmaları beklenen okuma becerisi; öğrencinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünebilme, yazılı olarak basılmış materyalleri kavrayarak kendi bilişsel becerileri ve anlatma yeteneğiyle bir araya getirme, bireyin kendisini düzgün bir şekilde ifade etme, sosyalleşme gibi becerilerinin iyileştirilmesi yer almaktadır (Carter, Bishop ve Kravits, 2002). Okuduğunu anlama yetisi yeterli seviyeye ulaşmamış öğrencilerin, bireysel olarak yetişme ve mesleki uzmanlık gibi birçok alanda sunulan fırsatların kaçırılması olası bir durumdur. Bireylerin sosyal hayatta ayakta durabilmeleri ve gelişim göstermeleri için akademik donanımlarla okullarından başarıyla tamamlamış olmaları istenir. Bu sebeple okuduğunu anlama becerilerini geliştirilmeleri yönünde atılacak adımlar ve çalışmalar önem arz etmektedir (Yıldırım, 2012). Okuma becerisi bir kerede kazanılacak bir beceriden ziyade, devamlı gelişme gösteren ve sürece yayılan

dinamik bir beceridir. Çocukların okuduğunu anlama becerisini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı edinmelerinin temelleri ilkokul basamağında atılmaktadır. İlkokuldan sonraki kademeyi oluşturan ortaokullar, tarihimizden süren gelen edebi dilin varlığını, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefleyen anlayışı ile dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerine Türkçe dersinin içerik ve kazanımları bakımından bir geçiş özelliğine sahiptir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Bireyin hazır bulunuşluluk seviyesini doğrudan ölçebileceğimiz araçlar mevcut olmadığı için dolaylı olarak ölçme yoluna gidilmektedir. Bu sebeple okuma ve okuduğunu anlama dolaylı ölçme için bir ölçüt yerine geçmektedir. Bireylerin temel becerileri olarak kabul edeceğimiz okuma ve anlama başarı ile doğru orantılıdır. Son yıllarda okumanın başarı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılmış günümüzde de yapılmaya devam edilmektedir. Yapılan çalışmalar ışığında eğitim kademelerinde okumanın ders başarısını artırdığı görülmüştür.

Ortaokul çağındaki çocukların okuma becerilerini geliştirerek daha iyi düşünebilen, anlama sıkıntısı çekmeyen, olaylara eleştirel yaklaşabilen, gerektiğinde tartışabilen, daha önceki ön öğrenmeleriyle okudukları arasında bağlantılar kuran ve yeni öğrenmeler oluşturarak farklı anlamlara ulaşan okuyucular olabilmeleri amaçlanmıştır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okuduğunu anlama becerisi kapsamındaki eğitimler yalnızca kendi branşı olan Türkçe eğitimi ile sınırlandırılmamalı, diğer disiplinlerde de geliştirilmeli ve bilimsel düşünme yöntemlerini kullanarak bilinçli bir bilim okuryazarı toplum yapısının oluşturulması gerekliliğinin önemi fark edilmelidir (Aytaş, 2003). Bu becerinin, öğrencilerin günlük yaşamda sürekli maruz kaldıkları veya kalabilecekleri örnek olaylar, problemler üstünden bilimsel tartışmalar, analitik ve eleştirel düşünme yaklaşımıyla çözüm için bilgilerini transfer edebilme yetisini kazandırmanın en iyi sonucu vereceği düşünülmektedir.

Okuma eyleminin yalnızca Türkçe dersinde değil sayısal derslerde de başarı sağladığı değişen ulusal sınavlarımızda da gözlenebilir. Türkiye’de yapılan ulusal sınavlarımızda son yıllarda okuduğunu anlamamanın tüm derslerde ne derece önem arz ettiği gözler önüne serilmiştir. Üniversiteye giriş, lise giriş sınavları, ALES gibi önemli sınavların tamamında bilginin yanında okuduğunu anlama muhakeme gücünün ön planda olduğu görülmektedir. Sonuçlar gösteriyor ki ülke olarak okumuyoruz ve okuduğumuzu da çok iyi anlayamıyoruz. Anlayamadığımız için ön öğrenmelerimiz yardımıyla yeni öğrenmelerde oldukça zorlanıyoruz. Özellikle ülkemiz eğitim kademelerinin her aşamasında sayısal derslerde başarısız olmamızın belki de günümüzdeki temel sebeplerinden biri okuduğunu anlamamaktır. Ünlü bilim adamı Albert Einstein’in de ifade ettiği gibi “Bana çözmek için bir soru sorulsa ve 1 saat süre tanınsa, tanınan sürenin 45 dakikasını okumaya ve anlamaya, 10 dakikasını çözüm yolu geliştirmeye, kalan zamanı da çözmeye ayırıyorum.” okumanın ve okuduğunu anlamamanın hayatın her anında ve eğitim öğretimin bütün disiplinlerindeki gerekliliği açıktır.

Özçelik (1987) ve Göçer (2000) de okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiğini, okuduğunu doğru şekilde yorumlayan öğrencilerin derslerinde başarıyı yakaladığını, iyi ve tam olarak okuyamayan öğrencilerin ise başarılı olmasının beklenemeyeceğini ifade etmişlerdir. Okuma ve okuduğunu anlama etkinliği gerek ilkokul ve ortaokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak; hatta sadece Türkçe derslerinde değil, Fen Bilgisi ve diğer derslerde de öğrencinin başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür (Akın ve Çeçen: 2014). Sayısal derslere karşı genel olarak olumsuz tutumların oluşmasının önemli nedenlerinden birinin de fen bilgisi gibi sayısal derslerin anlaşılabilir olarak görülmesidir. Fen bilgisi dersini anlamak birçok faktörle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir. Ancak genel olarak fen başarısı ve diğer tüm derslerdeki başarı okuma ve okuduğunu anlamaya dayanmaktadır. Fen başarısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, birçok faktör fen başarısını etkileyebilmektedir. Bu faktörlerden bir tanesi de okuduğunu anlamadır. Türkçe dersinin temel becerilerinden biri olan okuduğunu anlama yalnızca Türkçe dersinde kazandırılması gereken bir kazanım değildir. Bunun yanı sıra diğer derslerin temelinde de okuma becerisinin gerekliliği göz önüne alınırsa iyi okuyamayan ve buna bağlı olarak okuduğunu anlamayan öğrencilerin farklı disiplinlerde başarılı olması beklenemez (Bloom, 1998). Okuduğunu anlayamayan öğrencinin fen başarısının yüksek olmasını bekleyemeyiz. Okuduğunu anlama, eğitim-öğretimi oluşturan fen bilgisi dersinde ve diğer tüm disiplinlerde vazgeçilmez bir unsurdur. Türk Eğitim Sistemi'nde yer alan öğrencilerin hayatta başarılı olabilmeleri için okuduklarını anlar olmaları önkoşul niteliği taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmada; öğrencilerin okuduğunu anlama ve fen başarıları bazı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için cevaplanan alt problemler aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı;
 - a) Cinsiyet değişkenine,
 - b) Soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama değişkenine,
 - c) Okunan kitap türü değişkenine,
 - d) Kitap okuma sıklık değişkenine,
 - e) Sosyoekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısı;
 - a) cinsiyet değişkenine,
 - b) soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama değişkenine,
 - c) okunan kitap türü değişkenine,
 - d) kitap okuma sıklık değişkenine,
 - e) sosyoekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile fen başarısı arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlayan bu araştırma tarama modeli kullanılarak çalışılmıştır. Çalışmada birden fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılarak yapılmıştır (Karasar, 2007:81).

Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ilinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 133 ortaokulun 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların evreni daha iyi yansıtılması adına araştırma grubunu farklı sosyoekonomik düzeylerden “sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme” yöntemiyle seçilen 152 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Gökçe (1988) sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme şöyle tanımlamıştır: Sistemik tesadüfi (katmanlı) örnekleme “Bir evreni oluşturan elemanları özelliklerine göre gruplandırarak homojen tabakalara ayırma, sonra da örnekleri bu tabakalardan alma işlemidir” (Akt: Balcı, 2009: 151). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci sayıları ve okullar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğrenci Sayısı ve Okullar

| Sosyoekonomik Durum | Araştırmanın Yürütüldüğü Okulun İsmi | Okulun Bulunduğu İl/ İlçe | Öğrenci Sayısı |
|---------------------|--------------------------------------|---------------------------|----------------|
| Alt | Şahbağı Ortaokulu | Tuşba | 59 |
| Orta | Hüsrevpaşa Ortaokulu | İpekyolu | 51 |
| Üst | Bil Koleji | İpekyolu | 42 |
| Toplam | | | 152 |

Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine ve sosyoekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

| Değişken | Kategoriler | N | % |
|----------|-------------|----|------|
| Cinsiyet | Kız | 82 | 53.9 |

| | | | |
|-----------------------------|-------|-----|-------|
| | Erkek | 70 | 46.1 |
| Sosyoekonomik Seviye | Alt | 59 | 38.8 |
| | Orta | 51 | 33.5 |
| | Üst | 42 | 27.6 |
| Toplam | | 152 | 100,0 |

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %53'ünün (N=82) kız, %46'sının ise (N=70) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık %38'inin (N=59) alt sosyoekonomik düzeye, yaklaşık %33'ünün (N=51) orta sosyoekonomik düzeye ve yaklaşık %27'sinin (N=42) üst sosyoekonomik düzeye dâhil olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Fen Başarı Testi ve Okuduğunu Anlama Testi ile veriler toplanmıştır. Literatür taraması sonucunda ulaşılan bilgilere ilaveten uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Okuduğunu Anlama Testi, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Türkçe ders kitaplarından ve MEB veri tabanından seçilen 9 metin içerisinde uzman görüşleri alınarak uygun olan 6 metin seçilmiştir. Bu metinler üzerinden bir test hazırlanmıştır. Testin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun belirlenmesi amacıyla bir ön deneme yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 30 soruluk okuduğunu anlama başarı testi hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini ölçmek için hazırlanan sorular, MEB'in ortaokul 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama ile ilgili kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yapılan ön çalışmanın istatistiksel analizleri sonucu testin KR 20 güvenilirlik değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

Fen Başarı Testi oluşturulurken 8. Sınıf Fen Bilgisi Dersinin 2. ünitesi olan "DNA ve Genetik Kod" seçilmiştir. Bu konunun kazanım sayısının fazla olması, kavramsal ifade ve tanımlara sayıca fazla yer verilmesi okuduğunu anlama başarı testi ile birbirini tamamlaması açısından en uygun ünitenin olduğu düşünülmüştür ve çalışma bu ünite üzerinden yürütülmüştür. Araştırma kapsamına alınan "DNA ve Genetik Kod" ünitesinin kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin ön öğrenmeleri dikkate alınarak çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Testi oluşturan soruların çoğunluğu daha önceki yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendi yapmış olduğu sınavlarda sormuş olduğu sorulardan oluşmaktadır. Bazı sorularda okuduğunu anlamaya uygun şekilde değişiklikler yapılmıştır. Bilgiyi ölçmekten çok okuduğunu anlama formatına dönüştürülmüştür. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 30 soruluk Fen Başarı Testi hazırlanmıştır. Yapılan ön çalışmanın istatistiksel analizleri sonucu testin KR 20 güvenilirlik değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama araçlarının katılımcılara uygulaması bir hafta ara ile yapılmıştır. Veri toplama araçlarının çalışma gruplarına uygulanması için gerekli izinler Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklerin uygulanması neticesinde elde edilen veriler, üzerinde istatistiksel çözümlerinin yapılabilmesi için SPSS 22 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programından faydalanılmıştır. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısının Fen Dersi Başarısı arasındaki ilişkiyi tayin edebilmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının bazı değişkenler açısından farklılaşıp, farklılaşmadığının belirlenmesi için değişkenin seçenek sayısına göre bağımsız t-testi ve tek-yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bulgular yorumlanırken .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümü, yapılan analizler sonucu elde edilen bulgulara ve konuya ilişkin olarak yapılan çalışmalar ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir.

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

3.1.1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu soruyu cevaplandırmak için erkek ve kız öğrencilerin puan ortalamaları üzerinden t-testi uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{x} | S | sd | t | P |
|----------|-----|-----------|------|-----|-----|-----|
| Kadın | 82 | 18.73 | 5.21 | 150 | .98 | .33 |
| Erkek | 70 | 17.86 | 5.77 | | | |
| Toplam | 152 | | | | | |

* $p > .05$

Tabloda okuduğunu anlama başarısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler ortalama 18,73, erkek öğrenciler ortalama 17,86 puan almışlardır. Yapılan test sonucu aradaki farkın anlamlı ($p > .05$) olmadığı

görülmüştür. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerine anlamlı bir farklılaşma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Okuduğunu Anlama ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Buna göre Coşkun (2006), Brantmeier (2003) ve Phakiti (2003) de her iki cinsiyet arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dökmen (1994), Chavez (2001, Akt: Sim, 2007: 35) ve Karatay (2007), yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu sonucuna varırken Bügel ve Buunk (1996) ise okuduğunu anlamada erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğunu bulmuştur.

3.1.2. Öğrencilerin, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durum değişkenine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama değişkeninin okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Anova testi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısının Soru Çözerken Zorlanıp Zorlanılmama Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | Ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Gruplar arası | 141.41 | 2 | 70.70 | 2.40 | .09 |
| Gruplar içi | 4388.14 | 149 | 29.45 | | |
| Toplam | 4529.55 | 151 | | | |

Tabloda soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durum değişkenine göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama bakımından üçe ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.1.3. Öğrencilerin, okunan kitap türü değişkenine göre okuduğunu anlama başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu soruyu cevaplamak amacıyla okunan kitap türü değişkeninin okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Anova testi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Okunan Kitap Türlerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|------------------------|-----------|---------------------------|----------|----------|
| Gruplar arası | 43.73 | 2 | 21.87 | .73 | .49 |

| | | | |
|-------------|---------|-----|-------|
| Gruplar içi | 4485.82 | 149 | 30.11 |
| Toplam | 4529.55 | 151 | |

Tabloda okunan kitap türü değişkenine göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre okunan kitap türü değişkeni bakımından üçe ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.1.4. Öğrencilerin, kitap okuma sıklığı değişkenine göre okuduğunu anlama başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla kitap okuma sıklığının okuduğunu anlama başarısı arasında farklılaşma olup olmadığını anlamak için Anova testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | Ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar arası | 47.64 | 3 | 15.88 | .52 | .66 |
| Gruplar içi | 4481.96 | 148 | 30.28 | | |
| Toplam | 4529.55 | 151 | | | |

Tabloda kitap okuma sıklığı değişkenine göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre kitap okuma sıklığı bakımından dört gruba ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.1.5. Öğrencilerin, sosyoekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Anova testi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Okuduğunu Anlama Başarısının Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|
| Gruplar arası | 161.19 | 2 | 80.59 | 2.75 | .06 |
| Gruplar içi | 4368.36 | 149 | 29.32 | | |
| Toplam | 4529.55 | 151 | | | |

Tabloda sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre sosyoekonomik düzey üç gruba ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Karasakaloğlu (2006) ve Çelikçi (2000; Akt: Koçyiğit, 2003) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin sosyoekonomik seviyeleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmadan elde edilen bulgu, bu çalışmanın sonucunu desteklediği ifade edilebilir. Yapılan başka araştırmada ise Çiftçi ve Temizyürek (2008) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında üst ve alt sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında üst sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler lehine, orta ve alt sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler arasında ise orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmıştır. Çelenk ve Çalışkan (2004) ilköğretim beşinci sınıflar üzerinde yaptığı bir çalışmada, ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin çocuğun okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

3.2. Çeşitli Değişkenler Açısından Fen Başarısıyla İlgili Bulgular ve Yorum

3.2.1. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen başarısı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu soruyu cevaplandırmak için erkek ve kız öğrencilerin puan ortalamaları üzerinden t-testi uygulanmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{x} | S | sd | T | p |
|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Kadın | 82 | 17.50 | 6.08 | 150 | 5.98 | -.51 |
| Erkek | 70 | 18.00 | | | | .61 |
| Toplam | 152 | | | | | |

*p >.05

Tabloda fen başarısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre kız öğrenciler ortalama 17,50, erkek öğrenciler ortalama 18,00 puan almışlardır. Yapılan test sonucu aradaki farkın anlamlı ($p>.05$) olmadığı görülmüştür. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin fen başarısı üzerine anlamlı bir farklılaşma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

3.2.2. Öğrencilerin, soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durum değişkenine göre öğrencilerin fen başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama değişkeninin fen başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Anova testi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Fen Başarısının Soru Çözerken Zorlanıp Zorlanılmama Durum Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 382.07 | 2 | 191.04 | 5,59 | ,005 |
| Gruplar içi | 5093.87 | 149 | 34.19 | | |
| Toplam | 5475.94 | 151 | | | |

Tabloda soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durum değişkenine göre fen başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama bakımından üçe ayrılan öğrenciler arasında fen başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.2.3. Öğrencilerin, okunan kitap türü değişkenine göre fen başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu soruyu cevaplamak amacıyla okunan kitap türü değişkeninin fen başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Anova testi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Okunan Kitap Türlerine Göre Öğrencilerin Fen Başarısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|
| Gruplar arası | 76.05 | 2 | 191.04 | 1.05 | .35 |
| Gruplar içi | 5399.89 | 149 | 36.24 | | |
| Toplam | 5475.94 | 151 | | | |

Tabloda okunan kitap türü değişkenine göre fen başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre okunan kitap türü değişkeni bakımından üçe ayrılan öğrenciler arasında fen başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.2.4. Öğrencilerin, kitap okuma sıklığı değişkenine göre fen başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla kitap okuma sıklığının fen başarısı arasında farklılaşma olup olmadığını anlamak için Anova testi uygulanmış ve çıkan sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11. Kitap Okuma Sıklığına Göre Öğrencilerin Fen Başarısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | ss | Kareler Ortalaması | f | P |
|---------------|-----------------|----|--------------------|-----|-----|
| Gruplar arası | 58.86 | 3 | 19.62 | .54 | .66 |

| | | | |
|-------------|---------|-----|-------|
| Gruplar içi | 5417.09 | 148 | 36.60 |
| Toplam | 5475.94 | 151 | |

Tabloda kitap okuma sıklığı değişkenine göre fen başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre kitap okuma sıklığı bakımından dört gruba ayrılan öğrenciler arasında fen başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

3.2.5. Öğrencilerin, sosyoekonomik düzeylerine göre fen başarısı farklılaşmakta mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile fen başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Anova testi yapılmış ve sonuçları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. Fen Başarısının Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| | Kareler Toplamı | ss | Kareler Ortalaması | f | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|
| Gruplar arası | 1546.41 | 2 | 773.21 | 29.32 | .00 |
| Gruplar içi | 3929.53 | 149 | 26.37 | | |
| Toplam | 5475.94 | 151 | | | |

*p<.05

Tabloda sosyoekonomik düzey değişkenine göre fen başarısının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova sonuçları görülmektedir. Buna göre sosyoekonomik düzey üç gruba ayrılan öğrenciler arasında fen başarısının sosyoekonomik düzey arttıkça yükseldiği görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi üst seviye olan grubun fen başarısı diğer gruplara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzeyi orta seviye olan grubun da alt seviye olan gruba göre fen başarısı bakımından daha iyi bir düzeydedir.

3.3. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile fen başarısı arasında bir ilişki var mıdır?

Bu problemi cevaplamak amacıyla öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile fen başarısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Fen Başarısı Arasındaki İlişkiye Dair Verilerin Dağılımı

| | N | r | Ss | P |
|--|-----|------|-----|------|
| Okuduğunu Anlama- Fen Bilimleri Başarısı | 152 | 0.57 | .33 | .003 |

Tablo 13’de okuduğunu anlama başarısı ile fen başarısı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. $r=0.57$; 0.30-0.70 aralığında olduğu zaman orta seviyede bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Zebec, Akic ve Topic’in (2009) yaptığı araştırmada, okul başarısı ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen ve Holopainen (2008) de okuduğunu anlama ile ilgili becerilerin okul başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, okuduğunu anlama başarı arttıkça fen başarısının da yükseldiği şeklinde yorumlanabilir. Okuduğunu anlama sadece Türkçe ve edebiyat gibi sözel beceri gerektiren derslerde değil, aynı zamanda fen, matematik, geometri gibi sayısal başarı gerektiren derslerde de etkili bir öğrenme yoludur. Dolayısıyla okuma çok yönlü öğrenme yollarını harekete geçiren bir süreçtir (Savaş 2006: 71).

Özaslan (2006: 3-4)’nın yaptığı çalışmada “öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yükseltilmesi onlara sadece sözel derslerde değil, tüm alanlarda ve yaşamları boyu tüm öğrenme faaliyetlerinde başarı kazandıracaktır.” Dolayısıyla hangi ders ya da öğrenme alanı olursa olsun bilgiyi edinme sürecinde okuduğunu anlama temel alan olarak ortaya çıkmaktadır. Fen’e dair metinlerin anlaşılmasıyla fen başarısının da artacağı görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokul 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen bu araştırmada sosyoekonomik düzey, okuma sıklığı, okunan kitap türü, cinsiyet ve okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir farklılığın gözlenmediği ifade edilebilir. Literatüre bakıldığında öğrencilerin sosyoekonomik seviyenin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak yapılan çalışma çerçevesinde alınan farklı sosyoekonomik seviyedeki okulların 8. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arasında bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle sosyoekonomik seviyeye sahip okulların vermiş olduğu eğitim öğretim kalitesi arasında herhangi bir farklılığın olmadığı düşünülebilir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama başarısı üzerinde farklı sonuçlara rastlanmıştır.

Araştırmada incelenen diğer soru cinsiyet, okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama, okuma sıklığı ve okunan kitap türü değişkenlerinin fen başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymazken sosyoekonomik düzeyin fen başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu durum yapılan birçok çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmada sosyoekonomik düzeyi üst olan grubun orta ve alt sosyoekonomik düzeye sahip gruptan, sosyoekonomik düzeyi orta olan grubun ise alt gruba oranla fen başarısının fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Gerçekleştirilen araştırmada ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile fen başarısı arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan bir araştırmada okuduğunu anlama ve matematik dersi arasında ilişki katsayısı ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54; okuduğunu anlama ve fen bilimleri arasındaki ilişki katsayısı ortaokul düzeyinde .62, lise düzeyinde .56 olarak bulunmuştur (Bloom, 1995). Anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama ve söz varlığı; bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi, akademik başarılarını artırması bakımından önemlidir. Genel eğitim süreci ve telkinler sebebiyle okumanın gerekliliğini bilen öğrenciler olumlu yönde tutum göstermektedirler. Ancak bu durum okuduğunu anlama düzeyinde doğrudan bir etken değildir. Okumaya yönelik tutumların genel anlamda okumayı etkilediği bilinse de okuduğunu anlama düzeyini tek başına açıklayamayacağı görülmektedir. Bu bilgiden hareketle öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması kadar uygun okuma stratejilerinin öğretilerek okuduğunu anlama düzeylerinin de yükseltilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitim süreci ve çevre etkisinin öğrencilerde belirli bir okuma bilinci oluşturduğunu göstermektedir. Öğrenciler okumanın önemine büyük oranda inanmaktadır. Ancak bu inanç yüksekliği okuduğunu anlama başarısına aynı oranda yansımamıştır. Okuduğunu anlama başarısına yansımayan bu inanç fen başarısına da yansımamış olabilir. Öğrencilerin fen başarısına dair sahip oldukları olumsuz algılar fen başarı seviyesini düşürmüş olabilir. Fen'e ilişkin metinleri okuyan öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlanabilme ihtimalleri ve fen başarısına yönelik tutum düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin Fen'e yönelik tutum düzeylerinin yüksekliği fen başarısını geliştirebilir.

4.1.Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve araştırmacı tarafından elde edinilen bilgiler doğrultusunda şu önerilerden bahsedilebilir:

1. Bu çalışma ortaokul 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı yaş gruplarındaki etkisini görmek amacıyla farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmelidir.
2. Sosyoekonomik düzeyin, fen bilimleri başarısını nelere bağlı olarak etkilediğini ve bu etkinin ne gibi sonuçlar doğuracağı üzerinde çalışılabilir.
3. Fen bilimleri dersinin sayısal bir ders olması öğrencilerde ve ailelerde farklı algılar oluşturmaktadır. Dersin içeriğinin rakamlardan oluştuğunu okuma ile çok ilgisinin olmadığı düşünülmektedir. Bu ön yargıyı yıkmak ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğretmen ve aile iş birliği içinde çalışmalıdır.
4. Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerden; okuldaki öğrenme ortamlarının, günlük yaşantılarında kullandıkları dil, öğrenci başarısı, ailelerin eğitim seviyesi okuduğunu anlamayı ve fen başarısını ne derecede etkilediği incelenebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi/ Econdry School Students’metacognitive Awareness of Reading Strategies Level”, TURKİSH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6988> p. 91-110.
- Arıcı, A. F. (2012). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2003). “Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü”. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (13).
- Balcı, A., (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1995) İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. D. Ali Özçelik), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bloom, B. S. (1998). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. (D. A. Özçelik, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brantmeier, Cindy (2003), “Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading”, Reading in a Foreign Language, Vol. 15, No. 1, <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2003/brantmeier/brantmeier.pdf> (son erişim 02.08.2008).
- Bügel, K.-Buunk, B. P. (1996), “Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge”, The Modern Language Journal, Vol. 80, No. 1, (Spring, 1996), pp. 15-31, <http://www.jstor.org/stable/329055> (son erişim 01.08.2008).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Carter, C. Bishop, J. & Kravits, S.L. (2002). Keys to Effective Learning (3rd ed.). Ch. 1: ‘Becoming a Lifelong Learner’. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Coşkun, Eyyup (2006), Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5 (9).

Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı Sosyoekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi. 309, 24-33.

Dökmen, Ü. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? Recreational reading habits of collage students. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42(6), 480-489.

Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. Millî Eğitim Dergisi, 148, 67-74.

Karasakaloğlu, Nuri (2006). Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Bildiriler. 14-16 Nisan 2006. Ankara: Kök Yayıncılık: 142-155.

Karasar, N. (2007.) *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, Halit (2007), İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama

Becerileri Üzerine Alan Araştırması. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

Koçyiğit, S. (2003). İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları

Müdürlüğü.

Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi.

Özçelik, D.A. (1987). Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi, Ankara:

ÖSYM Eğitim Yayınları.

Phakiti, A. (2003), "A closer at gender and strategy use in L2 reading", Language Learning, Vol. 53 No. 4, pp. 649-703, <http://www3.interscience.wiley.com/journal/118872169/abstract> (son erişim 31.07.2008).

Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension (pp. 535-554). Hills dale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Savaş, Bekir (2006), Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi, 2. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.

Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M, Tolvanen, A. And Holopainen, L. (2008). Reading Comprehension, Word Reading and Spelling as Predictors of School Achievement and Choice of Secondary Education. Learning and Instruction. 18 (2) 201-210.

Sim, Sangmin (2007), A Study on Reading Strategies in KSL Class, Unpublished Doctor's

Thesis. University of New South Wales School of Modern Language Studies.

Sweet, A. P., Snow, C. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In Block, C. C., Gambrell L. B. & Pressley M. (Eds.), Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice. USA: John Wiley&Sons Inc.

Ünal, E. (2006). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması). Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Külçü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.

Zebec, M.S., Sakic, M. and Topic, M.K. (2009). Analysis of Relationship between Speed of Information Processing, Reading Comprehension and School Achievement in Lower Grades of Primary School. *Drustvena Istrazivanja*. 18, 4-5, 763-784.

Extended Abstract

Reading have psychomotor and cognitive skills. The reader firstly forwards to the brain of text through the sense of sight and understanding is realized by analyzing in the mind (Arıcı,2012). Therefore reading should be support the comprehension skill. Because the reading is not a concept to be considered in one dimension. It also has concepts such as understanding and using. In addition, it consists of some sub-skills. These skills include analyzing the main theme of a story, making predictions about the results and to get off result from the story (Rosenshine, 1980). According to Özçelik (1987) and Göçer (2000), all of the lesson to schools needs reading and comment correctly by the students they have a success. But no one excepted getting success if they haven't same conditions. Reading and reading comprehension activity will be necessary for student both in primary and secondary school and in all subsequent learning life. These are a determining factor not only in Turkish lessons but also in science and other lessons (Akin and Çeçen: 2014). Generally, one of the most important reasons for negative attitudes towards numerical lessons is that numerical lessons such as science are seen as incomprehensible. Understanding the science lesson associated with many factors directly and indirectly. However generally science achievement and other courses achievement depend on reading and reading comprehension. Reading comprehension which is one of the basic skills of Tukiş lesson, is not an acquisition should be gained only for Turkish lessons. In addition to this considering the necessity of reading skill on the basis of other lessons, the students that can't read well and understand what they read accordingly can't be expected to succeed in different disciplines (Bloom, 1998).

In the research carried out, it was found out that there is a moderate relationship between the achievement of reading comprehension and the achievement of science in 8th grade students studying in secondary school. As can be understood, reading comprehension and vocabulary; It is important for individuals to improve their thinking skills and increase their academic success. Students who know the necessity of reading because of the general education process and suggestions show a positive attitude. However, this is not a direct factor at the level of reading comprehension. Although it is known that attitudes towards reading affect reading in general terms, it is seen that it cannot explain the level of reading comprehension alone. Based on this information, it should not be forgotten that, as well as ensuring that students develop positive attitudes, appropriate reading strategies should be taught and their reading comprehension levels should be increased. The results obtained from this research show that the educational process and environmental impact create a certain reading awareness in students. Students strongly believe in the importance of reading. However, this height of belief did not reflect to the success of reading comprehension. This belief, which is not reflected in the success of reading comprehension, may not be reflected

in the success of science. The negative perceptions students have about science achievement may have reduced the level of science achievement. The probability that students reading the texts related to science may have difficulty in understanding what they read and their attitude levels towards science success should be taken into consideration. The high level of students' attitude towards Science can improve their success in science. The aim of this study is to try to determine investigation of eighth grade secondary school reading comprehension and science achievements the evaluation of some variables.

Method

This study is based on the relational screening (survey) design. Two Reading Comprehension and Science Achievement tests were given to 152 8th grade secondary school students together with multiple-choice questions. These tests developed by researcher was used to collect data. These questions were used to determine the degree of science achievement and reading comprehension by students. Texts and questions were taken from 8th grade Science books, Turkish books, various databases connected to MEB and presented to experts. After the opinions of experts were taken, 30 multiple-choice questions were prepared according to reading comprehension and Science Achievement of tests' kinds. Prepared texts and questions were presented to experts again so that their structure would be surveyed. Pre-application was carried out on 117 students. After the analysis, the KR-20 coefficient reliability for both tests was found .83. Also there was a moderate relation between the reading comprehension and science achievement scores ($r= 0,57$, $p=0.003$).

Through the information about student's gender, type of book and frequency of reading, socioeconomic level and whether they have difficulty or not while solving questions were obtained through data forms.

After the students' science achievement and reading comprehension were determined, the correlation between science achievement and reading comprehension was tested and it was ascertained whether gender, type of book and frequency of reading, socioeconomic level and whether they having difficulty or not while solving question had effects on science achievement and reading comprehension. The data that is the basis of research were obtained from science achievement test and reading comprehension tests. The data are interpreted and presented by using analysis techniques and SPSS 22 program which are suitable data properties. Findings are shown and presented on charts. T test was used to test obtained data's difference between two variables.

Conclusion and Suggestion

Through the current study, it was determined that there was a significantly positive and moderate level correlation between students' science achievement and reading comprehension. In the results of study it isn't seen that there is a difference between two genders over science achievement and reading comprehension. Considering type of book and frequency of reading, whether they have difficulty or not while solving questions and socioeconomic level weren't affect in the reading comprehension. Also it is found the same result for science achievement, excepting socioeconomic level. According to it, socioeconomic level effective on the science achievement. It can be said that as the socioeconomic level increases, students' success in science increases too. In

the future study, a comparison can be made on the relationship between science achievement and reading comprehension achievement of students in different classes. It can be studied on how socioeconomic level affects to science achievement. In order to science which is be a numerical course, create different perceptions for family and students. So, the students' reading comprehension skills should be improved both teachers and in the family. The variables that can't be controlled in the research; it can be examined to what extent the learning environments in the school, affect the use of a different language in their daily lives, student success, education level of the families.