



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 4, Sayı: 12, Eylül 2017, s. 306-317

Murat ATEŞ¹

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ²

Özet

Bu çalışmada, orta okul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya 160 erkek, 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Tanıma Formu” ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarılarını ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki Pearson Correlation Coefficient ile hesaplanmıştır. Araştırmada, okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarıları ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Anlama, Akademik Başarı, Türkçe Öğretimi

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN READING COMPREHENSION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

The present study examines the relationship between reading comprehension and academic achievement of secondary school children. The study is conducted via survey research method. 160 male, 186 female; a total of 346 students participated in the research.

In order to collect data about the personal information of the students “Student Information Form” developed by the researcher, and “Reading Comprehension Scale”, also developed by the researcher, are used. In the present study, Pearson Correlation Coefficient calculation is used in order to determine the relation between the general academic achievement, Turkish lesson academic achievement average, and reading comprehension.

The findings of the study reveal that the students with high reading comprehension scores have also high general academic achievement scores and Turkish lesson academic achievement scores averages compared to the students with low reading comprehension scores.

Key words: Reading, Comprehension, Academic Achievement, Turkish Instruction

¹ Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mates@konya.edu.tr

² Bu çalışma, SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD’nda 2008 yılında tamamlanan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki adlı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Bireyin kendi kendine öğrenimi, o bireyin akademik başarısı ve kültürel gelişimi ile doğru orantılıdır. Bu sebeple okuma becerisi, öğretim sürecinde kazanılacak en değerli becerilerden biridir. Günümüzde okuma, insan hayatının olmazsa olmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, insana düşünen, anlayan, yorumlayan ve eleştiren insan olma özellikleri kazandıran bir beceridir. Çünkü okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir (Demirel, 2000). Okumanın insan ve toplum hayatındaki önemini anlamak için Aytaş (2005)'in ortaya koyduğu verilere bakmak önemli olacaktır. Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkar.

Okumanın, temelde birbirleriyle aynı yaklaşımları ortaya koyan birçok tanımı vardır. Tanımların genelde okumanın, algı sınırlarımıza giren uyarıcıların belleğimizdeki karşılıklarını bulmak biçiminde tarif edildiği görülecektir. TDK (1998:1675)'nin Türkçe Sözlüğünde okumak, şu şekilde tanımlanmıştır: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” Özdemir (1991: 13)'e göre okuma, “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.” Göğüş (1968: 15)'e göre “Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.” Oğuzkan (1981: 111) okumayı “bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi” olarak tanımlamaktadır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995: 41)'e göre “Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.” Dökmen (1994: 15)'e göre “Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir.” Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünebilmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6–7). Demirel (2000: 59)'e göre “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” Binbaşıoğlu (1993: 15) ise okuma tanımında “Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır.” demektedir.

Dikkat edilecek olursa bu tanımların okumayı harflerin zihinde anlamlandırılması olarak ele aldıkları görülecektir. Bu tanımlar okumanın süreçlerinden, niteliğinden ziyade teknik olarak okumanın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu tanımlardaki düşünceyi kısaca özetlemek gerekirse okuma zihnimizdeki duygu, düşünce ve hayallerin yazı ile kodlanarak iletilmesi, bu yazılı iletinin alıcı tarafından görme organları vasıtasıyla algılanıp zihnimizdeki karşılıklarıyla eşleştirilmesi suretiyle anlamlandırılması olarak tarif edilmektedir. Yukarıdaki tanımlamalar, okumanın temel dil becerileri arasında bir anlama becerisi olduğundan hareketle

bir anlam kurma süreci olduğunu ve başkalarına ait iletilerin okuma yoluyla çözümlenebileceğini vurgulamaktadır. Okumayı tanımlarken sadece bir anlama süreci olarak okumaya yaklaşmanın yeterli olmadığını düşünen araştırmacılar da vardır. Örneğin; Akyol (1997: 26)'a göre “Tanımların hepsi de anlamının karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde tesirli olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu hâlde anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır.”

Yukarıdaki tanımlar ve okuma ile ilgili yaklaşımlar göz önüne alındığı zaman okuma becerisi; yazılı sembollerin algılanması, buna bağlı olarak bu sembollerin anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini içine alır. Güneş, (2009) okumanın eskiden yazının şifresini çözme olarak anlaşıldığını yapılandırmacı yaklaşımda okumanın bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştiren aktif bir süreç olduğunu söyler. Okuma okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenmez (Özdemir, 1967). Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom'un da içinde bulunduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden seçilen ortaöğretimdeki öğrenciler üzerinde, kendi ana dillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu uç alandaki başarı arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Bloom, 1979, Aktaran; Nas, 2003: 136). Ülkemizde de benzer bazı çalışmalar yapılmış ve okuduğunu anlama gücünün başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Fidan ve Baykul (1994: 7–20) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır.

Amaç ve Önem

Toplum ve insan hayatında çok önemli bir yer tutan okuma becerisi her alanda kullanılan bir etkinliktir. Aynı zamanda bütün öğrenme etkinliklerinin temel unsurlarından biridir. Hayat boyunca öğrenilen bilgilerin önemli bir bölümü okuma yoluyla elde edilir. Öğretim programlarımız, çocuğa bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrenciye bilgiye ulaşma yollarını gösterecek şekilde hazırlanmıştır. Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde çocuğun öğretimin merkezinde olduğu bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Çünkü bu anlayışa göre çocuk, araştıran, öğrenen, yorumlayan, keşfeden, yeni elde ettiği bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştiren, üretici bir kişiliğe sahiptir. Bu özellikleri taşıyacak bir kişinin, akıcı okumaya ve okuduğunu anlamaya sahip olması gerektiği kaçınılmazdır. Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için de öğretmenlerin öğrencilere okuma ve anlama eğitimi vermeleri gerekmektedir.

Ortaokula gelen öğrenciler okumanın mekanik yönünü (harfleri, kelimeleri tanıma, bunları seslendirme vb.) öğrenmiş, zevk için okuma becerilerini kısmen kazanmıştır. Bu dönemde yapılacak okuma eğitimi, çocuğun çok yönlü ve hızlı olan gelişim yeteneklerine cevap verebilecek, doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini geliştirebilecek şekilde olmalıdır. Okuma eğitimi çalışmalarının başlangıcında öncelikle, öğrencilerin okuma düzeyinin saptanması, yani anlamının ve okuma hızının belirlenmesi gerekir (Özbay, 2006: 4). Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler iyi belirlenebilirse ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleriyle ilişkili diğer eğitim unsurlarının anlamaya etkisi doğru olarak ortaya konabilirse daha sağlıklı bir okuma eğitimi yapmak mümkün olacaktır. Bu bakımdan bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmesi ve ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanları okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkili midir?

2. Ortaokul öğrencilerinin genel akademik başarı puanları okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasında ilişkiyi inceleyen bu araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 1994: 81). Bu tür araştırmalarda, sistemin bütününcü incelemek veya bütün bir alt grubun incelenmesi ve geniş bir evreni (tüm okullar) kapsamaya yerine, herhangi bir veya birkaç okulun uygulamalarının değerlendirilmesi hedef alınabilir (Arseven, 1993: 28).

Evren ve Örneklem

Çalışmada, Konya ilindeki ortaokullar çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan 10 okul, kuramsal gerekliliklere bağlı olarak Konya’daki ortaokullarından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen okullarda tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile araştırmanın gerçekleştirileceği şubeler belirlenmiştir. Gruplara ölçeklerin uygulanması sırasında ölçek ve soruları eksik doldurduğu belirlenen 68 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama araçları

Çalışmada, araştırma kapsamına giren verileri toplamak amacıyla; öğrenci tanıma formu ve okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri için veri toplamak

amacıyla bir öğrenci tanıma formu kullanılmıştır. Söz konusu form araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amaçlıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ortaokul 6. sınıflar için dört, ortaokul 7. sınıflar için dört olmak üzere toplam sekiz metin kullanılmıştır. Metinler 6 ve 7. sınıflar için tür bakımından aynıdır. 6. sınıflar için olaya dayalı bir metin, düşünceye dayalı bir metin, bir şiir metni ve bilimsel bir metin seçilmiştir. 6. sınıflara uygulanan metin türlerine paralel olarak 7. sınıflar için de olaya dayalı bir metin, düşünceye dayalı bir metin, duyguya dayalı bir şiir metni ve bilimsel bir metin seçilmiştir. Olaya dayalı metinlerle ilgili 30’ar, düşünceye dayalı metinlerle ilgili 30’ar, şiir metinleriyle ve bilimsel metinlerle ilgili 15’er soru sorulmuştur. Soruların tamamı çoktan seçmeli olup her sorunun cevap seçeneği dörttür. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için geliştirilen bu soruların hazırlanmasında Türkçe programındaki okuma ve anlama ile ilgili kazanımlar ile çoktan seçmeli soru hazırlama teknikleri göz önüne alınmıştır. Bu şekilde 6. sınıflar ve 7. sınıflar için ayrı ayrı toplam 100 tane çoktan seçmeli sorudan oluşan formlar hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formlar üzerinde konu alan uzmanlarına ve ölçme değerlendirme uzmanlarına danışılarak gerekli değişiklikler yapılmış ve “Okuduğunu Anlama Testi”nin ön uygulama için son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçek formu araştırmanın gerçekleştirileceği gruba denk düştüğü düşünülen 125’i 6. sınıf, 108’i 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri sonucu madde gücü (Pj) 0.40 ile 0.60 ve ayırıcılık gücü katsayısı (rpb) 0.30’un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır. Madde güçlükleri 0.35–0.70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testine alınmıştır. Madde analizi sırasında ilgili kriterlere uymadığı belirlenen her iki testten 10’ar soru test formundan çıkarılmıştır. Bu şekilde her sınıf düzeyi için madde gücü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek toplam 90 maddeden oluşan okuduğunu anlama testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR20 güvenilirliği hesaplanmış. 6. sınıflar için 93 güvenilirlik katsayısı, 7. sınıflar için .92 güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen örneklem gruplarındaki 6 ve 7. sınıflara ölçeklerin ne zaman uygulanacağı belirlenmiştir. Belirlenen zamanlarda “Bilgi Formu” uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür. Daha sonra öğrencilere “Okuduğunu Anlama Ölçeği” uygulanmıştır. Bu uygulama her metin için bir ders saati olmak üzere dört ders saati sürmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi ve genel akademik başarı ortalamalarının toplanmasında ders öğretmenlerinden ve okul yönetiminden yardım alınmıştır. Bu süreçte örnekleme oluşturan 346 öğrenciden 211 öğrencinin Türkçe dersi akademik başarı puanları ve genel akademik başarı ortalamaları toplanmış, 135 öğrencinin başarı puan ortalamaları toplanamamıştır. Başarı puanları ile ilgili işlemler 211 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin istatistiksel analizi ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarına ve genel akademik başarı puanlarına etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Araştırmada okuduğunu anlama değişkenine göre Türkçe dersi akademik ortalama puanlarının, genel akademik ortalama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde varyans analizi, farklılaşmanın

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

bulduğu gruplarda farklılaşma kaynağının belirlenmesinde Tukey testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Grupların homojen dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Levene Statistic kullanılmıştır. Ayrıca Türkçe dersi akademik ortalama, genel akademik ortalama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sürecinde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir, bulgular tabloların altında yorumlanmıştır.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Düşük	38	43,90	10,17
Orta	153	64,89	13,71
Yüksek	38	78,06	12,35

Tablo 1 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin Türkçe dersi akademik puan ortalamaları 43.90, okuduğunu anlama düzeyleri orta olarak belirlenen öğrencilerin 64.89, okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise 78.06 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması F	P- Değeri
Gruplar Arasında	22954,956	2	11477,478	68,113
Gruplar İçinde	38082,551	226	168,507	P<0.05
Toplam	61037,507	228		Önemli

Tablo 2 incelendiğinde ortaokul ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 68.11 f değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(1)Okuduğu nu Anlama Düzeyi	(2)Okud uğunu Anlama Düzeyi	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P- Değeri
Türkçe Dersi	Düşük	Orta	-20,99057(*)	2,35282	,000

Akademik Başarı Puan Ortalamaları		Yüksek	-34,16658(*)	2,97805	,000
	Orta	Düşük	20,99057(*)	2,35282	,000
		Yüksek	-13,17601(*)	2,35282	,000
	Yüksek	Düşük	34,16658(*)	2,97805	,000
		Orta	13,17601(*)	2,35282	,000

Tablo 3 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Düşük	38	62,26	7,13
Orta	153	72,49	8,41
Yüksek	38	81,33	8,03

Tablo 4 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları 62,30 okuduğunu anlama düzeyleri orta olarak belirlenen öğrencilerin 72.50, okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise 81.40 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P- Değeri
Gruplar Arasında	6934,723	2	3467,361	52.144	0.000
Gruplar İçinde	15028,110	226	66,496		P<0.05 Önemli
Toplam	21962,833	228			

Tablo 5 incelendiğinde ortaokul ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 52.144 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(1)Okuduğu nu Anlama Düzeyi	(2)Okud uğunu Anlama Düzeyi	Ortalamalar arası Fark	Std. Hata	P- Değeri
Genel Akademik Başarı Puan Ortalamaları	Düşük	Orta	-10,22769(*)	1,47801	,000
		Yüksek	-19,07105(*)	1,87077	,000
	Orta	Düşük	10,22769(*)	1,47801	,000
		Yüksek	-8,84337(*)	1,47801	,000
	Yüksek	Düşük	19,07105(*)	1,87077	,000
		Orta	8,84337(*)	1,47801	,000

Tablo 6 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları, Okuduğunu Anlama Düzeyleri, Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamaları ve Genel Akademik Başarı Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

		Anlama puanları	Türkçe Başarı	Genel akademik ortalama
Anlama puanları	Pearson Correlation	1	,671(**)	,665(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	346	229	229
Türkçe Başarı	Pearson Correlation	,671(**)	1	,820(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	229	229	229
Genel akademik ortalama	Pearson Correlation	,665(**)	,820(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	229	229	229

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 7 incelendiğinde Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarıları ve akademik başarı ortalamaları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, Fidan ve Baykul (1994)'un Bloom (1995)'un ve Tekin (1980)'in araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Söz konusu araştırmalar da okuduğunu anlama düzeyi artıkça öğrencilerin Türkçe ve diğer derslerdeki akademik başarılarının da arttığını ortaya koymuştur.

Okuduğunu anlama becerisi sayısal derslerdeki başarıyı da etkilemektedir. Örneğin; Akay (2004), “İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretimin 2. sınıfında okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısını olumlu yönde etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak matematik sorularının çözümünün yanında haftada 4 saat olmak üzere okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama çalışmalarının matematik problemlerini çözme ve bu problemlerin çözüm yollarını ifade edebilme başarısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu sonuçlar ışığında; bu çalışma paralelinde yapılabilecek araştırmalar için şunlar söylenebilir.

Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları arasındaki yüksek derecedeki doğru orantılı bağlantı dikkate alınarak okuduğunu anlamanın akademik başarının başlıca etmenlerinden biri olmasından hareketle okullardaki öğretim sürecinde okuma anlama çalışmalarına daha fazla önem verilebilir.

Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında ilgi göz önünde bulundurularak Türkçe programındaki okuma ve anlama ile ilgili kazanım ve etkinliklerin öğretim ortamında, daha etkin bir şekilde yapılmasına yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. *Çağdaş Eğitim*. (223).

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

- Arseven, A. D. (1993). *Alan Araştırma Yöntemleri: İlkeller, Teknikler, Örnekler*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Aytaş, G. (2005) Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.3 (4).
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması Ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı: 193: Ankara.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları. DEMİREL, Özcan. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Göğüş, B. (1968). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma Ve Anlamı Yapılandırma*. Anakara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Fidan, N. Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşıllanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara: S.10
- Karasar, N.(1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Lid.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı, Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 155.
- TDK. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars matbaası.

EXTENDED ABSTRACT

The present research examines the relationship between reading comprehension levels and academic achievements of secondary school students. In order to achieve this purpose, answers are sought for the questions below.

1. Do the Turkish lesson academic achievement scores of secondary school students vary according to their reading comprehension levels?

2. Do the general academic achievement scores of secondary school students vary according to their reading comprehension levels?

The present study examines the relationship between reading comprehension levels and academic achievement of secondary school students. The research is conducted via descriptive survey model. Because there are more than one variables in the research extent, examining the correlation between these variables necessitated the relational screening model.

Sampling was conducted on the universe as it is very broad. Ten schools that form the sample of the present study were selected through random cluster sampling method among secondary schools in Konya, in accordance with the theoretical requirements. In the selected schools, classes that the research would be implemented on were selected through random cluster sampling. During implementing the scale on the groups, 68 students were removed from the sample as they didn't fill in the forms properly. 160 male, 186 female; a total of 346 students participated in the research. Students information form and reading comprehension scale were used in the present research in order to collect data. Student information form consisting of six items were used to collect data about the sub-problems of the present research. This form aims at collecting personal information about the students in the sample. Student information form was developed by the researcher.

Eight texts were used in order to determine the reading comprehension levels of the students. Four of these texts were used with 6th graders, and four were used on 7th graders. Texts were similar in terms of genre for 6th and 7th graders. For 6th graders, a text based on an event, a text based on a thought, a poetic text and a scientific text were selected. In accordance with the genres selected for 6th graders, a text based on an event, a text based on a thought, a poetic text based on emotions and a scientific text were selected for 7th graders. 30 questions for texts based on an event, 30 questions for texts based on a thought, and 15 questions for each of poetic texts and scientific texts were asked. All of the questions are multiple choice questions with four choices. The questions developed for determining the reading comprehension levels of students were written in accordance with the multiple choice questions writing techniques in line with the reading and comprehension related achievements in Turkish curriculum. This way, 100 questions were written for 6th graders, and 100 questions were written for 7th graders. These forms were presented to field experts and assessment and evaluation experts; necessary changes were made in accordance with their suggestions; and "Reading Comprehension Test" took its final form for pre-implementation. The scale form was implemented on 125 6th grade, and 108 7th grade students who were thought to be similar with the sample of the research. After obtaining implementation results, item analysis was conducted on each question item separately. Items with item difficulty between (Pj) 0.40 and 0.60; and discrimination index over (rpb) 0.30 were included in the test. Items with item difficulty around 0.35–0.70 were corrected in accordance with the suggestions of the experts and then they were included in reading comprehension test used in the present research. During item analysis, 10 questions that didn't meet the criteria were removed from both tests. Consequently, reading comprehension tests including 90 items with medium item difficulty and high discrimination index were obtained for both grades. Then, KR20 reliability of tests was calculated and reliability coefficient was calculated as .93 for 6th graders, and .92 for 7th graders. In order to collect data for the research, the date to implement the scales on 6th and 7th graders was set. "Information Form" was implemented on the set date. The implementation took around a lesson period. Then, "Reading Comprehension Scale" was implemented on the students. This implementation took four lesson

periods; one period for each text. Teachers and school administration helped to collect data on the Turkish lesson achievement and general academic achievement of students.

During this process, Turkish lesson academic achievement scores and general academic achievement score averages of 211 students out of 346 students could be obtained. However, achievement score averages of 135 students couldn't be obtained. Calculations for achievement scores were done on 211 students. Statistical analysis of the data was conducted in a pattern that can reveal the effect of reading comprehension levels of secondary school students on their Turkish lesson academic achievement scores and general academic achievement scores. Variance analysis was used in order to determine whether Turkish lesson academic score averages, and general academic achievement averages vary according to reading comprehension variable; and Tukey test and Mann Whitney U test were used to determine source of the variance. Levene Statistic was used to determine whether groups present homogenous distribution. In addition, Pearson Correlation Coefficient technique was used to determine the relationship between Turkish lesson academic achievement score average, general academic achievement score average and reading comprehension. Significance level was taken as .05 in data analysis.

According to research findings, Turkish lesson academic achievement score average of students with high reading comprehension level is higher than students with medium or high reading comprehension level at a significant level. In addition, Turkish lesson academic achievement score average of students with medium reading comprehension level is higher than the students with low reading comprehension level at a significant level. No significant difference was detected in other paired comparisons. According to research findings, general academic achievement score average of students with high reading comprehension level is higher than students with medium or high reading comprehension level at a significant level. In addition, general academic achievement score average of students with medium reading comprehension level is higher than the students with low reading comprehension level at a significant level. No significant difference was detected in other paired comparisons.

These findings obtained from the present research comply with the findings of researches conducted by Fidan and Baykul (1994), Bloom (1995), and Tekin (1980). These researchers also found that, as reading comprehension levels of students increase, their academic achievements in Turkish and other lesson increase as well. Reading comprehension skill also affects the achievement in math. For instance, Akay (2004), examined whether reading comprehension skills of primary school 2nd grade students affect their maths problem solving achievements in a positive way in her master's thesis titled "The effects of reading comprehension abilities of the 2nd grade primary school students over their problem solving achievements". During research, experiment group students made reading and reading comprehension activities for 4 lesson periods a week. Research findings showed that reading comprehension activities increased the achievement of maths problems solving and expressing the solutions of these problems.