

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Çalışma ve Öğrenme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

An Investigation of Prospective Teachers' Reading Comprehension Levels and Study and Learning Strategies Related to Some Variables

Asuman Seda SARACALOĞLU** Nuri KARASAKALOĞLU***
Adnan Menderes Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile öğrenme ve çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, Sünbül (1998) tarafından geliştirilen 30 soruluk Okuduğunu Anlama Testi ($r=.85$) ile Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Ölçeği ($r=.75$) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programında değerlendirilmiş, yüzde ve frekans dökümleri alınmış, tek yönlü varyans analizi, t ve Scheffe testleri uygulanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete, öğretim türüne ve annelerin çalışma durumuna göre değiştiği; buna karşın yaşa, mezun olunan lise türüne, lise bitirme derecesine ve bölüm tercih sırasına göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Öğrenme ve çalışma stratejileri açısından ise, cinsiyet dışındaki değişkenlerin hiçbirinin anlamlı bir değişim göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, okuduğunu anlama düzeyi, çalışma ve öğrenme stratejisi.

Abstract

The aim of the study was to investigate whether freshmen's reading comprehension levels and study and learning strategies change according to some variables. In this research, a "Reading Comprehension Test" with 30 items ($r=.85$) developed by Sünbül (1998) and Learning and Study Strategies Scale ($r=.75$) were administered to the freshmen students of a Faculty of Education. Data were computed with SPSS 11.5 programme and the statistical analysis such as frequencies, ANOVA, Scheffe, and t-test were done. It was seen that students' reading comprehension levels changed according to their gender, education type and mothers' working condition; but it didn't show any differences related to students' age, high school type, high school graduate level and order of program preference. None of the variables, but sex showed significant differences.

Keywords: Prospective elementary teacher, reading comprehension level, study and learning strategies.

Summary

Problem Statement

Reading is described as the perception of the text or written words through sensory organs by giving meaning to them. It is a mental and an intellectual act, an engagement and communication with the text, an understanding involving several perceptual and cognitive transactions and interpretation and reaction process of those transactions. One of the important points to consider

* Bu çalışma 5-7 Eylül 2007 tarihleri arasında Gaziosmanpaşa Üniversitesi tarafından düzenlenen XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedasaracal@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nkarasakaloglu@adu.edu.tr

in reading comprehension is learning strategies. Learning strategies can be expressed as the meaning making activity of the knowledge given either in the learning-teaching process or in the individual preparation and putting efforts necessary to make oneself understood this knowledge. Summarizing information, expressing it with clear sentences, imagining it, using analogies, note taking and providing outlines are examples of some of the important learning strategies.

Purpose of Study

The aim of this research is to find out how first year Preservice elementary school teachers' reading comprehension along with learning and working strategies are varied in terms of various variables.

Method: In this research, *reading comprehension test* ($r=.85$) which has 30 items and developed by Sunbul (1998) and *learning and working strategies scale* ($r=.75$) were used. In the sample group of 129 total participants, 50.4% female ($N=65$) and 49.6% male participants took place. Seventy-seven participants (59.7%) were daytime and 52 of them were (40.3%) nighttime students. SPSS 11.5 data analysis software was used to analyze and interpret the data acquired from the research. Percent and frequency breakdown, unilateral variance analysis, t-test and Scheffe tests were subjected to analyze and evaluate the data.

Findings and Conclusions

It was found that students level of reading comprehension differ according to their gender, education type, and mother's working situation. However age, type of graduated high school, graduation degree and department preference turn were not found effective on the participants level of reading comprehension. Reading comprehension level of Preservice elementary school teachers (77%) was found over the general average. Although the reading comprehension levels of participants are quite adequate, it is suggested that those participants should be more competent in respect to ability to understand what they read since they will work as elementary school teachers. In terms of learning and working strategies except for gender none of the varieties was found significant. Participant was found adequately competent in respect to learning and working strategies ($x=112$).

Suggestions

When considering the participants' future responsibility for providing working and learning strategies to their students, it is clear that there should be some activities for participants to improve their competence such as making inferences from text, making comments about main and subsidiary ideas, writing suitable results for the given text. As male participants reading comprehension level was found lower than females, there can be obligated reading books and summarizing activities along with reading and understanding activities for these gender group in the courses of Turkish language education and written and verbal narration. As the working and learning strategies are lower in male participants, some new courses teaching working and learning strategies should be added into university educational programs along with arranging seminars and conferences in order to improve such strategies.

Giriş

Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlamasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Sever, 2004) olarak tanımlandığı gibi, önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci (Akyol, 2005) şeklinde de betimlenmektedir. Bunun yanı sıra okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden

oluşan bir alma, yorumlama ve tepki verme süreci (Özdemir, 1998; Yağcıoğlu ve Değer, 2002) olarak da tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, okuduğunu anlama becerileri; bireyin "okuma" etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlerden geçerek, okunan metnin iletisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebilir.

Akçamete'nin (1989) de vurguladığı gibi, okumanın gerçek amacı, anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Ayrıca bireyin okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmesi için okuduklarını yaşantısı ile değerlendirmesi ve onları dil ve düşünce yönünden eleştirip yargılaması gibi bazı alışkanlıkları kazanması gereklidir. Okuduğunu anlama düzeyi, okunan metne yönelik sorular sorularak ve öğrencilerin o konudaki yanıtları sözlü ya da yazılı olarak değerlendirilerek belirlenebilir (Güleryüz, 2000).

Öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin öğretimin ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrenmelerdeki verimin artırılmasının ve etkililiğinin sağlanmasının bir gereği gibi görünmekte (Sever, 2004) ve daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri de etkilemektedir (Bloom, 1979). Özellikle hızlı ve anlayarak okuma, öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir etmendir. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu doğru anlayabilen, sözcük dağarcığı geniş, dilini iyi kullanabilen öğrencilerin öğrenmeleri daha kolay ve başarıları da daha yüksek olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004). Nitekim Egelioğlu (1989) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakarak büyük ölçüde yordanabilmekte olduğu, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılısın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği ifade edilmektedir. Bu sonuç, okuduğunu anlama eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağ ise, bilginin yoğun olarak öğrenilmesini gerektirmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyler etkili öğrenme yeterliğine sahip olmalıdır. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda ders çalışma stratejilerinin etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük rolü vardır. Öğrenme ve çalışma stratejilerinin bilinip uygulanması, nitelikli bir öğretim sürecinin önemli anahtarlarından. Hangi eğitim kademesinde olursa olsun, öğrencilerin kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin belirlenmesi, gereksinim duydukları gelişmeyi sağlayacak önlemlerin alınması açısından önemlidir (Saracaloğlu, Varol ve Gencil, 2006).

Eğitimde beklenen verim ve başarı için bireylerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma, sürdürme, değiştirme ve yenilemelerini sağlamak gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek, bu stratejilerin başarıya etkisini ortaya çıkarmak, başarıyı izlemek açısından da önemlidir.

Öğrenme stratejileri, yeni bilgilerin, önceden kazanılmış bilgilerle birleştirilmesi ve bu bilgilerin gerektiğinde hatırlanmasına yardımcı olacak davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, öğrenci kendi öğrenme sürecine etkin olarak katılmalı, kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok söz sahibi olmalı, öncelikle "öğrenmeyi öğrenmelidir" (Weinstein ve MacDonald, 1986; Somuncuoğlu ve Yıldırım, 2000). Buna koşut olarak öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde de ifade edilebilir (Tay, 2005). Bu nedenle, öğrenme stratejileri, öğrenenin kendinin ve öğrenme süreçlerinin farkına varmasını gerektirir. Öğrenenin nerede hata yaptığının, öğrenebilmek için ne yapması gerektiğinin farkında olması, öğrenme sürecinin etkililiğini artıracaktır. Bilişsel olarak etkin olan birey; planlama, uygulama, değerlendirme ve gerektiğinde davranış ve düşüncesini değiştirme gücüne sahiptir. Bu özelliklere sahip olmak, ancak öğrenme stratejilerinin bilinmesi ve hangi koşullarda nasıl değiştirileceği konusunun öğrenilmesi ile olanaklıdır (Köymen, 1989).

Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Bu teknikler, öğrenen birey tarafından öğrenme sırasında bilgi işleme sürecini etkilemesi için

kullanılan davranış ve düşünceleri kapsar. Öğrenme stratejileri ile öğrencinin kendini güdülemesi, yani bilgilerini seçmede, edinmede, düzenlemede ya da bütünleştirmede etkili yollar izlemesini sağlamak amaçlanır (Özer,1993). Öğrenciler her öğrenmede farklı strateji kullanabilirler. Onlar yeni öğrenme stratejileri de geliştirebilirlerse, etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Saracaloğlu ve diğerleri, 2004)

Araştırmalar öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerinin geliştirilmesi gerektiği konusunda odaklanmaktadır. Etkili öğrenme-çalışma becerisine sahip olmayan öğrencilerin, gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamamaları nedeniyle söz konusu öğrencilerin gerek okuldaki gerekse okul sonrası yaşamlarında başarı düzeyleri düşük olacaktır. Ayrıca temel giriş davranışlarından olan okuduğunu anlama becerisinin de öğrenmede önemli bir etken olduğundan hareketle öğretmen adaylarının sözü edilen özelliklerinin belirlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile öğrenme ve çalışma stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete, öğretim türüne, yaşa, mezun oldukları lise türüne, lise bitirme derecesine, bölüm tercih sırasına, anne-baba eğitimine, anne-baba mesleğine, sosyoekonomik düzey algısına ve aile gelirine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri cinsiyete, öğretim türüne, yaşa, mezun oldukları lise türüne, lise bitirme derecesine, bölüm tercih sırasına, anne-baba eğitimine, anne-baba mesleğine, sosyoekonomik düzey algısına ve aile gelirine göre değişmekte midir?

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı oluşturmaktadır. Örneklem birinci sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu çalışma ile Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'ne giren öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından giriş davranışlarının belirlenmesi ve okuduğunu anlamaya ilişkin giriş davranışları ile çalışma ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi, programdaki derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinin söz konusu gereksinimler göz önünde bulundurularak düzenlenmesine ışık tutabilir. Uygulamanın yapıldığı gün ve saatte derste bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler örneklemde yer almıştır. Örneklem grubunda %50.4'ü kız (N=65), %49.6'sı erkek (N=64) olmak üzere toplam 129 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların %59.7'si birinci öğretim (N=77), %40.3'ü ise ikinci öğretim (N=52) öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, gerekli izinler alınarak, Sünbül (1998) tarafından geliştirilen ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .85 olan 30 soruluk "Okuduğunu Anlama Testi" ile yine Sünbül (1998)'ün geliştirdiği "Çalışma ve Öğrenme Stratejilerine Yönelik Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. "Okuduğunu Anlama Testi"nden alınan 1-34 puan arası düşük, 35-67 puan arası orta ve 68-100 puan arası da yüksek okuduğunu anlama düzeyini ifade etmektedir. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .75 olan ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87 bulunmuştur.

"Çalışma ve Öğrenme Stratejilerine Yönelik Yetkinlik Ölçeği"nde, olumlu maddeler 5'ten 1'e, olumsuz maddeler ise 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır. Ayrıca 15., 20. ve 24. maddeler

puanlama dışı tutulmaktadır. Ölçekten en az 25, en fazla 125 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar, çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanmaya ilişkin olumlu tutumu ifade etmektedir. Buna göre, 25-58 puan arası düşük, 59-92 puan arası orta ve 93-125 puan arasındaki puanlar da yüksek düzeyde çalışma ve öğrenme stratejisi kullanımını ifade etmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programında değerlendirilmiş, yüzde ve frekans dökümleri alınmış ve tek yönlü varyans analizi, t, Scheffe ve Dunnett's C, Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Ayrıca korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi, "Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyete, öğretim türüne, yaşa, mezun oldukları lise türüne, lise bitirme derecesine, bölüm tercih sırasına, anne-baba eğitime, anne-baba mesleğine, sosyoekonomik düzey algısına ve aile gelirine göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre değişimi t-testi ile çözümlenirken, öğretim türü, yaş grupları, lise türü, lise mezuniyet derecesi, bölüm tercih sırası, sosyoekonomik düzey algısı ve aile gelirine göre değişimleri tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1

Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ortalama Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Çözümleme Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kadın	65	81.2231	8.2182	4.137	.000
Erkek	64	74.4375	10.3112		
Öğretim Türü	N	\bar{X}	sd	t	p
Birinci Öğretim	77	76.4481	9.7240	1.988	.049
İkinci Öğretim	52	79.9423	9.8422		
Yaş Grupları					
17 ve daha küçük	15	75.4000	13.1328	1.111	.333
18-19	94	77.7181	9.0404		
20 ve daha büyük	20	80.3500	10.9389		
Lise Türü					
Akademik	71	78.4577	9.6016	.428	.734
Anadolu	31	76.2419	10.7686		
Yabancı Dil Ağırlıklı	14	78.9286	7.2691		
Diğer	13	77.2692	12.1082		
Lise Mezuniyet Derecesi					
Pekiyi	44	78.3864	10.0359	.095	.910
İyi	60	77.5833	9.3637		
Orta	25	77.5800	11.1483		
Bölüm Tercih Sırası					
1.-5.	52	76.8077	9.6873	.886	.415
6.-10.	37	79.6081	10.1940		
11. ve daha alt	40	77.6000	9.8775		
Sosyoekonomik Düzey Algısı					
Üst	15	78.8000	9,2924	.139	.871
Orta	96	77.8750	10.2119		
Alt	18	76.9722	8.9516		
Aile Geliri					
500 TL ve daha az	45	77.2368	11.2458	.244	.784
501-1500 TL	66	77.8425	9.3515		
1501 TL ve daha fazla	18	79.2222	9.3356		

Çizelge 1’de de görüldüğü gibi, katılımcıların cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama puanları istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu durum, kız öğrenciler lehinedir. Başka bir anlatımla, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir. Karasakaloğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Yine Gündemir (2002) tarafından yapılan araştırmada sekizinci sınıflarda okuyan kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu saptanmıştır. Kolic-Vehovec ve Bajsanki (2009) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde, Babbitt Bray ve Barron’ın (2004) araştırma bulguları da kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Amerika’da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirme Kurumu’nun yaptığı uzun dönemli çalışmada (1988- 1996) 4. sınıfta okuyan kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur. 1975 ve 1998 yılları arasında Avustralya’da yapılan başka bir çalışmada 9-14 yaşlar arasındaki kız öğrencilerin, aynı yaşlardaki erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Güngör, 2005; Akt. Karakuş Tayşi, 2007). Bu bağlamda, araştırma bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Söz konusu sonuçlar, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, kız öğrencilerin okuma etkinliklerine daha fazla yöneldiklerini düşündürmektedir.

Katılımcıların öğretim türüne göre okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde, istatistiksel olarak ($t=1.988$) .05 düzeyinde anlamlı bir değişim oluşturduğu saptanmıştır. Bu durum, ikinci öğretimde öğrenim gören gençler lehinedir. Başka bir ifadeyle, ikinci öğretimdeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksektir. Ancak Karasakaloğlu (2006)’nın yaptığı araştırmada, öğrenim türlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durumda, iki araştırma bulgusunun çelişkili olduğu ifade edilebilir. Bu değişkene yönelik farklı çalışmalara ulaşılamamış olsa da ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin gündüz saatlerinde çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla zaman ayırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yaş gruplarına göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Gençlerin okuduğunu anlama düzeyleri açısından, Çizelge 1’den de anlaşılacağı gibi, yaş büyüdükçe görece bir yükselme görülmektedir. Ne var ki bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir [$(F_{(2,126)})=1.111, p=.333$]. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarılarının yaştan bağımsız olduğu ifade edilebilir. Nitekim Karasakaloğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada da bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuç elde edilmiştir. Kolic-Vehovec ve Bajsanki’nin (2009) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada ise, öğrencilerin yaşları büyüdükçe okuduğunu anlama düzeylerinin arttığı ortaya konulmuştur. Bu durum, özellikle ilköğretim yıllarında okuduğunu anlama ile yaş arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak üniversite öğrenimi sırasında ve sonrasında, okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili araştırmalar farklı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin, Rawson ve Touron (2009) okuduğunu anlama ile ilgili olarak yaptıkları deneysel çalışmada, deney grubunda bulunan yaşlı bireylerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha genç bireylere göre daha yavaş arttığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada da ele alınan gruplarının on yedi yaş ve üzeri bir grup olması nedeniyle yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte, ele alınan örneklemdaki tüm öğrenciler, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sonucunda aldıkları puanlara göre bu bölüme yerleşmiş öğrencilerdir. Bu sınav içerisinde okuduğunu anlama becerisinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu ve bu beceri açısından benzer nitelikte olan öğrencilerin ilgili bölüme yerleştikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bu değişkenler dikkate alındığında, üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve yaşları arasındaki ilişkinin daha belirgin şekilde ortaya konulabilmesi için farklı üniversiteleri de içine alan kapsamlı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Okuduğunu anlama düzeyi gençlerin mezun oldukları lise türü açısından da irdelenmiş ve bulgular Çizelge 1’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyi, mezun

oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmemektedir. Bu durumda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile bitirilen lise türü arasında anlamlı bir bağlantı bulunmadığı düşünülebilir. Söz konusu bulgu ile Karasakaloğlu'nun (2006) araştırma bulgusu birbirini desteklemektedir. Bununla birlikte, Berberoğlu ve Kalender'in (2005) çalışması farklı bulgulara işaret etmektedir. Berberoğlu ve Kalender (2005) ÖSS ve PISA sınavları sonuçlarına göre, öğrencilerin başarılarını yıllara, okul türlerine ve öğrencilerin öğrenim gördüğü bölgelere göre incelemişlerdir. Gerek ÖSS sonuçları, gerekse PISA sonuçları dikkate alındığında, özellikle fen lisesi gibi okullardaki öğrencilerin oldukça üstün bir performans gösterdikleri, ancak genel liseler ve meslek liselerinde başarı düzeyinin son derece düşük olduğu görülmektedir. ÖSS'de fen liselerindeki başarı %90'larda iken, bu oran meslek liselerinde %10'a kadar inebilmektedir. Bu durum, doğal olarak, sınavla öğrenci alan kurumlar lehine görünmektedir. Nitekim özellikle meslek liselerindeki sonuç, söz konusu vargıyı destekler niteliktedir.

Okuduğunu anlama becerisinin, gençlerin lise mezuniyet derecelerine göre, Çizelge 1'de den de anlaşılacağı gibi, "pekiyi" derece ile bitiren öğrencilerde görece bir yükselme olsa da, istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim yaratmadığı görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyinin lise mezuniyet derecesinden bağımsız olduğu söylenebilir. Zebec, Akic ve Topic'in (2009) yaptığı çalışmada, 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, başarı arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiği söylenebilir.

Katılımcıların bölüm tercih sırasına göre okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiş ve söz konusu bulgular Çizelge 1'de verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri, istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Başka bir anlatımla, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi bölüm tercih sırasından bağımsızdır. Karasakaloğlu (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Bu durumda, söz konusu araştırma bulgusu ile bu çalışmanın bulgularının koşutluk gösterdiği söylenebilir.

Gençlerin okuduğunu anlama becerilerinin sosyo-ekonomik düzey algılarına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Çizelge 1'de yer verilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, sosyoekonomik düzey algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemektedir. Bununla birlikte, üst sosyoekonomik düzeyde bulunduğunu ifade eden katılımcıların Çizelge 1'de de görüldüğü gibi, okuduğunu anlama düzeyi görece olarak daha yüksektir. Bu bulgu doğrultusunda, sosyoekonomik durumun okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğu şeklinde düşünülebilir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da (Çelenk ve Çalışkan, 2004), ailenin sosyoekonomik ve kültürel düzeyinin, çocuğun okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ne var ki daha önce de ifade edildiği gibi söz konusu bulgu, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının sosyoekonomik düzey algısı ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı söylenebilir. Karasakaloğlu (2006) ve Çelikçi (2000; Akt.: Koçyiğit, 2003) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı saptanmıştır. Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada ise, üst ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler arasında ise orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehine okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmaktadır. Keçeli-Kaysılı (2008) ise, akademik başarı ve aile katılımı üzerine gerçekleştirdiği çalışmada, sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin, eğitim düzeyi yüksek ailelerin, çalışan ailelerin çocuklarının eğitime daha çok katılımda bulunduğunu ve aile katılımı ile akademik başarı arasında bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda akademik başarı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki göz önünde

bulundurulduğunda, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile okuduğunu anlama arasında dolaylı bir ilişki olduğu düşünülebilir.

Okuduğunu anlama düzeyi aile geliri açısından incelendiğinde, Çizelge 1’de de yer aldığı gibi, sonucun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Bununla birlikte, aylık geliri 1501 TL ve daha yüksek olan gençlerin okuduğunu anlama becerisi görece olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, aile geliri ile okuduğunu anlama düzeyi arasında doğrusal bir bağlantı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Çelenk ve Çalışkan (2004) tarafından ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da üst gelir düzeyindeki ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Ancak söz konusu bulgu, daha önce vurgulandığı üzere, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Söz konusu bulgu, tüm gelir gruplarındaki katılımcıların benzer özellikler gösterdiği ve okuduğunu anlama becerisinin ekonomik düzeyle bağlantılı bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Çelikçi (2000; Akt.: Koçyiğit, 2003)’nin yaptığı çalışmada da öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin okuduğunu anlama becerileri ile bağlantılı olmadığı tespit edilmiştir. Gelir düzeyinin, sosyoekonomik yapının temel bileşenlerinden biri olduğu dikkate alındığında, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir. Aynı şekilde Karasakaloğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada da okuduğunu anlama becerisinin, aile gelirinden bağımsız olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, söz konusu araştırma bulgularının, bu çalışmanın sonucunu desteklediği düşünülebilir.

Çizelge 2.

Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ortalama Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Okumaz-Yazmaz	17	61.56			
Okuryazar	8	77.31			
İlkokul	64	59.61	5	6.138	.29
Ortaokul	8	55.88			
Lise	27	77.20			
Fakülte-Yüksekokul	5	74.70			
Baba Eğitim Durumu					
Okumaz-yazmaz	4	68.88	5		
Okuryazar	4	81.38			
İlkokul	42	62.42		1.37	.92
Ortaokul	13	65.15			
Lise	36	67.82			
Fakülte-Yüksekokul	30	62.47			
Anne Çalışma Durumu					
Çalışmıyor	109	63.00	4		
Memur	5	70.40			
İşçi	3	51.50		4.47	.34
Serbest Meslek	2	99.50			
Emekli	10	81.25			
Baba Mesleği					
Çalışmıyor	8	60.06			
Memur	37	66.78			
İşçi	19	55.32	4	1.88	.75
Serbest Meslek	33	66.17			
Emekli	32	68.72			

Çizelge 2'de verildiği üzere, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri anne eğitimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, anne eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de görece olarak arttığı görülmektedir. Nitekim Çelenk ve Çalışkan (2004)'ın yaptıkları çalışmada, anne eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin arttığı saptanmıştır. Aslan (1994)'ın yaptığı çalışmada ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe, buna koşut olarak öğrencinin okul başarısının yükseldiği belirlenmiştir. Keçeli-Kaysılı (2008) da ailelerin eğitim düzeyinin ailenin çocuğun eğitimine katılımını belirleyen önemli değişkenlerden biri olduğunu belirterek aile katılımı ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Thoun (1977), çocuğun dil gelişiminde ailenin sosyoekonomik ve kültürel çevresinin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sözü edilen araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulgularının görece olarak birbirine koşut olduğu söylenebilir. Ne var ki bu durum, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okuduğunu anlama düzeyinin anne eğitim düzeyi ile bağlantılı bulunmaması, bu çalışmanın üniversite, diğer çalışmaların ise ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Sonuç olarak, okuduğunu anlama düzeyinin anne eğitim düzeyinden bağımsız olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, bu çalışma sadece bir üniversite ile sınırlı tutulmuştur ve bu üniversitede öğrenim gören öğrenciler benzer puanlar alarak bu bölüme yerleşmişlerdir. Dolayısıyla bu bölümde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama açısından benzer düzeylerde olan öğrencilerden oluştuğu düşünülebilir. Bu konu ile ilgili daha sağlıklı karar verebilmek için farklı yaş gruplarındaki öğrencileri içeren daha geniş bir gruba ulaşmak gereklidir.

Katılımcıların okuduğunu anlama düzeyi baba eğitimi açısından ise, Çizelge 2'den de anlaşılacağı gibi, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bu durumda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin baba eğitim durumundan bağımsız olduğu söylenebilir. Çelikçi (2000; Akt.: Koçyiğit, 2003) tarafından yapılan çalışmada da anne ve baba eğitimi ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bağlamda söz konusu araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları birbirini desteklemektedir. Buna karşın, Çelenk ve Çalışkan (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada baba eğitim düzeyi yüksek olan çocukların okuduğunu anlama düzeyi açısından daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu araştırma ile tutarlı olmayan bu sonuç, sözü edilen çalışmanın ilköğretim düzeyinde yapılmış olmasından ve/veya ilköğretim çağında sosyoekonomik değişkenlerin daha etkili bulunmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri annenin çalışma durumuna göre Kruskal Wallis-H testi ile analiz edilmiş ve sözü edilen bulgulara Çizelge 2'de yer verilmiştir. Öğrenci annelerinin çalışma durumlarına göre okuduğunu anlama düzeyi, istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir biçimde değişmektedir. Söz konusu durum, annesi çalışan gençler lehinedir. Bu durumda, okuduğunu anlama düzeyinin annenin çalışma durumu ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Nitekim anne eğitim düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama başarısının da görece olarak arttığı dikkate alındığında, sözü edilen beceriyi kazanmada, öğrenci annelerinin etkili olduğu düşünülebilir. Çelenk ve Çalışkan (2004) ile Karasakaloğlu (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin, çalışan anneler lehine farklılaştığı saptanmıştır. Bu bağlamda, sözü edilen araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları birbirini destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri baba mesleği açısından da irdelenmiştir. Çizelge 1'de de görüldüğü üzere, okuduğunu anlama düzeyi baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturmamaktadır. Eldeki çalışma bulgusu, Karasakaloğlu (2006)'nın çalışma bulgusu ile koşut göstermektedir. Ne var ki bir çalışmada (Çelenk ve Çalışkan, 2004), babaları daha düzenli bir mesleğe sahip olan çocukların okuduğunu anlama becerisi daha yüksek bulunmuştur. Eldeki araştırma ile çelişkili bulunan bu durum, farklı düzey ve örneklem grupları ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete ve öğretim türüne göre anlamlı bir değişim sergilediği

saptanmıştır. Bu durum, kız öğrenciler ve ikinci öğretimde öğrenim gören gençler lehinedir. Diğer değişkenlerde ise, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak okuduğunu anlama düzeylerinin “yüksek” düzeyde ($x=78,13$) olduğu ifade edilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Sınıf öğretmeni adaylarının çalışma ve öğrenme stratejileri cinsiyete, öğretim türüne, yaşa, mezun oldukları lise türüne, lise bitirme derecesine, bölüm tercih sırasına, anne-baba eğitimine, anne-baba mesleğine, sosyoekonomik düzey algısına ve aile gelirine göre değişmekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Çizelge 3.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Ortalama Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kız	65	102.6000	7.7616	5.330	.000
Erkek	64	94.8594	8.6975		
Öğretim Türü					
Birinci Öğretim	77	99.5325	9.3973	1.168	.245
İkinci Öğretim	52	97.6154	9.5186		
Yaş Grupları					
17 ve daha küçük	15	98.4667	9.9129	.032	.968
18-19	94	98.7128	9.1482		
20 ve daha büyük	20	99.2000	9.5507		
Lise Türü					
Akademik	71	99.1831	9.3201	.429	.733
Anadolu	31	98.4839	7.5713		
Yabancı Dil Ağırlıklı	14	99.5714	7.9972		
Diğer	13	96.2308	10.8666		
Lise Mezuniyet Derecesi					
Pekiyi	44	99.6154	7.6802	.748	.475
İyi	60	97.1351	8.5672		
Orta	25	99.1500	11.0489		
Bölüm Tercih Sırası					
1.-5.	52	99.6154	7.6802	.858	.426
6.-10 sıralar	37	97.1351	8.5672		
11. ve daha alt sıralar	40	99.1500	11.0489		
Sosyoekonomik Düzey Algısı					
Üst	15	99.5333	10.0844	.233	.793
Orta	96	98.8750	8.2834		
Alt	18	97.5000	12.3013		
Aile Geliri					
500 TL ve daha az	45	99.7105	9.8197	.587	.557
501-1500 TL	66	98.7260	8.4216		
1501 TL ve daha fazla	18	96.8889	10.2377		

Sınıf öğretmeni adaylarının çalışma ve öğrenme stratejisi puanları cinsiyete göre t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Çizelge 3'te yer verilmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre çalışma ve öğrenme stratejisi puanları istatistiksel olarak .001 düzeyinde anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu durum, kız öğrenciler lehinedir. Başka bir anlatımla, kız öğrencilerin çalışma ve öğrenme stratejilerinin daha yeterli olduğu ifade edilebilir. Godzella ve Fournet (1976), Aydın (1989, 1990), Matt, Perchersky ve Cervantes (1991) ile Saracaloğlu ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da kızlar lehine anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. Hurlburt, Gade ve McLaughlin (1990) tarafından Amerikalı yerliler üzerinde yapılan bir araştırmada, kadın öğretmen adaylarının çalışma alışkanlık ve tutumları, erkek öğrencilerden daha yeterli bulunmuştur. Somuncuoğlu ve Yıldırım (2000) tarafından yapılan çalışmada, yüzeysel bilişsel stratejilerde cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamış, anlamlı ve yönlendirici bilişsel stratejilerde cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumda, sözü edilen çalışma bulguları ile eldeki araştırmanın birbirlerini desteklediği söylenebilir. Buna karşın, Sünbül ve diğerleri (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları düzeyinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004)'ın yaptıkları araştırmada da cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, çalışma ve öğrenme stratejilerinin genel olarak kız öğrencilerin lehine olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların öğretim türüne göre çalışma ve öğrenme stratejileri t-testi ile analiz edilmiş ve söz konusu bulgulara Çizelge 3'te yer verilmiştir. Çizelge 3'te de görüldüğü gibi, birinci öğretimdeki gençlerin puanları daha yüksek olmakla birlikte, çalışma ve öğrenme stratejileri istatistiksel olarak anlamlı bir değişim oluşturmamaktadır. Aynı şekilde Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin ders çalışma becerilerinin istatistiksel bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durumda, öğrencilerin benzer stratejileri kullandıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çalışma ve öğrenme stratejisi puanları yaşa göre irdelendiğinde, yaş büyüdükçe görece bir artış göstermekte ise de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda, katılımcıların çalışma ve öğrenme stratejilerinin yaş değişkeninden bağımsız olduğu söylenebilir. Dural (2008) ise üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaş ortalamaları attıkça, öğrenme ve ders çalışma stratejilerini kullanma düzeylerinin düştüğünü belirtmektedir.

Öğrencilerin mezun oldukları lise türü açısından çalışma ve öğrenme stratejisi puanları, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Buna göre, çalışma ve öğrenme stratejilerinin lise türü ile bağlantılı olmadığı söylenebilir. Dural'ın (2008) gerçekleştirdiği çalışmada ise anafikirlerin seçimi ve test stratejileri düzeylerinde liseler arasında bir farklılık olduğu belirlenmiş ve bu farklılığın yabancı dil ağırlıklı liseler lehine olduğu söylenmiştir.

Sınıf öğretmenliği ABD öğrencilerinin lise mezuniyet dereceleri açısından da çalışma ve öğrenme stratejisi puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmemektedir. Bu durumda, gençlerin sözü edilen stratejilerinin benzer nitelikte olduğu ve lise bitirme derecesinden bağımsız bulunduğu düşünülebilir.

Katılımcıların bölüm tercih sırasına göre, çalışma ve öğrenme stratejisi puanları, Çizelge 3'ten de anlaşılacağı üzere, anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre, öğrencilerin çalışma ve öğrenme stratejilerinin bölüm tercih sırası ile bağlantılı olmadığı söylenebilir. Dural'ın (2008) gerçekleştirdiği çalışmada ise bölümlerini 6.-10. sırada seçen öğrenciler lehine çalışma ve öğrenme stratejisi puanlarının farklılaştığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin sosyoekonomik düzey algularına göre çalışma ve öğrenme stratejisi puanları irdelenmiş ve Çizelge 3'te de görüldüğü gibi, üst sosyoekonomik düzey yükseldikçe görece bir yükselme olduğu saptanmıştır. Ne var ki bu durum, istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bağlamda, katılımcıların çalışma ve öğrenme stratejilerinin sosyoekonomik durumları ile bağlantılı bulunmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çalışma ve öğrenme stratejisi puanları aile gelirine göre tek yönlü varyans analizi ile çözümlendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda, gençlerin çalışma ve öğrenme stratejilerinin benzer nitelikte olduğu ve aile gelirinden bağımsız bulunduğu ifade edilebilir.

Çizelge 4.

Öğretmen Adaylarının Çalışma ve Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Okumaz-Yazmaz	17	68.91			
Okuryazar	8	50.94			
İlkokul	64	62.54	5	5.89	.31
Ortaokul	8	69.75			
Lise	27	64.81			
Fakülte-Yüksekokul	5	99.10			
Baba Eğitim Durumu					
Okumaz-Yazmaz	4	75.00	5		
Okuryazar	4	85.00			
İlkokul	42	54.86		9.24	.10
Ortaokul	13	73.00			
Lise	36	60.01			
Fakülte-Yüksekokul	30	77.72			
Anne Çalışma Durumu					
Çalışmıyor	109	63.01	4		
Memur	5	78.40			
İşçi	3	44.83		7.62	.10
Serbest Meslek	2	39.75			
Emekli	10	91.10			
Baba Mesleği					
Çalışmıyor	8	85.38			
Memur	37	70.34			
İşçi	19	45.16	4	9.70	.04
Serbest Meslek	33	60.24			
Emekli	32	70.42			

Öğretmen adaylarının çalışma ve öğrenme stratejisi puanları, Çizelge 4'te verildiği gibi, anne [χ^2 (sd=5, n=129)=5.89, $p > .05$] ve baba eğitim [χ^2 (sd=5, n=129)=9.24, $p > .05$] düzeyleri açısından anlamlı bir değişim oluşturmamaktadır. Bu durumda, öğrencilerin çalışma ve öğrenme stratejilerinin anne-baba eğitim düzeyleri ile bağlantılı olmadığı düşünülebilir. Bununla birlikte, Sünbül ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmada, anne eğitimine göre öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları değişmezken, baba eğitimi açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Gençlerin anne çalışma durumu [χ^2 (sd=4, n=129)=7.62, $p > .05$] anlamlı bir farklılık göstermezken, baba mesleğine [χ^2 (sd=4, n=129)=9.70, $p < .05$] ilişkin çalışma ve öğrenme stratejisi puanları istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermektedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının çalışma ve öğrenme stratejilerini anne mesleğinden bağımsızken, baba mesleğinin daha belirleyici olduğu düşünülebilir. Babası çalışmayan bireylerin, çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanmaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin babalarının “işsiz” olmasının, onları çalışmaya ve öğrenmeye yönlendirdiği şeklinde değerlendirilebilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çalışma ve öğrenme stratejilerinin “yeterli” ($x=98,72$) düzeyde olduğu söylenebilir. Öztürk (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çalışmalarında öğrenme stratejilerini kullanma oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Buna koşut olarak, Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin çalışma alışkanlık ve tutum puanları düşük bulunmuştur (Tulum, 2001). Bailey ve Onwuegbuzie (2002)’nin yaptığı çalışmada, Eğitim, Beşeri Bilimler, Sağlık ve Uygulamalı Bilimler, Güzel Sanatlar ve İletişim, İş Yönetimi, Doğa ve Matematik alanındaki öğrencilerin çalışma teknikleri oldukça yetersiz bulunmuştur. Söz konusu araştırmalar ile çelişkili görülen bu bulgunun nedeni, farklı ölçme araçları kullanılması olabileceği gibi, eldeki çalışmada yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının evreni oluşturmasından da kaynaklı olabilir. Başka bir anlatımla, söz konusu öğretmen adaylarının çalışma ve öğrenme stratejilerinin daha yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Nitekim Saracaloğlu ve diğerleri (2004)’nin yaptıkları çalışmada da sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejisi puanları diğer bölümlerden daha yüksek bulunmuştur.

Kovach, Fleming ve Wilgosh (2001) ile Yüksel ve Koşar (2001)’in araştırmalarında da Eğitim Fakültesi’nde bölümlere göre ders çalışma tutum ve alışkanlıklarının değişmediği belirlenmiştir. Buna karşın, Sırmacı (2003)’nin Eğitim Fakültesi’nde gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının bölümlere göre bazı farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2005) tarafından yine Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, bölümlere göre farklılaşmalar olduğu saptanmıştır. Köymen (1989)’in yaptığı çalışmada, Çukurova Üniversitesi Eğitim, Tıp, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik-Mimarlık ve Ziraat fakülteleri öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bazı küçük değişiklikler olmakla birlikte, benzer özellikte olduğu saptanmıştır. Yine Köymen (1990) tarafından İdari Bilimler Fakültesi ile Açıköğretim Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bazı farklılıklar olmakla birlikte, benzer nitelikte bulunduğu belirlenmiştir. Teker (2002)’in İktisat, İşletme ve Açıköğretim fakülteleri üzerinde yaptığı çalışmada ise, fakültele göre bazı ders çalışma stratejilerinin farklılaştığı saptanmıştır. Saracaloğlu ve ark. (2004) tarafından yapılan çalışmada, bazı öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değiştiği görülmüştür. Bu bağlamda, fakülte ve bölümlere göre bazı farklılıkların bulunduğu ve öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin düşük olduğu yönündeki söz konusu bulguların, eldeki çalışma ile örtüşmediği söylenebilir. Birbiriyle çelişen bu sonuçların, farklı kültür ve eğitim düzeylerinde farklı ölçme araçlarının kullanılmasından ve farklı boyutların değerlendirilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

İkinci alt problemle ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların çalışma ve öğrenme stratejilerinin yalnızca cinsiyete göre farklılaştığı ve bu durumun kız öğrenciler lehine olduğu, diğer değişkenlerin ise anlamlı bir değişim yaratmadığı söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çalışma ve öğrenme stratejilerinin “yeterli” düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ancak özellikle sınıf öğretmeni olarak görev yapacak olan katılımcıların, çalışma ve öğrenme stratejilerini öğrencilerine kazandırmakla yükümlü oldukları da dikkate alındığında, daha yeterli olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete, öğretim türüne ve annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu durumun, kız öğrenciler, ikinci öğretimde öğrenim gören ve annesi çalışan gençler lehine olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler açısından, anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin yeterli düzeyde ($x=78,13$) bulunduğu söylenebilir.

Katılımcıların çalışma ve öğrenme stratejileri irdelendiğinde, yalnızca cinsiyete göre anlamlı bir değişim gösterdiği ve bu durumun kız öğrenciler lehine olduğu, diğer değişkenlerin ise anlamlı bir biçimde değişmediği ifade edilebilir. Bu sonuca göre, sınıf öğretmeni adaylarının çalışma ve öğrenme stratejilerinin "yeterli" ($x=98,72$) düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyinin genel olarak ortalamanın üstünde (%77) olmasına karşın, özellikle sınıf öğretmeni olarak görev yapacak olan katılımcıların, çalışma ve öğrenme stratejilerini öğrencilerine kazandırmakla yükümlü oldukları da dikkate alındığında, söz konusu becerilerinin geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Örneğin; öğrencinin metinden sonuç çıkarması, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerle ilgili yorumlar getirmesi, verilen metinlere uygun sonuçlar yazabilmesine yönelik etkinlikler yapılmalıdır.

2. Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının daha düşük olması nedeniyle bu gençlere yönelik çalışmaların yoğunlaştırılması gerekli görülmektedir. Örneğin; Yazılı ve Sözlü Anlatım, Türkçe Öğretimi, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı gibi okuma, anlama ve anlatıma yönelik derslerde erkek öğrencilerin daha fazla kitap okumaları ve okudukları kitapları özetlemeleri sağlanmalıdır.

3. Öğrencilerin çalışma ve öğrenme stratejilerinin belirlenebilmesi için üniversitelerde Rehberlik ve Danışmanlık birimlerinin kurulması, varsa işlerlik kazandırılması gerekli görülmektedir.

4. Üniversitelerin ders programları, öğrencilerin öğrenme stratejileri göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.

5. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri ile çalışma ve öğrenme stratejileri deneysel ve boylamsal araştırmalarla irdelenmelidir.

6. Bu araştırmaya benzer çalışmaların farklı düzey ve kurumlarda yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (2), 735-736.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. 4. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aslan, F. G. (1994). İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, B. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Bir Kesiminde Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları ile Depresyon Seviyelerinin İncelenmesi. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1, 8-15.
- Aydın, B. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri ile Ders Çalışma Tutum ve Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Psikoloji Dergisi*. 7 (25), 33-40.

- Babbitt Bray, G. And Barron, S. (2004). Assessing Reading Comprehension: The Effects of text-Based Interest, Gender and Ability.
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve B. Gençdoğan, (2004). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (2),
- Bay, E., Tuğluk, M. N. ve B. Gençdoğan, (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4, 14: 94-105, Güz. (www.e.sosder.com).
- Bailey, P. D. and A. J. Onwuegbuzie. (2002). The Role of Study Habits in Foreign Language Courses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27, 5: 463-473.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 4, (7), 21-35.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren: D. A. Özçelik. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 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.
- Dural, S. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egelioglu, F. V. (1989). *Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Ayrılan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Godzella, M. B. and Fournet, G. P. (1976). Sex Differences in Self Perceptions as Students of Excellence and Academic Performance. *Perceptual Motor Skills*. 43 (3), 1092-1094.
- Güleryüz, H. (2000). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Sözcük Bilgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hurlburt, G., Gade, E. and McLaughlin, J. (1990). Teaching Attitudes and Study Attitudes of Indian Education Students. *Journal of American Indian Education*. 29 (3), 12-18.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasakaloğlu, Nuri (2006). Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyodemografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *V. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Bildiriler*. 14-16 Nisan 2006. Ankara: Kök Yayıncılık: 142-155.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9 (1) 69-83.

- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolic-Vehovec, S. And Bajranki, I. (2009). Age and Gender Differences in Some Aspects of Metacognition and Reading Comprehension. *Drustvena Istrazivanja*. 15, 6, 1005-1027.
- Kovach, K.; Fleming, D. and Wilgosh L. (2001). The Relationship between Study Skills and Conceptions of Intelligence for High School Students. *The Korean Journal of Thinking and Problem Solving*. 11 (1), 39-49.
- Köymen, Ü. S. (1989). *Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri*. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 3.
- Köymen, Ü. S. (1990). Geleneksel Yükseköğretim Öğrencileri ile Açıköğretim Sistemi Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Açısından Karşılaştırılması. *V. Ulusal Psikoloji Kongresi. Psikoloji-Seminer Dergisi Özel Sayısı*. 8: 785-797.
- Matt, G. E., Perckersky, B. and C. Cervantes. (1991). High-school Study Habits and Early College Achievement. *Psychological Report*. 69, 91-96.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarının Eğitim Programlarında Öğrenme Stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. Sayı: 1 Temmuz
- Öztürk, B. (1995). Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rawson, K. And Touron, D. R. (2009). Age Differences and Similarities in the Shift from Computation to Retrieval During Reading Comprehension. *Psychology & Aging*. 24 (2) : 423-437.
- 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.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R. ve Gencel, İ. E. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 13-15 Eylül 2006. Muğla.
- Saracaloğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*. 5 (2): 53-64.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sırmacı, N. (2003). Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 1 (2): 359-366.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (2000). Öğrenme Stratejileri Kullanımının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 25 (115), 57-64.
- Sünbül, A. M. (1998). Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sünbül, A. M.; S Tüfekçi; Y. Kocaman; M. Arı ve Karagözlü, M. (1998). Üniversite Öğrencilerinin

Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *S.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü 7. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1. Cilt, 415-423.

Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 1: 200-225.

Teker, N. (2002). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1, 1: 49-66.

Though, J. (1977). *The Development of Meaning*. New York: John Wiley Pub.

Tulum, Y. (2001). "Hemşirelik Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları." <http://www.adu.edu.tr/turkish/etkinlik/akademikhafta/2001/sunum.html> (Erişim Tarihi: Haziran 2002)

Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması. 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri:34-43. İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.

Yüksel, S. ve Koşar, E. (2001, Temmuz-Ağustos). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışırken Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Çağdaş Eğitim*. 26, 278: 29-36.

Weinstein, C. E. and MacDonald, J. D. (1986). Why Does a School Psychologist Need to Know About Learning Strategies?. *Journal of School Psychology*, 24 (3), 257-265.

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.