



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE
DÜZENLENEN METİN İŞLEME SÜREÇLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Gülşah DURMUŞ

Malatya-2017

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE
DÜZENLENEN METİN İŞLEME SÜREÇLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Gülşah DURMUŞ

Danışman: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Malatya-2017

KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Gülşah DURMUŞ tarafından hazırlanan METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN METİN İŞLEME SÜREÇLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ başlıklı bu çalışma, 03.07.2017 tarihinde saat 13.00'te yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Üye : Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN

Üye : Doç. Dr. Ahmet AKKAYA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

ONAY

...../...../2017

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan KAVRUK'un danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Gülşah DURMUŞ

BİLDİRİM

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

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece İnönü Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

ÖN SÖZ/ TEŞEKKÜR

Fiziksel, zihinsel, psikomotor, psikolojik ve sosyal boyutlardan oluşan karmaşık bir yapılanmış sergileyen okuma becerisi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte yeni anlamlar yüklenen “metin” kavramı vasıtasıyla değişim ve dönüşüm geçirerek farklı bir boyuta taşınmıştır. Fen bilimlerinde yaşanan yeni gelişmeler, sosyal bilimler ve eğitim bilimlerini de etkilemiş; öğretim süreçlerinde metin merkezli okumaların yerini giderek metinler arası okuma biçimleri almaya başlamıştır.

Yaşanan bu çok boyutlu ve etkileşimsel değişim, dönüşüm ve evrilme sürecinin öğretim programlarına, öğretme- öğrenme durumlarına ve ders kitaplarına yansıtılması gerektiği düşüncesinden hareketle tasarlanan bu araştırmada bu amaca yönelik olarak metinler arası üzerine sistematik bir kuram geliştiren Gérard Genette’in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı gündeme taşınmak istenmiştir. Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacının Genette’in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’na göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutumuna etkisinin sorgulanması olduğu belirtilebilir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin Açıklayıcı Sıralı Deseni ile gerçekleştirilen araştırmada ürün değerlendirmenin yanında süreç değerlendirme de önemsenmiştir.

Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda öğrenim gören bir deney (18’i, 7/D; 10’u 7/F şubesinde öğrenim gören 28 öğrenci) ve bir kontrol grubunda (13’ü, 7/B; 13’ü 7/C şubesinde öğrenim gören 26 öğrenci) bulunan toplam 54 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, 15 hafta sürmüştür. Bu sürecin ilk iki haftası ön testlerin uygulanmasına, on haftası metin işleme süreçlerine ayrılmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından metin işleme süreçlerine bir hafta ara verilmiştir. Son iki hafta ise öğrencilere son testlerin uygulanmasına ayrılmıştır.

Deney grubunun Türkçe dersleri, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’na göre düzenlenen metin işleme süreçlerine göre; kontrol grubunun Türkçe dersleri ise *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına* (2006) göre gerçekleştirilmiştir. Dersler, her iki grupta araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Deneysel işlem sırasında işlenecek metinler, Malatya’da 2015- 2016 öğretim yılında okutulmakta olan *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*ndan (Meram Yayınları)

seçilmiştir. Derslerde işlenecek metinlerin ikisi şiir metni (Dostlar Beni Hatırlasın, Âşık Veysel Şatıroğlu; Cazgır, Attila İlhan), ikisi bilgilendirici metin (İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Evliya Çelebi; Ezgiyle Dönen Dünya, Şadan Karadeniz) ve ikisi öyküleyici metindir (Harika Çocuk, Orhan Kemal; Son Kuşlar, Sait Faik Abasıyanık).

Metin işleme sürecinde kontrol grubunda Meram Yayınları ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları takip edilmiştir. Deney grubunda uygulanmak üzere ise seçilen altı metne yönelik olarak Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre etkinlik örnekleri düzenlenmiştir. Etkinliklerin düzenlenmesinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu olan metinler arasılık, ana metinsellik, yan metinsellik, üst metinsellik ve yorumsal üst metinsellik temel ölçüt kabul edilmiştir.

Düzenlenen taslak etkinlik örnekleri, uzman görüşüne başvurularak son şekline ulaştırılmıştır. Etkinliklerin tamamı, bir etkinlik kitapçığına dönüştürülerek deney grubu öğrencilerinin öğrenim görmekte olduğu 7/D ve 7/F şubelerindeki bütün öğrencilere deneysel işlemin başlangıç aşamasında dağıtılmıştır.

Araştırmanın ön test- son test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın kontrol ve deney grupları, bu ölçme araçlarının ön test verileri kullanılarak gerçekleştirilen kümeleme analizi/ cluster analysis yoluyla belirlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi, çoktan seçmeli 38 sorudan oluşmaktadır. 31 maddeden oluşan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin ise “sevme/ ilgi”, “içselleştirme” ve “sosyalleştirme/ paylaşma” olmak üzere üç faktörden oluşan bir yapılanışı vardır.

Araştırmanın nicel boyutunda ürün değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirme de dikkate alınmıştır. Buradan hareketle kontrol ve deney grubundaki öğrencilere işlenen altı metnin her birine yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen süreç değerlendirme testleri de uygulanmıştır. Süreç değerlendirme testleri, her bir metnin işleniş basamaklarının tamamlanmasının ardından araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik analizi için yapılan uygulamalar, 2015- 2016 güz döneminde Malatya Battalgazi Atatürk Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın asıl uygulamaları ve yarı deneysel boyutu ise 2015- 2016 bahar döneminde Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğrenciler için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre işlenen Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Nicel olarak elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programından faydalanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonunda nicel boyutta elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları, kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya ve Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testleri analiz sonuçları da katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan deney grubu lehine anlamlı farkların olduğunu göstermiştir. Buna göre deney grubu öğrencilerinin bu testlerden aldıkları puanlar, kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir.

Analiz sonuçları incelendiğinde Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testlerinden alınan puanlar, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları da katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre “cinsiyet”, “anaokulunda eğitim”, “anne mesleği”, “baba mesleği”, “ailenin aylık geliri”, “evde kitap okuma saati düzenlenmesi” ve “hoşlanılan metin türü” değişkenlerinin; okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken olmadığı görülmüştür. Ancak evde kitaplık olması okuduğunu

anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan bir bağımsız değişkendir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinliklerden genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Deney grubundaki öğrenciler, kitap alırken en fazla kitabın kapak resmi, konusu ve adına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kitap seçiminde kitabın türüne, yazarına ve hakkında yapılan değerlendirmelere çok fazla ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Deney grubundan 10 öğrenci kitap seçerken kendilerine ailelerinin yardımcı olduğunu; 6 öğrenci okuyacağı kitabı seçerken herhangi bir yardım almadığını belirtmiştir. 2 öğrenciye kuzeni, 2 öğrenciye ablası, 1 öğrenciye kardeşi ve 1 öğrenciye de annesi yardımcı olmaktadır. Bu noktada öğrenciler için doğru kitabın seçiminde ailenin rolü dikkat çekicidir.

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe derslerindeki hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda birden fazla etkinlik söylemişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde en çok sevilen etkinliğin “çengel bulmaca”, “metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama” ve “metni resimlendirme” olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, metinler arası ilişki ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde metinler arası ilişki ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “öğretici- bilgi veren, diğer yazarların düşüncelerini öğreten, kültürü geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, faydalı, güzel” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, ana metinsellik ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde ana metinsellik ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “eğlenceli, öğretici- bilgi veren, daha anlaşılır kılan ve karşılaştırma yeteneğini geliştiren” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, yan metinsellik ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde yan metinsellik ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından

“işlenen metni daha anlaşılır kılan, eleştiri yeteneğini geliştiren, yorumlama yeteneğini geliştiren, öğretici- bilgi veren, faydalı ve eğlenceli” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, üst metinsellik ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde üst metinsellik ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “işlenen metni daha anlaşılır kılan, öğretici- bilgi veren; karşılaştırma, yorumlama ve eleştiri yeteneklerini geliştiren; daha önce okunan metinleri akla getiren, güzel” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, yorumsal üst metinsellik ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde yorumsal üst metinsellik ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “eleştiri yeteneğini geliştiren, sanat anlayışını geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, empati yapmayı sağlayan” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır.

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin “ana metinsellik”, en çok zorlandıkları etkinliklerin ise “üst metinsellik” etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmaya giriş niteliği taşıyan birinci bölümde araştırmanın ayrıntılandırılmış bir özeti verilmiş; problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

İkinci bölüm, Kuramsal Bilgiler ve İlgili Araştırmalar bahsine ayrılmıştır. Kuramsal Bilgiler kısmında metinler arasılığın tarihsel gelişimi, kaynak eleştirisi ve karşılaştırmalı edebiyattan ayrılan tarafları ile Gérard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı ve bu kuramın beş alt boyutu üzerinde durulmuştur. Ardından dil üzerine yapılmış tanımlar sıralanmış; Türkçe öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi ile dil bilgisi öğrenme alanından oluşan ve bir vücudun organları gibi kaynaşmış, bütünleşmiş yapılanışı hakkında bilgi verilmiş; okuma ve okuduğunu anlama, Türkçe dersi- metin ve metinler arasılık ilişkisi, Cumhuriyet Dönemi Türkçe

öğretim programlarında okuma eğitimi ve metinler arası ilişkiler; tutum, okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik tutumun ölçülmesi üzerinde durulmuştur.

İlgili Araştırmalar bölümünde ise konu ile doğrudan ilgisi olduğu tespit edilen kitap, kitap bölümü ve makaleleler ile yüksek lisans ve doktora tezleri ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılmış, bölüm sonunda metinler arasılık üzerine edebiyat alanında hazırlanmış çalışmalara ismen değinilmekle yetinilmiştir.

Üçüncü bölüm Yöntem bahsine ayrılmıştır. Burada araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, gerçekleştirilen yarı deneysel işlem basamakları, araştırmanın çalışma grubu üzerinde durulmuştur.

Bu bölümde yer alan Veri Toplama Teknikleri başlığı altında Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testlerinin geliştirilme aşamaları, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilme süreci, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun geliştirme aşamaları ve içerik analizi süreci, seçilen metinlerin (iki şiir metni, iki bilgilendirici ve iki öyküleyici metin) deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen metin işleme süreçleri/ etkinlikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölüm, Bulgular ve Yorum başlığını taşımaktadır. Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutlarına yönelik olarak elde edilen bulgular üzerinde durulmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Beşinci bölüm, Sonuç ve Öneriler başlığını taşımaktadır. Bu bölümde öncelikle araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar sıralanmış ve bu sonuçlar alanyazının sunduğu diğer verilerden hareket edilerek tartışılmıştır. Ardından çalışmanın önerileri üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın Kaynakça bölümünde çalışmanın ana gövdesinin oluşturulmasına yönelik olarak ulaşılan kitap, kitap bölümü, makale, bildiri ve tezler; çalışmanın İlgili Araştırmalar bölümünün yapılandırılması amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden taranan yüksek lisans ve doktora tezleri ile *Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na Göre Düzenlenen Etkinlikler Kitapçığı* kaynakçası yer almaktadır.

Çalışmanın Ekler bölümünde araştırmanın ekleri sıralanmıştır. Bu ekler arasında çalışmanın resmî izin belgeleri, geliştirilen ölçme araçları ile düzenlenen etkinlik örneklerinin son şekilleri, işlenen metinler ve öğrencilerle gerçekleştirilen derslere ilişkin fotoğraflar, okuduğunu anlama başarı testi ve süreç değerlendirme testlerinde yer alan soruların yenilenen Bloom taksonomisi basamaklarına dağılım tabloları, okuduğunu

anlama başarı testi ve süreç değerlendirme testleri belirtke tabloları, yarı yapılandırılmış görüşme formu deşifre edilmiş görüşme örnekleri (pilot ve asıl uygulama) yer almaktadır.

Çalışmada köşeli ayraç [...] ile gösterilen kısımlar araştırmacının alıntılanan metinler üzerindeki kendi tasarruflarını göstermektedir. Örneğin alıntı yapılan metinde yer alan “rasgele” kelimesi, *TDK Yazım Kılavuzu* esas alınarak bu araştırmada bir “t” harfi eklemesiyle ras[t]gele biçiminde kullanılmıştır. Alıntılanan metinlerde geçen bazı kelime ve terimlere açıklık getirilmesine yönelik olarak da aynı işaretin kullanılması yoluna gidilmiştir: yapıt [eser], yapıtlararası [eserler arası], biçem [üslup], aktöre [ahlak], görüngüsel [duyularla algılanabilen], saptanabilir [tespit edilebilir], özyaşamöyküsel [biyografik] örneklerinde olduğu gibi.

Çalışmada kullanılan yay ayraç içindeki üç nokta (...), alıntılanan metinden bir kelime ile bir cümle arasında değişebilen bir kısmın atlandığını; yay ayraç içindeki dört nokta (....) ise atlanan bölümün bir cümleden daha uzun olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın oluşmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Başta Danışman Hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK olmak üzere çalışmaya destek ve katkılarından dolayı emeği geçen herkese,

2211- Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında sağladığı destekten dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı/ BİDEB birimine,

Hep yanımda olan anneme, babama ve kardeşime içtenlikle teşekkür ederim.

Gülşah DURMUŞ

ÖZET

METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN METİN İŞLEME SÜREÇLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

DURMUŞ, Gülşah
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK
Temmuz-2017, XXI+378 sayfa

Araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçleri aracılığıyla okuduğunu anlama düzeylerinde ve okumaya yönelik tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin Açıklayıcı Sıralı Deseni kullanılmıştır.

Bir kontrol (26) ve bir deney (28) grubunda bulunan toplam 54 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın yarı deneysel boyutu 15 haftada gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunun Türkçe dersleri ise Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre kontrol grubunun Türkçe dersleri ise *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına* (2006) göre gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmış, süreç değerlendirme testleri kullanılmış, deney grubundaki öğrenciler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşme yapılmıştır.

Nicel olarak elde edilen verilerin analizi; SPSS 23.0 paket programıyla, görüşmeler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test puanları, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Süreç değerlendirme testlerinin üçünün (Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar) analiz sonuçları, deney grubu lehine anlamlı iken diğer üçünün sonucunun istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, ön test- son test puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma bulgularına göre “cinsiyet”, “anaokulunda eğitim”, “anne mesleği”, “baba mesleği”, “ailenin aylık geliri”, “evde kitap okuma saati düzenlenmesi” ve “hoşlanılan metin türü” değişkenlerinin; okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken olmadığı görülmüştür. Ancak “evde kitaplık olması”, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan bir bağımsız değişkendir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen veriler, deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı’na göre düzenlenen etkinliklerden genel anlamda memnun olduklarını göstermiştir. Deney grubu öğrencileri; metinler arasılık, ana metinsellik, yan metinsellik, üst metinsellik ve yorumsal üst metinsellik etkinlikleri hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, gerçekleştirilen uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin “ana metinsellik”, en çok zorlandıkları etkinliklerin ise “üst metinsellik” etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı, Okuduğunu Anlama, Okumaya Yönelik Tutum.

ABSTRACT

EFFECT OF TEXT PROCESSING STAGES, ARRANGED ACCORDING TO THE TRANSTEXTUAL RELATIONS THEORY, ON READING COMPREHENSION SKILLS AND READING ATTITUDE

DURMUŞ, Gülşah
PhD., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Turkish Education

Advisor: Professor Doctor Hasan KAVRUK

July-2017, XXI+378 pages

The main aim of the research is to reveal whether there is a change in reading comprehension skills and reading attitudes of the seventh grade students through text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory.

In the research mixed method's explanatory sequential design, in which qualitative and quantitative methods are used together were used.

The research, which was conducted by the participation of totally 54 students (experiment group consisting of 28 students, and a control group consisting of 26 students) lasted for 15 weeks.

The Turkish lessons of the experiments group were realized according to text processing stages, arranged according to The Transtextual Relations Theory; while the Turkish lessons of the control group were realized according to *2006 Primary School Turkish Lesson (6,7,8th Grades) Education Program*.

In the semi experimental qualitative dimension of the research with pre test, final test and control and experimental group, reading comprehension achievement test and attitude scale towards reading were applied as pre test and final test.

In the quantitative dimension of the research, process evaluation was taken into consideration as well as product evaluation. From this point of view, process evaluation test (developed by the researcher) was applied to all students in experiment and control groups towards each of the six processed texts.

In qualitative dimension of the research, semi configured interview form developed by the researcher was used in order to perform individual interview with the students in experiment group.

For the analysis of the data obtained quantitatively SPSS 23.0 package program was used. Data obtained from the interviews made with experiment group students were resolved by content analysis method.

At the end of the research, according to the data obtained in quantitative dimension, the reading comprehension achievement test final test grades of the students in experiment group demonstrated a statistically significant difference on behalf of experiment group at a level of 0.05 depending on the group of participants (experiment of control).

Cazgır, Ezgiyle Döner Dünya and Son Kuşlar Tests analysis results demonstrated a statistically significant difference on behalf of experiment group at a level of 0.05 depending on the group of participants (experiment of control).

Pre test and final test grades of the attitude scale towards reading also did not demonstrate a statistically significant difference depending on the group of participants (experiment of control).

According to the findings obtained as a result of the research; “gender”, “kindergarten”, “mother’s profession”, “father’s profession”, “monthly income of the family”, “arrangement of book reading hour at home” and “preferable type of text” were observed not to be independent variables that have a statistically significant effect on reading comprehension and attitude towards reading. But “the presence of library at home” was observed to be independent variable that has a statistically significant effect on reading comprehension.

The findings obtained in the qualitative dimension of the research, demonstrated that students are generally satisfied with the activities arranged according to The Transtextual Relations Theory in Turkish lessons. Students in experiment group generally stated positive opinions about the studies made about intertextual relation, hypertextuality, paratextuality, architextuality and metatextuality. This situation makes us believe that the performed applications had a positive impact on students.

It is understood that hypertextuality was the most preferable activity by the students among the activities made in experiment group and students faced the most difficulty in architextuality activities.

Key Words: Turkish Education, The Transtextual Relations Theory, Reading Comprehension, Attitude Towards Reading.



İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI | i |
| ONUR SÖZÜ..... | ii |
| BİLDİRİM..... | iii |
| ÖN SÖZ/ TEŞEKKÜR | iv |
| ÖZET | xi |
| ABSTRACT..... | xiii |
| İÇİNDEKİLER | xvi |
| TABLolar LİSTESİ..... | xvii |
| KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ | xxi |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| Problem Durumu..... | 1 |
| Araştırmanın Amacı..... | 7 |
| Varsayımlar..... | 8 |
| Araştırmanın Sınırlılıkları | 8 |
| Tanımlar..... | 9 |
| 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 11 |
| KURAMSAL BİLGİLER | 11 |
| İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 77 |
| 3. YÖNTEM | 102 |
| Araştırmanın Modeli..... | 102 |
| Araştırmanın Çalışma Grubu | 106 |
| Verileri Toplama Teknikleri | 110 |
| Verilerin Analizi | 134 |
| 4. BULGULAR VE YORUM | 136 |
| Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum | 136 |
| Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum/ Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum | 182 |
| 5. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 194 |
| Sonuçlar..... | 194 |
| Öneriler..... | 196 |
| KAYNAKÇA..... | 205 |
| EKLER..... | 218 |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Tablo 1. Ana Metinsellik İlişkisi | 23 |
| Tablo 2. Ana Metin Oluşum Biçimleri | 24 |
| Tablo 3. Ana Metinsellik Dönüşümleri | 24 |
| Tablo 4. Anlamsal Dönüşüm Yöntemleri..... | 26 |
| Tablo 4.1. Açıklayıcı Sıralı Desenin İşleyiş Biçimi..... | 102 |
| Tablo 5. Araştırmanın Modeli | 103 |
| Tablo 5.1. Asıl Uygulamalar Takvimi | 106 |
| Tablo 6. Kümeleme Analizine Göre Kontrol ve Deney Grupları | 107 |
| Tablo 7. Katılımcıların Gruplarına İlişkin Bulgular (N=54) | 107 |
| Tablo 8. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular – Kontrol Grubu (N=26)..... | 108 |
| Tablo 9. Katılımcıların Kitap Okumalarına İlişkin Bulgular – Kontrol Grubu (N=26)..... | 109 |
| Tablo 10. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular – Deney Grubu (N=28) | 109 |
| Tablo 11. Katılımcıların Kitap Okumalarına İlişkin Bulgular– Deney Grubu (N=28) | 110 |
| Tablo 11.1. Veri Toplama Araçları..... | 110 |
| Tablo 11.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testleri Kazanım Tablosu | 112 |
| Tablo 11.10. Ölçme Araçları Geçerlik Güvenirlik Uygulaması Takvimi..... | 114 |
| Tablo 11.11. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testi TAP Programı Analiz Sonuçları | 115 |
| Tablo 11.12. Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi TAP Programı 2. Analiz Sonucu..... | 116 |
| Tablo 11.13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yapısı..... | 118 |
| Tablo 11.14. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Scree Plot Tablosu..... | 120 |
| Tablo 11.17. Metin İşleme Süreçlerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri..... | 134 |
| Tablo 12. Metin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular– Kontrol Grubu (N=26)..... | 136 |
| Tablo 13. Metin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular– Deney Grubu (N=28)..... | 138 |
| Tablo 14. Güvenirlik Analizi..... | 139 |
| Tablo 15. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular / Ön Test– Kontrol Grubu (N=26) | 140 |
| Tablo 16. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular/ Son Test– Kontrol Grubu (N=26) | 141 |
| Tablo 17. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler– Kontrol Grubu (N=26) | 143 |
| Tablo 18. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular/ Ön Test– Deney Grubu (N=28) | 144 |
| Tablo 19. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular/ Son Test– Deney Grubu (N=28) | 146 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 20. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler– Deneş Grubu (N=28) | 147 |
| Tablo 21. Tüm Katılımcılara Ait Normal Dağılım Testi (N=54)..... | 148 |
| Tablo 22. Normal Dağılım Testi– Kontrol Grubu (N=26) | 149 |
| Tablo 23. Normal Dağılım Testi – Deneş Grubu (N=28)..... | 151 |
| Tablo 24. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Deneş Grubu (N=28)..... | 153 |
| Tablo 25. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Deneş Grubu (N=28)..... | 154 |
| Tablo 26. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Kontrol Grubu (N=26) | 155 |
| Tablo 27. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Kontrol Grubu (N=26) | 156 |
| Tablo 28. Başarı Test Puanları– Katılımcı Grubu (N=54) | 156 |
| Tablo 29. Başarı Test Puanları– Katılımcı Grubu (N=54) | 157 |
| Tablo 30. Metin Süreç Değerlendirme– Katılımcı Grubu (N=54) | 158 |
| Tablo 31. Başarı Test Puanları– Cinsiyet (N=54) | 160 |
| Tablo 32. Okumaya Yönelik Tutum– Cinsiyet/ 1 (N=54) | 161 |
| Tablo 33. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Cinsiyet (N=54)..... | 161 |
| Tablo 34. Başarı Test Puanları– Anaokuluna Gitme Durumu (N=54)..... | 163 |
| Tablo 35. Okumaya Yönelik Tutum– Anaokuluna Gitme Durumu (N=54)..... | 163 |
| Tablo 36. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Anaokuluna Gitme Durumu (N=54) | 164 |
| Tablo 37. Başarı Test Puanları– Anne Mesleği (N=54) | 165 |
| Tablo 38. Okumaya Yönelik Tutum– Anne Mesleği (N=54) | 166 |
| Tablo 39. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Anne Mesleği (N=54) | 166 |
| Tablo 40. Başarı Test Puanları– Baba Mesleği (N=54)..... | 168 |
| Tablo 41. Okumaya Yönelik Tutum– Baba Mesleği (N=54)..... | 168 |
| Tablo 42. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Baba Mesleği (N=54)..... | 169 |
| Tablo 43. Başarı Test Puanları– Ailenin Aylık Geliri (N=54)..... | 170 |
| Tablo 44. Okumaya Yönelik Tutum– Ailenin Aylık Geliri (N=54) | 171 |
| Tablo 45. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Ailenin Aylık Geliri (N=54) | 172 |
| Tablo 46. Başarı Test Puanları– Evde Kitaplık Olması (N=54)..... | 173 |
| Tablo 47. Okumaya Yönelik Tutum– Evde Kitaplık Olması (N=54)..... | 174 |
| Tablo 48. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Evde Kitaplık Olması (N=54)..... | 174 |
| Tablo 49. Başarı Test Puanları– Evde Kitap Okuma Saati (N=54)..... | 175 |
| Tablo 50. Okumaya Yönelik Tutum– Evde Kitap Okuma Saati (N=54) | 176 |
| Tablo 51. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Evde Kitap Okuma Saati (N=54) | 177 |
| Tablo 52. Başarı Test Puanları– Hoşlanılan Metin Türü (N=54) | 178 |
| Tablo 53. Okumaya Yönelik Tutum– Hoşlanılan Metin Türü (N=54) | 178 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 54. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Hoşlanılan Metin Türü (N=54) | 179 |
| Tablo 55. Tek Yönlü MANOVA Analizi (N=54) | 180 |
| Tablo 56. Öğrencilerin Kitap Seçme Ölçütleri | 182 |
| Tablo 57. Öğrencinin Kitap Seçiminde Başkalarının Rolü..... | 183 |
| Tablo 58. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Sevdikleri Etkinlikler | 183 |
| Tablo 59. Deney Grubu Öğrencilerinin Metinler Arası İlişki ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri..... | 184 |
| Tablo 60. Deney Grubu Öğrencilerinin Ana Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri | 185 |
| Tablo 61. Deney Grubu Öğrencilerinin Yan Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri | 186 |
| Tablo 62. Deney Grubu Öğrencilerinin Üst Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri | 187 |
| Tablo 63. Deney Grubu Öğrencilerinin Yorumsal Üst Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri..... | 188 |
| Tablo 64. Deney Grubu Öğrencilerinin En Çok Sevdiği Etkinlikler | 189 |
| Tablo 65. Deney Grubu Öğrencilerinin En Çok Zorlandığı Etkinlikler..... | 190 |
| Tablo 11.15. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği/ Uygulanan Son Şekli | 228 |
| Tablo 11.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı | 362 |
| Tablo 11.4. Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı | 362 |
| Tablo 11.5. Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı | 362 |
| Tablo 11.6. İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı..... | 362 |
| Tablo 11.7. Cazgır Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı | 363 |
| Tablo 11.8. Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı | 363 |
| Tablo 11.9. Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı | 363 |
| Tablo 11.9.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu | 364 |
| Tablo 11.9.2. Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu | 366 |
| Tablo 11.9.3. Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu | 367 |
| Tablo 11.9.4. İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu | 367 |
| Tablo 11.9.5. Cazgır Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu | 368 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 11.9.6. Ezgiyle Döner Dünya Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu | 369 |
| Tablo 11.9.7. Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu | 369 |
| Tablo 11.16. İşlenecek Metinlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Belirtilen “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme Amaç ve Kazanımları” | 374 |
| Tablo 11.16.1. Harika Çocuk Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı..... | 376 |
| Tablo 11.16.2. Dostlar Beni Hatırlasın Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı..... | 376 |
| Tablo 11.16.3. İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı..... | 377 |
| Tablo 11.16.4. Cazgır Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı | 377 |
| Tablo 11.16.5. Ezgiyle Döner Dünya Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı | 378 |
| Tablo 11.16.6. Son Kuşlar Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı | 378 |



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

| | |
|-----------------------|--|
| \bar{X} | : Ortalama. |
| N | : Frekans. |
| s.s. | : Standart Sapma. |
| SH_x | : Standart Sapma. |
| K.T. | : Kareler Toplamı. |
| K.O. | : Kareler Ortalaması. |
| ANOVA | : Analysis of Variance. |
| SPSS | : Statistical Package for the Social Sciences. |
| S.O. | : Sıralar Ortalaması. |
| S.T. | : Sıralar Toplamı. |
| MANOVA | : Multivarite Analysis of Variance. |
| Fr. | : Fransızca. |
| İng. | : İngilizce. |

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başına gelindiğinde mutlak egemen ve şekillendirici güç olan Newton fiziği; Planck ve Stefan Hawking'in bulguları, Einstein fiziğinin göreceli- helezonik zaman ve uzam kavramları ile Heisenberg Belirsizlik İlkesi vasıtasıyla alt üst edilir. Fen bilimlerinde yaşanan bu gelişmelerin sosyal bilimlerde özellikle de dil ve edebiyat sahasında izdüşümlerinin görülmesi kaçınılmazdır. Yaşanılan bu değişme ve gelişmeler sonucunda idrak edilen postmodern çağ, beraberinde yeni bir insan tipini de getirir. Bu yeni insan tipinin, temel dil becerileri ve ana dili edinim süreçleri bakımından beklentileri farklılaşmıştır. Bu dönemde her şeyden önce yeni insan tipi tarafından "metin" kavramına yüklenen anlam başkalaşmış; metni, diğer metinlerden soyutlayarak kendi bütünlüğü içinde ele almayı amaç edinen tek boyutlu yaklaşımlar, yerini metinler arası ilişkiler ağı ile gerçekleştirilen ve okurun bilgi birikimi ile şekillenen üst düzey ve çok boyutlu yakın okumalara bırakmıştır. 21. yüzyıl insanı için artık kendisi vasıtasıyla anlam üretilebilen dışsal ve somut her görüntü, içsel ve soyut her hissî ve/ya fikrî izlenim ile varlık sahası içerisinde belirli bir yere oturtulamayacak karmaşık yapılanışlar "metin" kavramı içerisinde değerlendirilmeye başlanmıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanının bir vücudun birbirinden ayrılmaz parçaları gibi bütünsellik gösterdiği Türkçe öğretiminin, insanlığın geçirdiği bu değişim ve dönüşüm sürecinden etkilenmemesi söz konusu değildir. (Ecevit, 2012; Emre, 2006).

Geçirilen bu art zamanlı ve karmaşık değişim ve dönüşüm sürecinde ayak sesleri Rus Biçimcileri ile duyulmaya başlanan metinler arası, Bakhtin'in "söyleşimcilik (dialogisme)" ve "karnaval" kavramları ile kuramsal alandan uygulama alanına taşınır. Nitekim Gökalp Alpaslan (2007: 9), *Metinlerarası İlişkiler ve Gilgamiş Destanının Çağdaş Yorumları* adlı kitabında kuramsal olarak 20. yüzyılda ortaya çıksa da uygulamada en eski yazılı edebî ürünlerden beri var olan metinler arası (intertextuality) kavramı[nın], kaynağını Mikhail Bakhtin'in Söyleşimcilik (Dialogism) Kuramından al[dığını] belirtir. Yaptığı tercümelemlerle Bakhtin'in geç de olsa Batı'da

tanınmasını sağlayan Julia Kristeva vasıtasıyla metinler arası kavramının anlamı genişletilir ve oluşturulmuş bütün metinler birer “alıntılar mozaiği” olarak algılanmaya başlanır. Roland Barthes, “öznellik” kavramının metinden atılarak metnin kendi içinde anlam ürettiğini savunur. Ona göre metin, yazar ile alıcı arasında kurulan bir ilişki değil, bir eser ile başka eser arasında kurulan başka metinlerin kesiştiği bir alandır. Michael Riffaterre tarafından “okuma etkisi”nin şekillendirdiği okur merkezli bir alımlama kuramı boyutuna taşınan metinler arası kavramı, ilk kez Laurent Jenny tarafından sistematikleştirmeye çalışılır ve “düzdeğişmeceli yerdeşlik”, “eğretisel yerdeşlik”, “yerdeş olmayan montaj” kavramları vasıtasıyla tanımlanarak anlamlandırılmaya çalışılır. Jenny’nin ardından gelen Jean Ricardou, metinler arası ilişkiyi önce “genel metinler arası” ve “kısıtlı metinler arası” olarak, daha sonra “iç” ve “dış metinler arası ilişki” olarak tekrar ikiye ayırarak iki tür bir ayrıma gider (Aktulum, 1999: 7- 92; Durmuş, 2015: 223- 224).

Roman Jakobson ve çok sayıda diğer Yapısalcılar gibi metinler arası yazınsallığın/ edebiliğin temel ölçütü kabul eden ve Laurent Jenny gibi metinler arası kavramı sistematikleştirme gayreti taşıyan Gérard Genette ise öteki eleştirmenlerden ayrı olarak iki eser arasındaki her türlü alış verişe bir metinler arası yerine metinsel aşkınlık adını verir. Metinler arası kavramı (intertextualité), Genette’in tespit ettiği beş tip metinsel aşkınlık ilişkisinden sadece biridir. Genette’in tespit ettiği diğer metinsel aşkınlık ilişkisi türleri “ana metinsellik (hypertextualité)”, “yan metinsellik (paratextualité)”, “üst metinsellik (architextualité)” ve “yorumsal üst metinsellik (métatextualité)”tir (Aktulum, 1999: 7- 92). Genette’in belirlediği bu beş kavram, birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmazlar (Aktulum, 1999: 88). “Ona göre tüm yazarlar sadece tek bir kitap yaratırlar ve tüm kitaplar geniş bir kitap, sonsuz tek bir kitaptır. O hâlde metinler arası ilişkiler, metinlerin bu sürekli dolaşımına verilen adlardan sadece biridir” (Kıran ve Kıran, 2000: 277; Durmuş, 2015: 224).

Araştırmanın, Türkçe Öğretimi ve Metinler arası kavramına yoğunlaşılana İlgili Araştırmalar bölümünden elde edilen ayrıntılı veriler vasıtasıyla bugüne kadar Pappas ve diğerleri tarafından ortaya konulan metinler arası dört bağlantı kategorisi kullanılarak gerçekleştirilen metin işleme süreçlerine başvurularak oluşturulmuş bir deney ve kontrol gruplu (Akdal, 2011), diğeri tek gruplu (Ünal, 2007) iki tez çalışması tespit edilmiştir. Bu tez çalışmalarında dört kategorili bir metinler arası metin işleme sürecinin, Türkçe öğretimi metin işleme süreçlerine aktararak uygulamaya geçirilmiş

olması, uygulamaya dönük metinler arası kuramların, özellikle Gérard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın Türkçe Öğretimine metin işleme sürecinde kullanılabilecek bir okuma biçimi olarak aktarılıp aktarılamayacağı sorusunu gündeme getirmiş ve bu soru, gerçekleştirilmek istenen doktora tez çalışmasının problem durumunun temel bileşenlerinden ilkinin teşkil etmiştir.

Bunun yanı sıra Çelebioğlu, yüksek lisans tezinde metinler arasılığın yeni programa göre hazırlanmış 9- 10. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan şiir metinlerine uygulanabilirliğini değerlendirmiş ve çalışmasını metinler arasılığına öğretim programında ne kadar yer verildiğinin tespitiyle yapılandırmıştır. Metinler arasılık üzerinde dururken *2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının* genel amaçlarını ve ortaya koyduğu tematik yaklaşımı da metinler arasılık bağlamında değerlendirmiştir (2007).

Demir (2009) de Çelebioğlu ile benzer biçimde *2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı* ile *1- 5 Türkçe Öğretim Programını* (2004- 2005) metinler arasılık açısından ele almış ve çalışmasında MEB tarafından yayımlanan 7. Sınıf Türkçe ders kitabında metinler arasılığın ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespit edilmesini amaçlamıştır.

Demir (2009: 262- 276), IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sunduğu “Türkçe Öğretiminde Metinlerarasılık” başlığını taşıyan bildirisinde [m]etinlerarasılı[ğın], *Türkçe Öğretim Programında* (2005: 13) genel amaçlar bölümünde şu şekilde ifadesini bul[duğunu belirtmiştir]:

“4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek” ve “8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek”.

Metinler arası okumanın ilk kez 2004- 2005 öğretim yılında değişen *1- 5. Sınıf Türkçe Öğretim Programı* ile resmî olarak uygulamaya konulduğunu belirten Demir'e göre [m]etinlerarasılık, *1- 5 Türkçe Öğretim Programında* temel amaçlardan biri olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca MEB tarafından hazırlanan *İlköğretim 7 Öğretmen Kılavuz Kitabında* metinler arasılıkla ilgili bir amaç ve uygulamaya da yer verilmiştir:

Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerisini geliştirmektir.

Uygulama: Metin okuduktan sonra öğrencilere daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir: “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘...’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir (MEB, 2007: 51).

Bildiri metninde metinler arasılık kavramının ne olduğu ve ders kitaplarında ne düzeyde gerçekleştirildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır ve ders kitabı, metinler arasılık boyutunda değerlendirilmiştir.

Evren olarak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun Mayıs 2007 tarihinde 2596 sayılı Tebliğler dergisinde yayımladığı ve 2008- 2009 öğretim yılında ilköğretim okullarının ikinci kademesi için ders kitabı olarak beş yıl süreyle kabul ettiği MEB yayınevi tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları alınmıştır. Örneklem olarak ise MEB yayınevine ait 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı değerlendirilmiştir.

Çalışmanın amacı, MEB tarafından hazırlanan ve 2008- 2009 öğretim yılında 7. sınıfta kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam oluşturma düzeylerini tespit etmektir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada ilgili ders kitabında yer alan 19 metin ele alınmıştır.

Araştırmada Hayati Akyol tarafından ortaya konulan metinden anlam kurma şekillerine dayanan bir tarama yöntemi kullanılmıştır. Akyol, metinden anlam kurmanın üç türlü gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur: metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma.

Metin içi anlam kurma, tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır.

Metin dışı anlam kurmada metnin yanında metin (anlamın yanında anlam) üretme söz konusudur. Okuyucu, analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli bilişsel süreçleri kullanmaktadır. Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe olabilmektedir.

Metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu, metinlerle (yazarlarla) tartışarak

okumaktadır. Metinler arası anlam kurma, okuyucunun daha önceden okuduğu, tecrübe ettiği ön bilgilerini kullanarak yeni bilgileri metinden hareketle edinmesidir.

Çalışmanın bulgular ve tartışma bölümünde belirlenen 19 metindeki metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam bağlantıları tespit edilerek gösterilmiştir. Metinler, hem kendi içinde hem ilgili tema içinde birbirleriyle hem de ders kitabının tamamında bütün metinler arasında metinden anlam kurma boyutunda değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ele alınan ders kitabında yer alan metinlerin gerek metin içi gerek metin dışı gerekse de metinler arası anlam kurma boyutunda yeterli düzeyde bağlantılardan kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metinler arası anlam kurmanın özellikle Yapılandırmacı Yaklaşım'ın temelinde bulunan zihinde yeniden yapılandırma oluşturma açısından çok önemli bir metin özelliği olduğu vurgulanmıştır.

Cumhuriyet Döneminde hazırlanan ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları (6- 8. sınıflar); dört temel dil becerisi ile dil bilgisi öğrenme alanı açısından ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ancak programların tamamı bütünsel bir bakış açısıyla metinler arası bağlamında henüz değerlendirilmemiştir (Temizkan, 2009: 67- 98; Temizyürek, Erdem, Temizkan, 2007: 267- 293; Balcı, 2012: 1- 45; Uçgun, 2011: 1- 20; Balcı, Tamer, 2012: 1- 13).

Akyol tarafından 1994 yılında Pittsbugh Üniversitesinde hazırlanan ve *An Analysis Of Questions In Three Fourth- Grade Basal Reader Anthologies From An Intertextual Perspective [Üç Farklı Dördüncü Sınıf Temel Okur Antolojisinde Yer Alan Soruların Metinler Arası Perspektifle Analizi]* başlığını taşıyan doktora tezinde 4. sınıf seviyesindeki okurlara yönelik olarak düzenlenmiş üç temel antolojide yer alan sorular metinler arası bir perspektifle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu antolojilerde öğrencilerin metinler arası anlam kurma becerilerini geliştiren soruların ihmal edildiğini, öğrencilere daha çok metin içi ve metin dışı anlam kurmaya yönelik sorular yöneltildiğini ortaya koymuştur.

Akyol tarafından gerçekleştirilen diğer çalışmalar (2001, 2003), hâlen ilköğretim okullarında sınıf düzeyleri dikkate alınmadan ağırlıklı olarak her düzeyde [sadece] metin içi anlam kurma üzerinde durulduğunu ve [ilköğretim öğrencilerine yöneltilen] soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini, değerlendirme,

sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini göstermektedir.

Akyol, Çelebioğlu ve Demir'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde Cumhuriyet Dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları (6- 8. sınıflar) ile bu sınıflar için oluşturulmuş ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında bulunan soru ve etkinliklerin metinler arasılık açısından ayrıntılı bir biçimde analiz edildiği bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Bütün bu söylenenler bir arada değerlendirildiğinde metinler arasılık kuramlarının ilköğretim Türkçe dersi metin işleme süreçlerine bir okuma biçimi olarak aktarıldığı bir çalışmanın henüz gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle çalışmanın temel problem durumunun “Gérard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?” sorusu ile özetlenebileceği belirtilebilir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

“Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?”

Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmektedir:

1. **Ürün Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında; Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. **Süreç Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. **Bağımsız Değişkenlere Yönelik Alt Problem:** Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap

okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken midir?

4. **Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Alt Problem:** Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Denenceler

Bu araştırmanın denenceleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. **Ürün Değerlendirmeye Yönelik Denence:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında; Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
2. **Süreç Değerlendirmeye Yönelik Denence:** Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
3. **Bağımsız Değişkenlere Yönelik Denence:** Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişkendir.
4. **Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Denence:** Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 7. sınıf öğrencilerinin Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçleri aracılığıyla okuduğunu anlama düzeylerinde ve okuma tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda Türkçe öğretimi metin işleme süreçlerinde kuramsal çerçeveden uygulama boyutuna geçirmeye yönelik olarak

gerçekleştirilmiş, metinler arasılık merkezli bir çalışmanın olmayışı bir eksiklik olarak görülmüş ve bu tez çalışması ile bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma “Gerard Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okuma tutumlarına etkisi”ni sorgulaması ve “bu kurama göre düzenlenen metin işleme süreçleri hakkında öğrenci görüşlerine ulaşmayı amaçlaması” bakımından alanyazında yeni ve önemlidir.

Çalışma, iletişimde metinlerin işlevleri üzerinde duran De Beaugrande ve Dresler (1981) tarafından tespit edilen yedi metinsellik ölçütünden biri olan metinler arasılık (Karatay, 2011: 75- 93) üzerinde yoğunlaşması bakımından önemlidir.

Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Araştırma süresince denetim altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkilediği,
2. Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’nın, beş alt boyutu ölçüt kabul edilerek düzenlenen etkinlikler vasıtasıyla bir okuma yöntem ve tekniğine dönüştürülebilecek veriler sunduğu,
3. Yöntem bölümünde tespit edilen çalışma grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. **Araştırmanın Uygulanacağı Çalışma Grubuna İlişkin Sınırlılık:** Araştırma, 2015- 2016 öğretim yılı bahar döneminde Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulunda öğrenim gören bir deney (18’i, 7/D; 10’u 7/F şubesinde öğrenim gören 28 öğrenci) ve bir kontrol grubunda (13’ü, 7/B; 13’ü 7/C şubesinde öğrenim gören 26 öğrenci) bulunan toplam 54 öğrenci ile,
2. **Araştırmanın Kuramsal Boyutlarına İlişkin Sınırlılık:** Deney grubunda Genette tarafından geliştirilen Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’nın beş alt boyutuna göre düzenlenen metin işleme süreçleri, kontrol grubunda ise Yapılandırmacı Yaklaşım’ın esas alındığı *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına* (2006) uygun metin işleme süreçleri ile,

Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na ilişkin teorik veriler; Genette (1997), Aktulum (1999), Rifat (2005) ve Allen (2000) tarafından yazılan kitaplar ile,

3. **Veri Toplama Araçlarına Yönelik Sınırlılık:** Tamamı araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”; “Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi”, “Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi”, “İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi”, “Cazgır Süreç Değerlendirme Testi”, “Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi”, “Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile sınırlıdır.

Tanımlar

Çalışmanın bu bölümünde yaşanan bilimsel gelişmeler ışığında anlam evreni genişleyen ve başkalaşan **metin**, Genette tarafından kendisinden önceki kuramcılardan farklı olarak teklif edilen yeni bir kavram olan **metinsel aşkılık** ve Genette tarafından **anlamı daraltılarak yeniden tanımlanan metinler arası/lık** terimlerine açıklık getirilmek istenilmiştir.

Metin: Kendisinden anlam kurulan her şey. **Metinler arası:** İki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi. **Metinler arası okuma:** İki ya da daha çok metni anlam kurmak için [kullanmaktır]. Bir diğer ifade ile okuma esnasında geçmiş ve gelecekle bağlantı kurmaktır (Ünal, 2008: 229- 230).

Metinsel Aşkılık (fr. Transtextualité): Kavramı “ötemetinsellik” biçiminde Türkçeye aktaran Rifat (2005: 148), onu şu şekilde tanımlamaktadır: “Bir metni başka metinlerle, bilinçli ya da bilinçsiz olarak ilişkiye sokan her şey: yani yazınsallığın en üst düzeyde yer alan evrensel özelliği”.

Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı: Roman Jacobson ve çok sayıda diğer Yapısalcılar gibi metinler arasını yazınsallığın [edebî olmanın] temel ölçütü kabul eden ve Laurant Jenny gibi metinler arasılığı sistematikleştirme gayreti taşıyan Gérard Genette, öteki eleştirmenlerden ayrı olarak iki eser arasındaki her türlü alışverişe bir metinler arası yerine metinsel aşkılık adını verir. Metinler arası (intertextualité), Genette'in tespit ettiği beş tip metinsel aşkılık ilişkisinden sadece biridir (Aktulum, 1999: 7- 92).

Metinler Arası (fr. intertextualité): Rifat (2005: 148) tarafından “arametinsellik” biçiminde Türkçeye aktarılan kavram şu şekilde tanımlanmıştır: Bir

metnin bir başka metin içinde etkin olarak varoluşu; bir başka deyişle, bir ya da birçok metnin alıntı, çalıntı (aşırma, intihal) ya da anıştırma (telmih) yoluyla, aynı anda aynı yerde kurdukları birliktelik ilişkisi (metinler arasılık da denir).

Metinler Arasılık (intertextuality): Genette'e göre metinler arası, söz konusu metin- ötesi ilişkilerden yalnızca biridir. Genette, genel olarak metinler arasındaki her tür alışverişi bir metinler arası olarak adlandırmak yerine bu genel kavramı sınırlandırıp metinler arasının bildik klasik anlamını yadsır. Buna göre, metinler arasını "iki ya da daha fazla metin arasındaki ortak birliktelik ilişkisi, yani temel olarak ve çoğu zaman bir metnin başka bir metindeki somut varlığı" olarak tanımlar. Metinler arası başlığı altına, metinler arasının en açık, en fazla sözcüğü sözcüğüne kullanımı olan, çoğu zaman ayraçlarla belirtilen alıntıyı yerleştirir. Daha açık ve daha az kurallara uyan, bildirilmemiş, yani ayraçlarla belirtilmemiş ancak yine de sözcüğü sözcüğüne yapılan gizli alıntıyı (plagiat); yine, daha az açık ve daha az sözcüğü sözcüğüne yapılan, kavranması bir sözce ile yansılarını gönderdiği bir başka sözce arasında belli bir algılamayı zorunlu kılan, dolaylı bir alıntı olan anıştırmayı da metinler arası başlığı altında anar (Aktulum,1999: 83- 84).

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL BİLGİLER

Metinler Arası İlişkiler

Aktulum'a göre (1999: 216- 222) XIX. yüzyılda kimya bilimindeki gelişmelerle (özellikle Karbon 14 Testi) eski metinlerin yaşına ve silinmiş yazıların kökenine erişebilmeyi başaran modern çağ, keşfettiği arkeoloji ve psikanalizle birlikte modern ve postmodern eleştirmen ve kuramcılarının çoğunu yeryüzünde daha önce kullanılmamış sözcük, kurulmamış cümle ve yaratılmamış metin olmadığı gerçeğinde birleştirmiştir.

Aktulum'un (1999: 11- 80) *Metinlerarasılık* kitabından hareketle metinler arasılığın tarihsel gelişimini ana hatları ile şu şekilde özetlemek mümkündür: Yenilik ve orijinallik kavramlarının sorgulandığı ve büyük ölçüde yadsındığı bu süreçte Kristeva'nın, özünü Bakhtin'in Söyleşimcilik Kuramı'ndan alarak öne sürdüğü metinler arasılık kavramının ilk ayak sesleri Rus Biçimcileri ile duyulmaya başlanmış, Barthes tarafından öğrencisi Kristeva'nın görüşleri desteklenerek sürdürülmüştür. Riffaterre'in kuramsal ve uygulamalı çalışmalarında alımlama estetiği ve okuma etkisi açısından değerlendirilen metinler arasılık, okur merkezli yeni bir boyuta taşınmıştır. Kendisinden önceki eleştirmenlerden derin çizgilerle ayrılmamakla birlikte metinler arasılık kavramını belirgin kılarak sistematikleştirmeye çalışan Jenny'nin gayretleri, Genette tarafından etkili ve tutarlı bir biçimde sürdürülerek büyük ölçüde tamamlanmıştır. Genette, metinler arasılığı ortaya koyduğu beş tip metinsel aşkınlık ilişkisinden sadece biri olarak kabul etmiştir.

Bu süreçte metinler arasılık üzerinde teorik ve/ya uygulamalı olarak görüş bildiren her yeni kuramcı, kendisinden önce gelen kuramcı/lar'ın görüşlerini yeniden yorumlayarak kuramsal ve/ya uygulamalı yeni bir dizge oluşturma yoluna gitmiş ve süreci biçimsel ve izleksel olarak âdeta yeniden yaratmışlardır. Ancak metinler arasılık konusunda henüz son sözler söylenilmemiş, kuramın kendisinin metinler arası yorumlanma dizgesi tamamlanmamıştır (Durmuş, 2012: 117).

Metinler arasılığında bir yazar, başka bir yazarın metninden bir unsura kendi eserinde bilerek, isteyerek, belli bir amaç doğrultusunda yer verir; alıntılıdığı unsurları kurgunun bir parçası durumuna getirir. Bu yönüyle kaynak eleştirisinden; iki eser

arasında rastlantıya bağlı karşılaştırma yapmadığı için de karşılaştırmalı yazın eleştirisinden ayrılır (Aktulum, 2013: 132).

Kristeva'nın ortaya [koyduğu] ve 1960'lı yılların sonlarından başlayarak her yazınsal [edebî] çözümlemenin artık zorunlu bir aşaması olarak görülen metinler arası, kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak anlaşılmalıdır. Kavram, genel anlamıyla bir yeniden yazma (réécriture) işlemi olarak da algılanabilir. Bir yazar, başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden yazar. (...) Neredeyse tüm eleştirmenler metinler arasılığın, yazının [edebiyatın] yapıcı bir unsuru olduğu düşüncesini benimser ve kavramı yazınsallığın [edebî olmanın] bir ölçütü olarak görürler. Hangi yazınsal tür, hangi tip yazın içerisinde yer alırsa alsın, onun [ortaya] çıktığı her metinde bir ayrışıklık (hétérogénéité) yarattığı düşüncesini paylaşırlar (Aktulum, 1999: 17- 18).

Rus Biçimcileri:

20. yüzyılın başında “Şiir Dilini İnceleme Derneği” adı altında bir araya gelerek yazınsal metnin [kendine özgülüğünü] savunan bir grup Rus kuramcı; onu tarihsel, toplumbilimsel, özyaşamöyküsel [biyografik] vb. verilerden yola çıkarak açıklamayı reddederler. (...) Rus Biçimcileri, böylelikle yazın incelemelerindeki geleneksel tutumu, Tarih'i, Ruhbilim'i vb. bir kenara [bırakarak] çalışmalarını dil bilime yöneltirler. Saussure'ün dil bilim kuramlarından esinlenerek metni büyük ölçüde eşsüremlilik olarak kendi içerisinde inceler, onun içkin yasalarını [tespit etmeye] uğraşır ve yazın yerine “yazınsallığı” kuramlarının nesnesi yaparlar. (...) Rus Biçimcileri, metinler arasından söz etmeden eserlerde kullanılan yeni biçimlerin, yerini aldıkları eski biçimlerin kullanıldığı öteki eserlerle karşılaştırılarak anlaşılabilirliği olgusunu benimsemiş, böylelikle metinler arasının varlığını dolaylı olarak kabul etmişlerdir (Aktulum, 1999: 19- 21).

Rus Biçimciliğinin başlıca temsilcileri şunlardır (Rifat, 2005: 175- 176): Osip Brik (1888- 1945), Boris Eyhembbaum (1886- 1959), Roman Jakobson (1896- 1982), Vladimir Propp (1895- 1970), Viktor Şklovski (1893- 1984), Yuri Tinyanov (1894- 1943), Boris Tomaşevski (1890- 1957), Viktor Vinogradov (1895- 1969).

Mikhail Bakhtin:

Metinler arası kavramının yaratıcısı ve kuramcısının 1969'da kaleme alınan *Séméiotiké, Recherches Pour Une Sémanalyse* adlı eseriyle Kristeva olduğu çoğunlukla

kabul edilse de kavram özünü Rus eleştirmen Bakhtin'den alır. Söyleşimcilik Kuramı, yaklaşık kırk yıllık bir gecikmenin ardından Kristeva tarafından metinler arası adıyla Fransa'da tanıtılarak Batı eleştiri söylemine dâhil edilmiştir (Aktulum, 1999: 24- 25).

Bakhtin, Söyleşimcilik Kuramı'nı tarihsel bir olgu ve tutumla temellendirmekle (...) biçimci tutuma karşı çıkmıştır. (...) Kuramını somutlaştırmak ve sınırlarını belirlemek için başta Rabelais ve Dostoyevski'nin eserleri olmak üzere pek çok esere uygulamış böylece söyleşimciliği kuramsal alandan uygulama alanına taşımıştır. Bakhtin'e göre Dostoyevski'nin romanlarını çokseslilik açısından özel bir konuma taşıyan; sadece kişi sayılarının çok olması değil Dostoyevski tarafından duyurulan seslerin, yaratıcılarının yanında yer alabilen, onun söylediklerini haksız çıkarabilecek, ona karşı çıkabilecek "özgür insanlara" ait olmasıdır ve yazar, onları "O" zamiriyle ayrı kişiler olarak yaratmak yerine kendisiyle uzun söyleşiler yapan bir "Sen"e dönüştürerek zaman zaman onları sorgulamış, kışkırtmış ve dinlemiştir. Buradan hareketle de Dostoyevski'nin romanlarında kahramanın söylemi ve yazarın söylemi olmak üzere iki temel söylem bulunmaktadır (Aktulum, 1999: 25- 31).

Bakhtin; Diyaloji (Dialogism), Çok dillilik (Heteroglossia), Karnaval (Carnivalism), Çokseslilik (Polyphony), Zaman ve Uzam (Chronotope) gibi yeni kavramları eleştiri söz dağarcığına kazandırmıştır. Bakhtin'in edebiyat eleştirisine kazandırmış olduğu bu yeni kavramların her biri, Madran (2012) tarafından modern İngiliz romanının başyapıtları olarak değerlendirilebilecek eserlere uygulanmış ve gerçekleştirilen metin çözümlenmeleri ışığında bu eserlere yeni bir bakış açısı getirilmiştir.

Kuramcının *Karnaval'dan Romana* kitabına yazdığı önsözde Irzık tarafından belirtildiğine göre Bakhtin'in 1940'ta doktora tezi olarak tamamladığı ancak 1965'te yayınlanabilmiş olan *Rabelais ve Dünyası* adlı kitapta karnaval tek bir söz ediminde birden fazla bağlamın çarpışması, bu çarpışma yoluyla toplumsal dillerin maskelerinin düşürülmesinin adıdır. Bakhtin için karnavalın edebiyatla edebiyat dışının maksimum temas noktası olmasının anlamı budur (Bakhtin, 2001: 23; Bakhtin, 2005).

Julia Kristeva:

1960- 1970'li yıllarda "metinler arası kavramı"nı ortaya [koyan] Kristeva, Bakhtin'in düşüncelerini Fransa'da tanıtarak "Söyleşimcilik Kuramı"nı "metinler arası" adı altında göstergebilimsel bir bakış açısıyla ele alıp kendince tanımlamaya, yeniden

yorumlamaya girişmiştir. Kristeva'ya göre "Her metin bir alıntılar mozaği biçiminde kurulur, her metin bir başka metnin dönüşümü ve özümsemesidir. Bireylerarası (öznelerarası) kavramının yerini metinler arası kavramı alır". (...) Kristeva'nın diğer kuramcılardan ayrılan yanı, metinler arası ile (metinler arası) gönderge arasında ayırım yapmasıdır. Kristeva'ya göre metinler arası gönderge; "kolaylıkla tespit edilebilen, metinden çıkarılıp tanınabilen, oluşmuş, tamamlanmış bir nesne" iken metinler arası, "bir başka metinden alınan sözcelerin bir metnin uzamında kesişmesi ve tarafsızlaşması" olgusunu göstermektedir. (...) Kuramcıya göre metinler arasılıktan söz edebilmek için somut bir metinler arası göndergenin olması gerekmez. Metinler arası sonsuz bir metin alanını, tüm yazını kapsar (Aktulum, 1999: 40- 57).

Saussure'ün anagramlar ve Bakhtin'in diyalojizm gibi o döneme kadar pek üstünde durulmamış kavramlarını ele alarak yeni bir bakış açısı ile Batı'ya tanıtmış olan Kristeva, kendi göstergeçözüm ya da anlamçözüm kuramına bağlı olarak metni iki açıdan ele alan bir kavram ikilisi ortaya koymuştur: üreten metin (génotexte) ve üretilmiş metin (Fr. phénotexte). Buna göre üreten metin ya da üretici metin; bir metnin üretileceği mantıksal, derin düzeyi, yani doğrudan doğruya üretme aşamasını belirtir. Üretilmiş metin ya da olgu metin ise üretimi bitmiş, sonuçlanmış, biçimsel olarak kapanmış metin düzeyini gösterir. Kristeva'nın Fransa'da özellikle 1960'lı yıllarda ağırlığını duyuran yapısalcılık tartışmalarına getirmiş olduğu iki yeni kavram da bilinçaltı ve tarihtir (Rifat, 2005: 142- 143).

Roland Barthes:

Kristeva'nın ardından "metinler arası" kavramı, Roland Barthes'in "Metin Kuramı" başlıklı yazısıyla yazın eleştirisi sahnesinde ön plana geçmeye başlamıştır. Metinler arasını "dairesele bir anı", "sonsuz metnin dışında yaşama olanaksızlığı", "kökeni çoğu zaman pek az tespit edilebilen, ayraçlarla belirtilmeden verilen içgüdüsel ya da özdevinimli alıntılarının adsız bir alanı"; metni ise yazıldıktan sonra bile işlemeye ve bir üretim sürecini sürdürmeye devam eden bir üretkenlik şeklinde tanımlayan Barthes, *S/Z* adlı eserinde "kapalı metin" kavramı yerine "açık metin"den söz etmiştir. (...) Ona göre metin, yazar ile alıcı arasında kurulan bir ilişki değil, bir eser ile başka eser arasında kurulan, başka metinlerin kesiştiği bir alandır. (...) Ancak Barthes'ın son aşamada öznellik boyutu katarak yaptığı metinler arası tanımlı kuramsal düzlemden öteye geçememiş, Barthes, metinler arası hiçbir uygulama yapmamıştır (Aktulum, 1999: 55- 59).

Kuramcının *S/Z* adlı eserini Türkçeye çeviren Kasar, kendi göstergebilimsel serüvenini üç evreye ayıran Barthes'ın bu serüveninin büyülenmeyle başladığını, bilimsellikle sürdüğünü ve *S/Z* ile bu serüvenin üçüncü evresi olan [b]etik evresine ulaşıldığını belirtmiştir. Kasar tarafından ifade edildiğine göre Barthes betiği yazınsal yapıdan ayırmakta ve onu “güzelduyusal bir ürün değil de anlam taşıyan bir kılıf; bir yapı değil de bir yapılaştırma; bir nesne değil de bir iş ve bir oyun” şeklinde tanımlamaktadır. Kasar'a göre Barthes *S/Z*'de daha önceden betik çözümlemesi için öngörmüş olduğu örneklerden kopmuş ve [Freud'dan etkilenecek] ruhçözümsel odaklı bir göstergebilimsel yaklaşım benimseyerek Honoré de Balzac'ın *Sarrasine* adlı öyküsünü böyle bir yöntemle ele almıştır (Barthes, 2002: 9- 19).

Barthes'ın Nathalie Léger tarafından bir araya getirilip yayımlanan ders notlarından oluşan ve Türkçeye iki cilt hâlinde çevrilen *Romanın Hazırlanışı* kitabının birinci cildi, *Yaşamdan Yapıta* alt başlığını taşımaktadır. Bu ciltte 1978- 1979 ders döneminde Collège de France'ta verilen ders notlarıyla birlikte “Labirent Eğretilmesi” semineri yer almaktadır. Romanın hazırlanışı sorunu, “roman” ile “not etme” arasındaki ilişki incelenerek değerlendirilmiş ve bu işlem kuramcının not etmenin örnek biçimi olarak gördüğü Japonların “hayku”sunun (ultra kısa biçim) ayırıcı özellikleri ele alınarak gerçekleştirilmiştir (Barthes, 2005: 11). Kitabın ikinci cildi, *İstek Olarak Yapıt* alt başlığını taşımakta ve 1979- 1980 dönemindeki ders notlarını içermektedir. Barthes, bu notlarda romanın hazırlanışı aşamasından tamamlanış aşamasına geçişini; başka bir ifadeyle yazma isteğinden yazabilmeye, yazma arzusundan yazma olgusuna geçişi sorgulamıştır. Bu cildin seminer bölümünde “Proust ve Fotoğraf” konusu (fotoğraflar eşliğinde) yer almaktadır (Barthes, 2010; Barthes, 2005: 11).

Barthes (2013: 61, 67- 68) için yazı; öznenin sürekli elimizden kaçtığı, tarafsız, karmaşık ve belirsiz bir alandır; yazı yazan bedenin kendisinden başlamak üzere her tür kimliğin yok olduğu bir bütündür. (...) Metin ise farklı kültürlerden gelen, birbirleriyle diyalog kuran, kavga eden, birbirlerinin parodisini yapan çok sayıda yazıdan oluşur; ancak bu çokluğun bir araya gelip toplandığı bir nokta vardır ve bu nokta, şimdiye kadar söylendiği gibi yazarın kendisi değil, okurun kendisidir (...) ve okurun doğumunun bedeli, yazarın ölümü olacaktır.

Barthes'a göre soy zincirsiz metin yoktur; [bilinçdışı ve kırılmalı] bu soy zinciri “metinler arası olan”ın özelliğidir ve yazıya ilişkin her soy zinciri de belirlenemez özelliklidir. Barthes, kendisine yönelttiği; güncel, metinsel özellikli bu tür metinlerin

nereden doğmuş olabileceğine yönelik soruya da “[b]u tür metinler, önceki yazı değişikliklerinin *izin verdiği* metinlerdir” cevabını vermiştir (Rifat, 2008: 88- 89).

Michael Riffaterre:

Metinler arasını Kristeva ve Barthes’ın yaptıkları gibi bir “yazı (dil) olgusu” olarak görmekten çok bir “okuma etkisi” olarak değerlendiren Riffaterre’in Kristeva, Baktin ve Barthes’dan ayrılan en önemli yanı, metinler arasını büyük ölçüde okur-metin arasındaki ilişkiye göre tanımlamasıdır. Bir eser ile ondan önce ve/ya sonra gelen eserler arasındaki ilişkiyi “okur”un kavradığını vurgulayan Riffaterre, böylelikle tanımlamalarını bir alımlama kuramı çerçevesine oturtmuş ve okura ilk kez önemli bir işlev yüklemiştir. Riffaterre’e göre yazınsal iletişim ve metinler arası ilişkiler okurca algılanmadıkça, okurun belleği bir ölçüt olarak okuma sürecine dâhil edilmedikçe gerçekleşmiş olmaz. Riffaterre tarafından metinler arası konusunda teklif edilen ve tanımlanan yeni kavram ve terimler şunlardır: agrammaticalités (dil bilgisel aykırılıklar); sıradan/ zayıf metinler arası ve zorunlu metinler arası; anlam ve anlamlama; lecture mimétique (mimetik okuma) ve lecture sémiotique (göstergebilimsel okuma); hayalet metin; sıradan okur ve bilgin/ dâhi okur; bağlamsal anlam, metinler arası anlam, çiftleme ve üst sapmadır (Aktulum, 1999: 60- 71).

Metni hem sonuçlanmış bir ürün hem de bir üretiliş süreci olarak kavramaya yönelik Riffaterre, (...) metinleri dil bilimden yararlanarak yüzeysel, görünen boyutta inceleyen bir biçembilimden metinleri anlamsal açıdan üretiliş süreçleriyle ele alan bir göstergebilime geçmiştir (Rifat, 2005: 158).

Laurent Jenny:

Metinler arası göndergenin tespit edilebilmesi için okurun neredeyse sonsuz bir ekin [kültür] birikimine sahip olması gerektiğini savunan Riffaterre’i eleştiren kuramcılardan biri olan Jenny, kendisinden önceki eleştirmenlerden derin çizgilerle ayrılmamakla birlikte kavramı daha belirgin kılarak sistematikleştirmeye çalışmış, onun bu gayreti Genette tarafından sürdürülerek büyük ölçüde tamamlanmıştır. (...) Metinler arasını “çok sayıda metnin, anlamın başını çeken bir ana metin ile dönüştürülmesi ve benzeştirilmesi işi” olarak tanımlayan Jenny, onu kendinden önceki bir metinden aldığı bir sözcüyü yeni bir metinsel bütün içerisine sokma işlemi olarak görür. (...) Genette’den önce davranarak bir metnin başka metinlerle ilişkisinin taklit, parodi, alıntı, montaj, gizli alıntı vb. biçimlerde kurulabileceğini ve metni incelemek için metin- ötesi

ile de ilgilenmek gerektiğini savunan Jenny'ye göre bir metnin başka bir metne farklı anlamsal ilişkilere ve yerdeşlik özelliklerine göre yerleştirilme biçimleri düzdeğişmeceli yerdeşlik, eğretisel yerdeşlik ve yerdeş olmayan montajdır (Aktulum, 1999: 73- 77).

Metinler arasını ilk kez bir sınıflandırmaya tabi tutarak işleyişini daha anlaşılır kılma gayretine giren Jenny'nin [çalışmaları] bir makale çerçevesinde sınırlı kalmış ve o da Riffaterre'in yöntemine benzer bir tutumla kuramını kısa metinlerle örneklendirmiş, bu suretle kuramının uzun metinlere ne dereceye kadar uygulanabileceğini tartışmaya açık bırakmıştır. Jenny'nin ardından, Genette, en kısasından en uzununa kadar pek çok metinden yola çıkarak, en etkili ve en ayrıntılı bir biçimde, metinler arasındaki alışverişlerin tiplemesini yapan kuramcı olmuştur. *Palimpsestes, la littérature au second degré* adlı eseri ile metinler arası incelemeler için vazgeçilmez bir başvuru kitabı ortaya koyan Genette'in kendisinden önceki kuramcılardan ayrıldığı temel nokta, metinler arası kavramına yüklediği farklı anlam ve onu odak bir kavram olarak değil, öteki metinler arası ilişkilerden sadece biri olarak görmesidir (Aktulum, 1999: 72- 80).

Gérard Genette ve Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı:

Yazınsal biçimlerin genel bir kuramını tasarlayan Gérard Genette (doğ. Paris, 1930) Fransız yazınbiliminin (Fr. poétique) ve anlatıbiliminin (Fr. narratologie) önde gelen bir temsilcisidir. École Normale Supérieure'de öğrenim gördükten sonra École Pratique Des Hautes Études'de ders veren (1967-1972) ve 1972'de École Des Hautes Études en sciences sociales'de bölüm başkanı olan Genette; retorik dizgeleri, anlatı teknikleri, şiirsel yapılar, anlatı zamanının düzeni, olayların anlatı içindeki yeri, anlatı süresi ile okuma süresi, anlatının hızı, iç monolog, yazınsal türler kuramı, anlatı kişileri, metinler arası ilişkiler vb. olgu ve kavramları bütün akım ve okulların dışında ele alır. Genette'in yazınbilim anlayışı temelde şu görüşe dayanır: Söylemin var olan özelliklerinden kalkarak var olabilecek çeşitli anlam olasılıklarını ortaya koymak (Rifat, 2005: 146).

Genette 1960'lı yıllardan 1980'li yılların sonuna kadar, yazınbilime (poetik) bağlanabilecek çalışmalar yapmıştır: *Figures I*, 1966; *Figures II*, 1969; *Figures III*, 1972, *Introduction à l'architexte/ Önetme Giriş*, 1979; *Nouveau Discours Du Récit/ Anlatının Söylemine Yeni Bir Yaklaşım*, 1983 (Rifat, 2005: 147- 147).

Palimpsestes (Palimpsestus'lar, 1982) adlı eserindeyse metinler arasındaki dönüş(tür)üm (sözgelimi parodi) ve öykünme (sözgelimi pastiş) ilişkilerini

sınıflandırırken bir metnin daha önce gerçekleşmiş olan bir esere dayanabileceğini ve buradan kalkarak da tarihsel bir gelenek içinde yer alabileceğini göstermeye çalışmıştır. Bu gözlemlerini de metinler arası ilişkileri sınıflandıran şu örnekçeye (model) indirgemıştır: öte metinsellik- metinsel aşkınlık (Fr. transtextualité), ara metinsellik- metinler arasılık (Fr. intertextualité), yan metinsellik (Fr. paratextualité), üst metinsellik- yorumsal üst metinsellik (Fr. metatextualité), ileri metinsellik- ana metinsellik (Fr. hypertextualité), ön metinsellik- üst metinsellik (Fr. architextualité) (Rifat, 2005: 148- 149).

Genette, 1980’li yılların sonlarından itibaren araştırma alanını yazın olgusu dışına taşımış ve sanat eserlerinin varoluş biçimleri ve işlevleriyle ilgilenmeye başlamıştır. *L’oeuvre de l’art (Sanatın Yapıtı, 1994-1997)* başlıklı iki ciltlik eseri de bunun bir örneğidir: Birinci cildin altbaşlığı *Immanence et transcendence* (İçkinlik ve Aşkınlık), ikinci cildin altbaşlığıysa *La relation esthétique*’tir (Estetik İlişki) (Rifat, 2005: 149).

Araştırmacının diğer kitapları: *Mimologiques* (1976), *Seuils* (1987), *Fiction et diction* (1991); derlediği ve sunduğu kitaplar ise: *Esthétique et poétique* (Estetik ve Yazınbilim, 1992), *Figures IV* (1999), *Figures V* (2002), *Métalepse* (2004); vb. (Rifat, 2005: 149).

Metinsel Aşkınlık (fr. Transtextualité); [b]ir metni genel ulamlar (türler, söylem türleri, sözcüklem biçimleri) ya da öteki metinlerle ilişki içerisine sokan her şey metinsel aşkınlık olarak adlandırılır. Genette’e göre yazınsallığın temelini oluşturan metinsel aşkınlık, yazınbilimin kendine özgü bir konusudur. *Palimpsestes, la littérature au seconde degré*’de yazınbilimin konusunun, özgünlüğü içerisinde metin değil, her metnin gönderdiği aşkın ulamlar ya da metinsel aşkınlık olduğunu söyler. Bir başka deyişle bir metnin açık ya da kapalı bir biçimde öteki metinlerle ilişki içerisine sokulması biçiminde tanımladığı metinsel aşkınlığı, metnin yazınsallığın[ın] temel unsuru durumuna getirir. İki eser arasındaki olası her tür alışverişe metinler arası yerine, metinsel aşkınlık adını veren Genette’in önerdiği biçimiyle kavram, belli bir metni aşan ve onu yazının bütününe açan şeye gönderen soyut bir ulamdır. Metinler arası (intertextualité) ise bu soyut metinsel aşkınlık içerisinde anılan ilişki türlerinden birisi olacaktır. Diğer metinsel aşkınlık türleri ise ana metinsellik (hypertextualité), yan metinsellik (paratextualité), üst metinsellik (architextualité) ve yorumsal üst metinsellik (metatextualité) ilişkileridir (Aktulum, 2011: 457).

Metinler Arası (fr. intertextualité); Genette, metinler arasını metinötesi ilişkilerden birisi olarak tanımlar ve genel olarak metinler arasındaki her tür alışverişi metinler arası olarak adlandırmak yerine, bu genel kavramı sınırlayıp metinler arasının bildik klasik anlamını yadsır. Buna göre metinler arasını iki ya da daha fazla metin arasındaki ortakbirlikte ilişki, yani temel olarak ve çoğu zaman bir metnin başka bir metindeki somut varlığı olarak tanımlar. Metinler arası başlığı altına, metinler arasının en açık, en fazla sözcüğü sözcüğüne kullanımı olan, çoğu zaman ayraçlarla belirtilen **alıntıyı** yerleştirir. Daha açık ve daha az kurallara uyan, bildirilmemiş yani ayraçlarla belirtilmemiş, ancak yine de sözcüğü sözcüğüne yapılan, gizli bir alıntı olan **aşırmayı**; yine daha az açık ve daha az sözcüğü sözcüğüne yapılan, kavranması bir sözce ile yansılarını gönderdiği bir başka sözce arasında belli bir algılamayı zorunlu kılan, dolaylı bir alıntı olan **anıştırmayı** da metinler arası başlığı altında anar. Böylelikle Kristeva ve Riffaterre'in metinler arası konusunda önerdikleri tanımlamaların tersine Genette, kavramın sınırlarını daraltır. Tüm öteki kuramcılarının aynı başlık altında andıkları kapalı yenidenyazma biçimlerini, kapalı anımsamaları, iki metin arasında kurulabilecek türev ilişkilerini metinler arasının alanından çıkarır (Genette, 1997: 1- 2; Aktulum, 2011: 452- 453).

Kuramın bu boyutunun daha açık hâle getirilmesi açısından Türk edebiyatından bir sanatçının eserleri üzerine gerçekleştirilmiş Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı merkezli bir çözümleme çalışmasından yararlanmak yerinde olacaktır. Bu amaçla Durmuş (2015) tarafından Cahit Sıtkı Tarancı'nın Abbas şiiri ve Abbas hikâyesi üzerine kuramın beş alt boyutu çerçevesinde gerçekleştirilen çözümleme çalışmasından örnekler sunulmuştur.

Bu çalışmada, Tarancı'nın Abbas hikâyesi metinlerarası ilişkiler bakımından beş metinselaşknlık ilişkisi çerçevesinde yeniden anlamlandırılmıştır. Hikâye metni “Ana metin/ hypertext”; şiir ile çocukken dinlenilmiş olan masal metni, “alt metin/ hypotext” kabul edilmiştir. Yan metinsellikte yazarın eserine seçtiği başlık vasıtasıyla ilişki kurduğu diğer metinler tespit edilmiş, üst metinsellikte eserin ait olduğu yazınsal tür belirtilmiş, yorumsal üst metinsellikte yazarın [kendisinin] başka metinlerinde Abbas hikâyesi ve alt metinleri hakkında yaptığı değerlendirmeler üzerinde durulmuştur (Durmuş, 2015: 232).

Durmuş (2015: 224- 225) tarafından ifade edildiğine göre Tarancı, Abbas hikâyesinde ayraçlarla belirtilen metinlerarası alıntıya iki defa başvurmuştur. Bunlardan

ilki hikâyenin giriş bölümünde yer alır ve anlatıcı tarafından çocukken büyükannesinden dinlendiği belirtilen masallardan birinin akılda kaldığı kadarıyla aktarılması biçiminde gerçekleştirilir. Ayraçlarla belirtilen bu bölümde dinlenen masal metninin tamamına değil sadece giriş bölümüne yer verilmiştir. İkinci alıntı, metinde ismi belirtilmeyen ancak anlatıcı tarafından Fransız olduğu vurgulanan bir şairden yapılan “Yeryüzünde olduğumuz o unutulmaz zamanlardı” mısrasıdır. Metinde anlatıcı, bu mısra için “Bir Fransız şairinin ölümünden sonra yaşamak hasretini anlatan o canım şiirini mırıldanıyorum” diyerek muhteva açısından şiir metninin tamamına yönelik bir değerlendirmede bulunmuştur. Durmuş tarafından gerçekleştirilen (...) alanyazın taraması sonucu Tarancı tarafından çevrilen bu mısranın şairinin Supervielle olduğu tespit edilmiştir. Durmuş tarafından ifade edildiğine göre Tarancı’nın Abbas şiirinde yer alan “Haydi Abbas vakit tamam/ Akşam diyordun işte oldu akşam” dizeleri ile Baudelaire’in İçe Kapanış (Recueillement) şiirindeki “Uslu dur ey Hüznüm, daha sakın ol/ Akşam diyordun, işte oluyor akşam” dizeleri arasında da çeviriye dayalı metinlerarası bir alıntı ilişkisi söz konusudur.

Yan Metinseilik (fr. paratextualité); [b]ir metnin ilk bakışta aynı metnin dışında kalan, ikinci dereceden metinsel unsurlarla yani başlıklar, alt başlıklar, ara başlıklar, ön sözler, son sözler, uyarılar, notlar, tanımlıklar, yer verilen resimler, kapağı ve metin öncesi unsurlar (yani karalamalar, taslaklar) ile olan ilişkilerini kapsar. Bir yazar, eserin başlığından başlayarak anlamlar çıkarabilir. Metin öncesi inceleme daha çok metnin oluşumunu, yazarın eserinin oluşum sürecini, eserinde yaptığı değişiklikleri ve bu değişikliklerin nedenlerini ele alan genetik ya da kaynak eleştirisinin alanına girer. Jenny’nin, metinler arasının kaynak eleştirisinden bütünüyle ayrılmadığını belirtmesi, Genette’in aynı tespitiyle birleşir. Yan metinsellikte okur ve metin arasındaki ilişkilerin kurulmasına katkıda bulunan, asıl metne göre ikinci planda kalan metinsel unsurlar söz konusudur. Genette yan metne ait unsurların, metnin kökensel olarak tanımlanmasındaki rolü üzerinde durur. Çünkü çoğu zaman biçimsel çözümlenmelerde bu unsurların üzerinde hiç durulmaz. Yan metinsel unsurlar hep metin dışı unsurlar olarak görülür, çoğu zaman asıl metinden ayrılırlar, oysa metnin alımlanması ve yorumlanmasındaki rolleri kimi zaman o denli önemlidir ki yan metinsel unsurların bazıları metnin ayrılmaz parçaları olurlar. Genette’a göre yan metinsellik, okurun görebildiği ilk ve en önemli cevapsız sorular hazinesidir (Genette, 1997: 3- 4; Aktulum, 2011: 479).

Durmuş (2015: 226) tarafından gerçekleştirilen metin çözümlemesi çalışmasında kuramın yan metinsellik boyutuna ilişkin tespitler şunlardır: Tarancı, oluşturduğu şiir ve hikâye metnine aynı başlığı vererek ana ve alt metin arasında yan metinsel bir ilişki kurmuştur. Yine hikâye metnine yerleştirilen ve alt metin kabul edilen masal girişinde yer alan “bir dudağı yerde bir dudağı gökte Arap” da hikâyenin alıntıdan sonraki kısmında yer alan emir eri de Abbas adını taşımakta ve böylelikle de aralarında yan metinsel bir ilişki bulunmaktadır. (...) Hikâye ve şiir metinleri aynı zamanda şiir metninin bestelenmiş biçimi olan “Haydi Abbas vakit tamam” şarkısı ile de hem yan metinsel hem göstergelerarası bir ilişki içindedir. Aktulum’a göre “[g]östergelerarasılık, bir sanat biçiminin (sözselsel bir sanat, örneğin bir roman) başka bir sanat biçimindeki (sözselsel- olmayan bir sanat, örneğin müzik, resim) varlığı yanında türleri, farklı biçimlerarası alışverişleri göstermek için de kullanılır; özgül olarak ayrışıklık yaratan bir biçimin, türün (resimsel ya da müziksel biçim) başka bir biçim ya da türde nasıl işlediği sorusuna yanıt aranırken göstergelerarasılık sürecine girilir” (2011: 19). Şiir metni sözselsel bir sanat örneği, şiirin bestelenmiş biçimi ise sözselsel olmayan bir sanat (müzik) örneğidir. Dolayısıyla bu iki yapılanış arasında göstergelerarası bir etkileşim söz konusudur.

Üst Metinsellik (fr. architextualité); Genette (1997: 1), üst metinsellik terimi ile her metnin kendisinden kaynaklanan genel ve üst kategorilerin –bağlam biçimleri, ortaya konulanları ifade biçimleri ve edebî türler- bir bütün olarak yapılanış/ düzenleniş biçimini kastettiğini belirtmiştir.

Bir metnin türsel olarak hangi ulama [kategori/ geniş üst küme] ait olduğunu belirlemek söz konusudur burada. Kimi eserlerde, başlık altında yer alan “roman”, “anlatı”, “deneme”, “şiir”, “trajedi”, “dram” vb. yan metinsel göstergeler doğrudan doğruya eserin ait olduğu yazınsal türü belirtir. Ancak genelde eserlerin çoğunda bu tür belirtiler olmadığından ve metnin hangi türe ait olduğu bildirilmediğinden soyut, kapalı bir üst metinsellik durumu ile karşı karşıya bulunuruz. Söylem konusundaki deneyimlerine ve yazınsal söylemin gereklerine uyararak, elindeki bir metnin türsel olarak konumunu (yani onun bir trajedi, roman, şiir, deneme vb. olup olmadığını) belirlemek okura düşer. Okuma Sözleşmesi’ne bağlı kimi biçimsel belirtilerle okurda metnin türsel olarak kavranması [söz konusudur] (Genette, 1997: 4- 5; Aktulum, 2011: 477).

Durmuş (2015: 227) tarafından gerçekleştirilen metin çözümlemesinde Abbas adını taşıyan ve çalışmada ana metin olarak kabul edilen metnin üst metinsellik ilişkisi

bakımından bağılı olduğu genel ya da aşkın ulamın otobiyografik gönderimleri olan anı tarzını sanatın kurmaca dokunuşları ile zorlayan bir hikâye olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin, bu bakımdan kendisinden önce oluşturulmuş, kendisi ile aynı dönemde kaleme alınmış ve kendisinden sonra yazıya dökülecek olan bütün hikâye metinleriyle ait olduğu türe ait temel özellikler bakımından üst metinsel bir etkileşim hâlinde olduğu ifade edilmiştir.

Yorumsal Üst Metinsellik (fr. métatextualité); [i]ki metni (türetilmiş metin üst metin olarak adlandırılır) bir yorum ilişkisiyle ilişkilendirme işlemine verilen ad. Bu tür ilişki, bir metni sözünü ettiği bir başka metne zorunlu olarak alıntı yapmadan, hatta adını anmadan bağlayan bir yorum ilişkisidir. Üst metni ana metne bağlayan bir eleştiri ilişkisi söz konusudur burada, özellikle roman ve özyaşamöyküsel [biyografik] anlatılarda karşımıza çıkar. Yazarlar roman üzerine ileri sürdükleri kuramlara ya da düşüncelere anlatılarının içerisinde yer verirler. Az çok kurgusal biyografik anlatılarda ise anlatılan öyküde eleştirel tepkilere yer verilir. Her sözce dönüşümü, bir başka deyişle, her metinler arası oluş, kapalı bir yorum ilişkisini için içerisine sokar. Böylelikle yorumsal üst metin ve onun gönderge metni, metinsel aşkınlığın birer biçimsel alt ulamları [kategori] olarak iç içe girerler (Genette, 1997: 4; Aktulum, 2011: 486). Yorumsal üst metin niteliği taşıyan yazılarıyla yazar, kendi eser/ler/i hakkında yorum ve değerlendirmelerde bulunur ve eserlerinin okur tarafından nasıl çözümleneceğine ilişkin ipuçları verir (Durmuş, 2015: 227). Aynı durumu edebiyat eleştirmenlerinin eser/ler üzerine gerçekleştirdikleri yorum ve değerlendirmeler için de söz konusudur.

Durmuş (2015: 227) tarafından gerçekleştirilen metin çözümlemesinden elde edilen verilere göre Tarancı, Ziya Osman Saba'ya yazdığı mektuplarda kaleme aldığı, yorumsal üst metin olarak değerlendirilebilecek bölümler vasıtasıyla şiir ve hikâye metinlerinde Abbas'ın neye karşılık geldiğine ve şiirin nasıl anlamlandırılması gerektiğine değinmiş, bunun yanında Abbas şiirini neden kafiyeli ve vezinsiz yazdığına da açıklık getirmiştir:

“Dördüncü sahifedeki şiirler hakkında bazı izahat şarttır sanırım. ‘Abbas’ isimli şiir: Çocukluğumda dinlediğim bir masalda bedbaht bir şehzade, bu hâline acıyan aksakallı bir adamla karşılaşır (Hızır aleyhisselâm); şehzadeye bir saadet parolası verir; ona der ki: ‘Canın sıkıldığı zaman, Abbas! diye sesleniver, derhal karşına gaibden bir

harem ağası çıkar, sofranı kurar, sevgilini getirir, geçmiş günlerini yeni baştan yaşattırır!’ Ve şehzade bu parolayla kendini avutur” (Tarancı 2006: 156).

“Burada Abbas, insanoğlunun heyhat ki sık sık başvurmaya mecbur kaldığı hayali temsil etmektedir. Şiiri ona göre okumalı. Kafiye olması şundandır: Abbas, benim söylediklerimi ses olarak aynen tekrar etmektedir, benim aks-i sadamdır. Vezinsizdir, zira, verdiğim emirlerin harfiyen yerine getirilemeyeceğini biliyorum, müdrikim. Zaten aks-i sadalarda aynı cümle bütün uzunluğuyla tekrar edilmez de, yalnız son hecenin tekerrürü kuvvetle duyulur. Vezinsizliği icabettiren diğer bir sebep de, hayatla hayal arasındaki uçurumdur, bu uçurumun şair tarafından duyulması ve duyurmak istenilmesidir” (Tarancı 2006: 155- 156).

Ana metinsellik (fr. hypertextualité); Genette’in tanımladığı biçimiyle, bir B Metni’ni (ana metin: yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle önceki bir metinden türeyen her metin) ondan türeyen bir A Metni’ne (alt metin: Gönderge metin) yalın bir dönüşüm ya da öykünme ile bağlayan bir türev ilişkisidir. Ana metinsellik bir kapsama ilişkisine göre değil, bir aktarım ilişkisine göre tanımlanır. Bu ilişki biçiminde farklı ana metinsel olguları, ilişkinin doğasına (ana metnin taklit edilmesi ya da dönüştürülmesi) ve düzenine (oyunsal, yergisel, ciddi) göre sınıflandırmak söz konusudur. Böylelikle, örneğin, bir taklit ilişkisine göre gerçekleşen öykünme (pastiche) ve bir dönüşüm ilişkisine göre gerçekleşen yansılama (parodie) ve alaycı dönüştürüm (travestissement burlesque) ana metinsellik başlığı altında yer alırlar (Genette, 1997: 5- 7, 15- 19, 56- 66, 98- 103; Aktulum, 2011: 419).

Tablo 1. Ana Metinsellik İlişkisi

| A Metni (Önceden oluşturulmuş kaynak metin) | B Metni (A Metninden türeyen metin) |
|---|--|
| Alt metin: Gönderge metin. | Ana metin: Yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle önceki bir metinden türeyen her metin. |
| Ana metinsellik , bu iki metni yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle birbirine bağlayan bir türev ilişkisidir. | |

Araştırma sürecinde öykünme (fr. pastiche), yansılama (parodie) ve alaycı dönüştürüm (travestissement burlesque) süreçleri hakkında da ayrıntılı bir bölüm hazırlanmış ancak alınan uzman görüşü sonucu bu süreçlere yönelik olarak düzenlenecek etkinlik örneklerinin 7. sınıf öğrenci seviyesinin çok üstünde olacağı

belirtince bu başlıklar çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

Allen (2000: 108) ve Özay (2009: 6) Genette'in ana metinsellik ilişkisinde işaret ettiği unsurun bilinçli olarak metinler arası olan edebiyat biçimleri olduğunu belirtmektedir. Allen'a göre söz konusu olan metinler, diğer metinlerle isteyerek ve bilinçli bir şekilde ilişki kuran metinlerdir.

Genette'a göre ana metin, iki olası dönüşümün sonucu oluşabilir. Birincisi biçimin aynı kalıp konunun değiştiği "dolaylı dönüşüm", ikincisi ise biçimin farklı temanın benzer olduğu "yalın dönüşüm"dür (Rifat, 2005: 148):

Tablo 2. Ana Metin Oluşum Biçimleri

| ANA METİN OLUŞUMU | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1. DOLAYLI DÖNÜŞÜM | 2. YALIN DÖNÜŞÜM |
| Biçim aynı kalır, Konu farklıdır. | Biçim farklı, Konu aynıdır. |

Aktulum, Genette'in ana metinlerin ciddi düzende dönüşümlerini biçimsel değişimler (dönüştürümler) ve izleksel/ anlamsal değişimler (dönüştürümler) olmak üzere iki grupta değerlendirmektedir (1999: 142- 148). Tablo 3'te bu iki ana metinsellik değişimini (dönüştürümü), alt boyutlarına ayrılarak gruplandırılmış, ardından her bir alt boyut hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir:

Tablo 3. Ana Metinsellik Dönüşümleri

| ANA METİNSELLİK DÖNÜŞÜMLERİ | |
|---|--|
| 1. BİÇİMSEL DEĞİŞTİRİMLER (DÖNÜŞTÜRÜMLER) | 2. İZLEKSEL/ ANLAMSAL DEĞİŞTİRİMLER (DÖNÜŞTÜRÜMLER) |
| 1.1. Çeviri | 2.1. Öyküsel/ içeriksel dönüşüm |
| 1.2. Koşuklaştırma | 2.1.a. Benöyküsel dönüşüm |
| 1.3. Düzyazılaştırma | 2.1.b. Elöyküsel dönüşüm Genette "öykü" (la diégése) ile "tarihsel ve coğrafi çerçeve"yi anlar. |
| 1.4. Vezin-dönüşümü | 2.2. Pragmatik/ edimsel dönüşüm: Olayları ve eylemi kuran yolların değiştirilmesi. |
| 1.5. Biçem dönüşümü | |
| 1.5.a. İndirgeme | |
| 1.5.b. Genişletme | |
| 1.5.c. Kipsel dönüşüm | |

1. Biçimsel Değişimler (Dönüştürümler)

Biçimsel dönüştürümde anlamdan ziyade biçimsel dönüştürümler yapılmakta ancak bu durum –rastlantısal olarak da olsa- anlamsal bir dönüştürümü de beraberinde getirmektedir. Anlamsal dönüşümlerde ise anlam, açıkça ve bilinçli bir biçimde dönüştürülmekte, anlamın dönüşümü çözümlemenin odağı olmaktadır (Aktulum, 1999: 142).

Aktulum, Genette'in, *Palimpsestes* adlı eserinden alıntılanarak biçimsel dönüşümü beş alt başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar sırayla “çeviri”, “koşuklaştırma”, “düzyazılaştırma”, “vezin- dönüşümü” ve “biçem dönüşümü”dür. Biçem dönüşümü de “indirgeme”, “genişletme” ve “kipsel dönüşüm” olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilmektedir.

1.1. Çeviri (la traduction): Biçimsel dönüşümlerin en belirgin ve en sık kullanılanı, bir metni bir dilden başka bir dile aktarmak olan çeviridir. Başka dillerde yazılmış eserlerin anadile çevrilmesi son derece yaygındır. Eleştirel bir çözümleme sırasında çevirinin aslına uygun olup olmadığı, çeviri yapıldıktan sonra ortaya çıkan biç[i]msel olduğu kadar anlamsal dönüşümler üzerinde durulur (Aktulum, 1999: 143).

1.2. Koşuklaştırma (la versification): Düzyazı biçiminde yazılmış bir metni dizeler hâlinde yeniden yazma yöntemi, koşuklaştırma olarak adlandırılır. (...) Bu tür dönüşüm doğal olarak tüm öteki yöntemlerde olduğu gibi hem biçimsel hem de anlamsal dönüşümlerin araştırılmasını gerektir (Aktulum, 1999: 143).

1.3. Düzyazılaştırma (la prosification): Koşuklaştırmanın tam tersi bir biçimde bu kez dizeler hâlinde yazılmış bir metni düzyazıya dönüştürmek söz konusudur. (...) Dizeden düzyazıya geçilen bu yöntemde ana metin ile gönderge metin arasındaki ayrımlar, sapmalar üzerinde durulur (Aktulum, 1999: 143).

1.4. Vezin dönüşümü (la transmétrisation): Bir vezinden başka bir vezne (örneğin, on hecelik bir dizeyi sekiz hecelik bir dizeye indirgemek ya da tersini yapmak) dönüştürmek yöntemi vezin dönüşümü olarak adlandırılır. Vezin dönüşümü belli bir hece sayısına göre yazılmış bir şiirin hece sayısını artırdığından ya da azalttığından nicel bir biç[i]msel yeniden yazma yöntemidir (Aktulum, 1999: 144).

1.5. Biçem dönüşümü (la transstylistation): Belli ancak “kötü” bir biçimde [üslupla] yazılmış bir metnin biçimini çeşitli dil bilimsel işlemlerle yeniden düzenlemek olarak tanımlanır. (...) Nicel dönüşümler içerisinde, bir metni kısaltmaya dayanan ve

çok yaygın olarak başvuru alan “indirgeme” (la réduction) ya da onu uzatmaya (...) dayanan “artırma- genişletme” (l’augmentation) yöntemleri [ile kipsel dönüşüm] yer alır (Aktulum, 1999: 144).

1.5.a. İndirgeme (la réduction): Bir metni indirgemek ya da genişletmek, böyle bir işleme girişerek uzun ya da kısa, ondan türeyen yeni bir metin üretmek demektir. İndirgeme çeşitli biçimlerde uygulanır. Bir metni indirgemenin en kolay yolu (aynı zamanda yapısına ve anlamına en fazla zarar veren) metinden bir parçayı kesip çıkarmaktır (excision). Ya da kimi yazarlar kendi eserlerini kendileri kısaltırlar (Aktulum, 1999: 144- 145).

1.5.b. Genişletme (l’augmentation): Yazar eserini indirgeyebildiği gibi tersine genişletebilir de. Bu durumda eserine kimi zaman, kahramanının serüveni ile pek ilgili olmayan bölümler ekler. (...) Biçimsel [genişletmede] ayrıntılar, betimlemeler, bölümler yanında kişilerin sayıları da çoğaltılabilir (Aktulum, 1999: 146).

1.5.c. Kipsel Dönüşüm (la transmodalisation): Alt metnin belirgin gösterim kipinde yapılan değişikliklerdir. Kipsel dönüşüm, kurgusal bir eserin gösterim biçimine -anlatsal ya da dramatik- ve kipte yapılan değişikliğe verilen addır. Burada bir kipten başka bir kipe geçilirken oluşan değişiklikler ele alınır. Örneğin bir romanın sahneye aktarılması ya da sinemaya uyarlanmasının ardından ortaya çıkan biçimsel, uzamsal, söylemsel, izleksel vb. değişiklikler araştırılır (Aktulum, 1999: 146).

2. İzleksel/ Anlamsal Değişimler (Dönüştürümler)

Çalışmanın bu bölümünde anlamsal dönüştürümlerden sadece örgesel dönüşüm ve değersel dönüşüm üzerine ayrıntılı bilgi verilmiş ancak bu süreçler, alan uzmanları tarafından 7. sınıf öğrenci düzeyinin çok üzerinde kabul edildiği için çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Bu durum, çalışmanın sınırlılıklarından biridir.

Tablo 4. Anlamsal Dönüşüm Yöntemleri

| ANLAMSAL DÖNÜŞÜMÜN İKİ TEMEL YÖNTEMİ | |
|---|---|
| 1. ÖRGESEL-DÖNÜŞÜM (TRANSMOTIVATION) | 2. DEĞERSEL-DÖNÜŞÜM (TRANVALORISATION) |
| Bir örgenin, bir başka örgenin yerine konmasıdır. | Açık ya da kapalı bir biçimde bir eylem ya da eylemler bütününe bağlanmış olan değerler ya da değerler dizgesinin bütünüyle yıkılıp yerine başkalarının getirilmesidir. |

“Transmotivation” ve “transvalorisation” anlamsal dönüşümün iki temel yöntemi olarak ele alınır. Transmotivation (örgesel dönüşüm), bir örgenin [motif] bir başka örgenin yerine konmasıdır (örneğin, tutkusal bir örgenin yerine siyasal bir örgeyi koymak). Alt metnin kapsamadığı ya da belirtmediği yere bir örge sokulabildiği gibi alt metindeki bir örge kaldırılıp ana metinde bir başka örgenin varlığı telkin edilebilir (Aktulum, 1999: 148).

Transvalorisation (değersel dönüşüm), açık ya da kapalı bir biçimde bir eylem ya da eylemler bütününe bağlanmış olan (örneğin; bir roman kişisini belirleyen eylemler, tutumlar, duygular, nitelermeler dizisinin yıkılması) değerin ya da değerler dizgesinin bütünüyle yıkılıp yerine başkalarının getirilmesidir (Aktulum, 1999: 148).

Kuramın ana metinsellik boyutunun biçimsel ve anlamsal dönüştürümler basamaklarının açıklığa kavuşturulması amacıyla Durmuş (2012: 116- 128) tarafından Necati Cumalı'nın *Yaralı Geyik* oyunu üzerine Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre gerçekleştirilen metin çözümlemesinden örnekler verilmesi yerinde olacaktır. Çalışmada *Yaralı Geyik*, ana metin/ hypertext; onun yazılmasına kaynaklık eden öykülü türkü, alt metin/ hypotext kabul edilmiş bu metinler arasındaki biçimsel ve izleksek değiştirimler ile yazarın benöyküsel dönüşümle (transposition homodiégétique) “yeniden yazdığı” esere kendi izleksel anlamını verme süreci üzerinde durulmuştur. Durmuş tarafından ifade edildiğine göre Cumalı tarafından dizeler hâlinde oluşturulmuş bir metinden (halk baladı/ öykülü türkü) hareketle dram sanatına ait bir metin (tiyatro metni) oluşturulmuştur ve bu süreç bir düzyazılaştırma sürecidir. Yazıya dökülen bu tiyatro metninin izleyici karşısında sahneye taşınması süreci ise bir kipsel dönüşüm süreci olarak değerlendirilebilir. Cumalı, kaleme aldığı *Yaralı Geyik* metnine halk baladı/ öykülü türkü ve bu öykülü türkünün öyküsünde yer almayan yeni kişiler eklemiş (İlyas Yarkın, Hüseyin Duman, Ali Kopar vb.) böylece bir genişletme işlemine başvurmuştur. Cumalı, alt metin olan Alageyik halk baladı ve öyküsünün anlatım biçimini değiştirerek konuyu benzer bırakmış, balada kendi yorumunu yükleyerek öykülü türküyü tiyatro metni biçiminde yeniden yaratmıştır. Böylece, yalın dönüşüm sonucu yeni bir ana metin ortaya çıkmıştır. Cumalı tarafından gerçekleştirilen biçimsel dönüşümler, anlamsal dönüşümleri de beraberinde getirmiş yazar, “geyik avlamanın uğursuzluğu”nu işleyen “alt metin”leri “bir ideale adanmışlığın memnuniyeti”ni işleyen bir “ana metne” dönüştürerek bir değersel dönüşüm (transvalorisation) süreci gerçekleştirmiştir.

Aktulum, metinler arasılık ile karşılaştırmalı yazınsal eleştirinin birbiriyle karıştırılan iki çalışma biçimi olduğunu belirtmiş ve bu iki alan arasındaki farklılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır (Özay, 2009: 12). Aktulum'a göre karşılaştırmalı eleştiride ele alınacak bir bütünce (corpus) oluşturulur. Bütünceden çıkarılan unsurların birbirleriyle benzerlik, benzeşiklik, koşutluk, aynı zamanda karşıtlık ilişkileri içerisinde oldukları gösterilmeye, böylelikle bir eser yorumlanmaya çalışılır. Buna karşın, metinler arası, bir bütünce oluşturmak kaygısında değildir (Aktulum, 1999: 257). Ayrıca, metinler arasında karşılaştırmalı yazınsal eleştiride olduğu gibi farklı ekinlere [kültürlere] (ya da yazarlara) ait eserleri, içerik bakımından benzeştikleri için karşı karşıya koyarak aralarındaki benzerliklere ve ayrımlara dayanarak yorumlamak değil; eski, önceki bir eserden gelen bir unsurun uğradığı bağlam değiştirme sonucunda yeni metinde ele aldığı –yazarca verilen- anlamı araştırıp bulmak söz konusudur (Aktulum, 1999: 258). Alıntidan anlaşılacağı gibi, metinler arasılıkta yazar ya da anlatıcı, metinler arasılık yaratan ilişkiyi kendisi, bilinçli bir şekilde oluşturmakta, bir başka esere ait bir kesitten yola çıkarak ona kendi metninde yeni bir anlam yüklemektedir. Oysa karşılaştırmalı yazındaki benzerlik ve farklılıkların yazar ya da anlatıcının bilinçli bir seçimi olmak gibi bir zorunluluğu yoktur (Özay, 2009: 12).

Aktulum (1999: 258), karşılaştırmalı yazının metinler arasında olduğu gibi, eser ile başka bir eser arasındaki 'zorunlu' bir göndergeye göre değil, bir eser ile aynı geleneğe ait benzer [koşut ve/ya karşıt] özellikler taşıyan başka eserler arasındaki ilişkiyi incelediğini belirtir. Aktulum, metinler arasında bu ilişkinin ancak yazarca isteyerek ve bilerek kurulan bir ilişki olmasına dikkat çeker (Aktulum, 1999: 258). Metinler arası ilişki kuran bir anlatı, bunu bilinçli bir şekilde yeni bir bağlamda gerçekleştirmektedir (Özay, 2009: 18).

Dil

İletişimin ve düşünmenin temel aracı olan, aynı zamanda insanlar arasında etkileşimi sağlayan sosyal bir olgu olarak değerlendirilen dilin bugüne kadar pek çok tanımı yapılmıştır:

“Dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1998:3).

“Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2003: 55).

“Dil; insanların düşünürlüğünden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çatışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur” (Aksoy, 1975: 11).

“En genel anlamıyla dil; insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli ögelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır. Bu süreçte dil ve düşünce arasında da yoğun etkileşim olmakta, dil becerileriyle birlikte zihin becerileri de geliştirilmektedir. Bu durum, giderek duygusal ve sosyal becerileri de etkilemektedir. Bireyler dili kullanarak öğrenmekte ve kendilerini geliştirmektedirler. Dil öğrenmeyi öğrenme de dili etkilemektedir. Bu nedenle dil, öğrenme ve gelişmenin kalbi olmaktadır. (...) [Dil; bir] iletişim aracıdır, öğrenme aracıdır, zihni geliştirme aracıdır [ve] sosyal gelişim aracıdır” (Güneş, 2013: 21- 22).

“Dil (language); birey ya da toplumun iletişimde kullandığı sözlü, yazılı ve devinsel simgelere dayanan anlaşma aracı[dır]” (Demirel, 2005a: 34- 35).

“Dil tanımlarının ortak temel öğelerini şöyle sıralamak olanaklıdır (Aktaran: Yaşar, 2008: 3; Belet, 2006: 1- 2; Petty ve diğerleri, 1989: 3’ten):

Dil; belirli kalıpları, kuralları ve kendine özgü kodlaması olan bir sistemdir.

Dil, her biri değişken sembollerle belirtilen seslerden oluşur. Her sesin bir anlamı vardır.

Dil, en etkili iletişim aracıdır.

Dil, bir düşünce aracıdır. İnsanlar dili kullanarak duygu, düşünce ve isteklerini belirtirler.

Dil; durağan olmayıp dinamik bir yapıya sahiptir, sürekli olarak değişir”.

Bayraktar (2006: 2) da yapılan dil tanımlarına bakıldığında tanımların çeşitlilik göstermekle birlikte temelde aşağıdaki unsurları içerdiğini belirtmiştir:

“Dil; düşünceyle ilişkilidir,

Dil; toplum ve kültürle ilişkilidir,

Dil; anlaşma aracıdır,

Dil; sembollerden oluşan bir dizge (sistem)’dir,

Dil, yaşayan bir varlık olduğundan sürekli değişim içindedir”.

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi (...) şöyle özetlenebilir (Sever, 2004: 5):

1. “Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
2. Dil; düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır”.

Türk Dili/ Türkçe Öğretimi

Türkçe öğrenimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır. (...) *Türkçe Öğretim Programı*’nda yaklaşım olarak öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir. Programla ulaşılabilecek temel beceriler şunlardır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme,

araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik [*İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, 2006: 2- 3, 5].

Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2006: 211). Bil[inen] bir sözcüğün zih[in]de kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin (...) daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam kavranmış; algılanmış olur. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır; zihin ve örgenler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Eğer sözcük; sesli oku[n]mak iste[nirse] zihin, seslendirme örgenlerini işletir. (...) Okurken görme, anlama ve seslendirme eylemleri; birbirine bağlı olarak yürür. Bu olay, sessiz okumayı da etkiler; sessiz okuyan kişi, dudaklarını oynatır ya da sözcükleri içinden söyler (inner pronunciation) (Göğüş, 1978: 61- 62).

Okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır. İyi okuma, gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2005: 41).

Okuma, [d]uyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir. Okuma sırasında birey, sahip olduğu ön bilgisi ile metinde sunulan bilgi arasında bağlantı kurmaktadır. Birey, sahip olduğu ön bilgi ile metinde sunulan bilgiyi birleştirip yeni bir düşünceye ulaşmaktadır (Yılmaz, 2014: 78).

Okuma etkinliği; yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir (Sever, 2004: 13):

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma, bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının hareketleri ile zihnin anlama ve kavrama çabasına dayanan karmaşık bir etkinliktir. İyi bir okuma, bu hareketlerin uyumlu işlemesine, okuma eylemini gerçekleştiren fizyolojik ve psikolojik özelliklerin sağlıklı ve uyumlu işletilmesine bağlıdır (Karatay, 2011: 18).

Okuma konusunda günümüze kadar çeşitli tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Bunlar; eğitim yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerine göre değişmektedir. Ayrıca okuma işlem ve süreçleri eğitim yaklaşımlarına göre farklı biçimlerde açıklanmaktadır (Güneş, 2009: 3).

Eskiden “okuma”, yazıların şifresini çözme olarak anlaşılmış ve yüksek sesle okuma üzerinde durulmuştur. Daha sonraları okuma, kelimeleri bütün olarak görme ve beyne yerleştirme şeklinde açıklanmıştır. Böylece sessiz okuma çalışmalarına ağırlık verilmiş ve uzun yıllar sürdürülmüştür. Son yıllarda gündeme gelen Yapılandırmacı Yaklaşım’da “okuma” daha farklı ele alınmaktadır. Yapılandırmacı Yaklaşım’da okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak ele alınmakta zihinsel becerileri ve yapıyı geliştiren okuma kavramı üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle okuma işlem ve süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (Güneş, 2009: 3).

Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Okuma sürecinde birey yazıların anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Okuma süreci; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başla[n]maktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelimeler tanınmakta ve cümleler anlaşılmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada okuyucunun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, becerileri, genel kültürü vb. de etkili olmaktadır (Güneş, 2009: 3- 4).

Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller kitabında okumanın tanımı ve temel özellikleri; işlem, etkileşim ve anlama boyutları açısından okuma alanları, geleneksel (şifreyi çözme, görsel birleştirme, kelimeyi bütün algılama, tahmin etme teorisi) ve

gelişimsel (açıklayıcı okuma modeli, etkileşimsel okuma modeli, örnekleme modeli, okuma teknikleri modeli) okuma teori ve modelleri; okuma öğretimi; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası okuma becerilerini geliştirme aşamaları; okuma türleri (sesli, sessiz, sorgulayıcı, paylaşarak, bağımsız okuma), *1- 5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programına* (2005) göre okuma kazanımları üzerinde duran ve Yapılandırmacı Yaklaşım'a göre okumayı ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreç olarak tanımlayan Güneş'e (2013: 128- 129) göre okumak, yazıların anlamını araştırmaktır. Okumak, sadece şifreyi çözmek değildir. Sesli okuma, seslendirme değildir. Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir. Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır.

Güneş'e (2013: 141) göre okuma öğretimin amaçları; dil becerilerinin, iletişim becerilerinin, öğrenme ve anlama becerilerinin, zihinsel becerilerin, sosyal becerilerin ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmelidir.

Yapılandırmacı Yaklaşım'da zihinsel becerileri geliştirecek okumaya ilişkin bazı tanım ve açıklamalar şöyle yapılmaktadır (Güneş, 2009: 4):

1. Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır.
2. Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.
3. Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.
4. Okumak, aynı zamanda okuma sürecini kontrol etmek demektir.

Güneş'in okuma eğitiminin diğer boyutlarına yönelik olarak kaleme alınmış kitapları ise Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma (2009), Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama (2015) ile Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma'dır (2007).

Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir. Bu işlem, okuma eğitiminin fiziksel unsurları [Göz (Kornea, Aköz Humor, İris, Lens/ Göz Merceği, Siliyer Kaslar, Vitröz Humor, Retina, Sarı Nokta/ Makula, Görme Siniri); gözün ve göz kaslarının hareketleri sonucunda okuma eğitimi konusunda ortaya çıkan bazı yeni kavramlar: netlik alanı, netlik açısı, okuma mesafesi] ile zihinsel unsurları (Görüntü, Görüntü Tanıma, Görüntü Yorum Alanı, Okuma) arasında gerçekleştirilen bir eşgüdüm süreci sonucunda meydana gelir (Yalçın, 2006: 47- 53).

Göz, satır üzerinde her duruşta, iyi okuyucuda 15- 20 harflik bir genişlik kavrar; buna görüş genişliği (eye span) denir. Bu genişlik yavaş okuyucuda altı harflik bir sınıra kadar düşer (Göğüş, 1978: 61). Hızlı okuyabilmek için, gözün satır üzerinde geniş bir yer görmesi, duruş ve geri dönüşlerin de az olması gerekir. Yazının güçlüğü, satır uzunluğu, okuma amacı, okurun yaşı ve olgunluğu; duruş sürelerini belirleyen temel etkenlerdir. Sözcük dağarcığının yetersizliği ise gözün en önemli geri dönüş nedeni olarak gösterilebilir. Sessiz okumada zihin, yazının anlamını gözlerle kavrar; sesli okumada gözün kavradığı anlam, konuşma organlarıyla da seslendirilir. Her iki okuma eyleminde de okuma (sesli- sessiz) kural ve tekniklerinin bilinmesi okumanın niteliğine önemli katkılar sağlayabilir (Sever, 2004: 17).

Akyol (2009: 15- 48) editörlüğünde yayımlanan *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* kitabının Akyol tarafından yazılan ikinci bölümünde okuma süreci hakkında bilgi verilirken;

Fovel Alan: Gerçek odaklaşmanın, görme ve anlamlandırmanın olduğu alandır. Burada iki derecelik bir açılış olmaktadır ve satırın 6- 8 harflik bir kısmı görülebilmektedir,

Parafovel Alanlar: 15- 20 harflik bir kısmı kapsamakta ve okuma materyaliyle ilgili ipucu sağlamaktadır,

Periferal (Yan) Alanlar: Anlamlandırılmayan fakat hissedilen, parafovel alanlardan sonraki alanlardır;

Okuma Sürecinin Gelişimi: Hazırlık ve taklit aşaması; başlangıç, gelişim, ilerleme; ilişkilendirme, akıcı okuma, ustalık, bağımsız okuma aşaması;

Okumayı Öğrenme Yaklaşımları: Davranışçı Yaklaşım, Gestalt Ekolü, Yapılandırmacı Yaklaşım;

Okuma Öncesi Etkinlikler: Ön bilgileri okuma ortamına getirme, amaç oluşturma, okumada metin türleri, teknikler ve kelimelerin önemi, anahtar kelimelerle çalışma;

Okuma Sırası Etkinlikler: Anlamı bulma, sorgulama, bağlantılar oluşturma, tahminlerde bulunma, çıkarımlar yapma, okunanları değerlendirme;

Okuma Sonrası Etkinlikler: Ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etme, yazarın amacı, metnin yapısı, yazarın bakış açısı ve üslubu, kullanılan edebî unsurlar;

Kelime Tanıma;

Okuma Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri: Strateji, yöntem ve teknik kullanmanın yararları; strateji, yöntem ve tekniklerin öğretimi: ortam oluşturma, doğrudan öğretim yoluyla modellik etme, alıştırmalara rehberlik etme, bağımsız uygulamaları teşvik etme;

Strateji, Yöntem ve Teknikler: Araştır- sorgula- oku- anlat- tekrar incele (ASOAT), taslak oluşturma yöntemi, not alma, okuma hızı, zor metinleri okuma, kitap organizasyonu inceleme yaprağı, karşılaştırma ve kıyaslama, kılavuzlu okuma;

Okuma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme: Soruları kullanma, tartışmalar, görüşmeler, formal değerlendirme, informal değerlendirme üzerinde durulmuştur.

Okuma öğretimi sürecinde öğrenciye yönelik kavramlar [öğrenciye kendi kendisine soru sorma ve bu sorulara inandırıcı ve ikna edici karşılıklar verme alışkanlığı kazandırılmasına yönelik sorular] şunlardır (Yalçın, 2006: 64- 67):

1. Bunu niçin okuyorum?
2. Bu metni veya kitabı kim ve niçin yazdı?
3. Yazarın anlatmak istediklerini anlar mıyım?
4. Bu kitabı okumadan önce onun hakkında düşünmeli miyim?
5. Okuduğum düşüncelerin doğruluğunu başka kaynaklardan kontrol etmeli miyim?
6. Bu metindeki gerçeklerle benim yaşadığım çevrenin gerçekleri arasında nasıl bir ilgi var?
7. Okuduğum metinde veya bir kitaptaki düşünceleri başkalarıyla tartışabilir miyim?

Okuma; bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini şekillendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir; ömür boyunca kullandığımız en etkili bir öğrenme a[r]acıdır. Bundan ötürüdür ki bütün toplumlarda o toplumun bireylerini okur hâle getirme, bugün üzerinde durulan temel sorunlardan biridir. Bireyleri gerçek anlamda okumayı öğrenmiş toplumlar, uygar ve ileri toplumlar arasında sayılır (Korkmaz, 2008: 71).

Okumanın temel amaçları, şöyle sıralanabilir (Korkmaz, 2008: 73):

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunulana doğru ve çabuk anlama,
2. Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
3. Düzeye uygun, iyi kitapları seçebilme,

4. Kelime dağarcığını zenginleştirme,
5. Kitap okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavrama,
6. Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış edebî metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirme,
7. Bilgi ve dil becerisi kazandırma,
8. Eserden anlam çıkarma, eseri yorumlayabilme ve düşünme yeteneğini geliştirme,
9. Eleştirel düşünebilme ve fikir üretme,
10. Okuma gücünü arttırma; gözlem, deney ve tecrübe kazanma,
11. Estetik duygularını geliştirme,
12. Türk dilini sevdirmeye ve düzeylerine uygun olarak tanıtmaya,
13. Millî duygu ve heyecan kazandırma,
14. Yurt ve millet sevgisi kazandırma,
15. Bireyi iyiye, güzele, doğruya yöneltme,
16. Sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmalarını sağlama.

Okuma; birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşılmakla sonuçlanmadığı gibi ilköğretim sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemez; okumada gelişme hayat boyu sürer. (...) Çocuk, yeni karşılaştığı metnin ne anlattığını bilmediği için çok defa okumada zorluk çeker. Okuma sırasında çekilen güçlük de anlamlı okumayı veya okunanı anlamayı önler. (...) Çocuğun okul hayat[ı] boyunca başarısı da okuma, anlama, anlatma yeteneklerinin gelişmesi oranında olacaktır (Öz, 2006: 211- 212, 217).

Gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında 7. sınıf öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Bu nedenle bu yaş grubundaki öğrencilerin okuma konusunda hangi etkinliklere ilgi duyduğu ve neleri yapmaktan hoşlandığı üzerinde durulması yerinde olacaktır. 9- 11 yaşları arasındaki çocuklar; radyo, sinema, tiyatro gibi sanat etkinliklerinden hoşlanırlar. Bunlar iyi yöneti[li]rse çocuklarda okuma zevkini de geliştirirler. Erkek çocuklar daha çok dramatik hikâyeleri, kahramanlık hikâyelerini, seyahat hikâyelerini, polis hikâyelerini, buluşlarla ilgili fen alanlarındaki hikâyeleri, hayvan, doğa konularındaki hikâyeleri okurlar. Kızlar ise daha çok, okul ve ev hayatıyla ilgili yazılardan, peri masallarından, başka ülkelerle ilgili yazılardan hoşlanırlar. 11- 14 yaşlar[ı] arasındaki çocuklar; konuları tarihî devirlerde veya başka

ülkelerde geçen hikâyelerden, bibliyograf[yalar]d[a]n hoşlanırlar. Özellikle erkek çocuklar; savaşlarla, buluşlarla, keşiflerle ilgili yazıları beğenerek okurlar; fen, bilim konularıyla ilgilenirler. Kız çocukları ise ev hayatıyla ilgili yazılardan, kahramanları kadın ve erkek olan hikâyelerden hoşlanırlar (Öz, 2006: 219).

Okuduğunu anlama, okuma ilkelerinden birisi ve okumanın esas amacını teşkil etmektedir. Bilgi alışverişinin yoğun olduğu günümüzde okuduğunu anlamının önemi daha da artmıştır. Okuma becerisi gelişmiş okuyucular, doğru ve hızlı bir şekilde anlama eğilimi sergilemektedirler. Çünkü okuduğunu anlama, öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönden etkilemektedir (Yılmaz, 2014: 80).

[Okuduğunu] [a]nlama yeteneği yaş ilerledikçe artar. Çünkü yaş ilerledikçe tecrübeye bağlı olarak kelime bilgisi, anlatım şekilleri, çeşitli alanlara ait bilgiler de artar (Göğüş, 1978: 72).

Yapılan araştırmalarda (Güneş, 1997) anlamının göstergesi olan unsurlar şu şekilde tespit edilmiştir:

Kelimelerin anlamını bilmek.

Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre kelimenin uygun anlamını verebilmek.

Metnin türünü bulabilmek ve bu türün özelliklerini bilmek.

Yardımcı fikirleri ve ana fikri tespit etmek.

Metindeki sorulara (varsa) cevap verebilmek.

Anlatılanları kendi ifadeleriyle özetleyebilmek.

Metinden sonuçlar çıkarabilmek.

Metnin yazılış amacını tespit edebilmek.

Metinde kullanılan sanatlı ifadeleri ve değişik anlatım yollarını kavramak.

Metnin konusunu belirlemek.

Okuma amacını belirlemek.

Yılmaz (2014: 82) tarafından Smith, Dechant ve Dökmen'den aktarıldığına göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

1. Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme.

2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme.
3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama.
4. Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

Anlama[;] dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir. Bu işlem için düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz, sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Anlama sürecinde bu zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler önceki bilgilerin ışığında incelenmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu işleme anlamı yapılandırma denilmektedir. (...) Anlama aynı zamanda zihinsel bir model oluşturma aracıdır. Okuyucunun metindeki bilgileri seçme, sıralama, bunları işleme ve yapılandırma gibi işlemlerini sürekli olarak yapması, giderek bir zihin modeli oluşturmasını getirmektedir. Buna “anlama modeli” denilmektedir. (...) Yapılandırmacı Yaklaşım; anlamayı gelişimsel, süreçsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır. Bu anlayışa dayalı olarak anlama, iç içe geçmiş süreçlerle açıklanmaktadır. Örneğin etkileşimsel anlayış; “Metinleri anlamak, okuyucunun metinle etkileşimi sırasında ulaştığı anlamlı, istekli ve kalıcı düşünme sürecidir” şeklinde açıklamaktadır. Süreçsel anlayış ise “Okumak, metindeki anlamı zihinde yapılandırmaktır” şeklinde tanımlanmaktadır (Güneş, 2013: 209- 210).

Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre okumanın amacı, sadece anlamak değildir. Okuma, sadece yazıların şifresini çözme ve buna anlam ekleme işlemi de değildir. Okuma sürecinde okuyucu; amacı doğrultusunda çalışma yapmakta, metindeki bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirerek zihninde yapılandırmaktadır. Bu nedenle Yapılandırmacı Yaklaşım’da “Okumak anlamaktır” ifadesine karşı çıkılmaktadır. (...) Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre okumayı anlama sürecine sadece metindeki bilgiler girmemekte, okuyucunun ön bilgileri, sosyal durumu ve çevresiyle ilgili bilgiler de girmektedir. Okuyucu, ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri farklı şekillerde alabilmektedir. Örneğin, okuyucu metnin bazı yerlerini atlayabilmekte, bazı yerlerine eklemeler yapabilmekte, metni genişletebilmekte ya da daraltabilmektedir. Yani elde ettiği bilgileri ön bilgileriyle yeniden yapılandırmaktadır. Böylece okuyucu metindeki

anlamdan daha farklı anlamlara ulaşmaktadır. Bu süreçte okumak, sadece metindeki anlamı anlamak olmamaktadır (Güneş, 2013: 211).

Anlama konusunda geleneksel anlayış ve uygulamalar ile Yapılandırmacı Yaklaşım'a göre geliştirilen modeller olmak üzere iki temel bakış açısı söz konusudur. Bunlardan Yapılandırmacı anlama modelleri, süreçsel ve etkileşimsel modeller olmak üzere iki ana başlıkta değerlendirilmektedir. Süreçsel modelde bilgilerin işlenmesi ve anlama süreci, iç içe geçmiş iki temel süreç olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre bilginin işlenmesi birbirine bağlı üç aşamada yapılmaktadır. Bu işlemler; bilgiyi seçme, önemine göre sıralama ve düzenleme aşamalarıdır. Bilgileri düzenleme ve zihinde yapılandırma işlemi [de] üç düzeyde gerçekleştirilmektedir. Birinci düzeyde metnin küçük yapıları, ikinci düzeyde metnin büyük yapıları ele alınmakta, üçüncü düzeyde ise zihinde düzenleme işlemleri gerçekleştirilmektedir. Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerinden yola çıkılarak geliştirilen etkileşimsel modele göre ise anlama, üç bileşenden oluşan etkileşimsel bir süreçtir: metin, okuyucu ve ortam. Etkileşimsel okuma modeli, okumada etkileşim durumlarını altı yönde toplamaktadır (Güneş, 2013: 212- 217; Güneş, 2007: 111- 126; Güneş, 2009: 193- 200):

1. Okuma sürecinde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu- metin- sosyal ortam etkileşimine bağlıdır.
2. Okumak için ön bilgiler harekete geçirilmelidir.
3. Okumak için bir amaç belirlenmektedir.
4. Okuma, okuyucunun dil becerilerini harekete geçirmeyi gerektirmektedir.
5. Okuma, grafik işaretlerle okuyucu ile yazar arasında düşünce akışının sağlandığı ve etkileşimin gerçekleştirildiği bir süreçtir.
6. Okumak, çeşitli metinler arasında bağ kurmak demektir.

Anlama modelleri ve araştırmalardan hareketle Jocelyne Giasson anlama süreçlerini beş grupta toplamaktadır. Bunlar (Güneş, 2013: 218- 219):

1. Küçük yapıları anlama süreçleri: kelime tanıma, cümlecikleri anlama, küçük yapı düzeyindeki bilgileri seçme.
2. Bütünleştirme süreçleri: bağları tanıma ve anlama, mantık bağlarını anlama, çıkarım yapma.
3. Büyük yapıları anlama süreçleri: ana düşünceyi belirleme, metni özetleme, metnin yapısını tanıma.

4. Seçme süreçleri: tahmin etme, zihinde canlandırma, sorgulama, duyguları belirleme, bütünleştirme.
5. Üst düzey öğrenme aşamaları.

Okumada anlama düzeyleri de temel anlama, yorumlayıcı anlama, sorgulayıcı anlama ve yaratıcı anlama olmak üzere dört düzeye ayrılmaktadır. Temel anlama, harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri, cümleler ve kelimeler arasındaki bağları anlamayı; yorumlayıcı anlama, öğrencinin okuduklarını derinlemesine anlama, çıkarımlar yapma ve anladıklarını yorumlamasını; sorgulayıcı okuma, okuyucunun bilgileri ışığında okuduğu metnin içeriğini, bilgilerini ve doğruluğunu değerlendirip sonuçta metin hakkında bir yargıya ulaşmasını; yaratıcı anlama ise okuyucunun anladıkları [ile] kişisel ve günlük yaşamı [arasında] bağ kurmasını ya da öğrendiği bilgileri uygulayarak yeni bilgiler üretmesini kapsamaktadır (Güneş, 2013: 225- 226).

Okuma süreçleri, Karatay tarafından bütünleştirici (bottom- up), çözümleyici (top down) ve etkileşimsel (interactive) okuma süreçleri olmak üzere üç ana başlıkta değerlendirilmiştir. Bütünleştirici (bottom- up) modele göre okuyucu önce harfleri, sözcükleri daha sonra cümleleri algılar ve anlamlandırır. Goodman (1967) tarafından ortaya [konulan] çözümleyici okuma süreci, dış doğrultulu model olarak da bilinir. Bireyin edinmiş olduğu bilgi birikimini ön plana çıkaran Goodman'a göre okuma edimi bir tahmin oyunudur. Okuma eylemini okurun tahminleri yönlendirir. Bütünleyici ve çözümleyici okuma sureci modelleri, okuma eylemini açıklamada yeterli olamadığından [her iki modelin sürece iç içe dâhil edildiği] etkileşimsel modeller ortaya çıkmıştır (Karatay, 2011: 34- 36).

Okuma sürecini açıklayan yaklaşımları iç doğrultulu (ses, seslem/ hece ve sözcükleri tanıma, sese dönüştürme ve anlamlandırma ile ilgilidir), dış doğrultulu (şema temelli bu okuma modelinde okurun ön bilgisi ve metinden beklentisi güdümünde metni anlama gerçekleşir) ve etkileşimsel okuma yaklaşımı (iç doğrultulu ve dış doğrultulu okuma yaklaşımları birlikte kullanılır) olmak üzere üç temel kategoride değerlendiren Ülper (2010: 29- 41) tarafından okuduğunu anlamlandırmada düzey belirleme açısından işlevsel olarak kullanılabilir üç ayrı yaklaşım üzerinde durulmuştur (Ülper, 2010: 48- 55):

Birinci yaklaşım, anlamlandırma düzeylerini yüzeysel (literal) anlama ulaşma, çıkarımsal (inferred) anlama ulaşma ve eleştirel değerlendirme (critical evaluations) olmak üzere üç ulama ayırıştırın yaklaşım;

İkinci yaklaşım, Day ve Park (2005) tarafından belirlenen ve metnin anlamlandırılması süreci için altı düzeyden (yüzeysel anlam/ literal, dönüştürme/ reorganization, çıkarım/ inference, tahmin/ prediction, değerlendirme/ evaluation, eleştiri/ personal response) söz edilen yaklaşım;

Üçüncü yaklaşım ise anlamlandırma düzeylerini tespit etmede Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulan taksonomi (bilgi, kavrama, uygulama basamağı, çözümlenme, birleşim ve değerlendirme) temel alan yaklaşımdır.

Okuma- anlama süreci aşağıdaki işlem basamaklarını içerir (Karatay, 2011: 17):

1. Okurun alfabe ve görsel semboller bilgisine sahip olması.
2. Kelime ve sembollerden yansıyan ışığın dalga boyu olarak görme organları, gözler tarafından alınması ve görme sinirleri aracılığıyla beyne iletilmesi.
3. Okunan metnin ilgili kısımları ile ön öğrenmeler, bilgiler arasında beyinde ilişki kurma- kavramanın gerçekleşmesi.
4. Okurun ön öğrenmeleri ile okunan metindeki bilgi, düşünce ve duygular arasındaki ilişkilerin, şemaların kurulması, okunanın analiz edilerek eleştirilmesi ve değerlendirilmesi.
5. Okunan metinden elde edilen, öğrenilen bilgilerin depolanması, yeni öğrenmeleri kodlama.
6. Kodlanan, depolanan bilgilerin istendiğinde çağrılması, hatırlanması, tekrar kullanılabilmesi.

Okuduğunu anlama, metinlerin iletilerini kavrama eylemi olarak tanımlanabilir. İletilerin tam olarak anlaşılması da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Bu davranışlar şöyle özetlenebilir: metnin yapısını çözümlenme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme (Temizkan, 2009: 40- 41). Temizkan tarafından Moffet ve Wagler'dan (1976: 127- 129) aktarıldığına göre okuduğunu anlayabilmenin başlıca şartları şu şekildedir: dikkati yoğunlaştırma, yeniden yapılandırma, fikir oluşturma, zihinde canlandırma; çıkarımlarda bulunma ve anlama nüfuz etme (Temizkan, 2009: 41).

Okumayı etkileyen sosyal unsurları aile, arkadaş çevresi, kitap ve kütüphane ile okul ve öğretmen olmak üzere dört temel başlıkta değerlendiren Temizkan (2009: 29-30); Hall, Browman ve Gelen'in çalışmalarından hareketle okuduğunu anlayamamanın veya eksik anlamamanın beş temel nedeni olduğunu belirtmektedir: kelimeyi anlayamama, cümleyi anlayamama, cümlelerin birbirleriyle ilişkilerini anlayamama; metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, metin içindeki düzenlenişlerini anlayamama; motivasyon ve ilgi eksikliği (2009: 43- 44). Temizkan (2009: 45) tarafından Moffet ve Wagler'dan (1976: 125- 127) aktarıldığına göre okuduğunu anlayamamanın başlıca sebepleri: motivasyon eksikliği, deneyim eksikliği ve benmerkezciliktir.

Okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir. Okuma stratejileri; kişi[ye] okuduğunu nasıl kavradığı, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelmek konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır. Okuma sürecinde genel olarak iyi okuyucuların kullandıkları stratejiler şunlardır (Karatay, 2011: 37- 50):

1. Okuma Öncesi Stratejileri (Tahmin Etme, Planlama Stratejileri):

- Okuma amacı belirleme,
- Metni gözden geçirme,
- Bilgileri harekece geçirme,
- Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma,
- Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme,
- Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme,
- Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme,
- Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma,
- Okuma hızı belirleme.

2. Okuma Sırası Stratejiler (İzleme- Düzenleme Stratejileri):

- Okurken not tutma,
- Anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama),
- Dikkat dağılınca okunan kısma tekrar dönme,
- Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma,
- Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma,
- Metin zor geldiğinde üzerinde iyice yoğunlaşma,

Okuduğunu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma,
 Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma,
 Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme,
 Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma,
 Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme,
 Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,
 Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme,
 Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma.

3. Okuma Sonrası Stratejileri (Değerlendirme Stratejileri):

Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama,
 Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliğini kontrol etme,
 Metinde geçen düşünceleri özetleme,
 Metnin tam[am]ındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme,
 Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma,
 Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme,
 Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme,
 Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme,
 Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma.

Okuduğunu anlamayı geliştirme stratejileri Yılmaz (2014: 84- 87) tarafından şu şekilde gruplandırılmıştır:

1. Okuma Öncesinde Kullanılabilecek Stratejiler:

Beklenti oluşturma stratejisi,
 Şema oluşturma stratejisi,
 Kendine güven duyma ve içten güdülenme stratejisi.

2. Okuma Sırasında Kullanılabilecek Stratejiler:

Altını çizme stratejisi,
 Metnin kenarına not alma stratejisi,
 Kelimelerin değil, düşüncelerin takibini yapma stratejisi,
 Başkasına öğretiyormuş gibi okuma stratejisi,

3. Okuma Sonrasında Kullanılabilecek Stratejiler:

Okunan metni tekrar etme stratejisi,

Anlamlandırma stratejisi.

Güzel ve Karatay (2013) editörlüğünde yayımlanan *Türkçe Öğretimi El Kitabı*'nın Karatay tarafından yazılan onuncu bölümünde okuma eğitimi, biliş ve bilişsel farkındalık kavramları [Biliş: Herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama; bilişsel farkındalık: Herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak, onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme (227)]; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası bilişsel farkındalık stratejilerinin öğretimi; metin kavramı, metinde konu ve ana düşünceyi bulma öğretimi (tümdengelim ve tümevarım yöntemleri), okuma eğitiminde kavram haritaları/ öğrenme şemaları (ön organize edicilerin sunulması; öğrenilecek konunun, metnin sunulması; bilişsel örgütlemenin güçlendirilmesi), okuma eğitiminde kullanılabilecek kavram haritaları (örümcek harita, balık kılıcı haritası, sınıflama haritası, olay zinciri/ öykü haritası), örnek uygulamalar, ön organize edicilerin sunulması- okuma eylemini planlama (metni gözden geçirme, içeriğini tahmin etme), öğretilecek materyallerin sunulması- okuduğunu izleme ve düzenleme (metni çözümleme; konu, ana düşünce ve ayrıntıları belirleme), bilişsel örgütlenmenin güçlendirilmesi- okuduğu metni değerlendirme (metni dil ve anlatım biçimi ile içerik yönünden değerlendirme) üzerinde durulmuştur.

Bamberger tarafından yazılan ve Bengü Çapar (1990) tarafından Türkçeye çevrilen *Okuma Alışkanlığı Geliştirme* kitabı UNESCO'nun raporlar ve bildirimler serisinde 72. bildiri olarak yayımlanmıştır.

1972'deki Uluslararası Kitap Yılı sonunda UNESCO tarafından Bamberger'den bir bildiri istenmesi sonucu kaleme alınmıştır. Viyana'daki Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Okuma Araştırması Enstitüsü'nün müdürü olan Bamberger, bu alanda otorite kabul edilmektedir.

Çalışmada okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili temel kavram ve konular, bilimsel bir yaklaşımla ele alınmış ayrıca uluslararası araştırma bulgularının sonuçlarıyla, yürütülmekte olan uygulamalı çalışmaların bir özeti sunulmuştur. On bölüm hâlinde ve sistematik bir biçimde incelenen konu, son bölümde özetlenmiştir.

Okumanın kişi ve toplum için önemi, dünyadaki okuma durumunun incelenmesi, okuma ilgilerini etkileyen faktörler, okuma ilgileri güdüsü ve okuma alışkanlığını geliştirme bölümlerinden oluşan eser; güdünün göstergesi olarak başlıca okuma tipleri (bilgi verici okuma, gerçeklerden kaçış okuması, edebî okuma, kavrayıcı

okuma), okuma aşamaları [resimli kitap ve küçük çocuk tekerlemeleri yaşı (2'den 5-6'ya), peri masalları yaşı (5'ten 8-9'a), gerçekleri okuma, çevre ile ilgili hikâyeler yaşı (9'dan 12'ye), macera hikâyesi yaşı (12'den 14-15'e), olgunluk yılları veya okuma geliştirmenin edebî-estetik alanı (14'ten 17'ye)]; okuyucu türleri (romantik tip, gerçekçi tip, entelektüel tip, estetik tip) ve okuyucu pasaportu hakkında verilen bilgiler açısından dikkat çekicidir.

Türkçe Dersi, Metin ve Metinler Arasılık İlişkisi

Türkçe; dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanından oluşan çok yönlü ve çok boyutlu bir dil dersidir. Dili basit bir biçimde “duygu, düşünce, hayal ve isteklerin sözlü ve/ya yazılı bir biçimde ifade edilmesi” şeklinde tanımlamak da mümkündür. Türkçe dersi bu tanımda yer alan “sözlü veya yazılı ifade” ile birlikte düşünüldüğünde sözlü ve/ya yazılı bir metnin sürece dâhil edilmesi kaçınılmazdır.

Metin hayatın her alanında çok önemli bir iletişim aracıdır. Eğitimde, hele de dil eğitiminde metinlerin yeri çok önemlidir. Dil eğitimi, büyük oranda metinler merkezinde gerçekleştirilir. Derslerde, ders kitaplarındaki metinleri değerlendirmeye ve bu metinlerden hareketle yazılı veya sözlü biçimde yeni metinler oluşturmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirilir. Bu açıdan Türkçe eğitiminde metin oluşturma ve metni değerlendirmenin özel bir önemi vardır.

Dil eğitiminin temel hedefleri, dört grupta toplanabilir (Yalçın, 2006: 33-35):

1. Bireylerin algılama becerisini geliştirmek,
2. Bireylerin iletişim becerisini geliştirmek,
3. Bireylerin öğrendiklerini davranışlara yansıtabilmesini sağlamak,
4. Bireylerin plânlama becerisini geliştirmek.

Türkçe derslerinin işlenişinde [göz önünde bulundurulması gereken] temel ilkeler şunlardır (Kavcar, Oğuzkan: 1987; Kavcar, Oğuzkan, Sever: 2005: 9-14; Çiftçi, 1998):

1. Dil, doğal bir ortam içinde öğretilmelidir,
2. Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir,
3. Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır,
4. Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır,
5. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.

Alanyazının işaret ettiği başka ilkeler de vardır (Çiftçi, 1998):

1. Dil öğretimi, kültür öğretimidir,
2. Dil öğretimi; bilgi değil, beceri öğretimidir,
3. Ana dili öğretimi, düşünmenin öğretimidir,
4. Ana dili öğretimi, 4- 15 yaş arası kesintisiz olmalıdır,
5. Ana dili öğretiminde hafıza eğitilmelidir,
6. Dil becerileri bütün olmakla beraber konuşma becerisi öncelik taşır,
7. Ana dili öğretiminde aktif kelime serveti geliştirilmelidir.

[A]lan uzmanlarının da [belirttiği] gibi eğitimin temel malzemesi, dil ve dille verilmiş ürünlerin tamamıdır. Bunun için Yapılandırmacı Yaklaşım'ın gerçekleşmesi, buluş yolu modelinin kullanılması gibi eğitim ilkelerinin sağlanabilmesi için Türkçe öğretiminde metnin çok önemli bir yeri vardır. Metinlerin Türkçe dersinde kullanılabilmesi için alan uzmanının anlambilim, göstergebilim, alımlama estetiği, [metinler arası] gibi kuramlarda metni anlama ve algılamaya temel oluşturan iyi bir bilgi birikimine ihtiyacı vardır (Nuhoğlu, Başoğlu, Kayganacıoğlu, 2008: 4).

Akyol (2010) tarafından yazılan *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* kitabının yedinci bölümünde sorular ve metinler arası anlam kurma üzerinde durulmuştur.

Akyol'a göre okuma, bir anlam kurma sürecidir. Dil eğitimi ve gelişimi, sosyal süreçlerle bütünleştirilmelidir. Anlam kurma, dil süreçlerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma ve sunu) interaktif ve metinler arası bir anlayışla kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir. Dil öğretimi, bireyseldir. Çünkü bireyler, öğrenme ortamına bilgi ve tecrübe farklılıklarıyla gelmekte ve kendi kapasiteleri çerçevesinde algılayıp öğrenmektedirler (Akyol, 2010: V).

Çalışmanın yedinci bölümünde okuma metinlerine yönelik olarak hazırlanan sorular, farklı ölçütler açısından sınıflandırılmıştır: amaçlarına göre sorular (kimlik türü, listeleme türü, fikir belirtme türü, değerlendirme, neden- sonuç, tanımlama, karakterize etme, örnekleme, karşılaştırma ve kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev ve uygulama soruları ile sonucu tahmin etmeye dayalı sorular), hazırlanış şekillerine göre (doğruyanlış, klasik, çoktan seçmeli, doldurmalı, eşleştirmeli sorular), cevap kaynaklarına göre sorular (cevabı metin içerisinde olanlar, metin dışında olanlar/ ön bilgilere dayalı olanlar ve cevabı metinler arası olanlar) (Akyol, 2010: 219- 226).

Akyol (2010: 233- 235), metinden anlam kurma şekillerinin de metin içi anlam kurma (anlam kurmalar, okuyucunun önünde hazır bulunan metnin içerisinde gerçekleşmektedir), metin dışı anlam kurma (okuyucunun önündeki metinden ilham alarak o metnin sınırlarını aşmasıdır. Yazılı veya yazısız bütün kaynaklar cevap kaynağı olarak kullanılabilir) ve metinler arası anlam kurma olmak üzere üç farklı biçimde gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Ona göre metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu, metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak, metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeyi sağlayacaktır (Akyol, 2010: 234). Akyol'a göre metnin önemi, yazarın ne söylediğine göre değil okuyucunun ne kazandığına göre belirlenebilir (Akyol, 2010: 235).

Calp (2010: 102- 103) tarafından yazılan *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* kitabının okumanın tanımı, anlamı ve önemine yoğunlaşılacak beşinci bölümünde metinler arası okuma başlığı altında bir hikâyenin ardından başka bir hikâyenin ve/ya bir roman parçasının okutulmasının metinler arasında ilişki kurulmasına; tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesine; olay, yer, zaman ve şahısların karşılaştırılmasına; anlatımdaki farklılığın tespit edilmesine olanak sağladığı belirtilmiş ve bu durumun öğretimde toplulaştırma ilkesi çerçevesinde pedagojik bir yaklaşım olduğu da vurgulanmıştır. Bölümde gerçekleştirilen önemli tespitlerden biri de [s]armal bir yaklaşımla aynı konu veya ana düşünceyi işleyen metinleri veya benzer türleri art arda okutmanın öğrencilere karşılaştırma yapma imkânı sağladığı, ayrıca konuların tekrarlanmasının da bilgilerin pekiştirilmesine katkıda bulunduğu yönündedir.

Yılmaz (2010) tarafından yazılan *Uygulamalı Metin Bilgisi* kitabı iki bölümden oluşmaktadır. Kuramsal olan birinci bölümde metnin tanımı; metinle ilgili temel kavramlar olan metinleşme süreci, metinsellik ölçütleri, bağlam kavramları açıklanmış, “metin” ile “metin olmayan” arasındaki farklar ortaya konulmuştur. Yılmaz'a göre metinleşme sürecinin aşamaları buluş (inventio) aşaması, düzen (diposito) aşaması, seçme (elocutio) aşaması, metin hâline dönüştürme (memoria) aşaması, denetleme (contra/ rotulus) aşaması ve sunuş (pronuntiatio) aşamasıdır.

Metinsellik ölçütleri ise bağdaşıklık, bağlaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arası ilişkiler (alıntı, aşırma, gönderme, anıştırma, yansılama, öykünme, kolaj, montaj, yeniden yazma) başlıkları altında ele alınmıştır.

Bağlam konusu, dil içi bağlam ve dil dışı bağlam; metin türleri konusu ise yazılış amaçları açısından (kullanmalık ve kurmaca metinler) ve iletişimsel işlevleri açısından (anlatısal, şiirsel, söyleşimsel, öğretici, uyarıcı, kılavuz, fantastik) metinler olarak ele alınıp değerlendirilmiştir.

Yılmaz'a göre anlam üretim süreci; yüzeysel dil düzeyi, söylem düzeyi, anlatı düzeyi, derin anlam düzeyi olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır. Anlatısal metinlerin incelenmesi süreci de dört basamakta ele alınmıştır: okuma/ dinleme; anlama/ anlamlandırma (düz anlamlandırma/ filolojik okuma, yan anlamlandırma/ alegorik okuma); inceleme (anlatıcı ve bakış açısını belirleme, anlatısal birimleri belirleme, tematik yapıyı belirleme, metnin küçük yapısını/ bağdaşıklık görünümünü belirleme, metnin büyük yapısını/ tutarlılık görünümünü belirleme); metni eleştirme.

Kitabın uygulamaya dayalı ikinci bölümünde ise İstiklal Marşı (Mehmet Akif Ersoy); Karanfiller ve Domates Suyu, Bir İlkbahar Hikâyesi, Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık); Vire (Ömer Seyfettin) metinleri, ilk bölümde ortaya konulan veriler ışığında çözümlenmiştir. Bölümde *Dede Korkut Kitabı*, Yahya Kemal'in şiirleri; Murathan Mungan, Faruk Ulay, Elif Şafak, Celil Oker ve Pınar Kür tarafından kaleme alınan, çok yazarlı bir roman denemesi olan *Beşpeşe* üzerine yapılmış okumalar da yer almaktadır.

Tazebay ve Çelenk (2008) editörlüğünde yayımlanan *Türkçe Öğretimi İlke-Yöntem ve Teknikler* kitabının Emre Ünal tarafından kaleme alınan ve "Metinlerarasılık ve Metinlerarası Okuma" başlığını taşıyan sekizinci bölümü, yazarın "Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu doktora tez çalışmasında yer alan kuramsal bilgilerin bir kısmından üretilmiştir. Bölümde Postmodern Yaklaşım üzerinde durulmuş, İhab Hassan tarafından modernizm ve postmodernizmin karşılaştırılması amacıyla oluşturulan tablo yorumlanmış; metinler arası kavramı, "metin nedir?", "metinler, birbirleriyle nasıl ilgili olabilir?", "anlamın/ yorumun yeri neresidir?" soruları çerçevesinde ele alınmış ve metinler arası okuma kavramı, Pappas ve arkadaşları tarafından ortaya konulan bağlantı kategorileri etrafında incelenmiştir.

Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Eğitimi ve Metinler Arası İlişkiler¹

1924 Tarihli Lise Birinci Devre Müfredat Programı ve Okuma Eğitimi:

Cumhuriyet döneminin ilk Türkçe öğretim programıdır. Programın asıl adı, **1340 Kız ve Erkek Liseleri Birinci Devre Türkçe Programı**dır. Cumhuriyet döneminin başlangıç yıllarında ortaokul ve liseler tek bir yapı altında birleştirilmiş; bu yapının ortaokul devresi birinci, lise devresi ise ikinci devre olarak adlandırılmıştır. Bu nedenle Türkçe programı lise programı ile birlikte yayımlanmıştır. Okuma eğitimi, birinci sene **kıraat**, ikinci sene **kıraat ve inşad**, üçüncü sene ise **edebî kıraat** dersleri üzerinden yürütülmüştür. Birinci yıl; sade şiirler, küçük hikâyeler, fıkra ve iki üç sayfalık makalelerin anlaşılmasına yoğunlaşan okuma eğitimi çalışmaları, ikinci yıl; benzer biçimde devam ettirilmiş, üçüncü yıl ise edebî kıraat dersleri bünyesinde **yazma eğitimi ile yakın bir şekilde** yürütülmüştür. Üçüncü yıl üzerinde durulan yeni türler; mektup, [uzun] makale, [uzun] hikâye, temaşa [tiyatro] ve tenkittir [eleştiri]. Sınıf içinde okutulacak olan metinlerde **öğrenciye faydalı olma ile güzel bir anlatımla kaleme alınmış olma** gibi özelliklerin bulunması gerektiği belirtilmiştir. Programın yapılışında **basitten karmaşığa, kolaydan zora** doğru eğitim ilkelerine bağlı kalınmış ve programda **aşamalı ilerleyen bir çalışma yöntemi** benimsenmiştir. Programın **Esbâb-ı Mucibe [hazırlanma gerekçesi]** bölümünde okuma dersinin öğrencilere **okuma zevki kazandırmayı** amaçladığı vurgulanmıştır.

1929 Ortamektep Türkçe Programı ve Okuma Eğitimi: Bu programda yer alan **Ortamekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri** başlığı önemlidir. Burada

¹ Bu bölümün oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar şunlardır: Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 75- 95; Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 67- 98; Okur, A. (Editör). (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 141-154; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*.

verilen bilgiye göre öğrencilere dinlediği ve okuduğu metinler üzerinde düşünme becerisi ve bu metinlerin üslup güzelliğini takdir etme yeteneği kazandırılmalı, onlara iyi ve güzel yazılmış eserleri okuma zevki verilmeli ve bu türdeki kitaplarla öğrencilerin sürekli temas etmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, değerli kitapları okurken belli başlı **büyük yazarlar** ile **edebî türlerin** özelliklerini görme ve **okuma türleri** (gözden geçirerek okuma, dikkatle ve inceleyerek okuma, başvuru kaynaklarına müracaat etme gibi) hakkında bilgi sahibi olma imkânı da bulacaklardır. Programa göre öğretmen, okunacak kitaplar listesi düzenleyerek öğrencilere rehberlik etmeli; öğrenciler ise öğretmenin rehberliğinde okudukları eserlerin türüne göre hangi okuma türünü kullanmaları gerektiğini öğrenmelidir.

Okuma dersleri [edebî kıraat], birinci sene 3 saat; ikinci sene 2 saat ve üçüncü sene ise 3 saat olarak düzenlenmiştir. Okuma derslerinin genel amaçlarında ilk gençlik devresinin hassasiyetleri, öğrencilerin iyi kitap okumaya istekli hâle getirilmesi ile karakter gelişimi ve boş zaman değerlendirme süreçlerinde iyi eserler okuma alışkanlığının kazandırılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Bu genel amaç çerçevesinde şekillenen yedi alt amaç sıralanmıştır.

Ortamekteplerde Okunacak Edebî Eserleri Seçerken Takip Edilmesi Lazım Gelen Esaslar bölümünde derslerde işlenecek ve/ya öğrencilere tavsiye edilecek kitaplarda bulunması gereken özellikler sıralanmıştır. Bu özellikler, eserin edebî, ahlâkî, dinî, vatanî ve millî kıymeti ile üslup güzelliği etrafında şekillenmiştir.

Edebî Kıraat Derslerinde Takip Edilecek Usul başlığı altında öğretmenin okuma derslerinde dikkat etmesi gereken noktalar, **19 maddede** toplanmıştır. Bu maddeleri şöyle özetlemek mümkündür:

Öğrenciler, sadece derste işlenecek parçaları değil öğretmen tarafından seçilecek başka eserleri de okumaya teşvik edilmelidir.

Öğrenci, sınıf dışında gerçekleştirdiği okumaları arkadaşları ile paylaşmaya davet edilmelidir.

Öğrenci, okuduğu parçanın ana ve yardımcı fikirleri üzerinde düşünmeli ve ele alınan parçaya karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmelidir.

Öğrenciler, okuduğu hikâyelerde olaylar arasındaki ilişkilerle kişilerin karakterleri ve hareketleri arasındaki ilişkileri bulabilmeli, hayata hâkim olan prensipler üzerinde düşündürülmelidir.

Öğretmen; öğrencilere sanat eserlerinin güzelliğini duyurmaya çalışırken onlara rehberlik etmekle yetinmeli, onlara kendi şahsi değerlendirmelerini aşlamaya çalışmamalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin okudukları şiirlerin vezin ve ahengine dikkat etmelerini sağlamalı ve yeri geldikçe millî vezinlerimiz hakkında kısaca bilgi vermelidir.

Öğretmen; okuma derslerinde yeri geldikçe tertip, eda, tahkiye, tasvir, üslup, ahenk vb. konular ile mektup, makale, temaşa, tenkit gibi yazı türleri hakkında bilgi verecek ve öğrencilerden okuma metinlerini verilen bu bilgiler ışığında ele alıp incelemelerini isteyecektir.

Öğrenciler, manzum ve mensur parçaları okurken samimi ve doğal bir dil kullanmalı, eserin anlamına uygun bir tavır almaya dikkat etmeli, yapmacık tavır ve seslendirmelerden kaçınmalıdır.

Öğrenciler, okuduğu manzum ve mensur parçalardan öğretmenin uygun gördüklerini ezberlemelidir.

Öğretmen, derslerde sesli okuma yaptırmakla birlikte öğrencileri sessiz okumaya da alıştırmaya çalışmalıdır. Sessiz okuma esnasında ağzı kıpırdatmaktan ve içinden okumaktan sakındırmaya çalışmalı, okunanları yalnız gözle kavratmaya çalışmalıdır. Sessiz okumaya alıştırmak için önce kısa parçalardan başlanmalı, öğrencilerin okuma hızlarında meydana gelen ilerleme de öğretmen tarafından kontrol edilmelidir.

Öğretmen, sessiz okuma çalışmalarının ardından öğrencilere metinle ilgili önceden hazırladığı soruları yöneltmelidir. Bu sorular, metnin ana ve yardımcı fikirlerini kavratmaya yönelik olmalıdır.

Kısa parçalar üzerinde sessiz okuma çalışmaları yapılmasının ardından uzun okuma parçaları da sessiz okutulmalıdır. Hayatta en çok sessiz okumaya başvurulacağı için bu konuda talebeyi iyi yetiştirmek çok önemlidir.

Öğretmen, sessiz okuma becerisi kazandırmak için öğrenciler arasında faydalı bir rekabet uyandırmalıdır. Öğretmen, sessiz okuyan öğrencilerin nasıl okuduğuna dikkat edip onları sessiz okuma kusurlarından kurtarmaya çalışmalıdır.

Öğretmen, okuma esnasında karşılaşılan yeni kelimelerin manasını kavratmalı, bu kelimeleri cümlede kullanmalı ve öğrencilerden de bu kelimeleri cümlede kullanmalarını istemelidir.

Öğretmen, öğrencilerini sözlükten hızlıca kelime bulmaya alıştırmalı ve derslerde sık sık sözlükten kelime bulma alıştırmaları yaptırmalıdır.

Öğretmen, öğrencileri söylemek istediklerini temiz bir Türkçe ile ifade etmeye alıştırmalı, halk dilinde Türkçe karşılığı bulunan yabancı kelimeleri kullanmaktan öğrencileri men etmelidir. Bu durum, programda **dil bilinci** anlayışının bulunduğu açık göstergesidir.

1931- 1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı: Bu programda “okuma” ile ilgili bölüm ve açıklamalarda bir değişikliğe gidilmemiştir. Düzenleme, dil bilgisi konuları ile ilgilidir. **Kıraat dersleri;** ortamekteplerin birinci sınıfında haftada 2 ders saati, ikinci sınıfında haftada 3 ders saati, üçüncü sınıfında ise haftada 3 ders saati olarak düzenlenmiştir.

1938 Ortaokul Türkçe Programı: Mustafa Kemal Atatürk’ün, 1935 yılında Türkçenin yapısının incelenerek kurallarının tespit edilmesini istemesi üzerine 1938 programından dil bilgisi konuları çıkarılmıştır. 1938 programında 1929 programına göre okuma eğitimi ve okuma dersleri açısından bir değişiklik yoktur. 1929 programında olduğu gibi 1938 programında da okuma eğitimi ile ilgili başlık ve açıklamalar: **Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri, Okuma Derslerinde Takip Edilecek Usul, Ortaokullarda Okuma İçin Talebeye Tavsiye Edilecek Eserleri Seçerken Göz Önünde Bulundurulması Lazım Gelen Esaslar** başlıkları altında verilmiştir.

1949 Ortaokul Türkçe Programı ve Okuma Eğitimi: 1949 yılında ortaokullar için yeni bir program hazırlanmıştır. Bu program içinde Türkçe müfredatı da değişmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. 1949 programında okuma eğitimiyle ilgili açıklamalar; “Amaçlar”, “Okuma”, “Açıklamalar”, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” başlıkları altında verilmektedir.

Amaçlar, dokuz madde ile belirtilmektedir:

1. Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve manalı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek.
2. Türlü konularda okuma ilgisini genişletmek suretiyle öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek.
3. Türlü konularda okuma ilgisini genişletmek suretiyle öğrencileri iyi bir karakter ve ülkeye sahip etmek.

4. Öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak suretiyle onları estetik değerler üzerinde düşündürmek.
5. Öğrencilerde ilk gençlik devresinin duygululuğuna faydalı bir cereyan vermek ve bu duyguları değerli ve faydalı isteklere yöneltmek.
6. Öğrencilere türlü konularda bilgi kazandırmak, türlü bilim ve inceleme çalışmalarının gerektirdiği okumalarda edinilen yetenekleri geliştirmek.
7. Öğrencileri iyi eserlere istekli ve onlardan hoşlanır hâle getirmek, onlara boş zamanlarını okumakla geçirme alışkanlığını kazandırmak.
8. Çocuklarda kitap sevgisini ve kitap sahibi olma arzularını yaratmak ve geliştirmek.
9. Türk dilini sevdirmek ve Türk dili devriminin amaçlarını gerçekleştirmek.

Program, okuma eğitimi sürecinin **beş dönem**de ele alınarak incelenmesi ve okuma metinlerinin sınıf içerisinde incelenmesi sırasında takip edilecek bir **yöntem teklifinde** bulunulması açısından kendisinden önceki programlardan farklıdır ve bu bakımdan dikkate değerdir.

1949 programına göre okuma eğitiminde **beş dönem** bulunmaktadır:

Birinci dönem, okumayı öğrenmek için gerekli yeteneğin genellikle elde edildiği ilkokuldan önceki yıllar ve birinci sınıfın ilk aylarını kapsamaktadır. Bu dönem, öğrencinin **okumaya istekli** olmasını hazırlar.

İkinci dönem, okumayı öğrenmede normal olarak ilerleyen çocukların ilkokulun birinci sınıfında buldukları dönemki **başlangıç safhasıdır**.

Üçüncü dönem, okuma isteği ve alışkanlığının çabuk geliştiği dönemdir ve ilkokulun 2 ve 3. sınıflarına rastlar.

Dördüncü dönem, okuma tecrübe ve imkânlarının süratle yayıldığı, okumada kudret ve üstünlüğün elde edildiği dönemdir. 4, 5 ve ortaokulun 1. sınıflarına rastlamaktadır. Bu dönemin belirgin özelliği okumanın öğrencinin **kültürünü zenginleştirmesidir**. Bu okumanın başlıca amaçları, manayı kavramak ve anlatmak bakımından çocuğun yeteneklerini geliştirme; okuma hızında, çeşitli maksatlarla okumada ve sesli okumada düzelme; beğendirerek, konuşur gibi okumada ilerleme; özet çıkarma ve okuma zevkini duymada başarı; basılı bilgi kaynaklarını kullanmada daha çok maharet kazanmadır.

Beşinci dönem, okuma ilgi ve alışkanlıklarının, **okumadan zevk almanın incelendiği dönemdir** ve orta öğrenimin birinci ve ikinci dönemleriyle yükseköğrenimin ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu dönemde **okuma zevki** diye adlandırılan duygunun vaktinde gelişmesi önemlidir.

1949 programına göre okuma metinlerinin sınıf içinde incelenmesi sırasında şöyle bir **yöntem** takip edilmelidir:

1. Metnin alındığı eseri ve yazarını kısaca tanıtmak,
2. Metnin doğru, dinleyenleri sıkmayan, tatlı bir sesle, pürüzsüz ve akıcı bir şekilde okunmasını sağlamak,
3. Metnin genel olarak manasını kavramak ve özetleyebilmek, esas konudan hareket ederek ikinci derecedeki fikirleri ve ayrıntıları bulmak,
4. Metnin içindeki kelime ve tabirleri, dil ve ifade özelliklerini açıklamak,
5. Dil bilgisi için uygulama yapmaya elverişli cümle ve tabirler üzerinde durarak eski bilgileri tekrarlamak,
6. Metin üzerinde sorular tertipleme ve bunları cevaplandırmak,
7. Konusu elverişli metinlerden yazma ödevi hazırlamak.

1949 programında **okuma türlerine** de yer verilmiştir. Okuma türleri olarak **sesli** ve **sessiz okuma** üzerine ayrı bir bölüm bulunmaktadır.

1949 programı, **kitap seçimi** ve **okuma kültürü oluşturmayı** ilköğretim ikinci kademe için **belirgin bir amaç** olarak vurgulamıştır.

1962 Ortaokul Türkçe Programı: 1962 yılında ortaokul müfredatı değiştirilmiştir. Yenilenen müfredattaki Türkçe programına okuma eğitimi açısından bakıldığında herhangi bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. 1962 programında okuma eğitimi, 1949 programında olduğu gibi “Genel Amaçlar”, “Okumanın Amaçları”, “Açıklamalar”, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” bölümlerinde ele alınmaktadır. 1949 programında okuma eğitimi ile ilgili olarak verilen bilgiler ve yapılan açıklamalar 1962 programında aynı şekilde yer almaktadır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı: 1981 yılında yenilenen ve 2098 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan *İlköğretim Okulları Türkçe Programı*’nda önceki programlara göre bazı değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Bu programda **ortaokul terimi kaldırılmış, ilköğretim terimi kullanılmaya başlanmıştır**. Eski ortaokul sınıfları ilkokulun (1- 5. sınıflar) devamı şeklinde **6, 7 ve 8.**

sınıflar olarak düzenlenmiştir. Bu şekilde 1. sınıftan başlayan ve 8. sınıfta sona eren devre **ilköğretim** olarak adlandırılmıştır.

Programda çağdaş dil öğretim anlayışına uygun olarak Türkçe öğretimi, **anlama** ve **anlatma** becerileri ile **dil bilgisi öğretimi** başlıkları altında ele alınmıştır. Okuma ile ilgili olarak belirlenen amaçlar, **anlama becerisini** geliştirmeyi esas almaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki üç sınıf için **aşamalı bir eğitim süreciyle okuduğunu anlama, paragraf ve metin çözümlene- anlama, okuma alışkanlığı kazanma, metni anlamlandırma ve açıklayabilme** hedef davranışlarına yer verilmektedir.

Davranışçı Yaklaşım'a göre hazırlanan bu programda her sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma eğitimi açısından kazanmaları gereken **davranışlar** maddeler hâlinde sıralanmıştır.

Program; “Genel Amaçlar”, “Açıklamalar”, “Anlama”, “Özel Amaçlar”, “Öğrencilerin Kazanacakları Davranışlar (6. Sınıf, 7. Sınıf, 8. Sınıf)”, “Yöntem”, “Anlatım (Sözlü Olarak- Yazılı Olarak)”, “Dil Bilgisi”, “Araç Gereçler”, “Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerinden oluşmaktadır.

1981 programında okuma eğitimiyle ilgili olarak “Genel Amaçlar” bölümünden başlayarak yönlendirme ve açıklamalarda bulunmaktadır. 1981 programına göre anlama ile ilgili özel amaçlar aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin edindikleri dinleme, izleme alışkanlık ve becerisini; düzeylerine uygun duygu ve düşünce ürünlerini; konuşmaları, güncel yayınları anlayabilecek, eleştirebilecek ve onlardan yararlanabilecek ölçüde geliştirmek,
2. Sesli ve sessiz okuma hızını artırmak ve tekniğini kusursuz duruma getirmek,
3. Kelime dağarcığını Türk dil inkılâbı ve çağdaş gelişimi doğrultusunda zenginleştirmek,
4. Öğrencilere dipnot, dizin, sözlük, ansiklopedi, her türlü başvurma ve kaynak eserlerden yararlanma yeteneğini kazandırıp geliştirmek,
5. Kitap sevgisini geliştirerek boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığını kazandırmak,
6. Dinleme, izleme, okuma ve anlama ile ilgili becerilerini/ kaynaklara başvurarak içinde yaşadıkları yurdu, toplumu, dünyayı daha iyi tanımaları, sevmeleri için kullanabilme yöntemini kazandırmaktır.

1981 programında okuma becerisiyle ilgili olarak “Anlama” bölümünde “Öğrencilere Kazandırılacak Davranışlar” başlığı altında bazı maddelere yer verilmektedir. Programda öğrencilerin anlama becerisi yönünden kazanmaları gereken davranışlar **Okuma Tekniği Bakımından** ve **Dinleme Tekniği Bakımından** olmak üzere iki başlık altında ve 6, 7, 8. sınıflar düzeyinde **ayrı ayrı** verilmektedir. Buna göre **7. sınıf öğrencilerinin** okuma anlama becerisi ile ilgili olarak kazanmaları gereken davranışlar şunlardır:

Okuma Tekniği Bakımından:

1. Ortalama 200- 300 kelimelik bir fikir yazısını ya da 400- 500 kelimelik hikâye etme yazısını anlamlı olarak (duraklama, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek) okuyabilmek,
2. Sessiz okuma hızını ve tekniğini geliştirebilmek,
3. Kitaplardaki içindikiler, ön söz, sunuş, dipnot, dizin ve sözlük bölümlerinden yararlanabilmek,
4. *Yazım Kılavuzu*'ndan, sözlüklerden ansiklopedilerden ve kaynak kitaplardan yararlanabilmek,
5. Okuduklarından notlar alabilmek,
6. Günlük gazeteleri, haftalık ya da aylık dergi izleme alışkanlığı kazanabilmek,
7. Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, kitaplıklardan yararlanabilmek.

Anlama Tekniği Bakımından:

1. Dinlediği, izlediği bir konuşmanın, izlediği bir oyunun, filmin, okuduğu bir yazının ana fikrini, yardımcı fikirlerinden belli başlılarını kavrayabilmek,
2. İzlenen bir filmin, oyunun, okunan bir yazının olaylarının sırasını, yerini, sebep-sonuç ilişkisini, başlıca kişilerini, kişilerin belirgin niteliklerini kavrayabilmek,
3. Bir yazıdaki kelimelerin, kelime gruplarının, benzetmelerin, atasözlerinin anlamlarını çözümleyebilmek,
4. Bir olayın, fikir yazısının ve şiirin kendine özgü planını çıkarabilmek,
5. Bir manzumenin biçimiyle ilgili özelliklerini açıklayabilmek,
6. Paragraftaki düşünceleri ayrı ayrı açıklayabilmek,
7. **Bir metindeki kişileri, olayları, olayların geçtiği yerleri birbirleriyle karşılaştırabilmek, ortak ve ayrı yönlerini bulabilmek,**
8. Bir metinde beğendiği, beğenmediği yerleri ve yönleri belirtebilmek,

9. Gazete ve dergilerdeki düzeye uygun haber, ilan, fıkra, karikatür vb. anlayabilmek,
10. Özel mektup ve iş mektuplarını, bildirimleri, duyuruları vb. anlayabilmek,
11. Hoşlandığı şiir ve düzyazıları ezberleyebilmek,
12. Günlük hayatta karşılaştığı bilimsel ve teknik konulu bir yazıyı anlayabilmek,
13. Düzeyine uygun anlama etkinliklerini gerçekleştirirken kelime dağarcığını **Türk Dil İnkılâbı** doğrultusunda geliştirebilmek.

1981 Programının okuma eğitimiyle ilgili açıklamaları, “Yöntem” bölümünde devam etmektedir. Bu bölümde “Okuma Parçaları Üzerinde Çalışmalar” başlığı altında okuma derslerinde takip edilmesi gereken yöntem anlatılmaktadır:

1. Hazırlık Çalışmaları,
2. Metnin Okunması,
3. Metnin İncelenmesi,
4. Metin İncelemesinde Kelime Çalışmaları,
5. Okuma Parçasının Konusunun Kavranmasıyla İlgili Çalışmalar,
6. Metin Çözümlemesinde Sorular,
7. Plan ve Paragraf Kavramını Kazandırma,
8. Parçadaki Dil ve Anlatımın İncelenmesi,
9. Parçanın Türü Üzerinde Çalışmalar,
10. Parçanın Yazarı Üzerinde Durma,
11. Öğrencilere Kitap Okutma Çalışmaları.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı: *2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda öğrencilerin **kazanımlar** ve **etkinlikler** yoluyla dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, **dil sevgisi ve bilinci** kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.

Okuma becerisi ile ilgili genel açıklamalar, programın “Temel Dil Becerileri” başlığı altında verilmektedir. Buna göre 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; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi 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 alıcısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma”, “dinleme/ izleme”, “konuşma”, “yazma” öğrenme alanları ile “dil bilgisi”nden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları, hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.

Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Programda okuma ile ilgili **kazanımlar**;

Okuma Kurallarını Uygulama,
Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme,
Okuduğu Metni Değerlendirme,
Söz Varlığını Zenginleştirme,

Okuma Alışkanlığı Kazanma” **amaçları** altında yer almaktadır. Programda bu başlıklar altında aşağıdaki kazanımlara yer verilmektedir:

Okuma kurallarını uygulama:

1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözüün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

Okuduğu metni anlama ve çözümleme:

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.

5. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç- sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
11. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
12. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
13. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
14. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
15. Metne ilişkin sorular oluşturur.
16. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
17. Metnin planını kavrar.
18. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
19. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
20. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
21. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
22. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
23. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
24. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
25. Metnin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.
26. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
27. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
28. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
29. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
30. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
31. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
32. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

Okuduğu metni değerlendirme:

1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

Söz varlığını zenginleştirme:

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

Okuma alışkanlığı kazanma:

1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Programda okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklere de yer verilmiştir.

Buna göre okuma metinleri şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Metinler, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Metinlerde siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Metinler kitapların yanı sıra dergi, gazete, ansiklopedi, ansiklopedik sözlük, resmî internet siteleri ile basılı materyallerin çevrim içi sunumlarından seçilebilir. Aynı kaynaktan ikiden fazla metin alınmamalıdır.

8. Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
9. Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
10. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
11. Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
12. Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır.
13. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
14. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
15. Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır.
16. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.
17. Metinler; öğrencilerin duyu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir.
18. Metinler, yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerini ön plana çıkarmalıdır.
19. Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
20. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 2/3'ü bütün hâlinde alınmalıdır. Bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa çıkarılmalıdır.
21. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
22. Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir.
23. Yıl içinde –dinleme metinleri de dâhil olmak üzere- bir yazardan ikiden fazla metin işlenmemelidir.
24. Tek yazarlı ya da birden çok yazarlı ders kitaplarında yazarlar tarafından yazılan ya da hazırlanan metin sayısı ikiyi geçmemelidir.

25. Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyallerin (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir.
26. Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilebilir.
27. Romandan, tiyatro metninden, biyografik ve otobiyografik eserlerden alınan bölüm kendi içinde bütünlük taşımalıdır.

Yapılandırmacı Yaklaşım esas alınarak düzenlenen *2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı*, **tematik** bir yapı taşımaktadır. Ders kitaplarına alınan metinler, programda ön görülen ana ve alt temalara göre düzenlenmektedir.

Bu temaların ders kitaplarında kullanımına ilişkin bazı esaslar aşağıdaki gibidir:

1. Her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme/ izleme metnine/ materyaline yer verilir. Dinleme metinleri, *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer almalıdır.
2. Seçilen konu veya temanın **farklı yönlerinin ele alındığı** metinler işlenir.
3. Dinleme/ izleme metni, okuma metinlerinde ele alınan alt temalardan biriyle bağlantılı olabilir.
4. Her sınıfta biri **zorunlu Atatürkçülük teması** olmak üzere 6 ana tema ele alınır.
5. 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Milli Kültür”, 8. sınıfta “Toplum Hayatı” zorunlu ana temalardır. Zorunlu temalar, diğer sınıflarda da işlenebilir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma yöntem ve tekniklerine de değinilmiştir. Bu yöntem ve teknikler şunlardır:

1. Sessiz okuma,
2. Sesli okuma,
3. Göz atarak okuma,
4. Özetleyerek okuma,
5. Not alarak okuma,
6. İşaretleyerek okuma,
7. Tahmin ederek okuma,
8. Soru sorarak okuma,
9. Söz korusu,
10. Okuma tiyatrosu,
11. Ezberleme,

12. Metinlerle ilişkilendirme,

13. Tartışarak okuma,

14. Eleştirel okuma.

Metinler arasılık, *2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına* bir okuma yöntem ve tekniği olarak şu şekilde yansıtılmıştır:

Metinlerle İlişkilendirme

Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurlmaları istenir. “Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz ‘.....’ adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl benzerlikler bulunmaktadır?” gibi sorularla öğrencilere yol gösterilir.

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi amacıyla hazırlanan etkinlik örnekleri ve formları, hem okuma sürecinin değerlendirilmesine hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olacaktır: Kelime Listeleme (105- 106), Tamamlama (107- 108), Kısaca (109), Beni Düzenle (110- 111), Resimleme (112), Çözüm Üretme (113- 114), Sihirli Kareler (115- 116), Eşleştirme (117), Canlan Biraz (118- 119), Düzenimi Kaybettim Yardım Eder Misin? (120), Kelime Küpü (121), Haftanın Hikâyesi (122- 123), Pano Okuma (124), Kitap Torbası (125), Şiir Bahçesinden (126- 127), Karakterler Bir Arada (128- 129), Benim Kahramanım (130), Ne Çıkarsa (131- 132), Kelime Harmanı (133), Çengel Bulmaca (134- 135), Beni Dinler Misin? (136- 140), Röportaj (141), Ya Kahramanım Olmasaydı! (142- 143), Şifre Çözücü (144).

2015 Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye sayfasında ilan edilen kurul kararına göre bu programın 2016- 2017 öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlanmak üzere **kademeli olarak** ekli örneğine göre uygulanması kararlaştırılmıştır. Söz konusu programa göre **ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları takım hâlinde** hazırlanacaktır. Kurulca ders kitabı olması uygun bulunan **3 ve 7. sınıf ders kitaplarının 2018 yılı Ocak ayında**

yayımlanacak Tebliğler Dergisi’nde, 4 ve 8. sınıf ders kitaplarının ise 2019 yılı Ocak ayında yayımlanacak Tebliğler Dergisi’nde duyurulması kararlaştırılmıştır.

Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.

Sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütünlük içinde ele alınmaktadır. **Konuşma ve dinleme becerileri sözlü iletişim öğrenme alanı içinde işlenmektedir.** Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler, öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe öğretiminin yanında düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, **ilişki kurma**, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte **üst düzey bilişsel becerileri** geliştirecek şekilde düzenlenmiştir.

Programda öğrenme alanları; “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar **aşamalı** olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine **sezdirme** ve **uygulama** yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. **Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.**

Programda **yöntem, teknik ve stratejiler; kazanımlara götüren birer araç değerlendirilmiştir.** Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında:

1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

2. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
3. **Okuma ve yazma kazanımları; metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.**
4. Öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi, yazım kuralları, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili kazanımlar **artan bir yoğunluk ve derinlik** içinde yapılandırılmıştır.
5. **Tematik** bir yaklaşım esas alınmış ve sınıf seviyeleri itibariyle temalar belirlenmiştir.
6. İlk okuma- yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” benimsenmiştir.
7. Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir.

Programda Okuma Öğrenme Alanı

Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.

Programda yer alan okuma öğrenme alanında metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar; **anlama, akıcı okuma** ve **söz varlığı** olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır.

Okuma öğrenme alanında da kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile sınıf düzeyine uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilir.

Türkçe Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabına alınacak metinlerin aşağıdaki nitelikleri sağlaması gerekir:

1. Metinler, dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirecek özelliklere sahip olmalıdır.
2. Metinler, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olmalıdır.
3. Metinler, öğrencilerin ruh dünyalarını olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olmamalıdır.
4. Metinde geçen yazarın ve dönemin özellikli söyleyişinde, imlasında değişiklik yapılmamalı; açıklama gereken yerlerde parantez içi ifadeler veya dipnotlar kullanılmalıdır. Türkçenin dönemselle ve tarihî değişimini gösteren “oturmağa geldim” gibi özellikli söyleyişler ve yazımlar orijinal metindeki hâliyle muhafaza edilmelidir.
5. Alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebî değer taşıyan metinler alınmalıdır. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarının eserinden alınmalıdır.
6. Bir sınıf seviyesi için seçilen bir metin, başka bir sınıf için kullanılmamalıdır.
7. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır
8. Seçilen metinler, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.
9. Bir sınıfta aynı sanatçıdan farklı türlerde olmak koşuluyla en fazla iki metin alınabilir.
10. Roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerin tamamı kitaba alınamayacağı için bu eserlerin en uygun kısmı veya kısımları kazanımlar da dikkate alınarak seçilmelidir. Metnin başında eserin seçilen bölümüne kadarki kısa özeti verilmeli, seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır. Seçilen metnin arkasından eserin sonraki bölümlerinin özeti verilmelidir.
11. Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarına alınacak metinlerden eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler, metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılabilir.
12. Gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak ve öz geçmiş türlerinde özgün metinlerin yanı sıra ders kitabının yazarı/ yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. **Bu türler dışında ders kitabı yazarları tarafından yazılan metinlere yer verilmez.**

13. Bilgilendirici metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metinlerin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilir.
14. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir. Seçilen bölümün künye bilgileri açık olarak verilir.

Programa göre Biz ve Değerlerimiz, Dünya ve Çevre, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık Bilinci; Sağlık, Spor ve Oyun; Bilim ve Teknoloji temaları ile bu temalara ait alt temalar bütün sınıf düzeylerinde, **Sanat ve Toplum** teması ise sadece 5- 8. sınıf düzeylerinde işlenebilir.

Programda sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinlerinin türlere göre dağılımı da belirtilmiştir (2015: 9). Buna göre 7. sınıf öğrencileri, 14'ü hikâye edici, 14'ü bilgi verici metin ve 8'i şiir metni olmak üzere toplam 36 okuma metni ile karşılaşacaktır.

Metinler işlenirken sınıf düzeylerine göre türlerin dağılımına dikkat edilecektir. 5- 8. sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı, destan, efsane, roman, tiyatro türlerinden; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/ betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep- sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından ve gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat vb. türlerden örneklere olabildiğince yer verilecektir. Bütün sınıflarda düzeye uygun şiirlere yer verilecektir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarının her birinde hazırbulunuşluk, süreç ve sonuç değerlendirmeleri; uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde değerlendirilmelidir. *Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda 5- 8. sınıf okuma öğrenme alanı kazanımları hayat boyu öğrenme ve istihdam edilebilirlik açısından kritik öneme sahip becerileri kapsamaktadır. Okuduğunu anlama, nesnel biçimde özetleme, bir işin veya işlemin basamaklarını doğru bir şekilde anlama, doğru bir şekilde alıntı ve aktarımlar yapma, doğrudan atıf yapma, öyküleyen veya yazarın bakış açısının metni nasıl etkilediğini analiz etme, okuduğu bilgilerde gerekçe ve kanıtları sorgulama ve yargılama, imge olarak kullanılan sözcükleri kendi bağlamında anlamlandırma, performans veya sahne gösterimlerinde kurgu ile olguları ayırt edebilme, aynı konuda birbiriyle çelişen görüşlerin öznel bakış açılarından mı yoksa nesnel olgu

farklılıklarından mı kaynaklandığını ayırt etme gibi bilgi ve beceriler, metinler üzerinden uygulamalar yoluyla ölçülmeli ve değerlendirilmelidir. **Okuma öğrenme alanında 5- 8. sınıflarda ölçme ve değerlendirmede bu becerilerin sınıflar arasında nasıl kademeli bir şekilde gelişerek yapılandırıldığına dikkate alınması gerekir.**

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri, tüm öğrenme alanlarında kullanılabilir olmakla birlikte özellikle yazma öğrenme alanında yazma becerilerinin geliştirilmesinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmalıdır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme adına yapılan ancak öğrenme amaçlarına katkı sağlamayan, formlara veya derecelendirme ölçeklerine indirgenmiş uygulamalardan uzak durulmalıdır.

7. sınıf okuma becerisi kazanımları aşağıda belirtilmiştir. Bu kazanımlardan Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı ile kısmen ve/ya tamamen ilgili olduğu düşünülenler koyu dizilmiş ve yeri geldikçe bu kazanımlar hakkında açıklamalarda bulunulmuştur:

Anlama

1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ ana duygusunu belirler.
2. Metnin nesnel bir **özetini** yapar.
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.
4. **Başlık ve içerik uyumunu** sorgular. (**Yan metinsellik ile ilişkili olduğu belirtilebilir**).
5. Metinden anlam çıkarırken anlamı desteklemek için **metnin içeriğine en az birkaç kez doğrudan atıf yapar.** (**Doğrudan alıntı, dolayısı ile ana metinsellik ile ilişkilidir**).
6. **Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır. Okudukları ile izlediklerini; kahramanlar, mekân, zaman ve içerik yönünden karşılaştırması sağlanır. (Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi kapsamında değerlendirilmiştir).**
7. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder. Aksi takdirde, ama, fakat, oysaki, başka bir deyişte, özellikle, ilk olarak, son olarak, tersine, o hâlde, başka bir deyişle vb. yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.
8. Paragrafın yapısını bilir.
9. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.

10. Çoklu medya kaynaklarından edindiği bilgilerin güvenilirliğini sorgular.
11. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital **içeriklerde içindekiler ve sözlük** bölümünü kullanmayı bilir. (**Yan metinsellik ile ilişkili olduğu belirtilebilir**).
12. Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü çözümler. Olay unsurlarının birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunun belirlenmesi ve olay örgüsünün çözümlenmesi sağlanır.
13. Bilgilendirici metinleri çözümler. Kişi, olay ve düşünceler arasındaki etkileşimin çözümlenmesi; olayların/ düşüncelerin kişileri nasıl etkilediği veya kişilerin olayları/ düşünceleri nasıl etkilediğinin açıklanması sağlanır. Yazarın metni nasıl yapılandırdığını, bölümlerin metnin bütününe ve işlenişine nasıl katkı sağladığını açıklaması sağlanır.
14. Bilgilendirici metinde sunulan **gerekçeleri ve kanıtları** değerlendirir.
15. Şiirin şekil özelliklerini bilir. Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları fark ettirilir, bunların türlerine değinilmez. Serbest şiire ve hece ölçüsüne değinilir. İstiklâl Marşı'nın aruz ölçüsü ile yazıldığı belirtilir ancak aruz ölçüsü bilgisine girilmez.
16. Okuduklarında anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark eder.
17. Yazarın metindeki bakış açısını belirler.
18. **İki farklı yazarın aynı konuda yazılmış aynı türdeki bilgilendirici metinlerini karşılaştırır. (Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi kapsamında değerlendirilmiştir)**.
19. **Okuduğu metnin türünü belirler. (Üst metinsellik ile ilişkili olduğu belirtilebilir)**.

Akıcı Okuma

1. Bağımsız olarak farklı türde metinleri okur ve anlar.
2. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur.
3. Metni türüne göre dramatize ederek okur.
4. Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyarak okur.

Söz Varlığı

1. Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler. Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, vb. araçlar kullanılacaktır.
2. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.
3. İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.
4. Fiilerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.
5. Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.

Buraya kadar söylenenler bir arada değerlendirildiğinde şu sonuca ulaşmak mümkündür: Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programları incelendiğinde 2006 programında **metinler arasılığa okuma yöntem ve teknikleri başlığı altında yer verildiği**, 2015 programında ise okuma ve yazma kazanımlarının **metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla** anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Ancak bu programlardaki uygulamaların Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi'nin sınırlarını aşabildiğini, kuramsal ve sistematik bir temele oturtulduğunu söylemek mümkün değildir.

Tutum, Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Tutumunun Ölçülmesi

Tutum hakkında farklı disiplinler tarafından çok sayıda tanım yapılmış ve bu tanımlarda her disiplin, kendi ilgi alanlarına ilişkin öğeleri öne çıkarma eğilimi göstermişlerdir. Bu nedenle bir tanımda ağırlıklı olarak yer verilen öğelere bir başka tanımda ya daha arka planda yer verilmiş ya da hiç yer verilmemiştir. Davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından biri olarak göze çarpan tutum, “insanın herhangi bir olay ya da durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimi” şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım çerçevesinde insanın her tür davranışının kaynağında tutumun yer aldığı kabul edilmektedir. İletişim ve tutum değişimi üzerine kuramsal çalışmalar, 1940'lı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Önceleri “insan organizmasının dinamik bir dengede olduğu” varsayımından hareket edilmiş ve yanlış sonuçlara varılmıştır. Daha sonraki çalışmalar, “organizmanın ve insanın yapısının karmaşıklığı”

nedeniyle farklı değişkenlerin rolü üzerinde yoğunlaşmıştır (İnceoğlu, 2011: 9, 13, 17, 22).

Toplumun temel değerlerinin birey tarafından yorumlanmasıyla geliştirilen tutumlar, bireyin davranışına yön vermekte ve istikrar kazandırmaktadır. Bu nedenle tutum ve davranış arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Birey, bir insana ya da sosyal duruma aksiyonunu yöneltmeden önce toplumda daha önceki denemelerin kristalleşmesiyle oluşan değerler çerçevesinde bir tutum geliştirmektedir. Geliştirilen tutum ise onun davranışının ne şekilde olacağını belirlemektedir. Tutum ve davranış arasındaki bu ilişki, tutumların mutlaka davranışa yansıtacağı anlamını taşımamaktadır. Diğer bir deyişle tutum; belirli bir yönde hareket etmek için bir öneri, bir hazırlık (predisposition) olduğu hâlde, belirli koşullarda gerçek davranış farklı olabilmektedir. Tutum, ideal davranış için bir yöneliştir (Eserpek, 1981: 7).

Wagner'in tanımı, tutumların üç ögenin bir kompozisyonundan oluştuğunu göstermektedir. Bunlar bilgi, duygu ve davranış ögeleridir. Bilişsel öge, objelerin veya insanların bir grubu ile ilgili olan bir fikir veya bir inançtır. Duyuşsal öge, insanın kişiyi veya objeyi değerlendirmesini temsil eder ve fikre yüklenen histir. Yani bilgisayar ile çalışma ile ilgili olumlu his buna örnek olarak verilebilir Son olarak davranış ögesi ise obje veya kişiye karşı yönelen davranışını temsil eder. Davranışa örnek olarak okulda seçmeli bilgisayar kursuna kaydolma gösterilir (Tekindal, 2009: 5- 6).

Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal ögesini temsil eder. Ancak duygusal öge, diğer iki ögeden bağımsız olarak varlık kazanmaz. Bireyin deneyimleri, bilgi birikimi, yani zihinsel öge, duygusal ögenin gelişmesinde önemli bir etkidir. (...) Diğer yandan duygusal öge ile davranışsal öge arasında da yakın bir ilişki vardır. Ama burada davranışsal öge, genellikle duygusal ögenin sonucu biçiminde yansır. Yani sonuçta ortaya çıkan davranış, bir bakıma duygusal ögenin somutluk kazanmasıdır. [D]uygusal öge ile davranışsal öge arasında bir bakıma neden-sonuç ilişkisi vardır. Yani davranışsal öge, çoğu zaman duygusal ögenin sonucu olarak ortaya çıkar (İnceoğlu, 2011: 31-32).

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir (Tavşancıl, 2006: 71- 72):

1. Tutumlar; doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır. Birey, toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
2. Tutumlar; geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler, yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan- obje ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey, bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.
7. Tutum; bir tepki şekli değil daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle tutumlar, tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar, olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Her tutumun bir yönü (direction) vardır. Tutumun konusuna karşı ya olumlu (+) ya da olumsuz (-) bir tepki eğilimi söz konusudur. Tutum olumlu olunca nesne, olay ya da kişiye karşı olumlu duygular, değerlemeler ve eğilimler; olumsuz ise olumsuz duygular, değerlemeler ve eğilimler söz konusu olur. Bütün tutumlar, iki uç noktada (olumlu ve olumsuz) bir değişim aralığına sahiptir. Bu aralık, belirli bir tutumda ana eksenin aritmetik ortalamasından sapmaları ifade eder. Bu, tutumun olumlu ya da olumsuzluk düzeyi olarak nitelendirilir (İnceoğlu, 2011: 56- 57).

Ölçme aracı, eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir ögesidir. Okullarda yapılan eğitim programının istenilen özelliklere sahip olup olmadığını belirlemede; öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, ilgi, tutum vb. kazanma düzeyini belirlemede gerekli bilgileri toplamak için çeşitli araçlarla ölçme yapılır. İlgi, tutum, beğenme, zevk alma vb. duyuşsal özellikler, okullardaki eğitim sürecinin çok önemli öğeleri olarak kabul edilmektedir. Ölçme araçları, okuldaki öğretim sürecinde duyuşsal özelliklerin sürekli izlenmesi, bu alanda ortaya çıkan sorunların tespiti, düzenlenmesi ve giderilmesi için güvenilir ve geçerli veriyi sağlamada [araştırmacılara] yardımcı olur. Duyuşsal

özelliklerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının faydaları şöyle sıralanabilir (Tekindal, 2009: 2- 3): Ölçme araçları;

1. Öğrencilerin, bir ders veya kursa başlarken o konuya yönelik duyuşsal davranışlarının yönünü, varlığını ve düzeyini tanımada bilgi toplamaya yardımcı olur.
2. Öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeylerinin belirlenmesine hizmet eder.
3. Gelecekte öğrencilere kazandırılmak istenen duyuşsal davranışların programının yapılmasında veri toplamaya hizmet eder.
4. Önceki dönemlerde ulaşılması beklenen standart ve düzeylerde öğrencilerin duyuşsal davranışlarında değişme ve gelişme olup olmadığı konusunda veri toplanmasına yardımcı olur.
5. Duyuşsal davranışların öğrenme koşullarının iyileştirilmesine yönelik bilgi toplanmasında yardımcı olur.
6. Velilere, öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere öğrencilerin duyuşsal özellikleri hakkında bilgi sağlamaya hizmet eder.
7. Duyuşsal özellikler, eğitim programının içinde yer aldığı için öğretmenlerin ve ilgili kişilerin anılan programı uygulanma, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına katkı sağlar.
8. Duyuşsal özelliklerin öğretilmesinde kullanılan öğretim stratejileri ve yöntemlerin yeterliğini ölçmede öğretmenlere yardımcı olur.
9. Öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği duyuşsal özellikleri, onların zayıf yönlerini ve duygu boşluklarını belirlemede önemli rol oynar.
10. Psikolojik danışma ve rehberlikte, kişilerin ruh sağlığı ile ilgili problemlerine çözüm bulma ve meslek seçiminde kişisel niteliklere uygun isabetli kararlar vermeye yardımcı olur.
11. Hastanelerin ilgili bölümlerinde çeşitli psikolojik hastalıkların tanımlanmasında ve tedavi şekillerinin belirlenmesinde veri toplamada kullanılır.
12. Okullara öğrenci seçiminde, işe alma ve işe uygun özelliklerin belirlenmesinde isabetli kararların verilmesine yardımcı olur.
13. Psikoloji, sosyoloji, ekonomi ve tıp/ sağlık gibi alanlarda gerek duyulduğunda bireyler hakkında veri toplamada kullanılır.

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlışı seçme tekniği, içerik analizi gibi

çeşitli teknikler de kullanılmaktadır. Sonuç olarak tutum ölçümü ile ilgili çalışmalar, üç kategoride toplanabilir (Arul, 2002; Anderson, 1988'den Aktaran: Tavşancıl, 2006: 103- 104):

1. Bireylerin ortaya koyduğu davranışlardan çıkarsamalar yapmaya izin veren yöntemler. Bunda gözleme dayalı olarak veri toplanmalı ve tutum- davranış ilişkisi kurulmalıdır.
2. Bireylerin fizyolojik tepkilerine dayalı olarak çıkarsamaların yapılmasıdır.
3. Bireylerin bir dizi ifade/ madde ya da sığata verdikleri tepkilere dayanarak çıkarsamalar yapmaya olanak sağlayan yöntemler. Bu yöntemler ölçekleme teknikleri olarak tanımlanır ve ölçek olarak ifade edilen araçlardır.

Tutum ölçeklerinde kullanılacak maddelerin yazımında aşığıda verilen ölçütler dikkate alınmalıdır (Edwards, 1957: 13- 14; Likert, 1967: 90- 91; Anderson, 1988a: 424'ten Aktaran: Tavşancıl, 2006: 114- 115):

1. Şimdiki zamandan çok geçmişe atıf yapan tutum maddelerinden kaçınmak,
2. Gerçek olayları yorumlayan veya gerçek olaylara dayalı olarak yorumlanabilecek ifadelerden kaçınmak,
3. Hakkında birden fazla yorum yapılabilecek ifadelerden kaçınmak,
4. Ele alınan psikolojik konu ile ilişkisiz tutum maddelerinden kaçınmak,
5. Hemen herkes tarafından kabul edilebilecek ya da hemen herkesin kabul etmeyeceği ifadeler kullanmaktan kaçınmak,
6. İlgi konusu olan ölçeğin duyuşsal ranjını bütünüyle kapsadığına inanılan cümleleri seçmek,
7. İfadelerde dilin açık, basit, kesin ve doğrudan anlaşılır olmasını sağlamak,
8. Maddelerin kısa (en fazla 20 kelime) olmasına dikkat etmek,
9. Maddelerde “hepsi”, “daima”, “hiçbiri”, “asla” gibi cevaplayıcıyı belirsizliğe götüren evrensel kelimeleri kullanmaktan kaçınmak,
10. Her maddeyi tek bir düşünceyi içerecek şekilde yazmak,
11. “Yalnızca”, “sadece”, “bir tek” gibi kelimeleri kullanırken dikkattir olmak; ölçülü kullanmak,
12. Maddeleri karmaşık ve bileşik cümle yapısında kurmaktan mümkün olduğunca kaçınıp basit cümle yapısında kurmak,
13. Ölçeğin uygulandığı kimselerin anlayamayacağı kelimelerden kaçınmak,
14. İki olumsuz ifadeyi aynı maddede kullanmaktan kaçınmaktır.

Başarılı bir okuma eylemi gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için okunacak materyale yaklaşım, yani okuma tutumu [okumaya yönelik tutum] çok önemlidir. Örneğin bir roman okurken takınılacak okuma tutumu, meslekî bir kitap, dergi veya gazeteye karşı olandan daha farklıdır, hatta roman için daha değişik bir okuma çevresi gerekli olacaktır. Bundan dolayı daha ilköğretim sınıflarında değişik okuma tutumları hakkında eğitim başlatılmalı ve uygulanmalıdır. (...) Uygun okuma tutumları, ancak değişik metin türlerini kullanabilmeyi ve her türlü metnin amacını ayırt edebilmeyi öğrendikten sonra kazanılmaktadır. Bunun için çocuklara uygun ve ölçülü metinler sunulmalı ve aynı zamanda da derste ilgili metnin hangi amaçla okunması gerektiği öğretilmelidir. Bütün derslerde değişik amaçlara yönelik, değişik metin türleri okunduğundan tüm derslerde branşları birleştirici bir anlayışla okuma eğitiminin amaçlarına yönelik bir yolun izlenmesi daha yararlı olacaktır (Yıldız, 2010: 123- 124).

Yıldırım (2010: 44: 50) tarafından gerçekleştirilen geniş kapsamlı alanyazın taraması sonucu öğrencilere pozitif okuma tutumlarının kazandırılmasında etkili olduğu tespit edilen faktörler şu şekilde sıralanabilir:

1. Okuma becerilerinin gelişimi,
2. Okuma başarısı,
3. Öğrenme ortamında kullanılan öğrenme yöntemleri,
4. Sosyal, kültürel, ekonomik unsurlar,
5. Öğretmenlerin değerlendirme süreci,
6. Öğretmenlerin seçtiği öğretim yöntemleri,
7. Okumaya ilişkin duygusal tepki,
8. Öğrencinin okuma çıktıları konusunda kendisini nasıl algıladığı,
9. Öğrencinin başkalarının beklentilerini nasıl algıladığı,
10. Öğrencinin spesifik okuma deneyimleri,
11. Ev ortamında okumaya yüklenen değerler,
12. Öğrencinin okuma yeterliliği,
13. Sınıf ortamları, öğretmen tarafından oluşturulacak etkili öğrenme etkinlikleri,
14. Öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin kişisel özellikleri,
15. Öğretmenlerin okuma sürecine ilişkin pozitif tutuma sahip olması,
16. Okuma için ayrılan zaman,
17. Okuma sırasında rahatsız edilmeme durumu,
18. Öğrencilerin –öğretmen rehberliğinde- kendi seçtikleri kitapları okuyabilmeleri,

19. Öğrencilerin okudukları materyalleri arkadaşları ile paylaşabilmeleri,
20. Zengin bir sınıf kitaplığına sahip olunması,
21. Sınıf önünde kendi favori kitaplarını okumalarına izin verilmesi,
22. Öğretmen tarafından yaptıkları okumalar için güzel sözlerle ödüllendirilme,
23. Çeşitli kitapların olduğu sınıf kitaplığının öğrenciler tarafından rahatlıkla kullanılabilmesi,
24. Seçilen kitaplarla öğrencilerin benzer deneyimlere sahip olmaları (özgün okuma materyallerinden faydalanma),
25. Öğrencilerin okuma çalışmaları sırasında birbirleriyle rahat iletişim kurabilecekleri ve [birbirlerine] yardım edebilecekleri etkinliklerin gerçekleştirilmesi,
26. Okunan kitaplar üzerine gerçekleştirilen sosyal etkileşim,
27. Öğrencilerin sahip oldukları okuma güçlüklerinin erken tanı ve tedavisi,
28. Bağımsız okuyabilme/ okuma yeterliliği,
29. Öğrencinin okuyucu olarak kendisini nasıl algıladığı,
30. Başarılı okuma deneyimlerine sahip olma,
31. İlk okuma deneyimleri,
32. Erken okuma güçlükleri,
33. Anne- baba inançları ve arzuları ile anne- babanın ev ortamında gerçekleştirdikleri eylemler,
34. Ev ortamında çocuğa sağlanan okuma materyalleri,
35. Evde gerçekleştirilen okuma etkinlikleri,
36. Anne- baba ve çocuk arasında okuma üzerine gerçekleşen etkileşim,
37. Anne- babanın okuma sürecine ilişkin tutumları,
38. Evde bulundurulmuş kitap sayısı,
39. Ailenin sosyo- kültürel- ekonomik durumu,
40. Ailenin eğitim durumu,
41. Özellikle erken yaşlarda çocuklara sağlanacak okuma desteği,
42. Ailelerin, çocukların farklı amaçlar için okuyabilecekleri kitapların seçiminde alternatifler oluşturması,
43. Ailelerin, farklı ortamlarda farklı amaçlar için okuma seçimlerinde çocuklara yardımcı olması,
44. Ailelerin, kitap seçimlerinde çocukların kişisel, sosyal ve akademik başarılarını göz önünde bulundurması,

45. Okullarda duyuşsal eğitime ayrılan zaman,
46. Öğrencilerin, okuma sürecine ne kadar etkin bir şekilde dâhil edildikleri,
47. Okuma etkinliklerinin daha çok okuma becerilerini edinmeye yönelik olarak gerçekleştirildiğı okula başlama döneminde çocukların hoşça zaman geçirmeye yönelik tercihleri doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin miktarı.

Epçaçan (2010: 19- 20) tarafından gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucu tespit edilen öğrencilere pozitif okuma tutumlarının kazandırılmasında etkili olduğı tespit edilen faktörler ise şöyle sıralanabilir:

1. Kitabın biçimsel görünümüyle çocukta uyandırdığı ilk izlenim,
2. Öğrencinin okuduğı kitaptaki kahramanlarla kendini özdeşleştirmesi, kendini onların yerine koyması ve onlara hayranlık duyması,
3. Okul ve sınıf kitaplıklarına konulan kitapların bilinçli ve özenli bir şekilde seçilmesi,
4. Çocuk kütüphanelerindeki zengin koleksiyonlar, çekici ortamlar ve yetişmiş personel,
5. Öğrencilere sunulan kitapların onların yaş, ilgi, cinsiyet, eğitim düzeyine; dil ve anlam evrenine hitap etmesi.

Ertem (2014: 53- 54) editörlüğünde yayımlanan *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* kitabının Ertem tarafından yazılan ve okuduğunu anlama ve teknoloji ilişkisine dayanan dördüncü bölümü; anlamının temel unsurları, kelime işlem süreci, ön bilgi, motivasyon ve tutum, anlama stratejileri, okuduğunu anlama süreci ve teknoloji ilişkisi, elektronik ortamların okuduğunu anlama sürecinde kullanımı, doğrusal olmayan online [çevrim içi] metinler, çoklu medya metinleri ve interaktif metinler üzerinde durulması açısından önemlidir. Bölümde okumaya karşı yüksek motivasyona ve olumlu tutuma sahip bireylerin, okumaya daha fazla zaman ve çaba harcadıkları ve bu nedenle de anlamalarının daha iyi düzeyde olduğı vurgulanmıştır. Yapılan araştırmaların bilgisayar ve elektronik okuma kaynaklarının okumayı keyifli hâle getirdiğini, özgüveni, motivasyonu ve okumaya karşı olumlu tutumu artırdığını ortaya koyduğı belirtilmiştir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle Türkçe öğretimi ve özelde okuma eğitimi ile metinler arasılık konusuna temas edilen çalışmalar yeniden eskiye doğru sıralanarak ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiş, ardından metinler arasılığın kuramsal açıdan ele alındığı temel kaynaklara değinilmiş ve bölümün sonunda metinler arasılığın edebiyat ve diğer sanat dalları ile ilişkisine yoğunlaşılacak çalışmalara ismen temas edilmekle yetinilmiştir.

YÖK Ulusal Tez Merkezi arama motoruna “okuduğunu anlama”, “tutum”, “okuma tutumu”, “metinler arasılık”, “metinler arası ilişki” ifadeleri yazılarak gerçekleştirilen tarama sonucunda toplam üç yüz altmış iki (362) teze ulaşılmıştır. Tez izleme komitesi raporlarının oluşturulması sürecinde bu tezlerin tamamı ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmakla birlikte tezin bu bölümüne sadece **konu ile doğrudan bağlantılı, özellikle de yarı deneysel çalışmaların** alınması ile yetinilmiştir.

Çalışmada 2005 yılında taslağı oluşturulan ve 2006 yılında uygulamaya konulan, Yapılandırmacı Yaklaşımın esas alındığı öğretim programının [*İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına (2006)*] esas alınması nedeniyle 2005 yılından önce hazırlanan tezler kapsam dışı bırakılmıştır.

A. Doktora Tezleri

Ünal (2007) tarafından hazırlanan doktora tezinde metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Metinler arası okumanın hangi düzeyde anlamayı gerçekleştirmede etkili olduğu araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Araştırma tek gruplu ön test- son test modelle yapılandırılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ilinde 2004- 2005 öğretim yılında, yeni *İlköğretim (1- 5. Sınıf) Programını* uygulamış olan pilot okullarda öğrenim gören ve 2005- 2006 öğretim yılında 5. sınıfa geçen öğrenciler oluşturmuştur.

[Çalışmada] [s]ınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinliklerinin azaltılıp metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinliklerinin arttırılması gerektiği [kabul edildiğinden] çalışma evreni olarak 5. sınıf öğrencileri alınmıştır.

Ankara ili, Yenimahalle ilçesi, Emine Sağlamer İlköğretim Okulu 5. sınıf şubeleri (iki şube); çalışmanın pilot okullar arasından rastgele belirlenen örneklemini oluşturmuştur.

Deneysel çalışma, MEB tarafından hazırlattırılan *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*ndaki “Doğal Afetler” teması boyunca sürdürülmüştür. Tema 10 Nisan- 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında 24 iş günü olarak planlanmış ve haftada 6 saat olarak işlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2005- 2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde anlamaları ölçen yazılı yoklama soruları kullanılmıştır. Çalışmada her bir metin, 6 ders saati boyunca işlenmiştir.

Metinlerin işlenmesi sırasında Pappas ve diğerleri tarafından ortaya konulan metinler arası dört bağlantı kategorisi kullanılmış ve her metinde bu kategorik işlem yinelenmiştir. Her bir metnin işlenmesinden sonra yazılı yoklamadan oluşan ölçme aracı öğrencilere uygulanmıştır. Temanın sonunda öğrencilere “Bu kitabı yazan siz olsaydınız metinleri nasıl sıralardınız? Nedenleri ile yazınız.” sorusu sorulmuş ve bununla ilgili doküman hazırlamaları istenmiştir.

Araştırmanın sonucunda metinlerin metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamının hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamının üst düzeyde geliştiği görülmüştür (2007: iii, 77- 78).

Temizkan (2007) tarafından hazırlanan doktora tezi, okuma stratejilerinin öğrencilerin **bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla** yapılmıştır.

Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte 7 hafta boyunca **okuma stratejilerine göre düzenlenmiş** dersler işlenmiş, kontrol grubunda hâlihazırdaki öğretime devam edilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” ile “Okuma Stratejilerini Kullanma Sıklığı Formu” kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan Okuma Stratejilerini Kullanma Sıklığı Formu’nun “Okuma Sonrasında Uygulanan Stratejiler” bölümünde (Temizkan, 2007: 219) yer alan bazı maddelerin Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’ndan yer yer izler taşıdığı belirtilebilir.

Formda yer alan “Yazarın, metni yazma amacını belirlerim” ve “Yazarın, metni yazarken konuya karşı takındığı bakış açısını belirlerim” maddelerinin yorumsal üst metinsellik ile; “Metnin içeriğe uygun başlıklar öneririm” maddesinin yan metinsellik ile; “Metni kendi sözcüklerimle sesli olarak anlatırım” ve “Metinden anladıklarımı kendi kelimelerimle yazılı olarak özetlerim” maddelerinin ise metinden hareketle yeni birer metin oluşturulması istenildiğinden ana metinsellik ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Ancak bu konu bu çalışmanın sınırlarını aşacağından burada sadece metinler arası ve okuma stratejileri arasındaki ilişki ve etkileşimin boyutları üzerinde gerçekleştirilecek kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi ile yetinilmiştir.

Araştırmada okuma stratejilerine göre düzenlenmiş öğretimin, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada hâlihazırdaki öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakıroğlu (2007) tarafından hazırlanan doktora tezi, üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, Belet (2005) tarafından geliştirilmiş, “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği”, Gelen’in (2003) bu konudaki ölçeğinden uyarlanmıştır.

Araştırmada kullanılan “Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği”nde (Çakıroğlu, 2007: 82- 88) yer alan 30 maddeden bazılarının Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’nın beş alt boyutu ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Örneğin:

“Bir metni okumaya başlamadan önce ilk olarak ne yaparsın?

- a. Resmine bakarım
- b. Metin ile ilgili var olan önceki bilgilerimi zihnimde canlandırırım
- c. Bir şey yapmadan okumaya başlarım” maddesinin a seçeneğinin yan metinsellik, b seçeneğinin ise üst metinsellik ile;

“Bir metnin size vermek istediği mesajın ne olduğunu nasıl belirlersin?

- a. Metnin yazılma nedenine bakarım
- b. Başlığını okurum

- c. Yazara mektup yazarım” maddesinin b seçeneğinin yan metinsellik, c seçeneğinin ise yorumsal üst metinsellik ile ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Ancak bu konu, bu çalışmanın sınırlarını aşacağından Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı- Metinsel Aşkınlık İlişkileri arasındaki ilişki ve etkileşim üzerine gerçekleştirilecek bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun belirtilmesi yeterli görülmüştür.

Araştırma sonucunda öğretilen üstbiliş stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama erişi düzeylerinin artmasında, öğrencilerin üstbilişsel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede, stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Belet (2005) tarafından hazırlanan doktora tezinde **öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini** belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma, deneme modellerinden kontrollü ön test- son test modele göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan öğrenme stratejilerinden not alma, öğrenciye daha sonra yönelitilecek soruların cevaplanması sürecinde alıntılanmak üzere tutturulan notların öğretme- öğrenme sürecine dâhil edilmesi ile **metinler arasılık**; özetleme stratejisi ise **ana metinsellik** ve **indirgeme** işlemleri ile bağlantılıdır. Buradan hareketle not alma ve özetleme stratejilerinin de Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının alt boyutları ile ilişki ve etkileşiminin incelendiği geniş kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmelidir. Bu işlem, bu çalışmanın sınırlarını aşacağından kapsam dışı bırakılmıştır.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında **deney grubu lehine** anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Akyol (1994) tarafından Pittsbuğ Üniversitesi’nde hazırlanan ve “An Analysis Of Questions In Three Fourth- Grade Basal Reader Anthologies From An Intertextual Perspective/ [Üç Farklı Dördüncü Sınıf Temel Okur Antolojisinde Yer Alan Soruların

Metinler Arası Perspektifle Analizi]' başlığını taşıyan doktora tezinde 4. sınıf seviyesindeki okurlara yönelik olarak düzenlenmiş üç temel antolojide yer alan sorular, metinler arası bir perspektifle çözümlenmiştir.

Bu perspektiften bir analiz gerçekleştirilmesinde [bugüne kadar gerçekleştirilen çalışmalarda] soruların büyük ölçüde –öğrencileri metinler arası bağlantılar kurmaya teşvik eden doğasının göz ardı edilerek- metin içi ve metin dışı kaynaklardan elde edilen bilgilere yaslanan kodlama şeması kullanılarak analiz edilmiş olması etkili olmuştur.

Çalışmada 1993 yılında yayımlanmış üç antolojinin öğretmenler için oluşturulmuş baskılarından elde edilen toplam 660 soru çözümlenmiştir: Harcourt, Brace, Jovanovich (HBJ); Houghton Mifflin (HM) ve Silver Burdett & Ginn (SBG). Sorular, her antolojinin rastgele seçilen iki ünitesinden alınmıştır.

Soruların analizi, üç adımda gerçekleştirilmiştir:

Birinci adım, bu soruların okuru hangi bilgi kaynaklarından yararlanmaya yönelttiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir (metin içi/ intratextual, metinler arası/ intertextual ve metin dışı/ extratextual).

İkinci adımda her sorunun gerektirdiği bilişsel süreçler tespit edilmeye çalışılmıştır (edebî tanıma/ literal recognition, hatırlama/ recalling, çıkarım/ inference ve değerlendirme/ evaluation).

Son analiz, soruların konumuna (okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası) ve metin türlerine (edebî/ literary, bilgilendirici/ expository) göre dağılımının tespit edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar göstermektedir ki analiz edilen soruların büyük çoğunluğu, okuru cevaplarını yapılandırırken metinler arası kaynaklardan çok metin içi ve metin dışı kaynaklardan yararlanmaya yöneltmektedir. Ayrıca soruların gerektirdiği bilişsel süreçler; edebî tanıma, hatırlama ve değerlendirme süreçlerinden çok çıkarım süreçlerine vurgu yapmıştır. Metindeki konumu bakımından soruların büyük çoğunluğu, okuma sırası ve okuma sonrasına yerleştirilmiştir. Son olarak hem edebî hem bilgilendirici metin türlerinin öğrencileri cevaplarını yapılandırırken metin içi ve metin dışı bağlantılar oluşturmaya yönlendirdiği tespit edilmiştir.

B. Yüksek Lisans Tezleri

Dönmez (2013) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ilköğretimde Türkçe öğretiminde 2005'te yapılan program değişikliği ve bu programın temel dayanağı olan Yapılandırmacı Yaklaşım'ın da ilkeleri göz önüne alınarak görsel okuma, görsel düşünme ve **karikatür kullanımı** üzerinde durulmuştur. Ayrıca ilköğretimde Türkçe öğretiminde beceri alanlarındaki kazanımlara yönelik istendik davranış geliştirmede karikatür kullanımının hâlihazırda uygulanmakta olan yöntemle karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Çalışma, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı açısından incelendiğinde **yan metinsel bir gösterge** olarak değerlendirilebilecek resim ve görsellerden biri olan karikatürlerin öğretme- öğrenme süreçlerine taşınması açısından önemlidir. Kazanımlara yönelik istendik davranış değişikliğinin oluşturulması sürecinde karikatür kullanımının bir **kipsel dönüşüm süreci** olarak da değerlendirilmesi mümkündür. Çünkü burada yazılı kültürün bir parçası olan kazanım cümlelerinin görsel ve yazılı kültürün resimlerle ve konuşma balonlarıyla iç içe kullanıldığı karikatürlere dönüştürülmesiyle gerçekleştirilen bir **kipsel dönüşüm süreci** mevcuttur.

Analizlerin sonucunda Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Şahin (2012) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde araştırmanın temel amacı, 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde **özetleme** ve ana fikir bulma becerileri üzerinde **hikâye haritalarının etkisini** tespit etmektir.

Araştırma, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı açısından değerlendirildiğinde çalışmada **özetleme becerisi** üzerinde yoğunlaşılması ile birlikte **ana metinsellik, düzyazılaştırma** ve **indirgeme** süreçlerinin öğretme- öğrenme süreçlerine taşınması işleminin gerçekleştirilmiş olduğu söylenebilir. Benzer biçimde hikâye edici metinlerden hareketle hikâye haritası oluşturma süreçleri de kuramın **ana metinsellik boyutunun kipsel dönüşüm basamağı** kapsamında değerlendirilebilir. Çalışmada metinler arasılığa ve Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na doğrudan ya da dolaylı olarak gönderimde bulunulmamakla birlikte gerçekleştirilen **özetleme** ve **hikâye**

haritasına dönüştürme süreçleri vasıtasıyla **kuramın alt boyutlarına ait izlerin yer yer görüldüğü** belirtilebilir.

Araştırmadan sonucunda 5. sınıf öğrencilerinden oluşan **hikâye haritası yönteminin** uygulandığı deney grubu ile hâlihazırda uygulanmakta olan yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasında;

1. Hikâye edici metinlerde **ana fikir bulma becerileri** bakımından **deney grubu lehine** [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
2. Hikâye edici metinlerde **özetleme becerileri** bakımından **deney grubu lehine** [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
3. Hikâye edici metinlerde **hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilme** açısından **deney grubu lehine** [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
4. Hikâye edici metinlerde **hikâyenin zamanını belirleyebilme** açısından **deney grubu lehine** [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
5. Hikâye edici metinlerde **hikâyedeki ana karakterleri belirleyebilme** açısından **deney grubu lehine** [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
6. Hikâye edici metinlerde **hikâyedeki yardımcı karakterleri belirleyebilme** açısından deney ve kontrol grupları arasında [anlamlı] bir fark bulunmamıştır.
7. Hikâye edici metinlerde **hikâyedeki problemi belirleyebilme** açısından deney ve kontrol grupları arasında [anlamlı] bir fark bulunmamıştır.
8. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki **karakterlerin problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilme** açısından deney ve kontrol grupları arasında [anlamlı] bir fark bulunmamıştır.
9. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki **karakterlerin sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilme** açısından deney ve kontrol grupları arasında [anlamlı] bir fark bulunmamıştır.
10. Hikâye edici metinlerde **anlatıcının sonuca vermiş olduğu tepkiyi belirleyebilme** açısından **deney grubu lehine** [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
11. Deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde **ana fikir bulma ve özetleme becerileri** açısından ön test ve son test puanları arasında [anlamlı] bir fark bulunmuştur.
12. Kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde **ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından** ön test ve son test puanları arasında [anlamlı] bir fark bulunmamıştır.

Akdal (2011) tarafından hazırlanan ve “Metinlerarası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” başlığını taşıyan **yüksek lisans tezinde** 5. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde metinler arası okuma yaklaşımı uygulanmış ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde metinler arası okuma yaklaşımının etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Akpınar İlköğretim Okulu’nun 5. sınıf şubelerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere okutulmak üzere ücretsiz olarak dağıtılan ders kitaplarından (Hengirmen, M.; Öziş, N. ve Öngay, N.; 2010) “Değerlerimiz” temasında yer alan üç metin (Birliğin Temeli, Atatürk Çocuk Olmuş, Eski Bayram Kokuları) deney grubundaki öğrencilere metinler arası okuma yaklaşımıyla işlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise aynı metinler, Türkçe derslerinde geleneksel olarak yapıldığı gibi metin işleme basamaklarına uygun olarak işlenmiştir.

Her metnin işlenip bitirilmesinden sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden metnin konusuyla ilgili bilgilendirici ve hikâye edici türden bir kompozisyon (yaratıcı yazma) yazmaları istenmiştir.

Araştırma, 4 – 29 Nisan tarihlerinde yarı deneysel çalışma olarak uygulanmıştır.

Araştırmada her metin 6 ders saati boyunca işlenmiştir. İşlenen her metnin ardından deney grubundaki öğrenciler, 1 ders saati boyunca metinle ilgili “hikâye edici metin” veya “bilgilendirici metin” türlerinden istedikleri türde yazı yazmışlardır.

Türkçe ders kitabındaki metinlerin işlenmesi sırasında Pappas, Maria, Anne ve Amy (2003; Akt. Ünal, 2007: 31-32) tarafından hazırlanan metinler arası bağlantı kategorileri, dört kategorik işlemle deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise normal öğretimlerine devam etmişlerdir.

Türkçe ders kitabındaki metin sıralamasına bağlı kalınarak işlenen ilk metin, “Birliğin Temeli” adlı metin olmuştur. İlk metin işlendikten sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden işlenen ilk metinle ilgili hikâye edici veya bilgilendirici metin türlerinde yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler, “Yaratıcı Yazma Rubriği”ne göre puanlanmıştır. Elde edilen veriler, “Ara Test 1” olarak değerlendirilmiştir.

“Atatürk Çocuk Olmuş” adlı ikinci metnin işlenmesinden sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden metinle ilgili yine hikâye edici veya bilgilendirici metin türlerinde yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler, aynı rubriğe göre puanlanmıştır. Elde edilen veriler, “Ara Test 2” olarak değerlendirilmiştir.

“Eski Bayram Kokuları” adlı son metin, birinci ve ikinci metinlerdeki gibi deney grubunda metinler arası okuma yaklaşımının basamaklarına göre işlendikten sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden metinle ilgili hikâye edici metin veya bilgilendirici metin türlerinde yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler, “Yaratıcı Yazma Rubriği”ne göre puanlanmıştır. Elde edilen veriler, “Ara Test 3” olarak değerlendirilmiştir.

Metinlerin işlenmesi ve metinle ilgili veriler bittikten sonra ise genel bir değerlendirme yapabilmek için deney ve kontrol gruplarından bağımsız olarak yazı yazmaları istenmiştir. Yazılar, rubriğe göre puanlandırılmıştır. Bu puanlama, “Son Test” olarak değerlendirilmiştir.

“Ara Test 1”, “Ara Test 2”, “Ara Test 3”; “Değerlerimiz” temasındaki metinlerden sonra süreç içerisinde deney ve kontrol grubundaki öğrencileri değerlendirmek üzere uygulanan ara testlerdir. “Son Test” ise öğrencilerin uygulamalardan sonra geldikleri düzeyi belirlemek amaçlı yapılmış genel bir değerlendirmedir.

Çalışmada “Ön Test– Son Test Kontrol Grubu” [yarı] deneysel araştırma modeli kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Öztürk (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Yazma Rubriği” kullanılmıştır. “Yaratıcı Yazma Rubriği”, “Fikirlerin Orijinliliği”, “Düşüncelerin Akıcılığı”, “Düşüncelerin Esnekliği”, “Kelime Zenginliği”, “Cümle Yapısı”, “Organizasyon”, “Yazı Tarzı” ve “Dil Bilgisi” olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma eserleri, bu sekiz alt boyutta ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ve birbirleri ile ilişkilerinin tespitinin veri analizinde tek yönlü varyans analizi (One- Way Anova) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik dağılımları incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre çalışmaya başlanmıştır. Gruplar arası farkın kaynağının

belirlenmesi amacıyla “Posthoc” yapılmış ve bu kapsamda “Scheffe” testi sonuçları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sekiz alt boyutta da daha fazla gelişme gösterdiği tespit edilmiştir: fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi (2011: ii, 43-45, 137).

Köseoğlu (2011) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine,
2. Birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme durumuna göre görmeyenlerin lehine,
3. Anasınıfına gitme durumuna göre gidenlerin lehine,
4. Taşınmalı öğrenci olma durumuna göre taşınmalı olmayanların lehine,
5. Öğretmen değiştirme durumuna göre değiştirmeyenlerin lehine,
6. Yaş durumuna göre yaşı küçük olanların lehine,
7. İkamet edilen yer durumuna göre il merkezinde yaşayanların lehine,
8. Evdeki oda sayısına göre dört odalı evde yaşayanların lehine,
9. Yaşanılan evde çalışma odası olma durumuna göre çalışma odası olanların lehine,
10. Kitap okuma sıklığına göre her gün kitap okuyanların lehine,
11. Kullanılan bilgi edinme araçlarına göre televizyon ve bilgisayardan yararlananların lehine,
12. Ailenin aylık gelir durumuna göre geliri yüksek olanların lehine,
13. Anne ve babanın eğitim durumu incelendiğinde eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilmek istenen doktora tez çalışmasında da Köseoğlu tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi ile benzer biçimde bazı bağımsız değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır.

Elde edilen verilere göre -Köseoğlu'nun çalışmasından farklı olarak- bu çalışmada **sadece evde kitaplık olmasının**, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan bir bağımsız değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yantır (2011) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, bu açıdan hem Köseoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezi ile hem de Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı üzerine gerçekleştirilmek istenen bu doktora tez çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Okumaya ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları olumlu olmakla beraber okullara ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Okuduğunu anlamaya ilişkin metin çalışmasından elde edilen bulgulara göre sözcük kullanma ve okuduğunu anlama becerilerinin hedeflenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Deneysel çalışmada elde edilen bulgulara göre metin türlerine ilişkin okuma stratejileri kullanıldığında okuduğunu anlama başarısı **deney grubu lehine** farklılık göstermektedir.

Okur (2011) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Türkçe ve sınıf öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin **Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri** incelenmiştir.

Çalışma, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı açısından değerlendirildiğinde kuramın **ana metinsellik boyutunun, indirgeme basamağı** kapsamında değerlendirilebilecek bir beceri olan **özetleme becerisi** üzerinde **bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin merkeze alınarak** yoğunlaşılması açısından dikkate değerdir.

Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde **yansız seçilen** 200 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının **bilgilendirici metinleri** özetleme becerileri bakımından **Türkçe öğretmeni adaylarının lehine** anlamlı bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “zayıf” düzeydedir.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının **öyküleyici metinleri** özetleme becerileri bakımından **Türkçe öğretmeni adaylarının lehine** anlamlı bir fark vardır. Türkçe

öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri “orta”, sınıf öğretmeni adaylarının öyküleyici metinleri özetleme becerileri “zayıf” düzeydedir.

Öğretmen adaylarının her iki metin türüne ilişkin özetleme becerilerinde **bilgilendirici metin türünün lehine** anlamlı bir fark vardır. Genel olarak öğretmen adaylarının bilgilendirici metinleri özetleme becerileri “orta”, öyküleyici metinleri özetleme becerileri ise “zayıf” düzeydedir.

Metin özetleme becerisi ile ilgili belirlenen değerlendirme ölçütleri açısından genel olarak öğretmen adayları “silme” aşamasında “zayıf”; “genelleme” ve “yeniden kurma” aşamalarında ise Türkçe öğretmeni adayları “orta”, sınıf öğretmeni adayları “zayıf” düzeydedir.

Bayan öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına oranla metin özetlemede daha başarılıdır.

Öğretmen adaylarının özetleme becerileriyle okuma alışkanlıkları, son bir yılda ders kitapları dışında okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmayla ileride ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özet metne dönüştürme sürecinde ne yapacaklarına ilişkin bilgi ve beceri eksikliği içinde oldukları gözlemlenmiştir. Bu açıdan eğitim fakültelerinde izlenen programların yeterliliği gözden geçirilmeli; **okuma stratejilerinden biri olan özetlemenin öğretmen yetiştirme sürecinde etkin bir şekilde öğretimi ve kullanımı için uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalı ve bu alanla ilgili uzman öğretim elemanı ihtiyacı varsa giderilmelidir.**

Başusta (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde **metin dil bilim temelli metin çözümleme öğretiminin** 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

Deney grubu ile gerçekleştirilen derslerde metin dil bilimsel çözümleme yönteminin bir bütün olarak uygulanması sağlanmıştır. Bu çözümlenmeler bütün- parça- bütün sıralaması doğrultusunda yapılmıştır. Bütün- parça- bütün sıralaması metin dil bilimsel çözümlenmeye göre “üstyapı- küçük yapı- büyük yapı” çözümlenmesine karşılık gelir. Yapılan bu çözümlenmelerde amaç, metni bir iki cümleyle özetlemek yani ana düşünceye ulaşmaktır. Önce tek paragraflı 4 metin, hazırlanan “Tek Paragraflı Metin

Çözümleme Kâğıtları” ve “Metin Türüne Göre Metin Çözümleme Formları” ile çözümlenmiştir. Daha sonra çok paragraflı 2 metin üzerinde “Çok Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları” ve “Metin Türüne Göre Metin Çözümleme Formları” ile çözümlenmiştir (Başusta, 2009: 185- 186).

Gerçekleştirilen bu yüksek lisans tezi, okuduğunu anlama ve yorumlama becerisinin geliştirilmesinde **metin merkezli** bir yaklaşımın benimsenmesi açısından gerçekleştirilmek istenilen doktora tez çalışması için yol gösterici bir rehber rolü oynamıştır. Metinsel Aşkınılık İlişkileri Kuramı’na uygun metin işleme süreçlerinde de işlenen metinle ilişkili **metin içi** ve **metin dışı unsurlar**, kuramın beş alt boyutunun sunduğu sistematik imkânlar vasıtasıyla metni anlamlandırma sürecine taşınmak istenmiştir.

Başusta tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda metin dil bilim temelli metin inceleme yönteminin öğretilerek uygulandığı deney grubunun “toplam erişide” kontrol grubuna göre **daha başarılı** olduğu görülmüştür. Ayrıca “paragraf” ve “paragrafta anlam” düzeyindeki soruları çözmeye de deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Ancak “sözcük”, “cümle” ve “paragrafta yapı” düzeyindeki soruları çözmeye iki grup da aynı düzeyde başarı göstermiştir. **Bu bulgu ve yorumlardan hareketle de uygulanan metin dil bilim temelli metin çözümleme öğretiminin diğer yöntemlere göre okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır** (Başusta, 2009: 139- 145).

Mürsel (2009) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2006-2007 öğretim yılının ikinci döneminde İhsan Doğramacı Vakfı Özel Bilkent İlköğretim Okulu’nun 4. sınıflarında okuyan öğrencilerinden elde edilmiştir. Veri toplamak için “Başarı Testi” kullanılmıştır.

Araştırma, deneme modellerden son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Düzeye göre seçilen metinler, deney ve kontrol gruplarında işlenmiştir. Kontrol grubunda metinler ve belirlenen deyim ve atasözleri her zamanki gibi işlenmiştir. Deney grubunda aynı metinler işlenmiş ancak belirlenen deyim ve atasözleri karikatürle desteklenmiştir.

Uygulama öncesinde her iki gruba da okuduğunu anlama ve sözcük bilgisini ölçmeyi amaçlayan standart bir ölçme aracı uygulanmış, gruplar arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Uygulama sonrasında her iki gruba da okuduğunu anlama, deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavrama ve yerli yerinde kullanma davranışlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracı uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulama sonucunda deney grubu ile kontrol grubu başarı puanları arasında **deney grubu lehine** anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Gerçekleştirilen bu tez çalışması, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilecek görsel unsurlardan biri olan **karikatür**lerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucunun ortaya konulması açısından gerçekleştirilmek istenilen doktora tez çalışması için önemli veriler sunmakta ve yol gösterici rol oynamaktadır.

Çelebioğlu (2007) "Metinlerarasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi" başlığını taşıyan yüksek lisans tezinde metinler arasılık ve metinler arasılığın yeni programa göre hazırlanmış lise ders kitaplarındaki şiir metinlerinde uygulanıp uygulanmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına metinler arasılık açısından da temas edilerek programda metinler arasılığa genel amaçlarda yer verildiği, bununla birlikte metinler arasılığın daha çok ortak tema etrafında kurulduğu belirtilmiş ve metinler arasılığın öğrencilere gösterilecek olan ortak temalar etrafında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır (2007: i-ii, 15- 21).

Ateş (2006) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde **metinlerdeki görsellerin öğrencilerin anlama erişileri ve özetleme becerileri üzerindeki etkileri** incelenmiştir.

Bu çalışma, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilecek **görsellerin (resim, karikatür, diyagram) öğrencilerin okuduğunu anlama erişisi düzeyi** ile Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **ana metinsellik boyutunun indirgeme ve düzyazılaştırma** basamaklarında

değerlendirilebilecek **özetleme becerileri** hakkında sunduğu veriler açısından gerçekleştirilmek istenilen doktora tez çalışması için önemli veriler sunmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. 4. sınıf düzeyinde metinlerdeki **resimlerin** yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan grupların anlama erişimi puanlarının ortalamaları arasında [anlamli] bir fark yoktur. Yine bu grupların özetleme beceri puanlarının ortalamaları arasında da [anlamli] bir fark bulunmamıştır.
2. 4. sınıf düzeyinde metinlerdeki **diyagramların** yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan grupların anlama erişimi puanlarının ortalamaları arasında diyagramı metnin üstünde alan grubun lehine [anlamli] fark vardır. **Özetleme** beceri puanlarının ortalamaları arasında da diyagramı metnin üstünde alan gruplar lehine [anlamli] bir fark bulunmuştur.
3. 4. sınıf düzeyinde metinlerdeki **karikatürlerin** yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan grupların anlama erişimi puanlarının ve **özetleme** beceri puanlarının ortalamaları arasında [anlamli] bir fark yoktur.
4. 4. sınıf düzeyinde metinlerdeki **görsellerin** farklılık gösterdiği (**resim, karikatür, diyagram**) materyalleri alan grupların anlam erişimleri ve **özetleme** becerileri açısından puanlarının ortalamaları arasında diyagramlı metinleri alan gruplar lehine [anlamli] bir fark vardır.

Metinler Arasılık ile İlgili Kitaplar, Kitap Bölümleri ve Makaleler

Akyol (2010: 215- 247), metinler arasılık konusunu *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* kitabının “Sorularla Metinler arası Okuma” başlığını taşıyan yedinci bölümünde ayrıntılı bir biçimde ele almıştır.

Akyol (2003: 49- 58), “Metinlerden Anlam Kurma” başlığını taşıyan makalesinde de metinden anlam kurma şekillerini “metin içi anlam kurma”, “metin dışı anlam kurma” ve “metinler arası anlam kurma” olmak üzere üç ana başlık altında ele almıştır. Metinler arası okuma açısından sınıf düzeylerine göre (1- 8. sınıflar) anlam kurmanın [gerçekleştirilmesi istenilen ve beklenen] gelişimi üzerinde ayrıntılı bir biçimde durmuş ve hâlen ilköğretim okullarında sınıf düzeyleri dikkate alınmadan ağırlıklı olarak her düzeyde [sadece] metin içi anlam kurma üzerinde durulduğunu vurgulamıştır.

Akyol (2001: 169- 178), tarafından hazırlanan ve “İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi” başlığını taşıyan makalede Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 1999- 2000 öğretim yılında 5. sınıflarda okutulmak üzere 2503 sayılı tebliğler dergisi ile önerilen Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili sorular; soruların amaçlarına, hazırlanış şekillerine (klasik, essay, vb.) ve cevap kaynaklarına (metin içi, metin dışı ve metinler arası) göre analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini; değerlendirme, sonucu tahmin etme gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren sorulara ya hiç yer verilmediğini ya da oldukça az yer verildiğini göstermektedir.

Akyol, Baş ve Tuncay'ın (2014) metinler arası anlayışla Türk destanlarının eğitim öğretimde kullanılmasını ortaya koyan “Metinlerarası Anlayışla Türk Destanlarının Eğitim Öğretimde Kullanılması” adını taşıyan makalelerinde tema içeriklerine göre on Türk destanı (*Oğuz Kağan Destanı* ile *Yaratılış Destanı*, *Ergenekon Destanı* ile *Göç Destanı*, *Bozkurt Destanı* ile *Türeyiş Destanı*, *Şu Destanı* ile *Alp Er Tunga Destanı*, *Manas Destanı* ile *Satuk Buğra Han Destanı*) seçilerek eşleştirilmiş ve içeriğin metinler arasılık açısından nasıl ilişkilendirileceğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bunun için Türk destanlarındaki motiflerin analizinde “Stith Thompson’ın Motif Dizini” temel alınmıştır. Araştırma *İlköğretim Türkçe Programında* yer alan metinler arası okuma anlayışının destan türü ele alınarak ilköğretim düzeyinde eğitim öğretimde kullanılmasını ortaya koyan örnekler içermesi açısından önem taşımaktadır.

Elde edilen bulgular; olağanüstü ekolojik unsurlar, Gök Tanrı inancı, neslin devamı, göç, anne ve babaya saygı, savaş, kağana saygı, erkek çocuğun zaferi, İslamiyet’in kabulü ve rüyalarla meydana gelen kehanetler; destanların eş metinler olarak işlenmesinde ortak temalar içerdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer bir önemli bulgusu da bu temaların destanın içindeki kesitlerde metin içi metinler arasılık yoluyla işlenmesidir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yaratılış Destanı ile *Oğuz Kağan Destanı*'nda ekolojik unsurlar, Gök Tanrı'ya olan inanç, neslin devamı;

Ergenekon Destanı ile *Göç Destanı*'nda göç, neslin devamı, ekolojik unsurlar;

Bozkurt Destanı ile *Türeyiş Destanı*'nda olağanüstü doğa olayları, anne ve babaya saygı, neslin devamı;

Şu Destanı ile *Alp Er Tunga Destanı*'nda savaş, savaşı sonlandıran anlaşmalar, kağana saygı;

Manas Destanı ile *Satuk Buğra Han Destanı*'nda erkek çocuğun zaferi, İslamiyet'in kabulü, rüyalarla ilgili kehanetler ortak temaları yoluyla metinler arası bağlantılar kurulabilir.

Analiz edilen destanlarda farklı olarak ele alınan ortak temalar, metinler arasılık açısından zengin veriler içermektedir. Farklı araştırmaların da ortaya koyduğu bu ortak tema ve motifler, Türk destanlarının eş metinler olarak işlenebileceği anlayışını desteklemektedir.

Göçer (2012: 186), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme² Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerin Metinlerarasılık: Dilsel Metinlerin Kullanımı Açısından İncelenmesi” başlığını taşıyan makalesinde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersi yetizleme çalışmaları çerçevesinde oluşturdukları metinleri metinler arasılık açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Bu amaçla, 2010- 2011 öğretim yılında Türkçe öğretmenliği 3. sınıf Yazma Eğitimi dersinde öğrencilere değişik zaman dilimlerinde dört ayrı konuda kompozisyon yazdırılmıştır. Daha sonra ortaya konulan metinlerden incelenmek üzere seçim yapılmıştır. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Evrenden her bir konudan ayrı olmak üzere random yöntemiyle 12 öğrenci araştırma çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen aday öğretmenlerin metinleri seçilerek incelenmek üzere ayrılmıştır. İncelenen metinlerde kullanılan metinler arası ilişki biçimi, türlerine göre belirlenmiştir.

² Göçer (2012: 187) tarafından Günay'dan hareketle (2007: 213- 214), **yetizleme** çalışması ile ilgili şu bilgiler verilmektedir: Özellikle öğrencilerin sınıfta ve sınıf sonrası ödev olarak yaptığı metin inceleme yaklaşımlarından birisi de yetizlemedir (fr. *dissertation*). Bu inceleme ve araştırma biçimi, okunan bir metinden yola çıkılarak yapılır. Konu seçimi, incelenen metinden olmak durumundadır. **Yetizleme, bir konuyu değerlendirmek için oluşturulmuş bir metin türüdür. Okunan bir metindeki izlekten yola çıkarak başka bilimlerin (toplumbilim, tarih, dil bilim, sözbilim, ruhbilim vb.) verilerinden de yararlanılarak öğrenciden yazılması istenen kanıtlayıcı, betimleyici ya da açıklayıcı nitelikteki metin tipini belirtir.** Birkaç sözcükle açıklanmış bir sorudan yola çıkarak yeni bir metin oluşturulur. Yetizleme için kullanılacak konu, tek bir sözcük olabileceği gibi bir soru ya da alıntı biçiminde olabilir. Çalışmanın sınırlarını belirten buyurumlar, bazı talimatları içerebilir.

Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla ortaya koydukları metinlerin metinler arası ölçütünü karşılayan niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre aday öğretmenlerin ortaya koydukları ürünler, metinlerde başvuru metinler arası ilişki biçimleri (alıntı, gönderme, anıştırma, yeniden yazma vb.) çerçevesinde düşünüldüğünde metinsellik ölçütleri arasında önemli bir yeri olan metinler arası özelliğine sahip olduğu söylenebilir, sonucuna varılmıştır.

“Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırıcılık: Metinlerarasılık” ve “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Metinlerarasılık Ölçütü Bakımından Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan makalelerde **Karatay** (2009, 2010) tarafından üç farklı sınıf ve yayınevine ait Türkçe dersi kitabı ve öğretmen kılavuzu, metinler arası ölçütü bakımından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bu öğretim araçlarında öğrenmeyi yapılandırmak için işlenen tema ve metinlerde göndermeler, Türkçe dersi dışındaki disiplinlerle ilişkilendirme şeklinde yapılmıştır ve bunlar da her tema ve metinde yeteri kadar sağlanamamıştır. Ayrıca metinlerde belirlenen göndermelerin hepsine kılavuz kitaplarda yer verilmemiştir. Bu ilişkilerin kurulması; öğretmenlerin konuyla ilgili becerilerine, bilgi birikimi ve tecrübelerine bırakılmıştır.

Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama kitabının dördüncü bölümünde **Karatay** (2011: 86- 87) tarafından “Okuma Eğitiminde Kullanılan Metinler ve Metinsellik Ölçütleri” üzerinde durulmuştur. Çalışmada **Osman Toklu**'nun *Dilbilime Giriş* kitabına gönderimde bulunan Karatay, bu kitaptan hareketle metinler arası ilişkin “gönderimsel metinler arası” ve “yapısal metinler arası” olmak üzere iki değişik şekilde oluşabileceğini ortaya koymuştur. Buna göre **gönderimsel metinler arası**, bir metnin doğrudan doğruya başka bir metne gönderimde bulunması; **yapısal metinler arası** ise metinlerin işlev, yapı ve okuyucu üzerinde oluşturduğu etki açısından benzerlik göstermesidir. Düzyazı ile şiir metinleri bunlara örnektir.

Türkçe öğretimi ve metinler arası ilişkiler konusuna yoğunlaşılacak çalışmalar bu şekilde özetlendikten sonra metinler arası ilişkiye kuramsal anlamda değinilen kitaplar üzerinde durulması yerinde olacaktır.

Aktulum (1999), *Metinlerarası İlişkiler* adını taşıyan kitabının birinci bölümüne “Tanım- Kuram- Köken” başlığını verir ve bu bölümde metinler arası ilişkin tarihsel gelişim süreci üzerinde ayrıntılı bir biçimde durur. Ona göre bu tarihsel gelişim

sürecinin art zamanlı temsilcileri; Rus Biçimcileri, Mikhail Bakhtin, Julia Kristeva, Roland Barthes, Michael Riffaterre, Laurent Jenny ve Gérard Genette'tir.

Kitabın ikinci bölümü, metinler arası yöntemlere ayrılmıştır. Aktulum, bu yöntemleri “ortak birliktelik ilişkileri” (alıntı ve gönderge, gizli alıntı- aşırma, anıştırma) ve “türev ilişkileri” [yansılama, alaycı (gülünç) dönüştürüm, öyküleme] olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmiştir. Bu bölümde üzerinde durulan diğer kavramlar, “ana metinlerin ciddi düzende dönüşümleri”, “klişe- basmakalıp söz” ve “anlatı içinde anlatı” olmuştur.

Kitabın üçüncü bölümü, metinler arası bağlamında “anlam”, “okur” ve “imgeler” konusuna ayrılmıştır. Bu bölümde üzerinde yoğunlaşılacak metinler arası imgeler; “palempsest”, “kolaj- brikolaj” ve “yeniden yazmak”tır.

Aktulum'un (2002) *Kopuk Yazı Kopuk Yapıt* adlı kitabında Fransız yazar Wolfgang Babilas Louis Aragon'un farklı türden romanları arasında birlik kurma arayışı ile eserlerindeki değişim ve kopuklukları üstlenme tavrı arasındaki çelişik tutum ele alınmış ve bu süreçte yazarın *Théâtre/ Roman* adlı eseri üzerinde durulmuştur.

Aktulum'un (2004) *Parçalılık Metinlerarasılık* adlı kitabında metin çözümlemelerinde çok fazla üzerinde durulmadığı özellikle vurgulanan anlatı sorunlarına dikkat çekilmiş, uygulamaya dönük olarak da anlatılarda kopukluk, süreksizlik, parçalılık sorunlarının bazı yazarlardaki (Roland Barthes, Julien Gracq, Aragon) görünimleri üzerinde durulmuştur. Ancak yazar, bu kitabında temel bir edebî kavram olan “Metinler arası nedir?” sorusuna yanıt verme uğraşında olmadığını, bu konuda özellikle durduğu asıl kaynağın *Metinlerarası İlişkiler* (Öteki Yayınları, Ankara, 1999) adlı kitabı olduğunu özellikle vurgulamıştır.

Millî Folklor Dergisi, Metinlerarasılık Göstergelerarasılık Özel Sayısı, Sayı: 108, Aralık 2015: Bu dergide yer alan ve tez çalışması ile bağlantılı olduğu düşünülen çalışma, **Aktulum**'un “Folklorik Bir Metnin Metinlerarası Çözümlemesinin Temel Kavramsal Bileşenleri” başlıklı makalesidir.

Çalışmada folklorik bir metnin metinler arası ya da göstergelerarası bir perspektiften sorgulanmasının hangi kavramsal veriler üzerinden yapılabileceği konusunda kuramsal ağırlıklı tespitlerde bulunulmuştur. Bu işlem gerçekleştirilirken *Dede Korkut Oğuznameleri*'nde geçen Deli Dumrul boyu ile Güngör Dilmen tarafından

bir tiyatro uyarlaması olarak yeniden yazılan *Deli Dumrul* adlı oyun üzerinde durulmuştur.

Gökalp Alpaslan (2007), *Metinlerarası İlişkiler ve Gılgamış Destanının Çağdaş Yorumları* adını taşıyan kitabının giriş bölümünde önce kuramın ayrıntılı bir tarihçesini vermiş (Rus Biçimcileri, Bakhtin, Kristeva, Barthes, Harold Bloom, Riffaterre, Genette, Derrida, Orr); ardından metinler arası ilişki biçimleri üzerinde durmuştur (açık metinler arası ilişki ve kapalı metinler arası ilişki, alıntı, gönderme, anıştırma, parodi, pastiş, kolaj, montaj, yeniden yazma). Çalışmasında yer alan “Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Türk Edebiyatına Genel Bir Bakış” bölümünün ardından Gökalp Alpaslan, Genette’in Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’nı bir metin çözümleme yöntemi olarak kullanarak *Gılgamış Destanı*’nı alt metin kabul etmiş ve bu metinden esinlenilerek oluşturulmuş dört ana metni (Orhan Asena, Tanrılar ve İnsanlar; Melih Cevdet Anday, Ölümsüzlük Ardında Gılgamış; Ayla Kutlu, Kadın Destanı ve Özen Yula, Hayat Bir Kere) Genette’in ana metinsellik ilişkileri bağlamında analiz etmiştir.

Ögeyik (2008), *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi* adını taşıyan kitabında metinler arası ilişki türlerini “yazarlararası göndermeler”, “eserlerarası göndermeler”, “türlerarası göndermeler”, “açık göndermeler” ve “örtük göndermeler” olmak üzere beş ana başlıkta değerlendirmiştir.

“İlgili Araştırmalar” bölümünün metinler arasılık ile ilgili bu son kısmında metinler arasılığın edebiyat ve diğer sanat dalları ile ilişkisine ağırlık verilen akademik çalışmalara **ismen değinilmesi** uygun görülmüştür.

Sarı (2009: VI), “Metinlerarası Bağlamında İhsan Oktay Anar’ın Romanlarında Kutsal Metinlerin İzleri” başlığını taşıyan yüksek lisans tezinde Türk romanına farklı bir bakış açısı getiren yazarın romanlarını kurgularken kutsal metinlerden hangi metinler arası yöntemlerle yararlandığını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Kalay (2005: 11), Salman Rushdie’nin *Midnight’s Children/ Gece Yarısı Çocukları* romanını metinler arasılık bağlamında ele aldığı yüksek lisans tezinde Rushdie’nin *Gece Yarısı Çocukları*’nda Günter Grass, Gabriel García Márquez, Rudyard Kipling ve Edward Morgan Forster’dan üslûp ve teknik açısından nasıl etkilendiği üzerinde durmuştur.

Gökalp Alpaslan (2009), “Metinlerarası İlişkiler Işığında Cemal Süreya Şiirinin Bileşenleri” başlığını taşıyan makalesinde Cemal Süreya şiirindeki halk şiiri, divan şiiri,

kıssalar, dinsel dokunuşlar, tarihten sesler ve kişiler, modern Türk şiiri, kendi şiirlerine göndermeler, ezgiler, ressamalar ve filmlere ait izleri tespit etmiş ve bu unsurların Barthes'ın sözünü ettiği “dokuma kumaş” gibi Cemal Süreya'nın şiirlerini oluşturduğunu vurgulamıştır.

Gençtürk Demircioğlu (2010), “Hayattan Kurmacaya: Fatma Aliye Hanım'ın Dört Romanında Metinlerarası İlişkiler” başlıklı makalesinde yazarın *Levâiyih-i Hayât* (1897-98), *Enin* (1910), *Udi* (1897-98) ve *Refet* (1896-97) isimli romanlarının tür ve içeriğinde görülen benzerliklere ve bağlantılara odaklanılarak bu tür bir metinler arasılık ve olası nedenleri tartışılmış ve yazarın birinden ötekine açık bağlantılar kurulmasını sağlayacak metinsel ilişkilere yer vererek bu romanlar arasında metinler arasılığı bir anlatı stratejisi olarak kullanması üzerinde durulmuştur.

Akgül (2010), “Bâkî ve Shakespeare Üzerine Bir Yaklaşım: ‘Hazan Gazeli’ ve ‘Sone 73’” başlıklı makalesinde ele alınan iki şiir arasındaki metinler arasılık olanaklarının “kaynak” ya da “etkilenme” sorunsalı veya “tevarüd/ iki şairin birbirinden haberi olmaksızın aynı mısraı ya da beyti tesadüfen söylemesi³” ile değil “okur”un yakın çözümleme stratejilerinin bir ürünü olarak değerlendirilmesi gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Akgül'e göre bu iki şiir arasında “okur” vasıtasıyla keşfedilebilecek metinler arası ilişki, “kendini aldatma” kavramı etrafında şekillenmektedir.

Üner (2010), “Metinler ve Metinlerarası Okuma: *Suskunlar*” başlığını taşıyan makalesinde İhsan Oktay Anar'ın *Suskunlar* adlı eseri üzerinde durmuş ve eserde özellikle Tevrat, İncil ve Kur'an-ı Kerim'den yola çıkılarak kurulan parodik yapıların romanı zenginleştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Dağ İlhan'ın (2015) V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi'nde sunulan “*Karanlığın Yüreği*”nden *Imperium* Adasına Metinlerarası Bir Yolculuk” başlıklı bildirisinde Joseph Conrad'ın *Karanlığın Yüreği* (1899) isimli romanı ile Christian Kracht'ın *Imperium* (2012) adlı eseri metinler arası ilişkiler bağlamında ele alınmış, metinler arası yöntemle sömürge kavramının karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmada her iki eserde de benzer özellikler (yaşanılmış bir gerçeklikten hareketle kaleme alınma, sömürgeciliğin acımasızlığı üzerinde durma, geçmişle yüzleşme vb.) tespit edilmiştir. Çalışmada “Bir metindeki metinler arası ilişkileri ortaya çıkarmak; karşılaştırmalı edebiyatın sınırları içerisine

³ Tahirü'l-Mevlevî, *Edebiyat Lügati*, İstanbul: Enderun Kitabevi, 1973, s. 172.

girer çünkü karşılaştırmalı edebiyat, farklı yazınların pek çok metinleri ile iç içedir” kabulünden hareketle tespitlerde bulunulmuştur.

Kurtuluş (2009), “*Ağrı Dağı Efsanesi*’nden Sözlü Edebiyata ‘Metinlerarası’ Bir Yolculuk” başlıklı makalesinde Yaşar Kemal’in *Ağrı Dağı Efsanesi* adlı romanında göndermede bulunduğu sözlü kültür metinleri üzerinde durmuştur. Çalışmada yazarın kurduğu metinler arası ilişkilerin bu romanda çoksesliliğin oluşmasına ve çeşitli söylemlerin çarpışmasına (heteroglossia) katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinler arası, yazılı ve sözlü edebiyatın buluştuğu zengin bir metnin sunulmasında etkili olmuştur.

Munar (2013), “Peter Ackroyd’un *Victor Frankenstein’in Vaka Defteri* Adlı Romanında Metinlerarasılık”;

Çapkın (2011), “At Swim- Two Birds & Se Una Notte D’inverno Un Viaggiatore: Üst Kurmaca, Metinlerarasılık ve Yazarlık Kavramları Çalışması”;

Dedebaş (2007), “Shakespeare’in Yeniden Konumlandırılması: Çağdaş Tiyatroda Metinlerarasılık ve Kanonun Değiştirilmesi”;

Şavkay (2003), “Postmodern İngiliz Romanında Metinlerarasılık ve Cinsel Kimlik Sorunu”;

Akkoyun (2001), “Metinlerarası Bir Çalışma: Orhan Pamuk’un Romanlarında Gide ve Sarraute”;

Cindoruk (1993), “Metinlerarası Dolaşım: Tüketici Kültüründe İmge Dönüşümü”;

Gür (2013), “Metinlerarası İlişkilerle Çok Sesli Bir Peyami Safa Romanı: *Yalnızız*”;

Şeref (2013), “Nazan Bekiroğlu’nun Kurmaca Eserlerinde Metinlerarası İlişkiler”;

Bars (2013), “Veysel Karanî ile İlgili Menkıbeler ve Romanlar Üzerine Metinlerarası Bir İnceleme”;

Genç (2012), “Metinlerarasılık Bağlamında Reklam- Müzik İlişkisi”;

Özkan (2012), “Murathan Mungan’ın *Yedi Kapılı Kırk Oda* Adlı Eserine Metinlerarası Bir Yaklaşım”;

Yıldız (2012), “Sinemada Halk Hikâyelerine Metinlerarası Bir Bakış”;

Şengül (2012), “Metinlerarası Anlam Aktarımında Bir Yöntem Olarak Ekfrasis: Şiir- Roman ve Sinemada Kullanımı”;

Aktaş (2011), “Bir Yeni Roman Uyarlaması Olan ‘Saatler’ Filminde Metinlerarasılık ve Göstergelerarasılık”;

Yılmaz (2011), “Çeviribilimde Metinlerarasılıktan Metinlerötesiliğe: Yapısalcılık Sonrası ve Elektronik Edebiyatla Yenilenen ‘Metin’ Kavramını Çeviri Kuramları Üzerinden Okumak”;

Yıldırım (2010), “Türk Resminde Metinlerarası İlişkiler”;

Özay (2007), “Metinlerarası İlişkilerde Türk Halk Hikâyeleri”;

Rızvanoğlu (2007), “Söyleşimcilik, Metinlerarasılık: Bakhtin, Kristeva, Barthes”;

Şimşek (2006), “Michel Butor’un *Dereceleri*nde Metinlerarası İlişkiler”;

Gümüş (2006), “Tuncer Cücenoglu’nun Oyunlarına Genel Bir Bakış ve Oyunlarında Metinlerarası İzler”;

Yardım (2005), “Metinlerarası Evrensel Ögeler Bağlamında Çocuk Edebiyatında Çocukluk Felsefesi”;

Camcı (2005), “Metinlerarası İlişkiler ve Çeviri”;

Ekiz (2002), “Almanca Yazan Türklere Metinlerarasılık”;

Eliuz ve Öksüz (2016) “Ayfer Tunç’un ‘Mağara Arkadaşları’ Öyküsünün Metinlerarası Bağlamda İncelenmesi” ve **Eliuz ve Türkdoğan** (2012) “Eski Bir Hikâyenin Yeniden Doğuşu: *Kara Kitap*’taki İzlek ve İmgelemin Metinlerarasılık Bağlamında İncelenmesi”;

Kul (2008), “Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Ece Ayhan Şiiri Üzerine Kimi Saptamalar/ [Açık Metinlerarası İlişkiler ve Kapalı Metinlerarası İlişkiler]”;

Şahin (2004), “*Malone Öliyor* [Samuel Beckett] ve *Ölmeye Yatmak* [Adalet Ağaoğlu] Adlı Romanlara Metinlerarası ve Postmodern Bir Yaklaşım”;

Daşdemir (2013), “Davutoğlu Süleyman Hikâyesi- Metinlerarası Bir Okuma” (2015) ve “Yeniden Yazılmış Bir Yusuf ile Züleyha Hikâyesi Üzerinde Metinlerarası Bir Okuma”;

Koçak (2015), “Mustafa Kutlu’nun *Anadolu Yakası* Adlı Eseri Üzerine Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Bir İnceleme”,

Bayrak Akyıldız (2010), “Tanpınar’ın Romanlarında Metinlerarası İlişkiler” üzerinde durmuştur.



3. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı **karma yöntem** ile gerçekleştirilmiştir.

Creswell ve Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2007) adını taşıyan eserlerinde karma yöntemleri Zenginleştirilmiş (Triangulation), Açıklayıcı (Explanatory), Keşfe Yönelik (Exploratory) ve Gömülü (Embedded) Desen olmak üzere dörde ayırmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014: 246- 247). Bu çalışma, bu dört desenden **açıklayıcı desenler grubunda** yer almaktadır. Çünkü açıklayıcı desende gerçekleştirilen çalışmalarda “[a]raştırmacılar, öncelikle nicel verileri toplarlar ve analiz ederler ve ardından bu verileri tamamlamak ve rafine edebilmek için nitel verileri toplarlar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014: 247). Çalışmada açıklayıcı desenlerin **Açıklayıcı Sıralı Deseni** kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı, nitel ve nicel verileri farklı zamanlarda sıra ile toplar. Böylece bir veri toplama biçimi bir diğerine yol gösterir. Açıklayıcı sıralı desen, ilk olarak nicel verilerin toplanması ve nicel verilerden elde edilen sonuçları daha iyi açıklamaya yardımcı olması için daha sonra nitel verilerin toplanmasından oluşmaktadır (Creswell, 2012: 541).

Tablo 4.1. Açıklayıcı Sıralı Desenin İşleyiş Biçimi

| NİCEL VERİLERİN | | NİTEL VERİLERİN | |
|--------------------|---|--------------------|---|
| TOPLANMASI VE | → | TAKİP | → |
| ÇÖZÜMLENMESİ | | EDEN | |
| | | TOPLANMASI VE | → |
| | | ÇÖZÜMLENMESİ | |
| | | YORUMLAM | A |

(Creswell, 2012: 541).

Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na uygun metin işleme süreçlerinin başarısına ilişkin yapılan bu çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya yönelik tutumları karşılaştırıldıktan sonra (nicel boyut) Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’nın alt boyutlarına uygun olarak gerçekleştirilen etkinlikler hakkında öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler (nitel boyut) gerçekleştirilmiştir.

Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’nın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği bu çalışma, **nicel boyutta**

Ön Test– Son Test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Modelinde gerçekleştirilmiştir.

“Ön Test– Son Test Kontrol Gruplu Modelde **yansız atama ile oluşturulmuş iki grup** bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2010: 97).

“Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı, karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler; bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 13).

Deneysel çalışmada kullanılan ön test- son test kontrol gruplu model aşağıda özetlenmiştir:

Tablo 5. Araştırmanın Modeli

| | | ÖN TEST | | SON TEST |
|----|---|---------|---|----------|
| GD | R | O1 | X | O3 |
| GK | R | O2 | | O4 |

Bu tabloda GD, deney grubunu; GK, kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3 deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4 kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 200).

Bu süreçteki deneysel değişken (X), Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçleridir.

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçlerinin alt basamaklarını oluşturan etkinlik örnekleri, **uzman görüşüne başvurularak** düzenlenmiştir.

Çalışma sonunda Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçleri hakkında deney grubu öğrencilerinden görüş alınmış, bu işlem araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak düzenlenmiş **yarı yapılandırılmış görüşme formuna** başvurularak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Bu araştırmada Türkçe dersinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na uygun yapılan öğretim ile uygulamadaki *Türkçe Dersi Öğretim Programı*'na (2006) göre yapılan öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi sınanmıştır. Başka bir deyişle, **bağımsız değişkenlerin** [Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na uygun öğretim, uygulamadaki *Türkçe Dersi Öğretim Programı*'na (2006) uygun öğretim] **bağımlı değişkenler** (okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmada ayrıca cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi ve hoşlanılan metin türünün okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken olup olmadığı da sorgulanmıştır.

Gerçekleştirilen Deneysel İşlem

Bir deney (18'i, 7/D; 10'u 7/F şubesinde öğrenim gören **28 öğrenci**) ve bir kontrol grubunda (13'ü 7/B; 13'ü 7/C şubesinde öğrenim gören **26 öğrenci**) bulunan toplam **54** öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma, 15 hafta sürmüştür. Bu sürecin ilk 2 haftası ön testlerin uygulanmasına, 10 haftası metin işleme süreçlerine ayrılmıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından metin işleme süreçlerine 1 hafta ara verilmiştir. Son 2 hafta ise öğrencilere son testlerin uygulanmasına ayrılmıştır.

Deney grubunun Türkçe dersleri, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçlerine göre; kontrol grubunun Türkçe dersleri ise *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına* (2006) göre gerçekleştirilmiştir. Dersler, her iki grupta araştırmacı tarafından işlenmiştir. Çalışma, seçilen metinlerin sadece okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olduğu için araştırmacı, belirlenen şubelerde haftada 2'şer ders saati ders işlemiştir.

Deneysel işlem sırasında işlenecek metinler, Malatya'da 2015- 2016 öğretim yılında okutulmakta olan *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*ndan (Meram Yayınları) seçilmiştir.

Derslerde işlenecek metinlerin **ikisi şiir metni** (Dostlar Beni Hatırlasın, Âşık Veysel Şatıroğlu; Cazgır, Attila İlhan), **ikisi bilgilendirici metin** (İpek Diyarı ve Taht

Şehri Bursa, Evliya Çelebi; Ezgiyle Dönen Dünya, Şadan Karadeniz) ve **ikisi öyküleyici metindir** (Harika Çocuk, Orhan Kemal; Son Kuşlar, Sait Faik Abasıyanık).

Metin işleme sürecinde kontrol grubunda Meram Yayınları ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları takip edilmiştir. Deney grubunda uygulanmak üzere ise seçilen altı metne yönelik olarak Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre etkinlik örnekleri düzenlenmiştir. Etkinliklerin düzenlenmesinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu olan “metinler arasılık”, “ana metinsellik”, “yan metinsellik”, “üst metinsellik” ve “yorumsal üst metinsellik” temel ölçüt kabul edilmiştir.

Düzenlenen taslak etkinlik örnekleri, uzman görüşüne başvurularak son şekline ulaştırılmıştır. Etkinliklerin tamamı, bir etkinlik kitapçığına dönüştürülerek deney grubu öğrencilerinin öğrenim görmekte olduğu 7/D ve 7/F şubelerindeki bütün öğrencilere deneysel işlemin başlangıç aşamasında dağıtılmıştır.

Araştırmanın ön test- son test kontrol ve deney gruplu yarı deneysel nicel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu veri toplama araçlarının hazırlanmasında alanyazının sunduğu veriler ile okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımları (*İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*) yol gösterici olmuştur. Araştırmanın kontrol ve deney grupları, bu ölçme araçlarının ön test verileri kullanılarak gerçekleştirilen **kümeleme analizi/ cluster analysis** yoluyla belirlenmiştir.

“Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, çoktan seçmeli 38 (otuz sekiz) sorudan oluşmaktadır. 31 (otuz bir) maddeden oluşan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin ise sevmeye/ ilgi, içselleştirme ve sosyalleştirme/ paylaşma olmak üzere üç faktörden oluşan bir yapılanışı vardır.

Araştırmanın nicel boyutunda ürün değerlendirmenin yanı sıra süreç değerlendirme de dikkate alınmıştır. Buradan hareketle kontrol ve deney grubundaki öğrencilere işlenen altı metnin her birine yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen **süreç değerlendirme testleri** de uygulanmıştır. Süreç değerlendirme testleri, her bir metnin işleniş basamaklarının tamamlanmasının ardından araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır: Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi, Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç

Değerlendirme Testi, Cazgır Süreç Değerlendirme Testi, Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi, Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik analizi için yapılan uygulamalar, 2015- 2016 öğretim yılı, güz döneminde Malatya Battalgazi Atatürk Ortaokulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın asıl uygulamaları ve yarı deneysel boyutu ise 2015-2016 bahar döneminde Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulu'nda hayata geçirilmiştir.

Asıl uygulamaların gerçekleştirildiği 15 haftalık süreç, şu şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 5.1. Asıl Uygulamalar Takvimi

| İşlem | Süreç | Kaç hafta sürdü? |
|--------------------------------|------------------------|------------------|
| Ön Testlerin Uygulanması | 15.02.2016- 26.02.2016 | İki Hafta |
| Metin İşleme Süreçleri | 29.02.2016- 06.05.2016 | On hafta |
| Öğretim Sürecine Ara Verilmesi | 09.05.2016- 15.05.2016 | Bir Hafta |
| Son Testlerin Uygulanması | 16.05.2016- 27.05.2016 | İki Hafta |
| TOPLAM | | On beş hafta |

Araştırmanın nitel boyutunda deney grubundaki öğrencilerle araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak **bireysel görüşme** yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre işlenen Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır.

Nicel olarak elde edilen verilerin analizinde **SPSS 23.0 paket programından** faydalanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, **içerik analizi yöntemiyle** çözümlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle çalışmanın yarı deneysel nicel boyutunda **çalışma grubu** alınması yoluna gidilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubundaki öğrencilerin tamamı ile bireysel görüşme yapılmıştır. Çalışmada bu öğrenciler için **katılımcı** ifadesi kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarının belirlenmesine yönelik olarak **15- 26 Şubat 2016** tarihleri arasında Yeşilyurt Sümer Ortaokulu'nda öğrenim gören bütün 7. sınıf şubelerine “Okuduğunu Anlama Başarı

Testi” (EK 3) ile “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (EK 4) **ön test** olarak uygulanmıştır.

Bu işlemde elde edilen veriler, **kümeleme analizi** ile çözümlenerek çalışmanın deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler tespit edilmiştir (EK 18, EK 19). Ölçme araçlarının uygulandığı **toplam 303 öğrenciden her iki ölçme aracının uygulanabildiği 287 öğrenci, kümeleme analizine dâhil edilebilmiştir.**

Kümeleme analizi sonucu elde edilen verilere göre 7/B ve 7/C şubelerinde yer alan Küme 2 öğrencileri, araştırmanın kontrol grubunu; 7/D ve 7/F şubelerinde yer alan **Küme 2 öğrencileri** ise deney grubunu oluşturmaktadır:

Tablo 6. Kümeleme Analizine Göre Kontrol ve Deney Grupları

| Küme/Şubeler | 7/A | 7/B | 7/C | 7/D | 7/E | 7/F | 7/G | 7/H | 7/İ | 7/J | 7/K | 7/L |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Küme 1 | 12 | 10 | 5 | 8 | 7 | 12 | 16 | 5 | 10 | 11 | 10 | 13 |
| Küme 2 | 7 | 13 | 13 | 18 | 15 | 11 | 5 | 6 | 10 | 7 | 9 | 6 |
| 7/B+7/C= 26 ÖĞRENCİ, 7/D+7/F= 29 ÖĞRENCİ | | | | | | | | | | | | |
| ÖNEMLİ NOT: 7/F şubesinde öğrenim gören 1 öğrenci, öğretme- öğrenme süreci devam ederken okulu bırakmıştır. Bu nedenle başlangıçta 29 olan deney grubundaki öğrenci sayısı (D+F), 28'e düşmüştür. | | | | | | | | | | | | |

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kişisel bilgilerinin tespit edilmesine yönelik olarak “Kişisel Bilgi Formu” düzenlemiştir. Araştırmacı tarafından düzenlenen taslak “Kişisel Bilgi Formu”na uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir (EK 30).

“Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilere göre kontrol ve deney grubu öğrencilerinin temel özellikleri hakkında aşağıdaki tespitlerde bulunulmuştur:

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplarına ilişkin bulgular, Tablo 7’de görülmektedir. Araştırmaya katılanların % 48.1’i kontrol ve % 51.9’u deney grubu öğrencileridir.

Tablo 7. Katılımcıların Gruplarına İlişkin Bulgular (N=54)

| Gruplar | f | % |
|----------------------|----|------|
| Kontrol Grubu | 26 | 48.1 |
| Deney Grubu | 28 | 51.9 |

Kontrol grubuna ait özellikler, Tablo 8’de sunulmaktadır. Kontrol grubunun % 61.5’i kız, % 38.5’i erkektir. 7/B ve 7/C şubelerinden eşit sayıda katılımcı bulunmaktadır. Öğrencilerin % 53.8’i anaokuluna gitmemiştir. % 84.6’sının annesi

çalışmıyorken % 57.7'sinin babası özel sektörde çalışmaktadır. % 61.5'inin ailesinin gelir düzeyi orta seviyedir.

Tablo 8. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular – Kontrol Grubu (N=26)

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|
| <i>Cinsiyet</i> | | |
| Kız | 16 | 61.5 |
| Erkek | 10 | 38.5 |
| <i>Sınıf Şubesi</i> | | |
| 7-B | 13 | 50.0 |
| 7-C | 13 | 50.0 |
| <i>Anaokuluna Gitme Durumu</i> | | |
| Evet | 12 | 46.2 |
| Hayır | 14 | 53.8 |
| <i>Anne Mesleği</i> | | |
| Devlet Memuru | 4 | 15.4 |
| Özel Sektörde Çalışıyor | 0 | 0.0 |
| Çalışmıyor | 22 | 84.6 |
| <i>Baba Mesleği</i> | | |
| Devlet Memuru | 7 | 26.9 |
| Özel Sektörde Çalışıyor | 15 | 57.7 |
| Çalışmıyor | 4 | 15.4 |
| <i>Ailenin Aylık Geliri</i> | | |
| Düşük | 7 | 26.9 |
| Orta | 16 | 61.5 |
| Yüksek | 3 | 11.5 |

Kontrol grubunun kitap okuma özelliklerine ait bulgular, Tablo 9'da belirtilmektedir. Katılımcıların % 53.8'inin evinde kitaplık bulunmakta iken % 46.2'sinin bulunmamaktadır. % 65.4'ü evde kitap okuma saatinin düzenlenmediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin % 46.2'si bilgilendirici metinler okumaktan hoşlanmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Kitap Okumalarına İlişkin Bulgular – Kontrol Grubu (N=26)

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| <i>Evde Kitaplık Bulunma Durumu</i> | | |
| Evet | 14 | 53.8 |
| Hayır | 12 | 46.2 |
| <i>Evde Kitap Okuma Saatinin Düzenlenme Durumu</i> | | |
| Evet | 9 | 34.6 |
| Hayır | 17 | 65.4 |
| <i>Okumaktan Hoşlanılan Metin Türü</i> | | |
| Şiir | 4 | 15.4 |
| Öyküleyici Metinler | 10 | 38.5 |
| Bilgilendirici Metinler | 12 | 46.2 |

Deney grubuna ait özellikler Tablo 10’da sunulmaktadır. Deney grubunun % 57.1’i kız, % 42.9’u erkektir. % 64.3’ü 7/D, % 35.7’si 7/F şubesinde. Öğrencilerin % 57.1’i anaokuluna gitmiştir. % 89.9’unun annesi çalışmıyorken % 75’inin babası özel sektörde çalışmaktadır. % 67.9’unun ailesinin gelir düzeyi orta seviyedir.

Tablo 10. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular – Deney Grubu (N=28)

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------------|----------|----------|
| <i>Cinsiyet</i> | | |
| Kız | 16 | 57.1 |
| Erkek | 12 | 42.9 |
| <i>Sınıf Şubesi</i> | | |
| 7/D | 18 | 64.3 |
| 7/F | 10 | 35.7 |
| <i>Anaokuluna Gitme Durumu</i> | | |
| Evet | 16 | 57.1 |
| Hayır | 12 | 42.9 |
| <i>Anne Mesleği</i> | | |
| Devlet Memuru | 1 | 3.6 |
| Özel Sektörde Çalışıyor | 2 | 7.1 |
| Çalışmıyor | 25 | 89.3 |
| <i>Baba Mesleği</i> | | |
| Devlet Memuru | 3 | 10.7 |
| Özel Sektörde Çalışıyor | 21 | 75.0 |

| | | |
|-----------------------------|----|------|
| Çalışmıyor | 4 | 14.3 |
| <i>Ailenin Aylık Geliri</i> | | |
| Düşük | 7 | 25.0 |
| Orta | 19 | 67.9 |
| Yüksek | 2 | 7.1 |

Deney grubunun kitap okuma özelliklerine ait bulgular, Tablo 11’de gösterilmektedir. Katılımcıların % 89.3’ünün evinde kitaplık bulunmakta iken % 10.7’sinde bulunmamaktadır. % 60.7’si evde kitap okuma saatinin düzenlenmediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin % 50’si bilgilendirici metinler okumaktan hoşlanmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Kitap Okumalarına İlişkin Bulgular– Deney Grubu (N=28)

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| <i>Evde Kitaplık Bulunma Durumu</i> | | |
| Evet | 25 | 89.3 |
| Hayır | 3 | 10.7 |
| <i>Evde Kitap Okuma Saatinin Düzenlenme Durumu</i> | | |
| Evet | 11 | 39.3 |
| Hayır | 17 | 60.7 |
| <i>Okumaktan Hoşlanılan Metin Türü</i> | | |
| Şiir | 6 | 21.4 |
| Öyküleyici Metinler | 8 | 28.6 |
| Bilgilendirici Metinler | 14 | 50.0 |

Verileri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verilerini elde edebilmek amacıyla kullanılan veri toplama araçları hakkında Tablo 11.1’de bilgi verilmiştir:

Tablo 11.1. Veri Toplama Araçları

| Nicel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları | Nitel Boyutta Kullanılan Veri Toplama Araçları |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi, Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi, Cazgır Süreç Değerlendirme Testi, | <ul style="list-style-type: none"> Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu. |

- Ezgiyle Döner Dünya Süreç Değerlendirme Testi,
- Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testlerinin Geliştirilme Aşamaları

Çalışmada ön test ve son test olarak kullanılmak üzere **Okuduğunu Anlama Başarı Testi**; Harika Çocuk (Orhan Kemal), Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Şatıroğlu), İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa (Evliya Çelebi), Cazgır (Attilâ İlhan), Ezgiyle Döner Dünya (Şadan Karadeniz) ve Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık) metinlerine yönelik olarak da **süreç değerlendirme testleri** geliştirilmiştir.

Seçilen metinlerin **ikisi bilgilendirici**: İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa (Evliya Çelebi, gezi yazısı), Ezgiyle Döner Dünya (Şadan Karadeniz, deneme); **ikisi öyküleyici** metin: Harika Çocuk (Orhan Kemal, hikâye), Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık, hikâye); **ikisi ise şiir** metnidir: Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Şatıroğlu), Cazgır (Attilâ İlhan).

Metinlerin temalara dağılımı ise şu şekildedir:

4. Tema: Toplum Hayatı

Harika Çocuk (Orhan Kemal),
Dostlar Beni Hatırlasın (Âşık Veysel Şatıroğlu),
İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa (Evliya Çelebi).

5. Tema: Millî Kültür

Cazgır (Attilâ İlhan).

6. Tema: Doğa ve Evren

Ezgiyle Döner Dünya (Şadan Karadeniz),
Son Kuşlar (Sait Faik Abasıyanık).

Okuduğunu Anlama Başarı Testinin geliştirilme sürecinde **seçilen metinlerin tamamının Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan okuduğu metni anlama ve çözümleme amaç ve kazanımları** dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur.

Süreç değerlendirme testlerinin geliştirilme sürecinde ise her metnin *Öğretmen Kılavuz Kitabında* yer alan **okuduğu metni anlama ve çözümleme amaç ve kazanımları** dikkate alınarak sorular oluşturulmuştur:

Tablo 11.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testleri Kazanım Tablosu

| Harika Çocuk | Dostlar Beni Hatırlasın | İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa | Cazgır | Ezgiyle Dönen Dünya | Son Kuşlar |
|--|---|--|---|---|---|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 19. Metinde yararlanan düşünceyi geliştirmeye yollarını | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 4. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 8. Metindeki sebep - sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç - sonuç ilişkilerini fark eder. 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatımına katkıını farkeder. 19. Metinde | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 14. Metne ilişkin sorular oluşturur. 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. 19. Metinde yararlanan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar. 27. Okuduklarını kendi hayatı ve | 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 18. Metindeki söz sanatlarının anlatımına katkıını fark eder. 23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. 25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 30. Okuduklarındaki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duygularını fark eder. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı |

| | | | |
|--|---|--|---|
| işlevlerin i açıklar. | yararlanılan düşünceyi | günlük hayatla | çözümler üretir. |
| 24.Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. | geliştirme yollarını işlevlerini açıklar. | karşı-laştırır. | 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. |
| 28.Metin le ilgili görsel öğeleri yorumlar . | 24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar. | 28. Metnin ilgili görsel öğeleri yorumlar. | 30.Okuduğu u metne farklı başlıklar bulur. |
| | 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. | 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. | |
| | 28. Metnin ilgili görsel öğeleri yorumlar. | 30.Okuduğu u metne farklı başlıklar bulur. | |
| | 30.Okuduğu u metne farklı başlıklar bulur. | | |

Oluşturulan testlerde yer alan soruların yenilenen Bloom taksonomisi basamaklarına dağılımı, tablolaştırılarak EK 31’de sunulmuştur (Tablo 11.3, 11.4, 11.5, 11.6, 11.7, 11.8, 11.9).

Geliştirilen testlerde ölçülecek davranışların belirlenmesi sürecinde içerik ve kazanımlar arasında dengeli bir dağılım yapılabilmesi için **belirtke tablosu** geliştirilebilir (Baykul, 2000; Demirel, 2005b; Karaca ve diğerleri, 2008; Çepni ve diğerleri, 2009; Küçük ve Geçit, 2012: 90). Belirtke tablosu; bir boyutunda kazanımlar, diğer boyutunda ise konu içeriği olan bir tablodur. (...) Soruların konulara dengeli dağılımı, ölçmenin **kapsam geçerliği** açısından son derece önem taşır (Küçük ve Geçit, 2012: 90- 92).

Buradan hareketle “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve süreç değerlendirme testleri için oluşturulan belirtke tabloları aşağıda sunulmaktadır. Tabloların düzenlenmesi sürecinde yenilenen Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamakları ölçüt kabul edilmiş ve oluşturulan tablolar, Hacettepe Üniversitesinde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora yapmış alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir (EK 32; Tablo 11.9.1, 11.9.2, 11.9.3, 11.9.4, 11.9.5, 11.9.6, 11.9.7).

Oluşturulan taslak “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve süreç değerlendirme testleri soruları; üçer Türkçe Eğitimi, Yeni Türk Edebiyatı, Eğitim Bilimleri alan

uzmanı ile Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Alınan uzman görüşü doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılmıştır.

“Geliştirilmesi düşünülen ölçeğin hedef grubunu örnekleyebilecek küçük bir gruba [taslak] testin uygulanması gerekmektedir. Grubun büyüklüğü, **30 ile 50 kişi arasında değişebilir**” (Şeker, Gençdoğan; 2006: 13). Elde edilen taslak ölçme araçları, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi amacıyla 1- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında Battalgazi Atatürk Ortaokulu 7. sınıf öğrencilerine aşağıda belirtilen kronolojik cetvel doğrultusunda uygulanmıştır:

Tablo 11.10. Ölçme Araçları Geçerlik Güvenirlik Uygulaması Takvimi

UYGULAMA YAPILACAK;

| | ÖLÇME ARACI | SINIF DÜZEYİ | ÖĞRENCİ SAYISI | TARİH |
|----|---|--------------|----------------|----------------------|
| 1. | Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği | 7. Sınıf | 342 Öğrenci | 04.01.2016 Pazartesi |
| 2. | Okuduğunu Anlama Başarı Testi | 7. Sınıf | 211 Öğrenci | 05.01.2016 Salı |
| 3. | Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi | 7. Sınıf | 70 Öğrenci | 06.01.2016 Çarşamba |
| 4. | Cazgır Süreç Değerlendirme Testi | 7. Sınıf | 55 Öğrenci | 07.01.2016 Perşembe |
| 5. | Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi | 7. Sınıf | 40 Öğrenci | 08.01.2016 Cuma |
| 6. | Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi | 7. Sınıf | 60 Öğrenci | 11.01.2016 Pazartesi |
| 7. | Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi | 7. Sınıf | 40 Öğrenci | 12.01.2016 Salı |
| 8. | İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi | 7. Sınıf | 45 Öğrenci | 13.01.2016 Çarşamba |

Elde edilen veriler, Ohio Üniversitesi tarafından geliştirilen madde analizi programı [TAP (Test Analysis Program)] kullanılarak analiz edilmiştir <<http://www.ohio.edu/people/brooksg/software.htm>>. Bu programda optik formların okutulması ile elde edilen txt dosyasının sisteme yüklenmesi esasına dayanılarak işlem yapılmaktadır. TAP ile elde edilen raporlarda ölçme araçlarının güvenilirliğinin belirlenmesinde KR20 (Alpha) güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. Analiz sürecinde bu program tarafından çıkartılması gerektiği belirtilen sorunlu maddeler ölçme araçlarından çıkarılmış ve ölçme araçlarının KR20 güvenilirlik katsayıları tekrar hesaplanmıştır:

Tablo 11.11. Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Süreç Değerlendirme Testi TAP Programı
Analiz Sonuçları

| ÖLÇME ARACI | ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (İLK) | KR20 (İLK) | ÇIKARILAN MADDELER | KR20 (SON) | ORTALAMA MADDE GÜÇLÜĞÜ (SON) | ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (SON) |
|--|--|---------------|-----------------------|-------------------|---------------------------------------|--|
| Okuduğunu Anlama Başarı Testi | 41 | 0,88 4 | 6, 18, 39 | 0,89 1 | 0,527 | 38 |
| Harika Çocuk, Süreç Değerlendir me Testi | 8 | 0,52 9 | 6 | 0,53 2 | 0,718 | 7 |
| Dostlar Beni Hatırlasın, Süreç Değerlendir me Testi | 14 | 0,66 8 | 2, 5, 6 | 0,69 3 | 0,599 | 11 |
| İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Süreç Değerlendir me Testi | 9 | 0,62 5 | 1, 4 | 0,64 0 | 0,702 | 7 |
| Cazgır, Süreç Değerlendir me Testi | 11 | 0,52 0 | 1, 3, 8, 11 | 0,64 9 | 0,548 | 7 |
| Ezgiyle Dönen Dünya, Süreç Değerlendir me Testi | 8 | 0,56 7 | 2, 3 | 0,61 4 | 0,617 | 6 |
| Son Kuşlar, Süreç Değerlendir me Testi | 12 | 0,72 5 | 5 | 0,74 7 | 0,627 | 11 |

Gronlund and Linn (1990) Eğitim Bilimleri alanında hazırlanan testlerde KR20 değerinin ,60- ,85 aralığında olması gerektiğini belirtmişlerdir (Köksal, 2010: 44). Araştırmada Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi dışında tüm testlerin KR20 güvenilirlik katsayıları 0,6'nın üzerinde çıkmıştır. Bu nedenle bu ölçme araçlarının çalışmada kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi için ise “triangulation”a (üç uzmandan görüş alma) başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008) genel bir tanım kullanarak çeşitleme [triangulation] yaklaşımının “**farklı veri kaynakları**, farklı veri

toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünü” olduğunu belirtmektedir.

Wend Olsen (2004: 1), bu farklı veri kaynaklarının rastgele seçilmiş, birbirinden bağımsız ve habersiz **alan uzmanları (kişiler, ekipler ya da gruplar) olabileceğini** ifade etmektedir. Olsen’e göre bu alan uzmanları, görüşlerinin alındığı konu hakkında derinlemesine bir incelemede bulunmalı ve kararlarını araştırmacıya **gerekçelendirerek** sunmalıdır. “Triangulasyon, tek kaynağa dayalı araştırmaların yetersiz kaldığı noktaları en aza indirmektedir” (Sharon ve Turner, 2009: 3).

Çalışmada bu amaçla görüşlerine başvurulmuş Eğitim Bilimleri alan uzmanlarından ikisi, **-KR20 güvenilirlik katsayısı 0,5’in üzerinde olan ölçme araçlarının Sosyal Bilimler alanında kullanılabilir ölçme araçları olduğunu gerekçe göstererek-** bu ölçme aracının çalışmada kullanılacağı doğrultusunda görüş bildirmiştir. Ancak üçüncü alan uzmanı, ölçme aracının KR20 güvenilirlik katsayısının yeniden hesaplanabilmesi için ölçme aracının bir başka okulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine tekrar uygulanması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Buradan hareketle Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi, 22 Şubat 2016’da İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulu’nda öğrenim görmekte olan iki 7. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 53 öğrenciye uygulanmıştır. Bu yeni uygulamadan elde edilen sonuçlar şöyledir:

Tablo 11.12. Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi TAP Programı 2. Analiz Sonucu

| ÖLÇME ARACI | ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (İLK) | KR20 (İLK) | ÇIKARILAN MADDELER | KR20 (SON) | ORTALAMA MADDE GÜÇLÜĞÜ (SON) | ÖLÇME ARACI MADDE SAYISI (SON) |
|--|--------------------------------|------------|--------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi | 8 | 0,51 5 | 1, 3, 6 | 0,54 5 | 0.804 | 5 |

Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi için gerçekleştirilen ikinci uygulama analiz sonuçları için tekrar “triangulation” (üç uzmandan görüş alma) başvurulmuş ve ölçme aracının bu çalışmada kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Alan uzmanları; Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi KR20 güvenilirlik katsayısının 0,5’ten büyük

ancak 0,6'dan küçük çıkmasının **soru ve öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmış olabileceği** yönünde ayrıca görüş bildirmişlerdir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılarak **128** maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzu, uzman görüşüne sunulmuştur. Üçer Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve Yeni Türk Edebiyatı alan uzmanı ile Türkçe öğretmeni tarafından incelenen bu havuz, alınan uzman görüşü doğrultusunda 66 maddeden oluşan bir taslak forma dönüştürülmüştür.

Elde edilen 66 maddelik taslak form, Battalgazi Atatürk Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 342 7. sınıf öğrencisine 1- 15 Ocak 2016 tarihleri arasında uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 23 Paket Programı ile analiz edilmiştir.

Bu analize göre “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde yer alan 21, 22, 35, 42, 47, 48, 49, 52, 53 numaralı maddeler ters kodlanmaktadır.

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde yer alan **66 maddenin** güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. **Ölçeğin genel güvenilirliği 0,965 olarak çok yüksek bulunmuştur.**

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.952>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. **Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0,4'den az ve faktör yükü eş yüklenen maddeler araştırmadan çıkartılmıştır.**

Madde çıkarma işleminin ardından “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde kalan **31 maddenin güvenilirliğini** hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.947$ olarak **çok yüksek** bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.955>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler, toplam açıklanan varyansı % 57.732 olan 4 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin **geçerli ve güvenilir bir araç olduğu** anlaşılmıştır (Nunally ve Bernstein, 1994). Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir:

Tablo 11.13. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Yapısı

| Boyut | Madde | Faktör Yüğü | Açıklanan Varyans | Cronbach's Alpha |
|------------------|---|-------------|-------------------|------------------|
| (Özdeğer=1.2574) | 63. Okumak bana katkı sağlıyor. | 0,777 | 21,689 | 0,932 |
| | 64. Okumak başarılı olmamı sağlıyor. | 0,772 | | |
| | 28. Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor. | 0,732 | | |
| | 62. Okumak bana yol gösteriyor. | 0,718 | | |
| | 25. Okumak benim kültür seviyemi artırıyor. | 0,709 | | |
| | 2. Okumanın faydası vardır. | 0,705 | | |
| | 1. Okumak zevklidir. | 0,666 | | |
| | 6. Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor. | 0,613 | | |
| | 29. Kitap okumayı eğlenceli buluyorum. | 0,599 | | |
| | 66. Okumak benim ufkumu genişletiyor. | 0,574 | | |
| (Özdeğer=1.934) | 30. Okumak benim için çok önemlidir. | 0,569 | 17,790 | 0,897 |
| | 15. Kitap okumaktan vazgeçemiyorum. | 0,681 | | |
| | 31. Okumak vazgeçilmez tutkumdur. | 0,678 | | |
| | 12. Canım sıkıldığında kitap okuyorum. | 0,640 | | |
| | 44. Okumaktan bıkmıyorum. | 0,623 | | |
| | 51. Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum. | 0,619 | | |
| | 22. Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor. | 0,613 | | |
| | 57. Her fırsat bulduğumda okuyorum. | 0,570 | | |
| | 27. Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer. | 0,544 | | |
| | 43. Okumak benim için bir | 0,543 | | |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|-------|--------|-------|
| | hayat felsefesidir. | | | |
| | 32. Okumak beni sakinleştiriyor. | 0,541 | | |
| | 11. Okumak beni çok rahatlatıyor. | 0,529 | | |
| | 39. Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum. | 0,714 | | |
| | 46. Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum. | 0,713 | | |
| (Özdeğer=1.529) | 61. Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum. | 0,704 | 11,051 | 0,750 |
| | 8. Okurken hayallere dalarım. | 0,511 | | |
| | 60. Okurken dertlerimi unutuyorum. | 0,522 | | |
| | 45. Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum. | 0,502 | | |
| | 9. Arkadaşlarımla kitaplarımızı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor. | 0,772 | | |
| (Özdeğer=1.282) | 17. Arkadaşlarıma kitap almayı seviyorum. | 0,663 | 7,202 | 0,672 |
| | 23. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum. | 0,452 | | |
| Toplam Açıklayıcı Varyans: % 57.732 | | | | |

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren **faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir.**

Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması **ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu** göstermiştir.

Ölçeğin faktörlerinin adlandırılması sürecinde “triangulation”a (üç uzmandan görüş alma) başvurulmuştur. Buradan hareketle birinci faktörde yer alan maddeler, **Beklenti** olarak ele alınmıştır. Beklenti faktörünü oluşturan **11** maddenin güvenilirliği $\alpha=0,932$ olarak, açıklanan varyans değeri % 21,689 olarak tespit edilmiştir.

İkinci faktörde yer alan maddeler, **Sevme/ İlgi** olarak ele alınmıştır. Sevme/ İlgi faktörünü oluşturan **11** maddenin güvenilirliği $\alpha=0,897$ olarak, açıklanan varyans değeri % 17,790 olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü faktörde yer alan maddeler, **İçselleştirme** olarak ele alınmıştır. İçselleştirme faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,750$ olarak, açıklanan varyans değeri % 11,051 olarak tespit edilmiştir.

Dördüncü faktörde yer alan maddeler, **Sosyalleştirme/ Paylaşma** olarak ele alınmıştır. Sosyalleştirme/ Paylaşma faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,672$ olarak, açıklanan varyans değeri % 7,202 olarak tespit edilmiştir. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin özdeğer genliğini gösteren Scree Plot tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.14. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Scree Plot Tablosu



Ölçeğin son biçiminde **10. madde ters kodlanmaktadır**. 31 maddeden oluşan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nden alınabilecek **en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31**’dir. Ölçeğin son şekli, EK 4’te yer alan Tablo 11.15’te sunulmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Geliştirme Aşamaları ve İçerik Analizi Süreci

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’na göre düzenlenen metin işleme süreçleri hakkında öğrenci görüşlerine başvurulurken araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurulmuş geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” vasıtasıyla veri toplanmıştır.

“Görüşme (interview, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Görüşme, çoğunlukla yüz yüze yapılmakta ise de telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve resim ileticileriyle de olabilir. (...) Görüşmenin üç temel

amacı vardır: işbirliği sağlamak ya da sürdürmek; sağaltım (tedavi, kendine güveni artırmak) ile araştırma verisi toplamaktır” (Karasar, 2010: 165- 166).

Çalışmada görüşme türlerinden **bireysel görüşmeye** başvurulmuştur. Bireysel görüşmede görüşmeci ile kaynak kişi dışında kimse bulunmaz (Karasar, 2010: 167).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte araştırmacı, önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi, görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000: 547).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 283).

Araştırmada yarı deneysel çalışma tamamlanıp nicel veriler toplandıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin “Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı”na göre yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerini öğrenebilmek için bireysel görüşme yapılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun hazırlanabilmesi için ilk olarak alanyazın taranmıştır. Araştırmanın hedefine uygun olduğu düşünülen görüşme soruları belirlenmiştir. Bu sorular açıklık, anlaşılabilirlik ve konuya uygunluk bakımından üçer Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alan uzmanı ile Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir.

Yapılan eleştiri ve tavsiyeler doğrultusunda yeniden düzenlenen formla 7/D ve 7/F şubelerinde öğrenim görmekte olan **ancak Küme 2 öğrencisi olmayan** 7 öğrenciyle **pilot görüşme** yapılmıştır. Bu öğrencilere sorulardan ne anladıkları sorulmuş, aynı sorular farklı ifadelerle yeniden yöneltmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler ve öğrencilerin sorulara tepkileri gözden geçirilerek “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”na son şekli verilmiştir.

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, iki bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde** görüşme sorusu, görüşmenin yapıldığı tarih, görüşmenin yapıldığı saat, görüşme yapılan öğrencinin adı ve soyadı, görüşmeyi yapan kişinin adı ve soyadı, görüşme yapan kişinin katılımcıya kendini tanıttığı bölüm ve katılımcıyı görüşmeye hazırlamak için sorulan hazırlık soruları bulunmaktadır. **İkinci bölümde** araştırmanın amacına uygun görüşme soruları yer almaktadır. Ölçeğin son şekli, EK 25’te yer almaktadır.

Araştırmacı, her ne kadar görüşme sorularını önceden hazırlamış olsa da görüşme sürecinde bu soruların yerleri değişmiş, alternatif sorular kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, yarı deneysel uygulama sona erdikten sonra deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Görüşmeler, 28 öğrencinin oluşturduğu deney grubunun tamamıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin izniyle kayıt altına alınan her görüşme, yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Araştırmada “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nun uygulanmasında aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. Araştırmacı, görüşme yapacağı katılımcıya kendisini tanıtmış, araştırmanın amacını izah etmiştir.
2. Yapılacak olan görüşmenin gizli kalacağını ve görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedileceğini açıklamıştır.
3. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndaki sorular; sırasıyla öğrenciye sözlü olarak yöneltilmiş, öğrencinin verdiği cevaplar, kâğıt kalem kullanılarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”na kaydedilmiştir.
4. Her öğrenciden alınan izinle görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.
5. Yarı yapılandırılmış görüşme tamamlandıktan sonra öğrenciye ekleyeceği bir şey olup olmadığı sorulmuştur ve katılımından dolayı kendisine teşekkür edilmiştir.

Pilot görüşmelerde “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığı ve istenilen biçimde cevaplandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen pilot görüşmelerden birinin deşifre edilmiş biçimi, EK 33’te sunulmaktadır.

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na Göre Metin İşleme Süreçleri ve Etkinlik Düzenleme Aşamaları

Seçilen altı metnin Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre metin işleme süreçlerinin düzenlenmesinde metinlerin *Öğretmen Kılavuz Kitabında* belirtilen “okuduğu metni anlama ve çözümlene amaç ve kazanımları” ile Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş temel basamağına yönelik veriler, yol gösterici olmuştur.

Metinler, kontrol ve deney gruplarının eğitim durumları sürecinde ders kitabındaki sıralanışları esas alınarak işlenmiştir.

Metinlerin *Öğretmen Kılavuz Kitabında* belirtilen “okuduğu metni anlama ve çözümlene amaç ve kazanımları” EK 34'te, düzenlenen etkinliklerin bu kazanımlara dağılımı ise EK 35'te yer alan tablolarda (Tablo 11.16.1, Tablo 11.16.2, Tablo 11.16.3, Tablo 11.16.4, 11.16.5, Tablo 11.16.6) sunulmaktadır.

Kuramın beş alt basamağına yönelik etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin öncelikle **kuramın uygulayıcıları konumuna getirilmeleri amaçlanmıştır.**

Genette, kuramın **Metinler Arasılık** basamağı için üç farklı uygulama biçimi ortaya koyar: kaynak gösterilerek yapılan **alıntı**, kaynak gösterilmeden yapılan **çalıntı** ve **üslup taklidi**. **Çalıntı**, etik bir tutum olmadığı için; **üslup taklidi** de 7. sınıf öğrencileri için ileri düzey bir uygulama biçimi olarak değerlendirildiğinden bu çalışmanın sınırları dışında bırakılmış; çalışmada kuramın metinler arasılık basamağının **alıntılar vasıtasıyla uygulama sahasına aktarılması** üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin görüş ve düşüncelerini desteklemek amacıyla **turnak içinde alıntı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi** amaçlanmıştır. Bu işlem gerçekleştirilirken işlenen metnin “okuduğu metni anlama ve çözümlene amaç ve kazanımları” yol gösterici olmuştur:

Kazanım 2.24. Metnin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.

Okuduğunuz metnin ilk paragrafı aşağıda alıntılanarak verilmiştir. Metni devam ettirerek yeni bir metin oluşturunuz.

“Bisküvi, çikolata, kâğıtlı şeker, zeytinyağı, sabun yapım evleriyle küçük tamir atölyelerinin yan yana odalarda bulunduğu, sefer tasına benzeyen hanlardan birinin genzi tıkayan pis havası içinde ekmeğini küçücük pedalıyla kazanmaya çalışan bir arkadaşı görmeye gitmişim. Bulamadım. Dönecektim ki kapı yanında duran büyükçe bir tahta sandığın içinde onu gördüm: Peynir ekmekle domates yiyordu. Kirli, kıvr kıvr sarı saçları vardı. Makine yağıyla kararmış yüzü, içlerinden aydınlanan harikulade yeşil gözleri...”

Metnin her bölümünden üçer mısra alıntılararak yeni bir şiir metni oluşturunuz:

YENİ BAŞLIK TEKLİFİNİZ:

.....

“Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.

Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet.

Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sırası.”

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Düzenlenen bu etkinlikler, birer **kolaj** çalışması olarak değerlendirilebilir. XX. yüzyılın en önemli yeniliklerinden biri olarak kabul edilen, daha önce var olan eserlerden, nesnelere, iletilerden belli sayıda unsuru alıp yeni bir yaratı içine sokmak olan kolaj (yapıştırma), 1910’lu yılların başında plastik sanatlar alanında doğar. (...) **Metinler arası kolaj**; ister sözselsun ister olmasın yeni bir bütün içerisine sokulan gazete manşetlerine, makalelerine, ilanlara, resmî belgelere, afişlere, prospektüslere,

broşürlere, **başka metinlerden parçalara**; kimi zaman da moda şarkılara, opera parçalarına, radyo anonslarına vb. daha önce düzenlenmiş ayrışik unsurlara gönderir.

(...) Kolaj iki aşamada gerçekleşen bir süreç başlatır: Önce bir bütünden bir unsur alınır ve başka bir bütün içerisine katılır. Kolajla bir “kesme” işlemi gerçekleştirilir, daha önce oluşmuş, var olan iletiler, metinler kesilip alınarak yeni bir esere sokulurlar. Belli bir düzgu içerisine sokulmuş, daha önce düzenlenmiş unsurlar yeni bir dizgeye oturtulmaya çalışılır. Ancak böyle bir işlem, yeni bağlamda bir bütün içerisinde bir kopukluk etkisi yaratır. Bir metnin başka bir metinden kesilip alınarak yeni bir metne yapıştırılması işlemi, bütünüyle alıntının (dolayısıyla tüm metinler arasının) işleyişine uyar. **Her kolaj, bir [doğrudan] alıntıdır** (Aktulum, 1999: 222-224).

Bu şekilde gerçekleştirilen **doğrudan alıntıyı** kullanabilme süreçlerinin yanı sıra öğrencilerin bir metinde başka bir metnin isminin ya da yazarının ismen anılmasıyla gerçekleştirilen **dolaylı alıntıyı** gerçekleştirme sürecinden haberdar edilmesine yönelik de etkinlikler düzenlenmiştir:

Metinde hangi yabancı çocuk romanına ismen gönderimde bulunulmuştur? Belirtiniz.



Kuramın **Ana Metinsellik** basamağına yönelik etkinlikler düzenlenirken öğrencilerin **işlenen metinden hareketle yeni bir metin oluşturması** esas alınmıştır. İşlenen metin şiir ise bu metinden hareketle bir düzyazı; düzyazı ise bu metinden hareketle bir şiir oluşturmaları istenmiştir. Böylelikle kuramın bu boyutunun **düzyazılaştırma** ve **şiirleştirme** basamakları uygulama sahasına aktarılmak istenmiştir.

Öğrenciler, bu süreçleri gerçekleştirirken metnin bazı bölümlerini oluşturdukları yeni metinde kullanmayabilmişler ya da bu yeni metne işlenen metinde bulunmayan yeni bölüm ve unsurlar ekleyebilmişlerdir. Böylelikle kuramın bu boyutunun **indirgeme** ve **genişletme** basamakları da uygulama sahasına taşınmıştır:

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek yeni bir şiir metni oluşturunuz:

1. Kendi duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir şiir yazınız.
2. Metindeki çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatan bir şiir yazınız.
3. Metindeki çocukla sohbet eden adamın duygu ve düşüncelerini anlatan bir şiir metni yazınız.

Öğrencilerin, kuramın Ana Metinsellik boyutunun **kıpsel dönüşüm** sürecini de uygulama sahasına taşıyabilmeleri için işlenen metinlerden hareketle tiyatro metinleri yazmaları, bu metinleri sınıfta canlandırmaları; bu sürecin ardından asıl metin, tiyatro metni ve canlandırılan metni biçim ve içerik açısından karşılaştırmaları istenmiştir. Böylelikle süreç hakkında farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Öğrenciler, sürecin bu basamağında da **indirgeme** ve **genişletmeye** başvurabilmişlerdir:

Beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Okuduğunuz metni tiyatro metnine dönüştürerek sınıfta grup grup canlandırınız.

Okuduğunuz metin- tiyatro metni- canlandırılan metin arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

Kuramın **Yan Metinsellik** boyutu iki temel aşama ile etkinlik düzlemine taşınmıştır. Birinci basamakta öğrencilerden metnin **görselleri** ile içeriği arasında karşılaştırmalar yapmaları, böylelikle görsel- içerik uyumu konusunda yorum yapma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır:

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.

İkinci basamakta ise öğrencilerin okudukları metnin, **başlığı** vasıtasıyla kendilerine çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinleri (şiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Yine bu basamakta işlenen metin ile hatırlanan metinler biçim ve içerik açısından karşılaştırılmıştır:

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikler nelerdir? Belirtiniz.

Kuramın **Üst Metinsellik** ile ilgili bölümünde öğrencilerden işlenen metne gelinceye kadar okumuş oldukları bütün metinleri bir arada düşünerek işlenen metnin

türüne karar vermeleri istenmiştir. Böylelikle işlenen metnin türünün ne olduğu gerekçelendirilirken önceden karşılaşılmış olan bütün metinler ölçüt kabul edilmiş olacaktır. Metnin türüne karar verme sürecinde metinle bağlantılı olduğu düşünülen metin dışı bütün unsurlar sürece dâhil edilecektir. Öğrencilerden tür belirleme gerekçeleri ile birlikte önceki metinler ile işlenen yeni metni biçim ve içerik açısından karşılaştırmaları da istenmiştir:

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Harika Çocuk metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Harika Çocuk metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

Harika Çocuk metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

Kuramın, metnin yazarı ya da eleştirmenler tarafından metin hakkında yapılan yorumların metni anlamlandırmada sürece dâhil edildiği **Yorumsal Üst Metinsellik** boyutunda öğrencilere üç farklı uygulama biçimi sunulmuştur.

Bunlardan ilkinde öğrencilerden **kendilerini bir metin eleştirmeni yerine koyarak** işlenen metni biçim, içerik, dil ve anlatım, üslup açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf oluşturmaları istenmiştir. Böylelikle öğrenciler, kuramın bu boyutunun uygulayıcıları konumuna taşınmak istenmiştir:

Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

İkinci uygulama biçiminde **öğrencilerden işlenen metnin yazarı/ şairi olduklarını hayal etmeleri/ varsaymaları** istenmiş ve onlardan işlenen metinden de hareket ederek sanat anlayışlarını ortaya koydukları bir paragraf yazmaları istenmiştir:

Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının/ şairinin yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

Üçüncü uygulama biçiminde ise öğrencilere işlenen metin hakkında **metnin yazarının/ şairinin ya da eleştirmenlerin yorum, eleştiri ve değerlendirmelerinin yer aldığı paragraflar** verilerek onlardan bu paragraflarda verilen bilgilerden hareketle işlenen metni yeniden anlamlandırmaları, değerlendirmeleri, yorumlamaları istenmiştir.

Örneğin Attila İlhan'ın Cazgır şiirini yazma gerekçesini açıkladığı aşağıdaki paragraf:

“pehlivanları yazmak da nereden aklıma geldi? bir kere tabii güreşin yoksul anadolu halkının ilgi duyduğu tek spor olmasından, geleneksel ve göreneksel bir yeri

olmasından. ama gençlerin bilemeyeceği bir dış neden var: o tarih türk pehlivanlarının, olimpiyatlarda olsun, dünya şampiyonluklarında olsun, ortalığı duman ettiği tarih. aklımda yanlış kalmadıysa, bu şiir, istanbul'da yapılan bir şampiyonada bizim pehlivanların –ki hepsi halk çocuklarıdır- büyük başarılarından sonra söylenmiştir” (Attilâ İlhan, *Sisler Bulvarı*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2005: 163).

Şadan Karadeniz için müziğin ve deneme yazarlığının önemini gözler önüne seren yazarın kendisiyle gerçekleştirilmiş aşağıdaki röportaj gibi:

“Ahmet Özer:

-Yapıtlarınıza bakınca yaşamınızda müziğin önemli bir yeri olduğunu düşündüm. Ne tür müziği seversiniz?

Şadan Karadeniz:

-Her çeşit müziği severim. Klasik Batı müziğini, Klasik Türk müziğini, cazı, halk müziğini.. Yeter ki iyi olsun. Çalışırken fon müziği olarak Klasik Batı müziğini tercih ederim. Bazen Bach'ı dinlemek ister insanın canı, bazen Neşet Ertaş'ı..

Ahmet Özer:

-Deneme türünde yapıtlar verdiniz. Bu türü neden seçtiğinizi açıklar mısınız?

Şadan Karadeniz:

-Bu türe doğal bir eğilimim, bir yatkınlığım olduğunu söyleyebilirim. *Fındıkfaresiyle Bilgisayar Faresi* adlı kitabımda aynı başlığı taşıyan öykü bir yana bırakılırsa, kitaptaki öteki öykülerin neredeyse tümünün denememsi bir havası var. Bu, benim denemeye yatkınlığımla açıklanabilir sanıyorum. Deneme- öyküler sayabiliriz onları. Babamın yaşamını anlattığım son kitabım bir yana, öteki kitaplarım az ya da çok deneme türüne giriyor” (Ahmet Özer, “Yazının ve Çevirinin Kanatlarında Çevirmen-Yazar Şadan Karadeniz’le Söyleşi”, *Kıyı Kültür Sanat Dergisi*, Sayı: 292, Kasım-Aralık 2014: 32).

Böylelikle öğrencilerin okudukları metni anlamlandırma ve çözümleme sürecine işlenen metinle bağlantılı metin içi ve metin dışı unsurlar dâhil edilmek istenmiş, öğrencilerin sürece kuramın uygulayıcıları olarak aktif katılımları sağlanmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen taslak etkinlikler, bir Fransız Dili ve Edebiyatı ile üçer Türkçe Eğitimi, Yeni Türk Edebiyatı, Eğitim Bilimleri alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Alınan uzman görüşü doğrultusunda etkinliklerde düzenlemeler yapılmıştır.

Yarı deneysel işlemin gerçekleştirileceği Yeşilyurt Sümer Ortaokulu'nda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından 7/D ve 7/F şubelerinde öğrenim görmekte olan ancak **Küme 2 öğrencisi olmayan** 8 öğrenci ile (4'ü, 7/D; 4'ü 7/F şubelerinden) 29 Şubat- 4 Mart 2016 tarihleri arasında **pilot etkinlik uygulaması** gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan taslak etkinlik kitapçığı ile gerçekleştirilen bu uygulama sonucu elde edilen verilerden hareketle etkinlik kitapçığına son şekli verilmiştir.

Seçilen Altı Metnin Meram Yayınları Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Okuyalım Anlayalım Etkinleri

Harika Çocuk

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **tahmin ederek okuma yöntemine** yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş altı etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerden metnin adına ve görsellerine bakarak metinde neler anlatıldığını tahmin etmeleri ve tahminlerini yazmaları istenmiştir. Etkinlikte öğrencilerin okuma etkinliğinden sonra tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmelerine yönelik bir uyarı da yer almaktadır.

Bu etkinlikte metnin **başlığı ve görsellerinin** metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılmasının **Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'nın yan metinsellik** alt boyutu kapsamında değerlendirilebileceği belirtilmelidir.

İkinci etkinlikte öğrencilerden okuma sırasında ders kitabında yer almayan fakat okunan bölümde gelişebilecek olaylar ile okuma sonunda gelişen olayları yazmaları istenmiştir. Etkinlik boş bırakılan iki sütun ile şekillenmiştir: metinde gelişebilecek olaylar, metinde gelişen olaylar. Bu etkinlik de **tahmin ederek okuma yöntemi** kullanılarak şekillendirilmiştir.

Birbirine benzer yapılanış sergileyen **üçüncü ve dördüncü etkinliklerde** öğrencilerden metindeki sebep- sonuç ve amaç- sonuç ilişkilerini belirleyerek boş bırakılan sütunlara yazmaları istenmiştir: sebepler sütunu, sonuçlar sütunu; amaçlar sütunu, sonuçlar sütunu. Bu etkinlikler, “metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder”

ve “metindeki amaç- sonuç ilişkilerini fark eder” okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuştur.

Beşinci etkinlikte öğrencilerden metnin ana fikrini boş bırakılan yere yazmaları istenmiştir.

Tahmin ederek okuma yöntemi ile şekillendirilen **altıncı etkinlik**, iki basamaklı bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Birinci basamakta öğrencilerden metnin öncesinde neler olabileceğini kurgulayarak yazmaları, ikinci basamakta ise metnin sonrasında neler olabileceğini kurgulayarak yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, metnin öncesi ve sonrasına **kurgulanan yeni bölümler eklenmesi** istendiği için Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın ana metinsellik boyutunun **genişletme** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Dostlar Beni Hatırlasın

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **söz korusu yöntemine** yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencilerin **okuma** ve **birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesine** katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş beş etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerin şiirin konusunu, **ikinci etkinlikte** ise ana duygusunu **arkadaşları ile birlikte** belirleyerek yazmaları istenmiştir.

Üçüncü etkinlikte öğrencilerden şiiri dinlerken zihinde canlandırdıklarını hikâye tekniğine uygun olarak yazmaları istenmiştir. Şiir biçiminde yazılmış bir metinden yola çıkılarak düzyazı biçiminde oluşturulmuş yeni bir metnin kurgulanmasının istendiği bu etkinlik, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın ana metinsellik boyutunun **düzyazılaştırma** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerden şiire farklı başlıklar bulmaları istenmiştir. Metnin içeriği ve başlığı ile ilgili olan bu etkinlik, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

Öğrencilerden okunan şiire cevap niteliğinde bir şiir veya mektup yazmalarının istendiği **beşinci etkinlik** Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **ana metinsellik** boyutunun **koşuklaştırma** ve **düzyazılaştırma** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Çünkü burada şiir şeklinde oluşturulmuş bir metinden hareketle yeni bir şiir veya düzyazı metni kurgulanması istenmektedir.

İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **sesli okuma yöntemine** yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencilerin kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamaları sağlanmış olacaktır. Ayrıca öğrencilerin okuma seviyeleri belirlenmiş, düzgün konuşma yetenekleri geliştirilmiş, dinleyenlerin zihinsel faaliyetleri geliştirilmiş, konuya ilgi duyulması ve okuma zevki uyandırılması sağlanmış olacaktır. Sesli okuma esnasında öğretmen tarafından okuma kuralları da hatırlatılacaktır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş dört etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerden verilen yirmi dört kelimenin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin ederek yazmaları istenmiştir. Öğrenciler, tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri için TDK *Türkçe Sözlük* ve *Deyimler Sözlüğüne* yönlendirilmektedir. Bu etkinlikte öğrenciler, sözlüklerden kelime anlamlarını alıntılar yaparak kendi tahminlerini kontrol edeceklerdir. Bu nedenle etkinlik, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **metinler arasılık** boyutunun **doğrudan alıntı** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

İkinci etkinlikte öğrencilerden metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini, **üçüncü etkinlikte** ise metindeki öznel ve nesnel yargıları belirleyerek yazmaları istenmiştir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerden metnin içeriğine uygun başlıklar bularak yazmaları istenmiştir. Metnin içeriği ve başlığı ile ilgili olan bu etkinlik, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

Cazgır

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **ezberleme yöntemine** yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Eğitim durumları sürecinde sınıf gruplara ayrılacak, her gruba şiirin ikişer üçer mısralık bölümleri verilecek ve onlardan bu bölümleri beş dakika içinde ezberlemeleri istenecektir. Gruplardan birer öğrencinin, ezberlediği bölümü sırayla okumaları sağlanacaktır. Gruplardan ikinci ve üçüncü öğrencilere de aynı şekilde ezberletilen

bölümler okutulacaktır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş dört etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilere şiirde geçen bazı kelimeler verilmiş ve onlardan bu kelimelerden hangilerinin eş sesli olduğunu tespit etmeleri istenmiştir. Etkinliğin ikinci basamağında öğrencilerden **eş sesli kelimeleri diğer anlamları ile birer cümlede kullanmaları** istenmiştir. Bu etkinlikte öğrenciler, metinden **doğrudan alıntıladıkları** kelimeleri, metindeki anlamlarından farklı anlamlarda kullanarak yeni cümleler oluşturacaklardır. Dolayısıyla bu etkinlik, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın **metinler arasılık** boyutunda değerlendirilebilir.

İkinci etkinlikte öğrencilerden şiirin konusunu, **üçüncü etkinlikte** ise ana duygusunu ve yardımcı duygularını belirleyerek yazmaları istenmiştir.

Dördüncü etkinlikte öğrencilerden Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Türk Olmak şiirinde ses akışını sağlayan ses benzerliklerini şiir üzerinde belirlemeleri istenmiştir.

Ezgiyle Dönen Dünya

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **tartışarak okuma yöntemine** yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmaları ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmaları sağlanmak istenmiştir. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş altı etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilerden metnin görsellerinden ve başlığından yararlanarak içeriğini tahmin etmeleri ve yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikte metnin **başlığı ve görsellerinin** metnin içeriğinin tahmin edilmesi sürecinde kullanılmasının **Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın yan metinsellik** alt boyutu kapsamında değerlendirilebileceği belirtilmelidir.

İkinci etkinlikte metinde anlatılan olaylar arasındaki sebep- sonuç ilişkilerinin, **üçüncü etkinlikte** amaç- sonuç ilişkilerinin; **dördüncü etkinlikte** ise metnin ana fikri ve yardımcı fikirlerinin belirlenerek yazılması istenmiştir.

Beşinci etkinlikte öğrencilerden metnin içeriğine uygun farklı başlıklar bulup yazmaları istenmiştir. Metnin içeriği ve başlığı ile ilgili olan bu etkinlik, Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'nın **yan metinsellik** boyutunda değerlendirilebilir.

Altıncı etkinlikte öğrencilerden okudukları metni; kendi duygu, düşünce ve hayallerine göre **yeniden yazmaları** istenmiştir. Metinden hareketle yeni bir metin yazma esasına dayanan bu etkinlik, Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'nın **ana metinsellik** boyutunun **düzyazılaştırma** başlığı kapsamında değerlendirilebilir.

Son Kuşlar

Bu metnin Okuyalım- Anlayalım başlığı altında yer alan metin işleme süreci, **tahmin ederek okuma yöntemine** yönelik oluşturulmuş etkinlik örnekleri ile şekillendirilmiştir. Böylece öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için onlarda metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırılacaktır. Bu bölümde okuduğunu anlama ve çözümlene kazanımlarına yönelik olarak oluşturulmuş beş etkinlik örneği bulunmaktadır.

Birinci etkinlikte öğrencilere metinle ilgili üç soru verilmiş ve onlardan metni **okumadan önce** bu sorulara yönelik tahminlerini yazmaları, **metni okurken** olayların nasıl geliştiğini yazmaları, **okuma etkinliği bitince** de tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri istenmiştir.

İkinci etkinlikte öğrencilere metne yönelik olarak oluşturulmuş altı cümle verilmiş ve bu cümlelerin hikâyeye göre değerlendirilerek doğru olup olmadığının tespit edilmesi istenmiştir.

Üçüncü etkinlikte öğrencilerden okudukları hikâyenin sonucu için farklı bir kurgu oluşturarak etkinlikte belirtilen bölüme yazmaları istenmiştir. Burada hikâyenin asıl sonucunun metinden çıkarılıp hikâyeye yeni bir sonuç yazılması işlemi, Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'nın **ana metinsellik** boyutunun **indirgeme** ve **genişletme** başlıkları kapsamında değerlendirilebilir. Etkinlikte her iki sürecin birlikte kullanılmış olması dikkat çekicidir.

Dördüncü etkinlikle öğrencilerden hikâyenin ana fikrini, **beşinci etkinlikte** ise yardımcı fikirlerini yazmaları istenmiştir.

Bu bölümde anlatılandan hareketle aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Bu tablo, metinlerin Meram Yayınları ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları ile

araştırmacı tarafından Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutuna uygun olarak düzenlenen etkinlik örnekleri kitapçığında yer alan etkinliklerin hangi okuma yöntem ve tekniği merkeze alınarak düzenlenmiş olduğunu göstermektedir:

Tablo 11.17. Metin İşleme Süreçlerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri

| Metinler | Yapılandırmacı Yaklaşım'a Göre Yazılan Meram Yayınları Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Metin İşleme Süreçlerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Teknikleri | Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın Beş Alt Boyutuna Yönelik Olarak Hazırlanan Etkinlik Örneklerinde Kullanılan Okuma Yöntem ve Tekniği |
|---------------------------------|---|--|
| Harika Çocuk | Tahmin Ederek Okuma | Metinsel Aşkılık İlişkilerine Göre Okuma |
| Dostlar Beni Hatırlasın | Söz Korusu | Metinsel Aşkılık İlişkilerine Göre Okuma |
| İpek Diyarı Ve Taht Şehri Bursa | Sesli Okuma | Metinsel Aşkılık İlişkilerine Göre Okuma |
| Cazgır | Ezberleme | Metinsel Aşkılık İlişkilerine Göre Okuma |
| Ezgiyle Dönen Dünya | Tartışarak Okuma | Metinsel Aşkılık İlişkilerine Göre Okuma |
| Son Kuşlar | Tahmin Ederek Okuma | Metinsel Aşkılık İlişkilerine Göre Okuma |

Verilerin Analizi

Çalışmada nicel olarak elde edilen verilerin analizinde **SPSS 23.0 paket programından** faydalanılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, **içerik analizi yöntemiyle** çözümlenmiştir.

Çalışmada “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Form”undan elde edilen verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Görüşme formlarında yer alan veriler; benzer, ortak ve farklı yanları tespit edilerek **kategorik bir analiz işlemine** tabi tutulmuştur.

“İçerik analizi genellikle diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Özellikle gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılır. İçerik analizinde kullanılacak olan süreçler, yapılacak analizin amacına ve analiz edilecek materyalin türüne göre farklılık gösterir:

1. Araştırmacı analize başlamadan önce kategorileri belirler. Bu kategoriler daha önce elde edilen bilgilere, kuramlara ya da deneyimlere bağlı olarak şekillenir.
2. Araştırmacı toplanan betimsel bilgilerle konuya aşına hâle gelir ve analizler devam ederken kategoriler ortaya çıkar” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 269- 270; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz,

Demirel, 2014: 234- 269; Bilgin, 2006: 18- 28; Glesne, 2013: 255- 300; Mayring, 2011: 116- 135).

“İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılır. (...) Bazen de içeriğin düzenlenmesi ve bulguların sözel olarak betimlenmesinde kodlar ve temalar yardımcı olarak tercih edilir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 273).

Bu çalışmada araştırmacı, toplanan betimsel bilgilerle konuya aşina hâle gelmiş ve kategoriler, analizler devam ederken ortaya çıkmıştır. İçerik analizi sonunda elde edilen verilerin yorumlanmasında da frekans ve yüzde kullanılmıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları, Malatya Yeşilyurt Sümer Ortaokulu 7/B, 7/C (Kontrol Grubu); 7/D ve 7/E (Deney Grubu) şubesi öğrencilerinden elde edilen veriler üzerinde SPSS 23.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda elde edilmiştir.

Ölçme araçları verileri, 26 kontrol grubu ve 28 deney grubu olmak üzere **toplam 54 öğrencinin** verdiği cevaplar üzerinden analiz edilmiştir.

Elde edilen veriler yüzde, frekans yöntemleriyle analiz edilmiştir. Sonuçlar tablolar hâlinde elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Ölçme araçları soruları/ maddeleri değerlendirilirken güvenilirlik analizleri uygulanmış ve ölçme araçlarına verilen yanıtlar, çalışmada tablolar hâlinde gösterilmiştir. Yanıtlar, çalışmada tablolar hâlinde verilmiş, sonucun dağılım yüzdeleri rakamsal olarak açıklanmış ve araştırma konusunu kapsayan tablolar, sırasına göre verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Kontrol grubunun metin süreç değerlendirmelerine ilişkin bulgular, Tablo 12’de sunulmaktadır. Katılımcıların % 61.5’i, Harika Çocuk metninde 5; % 38.5’i, Dostlar Beni Hatırlasın metninde 11; % 42.3’ü, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metninde 7; % 38.5’i, Cazgır metninde 5; % 34.6’sı, Ezgiyle Dönen Dünya metninde 3; % 26.9’u, Son Kuşlar metninde 7 doğru yapmıştır.

Tablo 12. Metin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular– Kontrol Grubu (N=26)

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------------------------|----------|----------|
| DOĞRU CEVAP | | |
| <i>Harika Çocuk</i> | | |
| 3 | 2 | 7.7 |
| 4 | 8 | 30.8 |
| 5 | 16 | 61.5 |
| <i>Dostlar Beni Hatırlasın</i> | | |
| 5 | 2 | 7.7 |
| 6 | 2 | 7.7 |
| 7 | 1 | 3.8 |
| 8 | 5 | 19.2 |
| 9 | 4 | 15.4 |
| 10 | 2 | 7.7 |

| | | |
|--|----|------|
| 11 | 10 | 38.5 |
| <i>İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa</i> | | |
| 3 | 1 | 3.8 |
| 4 | 3 | 11.5 |
| 5 | 4 | 15.4 |
| 6 | 7 | 26.9 |
| 7 | 11 | 42.3 |
| <i>Cazgır</i> | | |
| 3 | 3 | 11.5 |
| 4 | 3 | 11.5 |
| 5 | 10 | 38.5 |
| 6 | 3 | 11.5 |
| 7 | 7 | 26.9 |
| <i>Ezgiyle Dönen Dünya</i> | | |
| 2 | 4 | 15.4 |
| 3 | 9 | 34.6 |
| 4 | 8 | 30.8 |
| 5 | 4 | 15.4 |
| 6 | 1 | 3.8 |
| <i>Son Kuşlar</i> | | |
| 4 | 2 | 7.7 |
| 5 | 5 | 19.2 |
| 6 | 2 | 7.7 |
| 7 | 7 | 26.9 |
| 8 | 6 | 23.1 |
| 9 | 3 | 11.5 |
| 11 | 1 | 3.8 |

Deney grubunun metin süreç değerlendirmelerine ilişkin bulgular, Tablo 13'te belirtilmektedir. Katılımcıların % 60.7'si, Harika Çocuk metninde 5; % 32.1'i, Dostlar Beni Hatırlasın metninde 10; % 67.9'u, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metninde 6; % 50'si, Cazgır metninde 6; % 67.9'u, Ezgiyle Dönen Dünya metninde 5; % 46.4'ü, Son Kuşlar metninde 10 doğru yapmıştır.

Tablo 13. Metin Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular– Deney Grubu (N=28)

| <i>Gruplar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| <i>DOĞRU CEVAP</i> | | |
| <i>Harika Çocuk</i> | | |
| 4 | 11 | 39.3 |
| 5 | 17 | 60.7 |
| <i>Dostlar Beni Hatırlasın</i> | | |
| 7 | 2 | 7.1 |
| 8 | 9 | 32.1 |
| 9 | 5 | 17.9 |
| 10 | 9 | 32.1 |
| 11 | 3 | 10.7 |
| <i>İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa</i> | | |
| 5 | 3 | 10.7 |
| 6 | 19 | 67.9 |
| 7 | 6 | 21.4 |
| <i>Cazgır</i> | | |
| 5 | 2 | 7.1 |
| 6 | 14 | 50.0 |
| 7 | 12 | 42.9 |
| <i>Ezgiyle Dönen Dünya</i> | | |
| 4 | 1 | 3.6 |
| 5 | 19 | 67.9 |
| 6 | 8 | 28.6 |
| <i>Son Kuşlar</i> | | |
| 7 | 1 | 3.6 |
| 8 | 1 | 3.6 |
| 9 | 8 | 28.6 |
| 10 | 13 | 46.4 |
| 11 | 5 | 17.9 |

Güvenirlilik Analizi

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı değerlere, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik analizlere geçilmeden önce sorular birleştirilerek güvenirlilik analizine tabi tutulmuştur. Güvenirlilik analizlerinde içsel tutarlılığı ölçmede Cronbach's Alpha katsayısı dikkate alınmıştır.

Cronbach's Alpha katsayısına bağılı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2009: 405):

1. $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
2. $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür,
3. $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir ve
4. $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 14, araştırmada kullanılan “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin güvenilirlik analizinin sonuçlarını ortaya koymaktadır.

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nde bulunan “Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor.” ifadesi, olumsuz bulunarak test cevapları tersine dönüştürülmüştür (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1). Bu işlem tamamlandıktan sonra sorular, güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur.

“Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin ön test güvenilirlik katsayısı, 0.719; son test güvenilirlik katsayısı, 0.901 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler, literatürde öngörülen 0.60 alt limit kriterini sağlamaktadır (Cronbach, 1990; Punch, 2005). Dolayısıyla, bu değerler, araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin ifadelerin içsel tutarlılığı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Güvenirlik Analizi

| Ölçek | Soru Sayısı | Güvenirlik Katsayısı |
|--|-------------|----------------------|
| Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği- Ön Test | 31 | 0.719 |
| Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği- Son Test | 31 | 0.901 |

Ölçekleri Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Kontrol Grubuna Ait Ölçekleri Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 15, kontrol grubunun “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ndeki ifadelerle yönelik verilen cevapların **ön teste** ait frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

“Okumanın faydası vardır.” ifadesine katılımcıların % 100’ü, “Okumak zevklidir.” ifadesine katılımcıların % 96.2’si, “Okumak başarılı olmamı sağlıyor.” ifadesine katılımcıların % 92.3’ü ve “Okumak bana katkı sağlıyor.” ifadesine katılımcıların % 88.5’i **kesinlikle katılıyorum** seçeneğini belirtmişlerdir.

Tablo 15. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular / Ön Test– Kontrol Grubu
(N=26)

| İfadeler | Kesinlikle Katılmıyoru | | Katılmıyorum | | Kısmen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | |
|---|------------------------|-----|--------------|-----|--------------------|------|-------------|------|------------------------|-------|
| | m | | m | | m | | m | | m | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Okumak zevklidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 25 | 96.2 |
| Okumanın faydası vardır. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 26 | 100.0 |
| Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 20 | 76.9 |
| Okurken hayallere dalarım. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 6 | 23.1 | 8 | 30.8 | 11 | 42.3 |
| Arkadaşlarımla kitaplarımızı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 3 | 11.5 | 3 | 11.5 | 19 | 73.1 |
| Okumak beni çok rahatlatıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 7 | 26.9 | 15 | 57.7 |
| Canım sıkıldığında kitap okuyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 13 | 50.0 | 7 | 26.9 |
| Kitap okumaktan vazgeçemiyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 9 | 34.6 | 11 | 42.3 |
| Arkadaşıma kitap almayı seviyorum. | 1 | 3.8 | 1 | 3.8 | 6 | 23.1 | 10 | 38.5 | 8 | 30.8 |
| Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor. | 1 | 3.8 | 2 | 7.7 | 2 | 7.7 | 7 | 26.9 | 14 | 53.8 |
| Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum. | 1 | 3.8 | 1 | 3.8 | 2 | 7.7 | 6 | 23.1 | 16 | 61.5 |
| Okumak benim kültür seviyemi artırıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 3 | 11.5 | 21 | 80.8 |
| Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 13 | 50.0 | 11 | 42.3 |
| Kitap okumak kelime hazinemı zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 1 | 3.8 | 24 | 92.3 |
| Kitap okumayı eğlenceli buluyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 19.2 | 21 | 80.8 |
| Okumak benim için çok önemlidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 22 | 84.6 |
| Okumak vazgeçilmez tutkumdur. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 12 | 46.2 | 11 | 42.3 |
| Okumak beni sakinleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 9 | 34.6 | 13 | 50.0 |
| Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine | 2 | 7.7 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 5 | 19.2 | 13 | 50.0 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|------|---|------|---|------|----|------|----|------|
| koyuyorum. | | | | | | | | | | |
| Okumak benim için bir hayat felsefesidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 6 | 23.1 | 16 | 61.5 |
| Okumaktan bıkmıyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 6 | 23.1 | 17 | 65.4 |
| Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum. | 4 | 15.4 | 4 | 15.4 | 5 | 19.2 | 4 | 15.4 | 9 | 34.6 |
| Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 5 | 19.2 | 17 | 65.4 |
| Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum. | 1 | 3.8 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 7 | 26.9 | 14 | 53.8 |
| Her fırsat bulduğumda okuyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 19.2 | 12 | 46.2 | 9 | 34.6 |
| Okurken dertlerimi unutuyorum. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 2 | 7.7 | 5 | 19.2 | 18 | 69.2 |
| Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 3 | 11.5 | 3 | 11.5 | 19 | 73.1 |
| Okumak bana yol gösteriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 20 | 76.9 |
| Okumak bana katkı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 23 | 88.5 |
| Okumak başarılı olmamı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 24 | 92.3 |
| Okumak benim ufku genişletiyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 20 | 76.9 |

Tablo 16, kontrol grubunun “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ndeki ifadelere yönelik verilen cevapların **son teste** ait frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

“Okumanın faydası vardır.” ifadesine katılımcıların % 96.2’si, “Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor.” ifadesine katılımcıların % 96.2’si, “Okumak bana katkı sağlıyor.” ifadesine katılımcıların % 88.5’i ve “Okumak benim ufku genişletiyor.” ifadesine katılımcıların % 88.5’i **kesinlikle katılıyorum** seçeneğini belirtmişlerdir.

Tablo 16. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular/ Son Test– Kontrol Grubu (N=26)

| <i>İfadeler</i> | <i>Kesinlikle Katılmıyoru</i> | | <i>Katılmıyorum</i> | | <i>Kısmen Katılıyorum</i> | | <i>Katılıyorum</i> | | <i>Kesinlikle Katılıyorum</i> | |
|--------------------------|-------------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------------|----------|--------------------|----------|-------------------------------|----------|
| | <i>m</i> | | <i>m</i> | | <i>m</i> | | <i>m</i> | | <i>m</i> | |
| | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
| Okumak zevklidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 22 | 84.6 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|------|---|------|---|------|----|------|----|------|
| Okumanın faydası vardır. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 25 | 96.2 |
| Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 5 | 19.2 | 20 | 76.9 |
| Okurken hayallere dalarım. | 2 | 7.7 | 1 | 3.8 | 6 | 23.1 | 4 | 15.4 | 13 | 50.0 |
| Arkadaşlarımla kitaplarımı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor. | 1 | 3.8 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 3 | 11.5 | 16 | 61.5 |
| Okumak beni çok rahatlatıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 7 | 26.9 | 13 | 50.0 |
| Canım sıkıldığında kitap okuyorum. | 1 | 3.8 | 0 | 0.0 | 7 | 26.9 | 10 | 38.5 | 8 | 30.8 |
| Kitap okumaktan vazgeçemiyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 12 | 46.2 | 8 | 30.8 |
| Arkadaşıma kitap almayı seviyorum. | 1 | 3.8 | 0 | 0.0 | 9 | 34.6 | 5 | 19.2 | 11 | 42.3 |
| Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor. | 3 | 11.5 | 2 | 7.7 | 6 | 23.1 | 5 | 19.2 | 10 | 38.5 |
| Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum. | 2 | 7.7 | 1 | 3.8 | 4 | 15.4 | 5 | 19.2 | 14 | 53.8 |
| Okumak benim kültür seviyemi artırıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 4 | 15.4 | 21 | 80.8 |
| Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 6 | 23.1 | 7 | 26.9 | 13 | 50.0 |
| Kitap okumak kelime hazinemizi zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 25 | 96.2 |
| Kitap okumayı eğlenceli buluyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 6 | 23.1 | 19 | 73.1 |
| Okumak benim için çok önemlidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 8 | 30.8 | 18 | 69.2 |
| Okumak vazgeçilmez tutkumdur. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 15.4 | 13 | 50.0 | 9 | 34.6 |
| Okumak beni sakinleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 7 | 26.9 | 8 | 30.8 | 11 | 42.3 |
| Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum. | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 7 | 26.9 | 9 | 34.6 | 8 | 30.8 |
| Okumak benim için bir hayat felsefesidir. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 4 | 15.4 | 9 | 34.6 | 12 | 46.2 |
| Okumaktan bıkmıyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 10 | 38.5 | 14 | 53.8 |
| Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum. | 4 | 15.4 | 3 | 11.5 | 6 | 23.1 | 6 | 23.1 | 7 | 26.9 |
| Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 9 | 34.6 | 1 | 3.8 | 16 | 61.5 |

| | | | | | | | | | | |
|--|---|-----|---|-----|---|------|----|------|----|------|
| Oluyorum. | | | | | | | | | | |
| Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum. | 1 | 3.8 | 0 | 0.0 | 7 | 26.9 | 10 | 38.5 | 8 | 30.8 |
| Her fırsat bulduğumda okuyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 19.2 | 8 | 30.8 | 13 | 50.0 |
| Okurken dertlerimi unutuyorum. | 0 | 0.0 | 1 | 3.8 | 7 | 26.9 | 4 | 15.4 | 14 | 53.8 |
| Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 7 | 26.9 | 16 | 61.5 |
| Okumak bana yol gösteriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 5 | 19.2 | 19 | 73.1 |
| Okumak bana katkı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.7 | 1 | 3.8 | 23 | 88.5 |
| Okumak başarılı olmamı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 19.2 | 21 | 80.8 |
| Okumak benim ufku genişletiyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 11.5 | 23 | 88.5 |

Kontrol grubuna ait değişkenlerin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 17 ile sunulmaktadır. Tanımlayıcı istatistikler bağlamında değişkenlerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Değişkenlerin ortalaması 4.02 ile 28.65, standart sapma değerleri ise 0.18 ile 5.50 arasında değişmektedir.

Tablo 17. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler– Kontrol Grubu (N=26)

| Değişkenler | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. Sp. |
|--|---------|----------|----------|----------|
| Okumaya Yönelik Tutum– Ön Test | 3.97 | 4.97 | 4.46 | 0.25 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Son Test | 3.55 | 5.00 | 4.34 | 0.36 |
| Beklenti Faktörü– Ön Test | 4.27 | 5.00 | 4.84 | 0.18 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Ön Test | 3.55 | 5.00 | 4.29 | 0.34 |
| İçselleştirme Faktörü– Ön Test | 3.17 | 5.00 | 4.18 | 0.58 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Ön Test | 2.00 | 5.00 | 4.25 | 0.65 |
| Beklenti Faktörü– Son Test | 4.27 | 5.00 | 4.80 | 0.21 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Son Test | 3.18 | 5.00 | 4.13 | 0.50 |
| İçselleştirme Faktörü– Son Test | 2.50 | 5.00 | 4.02 | 0.71 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Son Test | 1.67 | 5.00 | 4.10 | 0.83 |
| Ön Test Başarı | 20.00 | 35.00 | 28.65 | 4.36 |
| Son Test Başarı | 11.00 | 34.00 | 26.84 | 5.50 |

Deney Grubuna Ait Ölçekleri Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 18, deney grubunun “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ndeki ifadelerle yönelik verilen cevapların **ön teste** ait frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

“Okumanın faydası vardır.” ifadesine katılımcıların % 96.4’ü, “Okumak zevklidir.” ifadesine katılımcıların % 85.7’si, “Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor.” ifadesine katılımcıların % 85.7’si, “Okumak benim için çok önemlidir.” ifadesine katılımcıların % 85.7’si ve “Okumak benim ufku genişletiyor.” ifadesine katılımcıların % 85.7’si **kesinlikle katılıyorum** seçeneğini belirtmişlerdir.

Tablo 18. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular/ Ön Test– Deney Grubu (N=28)

| İfadeler | Kesinlikle Katılmıyoru | | Katılmıyorum | | Kısmen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | |
|---|------------------------|------|--------------|------|--------------------|------|-------------|------|------------------------|------|
| | m | | m | | m | | m | | m | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Okumak zevklidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 24 | 85.7 |
| Okumanın faydası vardır. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 27 | 96.4 |
| Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 6 | 21.4 | 21 | 75.0 |
| Okurken hayallere dalarım. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 11 | 39.3 | 13 | 46.4 |
| Arkadaşlarımla kitaplarımızı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 13 | 46.4 | 14 | 50.0 |
| Okumak beni çok rahatlatıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 10 | 35.7 | 17 | 60.7 |
| Canım sıkıldığında kitap okuyorum. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 10 | 35.7 | 13 | 46.4 |
| Kitap okumaktan vazgeçemiyorum. | 1 | 3.6 | 1 | 3.6 | 2 | 7.1 | 11 | 39.3 | 13 | 46.4 |
| Arkadaşıma kitap almayı seviyorum. | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 7 | 25.0 | 10 | 35.7 | 7 | 25.0 |
| Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor. | 3 | 10.7 | 6 | 21.4 | 4 | 14.3 | 6 | 21.4 | 9 | 32.1 |
| Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 10 | 35.7 | 15 | 53.6 |
| Okumak benim kültür seviyemi arttırıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 7 | 25.0 | 20 | 71.4 |
| Okuduğum zaman | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 7 | 25.0 | 19 | 67.9 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|------|---|------|---|------|----|------|----|------|--|
| canımın sıkıntısı hemen geçer. | | | | | | | | | | | |
| Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 24 | 85.7 | |
| Kitap okumayı eğlenceli buluyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 9 | 32.1 | 19 | 67.9 | |
| Okumak benim için çok önemlidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 24 | 85.7 | |
| Okumak vazgeçilmez tutkumdur. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 11 | 39.3 | 15 | 53.6 | |
| Okumak beni sakinleştiriyor. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 15 | 53.6 | 11 | 39.3 | |
| Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum. | 1 | 3.6 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 9 | 32.1 | 14 | 50.0 | |
| Okumak benim için bir hayat felsefesidir. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 11 | 39.3 | 13 | 46.4 | |
| Okumaktan bıkmıyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 11 | 39.3 | 15 | 53.6 | |
| Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum. | 3 | 10.7 | 3 | 10.7 | 5 | 17.9 | 10 | 35.7 | 7 | 25.0 | |
| Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum. | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 2 | 7.1 | 13 | 46.4 | 11 | 39.3 | |
| Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 12 | 42.9 | 12 | 42.9 | |
| Her fırsat bulduğumda okuyorum. | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 1 | 3.6 | 11 | 39.3 | 14 | 50.0 | |
| Okurken dertlerimi unutuyorum. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 4 | 14.3 | 11 | 39.3 | 12 | 42.9 | |
| Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 2 | 7.1 | 9 | 32.1 | 16 | 57.1 | |
| Okumak bana yol gösteriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 6 | 21.4 | 21 | 75.0 | |
| Okumak bana katkı sağlıyor. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 17.9 | 22 | 78.6 | |
| Okumak başarılı olmamı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 6 | 21.4 | 21 | 75.0 | |
| Okumak benim ufkumu genişletiyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 24 | 85.7 | |

Tablo 19, deney grubunun “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ndeki ifadelere yönelik verilen cevapların **son teste** ait frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir.

“Okumanın faydası vardır.” ifadesine katılımcıların % 92.9’u, “Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor.” ifadesine katılımcıların % 85.7’si ve “Kitap okumak kelime

hazinemi zenginleştiriyor.” ifadesine katılımcıların % 85.7’si **kesinlikle katılıyorum** seçeneğini belirtmişlerdir.

Tablo 19. Okumaya Yönelik Tutum Görüşlerine İlişkin Bulgular/ Son Test– Deney Grubu (N=28)

| İfadeler | Kesinlikle Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kısmen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kesinlikle Katılıyorum | |
|---|-------------------------|-----|--------------|------|--------------------|------|-------------|------|------------------------|------|
| | m | | m | | m | | m | | m | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Okumak zevklidir. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 17.9 | 23 | 82.1 |
| Okumanın faydası vardır. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 26 | 92.9 |
| Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 2 | 7.1 | 24 | 85.7 |
| Okurken hayallere dalarım. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 3 | 10.7 | 4 | 14.3 | 20 | 71.4 |
| Arkadaşlarımla kitaplarımızı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 3 | 10.7 | 4 | 14.3 | 20 | 71.4 |
| Okumak beni çok rahatlatıyor. | 1 | 3.6 | 1 | 3.6 | 4 | 14.3 | 6 | 21.4 | 16 | 57.1 |
| Canım sıkıldığında kitap okuyorum. | 2 | 7.1 | 0 | 0.0 | 5 | 17.9 | 8 | 28.6 | 13 | 46.4 |
| Kitap okumaktan vazgeçemiyorum. | 2 | 7.1 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 9 | 32.1 | 13 | 46.4 |
| Arkadaşıma kitap almayı seviyorum. | 2 | 7.1 | 1 | 3.6 | 6 | 21.4 | 3 | 10.7 | 16 | 57.1 |
| Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor. | 2 | 7.1 | 3 | 10.7 | 4 | 14.3 | 3 | 10.7 | 16 | 57.1 |
| Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum. | 2 | 7.1 | 1 | 3.6 | 1 | 3.6 | 7 | 25.0 | 17 | 60.7 |
| Okumak benim kültür seviyemi artırıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 10.7 | 3 | 10.7 | 22 | 78.6 |
| Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer. | 1 | 3.6 | 1 | 3.6 | 4 | 14.3 | 8 | 28.6 | 14 | 50.0 |
| Kitap okumak kelime hazinemi zenginleştiriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 24 | 85.7 |
| Kitap okumayı eğlenceli buluyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 10.7 | 7 | 25.0 | 18 | 64.3 |
| Okumak benim için çok önemlidir. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 4 | 14.3 | 20 | 71.4 |
| Okumak vazgeçilmez tutkumdur. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 3 | 10.7 | 9 | 32.1 | 15 | 53.6 |
| Okumak beni | 1 | 3.6 | 2 | 7.1 | 4 | 14.3 | 5 | 17.9 | 16 | 57.1 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|------|---|------|---|------|---|------|----|------|--|
| sakinleştiriyor. | | | | | | | | | | | |
| Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum. | 3 | 10.7 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 3 | 10.7 | 18 | 64.3 | |
| Okumak benim için bir hayat felsefesidir. | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 2 | 7.1 | 5 | 17.9 | 19 | 67.9 | |
| Okumaktan bıkmıyorum. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 7 | 25.0 | 3 | 10.7 | 18 | 64.3 | |
| Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum. | 4 | 14.3 | 2 | 7.1 | 4 | 14.3 | 4 | 14.3 | 14 | 50.0 | |
| Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum. | 3 | 10.7 | 0 | 0.0 | 7 | 25.0 | 2 | 7.1 | 16 | 57.1 | |
| Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum. | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 4 | 14.3 | 9 | 32.1 | 13 | 46.4 | |
| Her fırsat bulduğumda okuyorum. | 0 | 0.0 | 1 | 3.6 | 6 | 21.4 | 8 | 28.6 | 13 | 46.4 | |
| Okurken dertlerimi unutuyorum. | 3 | 10.7 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 4 | 14.3 | 17 | 60.7 | |
| Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum. | 2 | 7.1 | 3 | 10.7 | 3 | 10.7 | 1 | 3.6 | 19 | 67.9 | |
| Okumak bana yol gösteriyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 14.3 | 3 | 10.7 | 21 | 75.0 | |
| Okumak bana katkı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 7.1 | 5 | 17.9 | 21 | 75.0 | |
| Okumak başarılı olmamı sağlıyor. | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 17.9 | 23 | 82.1 | |
| Okumak benim ufku genişletiyor. | 1 | 3.6 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 5 | 17.9 | 22 | 78.6 | |

Deney grubuna ait değişkenlerin tanımlayıcı istatistik bulguları Tablo 20 ile sunulmaktadır. Tanımlayıcı istatistikler bağlamında değişkenlerin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. Değişkenlerin ortalaması, 4.12 ile 34.78; standart sapma değerleri ise 0.24 ile 4.77 arasında değişmektedir.

Tablo 20. Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler– Deney Grubu (N=28)

| Değişkenler | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. Sp. |
|---------------------------------|---------|----------|----------|----------|
| Okumaya Yönelik Tutum– Ön Test | 4.00 | 4.90 | 4.41 | 0.24 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Son Test | 2.97 | 5.00 | 4.38 | 0.54 |
| Beklenti Faktörü– Ön Test | 4.09 | 5.00 | 4.77 | 0.28 |
| Sevme/ İlgî Faktörü– Ön Test | 3.64 | 5.00 | 4.28 | 0.38 |

| | | | | |
|--|-------|-------|-------|------|
| İçselleştirme Faktörü– Ön Test | 3.33 | 4.83 | 4.14 | 0.45 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Ön Test | 1.00 | 5.00 | 4.14 | 0.77 |
| Beklenti Faktörü– Son Test | 3.73 | 5.00 | 4.72 | 0.32 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Son Test | 2.64 | 5.00 | 4.21 | 0.70 |
| İçselleştirme Faktörü– Son Test | 1.33 | 5.00 | 4.12 | 0.98 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Son Test | 1.00 | 5.00 | 4.28 | 0.94 |
| Ön Test Başarı | 26.00 | 38.00 | 34.78 | 3.66 |
| Son Test Başarı | 15.00 | 33.00 | 25.89 | 4.77 |

Normal Dağılım Analizi

Katılımcıların değişkenlere ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov– Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları, Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21. Tüm Katılımcılara Ait Normal Dağılım Testi (N=54)

| Değişkenler | Kolmogorov-Smirnov Z | p Değeri |
|---|----------------------|----------|
| Son Test Başarı | 0.129 | 0.026 |
| Harika Çocuk Metni Süreç Değerlendirme | 0.384 | 0.000 |
| Dostlar Beni Hatırlasın Metni Süreç Değerlendirme | 0.165 | 0.001 |
| İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Metni Süreç Değerlendirme | 0.288 | 0.000 |
| Cazgır Metni Süreç Değerlendirme | 0.218 | 0.000 |
| Ezgiyle Dönen Dünya Metni Süreç Değerlendirme | 0.274 | 0.000 |
| Son Kuşlar Metni Süreç Değerlendirme | 0.182 | 0.000 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Ön Test | 0.088 | 0.200 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Son Test | 0.093 | 0.200 |
| Beklenti Faktörü– Ön Test | 0.214 | 0.000 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Ön Test | 0.087 | 0.200 |
| İçselleştirme Faktörü– Ön Test | 0.132 | 0.020 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Ön Test | 0.206 | 0.000 |
| Beklenti Faktörü– Son Test | 0.203 | 0.000 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Son Test | 0.119 | 0.056 |
| İçselleştirme Faktörü– Son Test | 0.141 | 0.009 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Son Test | 0.190 | 0.000 |
| Ön Test Başarı | 0.124 | 0.036 |

Test sonucuna göre; okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$); son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test, ön test başarı değişkenlerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Çözümlemelerde okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test değişkenleri için **parametrik teknikler**; son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test, ön test başarı değişkenleri için ise **non- parametrik teknikler** kullanılmıştır.

Kontrol Grubu Normal Dağılım Analizi

Kontrol grubuna ilişkin değişkenlere ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov– Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları, Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22. Normal Dağılım Testi– Kontrol Grubu (N=26)

| Değişkenler | Kolmogorov-Smirnov Z | p Değeri |
|---|----------------------|----------|
| Son Test Başarı | 0.160 | 0.087 |
| Harika Çocuk Metni Süreç Değerlendirme | 0.378 | 0.000 |
| Dostlar Beni Hatırlasın Metni Süreç Değerlendirme | 0.220 | 0.002 |
| İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Metni Süreç Değerlendirme | 0.239 | 0.001 |
| Cazgır Metni Süreç Değerlendirme | 0.208 | 0.005 |
| Ezgiyle Dönen Dünya Metni Süreç Değerlendirme | 0.206 | 0.006 |
| Son Kuşlar Metni Süreç Değerlendirme | 0.172 | 0.047 |

| | | |
|--|-------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum– Ön Test | 0.119 | 0.200 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Son Test | 0.084 | 0.200 |
| Beklenti Faktörü– Ön Test | 0.222 | 0.002 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Ön Test | 0.087 | 0.200 |
| İçselleştirme Faktörü– Ön Test | 0.177 | 0.036 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Ön Test | 0.157 | 0.096 |
| Beklenti Faktörü– Son Test | 0.228 | 0.001 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Son Test | 0.108 | 0.200 |
| İçselleştirme Faktörü– Son Test | 0.193 | 0.014 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Son Test | 0.186 | 0.021 |
| Ön Test Başarı | 0.165 | 0.067 |

Test sonucuna göre; okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test, ön test başarı, son test başarı değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$); Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenlerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Çözümlemelerde okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü– son test, ön test başarı, son test başarı değişkenleri için **parametrik teknikler**; Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenleri için ise **non-parametrik teknikler** kullanılmıştır.

Deney Grubu Normal Dağılım Analizi

Deney grubuna ilişkin değişkenlere ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Kolmogorov– Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Normal Dağılım Testi – Deney Grubu (N=28)

| Değişkenler | Kolmogorov-Smirnov Z | p Değeri |
|---|----------------------|----------|
| Son Test Başarı | 0.201 | 0.005 |
| Harika Çocuk Metni Süreç Değerlendirme | 0.392 | 0.000 |
| Dostlar Beni Hatırlasın Metni Süreç Değerlendirme | 0.212 | 0.002 |
| İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Metni Süreç Değerlendirme | 0.361 | 0.000 |
| Cazgır Metni Süreç Değerlendirme | 0.289 | 0.000 |
| Ezgiyle Dönen Dünya Metni Süreç Değerlendirme | 0.400 | 0.000 |
| Son Kuşlar Metni Süreç Değerlendirme | 0.263 | 0.000 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Ön Test | 0.106 | 0.200 |
| Okumaya Yönelik Tutum– Son Test | 0.129 | 0.200 |
| Beklenti Faktörü– Ön Test | 0.242 | 0.000 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Ön Test | 0.102 | 0.200 |
| İçselleştirme Faktörü– Ön Test | 0.164 | 0.053 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Ön Test | 0.248 | 0.000 |
| Beklenti Faktörü– Son Test | 0.197 | 0.007 |
| Sevme/ İlgi Faktörü– Son Test | 0.140 | 0.170 |
| İçselleştirme Faktörü– Son Test | 0.187 | 0.014 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Faktörü– Son Test | 0.225 | 0.001 |
| Ön Test Başarı | 0.135 | 0.200 |

Test sonucuna göre; okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum–son test, sevme/ ilgi faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sevme/ ilgi faktörü–son test, ön test başarı değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$); son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test,

sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenlerinin ise normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) tespit edilmiştir.

Çözümlemelerde okumaya yönelik tutum– ön test, okumaya yönelik tutum– son test, sevmeye/ ilgi faktörü– ön test, içselleştirme faktörü– ön test, sevmeye/ ilgi faktörü– son test, ön test başarı değişkenleri için **parametrik teknikler**; son test başarı, Harika Çocuk metni süreç değerlendirme, Dostlar Beni Hatırlasın metni süreç değerlendirme, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme, Cazgır metni süreç değerlendirme, Ezgiyle Dönen Dünya metni süreç değerlendirme, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme, beklenti faktörü– ön test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test, beklenti faktörü– son test, içselleştirme faktörü– son test, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son test değişkenleri için ise **non-parametrik teknikler** kullanılmıştır.

Araştırma Hipotezleri

Araştırma kapsamında değişkenlerin ilişkilerini ölçmek amacıyla toplam dört ana hipotez ve denence ile otuz sekiz alt hipotez geliştirilmiştir. Araştırma hipotezleri, daha önce tartışılan teorik ilişkiler çerçevesinde ve hazırlanan ölçme araçlarına ait formlar yardımıyla toplanan verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuştur. Bu amaçla “Bağımsız Gruplar t Testi”, “Bağımlı Gruplar t Testi”, “Tek Yönlü MANOVA Analizi”, “Mann Whitney U Testi”, “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ve “Kruskal Wallis Testi” uygulanmıştır.

Toplanan Verilerle İlgili Olarak Yapılan Fark Testleri

Araştırmanın Birinci Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Ürün Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında; Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Ürün Değerlendirmeye Yönelik Denence: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında; Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Bu bölümün oluşturulmasına yönelik oluşturulmuş alt hipotezler şunlardır:

H₁: Deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

H₂: Deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön testi, okuduğunu anlama başarı testi son testi, okumaya yönelik tutum ölçeği ön testi, okumaya yönelik tutum ölçeği son testi, sevme/ ilgi faktörü– ön testi, içselleştirme faktörü– ön testi, sevme/ ilgi faktörü– son testi ve içselleştirme faktörü– son testi için Bağımlı Gruplar t Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24’te verilmektedir.

Tablo 24. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Deney Grubu (N=28)

| Bağımlı Değişkenler | Değişken | \bar{X} | s.s. | t | p |
|---------------------------------|-------------------------------|------------------------|------|---------|-------|
| Başarı Ön Test- | Başarı Ön Test | 25.8 | 4.77 | -9.571 | 0.000 |
| | Başarı Son Test | Başarı Son Test | 34.7 | | |
| Tutum Ön Test- Tutum | Tutum Ön Test | 4.41 | 0.24 | 0.308 | 0.761 |
| | Son Test | Tutum Son Test | 4.38 | | |
| Tutum Ön Test- Başarı Ön | Tutum Ön Test | 4.41 | 0.24 | -24.162 | 0.000 |
| | Test | Başarı Ön Test | 25.8 | | |
| Tutum Son Test- Başarı | Tutum Son Test | 4.38 | 0.54 | -43.627 | 0.000 |
| | Son Test | Başarı Son Test | 34.7 | | |
| Sevme/ İlgi Ön Test - | Sevme / İlgi Ön Test | 4.28 | 0.38 | 0.460 | 0.649 |
| | Sevme/ İlgi Son Test | Sevme / İlgi Son Test | 4.21 | | |
| İçselleştirme Ön Test - | İçselleştirme Ön Test | 4.14 | 0.45 | 0.109 | 0.914 |
| | İçselleştirme Son Test | İçselleştirme Son Test | 4.12 | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). **Buna göre; okuduğunu anlama başarı son test puanı, ön test puanından fazladır. Bu nedenle H₁ hipotezi desteklenmektedir.**

Ancak deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). **Bu nedenle H_2 hipotezi desteklenmemektedir.**

Deney grubu öğrencilerinin sevme/ ilgi düzeyleri ön test ve son test puanları ile içselleştirme faktörü– ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

Deney grubu öğrencilerin beklenti faktörü– ön testi, beklenti faktörü– son testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü – ön testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son testi için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’te verilmektedir.

Tablo 25. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Deney Grubu (N=28)

| Bağımlı Değişkenler | Sıralar | N | S.O. | S.T. | z | p |
|---|-----------------|----|-------|--------|--------|-------|
| Beklenti Son Test - Beklenti Ön Test - | Negatif Sıralar | 14 | 13.32 | 186.50 | -1.046 | 0.295 |
| | Pozitif Sıralar | 10 | 11.35 | 113.50 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 28 | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test - Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test - | Negatif Sıralar | 8 | 9.38 | 75.00 | -1.129 | 0.259 |
| | Pozitif Sıralar | 12 | 11.25 | 135.00 | | |
| | Eşit | 8 | | | | |
| | Toplam | 28 | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin beklenti faktörü ön test ve son test puanları ile sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık yoktur ($p>0.05$).

H_3 : Kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

H_4 : Kontrol grubu öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubu öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi ön testi, okuduğunu anlama başarı testi son testi, okumaya yönelik tutum ölçeği ön testi, okumaya yönelik

tutum ölçeği son testi, sevme/ ilgi faktörü– ön testi, sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– ön testi, sevme/ ilgi faktörü– son testi ve sosyalleştirme/ paylaşma faktörü– son testi için Bağımlı Gruplar t Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Kontrol Grubu (N=26)

| Bağımlı Değişkenler | Değişken | \bar{X} | s.s. | t | p |
|---|---|--------------|--------------|---------|-------|
| Başarı Ön Test– Başarı Son Test | Başarı Ön Test Başarı Son Test | 26.8 28.6 | 5.50 4.36 | -2.826 | 0.009 |
| Tutum Ön Test- Tutum Son Test | Tutum Ön Test Tutum Son Test | 4.46 4.34 | 0.25 0.36 | 2.012 | 0.055 |
| Tutum Ön Test- Başarı Ön Test | Tutum Ön Test Başarı Ön Test | 4.46 26.8 | 0.25 5.50 | -20.508 | 0.000 |
| Tutum Son Test- Başarı Son Test | Tutum Son Test Başarı Son Test | 4.34 28.6 | 0.36 4.36 | -28.459 | 0.000 |
| Sevme/ İlgi Ön Test - Sevme/ İlgi Son Test | Sevme / İlgi Ön Test Sevme / İlgi Son Test | 4.29 4.13 | 0.34 0.50 | 1.934 | 0.065 |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test- Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Sosyalleştirme/ PaylaşmaÖn Test Sosyalleştirme/ PaylaşmaSon Test | 4.25 4.10 | 0.65 0.83 | 1.151 | 0.261 |

Analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$). **Buna göre; okuduğunu anlama başarı son test puanı, ön test puanından fazladır. Bu nedenle H_3 hipotezi desteklenmektedir.**

Ancak kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). **Bu nedenle H_4 hipotezi desteklenmemektedir.**

Kontrol grubu öğrencilerinin sevme/ ilgi düzeyleri ön test ve son test puanları ile sosyalleştirme/ paylaşma düzeyleri ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Kontrol grubu öğrencilerin beklenti faktörü– ön testi, beklenti faktörü– son testi, içselleştirme faktörü– ön testi, içselleştirme faktörü– son testi için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmektedir:

Tablo 27. Test Puanlarına Göre Farklılık Analizi– Kontrol Grubu (N=26)

| Bağımlı Değişkenler | Sıralar | N | S.O. | S.T. | z | p |
|---|-----------------|----|-------|--------|--------|-------|
| Beklenti Son Test - Beklenti Ön Test - | Negatif Sıralar | 10 | 9.05 | 90.50 | -0.667 | 0.505 |
| | Pozitif Sıralar | 7 | 8.93 | 62.50 | | |
| | Eşit | 9 | | | | |
| | Toplam | 26 | | | | |
| İçselleştirme Son Test - İçselleştirme Ön Test | Negatif Sıralar | 14 | 12.46 | 174.50 | -1.565 | 0.117 |
| | Pozitif Sıralar | 8 | 9.81 | 78.50 | | |
| | Eşit | 4 | | | | |
| | Toplam | 26 | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin beklenti faktörü ön test ve son test puanları ile içselleştirme faktörü– ön test ve son test puanları arasında 0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

H₅: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön test düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H₆: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı son test düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ön ve son test düzeyleri için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmektedir.

Tablo 28. Başarı Test Puanları– Katılımcı Grubu (N=54)

| Değişkenler | Grup | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------|---------|----|-------|--------|-------------------|--------|-------|
| Başarı Ön Test | Kontrol | 26 | 29.60 | 769.50 | 309.500 | -0.946 | 0.344 |
| | Deney | 28 | 25.55 | 715.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Başarı Son Test | Kontrol | 26 | 17.08 | 444.00 | 93.000 | -4.709 | 0.000 |
| | Deney | 28 | 37.18 | 1041.0 | | | |

Toplam 54

Analiz sonuçları incelendiğinde başarı ön test puanları katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_5 hipotezi desteklenmemektedir.**

Ancak başarı son test puanları, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Buna göre deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları, kontrol grubu öğrencilerden daha yüksektir. Bundan dolayı, H_6 hipotezi desteklenmektedir.

H_7 : Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön test erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H_8 : Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön ve son test düzeyleri için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 29'da verilmektedir.

Tablo 29. Başarı Test Puanları– Katılımcı Grubu (N=54)

| Değişkenler | Grup | N | \bar{X} | s.s. | t | p |
|-----------------------------------|---------|----|-----------|------|--------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Kontrol | 26 | 4.46 | 0.25 | 0.713 | 0.479 |
| | Deney | 28 | 4.41 | 0.24 | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Kontrol | 26 | 4.34 | 0.36 | -0.296 | 0.768 |
| | Deney | 28 | 4.38 | 0.54 | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde okumaya yönelik tutum ön ve son test puanları, katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_7 ve H_8 hipotezleri desteklenmemektedir.**

Araştırmanın İkinci Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Süreç Değerlendirmeye Yönelik Alt Problem: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Süreç Değerlendirmeye Yönelik Denence: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa, Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testleri puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

H₉: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Harika Çocuk** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₀: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Dostlar Beni Hatırlasın** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₁: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₂: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Cazgır** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₃: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Ezgiyle Dönen Dünya** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

H₁₄: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin **Son Kuşlar** metni süreç değerlendirme testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metinlere ait süreç değerlendirmesi için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30'da verilmektedir:

Tablo 30. Metin Süreç Değerlendirme– Katılımcı Grubu (N=54)

| Değişkenler | Grup | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------------|---------|----|-------|--------|-------------------|--------|-------|
| Harika Çocuk Metni | Kontrol | 26 | 27.19 | 707.00 | 356.000 | -0.162 | 0.871 |
| | Deney | 28 | 27.79 | 778.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---------|----|-------|---------|---------|--------|-------|
| Dostlar Beni Hatırlasın Metni | Kontrol | 26 | 28.63 | 744.50 | 334.500 | -0.522 | 0.601 |
| | Deney | 28 | 26.45 | 740.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Metni | Kontrol | 26 | 27.67 | 719.50 | 359.500 | -0.084 | 0.933 |
| | Deney | 28 | 27.34 | 765.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Cazgır Metni | Kontrol | 26 | 20.85 | 542.00 | 191.000 | -3.132 | 0.002 |
| | Deney | 28 | 33.68 | 943.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Ezgiyle Dönen Dünya Metni | Kontrol | 26 | 16.19 | 421.00 | 70.000 | -5.339 | 0.000 |
| | Deney | 28 | 38.00 | 1064.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Son Kuşlar Metni | Kontrol | 26 | 15.65 | 407.00 | 56.000 | -5.413 | 0.000 |
| | Deney | 28 | 38.50 | 1078.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde **Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa** süreç değerlendirme testleri; katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_9 , H_{10} ve H_{11} hipotezleri desteklenmemektedir.**

Ancak Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar süreç değerlendirme testleri; katılımcıların kontrol ve deney grubu olmasına göre **0.05 anlamlılık düzeyine göre istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$).** Deney grubu öğrencilerin **Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar** metinlerine ait değerlendirme puanları kontrol grubu öğrencilerinden yüksektir. **Bundan dolayı H_{12} , H_{13} ve H_{14} hipotezleri desteklenmektedir.**

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bağımsız Değişkenlere Yönelik Alt Problem: Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü, okuduğunu anlama becerisi üzerinde;

okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken midir?

Bağımsız Değişkenlere Yönelik Denence: Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü, okuduğunu anlama becerisi üzerinde; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişkendir.

H₁₅: Cinsiyet, ön test başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₁₆: Cinsiyet, son test başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön ve son test başarıları ile cinsiyetleri arasındaki farklılık Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 31’de verilmektedir:

Tablo 31. Başarı Test Puanları– Cinsiyet (N=54)

| Değişkenler | Cinsiyet | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-------------------|----------|----|-------|--------|-------------------|--------|-------|
| Ön Test Başarısı | Kız | 32 | 28.53 | 913.00 | 319.000 | -0.583 | 0.560 |
| | Erkek | 22 | 26.00 | 572.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Son Test Başarısı | Kız | 32 | 27.05 | 865.50 | 337.500 | -0.256 | 0.798 |
| | Erkek | 22 | 28.16 | 619.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön ve son test başarı puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H₁₅ ve H₁₆ hipotezleri desteklenmemektedir.**

H₁₇: Cinsiyet, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön ve son test, sevme/ ilgi ön test ve son test düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki farklılık için Bağımsız Gruplar t Testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 32’de verilmektedir:

Tablo 32. Okumaya Yönelik Tutum– Cinsiyet/ 1 (N=54)

| Değişkenler | Cinsiyet | N | \bar{X} | s.s. | t | p |
|--------------------------------|----------|----|-----------|------|-------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Kız | 32 | 4.47 | 0.27 | 1.272 | 0.209 |
| | Erkek | 22 | 4.39 | 0.20 | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Kız | 32 | 4.37 | 0.49 | 0.218 | 0.828 |
| | Erkek | 22 | 4.34 | 0.41 | | |
| Sevme/ İlgi Ön Test | Kız | 32 | 4.34 | 0.36 | 1.343 | 0.185 |
| | Erkek | 22 | 4.21 | 0.35 | | |
| Sevme/ İlgi Son Test | Kız | 32 | 4.22 | 0.61 | 0.666 | 0.508 |
| | Erkek | 22 | 4.10 | 0.62 | | |

Analiz sonuçlarına göre okumaya yönelik tutum ön test ve son test, sevme/ ilgi ön test ve son test puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiki açıdan farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{17} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile cinsiyetleri arasındaki farklılık Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 33’te verilmektedir:

Tablo 33. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Cinsiyet (N=54)

| Değişkenler | Cinsiyet | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------------|----------|----|-------|--------|----------------|--------|-------|
| Beklenti Ön Test | Kız | 32 | 25.66 | 821.00 | 293.000 | -1.076 | 0.282 |
| | Erkek | 22 | 30.18 | 664.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Kız | 32 | 29.92 | 957.50 | 274.500 | -1.374 | 0.169 |
| | Erkek | 22 | 23.98 | 527.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------------------------|--------|----|-------|--------|---------|--------|-------|
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Kız | 32 | 31.00 | 992.00 | 240.000 | -2.012 | 0.044 |
| | Erkek | 22 | 22.41 | 493.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Beklenti Son Test | Kız | 32 | 27.89 | 892.50 | 339.500 | -0.226 | 0.821 |
| | Erkek | 22 | 26.93 | 592.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Son Test | Kız | 32 | 27.59 | 883.00 | 349.000 | -0.053 | 0.958 |
| | Erkek | 22 | 27.36 | 602.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Kız | 32 | 27.69 | 886.00 | 346.000 | -0.108 | 0.914 |
| | Erkek | 22 | 27.23 | 599.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin beklenti ön test, içselleştirme ön test, beklenti son test, sevme/ ilgi son test, içselleştirme son test, sosyalleştirme/ paylaşma son test puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Ancak öğrencilerin sosyalleştirme/ paylaşma ön test puanları cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Kız öğrencilerin sosyalleştirme/ paylaşma ön test puanları, erkek öğrencilerden daha yüksektir.

H₁₈: Anaokulunda eğitim, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₁₉: Anaokulunda eğitim, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile anaokuluna gitme durumları arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 34'te verilmektedir.

Tablo 34. Başarı Test Puanları– Anaokuluna Gitme Durumu (N=54)

| Değişkenler | Anaokuluna Gitme | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------|------------------|----|-------|--------|----------------|--------|-------|
| Ön Test Başarı | Evet | 28 | 28.07 | 786.00 | 348.000 | -0.278 | 0.781 |
| | Hayır | 26 | 26.88 | 699.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Son Test Başarı | Evet | 28 | 30.38 | 850.50 | 283.500 | -1.399 | 0.162 |
| | Hayır | 26 | 24.40 | 634.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları, katılımcıların anaokuluna gitme durumlarına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{18} ve H_{19} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{20} : Anaokulunda eğitim, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile anaokuluna gitme durumları arasındaki farklılık Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 35'te verilmektedir:

Tablo 35. Okumaya Yönelik Tutum– Anaokuluna Gitme Durumu (N=54)

| Değişkenler | Anaokuluna Gitme | N | \bar{X} | s.s. | t | p |
|--------------------------------|------------------|----|-----------|------|-------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Evet | 28 | 4.45 | 0.25 | 0.461 | 0.647 |
| | Hayır | 26 | 4.42 | 0.25 | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Evet | 28 | 4.41 | 0.32 | 0.734 | 0.466 |
| | Hayır | 26 | 4.31 | 0.57 | | |
| Sevme/ İlgi Ön Test | Evet | 28 | 4.30 | 0.34 | 0.260 | 0.796 |
| | Hayır | 26 | 4.27 | 0.37 | | |
| Sevme/ İlgi Son Test | Evet | 28 | 4.23 | 0.50 | 0.765 | 0.448 |
| | Hayır | 26 | 4.10 | 0.72 | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri, anaokuluna gitme durumlarına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{20} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile anaokuluna gitme durumu arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 36'da verilmektedir:

Tablo 36. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Anaokuluna Gitme Durumu (N=54)

| Değişkenler | Anaokuluna Gitme | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------------------------|------------------|----|-------|--------|----------------|--------|-------|
| Beklenti Ön Test | Evet | 28 | 27.79 | 778.00 | 356.000 | -0.143 | 0.886 |
| | Hayır | 26 | 27.19 | 707.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Evet | 28 | 28.25 | 791.00 | 343.000 | -0.366 | 0.714 |
| | Hayır | 26 | 26.69 | 694.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Evet | 28 | 27.91 | 781.50 | 352.500 | -0.203 | 0.839 |
| | Hayır | 26 | 27.06 | 703.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Beklenti Son Test | Evet | 28 | 25.75 | 721.00 | 315.000 | -0.873 | 0.383 |
| | Hayır | 26 | 29.38 | 764.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Son Test | Evet | 28 | 27.46 | 769.00 | 363.000 | -0.017 | 0.986 |
| | Hayır | 26 | 27.54 | 716.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Evet | 28 | 26.80 | 750.50 | 344.500 | -0.345 | 0.730 |
| | Hayır | 26 | 28.25 | 734.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin beklenti ön test, içselleştirme ön test, sosyalleştirme/ paylaşma ön test, beklenti son test, sevme/ ilgi son test, içselleştirme son test, sosyalleştirme/ paylaşma son test puanları katılımcıların cinsiyetlerine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H₂₁: Anne mesleği, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₂₂: Anne mesleği, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön ve son test başarıları ile anne mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 37’de verilmektedir:

Tablo 37. Başarı Test Puanları– Anne Mesleği (N=54)

| Değişkenler | Anne Mesleği | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|-----------------|---------------|----|-------|---------|-------|
| Ön Test Başarı | Devlet Memuru | 5 | 36.10 | 2.215 | 0.330 |
| | Özel Sektör | 2 | 18.50 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 26.97 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Son Test Başarı | Devlet Memuru | 5 | 26.20 | 4.477 | 0.107 |
| | Özel Sektör | 2 | 50.50 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 26.66 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları, annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H₂₁ ve H₂₂ hipotezleri desteklenmemektedir.**

H₂₃: Anne mesleği, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile anne mesleği arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 38’de verilmektedir:

Tablo 38. Okumaya Yönelik Tutum– Anne Mesleği (N=54)

| Değişkenler | Meslek | N | \bar{X} | ANOVA Sonuçları | | | | F | P |
|--------------------------------|------------|----|-----------|-----------------|----------|--------|-------|-------|-------|
| | | | | SH _x | Var. K. | K. T. | K. O. | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Memur | 5 | 4.32 | 0.14 | G. Arası | 0.103 | 0.051 | 0.795 | 0.457 |
| | Özel sekt. | 2 | 4.58 | 0.09 | Grup İçi | 3.286 | 0.064 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 4.44 | | | | | | |
| | | | | 0.26 | Toplam | 3.386 | | | |
| Toplam | | 54 | 4.43 | 0.25 | | | | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Memur | 5 | 4.27 | 0.20 | G. Arası | 0.124 | 0.062 | 0.284 | 0.754 |
| | Özel sekt. | 2 | 4.56 | 0.43 | Grup İçi | 11.129 | 0.218 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 4.36 | | | | | | |
| | | | | 0.48 | Toplam | 11.253 | | | |
| Toplam | | 54 | 4.36 | 0.46 | | | | | |
| Sevme / İlgi Ön Test | Memur | 5 | 4.12 | 0.10 | G. Arası | 0.265 | 0.132 | 1.020 | 0.368 |
| | Özel sekt. | 2 | 4.54 | 0.12 | Grup İçi | 6.613 | 0.130 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 4.29 | 0.37 | Toplam | 6.877 | | | |
| | Toplam | | 54 | 4.28 | 0.36 | | | | |
| Sevme / İlgi Son Test | Memur | 5 | 4.05 | 0.42 | G. Arası | 0.284 | 0.142 | 0.366 | 0.695 |
| | Özel sekt. | 2 | 4.50 | 0.44 | Grup İçi | 19.780 | 0.388 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 4.17 | 0.63 | Toplam | 20.064 | | | |
| | Toplam | | 54 | 4.17 | 0.61 | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H₂₃ hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile anne mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 39'da verilmektedir:

Tablo 39. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Anne Mesleği (N=54)

| Değişkenler | Anne Mesleği | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|------------------|---------------|---|-------|---------|-------|
| Beklenti Ön Test | Devlet Memuru | 5 | 30.80 | 0.501 | 0.778 |
| | Özel Sektör | 2 | 22.00 | | |

| | | | | | |
|--|---------------|----|-------|-------|-------|
| | Çalışmıyor | 47 | 27.38 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Devlet Memuru | 5 | 14.90 | 3.941 | 0.139 |
| | Özel Sektör | 2 | 35.25 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 28.51 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme / Paylaşma Ön Test | Devlet Memuru | 5 | 27.20 | 0.182 | 0.913 |
| | Özel Sektör | 2 | 23.00 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 27.72 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Beklenti Son Test | Devlet Memuru | 5 | 32.40 | 1.597 | 0.450 |
| | Özel Sektör | 2 | 37.75 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 26.54 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Son Test | Devlet Memuru | 5 | 16.20 | 3.008 | 0.222 |
| | Özel Sektör | 2 | 24.75 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 28.82 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Devlet Memuru | 5 | 28.00 | 0.253 | 0.881 |
| | Özel Sektör | 2 | 32.75 | | |
| | Çalışmıyor | 47 | 27.22 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar, annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H₂₄: Baba mesleği, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₂₅: Baba mesleği, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile baba mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 40'ta verilmektedir:

Tablo 40. Başarı Test Puanları– Baba Mesleği (N=54)

| Değişkenler | Anne Mesleği | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|-----------------|---------------|----|-------|---------|-------|
| Ön Test Başarı | Devlet Memuru | 10 | 28.50 | 0.212 | 0.899 |
| | Özel Sektör | 36 | 27.72 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 25.25 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Son Test Başarı | Devlet Memuru | 10 | 27.00 | 0.325 | 0.850 |
| | Özel Sektör | 36 | 28.24 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 24.81 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları, babanın mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{24} ve H_{25} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{26} : Baba mesleği, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile baba mesleği arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 41'de verilmektedir:

Tablo 41. Okumaya Yönelik Tutum– Baba Mesleği (N=54)

| Değişkenler | Meslek | N | \bar{X} | ANOVA Sonuçları | | | | F | P |
|-------------------------------|------------|----|-----------|-----------------|----------|----------|-------|-------|-------|
| | | | | SH_x | Var. K. | K. T. | K. O. | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Memur | 10 | 4.45 | 0.23 | G. Arası | 0.326 | 0.163 | 2.715 | 0.076 |
| | Özel sekt. | 36 | 4.39 | 0.25 | | Grup İçi | | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 4.61 | | | | | | |
| | | | | 0.18 | Toplam | 3.389 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.43 | 0.25 | | | | | |
| Okumaya | Memur | 10 | 4.52 | 0.27 | G. Arası | 0.804 | 0.402 | 1.963 | 0.151 |
| | Özel sekt. | 36 | 4.27 | 0.49 | Grup İçi | 10.449 | 0.205 | | |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------|----|------|------|-----------------|--------|-------|-------------|
| Yönelik Tutum Son Test | Çalışmıyor | 8 | 4.55 | | | | | |
| | | | | 0.44 | Toplam | 11.253 | | |
| | Toplam | 54 | 4.36 | 0.46 | | | | |
| Sevme / İlgi Ön Test | Memur | 10 | 4.25 | 0.32 | G. Arası | 0.562 | 0.281 | |
| | Özel sekt. | 36 | 4.24 | 0.35 | Grup İçi | 6.315 | 0.124 | |
| | Çalışmıyor | 8 | 4.53 | 0.39 | Toplam | 6.877 | | 2.270 0.114 |
| | Toplam | 54 | 4.28 | 0.36 | | | | |
| Sevme / İlgi Son Test | Memur | 10 | 4.40 | 0.37 | G. Arası | 1.754 | 0.877 | |
| | Özel sekt. | 36 | 4.04 | 0.64 | Grup İçi | 18.310 | 0.359 | |
| | Çalışmıyor | 8 | 4.45 | 0.62 | Toplam | 20.064 | | 2.443 0.097 |
| | Toplam | 54 | 4.17 | 0.61 | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, babanın mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{26} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile baba mesleği arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 42’de verilmektedir:

Tablo 42. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Baba Mesleği (N=54)

| Değişkenler | Anne Mesleği | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|---|---------------|----|-------|---------|-------|
| Beklenti Ön Test | Devlet Memuru | 10 | 32.20 | | |
| | Özel Sektör | 36 | 25.18 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 32.06 | 2.518 | 0.284 |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Devlet Memuru | 10 | 26.25 | | |
| | Özel Sektör | 36 | 25.45 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 38.44 | 4.625 | 0.099 |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Devlet Memuru | 10 | 29.80 | | |
| | Özel Sektör | 36 | 26.03 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 31.25 | 1.024 | 0.599 |
| | Toplam | 54 | | | |

| | | | | | |
|--|---------------|----|-------|-------|-------|
| Beklenti Son Test | Devlet Memuru | 10 | 30.10 | 2.495 | 0.287 |
| | Özel Sektör | 36 | 25.52 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 34.06 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Son Test | Devlet Memuru | 10 | 27.40 | 3.046 | 0.218 |
| | Özel Sektör | 36 | 25.58 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 36.25 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Devlet Memuru | 10 | 31.35 | 0.878 | 0.645 |
| | Özel Sektör | 36 | 26.99 | | |
| | Çalışmıyor | 8 | 25.00 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar, annenin mesleğine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H₂₇: Ailenin aylık geliri, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₂₈: Ailenin aylık geliri, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile ailenin aylık geliri arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 43'te verilmektedir:

Tablo 43. Başarı Test Puanları– Ailenin Aylık Geliri (N=54)

| Değişkenler | Gelir | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|------------------------|--------|----|-------|---------|-------|
| Ön Test Başarı | Düşük | 14 | 23.00 | 1.555 | 0.460 |
| | Orta | 35 | 29.09 | | |
| | Yüksek | 5 | 29.00 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Son Test Başarı | Düşük | 14 | 21.36 | 4.411 | 0.110 |

| | | |
|--------|----|-------|
| Orta | 35 | 30.80 |
| Yüksek | 5 | 21.60 |
| Toplam | 54 | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları, ailenin aylık gelirine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{27} ve H_{28} hipotezleri desteklenmemektedir.**

H_{29} : Ailenin aylık geliri, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile ailenin aylık geliri arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 44'te verilmektedir:

Tablo 44. Okumaya Yönelik Tutum– Ailenin Aylık Geliri (N=54)

| Değişkenler | Gelir | N | ANOVA Sonuçları | | | | | F | P |
|--------------------------------|--------|----|-----------------|-----------------|----------|--------|-------|-------|-------|
| | | | \bar{X} | SH _x | Var. K. | K. T. | K. O. | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Düşük | 14 | 4.38 | 0.30 | G. Arası | 0.050 | 0.025 | 0.380 | 0.686 |
| | Orta | 35 | 4.45 | 0.22 | Grup İçi | 3.339 | 0.065 | | |
| | Yüksek | 5 | 4.43 | 0.34 | Toplam | 3.389 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.43 | 0.25 | | | | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Düşük | 14 | 4.30 | 0.54 | G. Arası | 0.106 | 0.053 | 0.243 | 0.785 |
| | Orta | 35 | 4.39 | 0.43 | Grup İçi | 11.147 | 0.219 | | |
| | Yüksek | 5 | 4.31 | 0.47 | Toplam | 11.253 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.36 | 0.46 | | | | | |
| Sevme/İlgi Ön Test | Düşük | 14 | 4.29 | 0.39 | G. Arası | 0.011 | 0.006 | 0.041 | 0.959 |
| | Orta | 35 | 4.28 | 0.35 | Grup İçi | 6.866 | 0.135 | | |
| | Yüksek | 5 | 4.32 | 0.33 | Toplam | 6.877 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.28 | 0.36 | | | | | |
| Sevme/İlgi Son Test | Düşük | 14 | 4.20 | 0.67 | G. Arası | 0.037 | 0.019 | 0.047 | 0.954 |
| | Orta | 35 | 4.17 | 0.60 | Grup İçi | 20.026 | 0.393 | | |
| | Yüksek | 5 | 4.10 | 0.65 | Toplam | 20.064 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.17 | 0.61 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, ailenin aylık gelirine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_2 hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile ailenin aylık geliri arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 45'te verilmektedir:

Tablo 45. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Ailenin Aylık Geliri (N=54)

| Değişkenler | Gelir | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|--|--------|----|-------|---------|-------|
| Beklenti Ön Test | Düşük | 14 | 24.75 | 0.651 | 0.722 |
| | Orta | 35 | 28.30 | | |
| | Yüksek | 5 | 29.60 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Düşük | 14 | 30.96 | 1.111 | 0.574 |
| | Orta | 35 | 26.69 | | |
| | Yüksek | 5 | 23.50 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Düşük | 14 | 20.21 | 4.490 | 0.106 |
| | Orta | 35 | 29.57 | | |
| | Yüksek | 5 | 33.40 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Beklenti Son Test | Düşük | 14 | 24.82 | 0.654 | 0.721 |
| | Orta | 35 | 28.69 | | |
| | Yüksek | 5 | 26.70 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Son Test | Düşük | 14 | 27.86 | 1.610 | 0.447 |
| | Orta | 35 | 28.56 | | |
| | Yüksek | 5 | 19.10 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Düşük | 14 | 22.43 | 2.338 | 0.311 |
| | Orta | 35 | 28.79 | | |
| | Yüksek | 5 | 32.70 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar, ailenin aylık gelirine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H₃₀: Evde kitaplık olması, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₃₁: Evde kitaplık olması, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile evde kitaplık olması arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 46'da verilmektedir:

Tablo 46. Başarı Test Puanları– Evde Kitaplık Olması (N=54)

| Değişkenler | Kitaplık | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------|----------|----|-------|---------|-------------------|--------|-------|
| Ön Test Başarı | Evet | 39 | 29.14 | 1136.50 | 228.500 | -1.239 | 0.215 |
| | Hayır | 15 | 23.23 | 348.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Son Test Başarı | Evet | 39 | 31.27 | 1219.50 | 145.500 | -2.850 | 0.004 |
| | Hayır | 15 | 17.70 | 265.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test başarı puanı, evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H₃₀ hipotezi desteklenmemektedir.**

Ancak öğrencilerin son test başarı puanı, evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p<0.05$). Evde kitaplığı bulunan öğrencilerin son test başarı puanı, olmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bundan dolayı H₃₁ hipotezi desteklenmektedir.

H₃₂: Evde kitaplık olması, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ile evde kitaplık olması arasındaki farklılık, Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 47’de verilmektedir:

Tablo 47. Okumaya Yönelik Tutum– Evde Kitaplık Olması (N=54)

| Değişkenler | Kitaplık | N | \bar{X} | s.s. | t | p |
|--------------------------------|----------|----|-----------|------|-------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Evet | 39 | 4.45 | 0.24 | 0.751 | 0.456 |
| | Hayır | 15 | 4.39 | 0.28 | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Evet | 39 | 4.37 | 0.47 | 0.148 | 0.883 |
| | Hayır | 15 | 4.35 | 0.43 | | |
| Sevme/ İlgi Ön Test | Evet | 39 | 4.32 | 0.36 | 1.215 | 0.230 |
| | Hayır | 15 | 4.19 | 0.33 | | |
| Sevme/ İlgi Son Test | Evet | 39 | 4.19 | 0.61 | 0.441 | 0.661 |
| | Hayır | 15 | 4.11 | 0.62 | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri, evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{32} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile evde kitaplık olması arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 48’de verilmektedir:

Tablo 48. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Evde Kitaplık Olması (N=54)

| Değişkenler | Kitaplık | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|-----------------------|----------|----|-------|---------|----------------|--------|-------|
| Beklenti Ön Test | Evet | 39 | 27.91 | 1088.50 | 276.500 | -0.320 | 0.749 |
| | Hayır | 15 | 26.43 | 396.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Evet | 39 | 27.40 | 1068.50 | 288.500 | -0.078 | 0.938 |
| | Hayır | 15 | 27.77 | 416.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ | Evet | 39 | 28.37 | 1106.50 | 258.500 | -0.670 | 0.503 |

| | | | | | | | |
|--|--------|----|-------|---------|---------|--------|-------|
| Paylaşma Ön Test | Hayır | 15 | 25.23 | 378.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Beklenti Son Test | Evet | 39 | 27.53 | 1073.50 | | | |
| | Hayır | 15 | 27.43 | 411.50 | 291.500 | -0.020 | 0.984 |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Son Test | Evet | 39 | 27.69 | 1080.00 | | | |
| | Hayır | 15 | 27.00 | 405.00 | 285.000 | -0.146 | 0.884 |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Evet | 39 | 28.19 | 1099.50 | | | |
| | Hayır | 15 | 25.70 | 385.50 | 265.500 | -0.533 | 0.594 |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerine ait alt boyutlar, evde kitaplık olmasına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H₃₃: Evde kitap okuma saati düzenlenmesi, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₃₄: Evde kitap okuma saati düzenlenmesi, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile evde kitap okuma saati arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 49'da verilmektedir:

Tablo 49. Başarı Test Puanları– Evde Kitap Okuma Saati (N=54)

| Değişkenler | Okuma Saati | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|------------------------|-------------|----|-------|--------|----------------|--------|-------|
| Ön Test Başarı | Evet | 20 | 36.30 | 726.00 | | | |
| | Hayır | 34 | 22.32 | 759.00 | 164.000 | -3.161 | 0.002 |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Son Test Başarı | Evet | 20 | 32.65 | 653.00 | 237.000 | -1.852 | 0.064 |
| | Hayır | 34 | 24.47 | 832.00 | | | |

| | |
|--------|----|
| Toplam | 54 |
|--------|----|

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test başarı puanı, evde kitap okuma saati yapanlara göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p < 0.05$). Evde kitap okuma saati yapan öğrencilerin ön test başarı puanı, yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bundan dolayı H_{33} hipotezi desteklenmektedir.

Ancak öğrencilerin son test başarı puanı, evde kitap okuma saati düzenlenmesine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). **Bu nedenle H_{34} hipotezi desteklenmemektedir.**

H_{35} : Evde kitap okuma saati düzenlenmesi, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumu ile evde kitap okuma saati düzenlenmesi arasındaki farklılık, Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 50’de verilmektedir:

Tablo 50. Okumaya Yönelik Tutum– Evde Kitap Okuma Saati (N=54)

| Değişkenler | Okuma S. | N | \bar{X} | s.s. | t | p |
|--------------------------------|----------|----|-----------|------|-------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Evet | 20 | 4.48 | 0.26 | 0.912 | 0.366 |
| | Hayır | 34 | 4.41 | 0.24 | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Evet | 20 | 4.46 | 0.37 | 1.195 | 0.237 |
| | Hayır | 34 | 4.30 | 0.50 | | |
| Sevme/ İlgisi Ön Test | Evet | 20 | 4.35 | 0.35 | 1.017 | 0.314 |
| | Hayır | 34 | 4.25 | 0.36 | | |
| Sevme/ İlgisi Son Test | Evet | 20 | 4.30 | 0.51 | 1.191 | 0.239 |
| | Hayır | 34 | 4.09 | 0.66 | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri, evde kitap okuma saatine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$). **Bu nedenle H_{35} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutuma ait alt boyutlar ile evde kitap okuma saati düzenlenmesi arasındaki farklılık, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 51’de verilmektedir:

Tablo 51. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Evde Kitap Okuma Saati (N=54)

| Değişkenler | Okuma S. | N | S.O. | S.T. | Mann Whitney U | z | p |
|--|----------|----|-------|--------|-------------------|--------|-------|
| Beklenti Ön Test | Evet | 20 | 27.20 | 544.00 | 334.000 | -0.111 | 0.911 |
| | Hayır | 34 | 27.68 | 941.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Evet | 20 | 30.93 | 618.50 | 271.500 | -1.236 | 0.217 |
| | Hayır | 34 | 25.49 | 866.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Evet | 20 | 27.05 | 541.00 | 331.000 | -0.165 | 0.869 |
| | Hayır | 34 | 27.76 | 944.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Beklenti Son Test | Evet | 20 | 32.23 | 644.50 | 245.500 | -1.742 | 0.082 |
| | Hayır | 34 | 24.72 | 840.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| İçselleştirme Son Test | Evet | 20 | 29.60 | 592.00 | 298.000 | -0.757 | 0.449 |
| | Hayır | 34 | 26.26 | 893.00 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Evet | 20 | 26.18 | 523.50 | 313.500 | -0.485 | 0.627 |
| | Hayır | 34 | 28.28 | 961.50 | | | |
| | Toplam | 54 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerine ait alt boyutlar, evde kitap okuma saatine göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

H₃₆: Hoşlanılan metin türü, ön test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

H₃₇: Hoşlanılan metin türü, son test başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin ön test ve son test başarıları ile hoşlanılan metin türü arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 52’de verilmektedir:

Tablo 52. Başarı Test Puanları– Hoşlanılan Metin Türü (N=54)

| Değişkenler | Metin Türü | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|-----------------|----------------|----|-------|---------|-------|
| Ön Test Başarı | Şiir | 10 | 28.05 | 1.267 | 0.531 |
| | Öyküleyici | 18 | 30.56 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 25.17 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Son Test Başarı | Şiir | 10 | 23.95 | 1.125 | 0.570 |
| | Öyküleyici | 18 | 30.31 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 26.92 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları, hoşlanılan metin türüne göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H₃₆ ve H₃₇ hipotezleri desteklenmemektedir.**

H₃₈: Hoşlanılan metin türü, okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile hoşlanılan metin türü arasındaki farklılık, Tek Yönlü ANOVA Analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 53’te verilmektedir:

Tablo 53. Okumaya Yönelik Tutum– Hoşlanılan Metin Türü (N=54)

| ANOVA Sonuçları | | | | | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----|-----------|-----------------|----------|-------|-------|-------|-------|
| Değişkenler | Metin | N | \bar{X} | SH _X | Var. K. | K. T. | K. O. | F | P |
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Şiir | 10 | 4.44 | 0.28 | G. Arası | 0.008 | 0.004 | 0.058 | 0.944 |
| | Öyküleyici | 18 | 4.42 | 0.29 | Grup İçi | 3.381 | 0.066 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 4.44 | 0.21 | Toplam | 3.389 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.43 | 0.25 | | | | | |
| Okumaya | Şiir | 10 | 4.17 | 0.62 | G. Arası | 0.779 | 0.390 | 1.897 | 0.160 |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------------|----------------|----|------|------|-----------------|--------|-------|-------|-------|
| Yönelik Tutum Son Test | Öyküleyici | 18 | 4.30 | 0.46 | Grup İçi | 10.474 | 0.205 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 4.48 | 0.35 | Toplam | 11.253 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.36 | 0.46 | | | | | |
| Sevme/ İlgi Ön Test | Şiir | 10 | 4.36 | 0.44 | G. Arası | 0.080 | 0.040 | | |
| | Öyküleyici | 18 | 4.29 | 0.40 | Grup İçi | 6.797 | 0.133 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 4.25 | 0.29 | Toplam | 6.877 | | 0.299 | 0.743 |
| | Toplam | 54 | 4.28 | 0.36 | | | | | |
| Sevme/ İlgi Son Test | Şiir | 10 | 3.88 | 0.75 | G. Arası | 1.332 | 0.666 | | |
| | Öyküleyici | 18 | 4.14 | 0.66 | Grup İçi | 18.732 | 0.367 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 4.30 | 0.49 | Toplam | 20.064 | | 1.813 | 0.173 |
| | Toplam | 54 | 4.17 | 0.61 | | | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, hoşlanılan metin türüne göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). **Bu nedenle H_{38} hipotezi desteklenmemektedir.**

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar ile hoşlanılan metin türü arasındaki farklılık, Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 54'te verilmektedir:

Tablo 54. Okumaya Yönelik Tutum Alt Boyutları– Hoşlanılan Metin Türü (N=54)

| Değişkenler | Metin | N | S.O. | Ki-Kare | p |
|---|----------------|----|-------|---------|-------|
| Beklenti Ön Test | Şiir | 10 | 31.35 | | |
| | Öyküleyici | 18 | 26.78 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 26.52 | 0.791 | 0.673 |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Şiir | 10 | 28.30 | | |
| | Öyküleyici | 18 | 26.94 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 27.58 | 0.050 | 0.975 |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Şiir | 10 | 25.25 | | |
| | Öyküleyici | 18 | 25.28 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 29.90 | 1.219 | 0.544 |
| | Toplam | 54 | | | |

| | | | | | |
|--|----------------|----|-------|-------|-------|
| Beklenti Son Test | Şiir | 10 | 24.95 | 2.011 | 0.366 |
| | Öyküleyici | 18 | 24.50 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 30.56 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| İçselleştirme Son Test | Şiir | 10 | 28.30 | 0.189 | 0.910 |
| | Öyküleyici | 18 | 26.19 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 28.10 | | |
| | Toplam | 54 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Şiir | 10 | 21.45 | 3.133 | 0.209 |
| | Öyküleyici | 18 | 25.78 | | |
| | Bilgilendirici | 26 | 31.02 | | |
| | Toplam | 54 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlara ait alt boyutlar, hoşlanılan metin türüne göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tek Yönlü MANOVA Analizi

Öğrencilerin başarı test puanları, okumaya yönelik tutumları ve alt boyutları ile kontrol ve deney grubu arasındaki farklılık; Tek Yönlü MANOVA Analizi ile de analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 55'te verilmektedir:

Tablo 55. Tek Yönlü MANOVA Analizi (N=54)

| Değişkenler | Grup | N | \bar{X} | SH_x | K. O. | F | P |
|--------------------------------------|-------------|----------|-----------|--------|--------------|----------|----------|
| Ön Test Başarı | Kontrol | 26 | 26.8 | 5.50 | 12.252 | 0.464 | 0.499 |
| | Deney | 28 | 25.8 | 4.77 | | | |
| | Toplam | 54 | 26.3 | 5.11 | | | |
| Son Test Başarı | Kontrol | 26 | 28.6 | 4.36 | 506.901 | 31.432 | 0.000 |
| | Deney | 28 | 34.7 | 3.66 | | | |
| | Toplam | 54 | 31.8 | 5.03 | | | |
| Okumaya Yönelik Tutum Ön Test | Kontrol | 26 | 4.46 | 0.25 | 0.033 | 0.509 | 0.479 |
| | Deney | 28 | 4.41 | 0.24 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.43 | 0.25 | | | |

| | | | | | | | |
|--|---------|----|------|------|-------|-------|-------|
| Okumaya Yönelik Tutum Son Test | Kontrol | 26 | 4.34 | 0.36 | 0.019 | 0.088 | 0.768 |
| | Deney | 28 | 4.38 | 0.54 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.36 | 0.46 | | | |
| Beklenti Ön Test | Kontrol | 26 | 4.84 | 0.18 | 0.066 | 1.103 | 0.298 |
| | Deney | 28 | 4.77 | 0.28 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.80 | 0.24 | | | |
| Sevme/ İlgi Ön Test | Kontrol | 26 | 4.29 | 0.34 | 0.003 | 0.022 | 0.882 |
| | Deney | 28 | 4.28 | 0.38 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.28 | 0.36 | | | |
| İçselleştirme Ön Test | Kontrol | 26 | 4.18 | 0.58 | 0.025 | 0.092 | 0.763 |
| | Deney | 28 | 4.14 | 0.45 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.16 | 0.51 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Ön Test | Kontrol | 26 | 4.25 | 0.65 | 0.174 | 0.337 | 0.564 |
| | Deney | 28 | 4.14 | 0.77 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.19 | 0.71 | | | |
| Beklenti Son Test | Kontrol | 26 | 4.80 | 0.21 | 0.086 | 1.093 | 0.301 |
| | Deney | 28 | 4.72 | 0.32 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.75 | 0.28 | | | |
| Sevme/ İlgi Son Test | Kontrol | 26 | 4.13 | 0.50 | 0.089 | 0.233 | 0.632 |
| | Deney | 28 | 4.21 | 0.70 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.17 | 0.61 | | | |
| İçselleştirme Son Test | Kontrol | 26 | 4.02 | 0.71 | 0.133 | 0.178 | 0.675 |
| | Deney | 28 | 4.12 | 0.98 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.07 | 0.85 | | | |
| Sosyalleştirme/ Paylaşma Son Test | Kontrol | 26 | 4.10 | 0.83 | 0.452 | 0.567 | 0.455 |
| | Deney | 28 | 4.28 | 0.94 | | | |
| | Toplam | 54 | 4.19 | 0.88 | | | |

Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test başarı, okumaya yönelik tutum ön test, okumaya yönelik tutum son test, beklenti ön test, sevme/ ilgi ön test, içselleştirme ön test, sosyalleştirme/ paylaşma ön test, beklenti son test, sevme/ ilgi son test, içselleştirme son test, sosyalleştirme/ paylaşma son test puanları; kontrol ve deney

grubuna göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Ancak öğrencilerin son test başarı puanları kontrol ve deney grubuna göre 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiki açıdan farklılık göstermektedir ($p>0.05$). **Deney grubu öğrencilerin son test başarı puanları, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksektir.**

Buradan hareketle araştırma sonuçlarının Tek Yönlü MANOVA Analizi ile de desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorum/ Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine ve Denencesine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Alt Problem: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Denence: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur.

Bu alt problem ve denenceyle ilgili olarak elde edilen bulgular her bir soru cümlesinin altında izah edilmiş ve cevaplardan alıntılar yapılarak sunulmuştur. (1-3. sorular katılımcı öğrenciyi görüşmeye hazırlamak için okuma yaşantılarıyla ilgili olarak sorulmuştur).

1. Soru: “Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz? (Alternatif soru: Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 56’da verilmiştir:

Tablo 56. Öğrencilerin Kitap Seçme Ölçütleri

| Kitap Alırken Dikkat Edilen Özellikler | f | % |
|---|-----------|--------------|
| Kapak resmi | 10 | 35.71 |
| Konu | 9 | 32.14 |
| Ad | 4 | 14.28 |
| Tür | 2 | 7.14 |
| Yazar | 2 | 7.14 |
| Hakkında yapılan değerlendirmeler | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.98 |

Katılımcı öğrenciler; kitap alırken en fazla kitabın **kapak resmi** (% 35,71), konusu ve adına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kitap seçiminde kitabın türüne, yazarına ve **hakkında yapılan değerlendirmelere** çok fazla ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır.

2. Soru: “Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 57’de verilmiştir:

Tablo 57. Öğrencinin Kitap Seçiminde Başkalarının Rolü

| Kitap Seçiminde Öğrenciye Yardımcı Olan Kişiler | f | % |
|---|-----------|--------------|
| Aile | 10 | 35.71 |
| Kendisi | 6 | 21.42 |
| Arkadaş | 5 | 17.85 |
| Abla | 2 | 7.14 |
| Kuzen | 2 | 7.14 |
| Anne | 1 | 3.57 |
| Kardeş | 1 | 3.57 |
| 100 Temel Eser | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.97 |

Deney grubundan 10 öğrenci (katılımcıların % 35,71’i); kitap seçerken kendilerine ailelerinin yardımcı olduğunu, 6 öğrenci, okuyacağı kitabı seçerken herhangi bir yardım almadığını belirtmiştir. 2 öğrenciye kuzeni, 2 öğrenciye ablası, 1 öğrenciye kardeşi ve 1 öğrenciye de annesi yardımcı olmaktadır. Bu noktada katılımcı öğrenciler için doğru kitabın seçiminde **ailenin rolü** dikkat çekicidir.

3. Soru: “Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz? (Alternatif soru: Örneğin kelime listelemeden mi, metni resimlemekten mi, çengel bulmaktan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)” sorusuna deney grubundaki katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 58’de verilmiştir:

Tablo 58. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Sevdikleri Etkinlikler

| Öğrencilerin En Çok Sevdiği Etkinlikler | f | % |
|---|---|-------|
| Çengel bulmaca | 6 | 21.42 |
| Metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama | 5 | 17.85 |
| Metni resimlendirme | 4 | 14.28 |
| Eşleştirme | 3 | 10.71 |
| Kelimeleri ekine- köküne ayırma | 3 | 10.71 |
| Röportaj yapma | 2 | 7.14 |
| Eleştirme | 2 | 7.14 |

| | | |
|---------------------------|-----------|--------------|
| Kelime listeleme | 1 | 3.57 |
| Kitap okuma | 1 | 3.57 |
| Akıllı tahta etkinlikleri | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.96 |

Katılımcı öğrencilere Türkçe derslerindeki hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda birden fazla etkinlik söylemişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde en çok sevilen etkinliğin **çengel bulmaca (% 21,42)**, **metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama (% 17,85)** ve **metni resimlendirme (% 14,28)** olduğu anlaşılmaktadır.

(Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: “Metinler arası ilişki’ ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 59’da verilmiştir:

Tablo 59. Deney Grubu Öğrencilerinin Metinler Arası İlişki ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri

| Kategori | f | % |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Öğrenme | 9 | 32.14 |
| Yazarın düşünceleri | 5 | 17.85 |
| Kültür | 3 | 10.71 |
| Öğrenilenin anlaşılrlığı | 3 | 10.71 |
| Bakış açısı geliştirme | 2 | 7.14 |
| Yazarın duyguları | 1 | 3.57 |
| Eleştiri | 1 | 3.57 |
| Öğrenilenin pekiştirilmesi | 1 | 3.57 |
| Zihinsel gelişim | 1 | 3.57 |
| Fayda | 1 | 3.57 |
| Beğeni | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.97 |

Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki katılımcı öğrenciler (n=28), **metinler arası ilişki** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 59 incelendiğinde **metinler arası ilişki** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “öğretici- bilgi veren (% 32,14), diğer yazarların düşüncelerini öğreten (% 17,85), kültürü geliştiren (%10,71), metni daha anlaşılır kılan (% 10,71), farklı bakış açısı geliştiren (% 7,14), faydalı, güzel” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu

durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **metinler arası ilişki** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Güzel bir etkinlikti” (Küme Sıra Numarası: 73),

“Bilgi hazinemi geliştirdi” (Küme Sıra Numarası: 74),

“Başka yazarların aynı mı yoksa farklı mı düşüncelerde olduğunu öğrendik” (Küme Sıra Numarası: 81),

“Farklı bakış açılarımız gelişti” (Küme Sıra Numarası: 82),

“Alıntıların tırnak içinde yazıldığını öğrendim” (Küme Sıra Numarası: 93).

5. Soru: “Ana metinsellik’ ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 60’ta verilmiştir:

Tablo 60. Deney Grubu Öğrencilerinin Ana Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri

| Kategori | f | % |
|-------------------------------|-----------|--------------|
| Eğlence | 7 | 25 |
| Öğrenme | 5 | 17,85 |
| Öğrenilenin anlaşılabilirliği | 5 | 17,85 |
| Karşılaştırma | 4 | 14,28 |
| Yazma | 2 | 7,14 |
| Tiyatro/ canlandırma/ rol | 1 | 3,57 |
| Öğrenilenin kalıcılığı | 1 | 3,57 |
| Öğrenilenin güçlülüğü | 1 | 3,57 |
| Öğrenilenin canlılığı | 1 | 3,57 |
| Beğeni | 1 | 3,57 |
| TOPLAM | 28 | 99,97 |

Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı’na göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki katılımcı öğrenciler (n=28), **ana metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 60 incelendiğinde **ana metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “eğlenceli (% 25), öğretici- bilgi veren (% 17,85), daha anlaşılır kılan (% 17,85), karşılaştırma yeteneğini geliştiren (% 14,28), yazma becerisini geliştiren (% 7,14)” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **ana metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Tiyatroyu genelde severim. Güzel bir etkinlikti” (Küme Sıra Numarası: 73),

“Dersi eğlenceli kıldı” (Küme Sıra Numarası: 74),

“Düzyazılaştırma ve şiirleştirmeyi öğrendik” (Küme Sıra Numarası: 82),

“Yazma becerisini geliştirdi” (Küme Sıra Numarası: 91),

“Karşılaştırmayı öğreniyorum” (Küme Sıra Numarası: 130).

6. Soru: “Yan metinsellik’ ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 61’de verilmiştir:

Tablo 61. Deney Grubu Öğrencilerinin Yan Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri

| Kategori | f | % |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Öğrenilenin anlaşılabilirliği | 7 | 25 |
| Eleştiri | 5 | 17,85 |
| Yorum | 4 | 14,28 |
| Öğrenme | 3 | 10,71 |
| Hayal gücü | 2 | 7,14 |
| Fayda | 2 | 7,14 |
| Eğlence | 1 | 3,57 |
| Öğrenilenin ayrıntılandırılması | 1 | 3,57 |
| Öğrenilenin pekiştirilmesi | 1 | 3,57 |
| Kişisel gelişim | 1 | 3,57 |
| Tahmin | 1 | 3,57 |
| TOPLAM | 28 | 99,97 |

Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki katılımcı öğrenciler (n=28), **yan metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 61 incelendiğinde **yan metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “işlenen metni daha anlaşılır kılan (% 25), eleştiri yeteneğini geliştiren (% 17,85), yorumlama yeteneğini geliştiren (% 14,28), öğretici- bilgi veren (% 10,71), hayal gücünü geliştiren (% 7,14), faydalı (% 7,14) ve eğlenceli” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde **olumlu iz** bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **yan metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Yorumlama yeteneğimiz gelişti” (Küme Sıra Numarası: 95),

“Bunun bana katkısı bir eleştirmenlik hissettirmesi” (Küme Sıra Numarası: 125),

“Metnin görsellerle uyup uymadığını anlamamı sağladı” (Küme Sıra Numarası: 127),

“Başlık, alt başlığı öğrendik” (Küme Sıra Numarası: 132),

“Görselleri yorumlayınca hayal gücümüz gelişmiş oldu” (Küme Sıra Numarası: 133).

7. Soru: “Üst metinsellik’ ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 62’de verilmiştir:

Tablo 62. Deney Grubu Öğrencilerinin Üst Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri

| Kategori | f | % |
|-------------------------------|-----------|--------------|
| Öğrenilenin anlaşılabilirliği | 10 | 35.71 |
| Öğrenme | 7 | 25 |
| Karşılaştırma | 5 | 17.85 |
| Öğrenilenin hatırlanması | 2 | 7.14 |
| Türkçe dersine katkı | 1 | 3.57 |
| Yorum | 1 | 3.57 |
| Eleştiri | 1 | 3.57 |
| Beğeni | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.98 |

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’na göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki katılımcı öğrenciler (n=28), **üst metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 62 incelendiğinde **üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından “işlenen metni daha anlaşılır kılan (% 35,71), öğretici- bilgi veren (% 25); karşılaştırma (% 17,85), yorumlama ve eleştiri yeteneklerini geliştiren; daha önce okunan metinleri akla getiren (% 7,14), güzel” ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde **olumlu iz** bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Türkçe dersimizi tekrar etmeye faydası oldu” (Küme Sıra Numarası: 73),

“Daha önce okuduğumuz metinlerden hareketle biçim ve içerik açısından yeni okunan metnin türünü belirledik. Metni daha iyi kavradık” (Küme Sıra Numarası: 94),

“Metin yorumlamamız gelişti” (Küme Sıra Numarası: 98),

“Üst metinsellikte daha önce okuduğumuz metinleri karşılaştırma yeteneğimiz gelişti” (Küme Sıra Numarası: 100),

“Metinlerin türünü daha çabuk bulabiliyorum ve türünü gerekçeleriyle kavradım” (Küme Sıra Numarası: 134).

8. Soru: “Yorumsal üst metinsellik’ ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 63’te verilmiştir:

Tablo 63. Deney Grubu Öğrencilerinin Yorumsal Üst Metinsellik ile İlgili Uygulamalar Hakkında Görüşleri

| Kategori | f | % |
|--------------------------------------|-----------|--------------|
| Eleştiri | 9 | 32.14 |
| Sanat | 4 | 14.28 |
| Öğrenilenin anlaşılabilirliği | 4 | 14.28 |
| Empati | 3 | 10.71 |
| Bakış açısı geliştirme | 1 | 3.57 |
| Yorum | 1 | 3.57 |
| Karşılaştırma | 1 | 3.57 |
| Yazarın yorumları | 1 | 3.57 |
| Eleştirmenlerin düşünceleri | 1 | 3.57 |
| Öğrenme | 1 | 3.57 |
| Zihinsel kurgu | 1 | 3.57 |
| Beğeni | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.97 |

Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı’na göre okuduğunu anlama etkinliklerinin yürütüldüğü deney grubundaki katılımcı öğrenciler (n=28), **yorumsal üst metinsellik** ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak **olumlu görüş** belirtmişlerdir. Tablo 63 incelendiğinde **yorumsal üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından eleştiri yeteneğini geliştiren (% 32,14), sanat anlayışını geliştiren (% 14,28), metni daha anlaşılır kılan (% 14,28), empati yapmayı sağlayan (% 10,71) ifadeleriyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde **olumlu iz** bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır. Öğrencilerin **yorumsal üst metinsellik** ile ilgili yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Güzel bir etkinlikti. Benim için hoş oldu” (Küme Sıra Numarası: 73),

“Kendimizi sanatçıların yerine koyarak bir metni anlarız. Empati yapmamızı sağlar” (Küme Sıra Numarası: 86),

“Metnin yazarının metin hakkında ne yorum yaptığını öğrendik” (Küme Sıra Numarası: 87),

“Başka yazarların görüşlerini öğrenmemizi sağladı” (Küme Sıra Numarası: 89),

“Sanat anlayışımız arttı” (Küme Sıra Numarası: 91),

“Eleştiri yapmayı öğrendik” (Küme Sıra Numarası: 132).

9. Soru: “Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 64’te verilmiştir:

Tablo 64. Deney Grubu Öğrencilerinin En Çok Sevdiği Etkinlikler

| En Çok Sevilen Etkinlikler | f | % |
|-----------------------------------|-----------|--------------|
| Ana Metinsellik | 13 | 46.42 |
| Yan Metinsellik | 7 | 25 |
| Metinler Arası İlişki | 3 | 10.71 |
| Üst Metinsellik | 2 | 7.14 |
| Yorumsal Üst Metinsellik | 2 | 7.14 |
| Hepsi | 1 | 3.57 |
| TOPLAM | 28 | 99.98 |

Deney grubunda yapılan etkinliklerden katılımcı öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin “ana metinsellik” (% 46,42) ile “yan metinsellik” (% 25) etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin **en çok sevilen etkinliklere** ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Yan metinsellikte resimleri yorumlamaktan hoşlandım. Çünkü hoş etkinlikti” (Küme Sıra Numarası: 73),

“Aslında hepsi güzel ama en güzeli ana metinsellik. Düzyazıyı tiyatroya geçirmeyi” (Küme Sıra Numarası: 74),

“Aslında hepsini sevdim. Çünkü bana zevkli geldi” (Küme Sıra Numarası: 86),

“Üst metinsellik. Çünkü metni daha iyi anlamamı sağladı” (Küme Sıra Numarası: 89),

“Ben en çok yan metinselliği sevdim çünkü hayal gücümüzü geliştirdi” (Küme Sıra Numarası: 91),

“Yorumsal üst metinsellikte eleştiri, çünkü o yazarın yanlışlarına kendi fikirlerimi sunmak olduğundan. Kendimi eleştirmen yerine koymak” (Küme Sıra Numarası: 124),

“Metinler arası ilişki” (Küme Sıra Numarası: 128, 131, 132).

10. Soru: “Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?” sorusuna deney grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 65’te verilmiştir:

Tablo 65. Deney Grubu Öğrencilerinin En Çok Zorlandığı Etkinlikler

| En Çok Zorlanılan Etkinlikler | f | % |
|-------------------------------|-----------|--------------|
| Üst Metinsellik | 10 | 35.71 |
| Yorumsal Üst Metinsellik | 5 | 17.85 |
| Ana Metinsellik | 4 | 14.28 |
| Hiçbiri | 4 | 14.28 |
| Yan Metinsellik | 3 | 10.71 |
| Metinler Arası İlişki | 2 | 7.14 |
| TOPLAM | 28 | 99.97 |

Katılımcı öğrencilerin, yapılan etkinliklerden en çok hangisinde zorlandığı konusundaki görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin en çok zorlandıkları etkinliklerin “üst metinsellik” (% 35,71), “yorumsal üst metinsellik” (% 17,85) ve “ana metinsellik” (% 14,28) etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin **en çok zorlandıkları etkinliklere** ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Aslında hepsi basit olduğu için çok zorlanmadım” (Küme Sıra Numarası: 74),

“Ben en çok ana metinsellikte hikâyeyi tiyatroya çevirmekte zorlandım” (Küme Sıra Numarası: 76),

“Ben en çok metinler arası ilişkide zorlandım. Dolaylı alıntıda” (Küme Sıra Numarası: 81),

“Üst metinsellikte metnin türünü bulmakta zorlandım” (Küme Sıra Numarası: 82),

“En çok ana metinsellikte şiiri düzyazıya çevirmekte zorlandım” (Küme Sıra Numarası: 89),

“Üst metinsellik biçim içerik karşılaştırmalarında daha çok zorlandım” (Küme Sıra Numarası: 93),

“Yan metinsellikte ortak özellikleri bulurken zorlandım” (Küme Sıra Numarası: 126),

“Üst metinsellik, çünkü daha önce okuduğumuz metinleri hatırlayamıyorum” (Küme Sıra Numarası: 130),

“Ben yan metinsellikte zorlandım. Çünkü resimleri pek kavrayamadım” (Küme Sıra Numarası: 134).

Çalışmanın temel amaçlarından biri ve en önemlisi, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'nın beş temel alt boyutuna yönelik etkinlik örnekleri düzenleyerek öğrencilerin kuramın uygulayıcıları hâline getirilmeleridir. Böylelikle öğrencilerin okuduğunu anlama ve çözümlene becerileri ile okumaya yönelik tutumlarında olumlu bir gelişmenin gerçekleşip gerçekleşmediği yoklanmak istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, öğrencilerin hem okuduğunu anlama ve çözümlene becerilerinde hem de okumaya yönelik tutumlarında araştırmacı tarafından beklenen olumlu gelişmenin deney grubu öğrencileri tarafından da dile getirilmiş olduğunu ortaya koyar niteliktedir:

Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenciler, **metinler arası ilişkiler** etkinliklerinin kendilerine şiir yazmayı öğrettiğini (1 katılımcı), bilgi hazinelerini güçlendirip geliştirdiğini (6 katılımcı), metni daha iyi anlamalarını sağladığını (8 katılımcı), onlara başka yazarların kendileri ile benzer duygu ve düşüncelerde olup olmadıklarını öğrettiğini (7 katılımcı), farklı bakış açıları geliştirmelerini sağladığını (2 katılımcı), kültürlerini geliştirdiğini ve beyin gelişimlerine katkı sunduğunu (5 katılımcı); tırnak işaretinin nasıl kullanıldığını (1 katılımcı), alıntılanan metin bölümünün kime ait olduğunu (2 katılımcı) ve başka yazarların metinlerinden nasıl alıntı yapılabileceğini (5 katılımcı) öğrettiğini; akıllarına takılan soru işaretlerini kaldırdığını (1 katılımcı) belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinin **ana metinsellik** ile ilgili uygulamalar hakkındaki düşünceleri incelendiğinde tiyatroyu seven öğrencilerin bu etkinlikleri güzel ve eğlenceli bulduğu (3 katılımcı), hikâyede gerçekleştirenlerin sınıfta canlandırılmasının Türkçe derslerini daha güçlü ve eğlenceli kıldığı (8 katılımcı), işlenen metnin daha iyi anlaşılmasını sağladığı (8 katılımcı); düzyazılaştırmayı, şiirleştirmeyi ve bir metnin tiyatroya nasıl aktarılacağını öğrettiği (9 katılımcı); öğrencilerin tiyatro yetenekleri ile (1 katılımcı) yazma becerisini geliştirdiği (3 katılımcı); yazı türlerini (2 katılımcı), metne bir şeyler ekleyip metinden bir şeyler çıkarmayı öğrettiği (1 katılımcı); hayal gücünü kullanarak yeni bir metin ortaya koymayı sağladığı (1 katılımcı), iletişim kurma becerisini geliştirdiği (1 katılımcı), öğrencileri bilgilendirdiği (1 katılımcı), canlandırmanın derse görsellik açısından canlılık kattığı (1 katılımcı) ve metnin unutulmamasını sağladığı (1 katılımcı); şiir yazmayı sevdirdiği (1 katılımcı), şiir ile

düzyazı arasındaki farkı göstererek karşılaştırma becerisini geliştirdiği (5 katılımcı) ifade edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğrenciler, **yan metinsellik** etkinliklerinin izledikleri filmleri hatırlamalarına katkısı olduğunu (1 katılımcı); başlık, alt başlık ve görseller üzerinde konuşmalarının metni daha iyi anlamalarını sağladığını (11 katılımcı); görseller hakkında konuşmalarının yorum yapma yeteneklerini geliştirdiğini (5 katılımcı); başlık, görseller- içerik uyumunun nasıl olduğunu öğrettiğini (4 katılımcı); eleştiri yeteneklerini geliştirdiğini (6 katılımcı), Türkçe derslerini daha eğlenceli hâle getirdiğini (1 katılımcı), hayal gücünü zenginleştirdiğini (2 katılımcı), kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabilmelerini sağladığını (1 katılımcı), karşılaştırma yeteneğini geliştirdiğini (2 katılımcı), eski bilgilerini hatırlamalarına katkı sağladığını (1 katılımcı), kendilerini geliştirdiğini (1 katılımcı), metni okumaya başlamadan önce resim ve başlıklarına bakarak metnin neyle ilgili olduğunu düşünmelerine imkân tanıdığını (1 katılımcı), başlık ve alt başlığın ne demek olduğunu öğrendiklerini (2 katılımcı) belirtmişlerdir.

Deney grubu öğrencileri, **üst metinsellik** etkinliklerinin Türkçe derslerinin tekrar edilmesinde faydası olduğunu (1 katılımcı), biçim ve içeriğin karşılaşılan yeni metnin türünü belirlediğini (4 katılımcı), metin türlerinin neler olduğunu ve yeni karşılaşılan metinlerin türünün nasıl tespit edileceğini öğrendiklerini (15 katılımcı), yorum yapma yeteneklerinin geliştiğini (2 katılımcı), metinleri biçim ve içerik açısından karşılaştırmayı (6 katılımcı) ve yeni karşılaşılan metinlerin türünün önceden okunan metinlerin örnek alınmasıyla belirlendiğini öğrendiklerini (5 katılımcı), metnin türünü daha çabuk bulabilmenin yolunu araştırdıklarını (1 katılımcı), metni daha iyi kavradıklarını (5 katılımcı) ve eleştiri yapma becerilerinin geliştiğini (1 katılımcı) ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, **yorumsal üst metinsellik** etkinliklerinin ise kendilerini sanatçının yerine koymalarını, böylelikle sanatı daha iyi kavramalarını ve sanat anlayışı geliştirmelerini (11 katılımcı), empati yapmalarını (4 katılımcı) ve metni daha iyi anlamalarını sağladığını (4 katılımcı); eleştiri yapmayı (8 katılımcı) ve metnin yazarı (2 katılımcı) ile başka yazarların (5 katılımcı) metin hakkında ne yorum yaptığını öğrendiklerini; farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sunduğunu (1 katılımcı); dikkatlerinin (1 katılımcı), karşılaştırma (1 katılımcı) ve yorumlama becerilerinin (3 katılımcı) geliştiğini, böylelikle de metnin akılda daha kalıcı hâle geldiğini (2 katılımcı);

bir metinle ilgili beğendikleri ya da beğenmedikleri noktaları değerlendirmelerinin kendilerine faydalı olduğunu (1 katılımcı) ifade etmişlerdir.

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin “ana metinsellik” (% 46,42) etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler; şiir yazmayı (2 katılımcı) ve tiyatro yapmayı çok sevmelerini (2 katılımcı), şiiri düzyazılaştırmayı beğenmelerini (2 katılımcı) ve özellikle de şiirleri tiyatroya çevirmeyi eğlenceli bulmalarını (1 katılımcı) bu duruma gerekçe olarak göstermişlerdir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin en çok zorlandıkları etkinliklerin ise “üst metinsellik” (% 35,71) etkinlikleri olduğu görülmüştür. Öğrenciler, bu duruma metnin türünü bulmakta (1 katılımcı), daha önce okudukları metinler ile yeni karşılaştıkları metinleri biçim ve içerik açısından karşılaştırmakta/ yorumlamakta zorlanmalarını (5 katılımcı); daha önce okudukları metinleri hatırlamakta güçlük çekmelerini (1 katılımcı) gerekçe olarak göstermişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Deney grubu öğrencilerinin;

- a) Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.
- b) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol grubu öğrencilerinin;

- a) Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır.
- b) Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin;

- a) Okuduğunu anlama başarı testi ön test puanları kontrol edildiğinde grupların son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur.
- b) Okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puanları kontrol edildiğinde grupların son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın ve İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni süreç değerlendirme testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya ve Son Kuşlar metni süreç değerlendirme testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Bu fark, deney grubu lehinedir.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencileri için;

A. Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü; okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişken değildir. Ancak evde kitaplık olması, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir

bağımsız değişkendir. Evde kitaplığı bulunan öğrencilerin son test başarı puanı, bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

B. Cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü; okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişken değildir.

4. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri olumludur.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerinde Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinliklerden genel olarak memnun olduklarını göstermiştir. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”ndan elde edilen verilere göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Deney grubundaki öğrenciler, kitap alırken en fazla kitabın kapak resmi, konusu ve adına dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin kitap seçiminde kitabın türüne, yazarına ve hakkında yapılan değerlendirmelere çok fazla ilgi göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Deney grubundan 10 öğrenci, kitap seçerken kendilerine ailelerinin yardımcı olduğunu; 6 öğrenci, okuyacağı kitabı seçerken herhangi bir yardım almadığını belirtmiştir. 2 öğrenciye kuzeni, 2 öğrenciye ablası, 1 öğrenciye kardeşi ve 1 öğrenciye de annesi yardımcı olmaktadır. Bu noktada çocuklar için doğru kitabın seçiminde ailenin rolü dikkat çekicidir.

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe derslerindeki hoşlandıkları etkinlikler sorulduğunda verilen cevaplar incelendiğinde en çok sevilen etkinliğin “çengel bulmaca”, “metinde eksik bırakılan yerleri tamamlama” ve “metni resimlendirme” olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubundaki öğrenciler, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrenciler tarafından;

1. Metinler arası ilişki etkinliklerinin “öğretici- bilgi veren, diğer yazarların düşüncelerini öğreten, kültürü geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, faydalı, güzel”;

2. Ana metinsellik etkinliklerinin “eğlenceli, öğretici- bilgi veren, daha anlaşılır kılan ve karşılaştırma yeteneğini geliştiren”;
3. Yan metinsellik etkinliklerinin “işlenen metni daha anlaşılır kılan, eleştiri yeteneğini geliştiren, yorumlama yeteneğini geliştiren, öğretici- bilgi veren, faydalı ve eğlenceli”;
4. Üst metinsellik etkinliklerinin “işlenen metni daha anlaşılır kılan, öğretici- bilgi veren; karşılaştırma, yorumlama ve eleştiri yeteneklerini geliştiren; daha önce okunan metinleri akla getiren, güzel”;
5. Yorumsal üst metinsellik etkinliklerin ise “eleştiri yeteneğini geliştiren, sanat anlayışını geliştiren, metni daha anlaşılır kılan, empati yapmayı sağlayan” ifadeleri kullanılarak kodlandığı görülmüştür.

Bu durum, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı düşüncesini uyandırmaktadır.

Deney grubunda yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok sevdiği etkinliklerin “ana metinsellik”, en çok zorlandıkları etkinliklerin ise “üst metinsellik” etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar, genel olarak okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutuma ilişkin alan yazın bilgileri, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı odaklı okuma öğretimi perspektiflerinden ele alınmış ve bu doğrultuda tartışılmıştır.

Araştırmada temel olarak Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre okuma öğretiminin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum üzerinde etkileri üzerinde durulmuştur.

Araştırma sonunda elde edilen ilk sonuç, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi son test puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğudur. Bu durum, hem Ünal (2007) tarafından okuduğunu anlama üzerine hazırlanan doktora tezi hem de Akdal (2011) tarafından yaratıcı yazma becerisi üzerine hazırlanan yüksek lisans tezinin bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Ünal’ın doktora tezinde metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmış ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada metinlerin işlenmesi sırasında Pappas ve diğerleri tarafından ortaya konulan metinler arası dört bağlantı kategorisi kullanılarak her metinde bu kategorik işlem yinelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda metinlerin metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamamanın üst düzeyde geliştiği görülmüştür (2007: iii, 77- 78).

Akdal'ın yüksek lisans tezinde de 5. sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde metinler arası okuma yaklaşımı uygulanmış ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde metinler arası okuma yaklaşımının etkili olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe ders kitabındaki metinlerin işlenmesi sırasında Pappas, Maria, Anne ve Amy (2003; Akt. Ünal, 2007: 31- 32) tarafından hazırlanan metinler arası bağlantı kategorileri, dört kategorik işlemle deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise normal öğretimlerine devam etmişlerdir.

Araştırma sonucunda metinler arası okuma yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre sekiz alt boyutta da daha fazla gelişme gösterdiği saptanmıştır: fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi (2011: ii, 43- 45, 137).

Araştırma sonunda elde edilen ikinci sonuç, süreç değerlendirme testleri ile ilgilidir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin süreç değerlendirme testlerinden aldıkları puanlar arasında ilk üç süreç değerlendirme testinde (Harika Çocuk, Dostlar Beni Hatırlasın, İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa) anlamlı bir farklılık görülmezken öğrencilerin son üç süreç değerlendirme testinden (Cazgır, Ezgiyle Dönen Dünya, Son Kuşlar) aldıkları puanlar, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bu durum, gerçekleştirilen deneysel işlemin etkisinin hemen görülmediğini, bunun için bir sürecin geçmesi gerektiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Buradan hareketle öğrenciler, Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlik örneklerine maruz kaldıkça okuduğunu anlama becerilerinde pozitif yönlü bir gelişme olmuştur sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim [ö]ğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999: 24). Öğrenme bir süreçtir ve bu süreç belli basamaklardan oluşmaktadır. Öğrenci, her bir basamaktaki bilgileri basit ve temel bilgilerden daha karmaşık ve ileri bilgilere doğru almalıdır (Akdeniz ve Yiğit, 2001: 229- 234). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi temelinde yer alan öğretim (öğrenme)

ilkelerinden biri de “[ö]ğrenme, yığılmalı, birikimli bir süreçtir” şeklinde ifade edilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997: 16).

Çalışma sonunda elde edilen üçüncü sonuç, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak yarı deneysel çalışma öncesinde de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Bu durum, alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermekte iken (Karasu, 2013; Kasım Yıldırım, 2010; Ayçin, 2009; Şahinli, 2008); bazı çalışmalarda bunun tam aksine Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkililiği sorgulanan yeni yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin [Çoklu Ortam Uygulamaları, Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği (BİOK) ile Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi, Okuduğunu Anlama Stratejisi Temel Alınarak Yapılan Türkçe Öğretimi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamaları, İTS (İşbirlikli Öğrenme– Tartışma– Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin– İnceleme– Özetleme– Örgütlenme– Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejileri, Etkin Öğrenme Yaklaşımı; İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ile Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi; Öğrenme Stratejilerinden Not Alma, Özetleme ve Kavram Haritaları] öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın oluşmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Akın, 2015; Bozpolat, 2012; Kanmaz, 2012; Epçaçan, 2010; Epçaçan, 2008; Güneyli, 2007; Kırmızı, 2006; Belet, 2005).

Bu araştırma ile benzer bulgular sergileyen Ateş (2008) tarafından hazırlanan doktora tezinde de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

Mutlu tarafından hazırlanan doktora tezinde de 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin *Türkçe Dersi Öğretim Programında* (2006) yer alan, belirlenen kazanımlarla ilgili erişim düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında yüksek olarak kabul edilebilecek

anlamli bir iliŖki bulunamamıŖtır (2012: VII). AraŖtırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında ğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliŖtirdikleri tutumları, Türkçe dersindeki baŖarılarını olumlu yönde etkilememiŖtir (134).

alıŖmada amaçların gerekleŖmemesinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, eğitim teknolojileri ve araç gereçleri, öğrencilerin sosyo- ekonomik düzeyi ve ailelerin demografik yapısının da önemli payı olabileceği vurgulanmıŖ, bu sebeple belirtilen bu durumları da araŖtırmaya yönelik alıŖmaların yapılarak ortaya çıkan tüm sonuçlar ıŖıėında *Türkçe Dersi ğretim Programının* genel bir değerlendirmesinin ortaya konulması gerektiğine yönelik önerilerde bulunulmuŖtur (139).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamli bir deėiŖiklik olmaması; biliŖsel, duyuŖsal, psikolojik, sosyal ve kiŖisel boyutlarıyla bir bütün olan eğitim sisteminin biliŖsel boyutunun nemseniş diğer boyutlarının ihmal edilmesi ile açıklanabilir. Öğrencinin, ailenin, okulun, öğretmenin ve çevrenin beklentileri; öğrencinin sınavlardan olacağı puanlara, dolayısıyla sonuca odaklanmıŖtır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak “BaŖarılı olayım, gerisi önemli değil!” dŖuncesiyle hareket ettiği sistemde tutumlara yönelik tavırlar da önemsenmemektedir.

Kara (2003: 4) tarafından da ifade edildiği gibi “[h]er türlü görevin ve iŖin duyuŖsal yönünü hiçe sayarak öğrenciler, veliler ve idareciler sadece ve sadece diplomaya önem vermekteler”. Öğretme ve öğrenme sürecinde “yapılan etkinlikler, öğrencinin sadece biliŖsel değil, duyuŖsal yönünü de dikkate aldığı sürece baŖarılı olacaklardır” (7). “Ayrıca bu tür ögelere ağırlık veren eğitim etkinlikleri, ülkenin duyuŖsal ve ahlak sorunlarının üzümünde de önemli katkılar sağlayabilir” (8).

Ailenin ocuğun eğitimine olan ilgisi, çocuğun baŖarısı ile yakından alakalıdır. Çocuğun eğitiminde destek olmayan, dersleri ve ödevleri ile hiç ilgilenmeyen ailelerin çocuklarında baŖarısızlık görülme oranı yüksektir. Bazı aileler için ise çocuğun okul baŖarısı her Ŗey demektir. Sınav sonuçları, ailenin en önemli gündemini teŖkil eder. Âdeta anne baba tekrar aynı sınıfı okuyormuŖasına iŖin içine girerler. Evde sürekli okul ve dersler konuŖulur, plan ve programlar hazırlanır. Bu tip ailelerin baŖarısızlıėa tahammülü yoktur. Bir dersten çocuğun zayıf not alması, ailenin dünyasını karartır. Suçlu aranır ve genellikle baŖarısızlıėın faturası çocuğa çıkartılır. ocuk, bu nedenle kendini çok ağır bir yük altında hisseder. Dolayısıyla asıl yapabileceğini de ortaya koyamaz (ztrk, <<http://www.mucahitozturk.com/okul-basarisizligi/>>).

Eğitimde duyuşsal hedeflerin ihmal edilmesinin nedenleri ise bu hedeflere ulaşmanın zorlukları, somutlaştırmada yaşanan güçlük, uzun zaman alacağıının düşünülmesi, değerlendirmenin zor oluşu, bu hedeflerin diğer alanlara göre daha esnek oluşu gibi nedenlerdir (Bacanlı, 2006). Eğitim ve öğretim programlarında [da] duyuşsal hedefler, ihmal edilme[ktedir] (Manav, 2016: 179- 180).

Okumaya yönelik tutum ile ilgili olarak elde edilen bu sonuç, Butler'ın (1983) araştırmasının bulgularıyla örtüşmemekle birlikte tutumların yaşantı ile kazanılan duyuşsal özellikler olduğu ve kolay bir şekilde değiştirilemeyeceği görüşünü desteklemektedir. Ayçin'in çalışmasında (2009: 105) da ifade edildiği biçimde öğrenciler, hem ön test hem son test olarak aynı ölçeği yanıtlamışlardır ancak araştırmacıdan ön test ile ilgili bir dönüt almayınca son testi önemsememiş de olabilirler.

Araştırma sonunda elde edilen dördüncü sonuç, bağımsız değişkenlerle ilgilidir. Araştırmada cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olması, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türünün okumaya yönelik tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, anaokulunda eğitim, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık geliri, evde kitap okuma saati düzenlenmesi, hoşlanılan metin türü; okuduğunu anlama becerisi üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı etkisi olan birer bağımsız değişken değildir. Bunda araştırmacının çalışma grubunda yer alan öğrenci sayının azlığı ile bu öğrencilerin benzer sosyo- kültürel- ekonomik ve demografik özelliklere sahip ailelerin çocukları olmaları etkili olmuş olabilir.

Ancak araştırma bulgularına göre evde kitaplık olması, okuduğunu anlama becerisi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir bağımsız değişkendir. Evde kitaplığı bulunan öğrencilerin son test başarı puanı, bulunmayan öğrencilere göre daha yüksektir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda öğretmenlerin aileleri okulda yapılan her türlü etkinliğe ilgi göstermeleri, çocuklarına hediye alırken kitapları da tercih etmeleri konusunda yönlendirmesi ve çocukların kitap okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için öncelikle aile büyüklerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olmaları, birlikte kitap okuma saatleri düzenlemeleri, kütüphanelere gitmeleri ve evde kitaplık oluşturmalarına teşvik etmesi önerilmektedir (MEB, 2006: 55).

Evde kitaplık bulunması durumunun okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği bulgusu, Rüzgar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi ile de desteklenmektedir (2014: 87). Nitekim “[o]kuma eğitiminin kesin başarıya ulaşması için eğitimin ilk aşamasından başlamak üzere kitaba karşı istek uyandır[ıl]malı, kitap sevgisi kazandırılarak çocukların kendine özgü bir kitaplık oluşturması sağla[nmalıdır]” (Aytaş, 2005: 10).

Gerçekleştirilen bir araştırmada evde kitaplık bulunup bulunmamasının Türkçe dersindeki tatil sonrası öğrenme kayıpları üzerinde de anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin evde bulunan kitaptan yararlanarak başarılı olacağına inancının öğrenme kaybını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, 2004: 58).

Evde kitaplık veya kaynak kitapları olan 4. sınıf öğrencilerinin de hem Türkçe hem de matematik dersinde meydana gelen yaz tatili öğrenme kaybı düzeyi[nin], evde kitaplık veya kaynak kitapları olmayan öğrencilerin öğrenme kaybı düzeyinden daha az olduğu görülmektedir. Bu durumda da evde kitaplık veya kaynak kitapların olmasının öğrencinin Türkçe ve matematik derslerinde gerçekleşen yaz tatili öğrenme kaybını azalttığı söylenebilir (Arı, 2005: 186).

Genel olarak çocukların okuma alışkanlıklarında da önemli etkileri olan (...) bireysel etkenler arasında; aile bilinç ve duyarlılığı başlığı altında; evde kitaplık oluşu ile anne ve babanın okuyarak modeliği [ilk sıralarda yer almaktadır] (Yılmaz, 2012: 210).

Araştırma sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlarda Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı’na göre düzenlenen etkinliklerin öğretici olması- bilgi vermesi, eleştirel düşünme ve yaratıcılık ile empati kurma yeteneklerini geliştirmesi, hayal gücünü zenginleşirmesi, eğlenceli ve faydalı olması gibi sağladığı üstünlükler belirlenmiştir.

Çalışmanın okuma becerisinin duyuşsal boyutuna yaslanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilerde deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak bu durum, deney grubu öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplar ile bir bakıma telafi edilmiştir. Bununla ilgili olarak deney grubundaki;

Küme Sıra Numarası 127 kodlu öğrenci, “*Bu derste daha iyi daha verimli etkinlikler üzerinde durulduğu için daha faydalı oldu ve eğlenceli geçti dersler. Ders kitaplarının bu şekilde düzenlenmesini isterdim. Hem daha iyiydi bizim için hem de farklı farklı böyle. Hem kitabın şekli böyle yapılıp içeriğin düzenlenmesi daha hoşuma gitti*” şeklinde;

Küme Sıra Numarası 125 kodlu öğrenci, “*Etkinliklerin Türkçe dersi için çok katkısı olduğunu anladım. Hani çok katkısı oldu bunların hepsinin. Ben çok beğendim. Çok eğlenceli geçti normalde derslerimiz de. Ben çok beğendim*” şeklinde;

Küme Sıra Numarası 90 kodlu öğrenci, “*Bütün etkinlikleri birlikte düşünsek ya güzeldi bizi geliştirdi. Daha iyi yani bilgimizi arttırdı. Ders kitapları böyle olsa keşke. Bizim ders kitaplarımızda metinden sadece ana fikir, konu istiyor. Bilinmeyen kelimeleri istiyor, sonra fiile filan dönüyor. Ama bunda sadece metinle alakalı konular var. Bu da daha çok hoşuma gitti. Yani ders kitaplarımızın da böyle olmasını isterdim. Metni çok yönlü açıdan gösterdi*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Bu bulgu, araştırmanın diğer veri toplama aracı olan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen sonuçları destekler nitelikte olmasa da araştırmanın duyuşsal ve nitel yanını telafi eder niteliktedir.

Çalışma kapsamında ele alınan altı metnin 7. Sınıf Türkçe Ders, Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitabında (Meram Yayınları) yer alan işleniş basamaklarının Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş temel alt basamağından yer yer izler taşıdığı tespit edilmekle birlikte gerçekleştirilen doktora tez çalışması ile metinler arasılık üzerine geliştirilmiş, sistematik veriler sunan bir kuramın düzenlenen etkinlikler vasıtasıyla öğretme- öğrenme durumları sürecine nasıl aktarılacağı hususunda teklifler sunulmak istenmiştir. Çalışma bu açıdan alanyazında yeni ve önemlidir.

Gün (2011) tarafından hazırlanan doktora tezinde Yapılandırmacı Eğitim Modeli ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar belirlenmiştir (V). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ders kitaplarındaki metinler[i] öğrenci seviyelerine uygunluk ve öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi okuma becerilerini geliştirme konularında yetersiz bulmaktadır (VI).

Buradan hareketle öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrenci seviyelerine uygun metinlerin seçildiği, bu metinlerin metin ile ilgili metin içi ve metin dışı unsurların metnin anlamlandırılması sürecine dâhil edildiği, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenmiş etkinliklerle işlendiği ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkililiği sorgulanan yeni yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı kontrol deney gruplu yarı deneysel çalışmalarda (Akın 2015; Kuşdemir, 2014; Balta, 2011; Kayıran, 2007; Ayçin, 2009; Karasu, 2013; Bozpolat, 2012; Kasım Yıldırım, 2010; Cavkaytar, 2009; Çakıroğlu, 2007) öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler de bu araştırmayı destekler niteliktedir. Öğrenciler, bu çalışmalarda da olumlu görüş bildirmiş, etkinliklerden memnun kaldıklarını ve keyif aldıklarını vurgulamışlardır.

Sonuç olarak; Türkçe dersinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinliklerin anlamayı artırdığı görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre okuma öğretiminin eğlenceli, güzel ve faydalı olduğu; farklı bakış açısı geliştirme, canlandırma yeteneğini ortaya çıkarma, sanat duyarlılığı kazandırma gibi üst düzey özellikler taşıdığı; Türkçe dersine kavramsal bilgi, anlama, sosyal etkileşim gibi konularda katkılar sağladığı söylenebilir.

Öneriler

1. Araştırmada okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak düzenlenen etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilen metin işleme süreçleri, Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na uygun olarak yapılmış ve bu uygulamalardan olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar ışığında bu kurama uygun olarak düzenlenen metin işleme süreçleri, 7. sınıf Türkçe derslerinde öğretmenler tarafından okuduğunu anlama ve çözümleme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir.
2. Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen metin işleme süreçleri, farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir.

3. Okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi farklı düzeydeki öğrenci gruplarıyla derinlemesine inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.
4. Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programları incelendiğinde 2006 programında metinler arasılığı okuma yöntem ve teknikleri başlığı altında yer verildiği, 2015 programında ise okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmüştür. Ancak bu programlardaki uygulamaların karşılaştırmalı edebiyat biliminin sınırlarını aşabildiğini, kuramsal ve sistematik bir temele oturtulduğunu söylemek mümkün değildir. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerine yönelik yarı deneysel bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu tür uygulamaların sonuçları, yeni öğretim programları oluşturma aşamasında eğitimcilere genel bir okuma programı oluşturma sürecinde bir tavsiye olarak ele alınabilir.
5. Çalışmanın en önemli tespitlerinden biri de uygulamaya konulacak yeni öğretim programlarına uygun olarak hazırlanacak ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alacak metinler arasılığı yönelik etkinliklerin kuramsal ve sistematik bir temele dayandırılması gerektiğidir.
6. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'nın beş alt boyutu temel alınabilir ve dört temel dil becerisinin kazandırılmasında araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim durumlarındaki etkinliklere benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.
7. Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na yönelik yeni kavram ve terim tekliflerinde bulunulabilir:

Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı: Metinle ilişkili Metin İçi ve Metin Dışı Unsurlarla Metni Yeniden Anlamlandırma Kuramı.

Metinler Arasılık: Metinde Tespit Edilen Başka Metinlerin [Doğrudan Alıntı, Dolaylı Alıntı ya da Üslup Taklidine Başvurularak Metne Taşınan] Somut Varlığından Hareketle Metni Yeniden Anlamlandırma.

Ana Metinsellik: Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma.

Yan Metinsellik: Başlık, Alt Başlık, Ön Söz, Son Söz, Taslak, Karalama ve Görsellerden Hareketle Metni Yeniden Anlamlandırma.

Üst Metinsellik: Daha Önce Karşılaşılan Metinlerden Hareketle Metnin Türünü Belirleme.

Yorumsal Üst Metinsellik: Metni Yorumlayan/ Eleştiren/ Değerlendiren Metinlerden Hareketle Metni Yeniden Anlamlandırma.

Koşuklaştırma: Düzyazı Biçiminde Oluşturulmuş Metni Şiir Biçiminde Yeniden Yazma.

Düzyazılaştırma: Şiir Biçiminde Oluşturulmuş Metni Düzyazı Biçiminde Yeniden Yazma.

İndirgeme: Bölüm ve/ya Unsur/lar Çıkararak Metni Yeniden Yazma.

Genişletme: Bölüm ve/ya Unsur/lar Ekleyerek Metni Yeniden Yazma.

Kipsel Dönüşüm: Anlatma Esasına Dayalı Olarak Yazılmış Bir Metni Gösterme Esasına Dayalı Olarak/ Gösterme Esasına Dayalı Olarak Yazılmış Bir Metni Anlatma Esasına Dayalı Olarak Yeniden Yazma.



KAYNAKÇA

- Akbal, O.** (1994). Dostlar Seni Hatırlayacak. G. Öz (Hazırlayan). *Bütün Yönleriyle Âşık Veysel*. Ankara: Ayyıldız Yayınları, 101.
- Akdal, D.** (2011). *Metinlerarası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akdeniz, A.R. ve Yiğit, N.** (2001). Fen Bilimleri Öğretiminde Bilgisayar Destekli Materyallerin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 229– 234.
- Akgül, A.** (2010). Bâkî ve Shakespeare Üzerine Metinlerarası Bir Yaklaşım: Hazan Gazeli ve Sone 73. *TUBA/ JTS*, 34(I), 9- 17.
- Akın, E.** (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi: Muş İli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkoyun, T.** (2001). *Metinlerarası Bir Çalışma: Orhan Pamuk’un Romanlarında Gide ve Sarraute*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akpak, Ü.** (Haziran, 1972). Orhan Kemal’de Büyük Aydınlık. *Yansıma Dergisi*, 6.
- Aksan, D.** (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A.** (1975). *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, S.** (2011). *Bir Yeni Roman Uyarlaması Olan ‘Saatler’ Filminde Metinlerarasılık ve Göstergelerarasılık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktulum, K.** (2015). Folklorik Bir Metnin Metinlerarası Çözümlemesinin Temel Kavramsal Bileşenleri. *Millî Folklor Dergisi*, 108, 5- 17.
- Aktulum, K.** (2013). Metinlerarasılık. R. Filizok ve E. Saltık (Editörler). *Eleştiri Kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 128- 153.
- Aktulum, Kubilay.** (2011). *Metinlerarasılık/ Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Aktulum, K.** (2004). *Parçalılık Metinlerarasılık*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K.** (2002). *Kopuk Yazı Kopuk Yapıt*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktulum, Kubilay.** (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akyol, H.** (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H.** (Editör). (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H.** (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *TÜBAR*, XII, 49- 58.
- Akyol, H.** (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 169- 178.
- Akyol, H.**(1994). *An Analysis Of Questions In Three Fourth- Grade Basal Reader Anthologies From An Intertextual Perspective*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Pittsburgh, USA.
- Alain, E. C.** (1961). *Söyleşiler I*. (1. Baskı). (Çev. F. Baldaş). Ankara: Millî Eğitim Basımevi, 17- 19.
- Allen, G.** (2000). *Intertextuality*. Londra: Routledge.

- Alptekin, A. B.** (2004). *Âşık Veysel/ Türküz Türkü Çağırırız*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları, 21.
- Arı, A.** (2005). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaz Tatilindeki Öğrenme Kayıpları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanoğlu, İ.** (1967). *Âşık Veysel*. (2. Baskı). Sivas: Ata Kitabevi, 10.
- Ateş, M.** (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S.** (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayçin, A. A.** (2009). *İSOTEG Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aytaş, G.** (2005). Okuma Eğitimi/ Teaching Reading. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461- 470.
- Bacanlı, H.** (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakhtin, M.** (2005). *Rabelais ve Dünyası*. (Çev. Ç. Öztekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bakhtin, M.** (2001). *Karnavaldan Romana/ Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*. (Çev. S. Irzık). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bakiler, Y. B.** (2010). *Âşık Veysel*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, 43.
- Balcı, A.** (2012). "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi". *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 1- 45.
- Balcı, A., Tamer, M.** (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1- 13.
- Balta, E. E.** (2011). *Waldmann Modeli ile Yapılan Metin Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bamberger, R.** (1990). *Okuma Alışkanlığı Geliştirme*. (Çev. B. Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. (Eserin orijinali, *Promoting The Reading Habit* adıyla 1975'te yayımlandı).
- Bars, M. E.** (2013). *Veysel Karanî ile İlgili Menkıbeler ve Romanlar Üzerine Metinlerarası Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Barthes, R.** (2013). *Dilin Çalışma Sesi*. (Çev. A. Ece, N. K. Sevil, E. Gökteke). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Barthes, R.** (2010). *Romanın Hazırlanışı 2: İstek Olarak Yapıt- Proust ve Fotoğraf*. (Çev. M. Rifat ve S. Rifat). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Barthes, R.** (2005). *Romanın Hazırlanışı 1: Yaşamdan Yapıt*. (Çev. M. Rifat ve S. Rifat). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Barthes, R.** (2002). *S/Z*. (Çev. S. Ö. Kasar). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baş, Ö., Avşar Tuncay, A., Şahin, A. E.** (Bahar, 2015). Asya- Avrupa Kökenli

- Masalların İlköğretimde Yapısal Bir Metinlerarasılık Perspektifinde Kullanılması. *Bilig*, 73, 39- 62.
- Baş, Ö., Avşar Tuncay, A., Akyol, H.** (2014). Metinlerarası Anlayışla Türk Destanlarının Eğitim Öğretimde Kullanılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 23-36.
- Başusta, K. C.** (2009). *Okuma Eğitiminde Metin Dil Biliminin Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baykul, Y.** (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrak Akyıldız, H.** (2010). Tanpınar'ın Romanlarında Metinlerarası İlişkiler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3),715- 727.
- Bayraktar, N.** (2006). *Dil Bilimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Belet, D.** (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, N.** (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Binyazar, A.** (Temmuz 1975). Sait Faik Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 286, 97- 100.
- Bozpolat, E.** (2012). *Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Butler, T. H.** (1983). *Effect of Subject and Training Variables on The SQ3R Study Method*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Arizona State University, USA.
- Buyrukçu, M.** (14 Nisan 1984). Attilâ İlhan. *Cumhuriyet Kitap Eki*, 217, 7.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C.** (1999). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M.** (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. (4. Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Camcı, M.** (2005). *Metinlerarası İlişkiler ve Çeviri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cavkaytar, S.** (2009). *Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cindoruk, A. V.** (1993). *Metinlerarası Dolaşım: Tüketici Kültüründe İmge Dönüşümü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J.W.** (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Cronbach, L. J.** (1990). *Essentials of Psychological Testing*. (Fifth Ed.). New York: Harper Collins.

- Çakıroğlu, A.** (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çapkın, N.** (2011). *At Swim- Two Birds & Se Una Notted'inverno Un Viaggiatore: Üst Kurmaca, Metinlerarasılık ve Yazarlık Kavramları Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebioğlu, E.** (2007). *Metinlerarasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., Gündoğdu, K.** (2009). *Ölçme ve Değerlendirme*. Karip, E. (Editör). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetişli, İ.** (2012). *Cumhuriyet Dönemi Türk Nesri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36.
- Çetişli, İ.** (2010). Attilâ İlhan'ın Vefatının Basındaki Akisleri. Y. Çelik (Editör). *Attilâ İlhan Armağanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 515.
- Çiftçi, M.** (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler. *Afyon Koca Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*, <<http://www.egitim.aku.edu.tr/musa0.htm>> adresinden 10 Aralık 2014'te alınmıştır.
- Dağ İlhan, Ü.** (Ekim, 2015). Karanlığın Yüreği'nden Imperium Adasına Metinlerarası Bir Yolculuk. *V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı*, Mersin, 275- 283.
- Dankoff, R.** (2004). *Evlîya Çelebi Seyahatnamesi Okuma Sözlüğü*. (Çev. S. Tezcan). İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi Kitap Matbaası, 53.
- Daşdemir, Ö.** (2015). *Davutoğlu Süleyman Hikâyesi*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Daşdemir, Ö.** (2013). Yeniden Yazılmış Bir Yusuf ile Züleyha Hikâyesi Üzerinde Metinlerarası Bir Okuma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 1009- 1018.
- De Beaugrande, R. A. ve W. U. Dressler.** (1981). *Introduction To Text Linguistics*. London: Longman Group Company.
- Dedebaş, E.** (2007). *Shakespeare'in Yeniden Konumlandırılması: Çağdaş Tiyatroda Metinlerarasılık ve Kanonun Değiştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, F.** (Haziran, 1984). Orhan Kemal'in Hikâyeciliği. *De Aydan Aya Dergisi*, 2.
- Demir, T.** (7- 9 Ekim, 2009). Türkçe Öğretiminde Metinlerarasılık. (Yayına Hazırlayanlar: C. Öztürk ve Ö. Yiğit). *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, C.2, İstanbul: Eflatun Matbaası, 262- 280.
- Demirel, Ö.** (2005a). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö.** (2005b). *Öğretme Sanatı*. (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, A. F.** (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Durmuş, G.** (2015). Masaldan Şiire ve Hikâyeye: Cahit Sıtkı'nın Abbas Hikâyesini Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramına Göre Anlamlandırma. *Folklor/ Edebiyat (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)*, 21(84), 223- 232.
- Durmuş, G.** (2012). Alageyik'ten Yaralı Geyik'e Metinsel-Aşknlık (Transtextualité) İlişkileri. *Millî Folklor*, 24(96), 116- 128.

- Ecevit, Y.** (2012). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ekiz, T.** (2002). *Almanca Yazan Türklerde Metinlerarasılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eliuz, Ü., Öksüz Güneş, E.** (2016). Ayfer Tunç'un Mağara Arkadaşları Öyküsünün Metinlerarası Bağlamda İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(10), 231-242.
- Eliuz, Ü., Gökcan Türkoğan, M.** (2012). Eski Bir Hikâyenin Yeniden Doğuşu: Kara Kitap'taki İzlek ve İmgelemin Metinlerarasılık Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1013- 1025.
- Emecan, F. M.** (2012). Seyyah ve Belge. (Yayına Hazırlayanlar: H. Karateke ve H. Aynur). *Evlıya Çelebi Seyahatnamesinin Yazılı Kaynakları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 55.
- Emre, İ.** (2006). *Postmodernizm ve Edebiyat*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enginün, İ.** (2006). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 47, 106- 107.
- Epçaçan, C.** (2010). *Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Epçaçan, C.** (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M., Özdaş, A.** (1997). *Öğretim İlke ve Metodları*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ertem, İ. S.** (Editör). (2014). *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Eserpek, A.** (1981). *Eğitimin Yeni Tutum Geliştirmede Etkinlik Derecesi*. Ankara: Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Basımevi.
- Genç, B.** (2012). *Metinlerarasılık Bağlamında Reklam- Müzik İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Gençtürk Demircioğlu, T.** (2010). Hayattan Kurmacaya: Fatma Aliye Hanım'ın Dört Romanında Metinlerarası İlişkiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 104- 109.
- Genette, G.** (1997). *Palimpsests*. (Çev. C. Newman ve C. Doubinsky). Nebraska: The University of Nebraska Press.
- Glesne, C.** (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (2. Baskı). (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali, *Becoming Qualitative Researchers* adıyla 2011'de yayımlandı).
- Göçer, A.** (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerin Metinlerarasılık Dilsel Metinlerin Kullanımı Açısından İncelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 184-195.
- Göğüş, B.** (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökalp Alpaslan, G.** (2009). Metinlerarası İlişkiler Işığında Cemal Süreya Şiirinin Bileşenleri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(1-I), 435- 463.
- Gökalp Alpaslan, G.** (2007). *Metinlerarası İlişkiler ve Gılgamış Destanının Çağdaş*

- Yorumları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gronlund, N. E., Linn, R. L.** (1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. (6th Edition). New York: Macmillan.
- Gümüş, E. O.** (2006). *Tuncer Cücenoglu'nun Oyunlarına Genel Bir Bakış ve Oyunlarında Metinlerarası İzler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gün, M.** (2011). *Yapılandırmacı Eğitim Modeliyle İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunların Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Günay, D.** (2007). *Metin Bilgisi*. (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Günay, U.** (Temmuz, 1993). Âşık Veysel ve Âşık Tarzı Şiir Geleneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41.
- Güneş, F.** (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F.** (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F.** (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F.** (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F.** (1997). *Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A.** (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gür, M.** (2013). *Metinlerarası İlişkilerle Çok Sesli Bir Peyami Safa Romanı: Yalnızız*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Güzel, A., Karatay, H.** (Editörler). (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hızlan, D.** (Ekim 1999). Attilâ İlhan "Hangi Edebiyat"ı Savunur. *Dil Dergisi*, 84.
- İleri, S.** (1978). *Çağdaşlık Sorunları*. İstanbul: Günebakan Yayınları, 148- 160.
- İlhan, A.** (2005). *Sisler Bulvarı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 163.
- İlhan, A.** (1983). *Gerçekçilik Savaşı*. İstanbul: BDS Yayınları, 130- 131.
- İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı.** (2006). <<http://ttkb.meb.gov.tr/>> adresinden 13 Ocak 2013'te alınmıştır.
- İnceoğlu, M.** (2011). *Tutum Algı İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kahraman, S. A.** (2009). Evliya Çelebi *Seyahatnamesinin* Yazılış Hikâyesi. N. Tezcan (Hazırlayan). *Çağının Sıradışı Yazarı Evliya Çelebi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 209.
- Kakıncı, T. D.** (1993). *Edebiyat Üstüne Narin*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 37- 48.
- Kalay, F.** (2005). *Post- Colonial Muses: An Intertextual Study Of Midnight's Children*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kalaycı, Ş.** (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanmaz, A.** (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu*

- Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kantarci, A.** (2006). *Orhan Kemal'in Hikâyelerinde Çocuk Tipleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, İstanbul, 112.
- Kara, A.** (2003). *Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (Adıyaman İli Örneği).* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M.** (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Editörler). (1. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H.** (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama.* (1. Baskı). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H.** (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155- 178.
- Karatay, H.** (2009). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Kitaplarının Metinlerarasılık Ölçütü Bakımından Değerlendirilmesi. *Çeviribilim, Dilbilim ve Dil Eğitimi Araştırmaları.* N. Kansu Yetkiner ve D. Duman (Editörler). İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları, 446- 456.
- Karasar, N.** (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, M.** (2013). *Diyaloğa Dayalı Öğretim Stratejilerinin Okuma Tutum ve Becerilerini Geliştirmeye Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S.** (2005). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin.* (8. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F.** (1987). *Türkçe Öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kayıran, B. K.** (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A.** (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri Dilbilim, Göstergebilim ve Yazınbilim Yöntemleriyle Çözümlemeler.* Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kırmızı, F. S.** (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koçak, M.** (2015). Mustafa Kutlu'nun Anadolu Yakası Adlı Eseri Üzerine Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Bir İnceleme. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 5, 361- 379.
- Köksal, M. S.** (2010). *The Effect Of Explicit Embedded Reflective Instruction On Nature Of Science Understandings, Scientific Literacy Levels And Achievement On Cell Unit.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Köseoğlu, E.** (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kul, E.** (Mayıs, 2008). Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Ece Ayhan Şiiri Üzerine Kimi Saptamalar. *Dil ve Yaratıcılık*, 3, 37- 66.
- Kurtuluş, M.** (2009). Ağrıdağı Efsanesi'nden Sözlü Edebiyata "Metinlerarası" Bir Yolculuk. *Millî Folklor*, 21(83), 62- 69.
- Kuşdemir, Y.** (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, M., Geçit, Y.** (Editörler). (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Lekesiz, Ö.** (Ekim, 2001). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 5*. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lekesiz, Ö.** (Ocak, 2001). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 4*. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lekesiz, Ö.** (1999). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 3*. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lekesiz, Ö.** (1998). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 2*. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Lekesiz, Ö.** (1997). *Yeni Türk Edebiyatında Öykü 1*. (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Madran, C. Y.** (2012). *Modern İngiliz Romanında Mikhail Bakhtin*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Makal, T. K.** (1993). *Âşık Veysel Hayatı Sanatı Şiirleri*. İstanbul: Toker Yayınları, 110- 111.
- Manav, F.** (2016). Felsefe ve Estetik Dersleri 2009 Öğretim Programları Üzerine: Değer- Duyuşsal Alan Kazanımı- Değerler Eğitimi İlişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175- 193.
- Mayring, P.** (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. (1. Baskı). (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: Bilge Su Yayınları. (Eserin orijinali, *Einführung in die Qualitative Sozialforschung* adıyla 1996'da yayımlandı).
- Menteşe, O. B.** (Kasım- Aralık 2014). Şadan Karadeniz Çevirmenlikten Yazarlığa. *Kıyı Kültür Sanat Dergisi*, 292, 38- 39.
- Munar, H.** (2013). *Peter Ackroyd'un Victor Frankenstein'in Vaka Defteri Adlı Romanında Metinlerarasılık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu, H. H.** (2012). *Türkçe Öğretiminde (İlköğretim) Program Amaçlarının Hedefleri Gerçekleştirmedeki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mürsel, C. G.** (2009). *Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., Kayganacioğlu, S.** (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nunally, J. C., ve Bernstein, I. H.** (1994). *Psychometric Theory*. (3rd Edition). New York: McGraw– Hill Publication.
- Ohio University TAP: Test Analysis Program.** (Updated December 2016). <<http://www.ohio.edu/people/brooksg/software.htm>> adresinden 2 Şubat 2017'de alınmıştır.

- Ögeyik**, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz**, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özay**, Y. (2009). Metinlerarasılık ve Türk Halk Hikâyelerinde Ana- Metinsel Dönüşümler. *Millî Folklor*, 83. 6- 18.
- Özay**, Y. (2007). *Metinlerarası İlişkilerde Türk Halk Hikâyeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan**, S. (2012). *Murathan Mungan'ın Yedi Kapılı Kırk Oda Adlı Eserine Metinlerarası Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk**, M. (t.y.). Okul Başarısızlığı.
<<http://www.mucahitozturk.com/okul-basarisizligi/>> adresinden 15 Şubat 2017'de alınmıştır.
- Pappas**, C. C.; **Maria**, V.; **Anne**, B.; **Amy**, R. (2003). Dialogic Inquiry Around Information Texts: The Role Of Intertextuality In Constructing Scientific Understanding In Urban Primary Classrooms. *Linguistics and Education*, 13(4), 435- 482.
- Punch**, K. (2005). *Introduction to Social Research- Quantitative and Qualitative Approach*. (Second Ed.).California: Sage Publications Inc.
- Rızvanoğlu**, E. (2007). *Söyleşimcilik, Metinlerarasılık: Bakhtin, Kristeva, Barthes*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rifat**, M. (2008). *Roland Barthes: Yazma Arzusu*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Rifat**, M (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları 1 Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rüzgar**, M. E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzcan**, Ü. Y. (1972). *Uzun İnce Bir Yolda Âşık Veysel Hayatı, Şiirleri ve Hakkında Yazılanlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1.
- Oktay**, A. (1991). *Zamanı Sorgulamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 41- 43.
- Okur**, S. (2011). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Araçlarındaki Okuma Metinlerini Özetleme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Oy**, A. (1991). Âşık Veysel. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 4, 6.
- Olsen**, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Method Can Really be Mixed. M. Holborn (Editör). *Developments in Sociology*. Ormskirk: Causeway Press.
- Önler**, Z. (2009). Evliya Çelebi'nin Viyana'dan Aktardığı Cerrahiye İlişkin Üç Gözlem. N. Tezcan (Hazırlayan). *Çağının Sıradışı Yazarı Evliya Çelebi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 293.
- Özen**, K. (1998). *Âşık Veysel/ Selam Olsun Kucak Kucak*. Sivas: Dilek Matbaası, 13.
- Özer**, A. (Kasım- Aralık 2014). Yazının ve Çevirinin Kanatlarında Çevirmen- Yazar Şadan Karadeniz'le Söyleşi. *Kıyı Kültür Sanat Dergisi*, 292, 32.
- Sakaoğlu**, S. (Ocak- Haziran 1989). Türk Saz Şiiri. *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı III (Halk Şiiri)*, 445- 450, 226.
- Sarı**, M. (2009). *Metinlerarası Bağlamında İhsan Oktay Anar'ın Romanlarında Kutsal Metinlerin İzleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sever**, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sharon B. B., Turner, G.** (2009). Triangulation: How and Why Triangulated Research Can Help Grow Market Share and Profitability. <http://www.beckettadvisors.com/pdfs/09_may_white_1.pdf> adresinden 14 Şubat 2017'de alınmıştır.
- Şahin, A.** (2004). *İlköğretimde Tatil Sonrası Öğrenme Kayıpları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, E.** (2004). Malone Ölüyor ve Ölmeye Yatmak Adlı Romanlara Metinlerarası ve Postmodern Bir Yaklaşım. *Folklor/ Edebiyat*, X(XXXVIII), 63- 74.
- Şahin, İ.** (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hik[â]ye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hik[â]ye Haritalarının Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahinli, A.** (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şavkay, C.** (2003). *Postmodern İngiliz Romanında Metinlerarasılık ve Cinsel Kimlik Sorunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, H., Gençdoğan, B.** (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şengül, Ş.** (2012). *Metinlerarası Anlam Aktarımında Bir Yöntem Olarak Ekfrasis: Şiir-Roman ve Sinemada Kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeref, İ.** (2013). *Nazan Bekiroğlu'nun Kurmaca Eserlerinde Metinlerarası İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek, R.** (2006). *Michel Butor'un Dereceler[']inde Metinlerarası İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tağızade Karaca, N.** (2010). Kar Kasidesi'nde Savrulurken. Y. Çelik (Editör). *Attilâ İlhan Armağanı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 243.
- Tahirü'l-Mevlevî.** (1973). *Edebiyat Lüğati*. İstanbul: Enderun Kitabevi, 172.
- Tarancı, C. S.** (2006). *Ziya'ya Mektuplar*. İstanbul: Can Yayınları.
- Tavşancıl, E.** (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekindal, S.** (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi İçin Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Temizkan, M.** (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M.** (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M.** (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Temizyürek, F., Balcı, A.** (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, S.** (2002). *Evliya Çelebi ve Seyahatname*. N. Tezcan ve K. Atlansoy (Yayına Hazırlayanlar). Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, 251.
- Turan, M.** (1994). *Âşık Veysel/ Yaşamı, Sanatı, Şiirleri*. Ankara: Prospero Yayınları,

12- 13.

- Türkdoğan, M.** (2007). Rasim Özdenören'in 'Kuyu' Öyküsünde Metinlerarası İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 35, 167-189.
- Türnüklü, A.**(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543- 559.
- Uçgun, D.** (2011). İlköğretim Programlarında Yazma Eğitimi. *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uyguner, M.** (Temmuz, 1975). Orhan Kemal'in Öykücülüğü Üzerine. *Türk Dili Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 286.
- Ülper, H.** (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, E.** (2008). Metinlerarasılık ve Metinlerarası Okuma. A. Tazebay ve S. Çelenk (Editörler). *Türkçe Öğretimi İlke Yöntem Teknikler*. (1. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Ünal, E.** (2007). *Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üner, A. M.** (Haziran, 2010). Metinler ve Metinlerarası Okuma: Suskunlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), 196- 206.
- Yalçın, A.** (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yantır, N.** (2011). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yardım, Z. A.** (2005). *Metinlerarası Evrensel Ögeler Bağlamında Çocuk Edebiyatında Çocukluk Felsefesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yaşar, Ş.** (2008). Türkçe Dersinin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve İlköğretim Programındaki Yeri. Hülya Pilancı (Editör). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, K.** (2010). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci- Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, S.** (2010). *Türk Resminde Metinlerarası İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, C.** (2010). Okuma ve Anlama Öğretimi. C. Yıldız (Editör). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, T.** (2012). *Sinemada Halk Hikâyelerine Metinlerarası Bir Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B.** (2012). Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan*. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Yayına Hazırlayanlar). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Yayınları.

- Yılmaz, E.** (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M.** (Editör). (2014). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, N.** (1996). *Âşık Veysel*. Ankara: Ocak Yayınları, 16.
- Yılmaz, S.** (2011). *Çeviribilimde Metinlerarasılıktan Metinlerötesiliğe: Yapısalcılık Sonrası ve Elektronik Edebiyatla Yenilenen 'Metin' Kavramını Çeviri Kuramları Üzerinden Okumak*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



EKLER

- EK 1:** GEÇERLİK GÜVENİRLİK UYGULAMALARI İZİN BELGESİ
EK 2: ASIL UYGULAMALAR İZİN BELGESİ
EK 3: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ
EK 4: OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ
EK 5: “HARİKA ÇOCUK” METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ
EK 6: “DOSTLAR BENİ HATIRLASIN” METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ
EK 7: “İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHRİ BURSA” METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ
EK 8: “CAZGIR” METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ
EK 9: “EZGİYLE DÖNEN DÜNYA” METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ
EK 10: “SON KUŞLAR” METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ
EK 11: METİN 1: HARİKA ÇOCUK
EK 12: METİN 2: DOSTLAR BENİ HATIRLASIN
EK 13: METİN 3: İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHRİ BURSA
EK 14: METİN 4: CAZGIR
EK 15: METİN 5: EZGİYLE DÖNEN DÜNYA
EK 16: METİN 6: SON KUŞLAR
EK 17: METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN ETKİNLİKLER
EK 18: KÜMELEME ANALİZİ
EK 19: KÜMELEME ANALİZİ İLE BELİRLENEN KONTROL VE DENEY GRUPLARI
EK 20: 7. SINIF ŞUBELERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ ARİTMETİK ORTALAMALARI
EK 21: FOTOĞRAF: 7 B ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ
EK 22: FOTOĞRAF: 7 C ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ
EK 23: FOTOĞRAF: 7 D ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ
EK 24: FOTOĞRAF: 7 F ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ
EK 25: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU
EK 26: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)
EK 27: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)
EK 28: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)
EK 29: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)
EK 30: KİŞİSEL BİLGİ FORMU
EK 31: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTLERİNDE YER ALAN SORULARIN YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ BASAMAKLARINA DAĞILIM TABLOLARI
EK 32: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTLERİ BELİRTKE TABLOLARI
EK 33: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU PİLOT GÖRÜŞME (DEŞİFRE EDİLMİŞ BİÇİMİ)
EK 34: İŞLENECEK METİNLERİN ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABINDA BELİRTİLEN “OKUDUĞU METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME AMAÇ VE KAZANIMLARI”
EK 35: ETKİNLİKLERİN KAZANIMLARA DAĞILIM TABLOLARI

EK 1: GEÇERLİK GÜVENİRLİK UYGULAMALARI İZİN BELGESİ

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772-605-E.13232945
Konu : Anket Uygulaması

23.12.2015

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülşah DURMUŞ'un İlimiz Battalgazi ilçesine bağlı Atatürk Ortaokulunda "Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi" konulu anket çalışması yapması isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 10/12/2015 tarih ve 6064 sayılı yazısı ekleri ilişikte sunulmuştur

Konu ile ilgili Müdürlüğümüzün İl İnceleme ve Değerlendirme komisyonu tarafından yaptığı incelemede konu ile ilgili çalışma yapmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde araştırma sonucunda yazılan tezin bir örneğinin basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi koşulu ile adı geçenin Battalgazi ilçesi Atatürk Ortaokulunda konu ile ilgili bilimsel çalışma yapmasını olurlarınıza arz ederim.

Abdubaki ERTUĞRUL
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
23.12.2015

Hüseyin SÖYLEMEZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER:

- Ek: 1- Değerlendirme Formu (1 Adet)
2- Yazı ve Ekleri

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr
Web :Malatya.meb.gov.tr

EK 2: ASIL UYGULAMALAR İZİN BELGESİ

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772-605-E.2349298
Konu : Anket Uygulaması

01.03.2016

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülşah DURMUŞ'un İlimiz Yeşilyurt ilçesine bağlı Sümer Ortaokulunda "Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi" konulu anket çalışması yapması isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 19/02/2016 tarih ve 961 sayılı yazısı ekleri ilişikte sunulmuştur

Müdürlüğümüzün İl İnceleme ve Değerlendirme komisyonu tarafından yapılan inceleme sonucunda adı geçenin konu ile ilgili çalışma yapmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde araştırma sonucunda yazılan tezin bir örneğinin basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi koşulu ile adı geçenin İlimiz Yeşilyurt ilçesine bağlı Sümer Ortaokulunda konu ile ilgili anket çalışması yapmasını olurlarınıza arz ederim.

Nusret ÖZMEN
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
01.03.2016

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Ek: 1- Değerlendirme Formu (1 Adet)
2- Yazı ve Ekleri

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr
Web :Malatya.meb.gov.tr

EK 3: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

- S.1. Karac’oğlan der ki geçti ne fayda
Merhamet kalmadı yoksulda bayda
Bu ayda olmazsa gelecek ayda
On iki ayın birinde gidelim
Bu dörtlükte altı çizili sözün metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A. erkekte
B. zenginde
C. zararda
D. zulümde
- S.2. “İlk tramvayın geçişini seyretmek için çocukça sabırsızlanırdım. O, bildiğimiz kırmızılı yeşilli tramvay arabalarına hiç benzemezdi. Dört tarafı açık, siyaha bakan gri bir araba idi. Yüzleri morarmış birtakım insanlar, içinde ayakta dururlar; mütemadiyen çan çalarak âdeta azamete geçip giderdi.”
Bu parçada altı çizili sözün metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A. sürekli olarak
B. ansızın
C. yüksek sesle
D. zorlukla
- S.3. “Konuşmanın, yazmanın, okumanın da adabı, kuralları var. Konuşma, ağza gelen her kelimeyi ulu orta söylemek değildir”.
Bu parçada altı çizili sözün metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A. herkesin gözü önünde
B. ani bir şekilde
C. korkulu bir şekilde
D. içten gelerek
- 4 ve 5. soruları aşağıdaki dörtlüğe göre cevaplandırınız.**
Sonunda yaz geldi işte
Şimdi her yerde güneş var.
Havada, toprakta, suda
Gözlerimde güneş var.
- S.4. Bu dörtlüğün anahtar kelimeleri aşağıdakilerden hangisidir?
A. hava- toprak
B. yaz- güneş
C. toprak- güneş
D. su- yaz
- S.5. Bu dörtlüğün ana duygusu (teması) aşağıdakilerden hangisidir?
A. Yazın gelişiyile birlikte tabiat ve insanlığın ışıkla dolması
B. Şairin güneş ışığından gözlerinin kamaşması
C. Havanın, toprağın ve suyun güneş ışığıyla ısınması
D. Yazın, güneş ışığıyla insanı kavurması

Yitirdikleri demir parayı
 Dönüp dönüp arayan
 Tozlu yollarda
 Ve kendi sesine çarpan
 Kuş ölülerine
 Göğsünü mezar yapan
 O çocuklar gibi
 Düşürdüm ürkekliğimi
 Hayatın orta yerine
 Biber sürdüler kalbime anne

S.6. Bu şiirde şairin, “*Biber sürdüler kalbime anne*” dizesiyle asıl vurgulamak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Yolda düşürdüğüm parayı bulamamak beni çok üzüyor.
- B. Kuşların mezarları çocukların kalbindedir.
- C. Hayatın bana öğrettikleri, canımı çok acıtıyor.
- D. Artık ürkek bir çocuk değilim.

Çiçekleri ezme yavrum
 Çiçekler bir yüreğe benzer
 Çiçek ezen, insan ezer.

Sakın sen kuş vurma yavrum
 Engin bir kardeşlikte
 Uçar kuşlar gökyüzünde.

Tüfekte oynama yavrum
 Şakacığı bile çirkin
 Bir canlıyı öldürmenin.

Gel bir çiçek ol sen yavrum.
 Kendi ülkenin renginde
 Şu yeryüzü demetinde.

S.7. Bu şiire en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Sevelim Sevilelim
- B. Anne Öğüdü
- C. Silaha Hayır
- D. İnsanlar Kardeştir

8- 16. soruları aşağıdaki metne göre cevaplandırınız.

“(I) Yaşça bizden büyük olmasına karşın, hepimizden daha çocuktu Ömer. (II) Oyunlarımıza katılmak isterdi ama öyle beceriksizdi ki, onu aramıza almazdık. (III) Çocuk kafalarımızla Ömer’in güçsüz yanlarını çabucak kavrayıvermiştik. (IV) Her şeyden önce çok iyi yürekliydi. (V) Birimizden birini kırıp inciteceğinden ödü kopardı. (VI) En akla gelmeyecek acımasızca davranışımızla sabrını taşırdığımızda bile, bize el kaldırmazdı. (VII) Kırıcı bir söz söylemeyi bile düşünmezdi. (VIII) Çok çok kaldırımın kenarına oturur, sessizce ağlardı”.

S.8. Bu parçada “çok çok” ikilemesi aşağıdaki anlamlardan hangisini karşılamak için kullanılmıştır?

- A. en fazla
- B. en azından
- C. daha olmazsa
- D. yok yere

- S.9. Parçada geçen “acımasızca” kelimesinin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Hoşgörüsüzce
 B. Anlayışsızca
 C. Sabırsızca
 D. Merhametsizce
- S.10. Parçada geçen “ödü kopmak” deyiminin anlamı nedir?
 A. Çok sevinmek
 B. Çok korkmak
 C. Çok heyecanlanmak
 D. Çok sabırsızlanmak.
- S.11. Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Çocukların oynadığı oyunlar
 B. Bir mahallede yaşanan olaylar
 C. Ömer ve özellikleri
 D. İyi bir arkadaşta bulunması gereken nitelikler.
- S.12. Bu parçadaki çocukların Ömer’i aralarına almamasının asıl nedeni nedir?
 A. Yaşça onlardan büyük olması
 B. Sık sık ağlaması
 C. Çok beceriksiz olması
 D. Aşırı derecede iyi niyetli olması
- S.13. Aşağıdakilerden hangisi bu parçada söz edilen Ömer’in özelliklerinden biri değildir?
 A. Diğer çocuklardan yaşça büyüktür.
 B. Çocukları incitmekten ödü kopmaktadır.
 C. Sabrı taşığında acımasız olabilmektedir.
 D. Çok iyi yürekli bir çocuktur.
- S.14. Bu parçada anlatım kimin ağzından yapılmaktadır?
 A. Ömer’in
 B. Ömer’i ve diğer çocukları tanıyan bir yetişkinin
 C. Ömer’i tanıyan bir başka çocuğun
 D. Ömer’i tanıyan bütün çocukların
- S.15. Bu parça, iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümle ile başlar?
 A. II
 B. III
 C. V
 D. VII
- S.16. Bu parçada “Yaşça bizden büyük olmasına karşın, hepimizden daha çocuktu Ömer.” cümlesi ile asıl anlatılmak istenen nedir?
 A. Ömer, beceriksiz insanlarla arkadaşlık edilmeyeceğini bilmektedir.
 B. Ömer, insanların güçsüz yanlarını kavrayıp buna göre hareket etmektedir.
 C. Ömer, iç dünyasında nice güzellikler taşımaktadır.
 D. Ömer, yaşının gerektirdiği olgunlukta davranabilen bir çocuk değildir.

17- 18. soruları aşağıdaki metne göre cevaplandırınız.

“Telefona koştı, annesinin cep telefonunun numarasını çevirdi. Telefon her zaman olduğu gibi kapalıydı. Annesi cep telefonunu deprem olur da enkaz altında kalırsa, dışarıyla bağlantı kursun diye almıştı. Kimsenin onu arayabileceğini düşünmediğinden de hep kapalı tutardı. Bu numarayı arayanlar her zaman ‘karamsarlık’ duygusu yaşarlardı. Annesi ‘ulaşamaz’ olmaktan garip bir keyif alırdı”.

S.17. Bu parçada anlatılmak istenen ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Ulaşamaz olmak bazı insanlar için keyif verici bir duygudur.
- B. Cep telefonları, yerinde ve zamanında kullanıldığında faydalıdır.
- C. Deprem anında ve enkaz altında cep telefonları çekmez.
- D. Başkalarından sürekli telefon beklemek insanı karamsarlığa iter.

S.18. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın yardımcı düşüncelerinden biri değildir?

- A. Cep telefonları sürekli kapalı tutulmamalıdır.
- B. Telefonla aranan insana uzun süre ulaşmamak insanı karamsarlığa sürükler.
- C. Ulaşamaz olmak bazı insanlar için keyif kaynağı olabilmektedir.
- D. Cep telefonunun icadı ile birlikte ev telefonları önemini yitirmiştir.

19- 20. soruları aşağıdaki metne göre cevaplandırınız.

Yağ hay mübarek
Şarıl şarıl,
Yıka taşları toprakları
Tarlalar yeşerinceye dek.

Artık geçti hüziün taşımının modası
Getir bize yeşillik, neşe getir.
Sendedir bütün nafakamız
Bil ki bütün ümidimiz sendedir.

Yıka taşları toprakları
Şarıl şarıl,
Tarlalar buğday bekler senden, çocuklar ekmek.
Dünyanın da yüzü yıkanmak gerek,
Yağ hay mübarek.

S.19. Bu parçanın ana duygusu nedir?

- A. Yağmurun yağması arzusu
- B. Dünyanın yüzünün kirli oluşu
- C. Yağmurun insanlığın ümidi oluşu
- D. Yağmurun tarlalara bereket getirmesi

S.20. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın yardımcı duygularından biri değildir?

- A. Yağmur, dünyanın yüzünü kirlerinden arındırır.
- B. Yağmur, insanlığın hüznünü neşeye dönüştürür.
- C. Yağmur, tarlalar yeşerinceye dek yağmalıdır.
- D. Savaşlardan arta kalan kanları yağmur yıkayacaktır.

21- 27. soruları aşağıdaki metne göre cevaplandırınız.

“(I) Acı dil yalnız karşısındakine değil, sahibine de zarar verir. (II) Bu kişi dünya güzeli de olsa acı dili onu çirkinleştirir. (III) Nice güzel insan vardır ki dilleri yüzünden sevilmez. (IV) ‘Şeytan görsün yüzünü!’ deyip bucak bucak kaçtığımız insanlar hep o insanlardır. (V) Tatlı dil öyle mi ya? ‘Yılanı deliğinden çıkarır’ derler. (VI) Ne kadar öfkeli olursanız olun tatlı dil sizi yatıştırır. (VII) En yapamayacağınız işleri size tatlı dille güler yüzle yaptırırverirler. (VIII) ‘Haydi şekerim şunu yapıver’ demek başka, ‘Kalk şunu yap!’ demek başkadır”.

S.21. Bu parçanın anahtar kelimeleri aşağıdakilerden hangisidir?

- A. İnsan- Şeytan- yılan
- B. Acı- tatlı- dil
- C. Kişi- güzel- çirkin
- D. Dünya- zarar- öfke

S.22. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın yardımcı düşüncelerinden biri değildir?

- A. Konuşmalarıyla karşısındakileri inciten insanlar sevilmez.
- B. Kırıcı bir dil kullanmak hem söyleyene hem söylenene zarar verir.
- C. Yüz güzelliğine sahip olmak mutlu bir ömür için yeterlidir.
- D. Tatlı dilin insanları ikna edebilme gücü yüksektir.

S.23. Bu parça, iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümle ile başlar?

- A. IV
- B. V
- C. VI
- D. VII

S.24. Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Dili kullanma biçimlerinin doğurabileceği sonuçlar
- B. Yüz güzelliğinin tatlı dilden önemli olduğu
- C. Af dilemenin insan hayatındaki yeri ve önemi
- D. Öfkeli insanları sakinleştirebilme yolları

S.25. Bu parçada geçen “Acı dil yalnız karşısındakine değil, sahibine de zarar verir.” cümlesini en iyi açıklayan atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Keskin sirke küpüne zarar.
- B. Balık baştan kokar.
- C. Akacak kan damarda durmaz.
- D. Ateş olmayan yerden duman tütmez.

S.26. Bu parça için en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Güzel İnsan
- B. Acı Söz
- C. Tatlı Dil
- D. Güler Yüz

S.27. Bu parçada geçen “güzel” kelimesinin zıt anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kötü
- B. Çirkin
- C. Kaba
- D. Acı

28- 35. soruları aşağıdaki metne göre cevaplandırınız.

“Ara sıra alt kattaki komşumuz müzik setinin sesini anormal bir şekilde açıyor. Aslında kızıyorum. ‘Ayıp oluyor kardeşim!’ demek geliyor içimden. Hatta ben de aynısını yapayım mı, diye düşündüğüm oluyor. Fakat sonra vazgeçiyor, bu düşüncemden ötürü kendime kızıyorum. Keşke her gün yapsa bunu, diyorum. Böylece ben de bir komşum olduğumu, yalnız olmadığımı; bana yakın bir yerde, hemen alt katımda insanların yaşadığını, istesek sesimizi birbirimize ulaştırabileceğimizi düşünüp mutlu olurdum... İnsanın yakınında bir komşusunun olduğunu bilmesi, hatta ona kızabilmesi bile güzel şey!”

S.28. Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Komşuların birbirlerine karşı saygılı olması gerektiği
- B. Komşuların olumsuz davranışlarına sabretmek gerektiği
- C. Komşuluğun, insanı yalnızlıktan kurtardığı için değerli olduğu
- D. Selamlaşmanın komşular arasındaki ilişkileri güçlendirdiği

S.29. Bu parçanın anlatıcısı, başlangıçta neye kızmıştır?

- A. Komşusunun kendisini ziyaret etmemesine
- B. Komşusunun kendisine selam vermemesine
- C. Komşusunun yüksek sesle müzik dinlemesine
- D. Komşusunun kendisine bağırmasına

S.30. Bu parçanın anlatıcısı, komşusuna gidip şikâyet etmekten neden vazgeçmiştir?

- A. Komşusunun varlığından duyduğu memnuniyet
- B. Komşusunun vereceği tepkiyi tahmin edememesi
- C. Olayları akışına bırakmaya karar vermesi
- D. Şikâyetin bir işe yaramayacağını düşünmesi

S.31. Aşağıdakilerden hangisi bu parçada yer alan komşuların özelliklerinden biridir?

- A. Uzun yıllar dostça komşuluk etmişlerdir.
- B. Aynı apartmanda altlı üstlü oturmaktadırlar.
- C. Yaşadıkları bir tatsızlık nedeniyle küsmüşlerdir.
- D. Yüksek sesle müzik dinlemekten hoşlanmaktadırlar.

S.32. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın anlatıcısının temel özelliklerinden biridir?

- A. Öfkesine kolayca yenik düşen biridir.
- B. Kavga etmek için fırsat kollamaktadır.
- C. İnsanlarla sürekli bağırarak konuşmaktadır.
- D. Komşuluk onun için değerlidir.

S.33. Bu parçada anlatım kimin ağzından yapılmaktadır?

- A. Alt kattaki komşunun
- B. Üst kattaki komşunun
- C. Yan komşunun
- D. Ev sahibinin

S.34. Bu parça için en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Apartmandan Sesler Yükseliyor
- B. Komşuma Duyduğum Öfke
- C. Yalnızlık Korkusu: Komşusuzluk
- D. Kavga Eden Komşular

S.35. Aşağıdakilerden hangisi bu parçada altı çizili olan kelimelerden birinin zıt anlamlısı değildir?

- A. Uzak
- B. Kötü
- C. Önce
- D. Üst

“Gözümde bir damla su deniz olup taşıyor/ Çöllerde kalmış gibi yanıyor, yanıyorum/ Bütün gemicilerin ruhu bende yaşıyor/ Başımdaki gökleri bir deniz sanıyorum.”

Bu parçada abartma sanatına başvurulmuştur.

S.36. Bu parçada abartma sanatının kullanılma amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Anlatımı kısaltmak
- B. Anlatımı somutlaştırmak
- C. Anlatımı güçlü kılmak
- D. Anlatımı canlı kılmak

37- 38. soruları aşağıdaki metne göre cevaplandırınız.

“(I) Konuk sevmek, konuğa ikramda bulunmak, insan sevgisinin başında gelir. (II) Anadolu insanı, yemeğini konuğuna yedirmekten, konuğunu memnun etmekten zevk alır. (III) Bir görevi yapmış olmanın rahatlığını duyar. (IV) Şekerin hiç bulunmadığı yıllarda bir öğretmen, bir köye konuk olur. (V) Akşam yemekten sonra evde bir telaştır başlar. (VI) Ev sahibi sandığının anahtarını bir türlü bulamaz. (VII) Evin her köşesi aranır, taranır, anahtar yok. (VIII) Sonunda sandığı kırmaya karar verirler, sandık kırılır, öğretmen işin farkına o zaman varır. (IX) Ev sahibi kırdığı sandıktan küçük bir çıkın çıkarır, içerisinde üç şeker vardır. (X) Evet, konuğuna şekerli bir kahve ikram etmek için sakladığı üç şeker”.

S.37. Bu parçada anlatım kimin ağzından yapılmaktadır?

- A. I. Teklik Şahıs
- B. III. Teklik Şahıs
- C. I. Çokluk Şahıs
- D. III. Çokluk Şahıs

S.38. Bu parça, iki paragrafa ayrılmak istense ikinci paragraf hangi cümle ile başlar?

- A. II
- B. IV
- C. VI
- D. VIII

EK 4: OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Tablo 11.15. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği/ Uygulanan Son Şekli

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizin okumaya yönelik tutumunuzu belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneğe (X) işaretini koyunuz. Vermiş olduğunuz yanıtlar, sadece bu araştırma için kullanılacak ve bilgileriniz saklı tutulacaktır. Ölçeğe gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gülşah DURMUŞ/ İnönü Üniversitesi

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılmıyorum | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|---------------------|-------------|------------------------|
| 1. Okumak zevklidir. | | | | | |
| 2. Okumanın faydası vardır. | | | | | |
| 3. Okumak hayal dünyamı zenginleştiriyor. | | | | | |
| 4. Okurken hayallere dalarım. | | | | | |
| 5. Arkadaşlarımla kitaplarımı değiş tokuş etmek hoşuma gidiyor. | | | | | |
| 6. Okumak beni çok rahatlatıyor. | | | | | |
| 7. Canım sıkıldığında kitap okuyorum. | | | | | |
| 8. Kitap okumaktan vazgeçemiyorum. | | | | | |
| 9. Arkadaşlarıma kitap almayı seviyorum. | | | | | |
| 10. Bilgisayarda oyun oynamak bana okumaktan daha fazla zevk veriyor. | | | | | |
| 11. Okuduklarımı arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alıyorum. | | | | | |
| 12. Okumak benim kültür seviyemi artırıyor. | | | | | |
| 13. Okuduğum zaman canımın sıkıntısı hemen geçer. | | | | | |
| 14. Kitap okumak kelime hazinemizi zenginleştiriyor. | | | | | |
| 15. Kitap okumayı eğlenceli buluyorum. | | | | | |
| 16. Okumak benim için çok önemlidir. | | | | | |
| 17. Okumak vazgeçilmez tutkumdur. | | | | | |
| 18. Okumak beni sakinleştiriyor. | | | | | |
| 19. Okuduğum kitaplarda kendimi kahramanın yerine koyuyorum. | | | | | |
| 20. Okumak benim için bir hayat felsefesidir. | | | | | |
| 21. Okumaktan bıkmıyorum. | | | | | |
| 22. Okuduğum kitabı tekrar okumak istiyorum. | | | | | |
| 23. Kitaplardaki kahramanların duygularına ortak oluyorum. | | | | | |
| 24. Televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ediyorum. | | | | | |
| 25. Her fırsat bulduğumda okuyorum. | | | | | |
| 26. Okurken dertlerimi unutuyorum. | | | | | |
| 27. Kendimi okuduğum kitabın dünyasına kaptırıyorum. | | | | | |
| 28. Okumak bana yol gösteriyor. | | | | | |
| 29. Okumak bana katkı sağlıyor. | | | | | |
| 30. Okumak başarılı olmamı sağlıyor. | | | | | |
| 31. Okumak benim ufkumu genişletiyor. | | | | | |

EK 5: HARİKA ÇOCUK METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ

HARİKA ÇOCUK

S.1. Bu parçada geçen “tesviye” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Çocuk işçilere verilen günlük para
- B. Çocuk işçiler için önerilen çalışma saatleri
- C. İşini aksatan kişileri işten çıkarma işlemi
- D. Metal, tahta gibi maddeleri biçime sokma

S.2. Bu parçada geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi metnin ana düşüncesine ulaşmada okura yol gösterici rol oynar?

- A. Benim boyum hep böyle kısa mı kalacak?
- B. Tekrar okula girip sonunda bir kaptan olmak ister miydin?
- C. Robenson Crusoe (Robenson Kuruzo)’yu okudunuz mu siz?
- D. Stadyumu yaparken çocukları düşünmemişler.

S.3. Bu parçadaki anlatıcının matbaacı arkadaşını yerinde bulamamasının nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Aniden hastalanarak evine gitmesi
- B. Annesinin yeni vefat etmiş olması
- C. Yemek yemeye gitmiş olması
- D. Kâğıt kestirmeye gitmiş olması

S.4. Bu parçadaki anlatıcının hana gitmekteki asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Handaki ortamla ilgili araştırma yapmak
- B. Handa çalışan çocuğu okula göndermek
- C. Handa çalışan bir arkadaşını görmek
- D. Handa çalışan çocuğu iyi bir işe yerleştirmek

S.5. Bu parçadaki çocuğun evdeki duvara boyunu işaretleme amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kendi boyu ile kardeşlerininkini karşılaştırmak
- B. Hasta annesine boyunun uzadığını söylemek
- C. Boyunun çalışmaya uygun olup olmadığına karar vermek
- D. Büyüyüp büyümediğini kontrol etmek

EK 6: DOSTLAR BENİ HATIRLASIN METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ

DOSTLAR BENİ HATIRLASIN

- S.1. Şiirde geçen “han” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- Yolcuların konakladıkları yapı
 - Yöneticiler için kullanılan unvan
 - Ağaçlara kuşlar için konulmuş yuvalar
 - Göçebelerin dinlenme çadırı
- S.2. Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?
- Mutlu yaşama isteği
 - Memleket özlemi
 - Uzun yaşama isteği
 - Unutulmama arzusu
- S.3. Aşağıdaki dizelerin hangisi bu şiirin ana duygusuna benzer bir duyguyu yansıtmaktadır?
- Ben gurbette değilim/ Gurbet benim içimde
 - Asıl güzel olan/ Yüreklerde kalabilmek
 - Varsın yine bir yudum su veren olmasın/ Başucumda biri bana “su yok” desin de
 - İnsan insanı sevmez de bu dünyada/ Başka neyler
- S.4. Şiirin dördüncü dördlüğünde şairin derdinin günden güne artmasının asıl sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
- Gurbete gitmiş olması
 - Fakir olması
 - Evinin eski olması
 - Dünyaya gelmiş olması
- S.5. Şairin bu metni oluşturmaktaki asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?
- Dertlerini mısralara dökerek ferahlama isteği
 - Kalıcı olma arzusu
 - Gurbette sılıya duyduğu özlem
 - Yaşadığı pişmanlıklar
- S.6. Bu şiirin yazılış amacıyla aşağıdaki dizelerin hangisinin yazılış amacı benzerdir?
- Geçti istemem gelmeni/ Yokluğunda buldum seni
 - Ağlamak için gözden yaş mı akmalı?/ Dudaklar gülerken insan ağlayamaz mı?
 - Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?/ Benim mi Allah’ım bu çizgili yüz?
 - Hatırlamak/ Hatırlanmak güzel şey/ Asıl güzel olan: Unutulmamak!..
- S.7. Şairin, “Dünya bir han konan göçer” dizesiyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?
- Hayatın gelip geçici olduğunu
 - Kalabalıkların insanı bunalttığını
 - Gurbetin insanı yıpratıldığını
 - Zamanın çok çabuk geçtiğini
- S.8. Şairin, “Murat yalan ölüm gerçek” dizesiyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?
- İnsanların her istediğine erişemeyeceğini
 - Yaşama isteğinin insanı derinden yaraladığını
 - Ölümden ibret alınması gerektiğini
 - Yaşam koşullarının insan ömrünü kısaltıldığını

S.9. Şiirin son dörtlüğünde yer alan ‘‘Gün ikindi akşam olur’’ dizesinde şairin ruh hli aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Gençliğine geri dönmek isteyen
- B. Ömrünün sonlarına yaklaştığını düşünen
- C. Geçmişe pişmanlıkla bakan
- D. Asla mutlu olamayacağını düşünen

‘‘Can kafeste durmaz uçar’’

S.10. Yukarıdaki dizede kullanılan söz sanatının anlatıma olan katkısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Anlatımı sadeleştirmiştir.
- B. Anlatımı kısaltmıştır.
- C. Anlatımı somutlaştırmıştır.
- D. Anlatımı yoğunlaştırmıştır.

S. 11. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın içeriğine uygun olarak verilebilecek başlıklardan biridir?

- A. Yüreklerde Yaşamak
- B. Sıla ve Gurbet
- C. Ölüm Korkusu
- D. Dostlarım ve Ben

EK 7: İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHRİ BURSA METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ

İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHRİ BURSA

- S.1. Bu parçada geçen “sütun” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Merdiven basamaklarına serilen halı
 B. Avizelerin tavanla bağlantısını sağlayan metal parça
 C. Mimari yapılarda pencere önüne konulan mermer
 D. Silindir biçiminde dikey destek, kolon
- S.2. Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Bursa'nın tarihî ve coğrafi özellikleri
 B. Bursa'daki önemli yapılar ve Bursalılar
 C. Bursa'nın gezilecek ve görülecek yerleri
 D. Bursa'nın ticari ve ekonomik önemi
- S.3. Bu parçada yer alan aşağıdaki cümlelerden hangisi öznel bir yargı ifade etmektedir?
 A. Yedi mahalle, yedi cami, bir hamamı; çarşısında yirmi dükkânı vardır.
 B. Kuzey yönü yüksek olduğu gibi altı da uçurumdur.
 C. Üç tarafında asla hendek yoktur.
 D. Bu şehir, gördüğüm şehirlerin hiçbirine benzemez.
- S.4. Bu parçada yer alan aşağıdaki cümlelerden hangisi nesnel bir yargı ifade etmektedir?
 A. Bu şehir; acayip, garip bir manzara teşkil eder.
 B. Keşiş Dağı, sanki hayat suyunun madenidir.
 C. Her köşe başında bir çeşmesi bulunur.
 D. Halkı ince endamlı, sevimli kimselerdir.
- S.5. Bu parçaya göre aşağıdakilerden hangisi Bursalıların özelliklerinden biri değildir?
 A. Manevi yönden güçlüdürler.
 B. Güzel elbiseler giyinirler.
 C. Olgun karakterlidirler.
 D. Sesleri çok güzeldir.
- S.6. Bu parçaya göre Ulu Cami hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
 A. Yirminci kubbe caminin ortasındadır.
 B. Yıldırım Bayezid tarafından yaptırılmıştır.
 C. Balıklı bir havuzu vardır.
 D. Kubbelerinden on dokuzu pirinçle örtülüdür.
- S.7. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın içeriğine uygun olarak verilebilecek başlıklardan biridir?
 A. Önemli Yapıları ve Güzel İnsanlarıyla Bursa
 B. Bursa'nın Tarihî- Coğrafi Özellikleri
 C. Bursa'nın Anadolu Ekonomisindeki Yeri
 D. Sanat Tarihi Açısından Bursa'daki Yapılar

EK 8: CAZGIR METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ

CAZGIR

S.1. Şiirin 8- 15. dizelerinin anahtar kelimeleri/ kelime grupları aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Er meydanı- davul zurna- baş pehlivan- güreş
- B. Davul zurna- dağ taş- hatıra- yanardağ
- C. Mübarek- er meydanı- cümle âlem- arma
- D. Diyar- yiğit- güreş- çifte burma

S.2. Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Baş pehlivanların kudretine duyulan hayranlık
- B. Rakibini yenen pehlivanların yaşadığı mutluluk
- C. Yağlı güreşin yaşattığı coşku
- D. Ölmüş baş pehlivanlara duyulan özlem

S.3. Aşağıdakilerden hangisi şiirin yardımcı duygularından biridir?

- A. Yağlı güreşin önemsenmemesinden duyulan rahatsızlık
- B. Ölmüş baş pehlivanların hatırasını yaşatma arzusu
- C. Yağlı güreş müsabakalarının azalan heyecanı
- D. Eski baş pehlivanların yağlı güreş müsabakalarına davet edilmeme korkusu

S.4. Aşağıdakilerden hangisi şairin şiirde pehlivanlar için kullandığı özel hitaplardan biridir?

- A. Vur ha vur
- B. Hey mübarek
- C. Hodri meydan
- D. Karayel Fırtınası

S.5. Aşağıdakilerden hangisi şiirde coşkuyu arttıran ifadelerden biri değildir?

- A. Davran deli fişek
- B. Ha ömrüne bereket
- C. Er meydanı
- D. Vur davul

6- 7. soruları aşağıdaki dizeye göre cevaplandırınız.

“Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret”

S.6. Yukarıdaki dizede şairin kullandığı söz sanatı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kişileştirme (Teşhis)
- B. Konuşturma (İntak)
- C. Benzetme (Teşbih)
- D. Mecaz

7. Yukarıdaki dizede kullanılan söz sanatının anlatıma olan katkısı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Anlatımı sadeleştirmiştir.
- B. Anlatımı kısaltmıştır.
- C. Anlatımı soyutlaştırmıştır.
- D. Anlatımı güçlü kılmıştır.

EK 9: EZGİYLE DÖNEN DÜNYA METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ

EZGİYLE DÖNEN DÜNYA

S.1. Bu parçada geçen “devinim” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Ses
- B. Büyüklük
- C. Hareket
- D. Duyum eşiği

S.2. Bu parçada geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep- sonuç ilişkisi bulunmaktadır?

- A. İster ölü doğa söz konusu olsun, ister canlılar, tam bir suskunluk düşünülemez; çünkü tam bir sessizlik, tam bir devinimsizlik anlamına gelir.
- B. Bu arada dünyamızın da kendi ekseninin çevresinde döne döne yörüngesinde dolanırken mi-fa-mi diye mırıldandığını söylüyor Kepler.
- C. Bu sesleri de duyarız doğal olarak, pek üstünde durmasak, can kulağıyla dinlemesek de ulaşırlar bize.
- D. Ölü doğa dediğimiz doğanın ne ölçüde ölü olduğu da tartışılabilir; taşın ölümünden söz eden Gaudi’yi hatırlıyorum.

S.3. Yazarın bu metni yazmasının asıl amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Memet Baydur’a duyduğu saygıyı anlatmak istemesi
- B. Kepler’in *Harmonia Mundi* (Dünyanın Uyumu) kitabını tanıtmak istemesi
- C. Evrende hareket hâlindeki her şeyin bir ezgisi olduğunu anlatmak istemesi
- D. Uzayın ve gök cisimlerinin ihmal edilmemesini istemesi

S.4. Bu parçanın yazarına göre insanlığın “devinen şeylerin ezgisi” karşısındaki tavrı ağırlıklı olarak aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Meraklı
- B. Şüpheli
- C. Umursamaz
- D. İnkârcı

S.5. Bu parçanın yazarına göre evrende tam bir suskunluk ihtimalinin olmamasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Duyum eşiğimizin değişmesi
- B. Sesin evrende kaybolmaması
- C. Uzayda başka varlıkların olması
- D. Evrende devinimin varlığı

S.6. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın içeriğine uygun olarak verilebilecek başlıklardan biri değildir?

- A. Devinim ve Ses
- B. Evrendeki Armoni
- C. Kâinata Kulak Ver
- D. Uzay ve Biz

EK 10: SON KUŞLAR METNİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME TESTİ

SON KUŞLAR

- S.1. Bu parçada geçen “imik” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Kuşun kanadı
 B. Kuşun tüyleri
 C. Kuşun gırtlığı
 D. Kuşun gagası
- S.2. Bu parçada geçen “sallapati” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Kelimeleri seçerek konuşan
 B. Aşırı hareketli yürüyen
 C. Özensizce giyinen
 D. Düşünmeden davranan
- S.3. Bu parçanın anahtar kelimeleri/ kelime grupları aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Yeşillik- kuşlar- karakol
 B. Pilavlık- esmer lekecik- çimenler
 C. Kuşlar- yeşillik- doğanın tahrip edilmesi
 D. Çimenler- çocuklar- karakol
- S.4. Bu parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?
 A. Tabiata zarar verilmesi, gelecek nesilleri de etkileyecektir.
 B. İnsanları dış görünüşlerine göre değerlendirmemek gerekir.
 C. Anne ve babaların, doğayı koruma konusunda çocuklarına örnek olması gerekir.
 D. Adalarda yaşayan kuşların etleri çocukların sağlığına faydalıdır.
- S.5. Bu parçada anlatım kimin ağzından yapılmaktadır?
 A. Konstantin Efendi'nin
 B. Metnin yazarının
 C. Kuş avlayan çocuklardan birinin
 D. Mühendis Ahmet Bey'in
- S.6. Bu parçada aşağıdaki mevsimlerden hangisi üzerinde durulmamıştır?
 A. İlkbahar
 B. Yaz
 C. Sonbahar
 D. Kış
- S.7. Aşağıdakilerden hangisi bu parçada geçen Konstantin Efendi'nin özelliklerinden biri değildir?
 A. Galata'da bir yazıhanesi vardır.
 B. Dedikodu yapmaktan hoşlanmaktadır.
 C. Komşularıyla iyi geçinmektedir.
 D. Kuş avlamak için çocukların aklını çelmektedir.
- S.8. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın yazarının özelliklerinden biri değildir?
 A. Yaz mevsiminin bitmesini istememektedir.
 B. Doğanın tahrip edilmesinden rahatsızlık duymaktadır.
 C. Gelecek nesiller için endişelenmektedir.
 D. Toplumsal sorunlara duyarsızdır.

S.9. Bu parçada ökseyle kuş avlanan mevsim aşağıdakilerden hangisidir?

- A. İlkbahar
- B. Yaz
- C. Sonbahar
- D. Kış

S.10. Bu parçada Konstantin Efendi'nin kuşları taklit ederek onlara seslendiği mekân aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kır kahvesi
- B. Büyükada
- C. Galata
- D. Vapur

S.11. Aşağıdakilerden hangisi bu parçanın içeriğine uygun olarak verilebilecek başlıklardan biri değildir?

- A. Tabiatı Koruyalım
- B. Geleceğe Karşı Sorumluyuz
- C. Büyükada'da Mevsimler
- D. Doğaya Ettiklerimiz

EK 11: METİN 1: HARİKA ÇOCUK

Bisküvi, çikolata, kâğıtlı şeker, zeytinyağı, sabun yapımevleriyle küçük tamir atölyelerinin yan yana odalarda bulunduğu, sefer tasına benzeyen hanlardan birinin genzi tkayan pis havası içinde ekmeğini küçücük pedalya kazanmaya çalışan bir arkadaşı görmeye gitmişim. Bulamadım. Dönecektim ki kapı yanında duran büyükçe bir tahta sandığın içinde onu gördüm: Peynir ekmekle domates yiyordu. Kirli, kıvrır kıvrır sarı saçları vardı. Makine yağıyla kararmış yüzü, içlerinden aydınlanan harikulade yeşil gözleri...

— Matbaacı abiyi mi aradınız?

— Evet.

— Az evvel kâat kestirmeye gitti. Gelecek.

Yanındaki boş bir tahta sandığı ters çevirip ikram etti:

— Buyurun, oturun!

Öyle tatlı bakıyordu ki. Oturdum. Ekmeğini bölerek uzattı.

Aç olmadığını söyledim.

— Yoksa ellerim kirli diye mi?

— Yok canım.

— Bizim işte temiz kalınmıyor ki...

Tamir atölyelerinden birinde çıraklık ettiğini sanarak sordum:

— Ne iş görüyorsun?

— Torna, tesviye...

— Ha?

Katıla katıla güldü.

— Kim duysa şaşıyor. Bu eylülde on ikiyi bitiriyorum hâlbuki...

— Yani, torna, tesviyeye ait her işi yapabilir misin?

— Ne var yapamayacak? Babamın atölyesi vardı eskiden. Sabahları okula giderdim, öğleden sonra da atölyeye.

— Kaça kadar okudun?

— İlk dördüne kadar.

— Sonra?

— Sonra annem öldü. İki kardeşimle ortada kaldık.

— Okulu bıraktın. Sever miydin okulu?

İçini çekti:

— Hem de nasıl!

— Ne olmak isterdin?

— Kaptan... Büyük denizlerde, dalgalı, korkunç denizlerde dolaşmak... Avrupa'ya, Amerika'ya gitmek... Üstüvayı (ekvator) geçerken vapurda eğlence gırla gidermiş. Doğru mu?

— Doğru.

— Sonra, New York (Niv York) Limanı'ndaki Hürriyet Heykeli... Boyu kaç metre onun? Büyük mü?

— Bilmem,

— Robenson Crusoe'yu (Robenson Kuruzo) okudunuz mu siz?

— Okudum.

— İssız adada nasıl da yaşayabilmiş... değil mi? Böyle şey olur mu hiç?

— Olmasa daha iyi değil mi?

— İyi ama oluyor. Yahut da yazarı öyle düşünmüş. Ama iyi düşünmüş. Ne olursa olsun, aferin Robenson'a. İssız adada elini kolunu bağlayıp durmamış, hemen işe girişmiş. Marifet ölmek değil mi? Yaşamak!

Makine yağlarıyla kirlenmiş mendilini çıkarırken gözlerim tulumunun geniş cebindeki cam misketlere ilişti. O da bunun farkındaydı. Çıkardı, avucunda şakırdatarak:

— Ne yapalım, dedi. İş, iş, iş... Bun alıyor insan. Paydoslarda Ateş Ali'yle oynuyoruz.

— Ateş Ali kim?

— Alt kattaki bisküvi yapımevinde çalışıyor. Bizim mahalleli. Her sabah işe birlikte geliriz. Benim annem yok, onun babası. Maça, sinemaya filan da beraber gideriz.

— Misketi mi çok seviyorsun, sinemayı, yoksa maçı mı?

- En çok maç ama hava alıyoruz.
- Niye?
- Numaralı tribün bize göre değil. Tekliği toka ettik mi, Teksas'a bırakıyorlar. Teksas'ta da boyumuz yetişmiyor. Stadyumu yaparken çocukları düşünmemişler!
- Siz de?..
- Biz de sinemaya gidiyoruz Ali'yle çokluk... Tabii pazarları... Babam evdeyse sabahleyin erkenden tüyerim. Doğru Şehzadebaşı'na.
- Değilse?
- Değilse tüymek olmaz. Su ısıtmak, yıkanmak, kardeşlerimi yıkamak vazifesi bana düşer.
- Kaç para kazanıyorsun tesviyecilikten?
- On lira haftada.
- Yetiyor mu?
- Bu pahalılıkta yeter mi? Başka atölyelerden yirmi beş lira veriyorlar ama gidemiyorum.
- Niye?
- (...)
- Yeşil gözleri sevinçle parladı. Sonra sönükleşerek bir noktaya takıldı kaldı.
- Ha? İster miydin?
- İsterdim ama...
- Ama?
- Kardeşlerim... Babam...
- İçimde bir damar sızladı.
- ... Benden geçti. Kardeşim okuyor. Öteki küçük daha. Büyüyünce onu da okula vereceğim. Haftalığım elli olur o zaman herhâlde.
- Birden sordu:
- Amıca?
- Ha?
- Benim boyum hep böyle kısa mı kalacak?
- Niçin? Büyümüyor mu?
- Annem ölmeden evvel duvara kurşun kalemikle çizmiştim. Ölçüyorum. Hâlâ aynı yerde. Yoksa cüce mi kalacağım?
- Dudaklarımdan çıkacak cevabı heyecanla bekliyordu ki makine şakırtıları yüklü sıcak koridorun aydınlığında iri yarı biri belirdi:
- Ayhan!
- Onun da üstü başı, yüzü kir pas içindeydi.
- Çocuk sandıktan fırladı:
- Buyur usta!
- Hâlâ karnını doyuramadın mı?
- Doyurdum.
- Doyurduysan git de o borulara dış aç!
- Peki usta...
- Beni unutmuştu bile. Koridorun kirli aydınlığında koşarak uzaklaştı. Dipteki atölyeden içeri girdi. Peşinden gittim. Atölye penceresinin kenarından heyecanla seyrettim: Boyu yetişmediği için ters çevrilmiş bir tahta sandığın üzerinden idare ediyordu makineyi. Makineyse çocuğun emri altında munis bir hayvan kadar uysal, yere kıvrım kıvrım, pırl pırl demir yongalar döküyordu.

Orhan KEMAL
Kar Altında Altı Turna
 (Düzenlenmiştir.)

EK 12: METİN 2: DOSTLAR BENİ HATIRLASIN

Ben giderim adım kalır,
Dostlar beni hatırlasın.
Düğün olur bayram gelir,
Dostlar beni hatırlasın.

Can kafeste durmaz uçar,
Dünya bir han konan göçer,
Ay dolanır yıllar geçer,
Dostlar beni hatırlasın.

Can bedenden ayrılacak,
Tütmez baca yanmaz ocak,
Selam olsun kucak kucak,
Dostlar beni hatırlasın.

Ne gelsemdi ne giderdim,
Günden güne arttı derdim,
Garip kalır yerim yurdum,
Dostlar beni hatırlasın.

Açar solar türlü çiçek,
Kimler gülmüş kim gülecek,
Murad yalan ölüm gerçek,
Dostlar beni hatırlasın.

Gün ikindi akşam olur,
Gör ki başa neler gelir,
Veysel gider adı kalır,
Dostlar beni hatırlasın.

Âşık Veysel ŞATIROĞLU
Dostlar Beni Hatırlasın

EK 13: METİN 3: İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHRİ BURSA

Şehrin kalesini kimin yaptığı belli değildir. Kalenin temeli yalçın kaya üzerine kurulmuştur. Şekli kareden uzuncadır. Uzuncası doğudan batıya olan yönüdür. Kuzey yönü yüksek olduğu gibi altı da uçurumdur. Üç tarafında asla hendek yoktur. Pınarbaşı, Değirmenler Mahallesi, Leben Mahallesi tarafları derin hendektir. Zamanla hendekleri imar edilmemiştir.

Celâli Kara Yazıcı, Arap Said, Kalenderoğlu adlı eşkıyalar kuşatarak hendeklerini toprakla doldurmuşlardır. Ama kalenin dört çevre temelinde gözüken taşlardan her biri hamam kubbesi kadardır. Bu da gösteriyor ki kale insanoğlu yapısı değildir.

(...)

Bursa'daki Büyük Yapılar

İç kalesi 2000 evdir. (...) Bu evler adeta kat kat büyük saraylardır ama bağ ve bahçeleri yoktur. Dar evlerdir. Yedi mahalle, yedi cami, bir hamamı; çarşısında yirmi dükkânı vardır.

Sultan Orhan Camisi: İç Kale'dedir. Boyu ve eni 110 ayaktır. Bir minaresi vardır. Orhan Gazi burada gömülüdür. "Orhan Davulu" dedikleri kırmızı kılıflı büyük davul bu caminin bir kemerinde asılıdır. Osmanlı Devleti'nde önce bu davul çalınmıştır. Önceki padişahlara mahsus saray da bu kalededir. Fatih'e gelinceye kadar padişahların sarayı bu idi. Fakat Hüdavendigâr Gazi bazen Edirne Sarayı'nda otururdu.

(...)

Şimdi bu saraylara rağbet kalmamıştır. Boştur. Ama yine serdarları ve bostancıları vardır.

(...)

Bu şehir düz bir yerde olup Yukarı Kale eteğindeki evler, imaretler, Ulu Cami semtleri şehrin yüksek yerine düşmüştür. Kuzey tarafında, bir saat mesafede bulunan Filedar Ovası'ndan güneşin ışınları vurunca bu şehrin, Keşiş Dağı eteğinde mavi kurşunla süslenmiş olan han, hamam, mescit, Selatin camileri ve kat kat çarşılarını seyredenler hayran kalır.

Bu şehir, Filedar Ovası'ndan acayip, garip bir manzara teşkil eder. Gördüğüm şehirlerin hiçbirine benzemez. Manevi yönden güçlü bir şehirdir. Burada olan büyük evliyalara, din bilginleri başka diyarda yoktur. Olsa olsa Bağdat'ta vardır.

Güney tarafında olan Keşiş Dağı sanki hayat suyunun madenidir. Çünkü bu büyük dağdan 1060 tane adı sanı ile malum hayat suyu kaynaklar gibi akıp her yeri sular. Yukarıda yazılan büyük saraylara yer altı su yolları ile bölüştürülmüştür. Öylece evden eve gider.

Yemiş ağaçları, çiçekleri, hele erguvan ağacı boldur. Yılda bir defa Emir Sultan Hazretleri'nin erguvan toplantısı olup her yerden pek çok insan toplanır ki bu büyük derneğin tarifinden kalem acizdir. Böyle bir topluluk ancak Emir Sultan sevgisiyle olur.

Memleketi güzel, halkı sevimli, tarlaları çok, nimetleri fazla, suyu ve havası hoş, bayındır ve büyük bir şehirdir. Anadolu'daki büyük şehirlerden biri de bu Bursa'dır.

Camileri

Hepsi 1040 tanedir. 357 tanesi sultan, vezir, vekiller, ileri gelenler ve büyük kimselerin cami-leridir.

Ulu Cami: Yıldırım Beyazıt Han yaptırmıştır. Bursa'nın havadar, yüksek yerinde güzel bir camidir. Cami içinde dört köşe paye sütunlardan her birinin aşağısı adam boyu kadar altın, nakışlıdır; üstünde her payenin dört tarafında da Tanrı isimleri türlü hatlarla ziynet verir. Bu yazıların elif harfleri üçer ziradır ve düzdür. Bu sütunlar üzerinde on dokuz kubbe vardır ki hep kurşunla örtülüdür. Her kubbenin alemleri güneş gibi ışık verir. Yirminci kubbe yeri caminin ortasında olup sarı pirinç telden bir kubbe örülmüştür. Hayvanlar ve kuşlar giremeyip güneş ışığı girerek aydınlatır. Bu açık kubbenin altında eni boyu aynı büyüklükte bir havuz vardır ki içinde türlü balıklar yüzer. Bütün cemaat o havuzdan abdest tazeleyip ibadet ederler.

(...)

Bursa'nın Büyük Çarşısı

Bütünü 9000 dükkândır. Kale gibi dört demir kapılı büyük bir Kapalı Çarşı'sı vardır. Üç yüz dükkândır. Her birinde Mısır hazinelerine sahip tüccarlar vardır.

O kadar değerli, mücevherli kap kacakları ve hediyelikleri vardır ki dillerle anlatılamaz. Kapalı Çarşı'nın dört çevresindeki Kuyumcular Çarşısı bir büyük yolun dört tarafına yayılmış kâgir binalardır.

Gazazlar Çarşısı, Kavukçular Çarşısı, Takkeçiler Çarşısı, İplikçiler Çarşısı, Bezzazlar, Hallaçlar çarşıları gayet süslü olup sahipleri iyi ahlaklı, olgun kimselerdir. Fakat Baharat Çarşısı, hele gelincik gibi güzel Gelincik Çarşısı ayrıca bir büyük yolun iki tarafında olup öd, amber, misk, gül suyu satılan güzel kokulu bir çarşıdır. İçinden geçen adam keyfinden çıkmak istemez. İşte bu on tane esnaf dükkânları Kapalı Çarşı'nın dört çevresini sarar. Kurşun örtülü kemerlerdir. Bazı yerlerinde demir pencereleri var. Her köşe başında bir çeşmesi bulunur.

Bundan başka daha yüz yerde düzenli olarak yapılmış pazarlar vardır. Seyyahların söylediğine göre bunlara denk güzel bir bina başka bir diyarda görülmemiştir. Bursa'nın bu çarşıları İstanbul'da bile yoktur. Fakat Halep'in çarşılarıyla Edirne'nin Ali Paşa Çarşısı bunlara denk olabilir.

Saraçhanesi süslüdür. Uzun Çarşı'sı gayet bayındır ve süslü olup orada her türlü esnaf vardır. Pirinç Hanı yakınındaki Kebapçılar Çarşısı da ihtişamlıdır.

Zevk sahiplerince bilinsin ki Bursa'nın yiyecek, içecek satıcılarının hepsi Müslümandır. Bakkallar Çarşısı temizdir. Hoşafçılar bu diyara mahsustur. Kayağan Pazarı'ndaki yemiş pazarcuları dükkânlarını meyve dallarıyla süslerler. İpekçiler başka bir çarşıdır.

(...)

Kahvelerinin en büyüğü Ulu Cami dibindeki Emir Kahvesi'dir. İleri gelenlerin ocağı, süslü, bezekli bir kahve olup cihanın bayıldığı rakkasları vardır.

Kahve, Ulu Cami dibinde olduğundan müezzin "Hayy ale'sselat" deyince kahvede kimse kalmaz. Hep camiye giderler.

Bursa halkı namazını bırakmaz. Kahveleri birer irfan mektebidir. Şerefyar Kahvesi, Serdar Kahvesi, Cin Müezzin Kahvesi meşhurlarıdır.

(...)

Bursalılar

Nice bin samur kürklü, muhteşem, çok zengin tüccarları ve bilginleri vardır. Birtakımı da ileri gelenlerdir ki at sahibi, hanedandan hizmet ehilleridir. Birtakımı çarşı ve pazarda sanat sahipleridir. Güçleri yettiği kadar türlü türlü güzel elbiseler giyerler.

(...)

Halkı ince endamlı, gümüş bedenli, sevimli kimselerdir. Konuşmalar gayet güzel söz ettiklerinden insana tesir edip gönül ferahlığı verir. Çünkü her biri bir üstattan ders almış kimselerdir.

Evliya ÇELEBİ
Evliyâ Çelebi Seyahatnâmesi'nden Seçmeler
(Düzenlenmiştir.)

EK 14: METİN 4: CAZGIR

Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.
Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dölger Ahmet.
Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sırası.
Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket.
Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret.
Davran deli fişek, karayel fırtınası.
Çığlar devirip yenmenin güreşmenin ustası.
Vur ha vur, vur davul, dağları taşları titret.
Dile gelsin Yusuf'un Aliço'nun hatırası.
Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret.
Hey mübarek! Er meydanı bu meydandır.
Cümle âlem birikmiş işte davullu zurnalı.
Her biri bir özge diyarda baş pehlivandır.
Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü armalı.
Boyları yıldız döker, omuzları çifte burmalı.
Hoy senin pehlivan dediğin şahan olup da uçandır.
Rüzgâr, deme, buluttur. Bulut, deme, dumandır.
Vur ha vur, davul, gök yerinden kaymalı.
Hodri meydan! Vakit tamam, peşrev tamamdır.
Ha deyinca kaldırıp kaldırıp yere vurmalı.

Attilâ İLHAN
Sisler Bulvarı

EK 15: METİN 5: EZGİYLE DÖNEN DÜNYA

Memet Baydur'un Anısına

Memet Baydur, birbirinden ilginç yazılarından birinde, Johannes Kepler'in, gezegenlerle ilgili üçüncü yasasını açıkladığı *Harmonia Mundi (Dünyanın Uyum)* adlı yapıtında, gezegenlerin, yörüngelerinde dolanırken kendi kendilerine mırıldandıklarından söz ettiğine değiniyordu. Kimbilir, belki de, gezegenler kendi kendilerine değil, birbirlerinden onca uzak olmalarına karşın kendi aralarında mırıldanıyorlardır. Bu arada dünyamızın da kendi eksenin çevresinde döne döne yörüngesinde dolanırken, mi-fa-mi diye mırıldandığını söylüyor Kepler. Yalnızca gezegenlerin değil, evrende devinen her şeyin, kimilerinin -belki tümünün de- böyle notayla dile getirilebilecek sesleri -kimi zaman ezgicikleri- olduğunu çok kez aklımızın ucundan bile geçirmeksizin, o seslerin çoğunu belki de hiç işitmeksizin -işitebileceklerimizin çoğunu da hiç kulak vermeksizin- yaşayıp tüketiyoruz ömrümüzü. Evrenin ince sesini -ya da seslerini- en çok kimler duyar? Bilim adamları mı, sanatçılar mı yoksa? Yalnızca onlar mı duyar? Duyum eşiğimiz ne denli yüksek olursa olsun, gökgürültülerini, depremlerin gümbürtülerini, çalgıncasına esen rüzgârın ormandaki uğultusunu, fırtınada dağ gibi dalgaların gemilere çarpmasından çıkan korkunç çatırtıları, yanardağların uğultulu kükreyişini, çağlayanların çağlıtısını hepimiz işitiriz. Bu seslerin, bu gürültülerin, gümbürtülerin, uğultuların, kükremelerin yanı sıra, doğanın daha yumuşak, daha uyumlu sesleri de var, kuşksuz: Yağmur şakırtısı -"mutterit darbeler"- incecik bir derenin usul şırıltısı, ifil ifil esen yelin belli belirsiz hışırtısı, kumsal yalayan küçücük dingin dalgacıkların fışkırtısı. Bu sesleri de duyarız doğal olarak, pek üstünde durmasak, can kulağıyla dinlemesek de ulaşırlar bize...

Bedenimizin içindeki sesleri, diyelim damarlarımızda dolaşan kanın uğultusunu, bir saksofondan çıkan, ince bir iplik gibi uzayarak güneşe değen sonul do sesini, duyum eşiğimizin altında kaldıkları ya da duyum eşiğimizi çok aştıkları için duymayız. Dahası, Sait Faik'in, kırlarda dolaşırken ansızın işittiği o nereden geldiği belirsiz "hişşt, hişşt" sesini kaçımız duyarız? Doğanın bizi çağıran sesidir bu ses, duysak da duymasak da doğayla aramızda bir bağ olduğunu anımsatan bir sestir, bir barış, bir uzlaşma çağrısıdır bu "hişşt, hişşt" sesi, bir yaşama sevincidir. Doğanın bir parçası olduğumuzu, onu tüm doğa varlıklarıyla, tüm canlılarla paylaştığımızı, böylece de evrende yalnız olmadığımızı duyurur bize. İneklerin böğürtüsü, kuzuların melemesi, yılanın tıslaması, atın kişnemesi, ağaçkakanların takırtısı... Ölü doğanın (ölü doğa dediğimiz doğanın ne ölçüde ölü olduğu da tartışılabilir; taşın ölümünden söz eden Gaudi'yi anımsıyorum) çeşitli seslerinin yanı sıra, yeryüzünde ne denli canlı varsa o denli değişik ses vardır, değişik anlamlara gelen, çoğunun ne anlama geldiğini yalnızca o sesleri çıkaranların kendilerinin, bir de doğal olarak aynı türden canlıların bildiği sesler; kimileri arkadaşça bir merhabayı simgeler, kimileri kavgacı, kimileri korku belirten, kimileri bir sevişme çağrısı olan sesler... Ne anlama gelirse gelsin, ille de bir devinim belirtisidir bu sesler. İster ölü doğa söz konusu olsun, ister canlılar, tam bir suskunluk düşünülemez; çünkü tam bir sessizlik, tam bir devinimsizlik anlamına gelir. Bu da yalnızca canlılar için değil evrende ne varsa, canlı cansız tüm varlıklar için olanaksız bir durumdur.

Hoşumuza gitse de gitmese de, doğal ya da mekanik, giderek elektronik tüm sesler bir devinim göstergesidir, devinim yoksa ses yoktur, ses yoksa müzik de yoktur...

Şadan KARADENİZ
Oyuncular ve Seyirciler

EK 16: METİN 6: SON KUŞLAR

Kış, adanın her bir tarafında yerleşebilmek için rüzgârlarını poyraz, yıldız- poyraz, maystro, dramudana, gündoğusu, batıkarayel, karayel hâlinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz, daha pılısını pırtısını toplamamış, bir kenara, oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmekle gitmemek arasında sallanır bir hâlde, elinde bir pasaport, çıkımında üç beş altın, bekleyen bu güzel yüzlü göçmen tazeyi benden başka bu adada seven hemen hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim.

-Övünmek için değil!-

Herkesin yeni başlayacak altı yedi aylık soğuk hayata kendini şimdiden alıştırmak ve hazırlamak için bir şeyler yapmaya çalıştığı öyle günlerde ben, tembelliğim, hep kaçanı kovalayan huyumla yazın, o güzel göçmenin peşine düşmüşümdür. Nerede yakalarsam orada kucaklarım onu. Kimi bir çamın gölgesinde durgun ve güneşsizdir. Kimi bir çalılığın kenarındaki çimenlikte bütün eski ihtişamıyla yeni başlamıştır.

Yazın daha parça parça, lime lime, bohça bohça eşyalarıyla gitmek için fazla telaş etmediği adanın bu yakasında, hiçbir ev yoktur. Yalnız bir tek kır kahvesi vardır.

Bir küçük koyun hemen beş on metre yukarısında, bir apartman terası kadar ufak bu kır kahvesinin tahta masaları üstünde hâlâ karıncalar gezer, hâlâ sinekler kahve fincanının etrafına konarlar. Bütün sesler kesilmiştir. Kimi gökyüzünden bir uçak homurtusu gelir.

(...)

Bir kır kahvesi, bir köyün kahvesinin üç beş gediklisi... Bundan güzel bir ömür mü olur, elli altmış senelik yaşama bundan güzel başlar ve biter mi?

(...)

Deniz, Bozburun'a doğru başını almış gidiyor. Uzaklarda görünen, İstanbul'un neresi kim bilir? Sesler neden gelmiyor?

Bir başka uçağın sesi gelmeye başladı. Bizim ada, uçakların geçtiği bir yol güzergâhı olmalı ki hep ya üstümden ya solumdan geçip gidiyorlar. Karga sesleri geliyor şimdi de. Vaktiyle adaya, bu zamanda kuşlar uğrardı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyorlar da ben farkına varmıyorum.

Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, adanın tepesine doğru gittiklerini göürdüm. İçim cız ederci.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış acayip (...) çomaklar vardı.

Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufacık ağacın altına çığırkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman herifler, bir müddet beklerler. Sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık etleriyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlar, (...) hemen yolarlardı.

Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herifti. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan, üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi...

O esmer ile sarışın arası isketelerin bir damlacık etlerinden yapacağı pilavın hazzıyla pırlıl pırlıl yanan krom dişleriyle nasıl koparırdı kuşun imiğini, bir görseydiniz...

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatılığına, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit (...) sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi hâlinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.

Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça mülayim bakan

gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parlamasını görürdünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kıstardı. Esmer lekelerin adalar istikametine gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görecekti olsa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çakar:

— “Bizim pilavlıklar geldi.” derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunca aldandıklarına, bu sesi duyarak bir dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodolar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgârsız, parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde, o en çığırta kafes kuşunu nerden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağırır; bir tanesi 250 gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o güzel günlerini pencereden görür görmez Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor. Hâlbuki sonbahar kocayemişleri; beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu, anlaşmış, sevişmiş, açsız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan, kuş sesleriyle böyle düşünecektir. Konstantin Efendi mâni oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var, kim bilir?

Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen gün yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendi'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözükmüyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu, ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada, ama yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım: Bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülmiş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dolduruyorlardı.

— Ne yapıyorsunuz yahu? dedim.

— Sana ne? dediler.

Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

— Canım, neden söküyorsunuz? dedim.

— Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.

— Ne yapacak bunları?

— Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya hani, onun bahçesini düzeltiyorlar da...

— İngiliz çimi alsın, eksin, mademki herif zengin...

— İngiliz çimiyle bu bir mi?

— Bu daha mı iyi?

— İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş.

Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya menettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde, yol kenarındaki çimenleri sökmek cezayı gerektirmiyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi.

Sait Faik ABASIYANIK

Son Kuşlar

EK 17: METİNSEL AŞKINLIK İLİŞKİLERİ KURAMINA GÖRE DÜZENLENEN ETKİNLİKLER

HARİKA ÇOCUK

1. Metinler Arası İlişki ETKİNLİK 1.

ÇOCUKLAR KARDEŞ OLDU MU?

Daha bir ballanır uyku
Çocuklar kardeş oldu mu
Barışır artık kurt kuzu
Çocuklar kardeş oldu mu

Düşler denzine doğru
Mutluluk bin yelken açar
Her yürek bir altın pınar
Çocuklar kardeş oldu mu

Daha bir ışıldar akarsu
Çocuklar kardeş oldu mu
Kucaklaşır batıyla doğu
Çocuklar kardeş oldu mu

Ne açlık kalır ne korku
Korudaki fidanlar gibi
Sevip sevip birbirini
Çocuklar kardeş oldu mu
TAHSİN SARAÇ.



Yukarıdaki şiirde geçen “bal, çocuk, uyku, kardeş, barış, kuzu, düş, deniz, yelken, mutluluk, yürek, altın, pınar, kucak, açlık, korku, fidan, sev (sevmek, sevgi)” kelimelerinden istediklerinizi seçip bu sözcükleri kendinizce yeniden kullanarak yeni bir şiir metni yazınız.



Metinde hangi yabancı çocuk romanına ismen gönderimde bulunulmuştur? Belirtiniz.



Metinde geçen bu çocuk romanının içeriği ile ilgili metinde hangi bilgiler verilmiştir? Belirtiniz.



Metinde geçen çocuk romanının içeriği ile metinde yer alan çocuk arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Açıklayınız.

ETKİNLİK 2

Kazanım 2.24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.



Okuduğunuz metnin ilk paragrafı aşağıda alıntılanarak verilmiştir.

Metni devam ettirerek yeni bir metin oluşturunuz.

“Bisküvi, çikolata, kâğıtlı şeker, zeytinyağı, sabun yapım evleriyle küçük tamir atölyelerinin yan yana odalarda bulunduğu, sefer tasına benzeyen hanlardan birinin genzi tıkayan pis havası içinde ekmeğini küçücük pedalıyla kazanmaya çalışan bir arkadaşı görmeye gitmişim. Bulamadım. Dönecektim ki kapı yanında duran büyükçe bir tahta sandığın içinde onu gördüm: Peynir ekmekle domates yiyordu. Kirli, kıvr kıvr sarı saçları vardı. Makine yağıyla kararmış yüzü, içlerinden aydınlanan harikulade yeşil gözleri...”

| | |
|--|--|
| | |
| | |

2. Ana Metinsellik

ETKİNLİK 3



Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek yeni bir şiir metni oluşturunuz:



Kendi duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir şiir yazınız.



Metindeki çocuğun duygu ve düşüncelerini anlatan bir şiir yazınız.



Metindeki çocukla sohbet eden adamın duygu ve düşüncelerini anlatan bir şiir metni yazınız.

- Okuduğunuz şiirin (ana metin) gönderme yaptığı şiir, öykü, roman vb. (alt metin) X'dir; buna göre siz de Y metniyle Z metni arasındaki ilişkiyi inceleyin ve kafanızdan bir ana metin ve alt metin hayal edin ve yazın.

| | |
|--|--|
| | |
| | |

ETKİNLİK 4

① ② ③ ④ ⑤ Beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Okuduğunuz metni tiyatro metnine dönüştürerek sınıfta grup grup canlandırınız.

Tiyatro metni- canlandırılan metin arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

Ortak Özellikler**Benzer Özellikler****Farklı Özellikler**

3. Yan Metinsellik

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

ETKİNLİK 5

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.



Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light orange rectangular area with rounded corners and a blue border, intended for writing a paragraph. The area is designed to look like a scroll or a piece of paper, with a small blue circle at the top left and bottom left corners, suggesting it can be rolled up.



Resim 2 ile Metnin İÇeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light-colored rectangular box with rounded corners and a dark blue border, intended for writing the relationship between the image and the text.



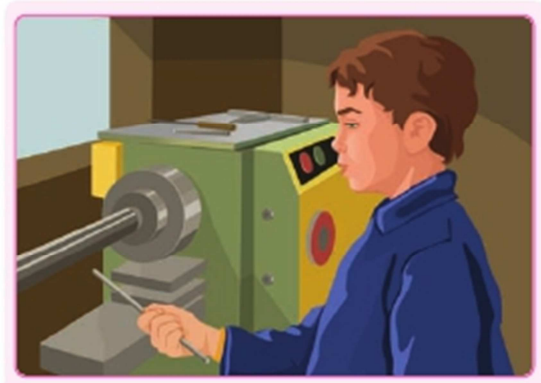
Resim 3 ile Metnin İÇeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light-colored rectangular box with rounded corners and a dark blue border, intended for writing the relationship between the image and the text.



Resim 4 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki


A large, empty, light beige rectangular box with a dark blue border and rounded corners, designed for writing a response. It has a scroll-like top edge and a small circular icon in the bottom-left corner.

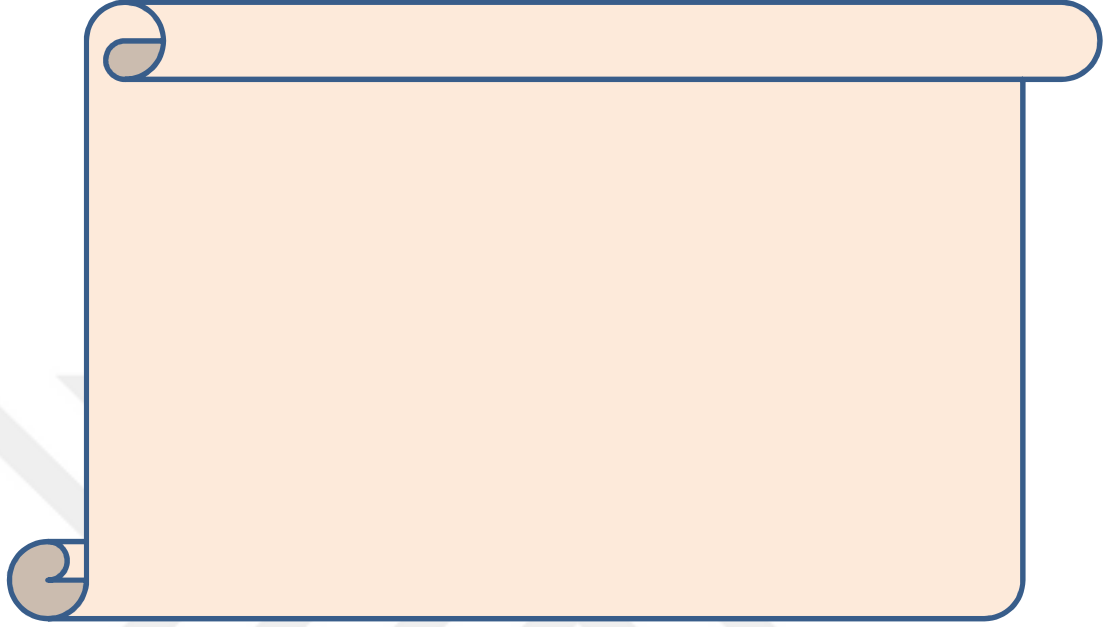



Resim 5 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light beige rectangular box with a dark blue border and rounded corners, designed for writing a response. It has a scroll-like top edge and a small circular icon in the bottom-left corner.

ETKİNLİK 6

 Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.




 Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak- farklı ve benzer özellikler nelerdir? Belirtiniz.

| | METİN İLE BAŞLIĞI VASITASIYLA ÇAĞRIŞTIRILAN/ HATIRLANAN DİĞER METİNLER |
|-------------------|--|
| ORTAK ÖZELLİKLER | |
| BENZER ÖZELLİKLER | |
| FARKLI ÖZELLİKLER | |


4. Üst Metinsellik

ETKİNLİK 7


 Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Harika Çocuk metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.



ETKİNLİK 8

 Harika Çocuk metni ile aynı türde yazılmış daha önce okuduğunuz metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.


| | Harika Çocuk ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|--|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |


 Harika Çocuk metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.


| | Harika Çocuk ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|--|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

5. Yorumsal Üst Metinsellik


9. ETKİNLİK

 Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.



 Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

ETKİNLİK 10

 Aşağıda verilen Orhan Kemal üzerine yapılan değerlendirmeler ile yazarın *Harika Çocuk* metninin örtüşen ve ayrılan yanlarını belirtiniz.

“Orhan Kemal’i okurken birtakım kötü şartlar altında yıkılmış, acı çekmiş insanlar konuşuyor, dertlerini anlatıyorlar. Dramları yüreğimizi ağrıtıyor. Hikâyecinin ustalığı, doğrudan adamlarını seçmesinde ve konuşturmasında” [İlhan, A. (1983). *Gerçekçilik Savaşı*. İstanbul: BDS Yayınları, ss. 130- 131].

“Hikâyelerin genelindeki tek ortak yan, kişilerin konuşmalarıdır. Orhan Kemal, bir anlatıcı olarak kişilerin iç dünyalarına pek sokulmaz; kendisinin anlatması yerine çözümücü olarak yine o kişileri kendi kendilerine aracı yapar. Nasıl bir kişidirler; bunları okura konuşmalarıyla, konuşmalarından çıkarılacak sonuçla[r]la aktarır. Bu konuşmalar hikâyenin yapısına bir başka hareketlilik kazandırır” [Kakıncı, T. D. (1993). *Edebiyat Üstüne Narin*. Ankara: Bilgi Yayınevi, ss. 37- 48].

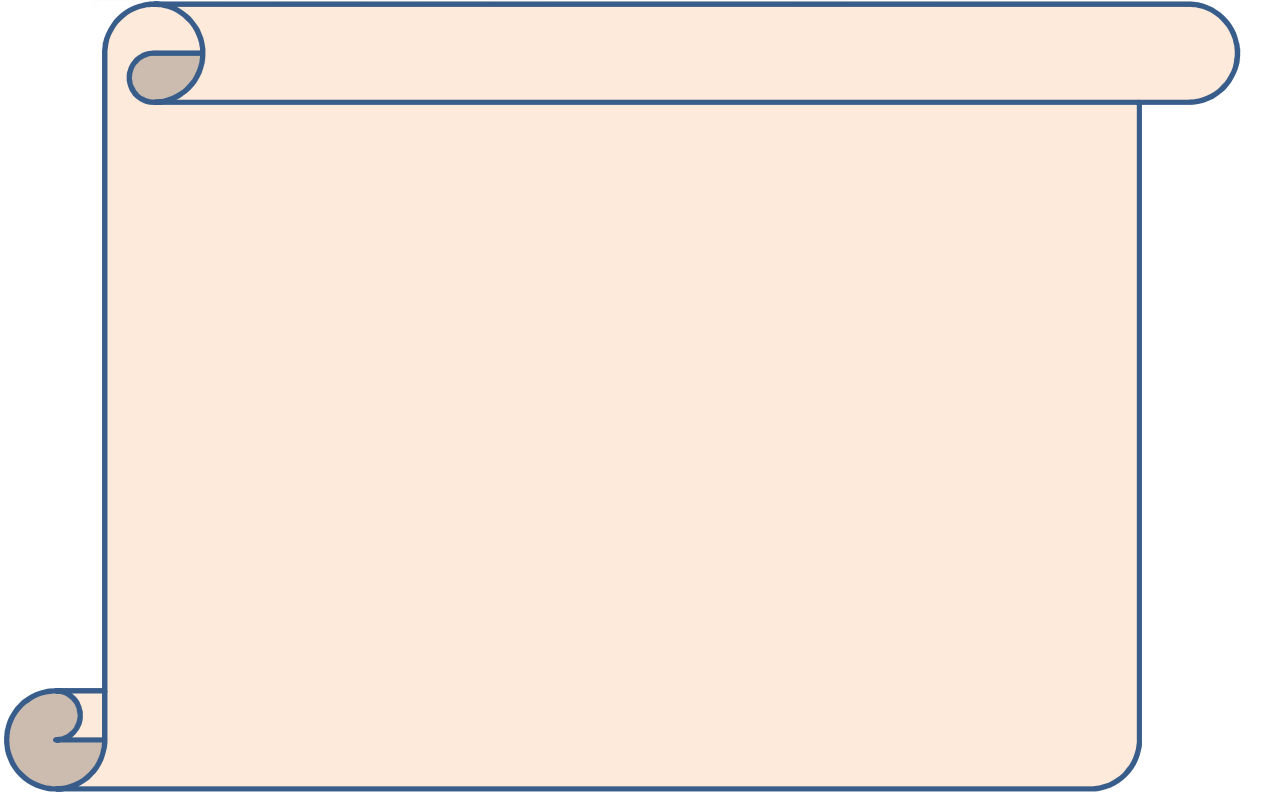
“Orhan Kemal’in öyküleri, çoğunlukla öykünün oluşacağı çevre ve ortamın birkaç kalın ve kısa çizgiyle belirtilmesi ya da öykü kişinin kısaca betimlenmesi ile başlar. Çok kez bağımsız bir tümceye rastlarız öykünün başında. (...) Öykülerin en geniş bölümü konuşmalarla, anlatılarla örülür ve elbette ağırlık bu bölümdedir. Konuşmalar, genellikle kişilerin ruhsal yaşantılarını belirtmeye dönüktür. Böylece kişilerini kendi ağızlarından, nesnel olarak vermiş olur. Öykülerin sonuç bölümü, giriş bölümünden de kısadır. Çok kez şaşırtıcı, duygusal ve ozansızdır bu bölüm. (...) Bu bitirilişlerin hemen çoğu, bıçakla kesilivermiş izlenimi verir ve böylece çarpıcılık sağlanmış olur. Orhan Kemal’in öykülerinde büyük bir gerilim görülmez. Bu nedenle onun öykülerine belki de [az gerilimli] öyküler de diyebiliriz. (...) Yazar, konuşmalar bölümünde vermek ister gerilimi. (...) [Onun hikâye kişilerinin] [h]epsi de capcanlı, çevremizde yaşayan, sevinen, gülen, acı çeken, bütün güçlülere kendi çabalarıyla göğüs germeye çalışan insanlardır” [Uyguner, M. (Temmuz, 1975). Orhan Kemal’in Öykücülüğü Üzerine, *Türk Dili Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, S. 286].

“Onun büyük sıkıntı, yokluk ve sefalet içindeki kahramanları, söz konusu durumlarına rağmen birtakım güzel insanî değerleri benliklerinde taşırlar [Çetişli, İ. (2012). *Cumhuriyet Dönemi Türk Nesri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 36].

“Çocuk, Orhan Kemal’in hikâyeciliğinde önemli bir yer tutar. Yaklaşık bir belirlemeyle (...) toplam yirmi iki dolayında çocuk hikâyesi olduğu söylenebilir. Bu çocukların büyük çoğunluğu çalışan çocuklardır. Fabrikada çalışan, gazete satan, işportacılık yapan çocuklar.. Yaşam kavgası içinde zamansız büyümüşlerdir, çocukluklarını yaşamadan. Bu kavga, onların çocukluklarını, çocukluk düşlerini alıp götürmüştür. (...) Uyku [hikâyesinde] çocukların işçileşmesiyle fabrikalara taşınan çocuk dünyası bütün yönleriyle sergilenir. Çocuklar, her fırsatta makinelerin arasında kovalamaca oynarlar. ‘Sekseni on dörtle on altı yaş arasında erkek çocuklar’ın pazu yarıştırmaları, birbirlerini kızdırmaları canlı bir biçimde tasvir edilir” [Demir, F. (Haziran, 1984). Orhan Kemal’in Hikâyeciliği, *De Aydan Aya Dergisi*, S. 2].

“Çocuk’, önemli bir yer tutar Orhan Kemal’de. Öyküye çocuğu getiren ilk yazarımızdır. Çocuk, bir yerde sığınaktır ona. Kaçışlarını, acılarını dindirdiği canlı bir sığınak. Böylece, öykücülüğümüze önemli bir öge olarak katılacaktır artık çocuk [Akpak, Ü. (Haziran, 1972). Orhan Kemal’de Büyük Aydınlık, *Yansıma Dergisi*, S. 6].

Çocuklar, geçim sıkıntısı içindeki yetişkinlerin küçük bir modelidir. Ancak iyimserliği elden bırakmayan yazar geleceğe olan umutlarını çocuklarda yaşatır. Bu tercihte çocuk sevgisinin de büyük payı vardır [Kantarıcı, A. (2006). Orhan Kemal’in Hikâyelerinde Çocuk Tipleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, İstanbul, ss. 112].



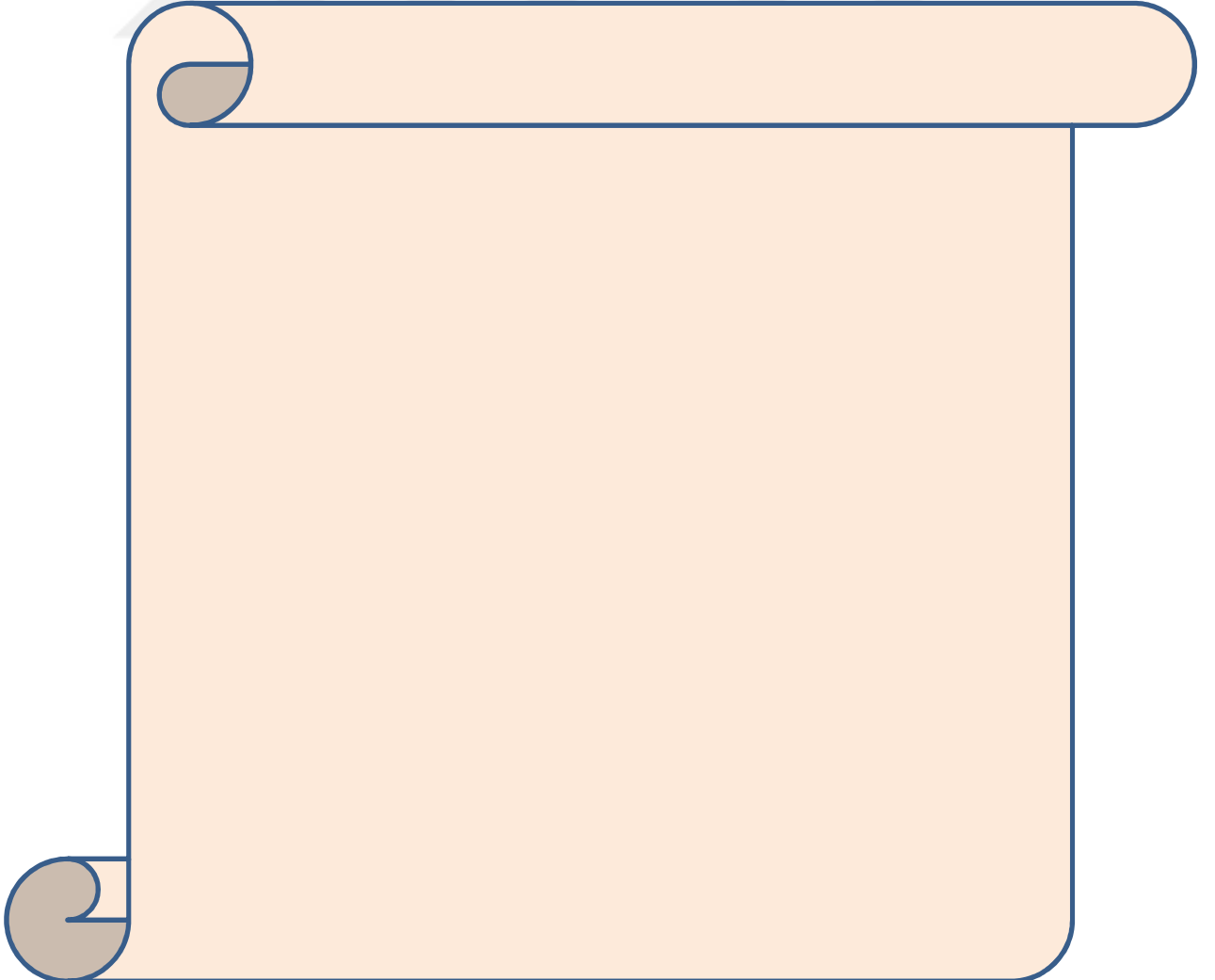
DOSTLAR BENİ HATIRLASIN

1. Metinler Arası İlişki ETKİNLİK 1.

“Saz öğrenme merakım arttı ama bir türlü öğrenemiyorum. Hüseyin Dayının yanından ayrılınca sazı bir tarafa atıyorum. Rahmetli babam, öğrenmemde ısrar ediyor; hatta beni dövüyordu. ‘Oğlum biz ölürsek sana kim bakar? Mutlaka seni bir sanat sahibi etmek istiyoruz. Sen ise sazdan başka ne iş yapabilirsin? Çift süremezsın, tohum ekemezsın, ekin biçemezsın. Bunu öğrenirsen köy odalarında, toplantılarda, kahvelerde çalarak ekmek paranı çıkarırsın’ dedi. Ondan sonra saza ısındım; çalmaya başladım. Teli kırılırsa doğru Hüseyin Dayıya koşardım” [Aslanoğlu, İ. (1967). *Âşık Veysel*. (2. Baskı). Sivas: Ata Kitabevi, ss. 10; Oğuzcan, Ü. Y. (1972). *Uzun İnce Bir Yolda Âşık Veysel Hayatı, Şiirleri ve Hakkında Yazılanlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, ss. I; Turan, M. (1994). *Âşık Veysel/ Yaşamı, Sanatı, Şiirleri*. Ankara: Prospero Yayınları, ss. 12- 13; Yılmaz, N. (1996). *Âşık Veysel*. Ankara: Ocak Yayınları. ss. 16; Özen, K. (1998). *Âşık Veysel/ Selam Olsun Kucak Kucak*. Sivas: Dilek Matbaası, ss. 13; Alptekin, A. B. (2004). *Âşık Veysel/ Türküz Türkü Çağırırız*. (1. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları, ss. 21].



Yukarıdaki metnin başına, ortasına ya da sonuna metne uygun yeni cümleler ekleyerek, çıkarmak istediğiniz cümleleri uygun biçimde metinden çıkararak metni yeniden yazınız.



Yeniden yazdığınız bu metni özgün metin ile karşılaştırınız.

ETKİNLİK 2

Kazanım 2.6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.

Okuduğunuz metinde anlatım kimin ağzından yapılmaktadır? **Metinden alıntılar** yaparak açıklayınız.

Okuduğunuz metnin her drtlğnn ilk mısrasını alıntılıyarak yeni bir metin oluşturunuz.

YENİ BAŐLİK

TEKLİFİNİZ:.....

“Ben giderim adım kalır,”

.....

“Can kafeste durmaz uçar,”

.....

“Can bedenden ayrılacak,”

.....

“Ne gelsemdi ne giderdim,”

.....

“Açar solar türlü çiçek,”

.....

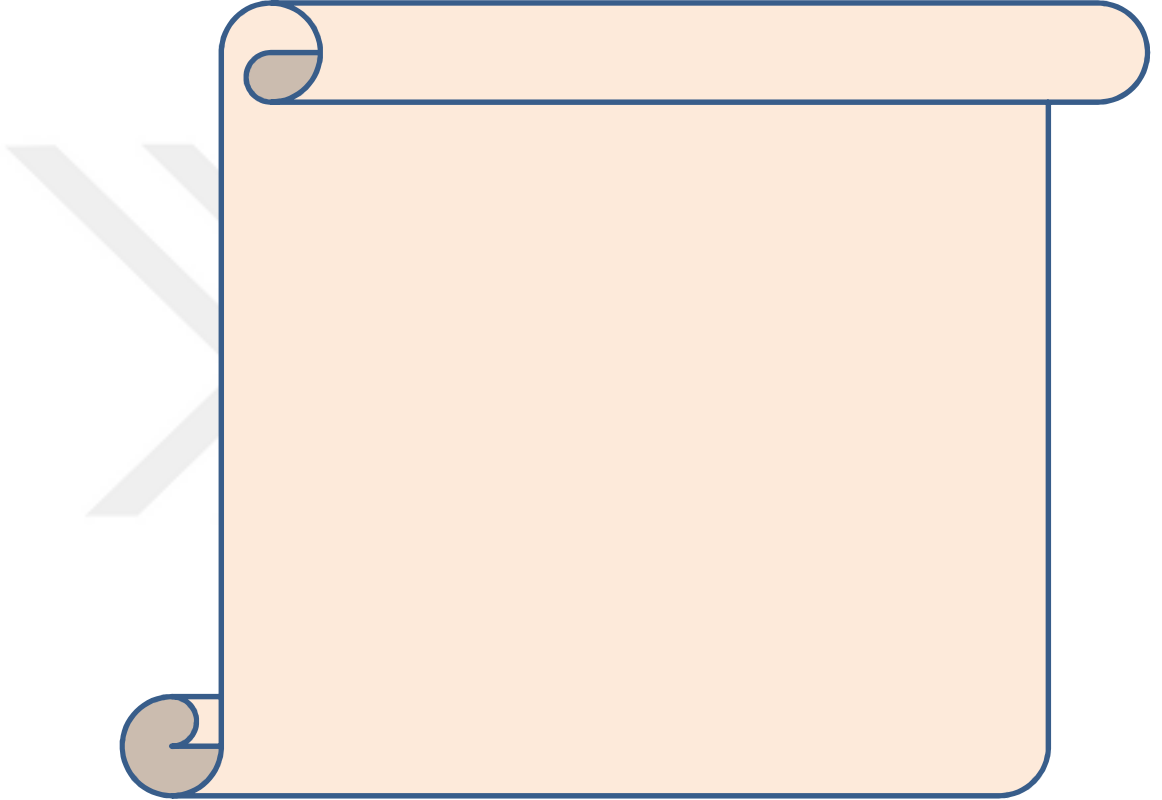
“Gün ikindi akşam olur,”

.....

2. Ana Metinsellik**ETKİNLİK 3**

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek bir şiir metni oluşturunuz:

- Kendi duygu ve dűřüncelerinizi anlatan bir řiir yazınız.
 - Metindeki kiřinin duygu ve dűřüncelerini anlatan bir řiir yazınız.
 - Metindeki kiřinin dostlarından birinin duygu ve dűřüncelerini anlatan bir řiir metni yazınız.
- Okuduğunuz şiirin (ana metin) gönderme yaptığı şiir, öykü, roman vb. (alt metin) X'dir; buna göre siz de Y metniyle Z metni arasındaki ilişkiyi inceleyin ve kafanızdan bir ana metin ve alt metin hayal edin ve yazın.



ETKİNLİK 4

Beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Okuduğunuz metinden hareketle bir hikâye metni yazınız. Daha sonra bu hikâye metnini tiyatro metnine dönüştürerek sınıfta grup grup canlandırınız.

Hikâye metni- tiyatro metni- canlandırılan metin arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

| | Hikâye Metni | Tiyatro Metni | Canlandırılan Metin |
|-------------------|--------------|---------------|---------------------|
| Ortak Özellikler | | | |
| Benzer Özellikler | | | |
| Farklı Özellikler | | | |

3. Yan Metinsellik

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

ETKİNLİK 5

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.



Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty rectangular area with a light orange background and a dark blue border, designed for writing a paragraph. The area is framed by a decorative scroll-like border on the left and top sides.



Resim 2 ile Metnin İeriği Arasındaki İlişki

ETKİNLİK 6

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikler nelerdir? Belirtiniz.

| | METİN İLE BAŞLIĞI VASITASIYLA ÇAĞRIŞTIRILAN/ HATIRLANAN DİĞER METİNLER |
|-------------------|--|
| ORTAK ÖZELLİKLER | |
| BENZER ÖZELLİKLER | |
| FARKLI ÖZELLİKLER | |

4. Üst Metinsellik ETKİNLİK 7

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Dostlar Beni Hatırlasın metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

ETKİNLİK 8

Dostlar Beni Hatırlasın metni ile aynı türde yazılmış daha önce okuduğunuz metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Dostlar Beni Hatırlasın ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|---|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

Dostlar Beni Hatırlasın metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Dostlar Beni Hatırlasın ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|---|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

5. Yorumsal Üst Metinsellik

9. ETKİNLİK

Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

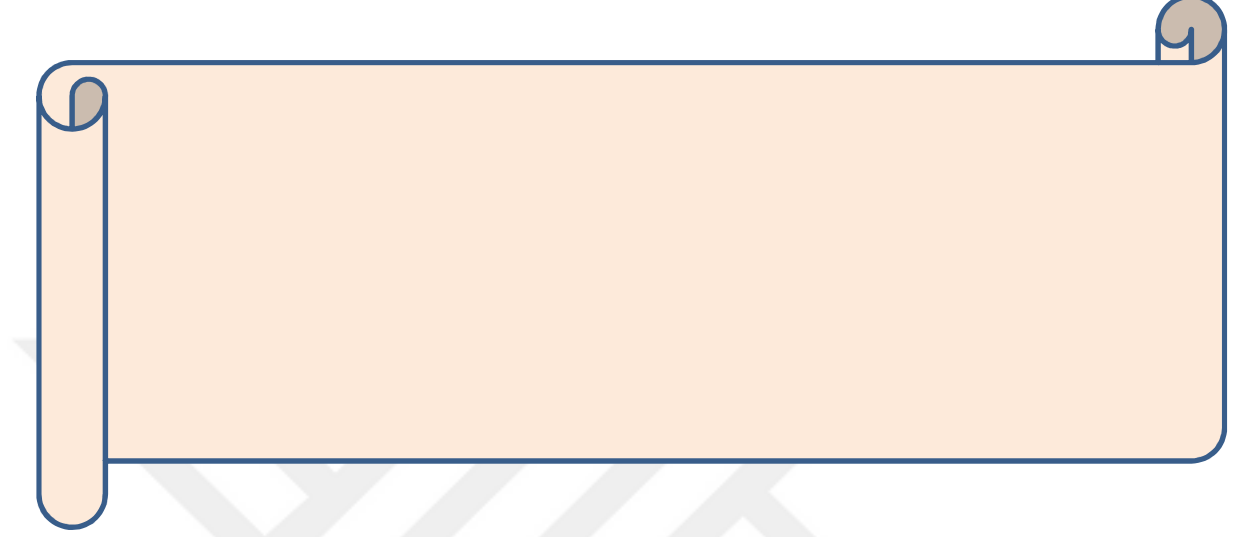
Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

ETKİNLİK 10

Aşağıda verilen Âşık Veysel üzerine yapılan değerlendirmeler ile yazarın Dostlar Beni Hatırlasın metninin örtüşen ve ayrılan yanlarını belirtiniz.

“Ahmet Kutsi Tecer, köye, folklorla ait değerleri ortaya çıkarırken halk şiir geleneğinin son büyük temsilcisini, Âşık Veysel şatıroğlu’nu (1894- 1973) keşfeder. Küçük yaşta gözlerini kaybeden ve bütün dünyayı diğer duyularıyla idrak eden şairin, köyün dar çevresinin ötesinde insanın ebedî özlemlerini dile getiren şiirleri çok sevilmiş, taklit edilmiş ve halk şiiri geleneğinin ölümsüzlüğüne delil sayılmıştır” [Enginün, İ. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, ss. 47].

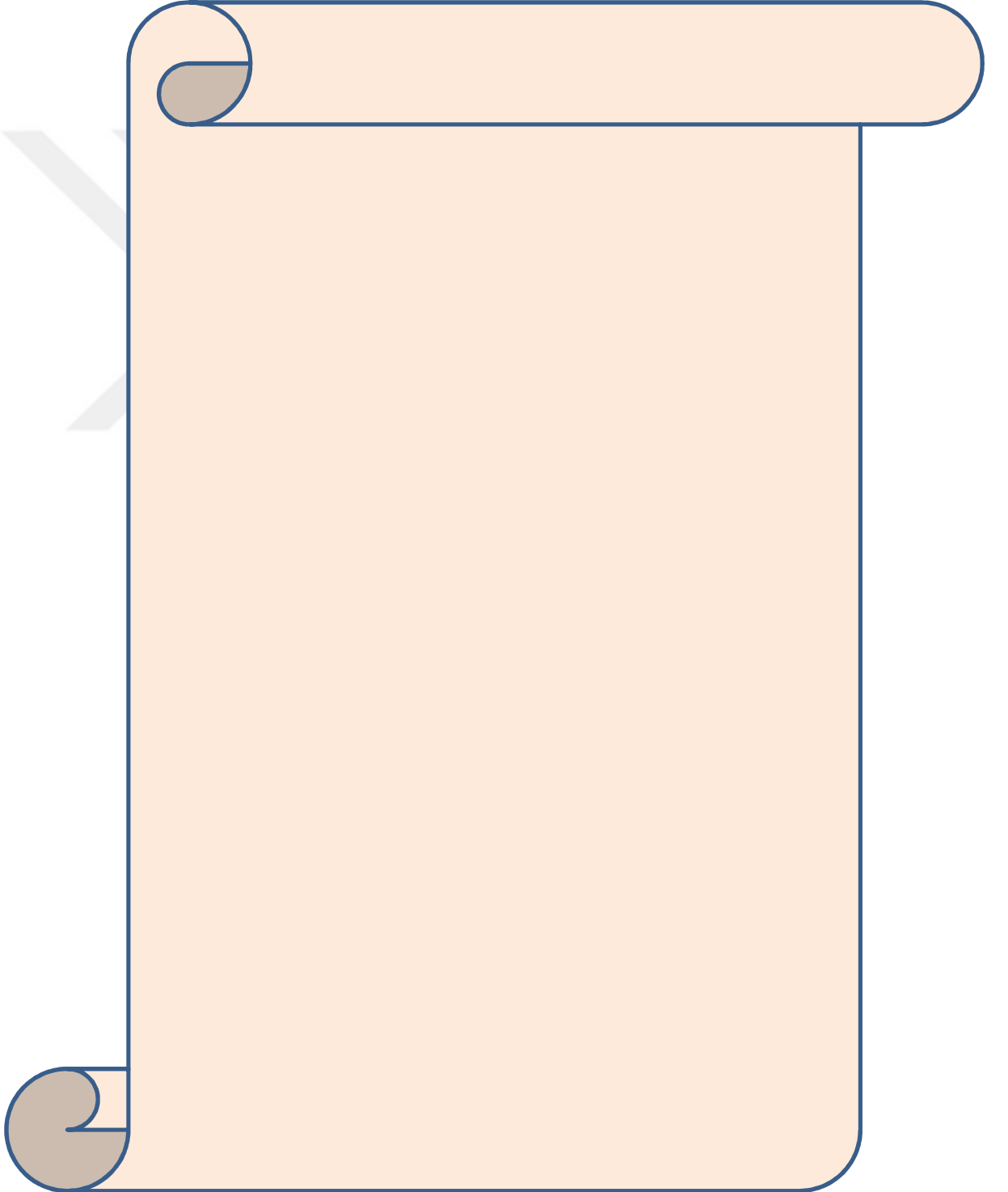
“Âşık Veysel, şiiirlerini sade bir dille söylemiştir. Pek çok şiiiri bestelenmiş, radyolarda okunmuş, plak ve kaset olarak geniş kitlelere ulaştırılmıştır. Bunların çoğunda köyüne ve insanına karşı duyduğu sevgi ve özlem dile getirilmiştir” [Sakaoğlu, S. (Ocak- Haziran 1989). “Türk Saz Şiiiri”, *Türk Dili Türk Şiiiri Özel Sayısı III (Halk Şiiiri)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, Sayı: 445- 450, ss. 226].



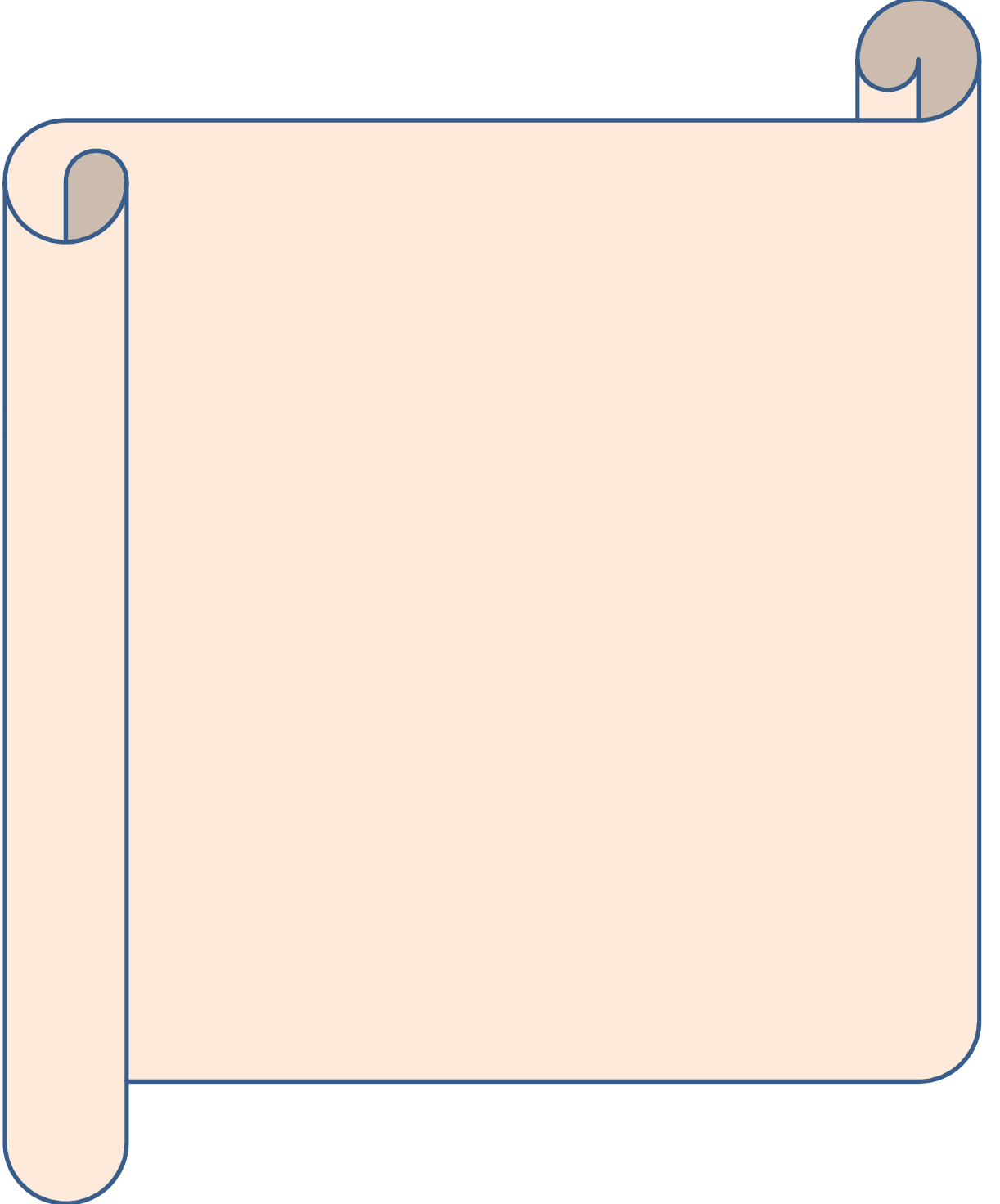
“Âşık Veysel’in ‘Dostlar beni hatırlasın’ ayaklı [uyaklı/ kafiye] şiiiri, milletine vasiyet niteliğindedir ve bu geleneğin [âşık tarzı şiiir geleneği] en güzel örneklerinden biridir” [Günay, U. (Temmuz, 1993). Âşık Veysel ve Âşık Tarzı Şiiir Geleneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, ss. 41].



“Halkla aydınlar arasında bir köprü kurmuş bulunan Âşık Veysel’in şiirleri konu bakımından epeyce zengin bir çeşitlilik göstermektedir. Yunus Emre’nin etkisi altında kalarak söylediği şiirlerinde halk kültürünün mayasına karışan yönleriyle tasavvuftan izler bulunur. Aşk şiirlerindeki deyişleriyle bir yönden de Karacaoğlan’ın devamı gibidir. Şiirlerinde yer yer yöresinin ağız özellikleri de görülür. Sazı ve sesi zayıf olan Âşık Veysel, âşıklık geleneğinin hikâye anlatma, muamma asma ve çözme, atışmalarda bulunma gibi yönlerine uyamamış olsa bile çağının radyo, fabrika, tren, füze gibi yeniliklerine kucak açan şiirleriyle kendinden önceki âşıklardan ilerdedir. Âşık Veysel, bir yanı ile sürdürdüğü âşık şiiri geleneğini ve yaşadığı çağı şiirlerinde ustaca bir araya getirmiştir” [Oy, A. (1991). “Âşık Veysel”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 4, ss. 6].



“İş Bankası Kültür Yayınlarından çıktı Veysel’in bütün şiirleri: *Dostlar Beni Hatırlasın*. Yararlı bir iş.. Veysel’in bütün şiirlerini bir araya toplayan bir kitap yoktu şimdiye dek. Elimin altında duruyor. Açıp, arada bir okuyorum, kulağımda Veysel’in kendine özgü kalın sesi. ‘Dost dost diye nicesine sarıldım/ Benim sadık yârim kara topraktır/ Beyhude dolandım boşa yoruldum/ Benim sadık yârim kara topraktır’. Neresinden açsam dostça sesini duyuyorum. Uzun ince bir yolda olduğumuzu duyuruyor, üzüntü vermiyor, korkmuyor, hiç kaçınılmazlığı yaşatıyor yalnız: ‘Düşünülürse derince/ Irak görünür görünce/ Yol bir dakika miktarınca/ Gidiyorum gündüz gece’ [Akbal, O. (1994). “Dostlar Seni Hatırlayacak”, *Bütün Yönleriyle Âşık Veysel*. Hazırlayan: Gülağ Öz, Ankara: Ayyıldız Yayınları, ss. 101].



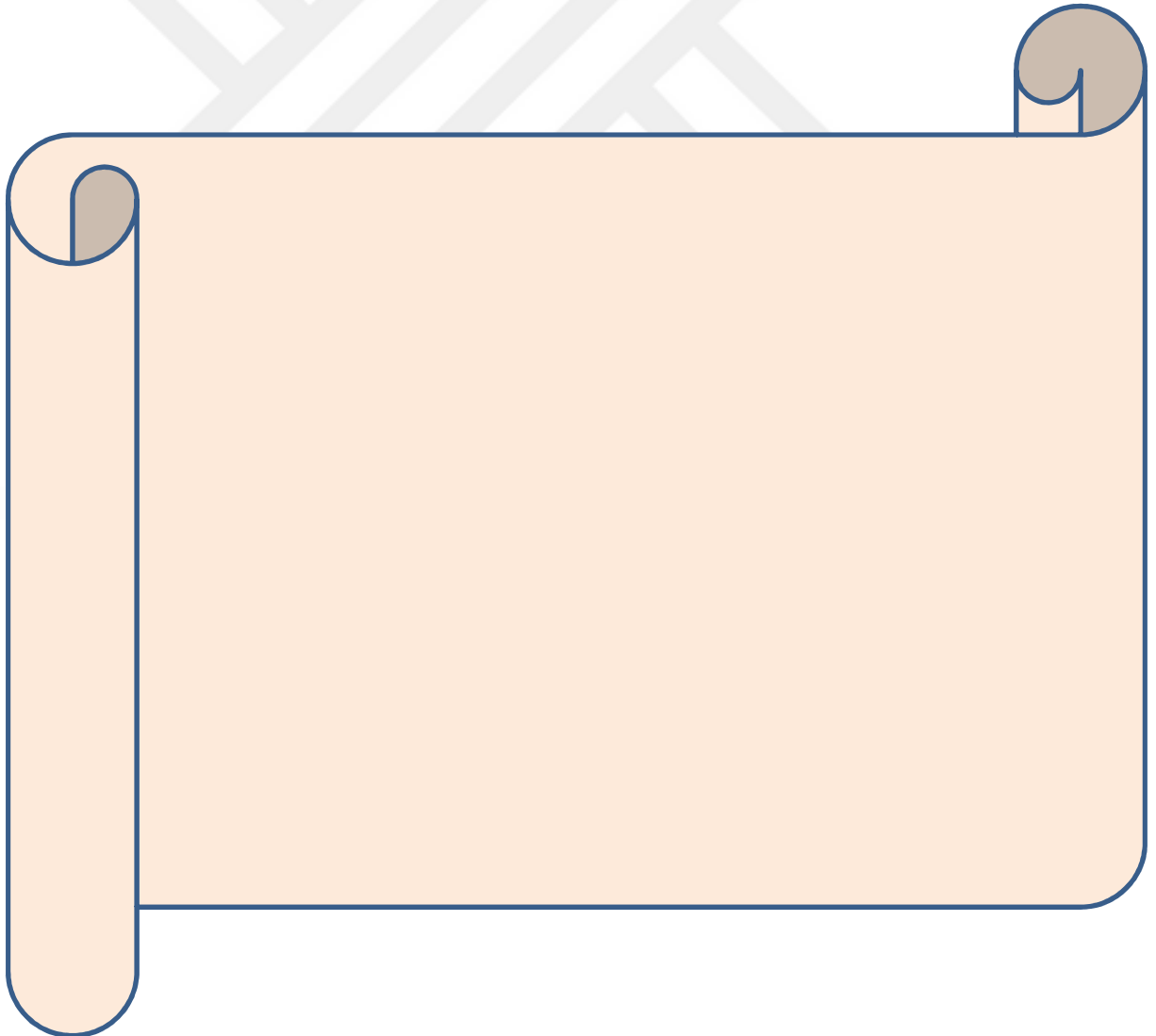
“Köylüler anlatmaya başladılar:

Cenazesini Âşık Veysel’in vasiyetine aynen uyarak kaldırmışlar. 1894 yılında doğduğunda, anası onu kucaklayıp hangi yoldan evlerine getirmişse, onlar da o yoldan yürüyerek cenazeyi doğduğu yere taşımışlar. Giderken cemaatin önüne Veysel’in torunlarından biri düşmüş. Elinde dedesinin yetmiş yıllık sazını taşıyormuş. Büyük oğlu Ahmet’in taşıdığı teypte ise Âşık Veysel, kendisini uğurlayanlara sesi ve sazıyla sesleniyormuş:

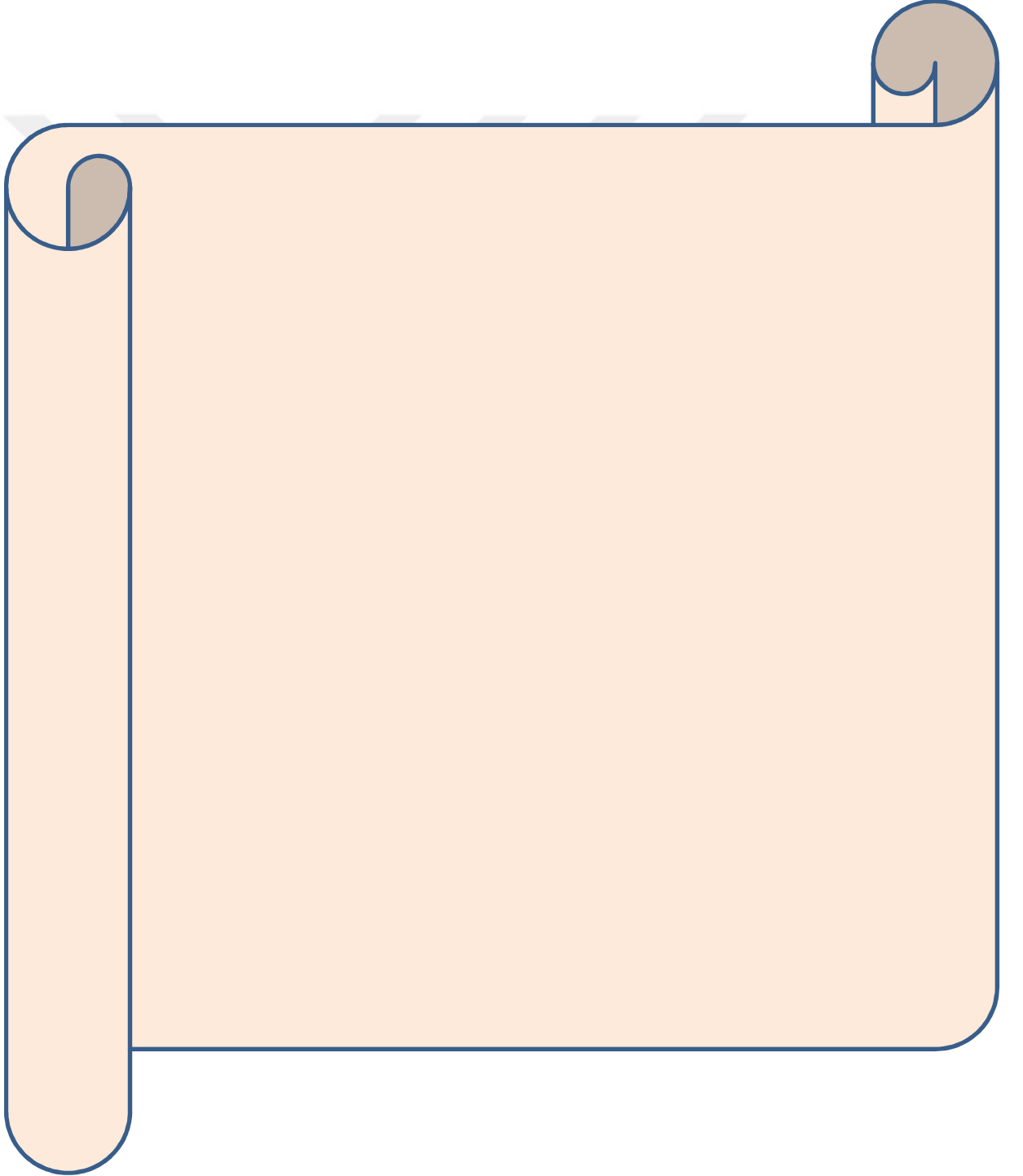
Ben giderim adım kalır
Dostlar beni hatırlasın
Düğün olur, bayram gelir
Dostlar beni hatırlasın

Can kafeste durmaz uçar
Dünya bir han, konan göçer
Ay dolanır yıllar geçer
Dostlar beni hatırlasın...

Mezarını, dünyaya geldiği yerde açmışlar. Ve onu kabre sazıyla birlikte indirmişler. Sonra o sazı getirip eski yerine asmışlar..” [Bakiler, Y. B. (2010). *Âşık Veysel*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, ss. 43].



“Âşık Veysel, âşık olmuş aşk şiiri söylemiş, ‘Kuş olsan da kurtulmazdın elimden/ Eğer görsem idi göz ile seni’ dediği sevgilisini bazen klasik halk edebiyatı deyimleriyle bazen de mahalli deyimlerle övmüştür. Yıllar yılı çoluk çocuğundan, aile ocağından ayrı kalarak Anadolu’nun kırk ilini köylerine varana kadar gezen Veysel, sılanın özlemine mısralarında dokumuş, gurbet acılarını koşmalarına dökmüştür. Gezdiği iller için, sevdiği kişiler için, sevdiği dilberler için güzelleme düşmüştür. Bu arada Veysel, halk edebiyatı geleneğine uyararak daha önceki halk ozanlarının hemen hepsinde görülen ‘**nasihat**’ biçiminde eserler de vermiştir. Gezgin halk ozanları, yalnız hikâye anlatmak, eski ustalardan ve kendinden eserler okumakla kalmaz, günün durumuna göre öğütler de verirdi. Veysel de bu geleneğe uymuş, bu konuda eserler vermiştir” [Makal, T. K. (1993). *Âşık Veysel Hayatı Sanatı Şiirleri*. İstanbul: Toker Yayınları, ss. 110- 111].



ETKİNLİK 11

Okuduğunuz metin ile aşağıda verilen metni (Besbelli, Ahmet Kutsi Tecer) biçim ve içerik açısından benzeyen, ortak ve farklı yanlarını tespit ederek karşılaştırınız.

BESBELLİ

Besbelli ölümüm sabahleyindir.
İlk ışık korkuyla girerken camdan,
Uzan, başucumda perdeyi indir,
Mum olduğu gibi kalsın akşamdan.

Sonra koş terlikle haber vermeye,
“Kıracım bu sabah can verdi” diye,
Üç beş kişi dursun ve belediye,
Beni kaldırmaya gelsin odamdan.

Evden çıkar çıkmaz omuzda tabut,
Sen de eller gibi adımı unut.
Kapımı birkaç gün için açık tut,
Eşyam bakakalsın diye arkamdan.

| DOSTLAR BENİ HATIRLASIN- BESBELLİ | ORTAK ÖZELLİKLER | BENZER ÖZELLİKLER | FARKLI ÖZELLİKLER |
|---|---------------------|----------------------|----------------------|
| BİÇİM AÇISINDAN | | | |
| İÇERİK AÇISINDAN | | | |

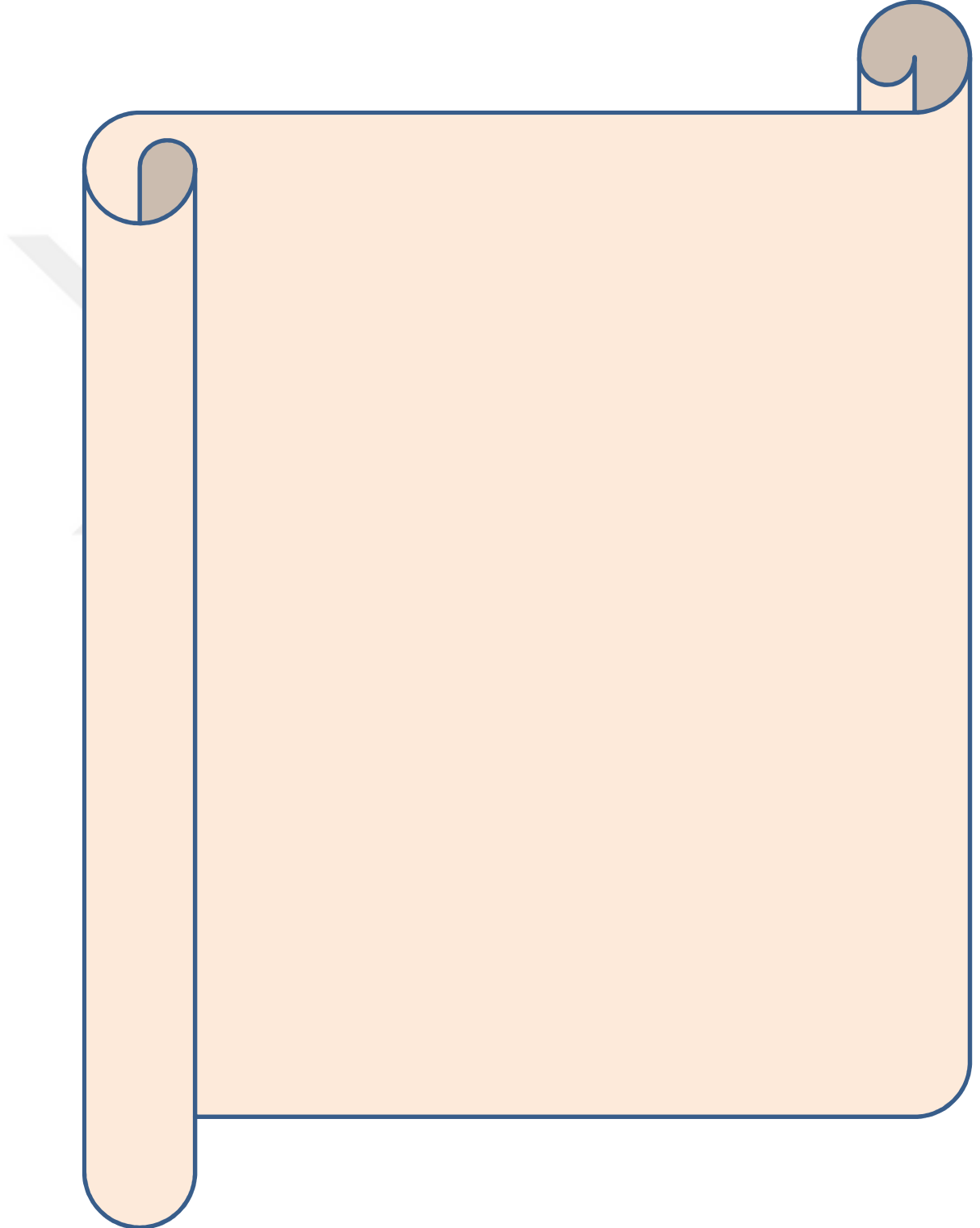
İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHİRİ BURSA

1. Metinler Arası İlişki

ETKİNLİK 1.

Kazanım 2. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

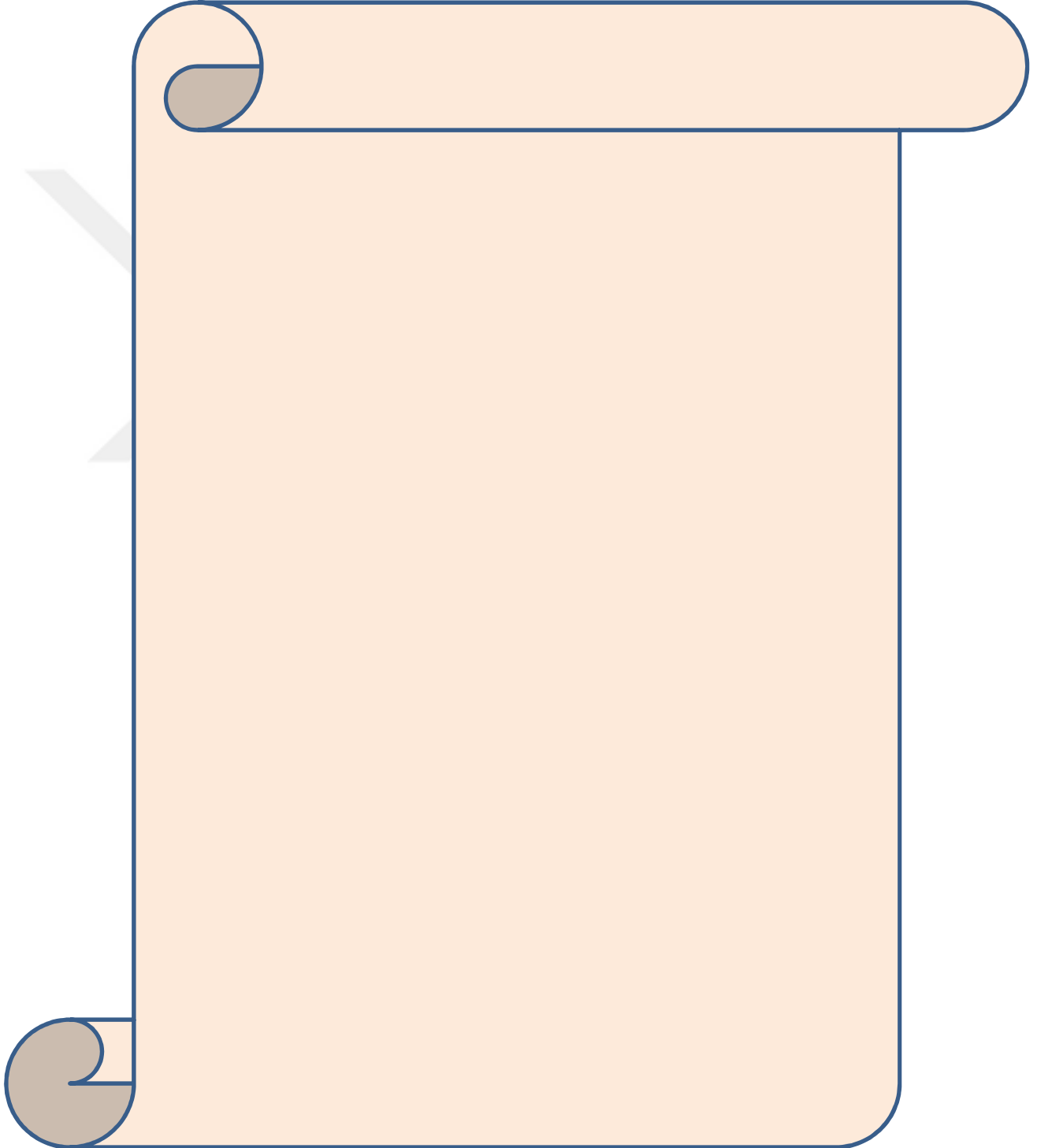
“Öznel yargı” ve “nesnel yargı” kavramlarını **metinden alıntılar yaparak örnek cümlelerle** açıklayınız.



ETKİNLİK 2

Okuduğunuz metnin ilk paragrafını alıntılıyarak yeni bir metin oluşturunuz.

Şehrin kalesini kimin yaptığı belli değildir. Kalenin temeli yalçın kaya üzerine kurulmuştur. Şekli kareden uzuncadır. Uzuncası doğudan batıya olan yönüdür. Kuzey yönü yüksek olduğu gibi altı da uçurumdur. Üç tarafında asla hendek yoktur. Pınarbaşı, Değirmenler Mahallesi, Leben Mahallesi tarafları derin hendektir. Zamanla hendekleri imar edilmemiştir.

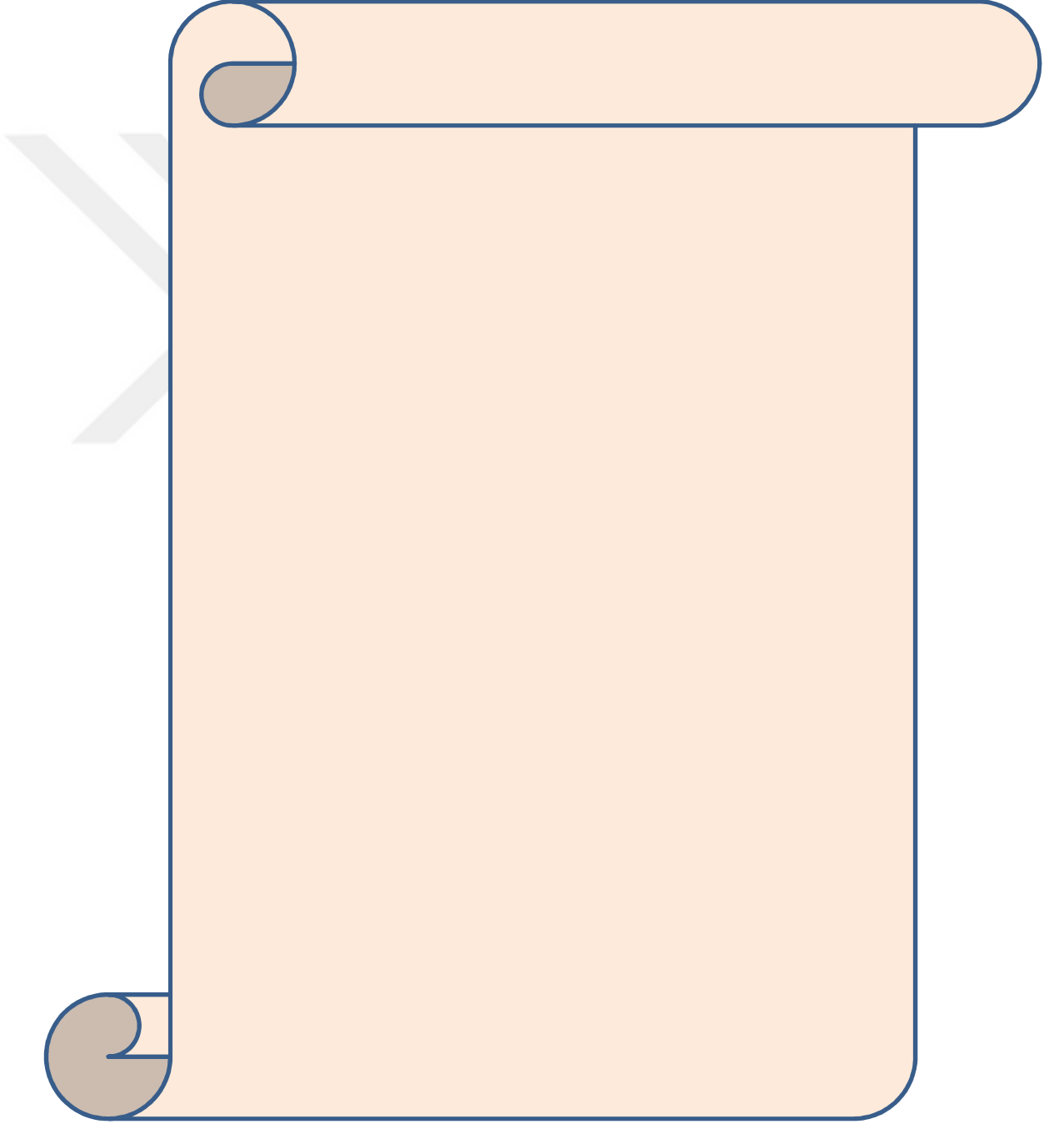


2. Ana Metinsellik

ETKİNLİK 3

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek bir metin oluşturunuz:

- Kendi duygu ve dūřüncelerinizi anlatan bir **řiiir** yazınız.
 - Metnin anlatıcısının duygu ve dūřüncelerini anlatan bir **hikāye** yazınız.
 - Bursalı birinin duygu ve dūřüncelerini anlatan bir **tiyatroy metni** yazınız.
- Okuduğunuz şiirin (ana metin) gönderme yaptığı şiir, öykü, roman vb. (alt metin) X'dir; buna göre siz de Y metniyle Z metni arasındaki ilişkiyi inceleyin ve kafanızdan bir ana metin ve alt metin hayal edin ve yazın.



ETKİNLİK 4

Okuduğunuz metinden hareketle bir deneme metni yazınız.

Okuduğunuz metin ile yazdığınız deneme metni arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

| | OKUNAN METİN | DENEME METNİ |
|-------------------|--------------|--------------|
| Ortak Özellikler | | |
| Benzer Özellikler | | |
| Farklı Özellikler | | |

3. Yan Metinsellik

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

ETKİNLİK 5

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.

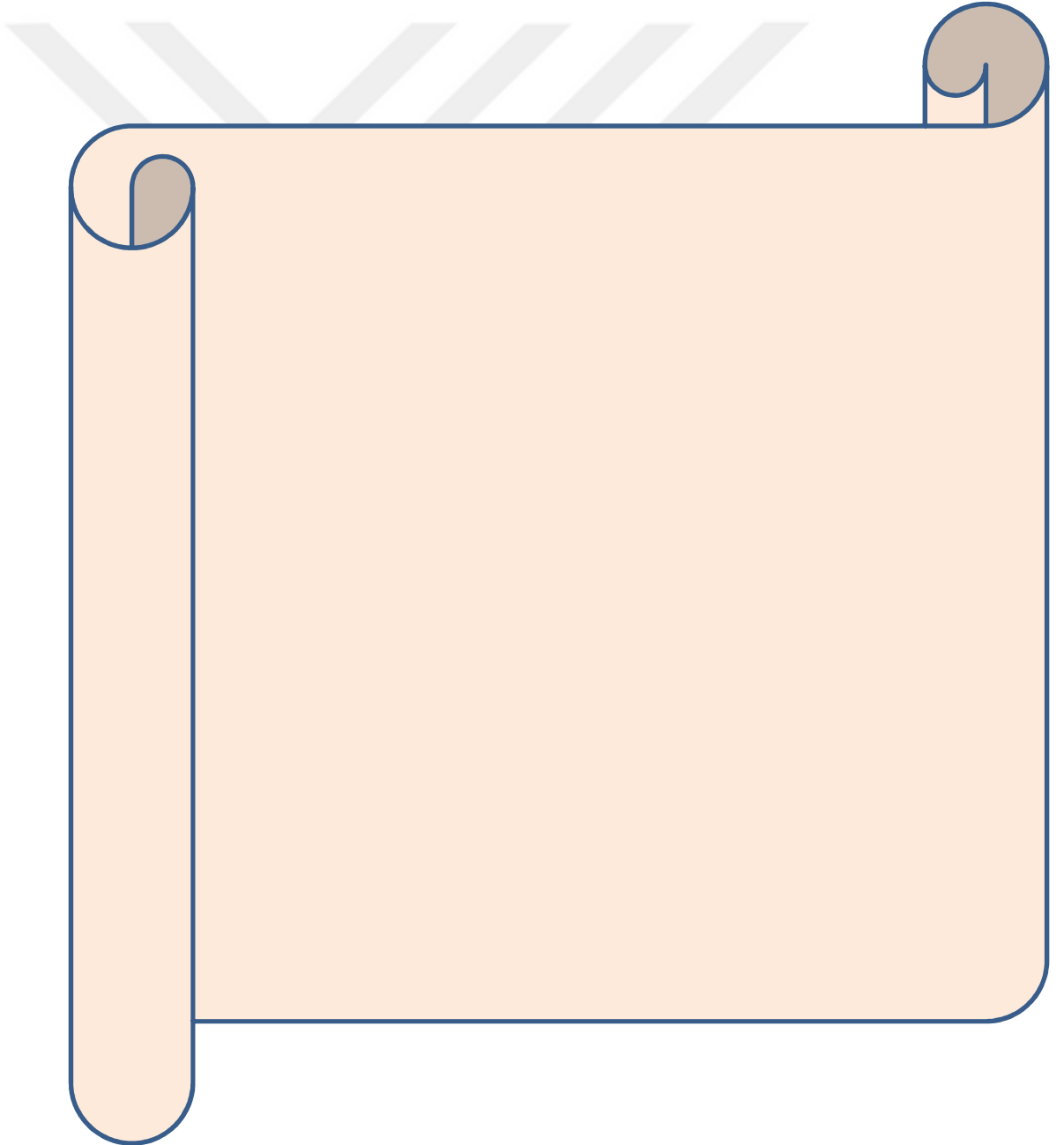


Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light-colored rectangular area with rounded corners and a blue border, designed for writing a paragraph. The area is framed by a blue line that forms a scroll-like shape on the left and right sides.

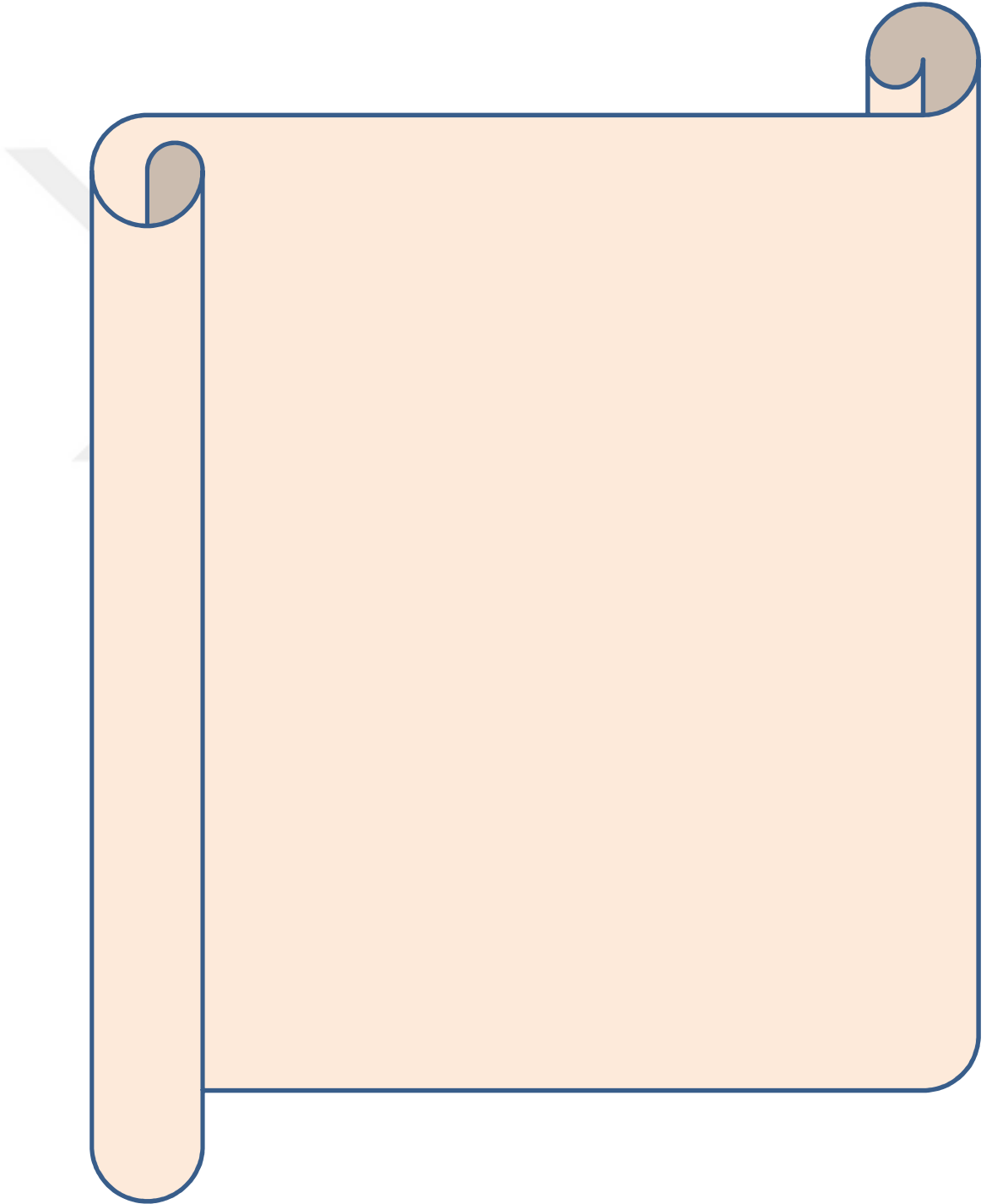


Resim 2 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki





Resim 3 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki





Resim 4 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

ETKİNLİK 6

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikler nelerdir? Belirtiniz.

| | METİN İLE BAŞLIĞI VASITASIYLA ÇAĞRIŞTIRILAN/ HATIRLANAN DİĞER METİNLER |
|-------------------|--|
| ORTAK ÖZELLİKLER | |
| BENZER ÖZELLİKLER | |
| FARKLI ÖZELLİKLER | |

4. Üst Metinsellik

ETKİNLİK 7

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

ETKİNLİK 8

İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni ile aynı türde yazılmış daha önce okuduğunuz metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|---|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **İçerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|---|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

5. Yorumsal Üst Metinsellik
9. ETKİNLİK

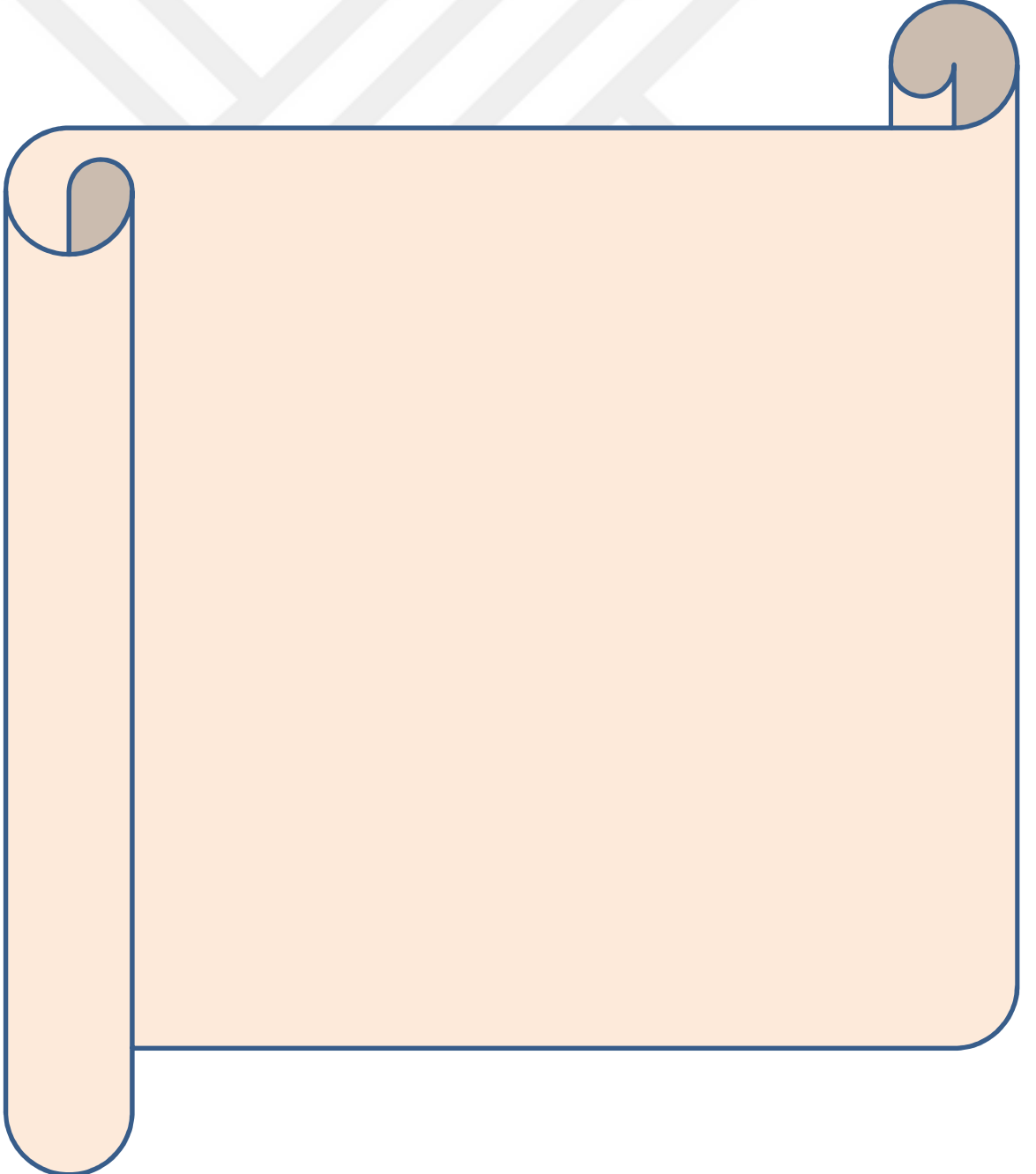
Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

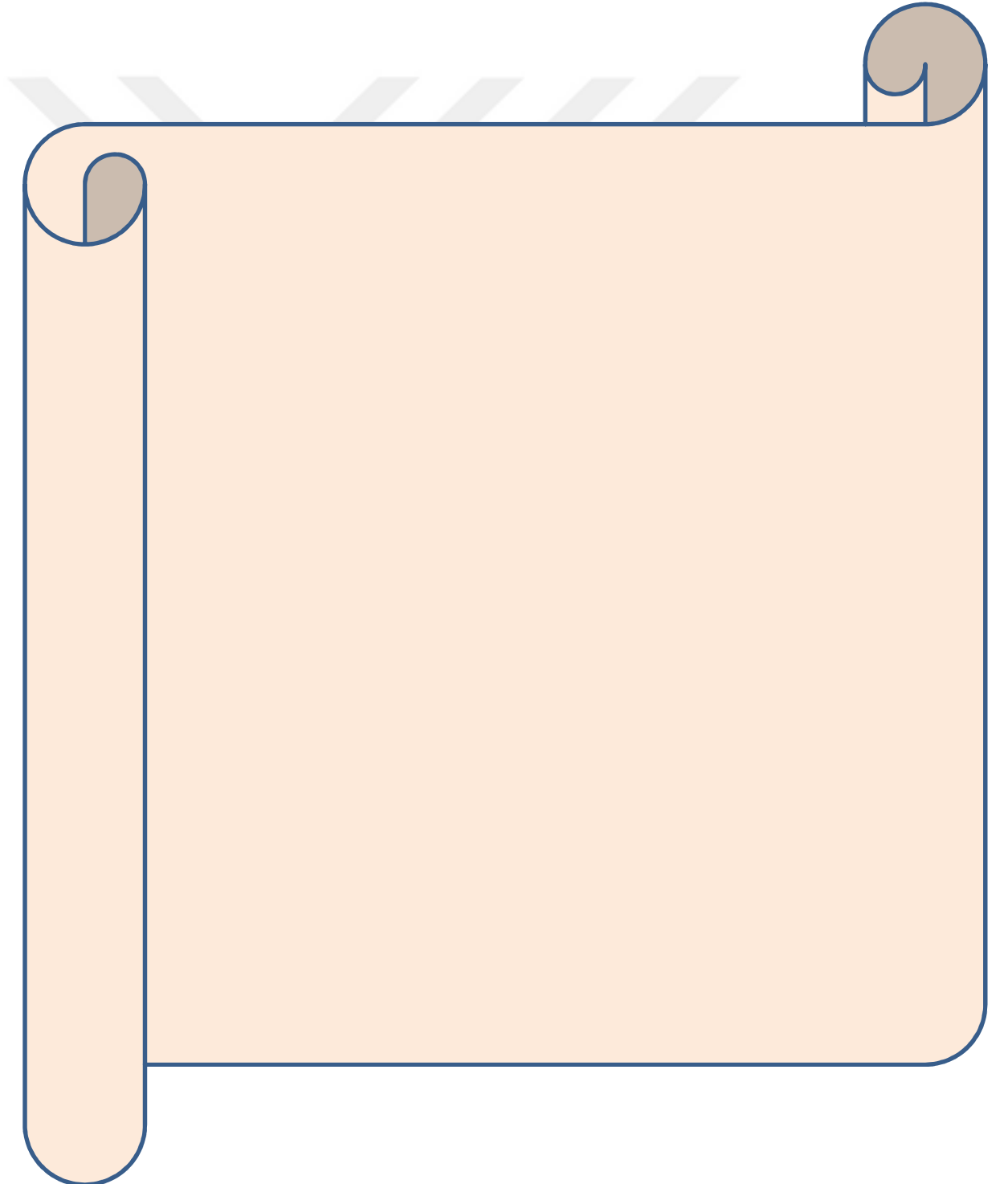
ETKİNLİK 10

Aşağıda verilen Evliya Çelebi ve *Seyahatname* adlı eseri üzerine yapılan değerlendirmeler ile yazarın İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa metninin örtüşen ve ayrılan yanlarını belirtiniz.

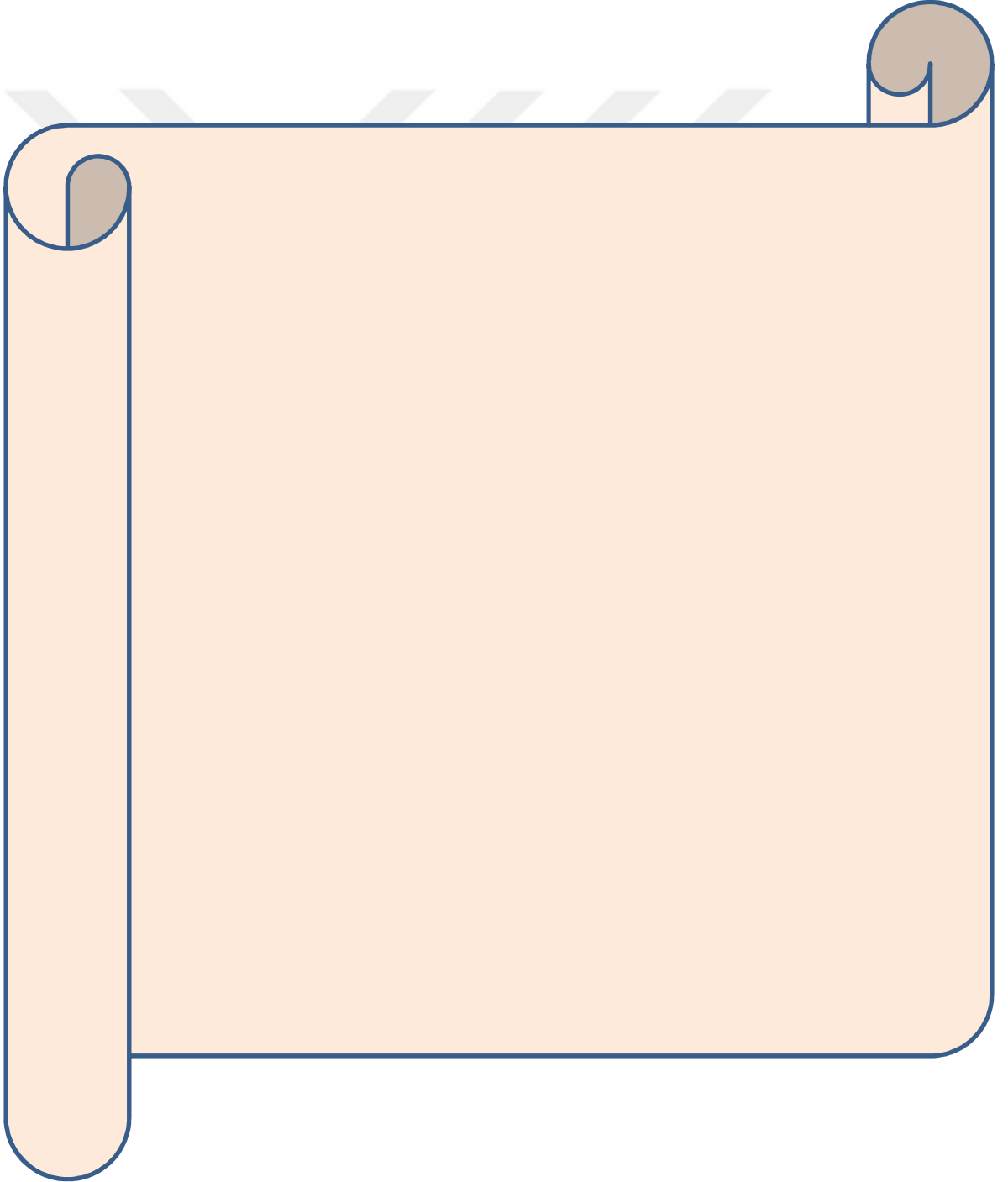
“Evliya, Osmanlı devleti sınırları içinde kalan bütün topraklarda gezdiği gibi sınırların ötesine, batıda Viyana’ya, kuzeyde Kiyev’e ve Kalmık ülkesine, doğuda Tebriz’e, güneyde Habeşistan’a kadar seyahat etmiştir. Her gittiği yerde mahallî dillerden kayıtlar yapmış ve bu dil örneklerini muazzam *Seyahatnamesine* eklemiştir. Her ne kadar kendisi, bir dünya seyyahının 147 [yüz kırk yedi] dil bilmesi gerektiğini sık sık tekrar ederse de onun Türkçe dışında örneklendirdiği dillerin sayısı otuz kadardır. Örneklendirdiği Anadolu ve Rumeli ağızlarının ve başka Türk dillerinin sayısı da en azından bir o kadardır” [Dankoff, R. (2004). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi Okuma Sözlüğü*. Katlılarla İngilizce’den Çeviren: Semih Tezcan, İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi Kitap Matbaası, ss. 53].



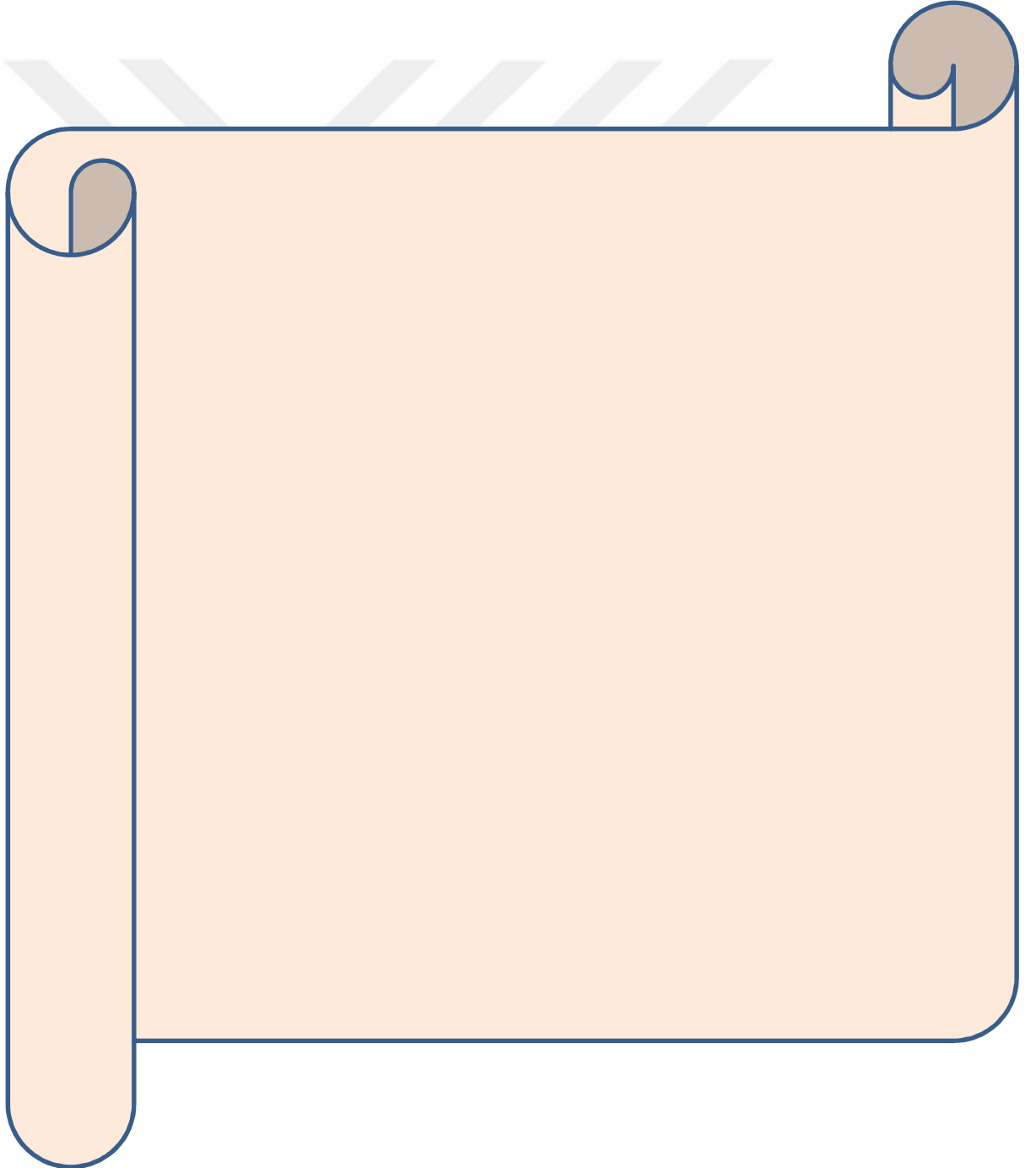
“Evliya Çelebi (1611- 1685), gezip gördüğü yerlere ait bilgileri kaydetmek için kendisine çok güzel bir şablon hazırlamıştır. Günümüz gezginlerine örnek olabilecek nitelikteki bu şablon, bir gezi sırasında sorulabilecek bütün sorulara cevap verebilecek yapıdadır. Bir ülkeye, bir yere, bir şehre gittiği zaman neler yazacak, neleri araştırarak, kimlerle görüşecek, kimlerden ne gibi bilgiler alacaksa bunu önceden tespit edip **başlıklar** yapmış ve buna göre bilgilerini tasnif etmiştir [sınıflandırmıştır]. Eğer bu şablonda bulunan başlıklara ait bilgileri bulamamışsa boş bırakmış, daha sonra bilgi edinmişse bunları da ilave olarak sayfanın kenarına yazmıştır” [Kahraman, S. A. (2009). “Evliya Çelebi *Seyahatnamesinin* Yazılış Hikâyesi”, *Çağının Sıradışı Yazarı Evliya Çelebi*, Hazırlayan: Nuran Tezcan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 209].



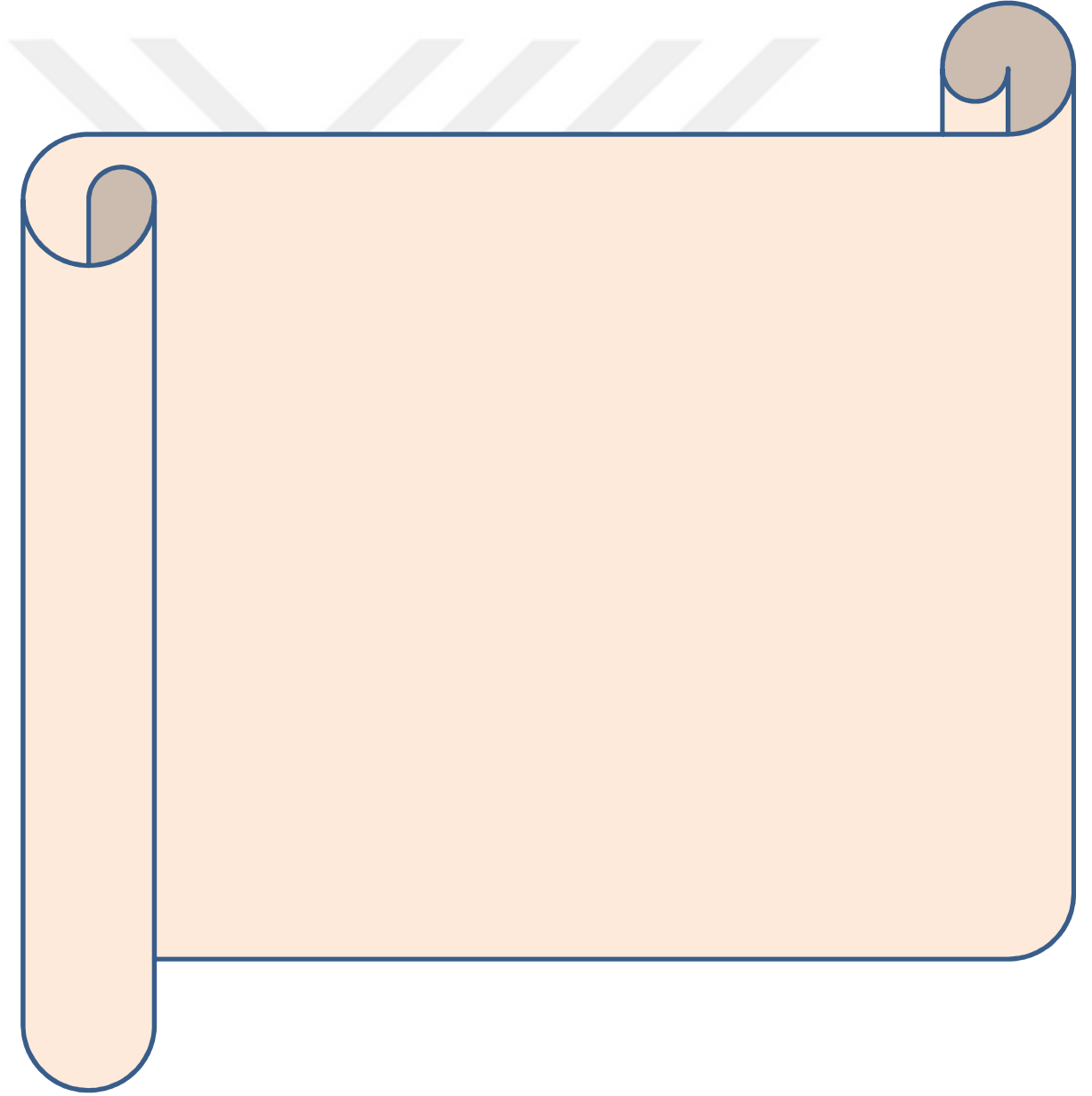
“Evliya Çelebi, gezip gördüğü çok geniş coğrafyada, görüp işittiklerini inceden inceye irdelemesi ve ayrıntıları gözden kaçırmayan keskin gözlem gücüne sahip oluşuyla dikkati çeker. Bu özelliğiyle, gezip gördüğü yerler üzerine yaşamın her alanına ilişkin bilgilere yer vermesinden ötürü birçok alanda yapılan bilimsel araştırmalara zengin malzemeler sunmasıyla vazgeçilmez bir kaynak niteliğindedir. *Seyahatnamenin* 7. Cildinde (62a) Viyana’daki hastanelerden söz ederken buradaki ilginç üç gözlemini aktarmaktadır: Bunlardan birinde, savaşta bir askerin kafatasının içine giren kurşunu çıkarmak için kafatasının açılması yoluyla yapılan bir ameliyat anlatılmaktadır. İkincisi, siroz sonucu tüm gövdesi şişmiş bir hastanın sağaltımına [iyileştirilmesine] ilişkin gözlemdir. Üçüncüsü ise diş sağaltımı ile ilgilidir” [Önler, Z. (2009). “Evliya Çelebi’nin Viyana’dan Aktardığı Cerrahiye İlişkin Üç Gözlem”, *Çağının Stradıışı Yazarı Evliya Çelebi*. Hazırlayan: Nuran Tezcan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ss. 293].



“Eşine az rastlanır bir gözlemci olan Evliya Çelebi, aynı zamanda, anlatmak istediğini en uygun sözcük ve deyimlerle yazıya geçirme yeteneğine sahip bir söz ustasıdır. Dil ile kültür/ yerel kültür ve dil ile nesne arasındaki bağlantının bilincine en doğal yoldan, yani gezerek ve yaşayarak ulaşmış olan, kendi çağının insanlarından çok değişik yaratılışta olduğu anlaşılan bu yazar, kültür çeşitliliğinin önemini kavramış, güzelliğini tadabilmiştir. Çeşitli bölge ve ülkelerde gördüğü değişik şeyleri hep yerel ağızlardaki ya da yabancı dillerdeki adını da söyleyerek anlatır. Bir dilin tarihsel sözlüğü yapılırken sözcük ve deyimleri seçe seçe kullanan böyle bir söz ustasının eserindeki tanıklardan çok büyük ölçüde yararlanmak gerekir. Bunun en kestirme yolu da *Seyahatnamenin* tüm dizinini (concordance/ indeks) yapmak ve bunu *Türkçenin Büyük Tarihsel Sözlüğü*nün temel taşlarından biri olarak kullanmaktır” [Tezcan, S. (2002). *Evliya Çelebi ve Seyahatname*. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, Yayıma Hazırlayan: Nuran Tezcan, Kadir Atlansoy, ss. 251].



“*Seyahatnamenin* kaynakları arasında edebi, dini, coğrafi, tarihi kitaplar vardır, bunların adlarını da zaten seyyah açık olarak zikretmektedir; ancak öyle anlaşılıyor ki kaynakları kendisine has üslubuyla yer yer değiştirerek kullanmış; amacına uygun hâle getirmiştir. Ayrıca sözlü kaynaklara yaptığı sık atıflar, bunları babası veya babasının her biri yüz yaşını geçmiş dostlarından duyduklarına dayalı olarak yapması ciddi anlamda şüpheyi davet etmekte, bunların aslında halk arasında yaygın olan bir takım anonim menakıp veya hikâyelere inandırıcılık kazandırma gayesiyle zikredildiği izlenimi edinilmektedir. Öte yandan hiçbir yazılı ve sözlü kaynağa dayalı olmaksızın verdiği bazı bilgiler, anekdotlar ve hikâyeler ise bir bakıma *Seyahatnameyi* bu açıdan benzersiz bir konuma yerleştirmektedir. Bunlar, onun eseriyle yazılı edebiyatın bir parçası hâline gelmişlerdir” [Emecan, F. M. (2012). “Seyyah ve Belge”, *Evliya Çelebi Seyahatnamesinin Yazılı Kaynakları*. Hazırlayan: Hakan Karateke, Hatice Aynur; Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, ss. 55].



CAZGIR**1. Metinler Arası İlişki****ETKİNLİK 1.**

Kazanım 2. 3. Metnin konusunu belirler.

Okuduğunuz metnin konusunu **metinden alıntılar yaparak** bir paragrafla açıklayınız.

ETKİNLİK 2

Okuduğunuz metinden üzerinde düşünölmeye değer bulduğunuz, çok anlama gelebilecek kelimeleri seçiniz. Bu kelimeleri (zaman zaman anlamlarıyla oynayarak) kullanıp yeni mısralar oluşturunuz. Oluşturduğunuz bu yeni mısraları Cazgır metninin uygun bölümlerine yerleştirerek metni yeniden yazınız.

Metnin her bölümünden üçer mısra alıntılararak yeni bir şiir metni oluşturunuz.

YENİ BAŞLIK TEKLİFİNİZ:

.....

“Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.

Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dölger Ahmet.

Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sırası.”

.....

“Hey mübarek! Er meydanı bu meydandır.

Cümle âlem birikmiş işte davullu zurnalı.

Her biri bir özge diyarda baş pehlivandır.”

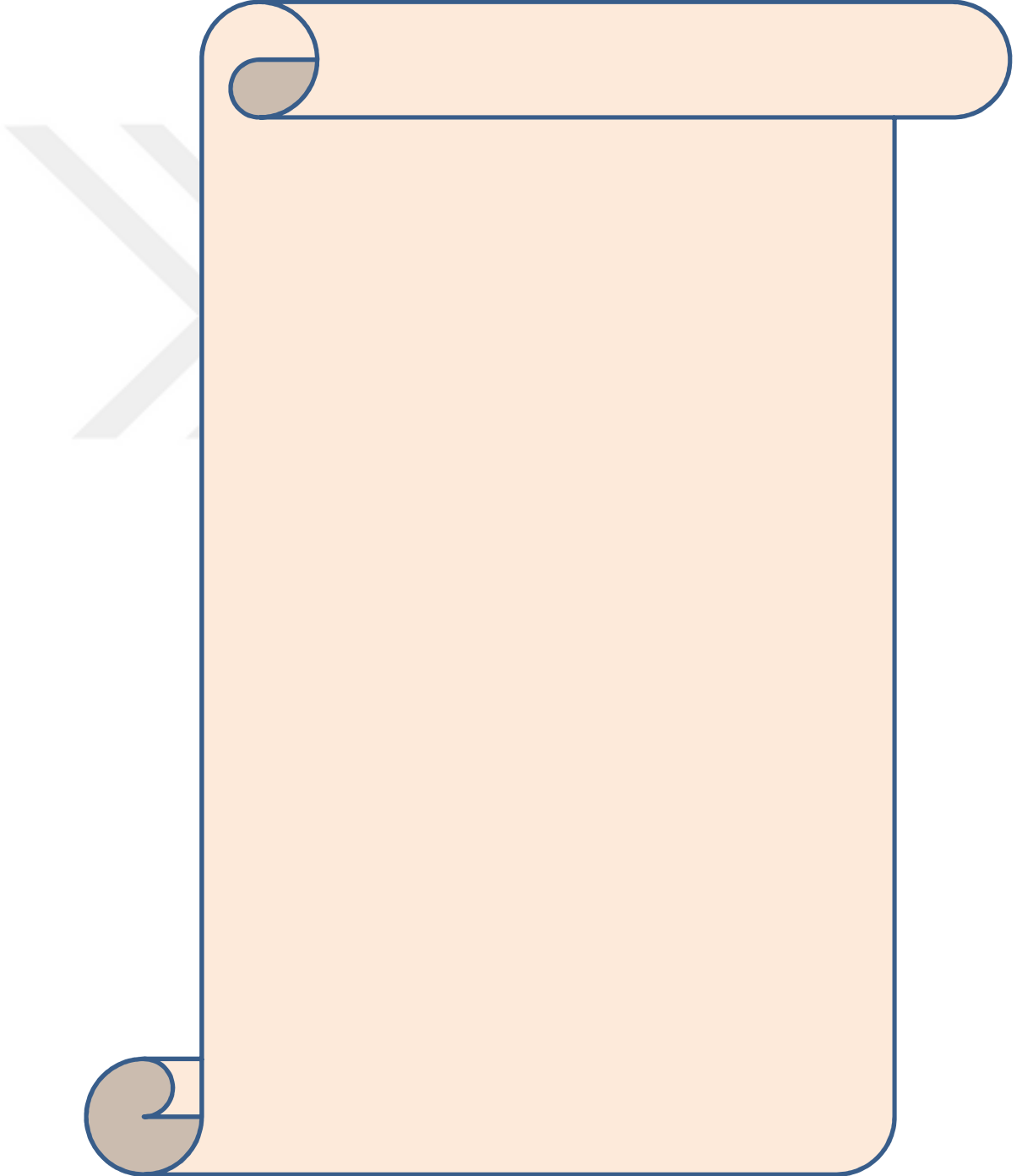
.....

2. Ana Metinsellik**ETKİNLİK 3**

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek bir şiir metni oluşturunuz:

- Kendi duygu ve dűřüncelerinizi anlatan bir řiir yazınız.
- Metindeki anlatıcı kiřinin duygu ve dűřüncelerini anlatan bir řiir yazınız.
- Metindeki bař pehlivanlardan birinin duygu ve dűřüncelerini anlatan bir řiir metni yazınız.

- Okuduđunuz řiirin (ana metin) gűnderme yaptıđı řiir, ykű, roman vb. (alt metin) X'dir; buna gűre siz de Y metniyle Z metni arasındaki iliřkiyi inceleyin ve kafanızdan bir ana metin ve alt metin hayal edin ve yazın.



ETKİNLİK 4

Beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Okuduğunuz metinden hareketle bir hikâye metni yazınız. Daha sonra bu hikâye metnini tiyatro metnine dönüştürerek sınıfta grup grup canlandırınız.

Hikâye metni- tiyatro metni- canlandırılan metin arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

| | Hikâye Metni | Tiyatro Metni | Canlandırılan Metin |
|-------------------|--------------|---------------|---------------------|
| Ortak Özellikler | | | |
| Benzer Özellikler | | | |
| Farklı Özellikler | | | |

3. Yan Metinsellik

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

ETKİNLİK 5

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.



Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light orange rectangular area with rounded corners and a blue border, designed for writing a paragraph explaining the relationship between the image and the text. The area is framed by a blue line that forms a scroll-like shape at the top and bottom edges.



Resim 2 ile Metnin İeriği Arasındaki İlişki

ETKİNLİK 6

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğeri metinler (şiiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak- farklı ve benzer özellikler nelerdir? Belirtiniz.

| | METİN İLE BAŞLIĞI VASITASIYLA ÇAĞRIŞTIRILAN/ HATIRLANAN DİĞER METİNLER |
|-------------------|--|
| ORTAK ÖZELLİKLER | |
| BENZER ÖZELLİKLER | |
| FARKLI ÖZELLİKLER | |

4. Üst Metinsellik
ETKİNLİK 7

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Cazgır metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

ETKİNLİK 8

Cazgır metni ile aynı türde yazılmış daha önce okuduğunuz metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Cazgır ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|--|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

Cazgır metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Cazgır ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|--|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

5. Yorumsal Üst Metinsellik
9. ETKİNLİK

Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

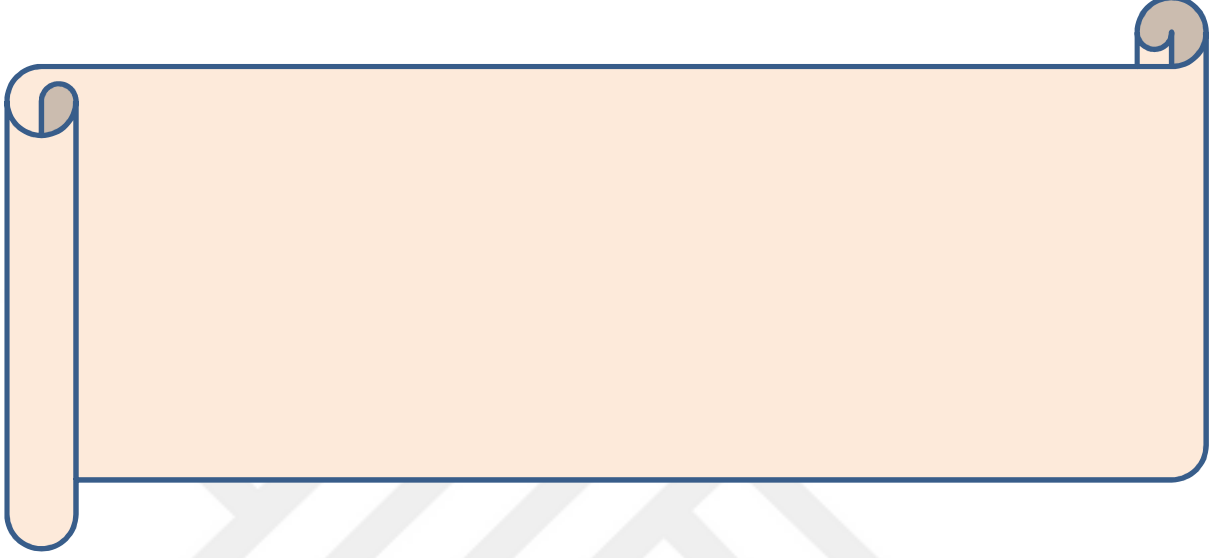
ETKİNLİK 10

Aşağıda verilen Attila İlhan üzerine yapılan değerlendirmeler ile yazarın Cazgır metninin örtüşen ve ayrılan yanlarını belirtiniz.

“İmlâ kurallarını bütünüyle reddetmiş veya kendisine has bir imlâ tarzı geliştirmiş olan Attilâ İlhan [Büyük harf kullanmaz ama özel isimleri ek almaları hâlinde kesme işareti (‘) ile ayırır.] dil konusunda çok keyfidir. Günlük dilden kaybolan çok eski kelimeleri, Fransızca veya Almanca kelimeleri beraber kullanır. Bunlar hem yazarın dikkati çekme çabasını, orijinal olma merakını yansıtır, hem de karmakarışık bir dünyada yaşadığımızı okuyucuya hissettirme amacına bağlıdır. Sinema tekniğini kullanan Attilâ İlhan, âdeta kamerasını kalabalıklar üzerinde gezdirir, zaman zaman belirli noktalarda uzunca durur. Renkli, ıslak, ürperiş ve korku dolu bu şiirlerde bazen büyük bir ferahlık bazen de melankoli [hüzün] gizlidir” [Enginün, İ. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları, ss. 106- 107].

“pehlivanları yazmak da nereden aklıma geldi? bir kere tabii güreşin yoksul anadolu halkının ilgi duyduğu tek spor olmasından, geleneksel ve göreneksel bir yeri olmasından. ama gençlerin bilemeyeceği bir dış neden var: o tarih türk pehlivanlarının, olimpiyatlarda olsun, dünya şampiyonluklarında olsun, ortalığı duman ettiği tarih. aklımda yanlış kalmadıysa, bu şiir, istanbul’da yapılan bir şampiyonada bizim pehlivanların –ki hepsi halk çocuklarıdır- büyük başarılarından sonra söylenmiştir” [İlhan, A. (2005). *Sisler Bulvarı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, ss. 163].

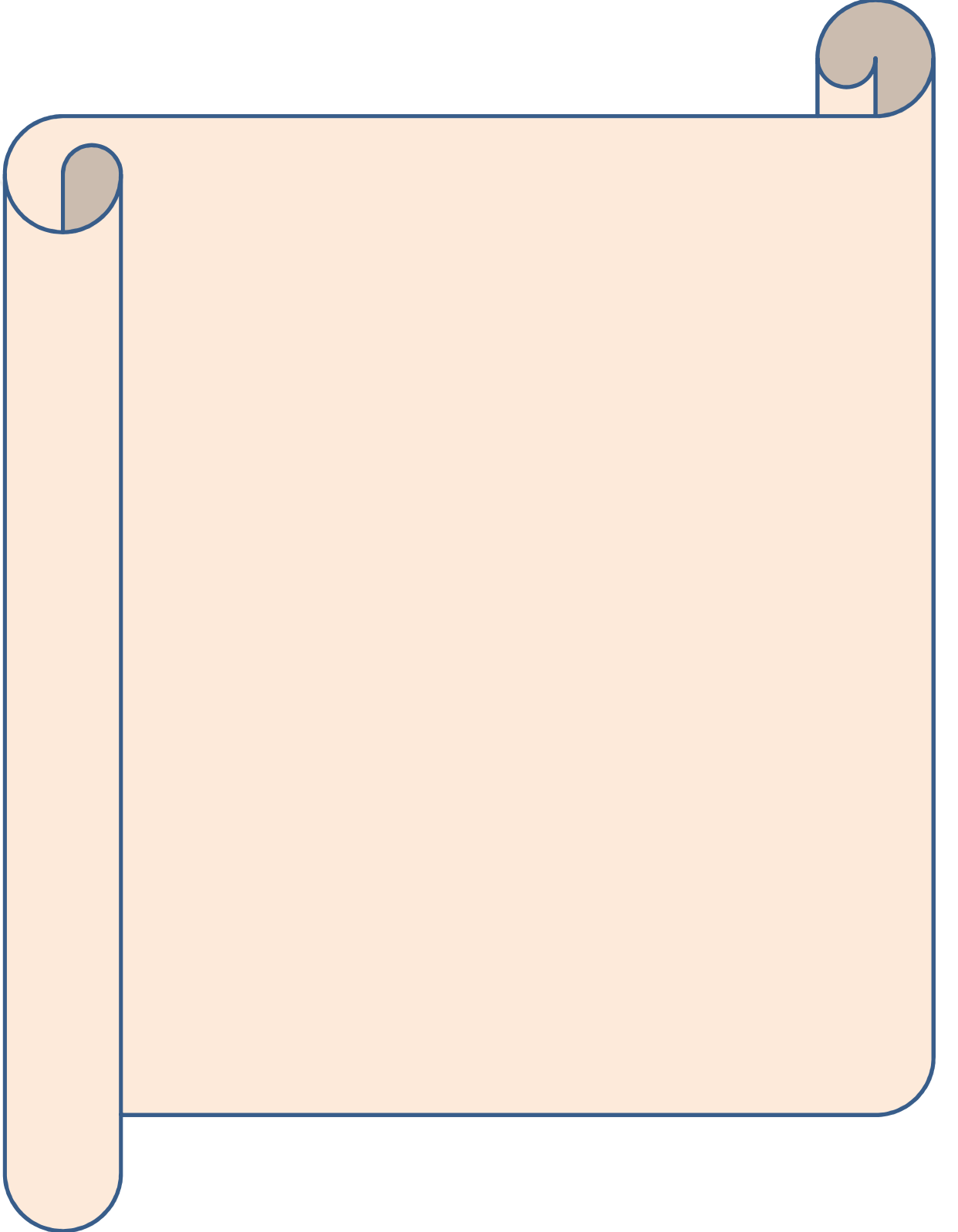
“Attilâ İlhan’ın şiiri ne kolay ne de zor anlaşılabilir bir şiirdir. Şiirsel tadın alınabileceği şiirdir. Okurların önünde onu popüler yapan, herkesin içindeki şiiri keşfetmesinden kaynaklanır. Hepimizin içinde keşfedilmeyi bekleyen bir şiirsellik vardır, bir öz, bir nüve (...) uyandırılmayı bekler. Attilâ İlhan bu uyandırmayı başarmıştır. Onun çok okunurluğu, şiirinin mahiyetini belirlemez. Ama şiirinin kitlelere ulaşmasını sağlıyor” [Hızlan, D. (Ekim 1999). Attilâ İlhan “Hangi Edebiyat”ı Savunur, *Dil Dergisi*, Sayı: 84].



“**Doğan Hızlan**’a göre Attilâ İlhan, şiiri kitlelere yaymış, popülerleştirmiş; ancak popüler olmakla nitelikli olmayı birleştirmiş bir şairdir. **Can Bahadır Yüce** de, Attilâ İlhan’ın ölümüyle Türk şiirinin ‘sokaktaki adama inebilmiş, kitlelere mâl olmuş son şairini’ kaybettiği kanaatindedir. **Haluk Şahin**’e göre Türkiye’nin asıl büyük kaybı, şair Attilâ İlhan’ın ölümüdür. Zira o, yaşadığı dönemin gençlerinin duygusal eğitimini gerçekleştirmiş; bu yönüyle son elli yıllık şiirimizi etkilemiştir. **Hüsrev Hatemi**’ye göre ise Türk şiirinde 20. yüzyılın birinci yarısını Yahya Kemal, ikinci yarısını da Attilâ İlhan doldurmuştur” [Çetişli, İ. (2010). “Attilâ İlhan’ın Vefatının Basındaki Akisleri”, *Attilâ İlhan Armağanı*, Editör: Yakup Çelik, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ss. 515].



“Attilâ İlhan’ın şiirinde görkem vardır. Benlikleri sıırıslıklam ıslatan sağanıklar vardır. Yıkan, deviren fırtınalar vardır. (...) Hayal kırıklıklarının ruhlarda başlattığı bunalımlar vardır. Her şeyi arkada bırakıp kaçmalar vardır. Coşku vardır, gerilim vardır. (...) Harika benzetmeler, saptamalar [tespitler], gözlemler vardır...” [Buyrukçu, M. (14 Nisan 1984). “Attilâ İlhan”, Cumhuriyet Kitap Eki, Sayı: 217, ss. 7; Tağızade Karaca, N. (2010). “Kar Kasidesi’nde Savrulurken”, *Attilâ İlhan Armağanı*, Editör: Yakup Çelik, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, ss. 243].

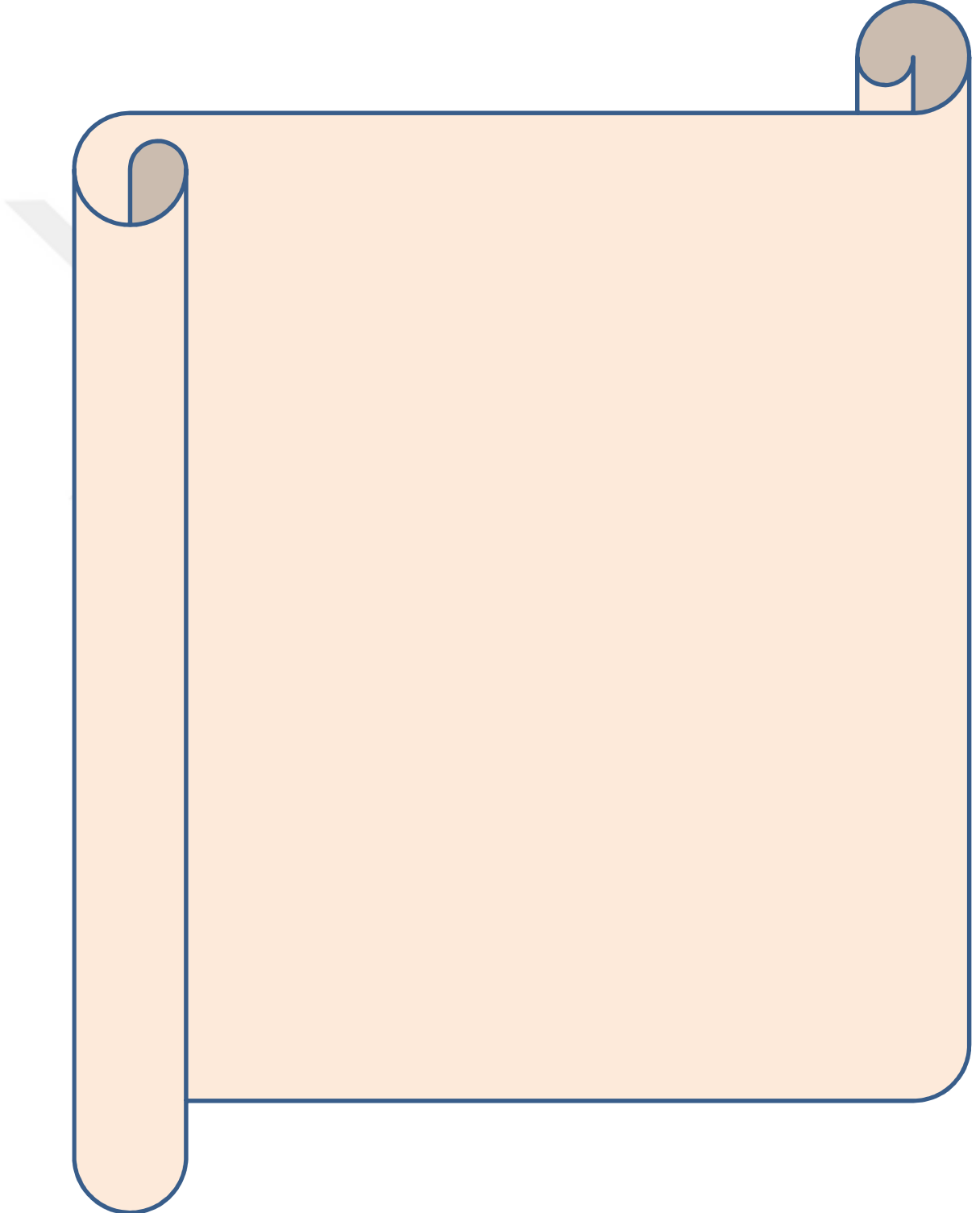


EZGİYLE DÖNEN DÜNYA

1. Metinler Arası İlişki ETKİNLİK 1.

Kazanım 2. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

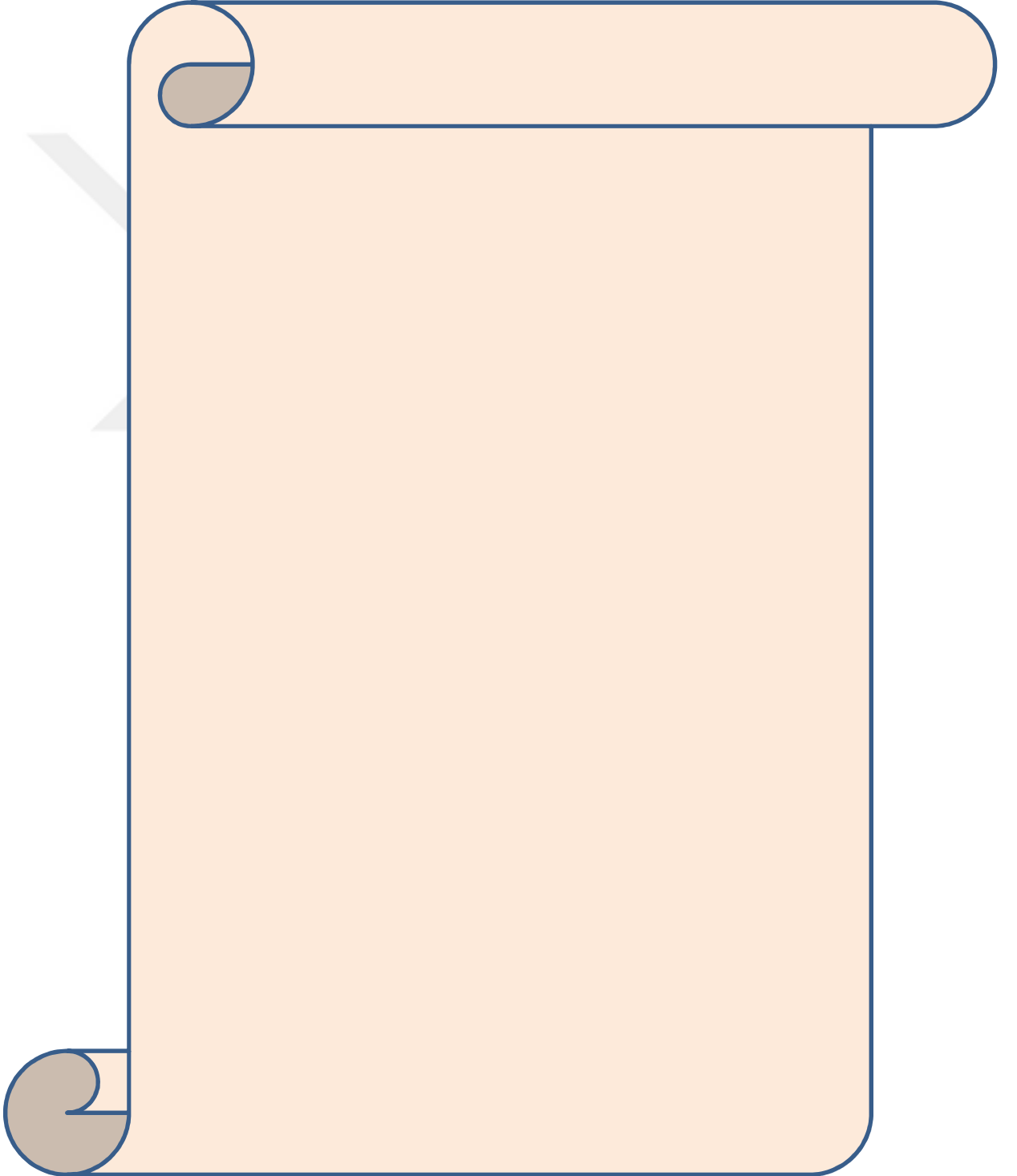
Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini **metinden alıntılar yaparak örnek cümlelerle** açıklayınız.



ETKİNLİK 2

Okuduğunuz metnin **ilk üç cümlesini alıntılıyarak** yeni bir metin oluşturunuz.

“Memet Baydur, birbirinden ilginç yazılarından birinde, Johannes Kepler’in, gezegenlerle ilgili üçüncü yasasını açıkladığı *Harmonia Mundi (Dünyanın Uyum)* adlı yapıtında, gezegenlerin, yörüngelerinde dolanırken kendi kendilerine mırıldandıklarından söz ettiğine değiniyordu. Kimbilir, belki de, gezegenler kendi kendilerine değil, birbirlerinden onca uzak olmalarına karşinkendi aralarında mırıldanıyordlardır. Bu arada dünyamızın da kendi eksenin çevresinde döne döne yörüngesinde dolanırken, mi-fa-mi diye mırıldandığını söylüyor Kepler”.



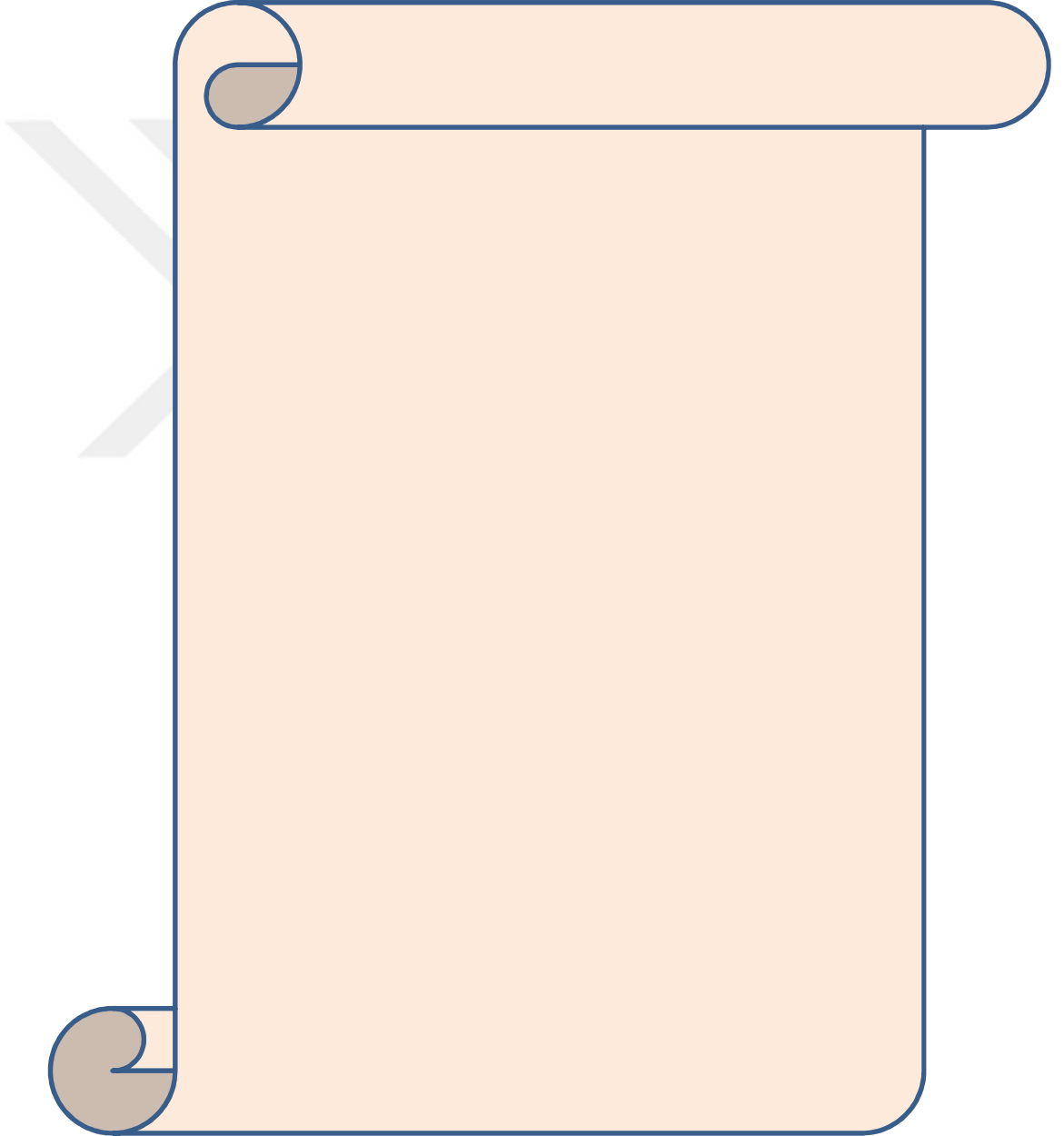
2. Ana Metinsellik

ETKİNLİK 3

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek bir metin oluşturunuz:

- Kendi duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir **şiiir** yazınız.
- Metnin anlatıcısının duygu ve düşüncelerini anlatan bir **hikâye** yazınız.
- Ezgiyle dönen “Dünya” ve diğer gezegenlerin duygu ve düşüncelerini anlatan bir **tiyatro metni** yazınız.

- Okuduğunuz şiirin (ana metin) gönderme yaptığı şiir, öykü, roman vb. (alt metin) X’dir; buna göre siz de Y metniyle Z metni arasındaki ilişkiyi inceleyin ve kafanızdan bir ana metin ve alt metin hayal edin ve yazın.



ETKİNLİK 4

Okuduğunuz metinden hareketle gezegenlerden birine düzenlenen bir yolculuğu anlatan bir gezi yazısı yazınız.

Okuduğunuz metin ile yazdığınız gezi yazısı arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

| | OKUNAN METİN | GEZİ YAZISI METNİ |
|-------------------|--------------|-------------------|
| Ortak Özellikler | | |
| Benzer Özellikler | | |
| Farklı Özellikler | | |

3. Yan Metinsellik

Kazanım 2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

ETKİNLİK 5

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.



Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light-colored rectangular area with rounded corners and a blue border, designed for writing a paragraph. The area is currently blank, with a small grey tab on the right side.



Resim 2 ile Metnin İeriği Arasındaki İlişki

ETKİNLİK 6

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikler nelerdir? Belirtiniz.

| | METİN İLE BAŞLIĞI VASITASIYLA ÇAĞRIŞTIRILAN/ HATIRLANAN DİĞER METİNLER |
|-------------------|--|
| ORTAK ÖZELLİKLER | |
| BENZER ÖZELLİKLER | |
| FARKLI ÖZELLİKLER | |

4. Üst Metinsellik

ETKİNLİK 7

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Ezgiyle Dönen Dünya metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

ETKİNLİK 8

Ezgiyle Dönen Dünya metni ile aynı türde yazılmış daha önce okuduğunuz metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Ezgiyle Dönen Dünya ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|---|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

Ezgiyle Dönen Dünya metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Ezgiyle Dönen Dünya ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|---|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

5. Yorumsal Üst Metinsellik

9. ETKİNLİK

Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

ETKİNLİK 10

Aşağıda verilen Şadan Karadeniz üzerine yapılan değerlendirmeler ile yazarın Ezgiyle Dönen Dünya metninin örtüşen ve ayrılan yanlarını belirtiniz.

“Ahmet Özer:

-Yapıtlarınıza bakınca yaşamınızda müziğin önemli bir yeri olduğunu düşündüm. Ne tür müziği seversiniz?

Şadan Karadeniz:

-Her çeşit müziği severim. Klasik Batı müziğini, Klasik Türk müziğini, cazı, halk müziğini.. Yeter ki iyi olsun. Çalışırken fon müziği olarak Klasik Batı müziğini tercih ederim. Bazen Bach'ı dinlemek ister insanın canı, bazen Neşet Ertaş'ı..

Ahmet Özer:

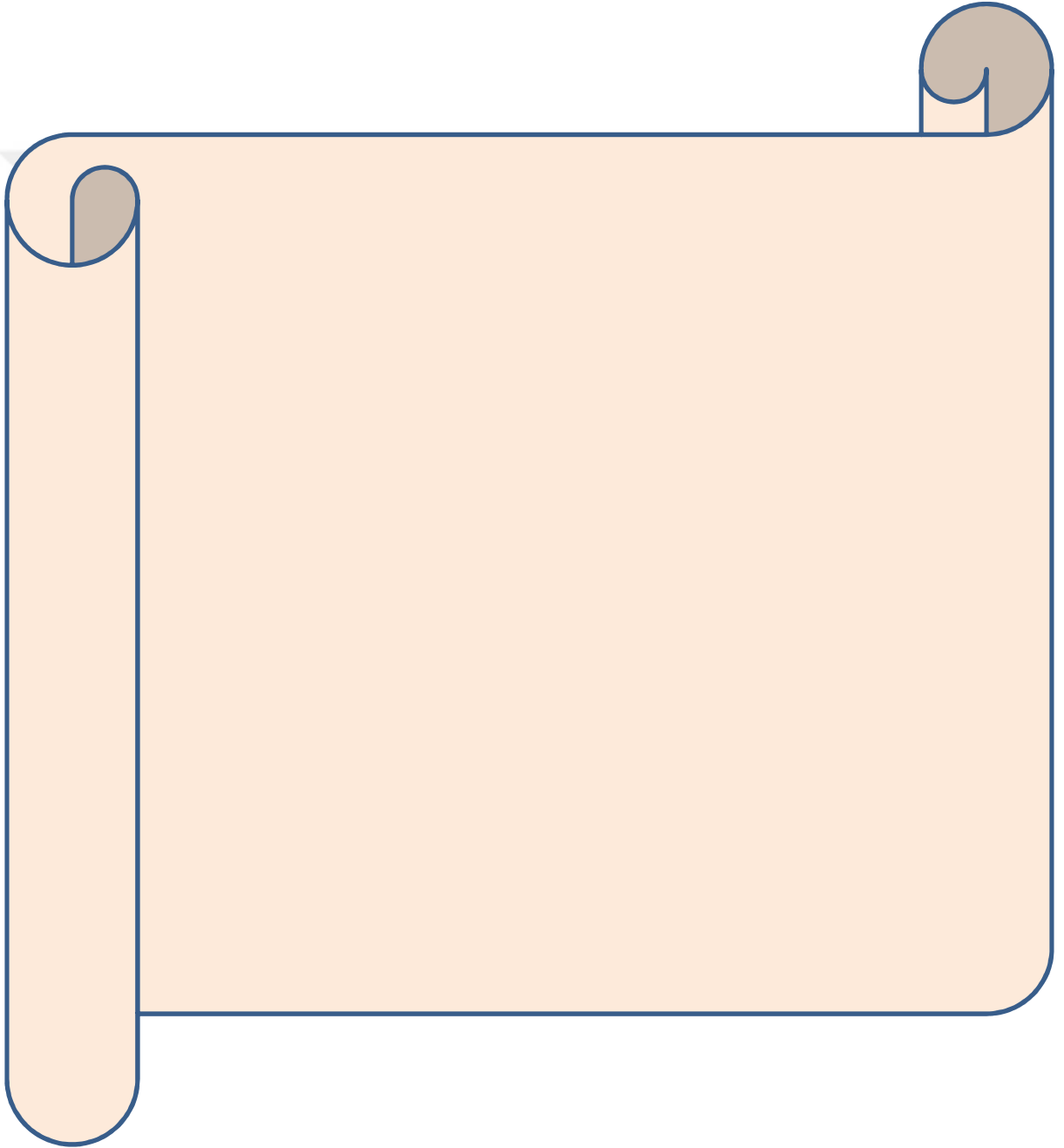
-Deneme türünde yapıtlar verdiniz. Bu türü neden seçtiğinizi açıklar mısınız?

Şadan Karadeniz:

-Bu türe doğal bir eğilimim, bir yatkınlığım olduğunu söyleyebilirim. *Fındıkfaresiyle Bilgisayar Faresi* adlı kitabımda aynı başlığı taşıyan öykü bir yana bırakılırsa, kitaptaki öteki öykülerin neredeyse tümünün denememsi bir havası var. Bu, benim denemeye yatkınlığımla açıklanabilir sanıyorum. Deneme- öyküler sayabiliriz onları. Babamın yaşamını anlattığım son kitabım bir yana, öteki kitaplarım az ya da çok deneme türüne giriyor” [Özer, A. (Kasım- Aralık 2014). “Yazının ve Çevirinin Kanatlarında Çevirmen- Yazar Şadan Karadeniz’le Söyleşi”, *Kıyı Kültür Sanat Dergisi*, Sayı: 292, ss. 32].



“Şadan Karadeniz’in yazarlığı, çevirmenliğin mutfağında olgunlaşmıştır. Karadeniz’in çevirilerindeki dil hâkimiyeti, kusursuz ve pırl pırl Türkçesi, geri plandaki titiz ve mükemmeliyetçi çalışmaya işaret eder. Tüm çevirilerde özensiz, gelişigüzel tek bir sözcük, tek bir cümleye rastlamak olanaksızdır. Her satır, geride bırakılan büyük emeğe işaret etmektedir. Kolay görünen meşakkatli bir uğraştır çevirmenlik. (...) Şadan Karadeniz’in güçlü entelektüel yanını, derin bilgisini deneme türü kadar güzel yansıtabilecek başka bir yazın türü olabileceğini sanmıyorum. Karadeniz’in çeviri çalışmalarında bilenmiş titiz ve kusursuz Türkçesi, yapıtı/ eseri öncelikle çekici yapıyor ve anlamla sözcük- simge, renkle anlam- simge ilişkilerini kuruşu onun çok yönlü gerçek bir sanatçı olduğunu kanıtlıyor” [Menteşe, O. B. (Kasım- Aralık 2014). “Şadan Karadeniz Çevirmenlikten Yazarlığa”, *Kıyı Kültür Sanat Dergisi*, Sayı: 292, ss. 38- 39].



SON KUŞLAR

1. Metinler Arası İlişki ETKİNLİK 1.

2. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.

Okuduğunuz metinde anlatımın kimin ağzından yapıldığını **metinden alıntılar yaparak** bir paragrafla açıklayınız.

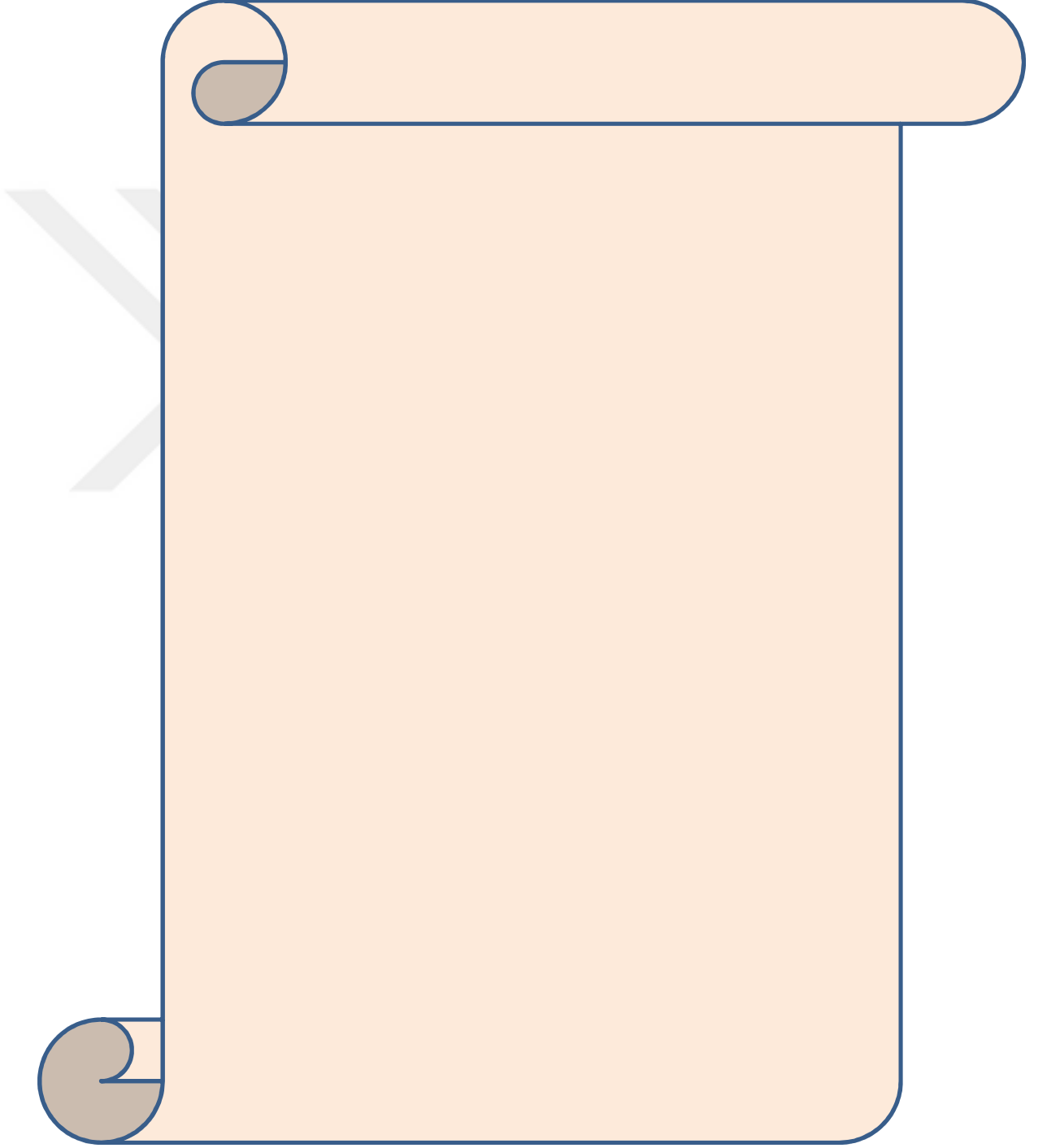
ETKİNLİK 2.

2.7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Metinde yer alan şahıslardan birini seçerek fiziksel ya da ruhsal/ psikolojik özellikleri hakkında **metinden alıntılar** yaparak bir paragrafla bilgi veriniz.

Okuduğunuz metnin ilk paragrafını alıntılayarak yeni bir metin oluşturunuz.

Kış, adanın her bir tarafında yerleşebilmek için rüzgârlarını poyraz, yıldız- poyraz, maystro, dramudana, gündoğusu, batıkarayel, karayel hâlinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz, dahapılısını pırtısını toplamamış, bir kenara, oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmeklegitmek arasında sallanır bir hâlde, elinde bir pasaport, ıkınında üç beş altın, bekleyen bu güzelyüzlü göçmen tazeyi benden başka bu adada seven hemen hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim. -Övünmek için değil!-

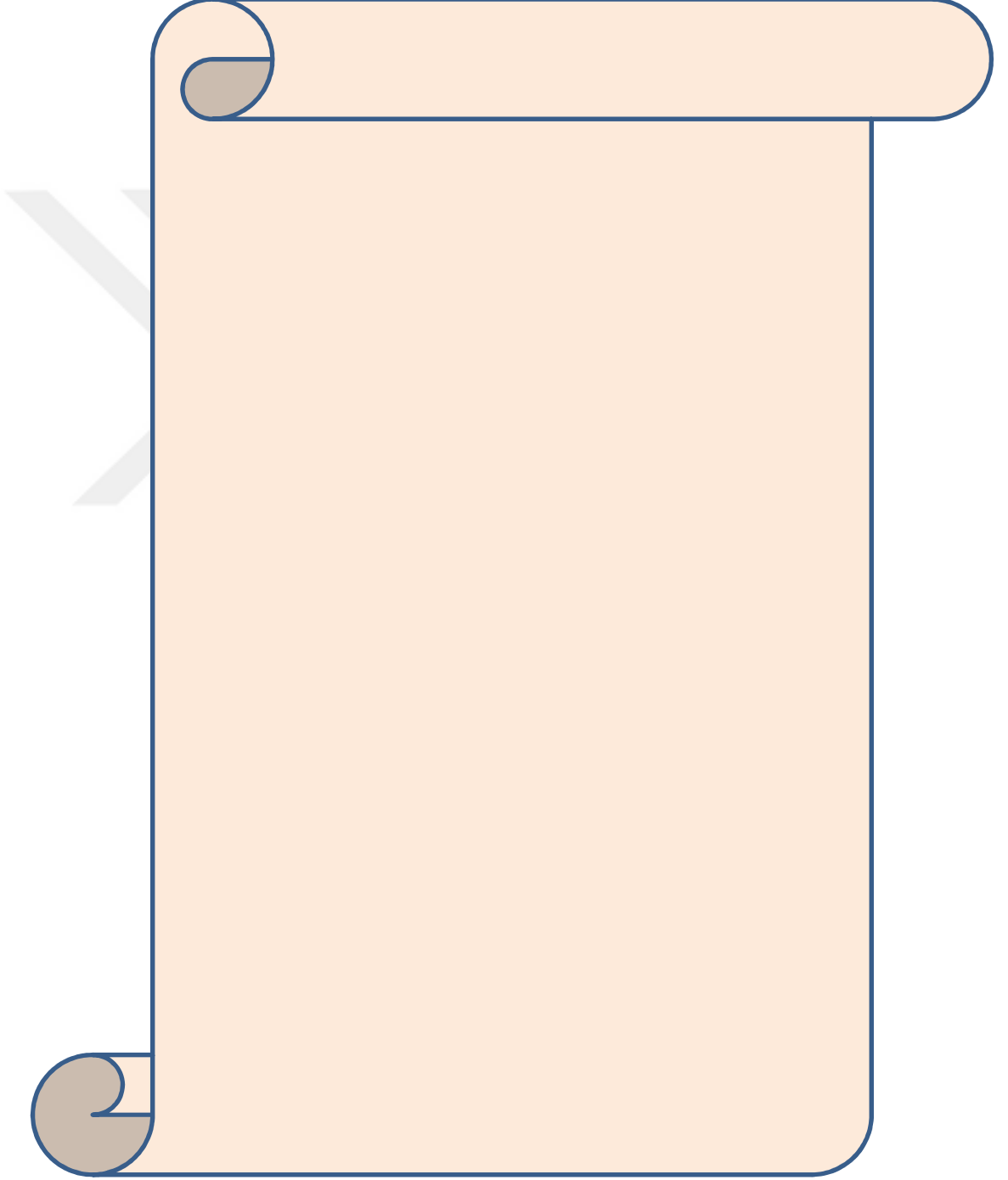


2. Ana Metinsellik

ETKİNLİK 3.

Okuduğunuz metinden hareketle aşağıda belirtilen etkinliklerden birini seçerek bir şiir metni oluşturunuz:

- a. Kendi duygu ve dűřüncelerinizi anlatan bir řiir yazınız.
- b. Metindeki řahıslardan birinin duygu ve dűřüncelerini anlatan bir řiir yazınız.
 - Okuduđunuz řiirin (ana metin) gűnderme yaptıđı řiir, űykű, roman vb. (alt metin) X'dir; buna gűre siz de Y metniyle Z metni arasındaki iliřkiyi inceleyin ve kafanızdan bir ana metin ve alt metin hayal edin... ve yazın.



ETKİNLİK 4

Beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Okuduğunuz metni tiyatro metnine dönüştürerek sınıfta grup grup canlandırınız.

Tiyatro metni- canlandırılan metin arasındaki biçim ve içerik açısından ortak, benzer ve farklı özellikleri tespit ederek aşağıdaki tabloya yazınız.

| | Tiyatro Metni | Canlandırılan Metin |
|-------------------|---------------|---------------------|
| Ortak Özellikler | | |
| Benzer Özellikler | | |
| Farklı Özellikler | | |

3. Yan Metinsellik

2.28. Metinle ilgili görselleri yorumlar.

ETKİNLİK 5

Okuduğunuz metinde yer verilen resimler ile metnin içeriği arasındaki ilişkiyi açıklayan birer paragraf oluşturunuz.

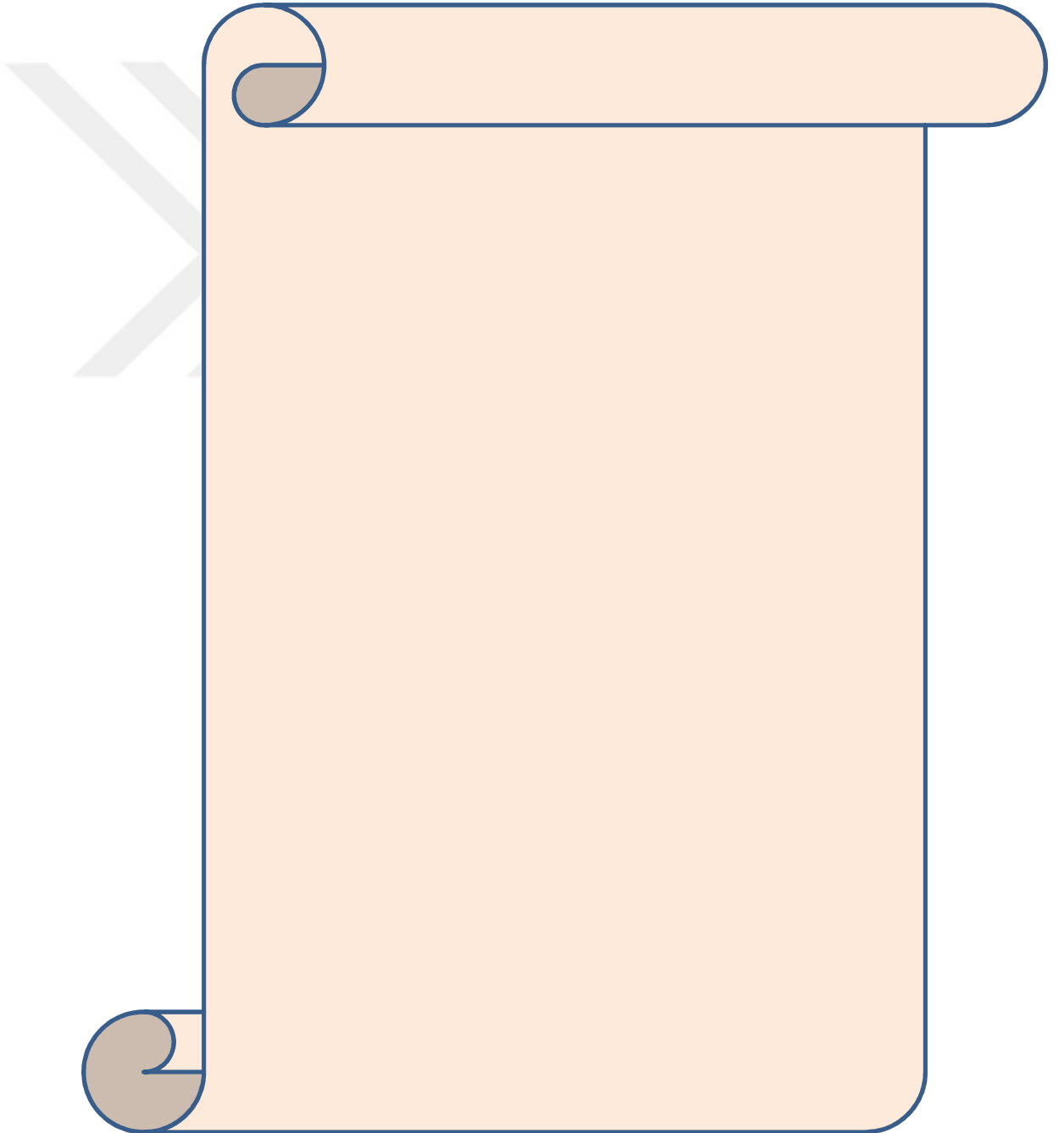


Resim 1 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki

A large, empty, light-colored rectangular area with rounded corners and a blue border, designed for writing a paragraph. The area is currently blank, with a small grey scroll-like element at the top left corner and another at the bottom left corner.

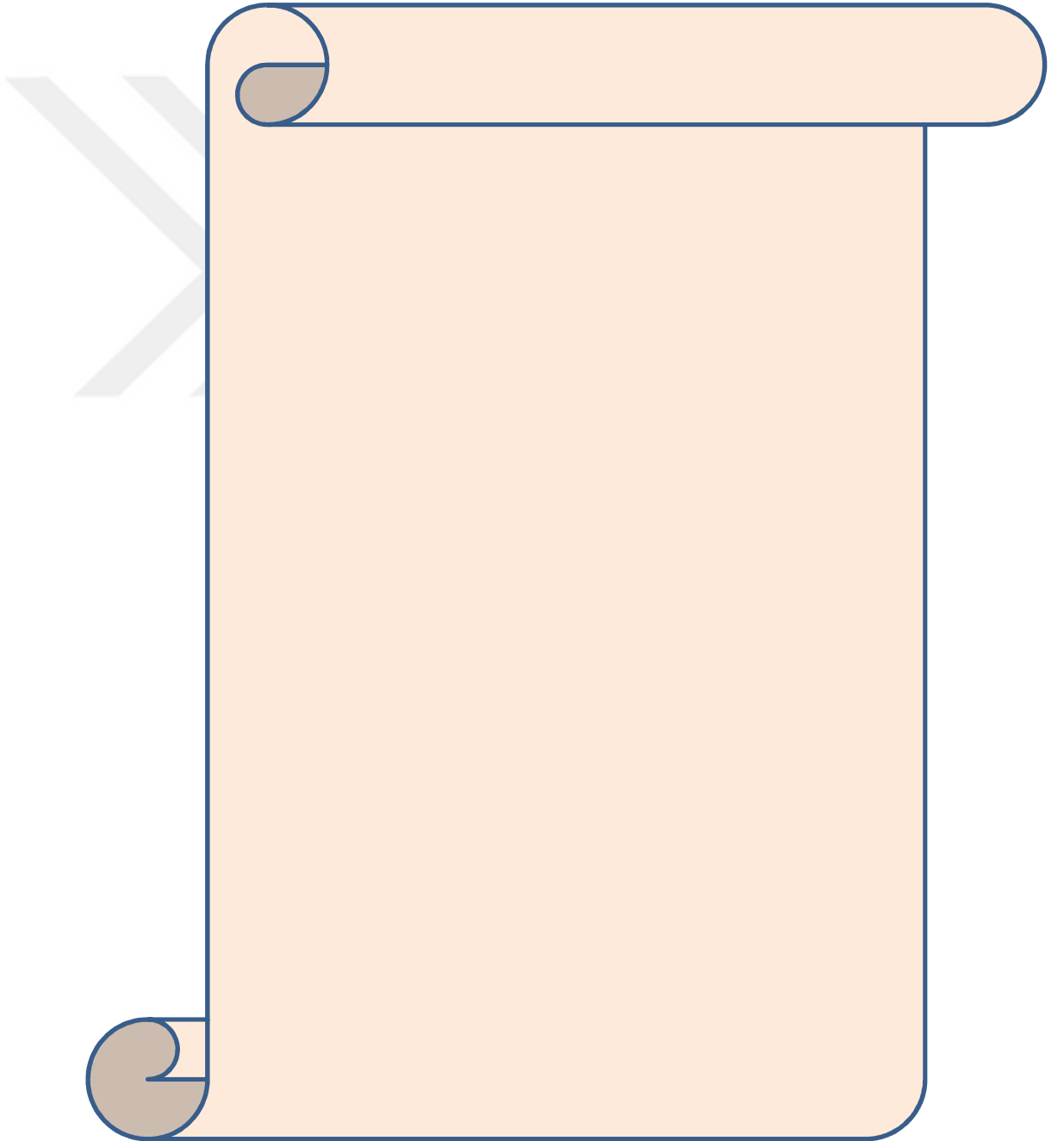


Resim 2 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki



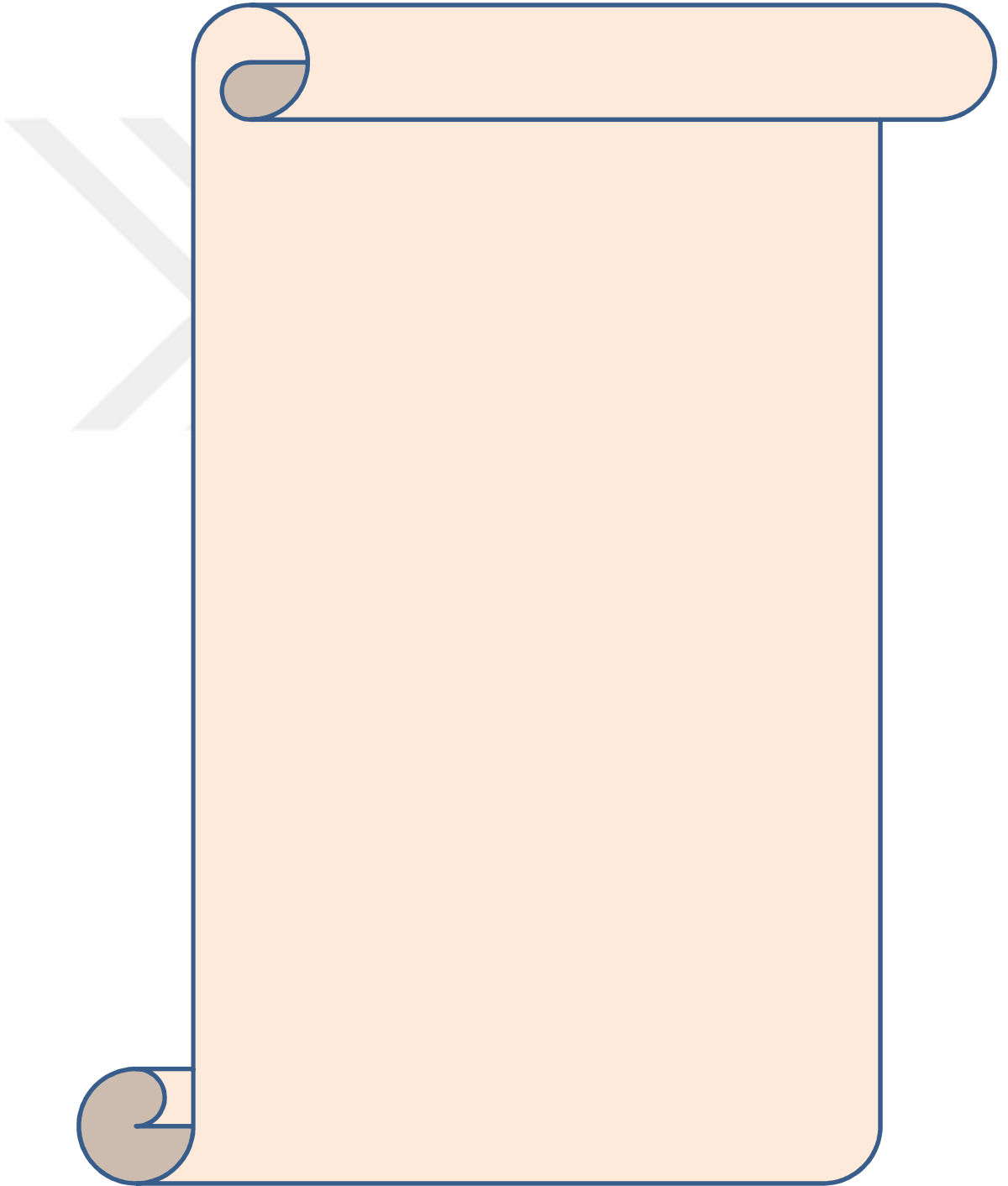


Resim 3 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki





Resim 4 ile Metnin İçeriği Arasındaki İlişki



ETKİNLİK 6

Okuduğunuz metnin, başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı/ hatırlattığı diğer metinler (şiiir, hikâye, tiyatro, roman, film/ sinema, çizgi film vb.) nelerdir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Okuduğunuz metin ile başlığı vasıtasıyla size çağrıştırdığı metinler arasında biçim ve içerik açısından ortak- farklı ve benzer özellikler nelerdir? Belirtiniz.

| | METİN İLE BAŞLIĞI VASITASIYLA ÇAĞRIŞTIRILAN/ HATIRLANAN DİĞER METİNLER |
|-------------------|--|
| ORTAK ÖZELLİKLER | |
| BENZER ÖZELLİKLER | |
| FARKLI ÖZELLİKLER | |

4. Üst Metinsellik

ETKİNLİK 7

Daha önce okuduğunuz metinlerden hareketle Son Kuşlar metninin türü ne olabilir? Gerekçeleri ile açıklayınız.

ETKİNLİK 8

Son Kuşlar metni ile aynı türde yazılmış daha önce okuduğunuz metinleri **biçim/şekil** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Son Kuşlar ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|--|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

Son Kuşlar metni ile aynı türde yazılmış -daha önce okuduğunuz- metinleri **içerik** özellikleri açısından karşılaştırınız.

| | Son Kuşlar ile Aynı Türde Yazılmış Daha Önce Okunan Metinler |
|-------------------|--|
| Ortak Özellikler | |
| Benzer Özellikler | |
| Farklı Özellikler | |

5. Yorumsal Üst Metinsellik

9. ETKİNLİK

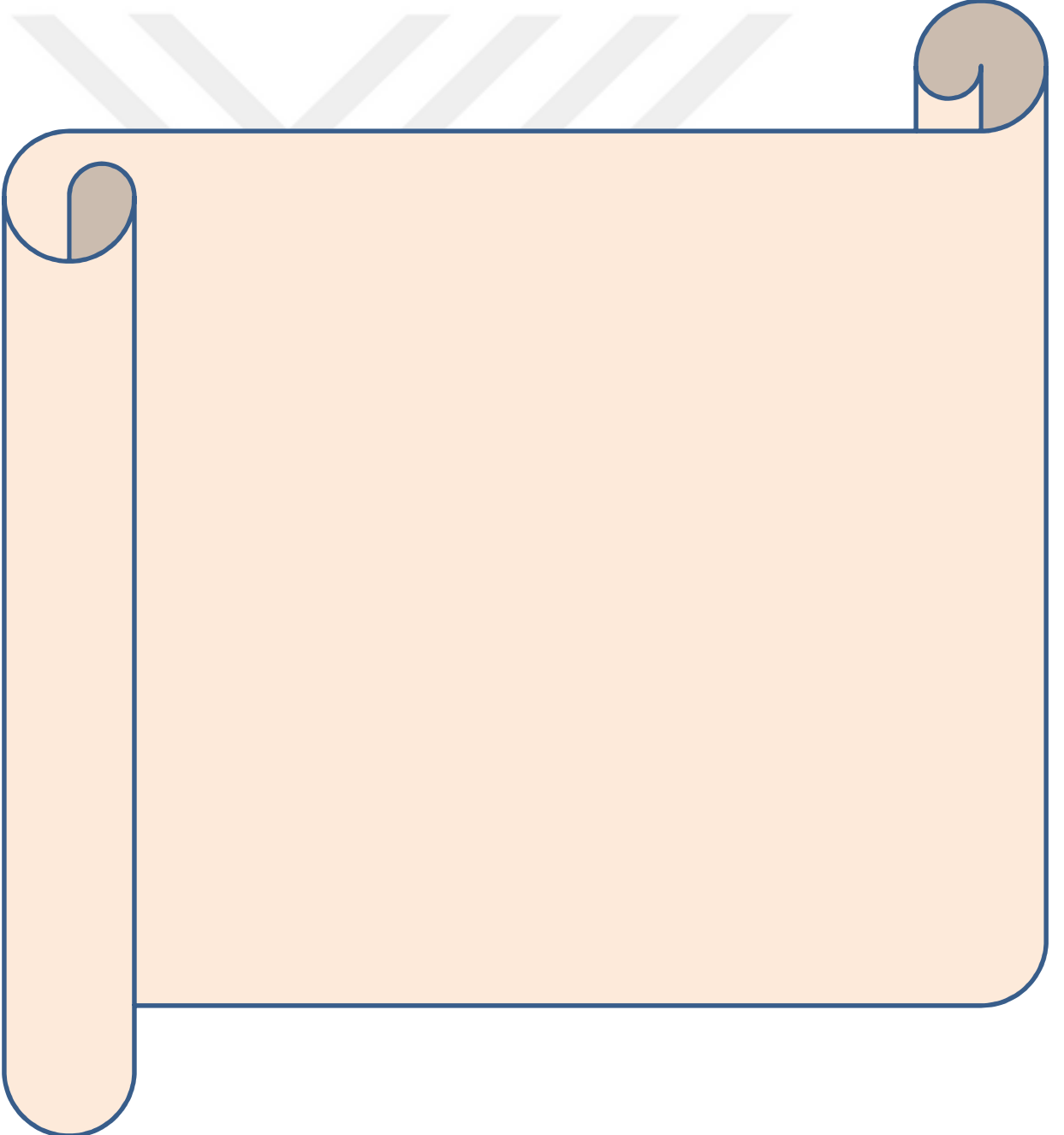
Metni biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri açısından eleştiren/ yorumlayan/ değerlendiren bir paragraf yazınız.

Kendinizi okuduğunuz metnin yazarının yerine koyarak **bu metinden hareketle** sanat anlayışınız hakkında bilgi veren bir paragraf oluşturunuz.

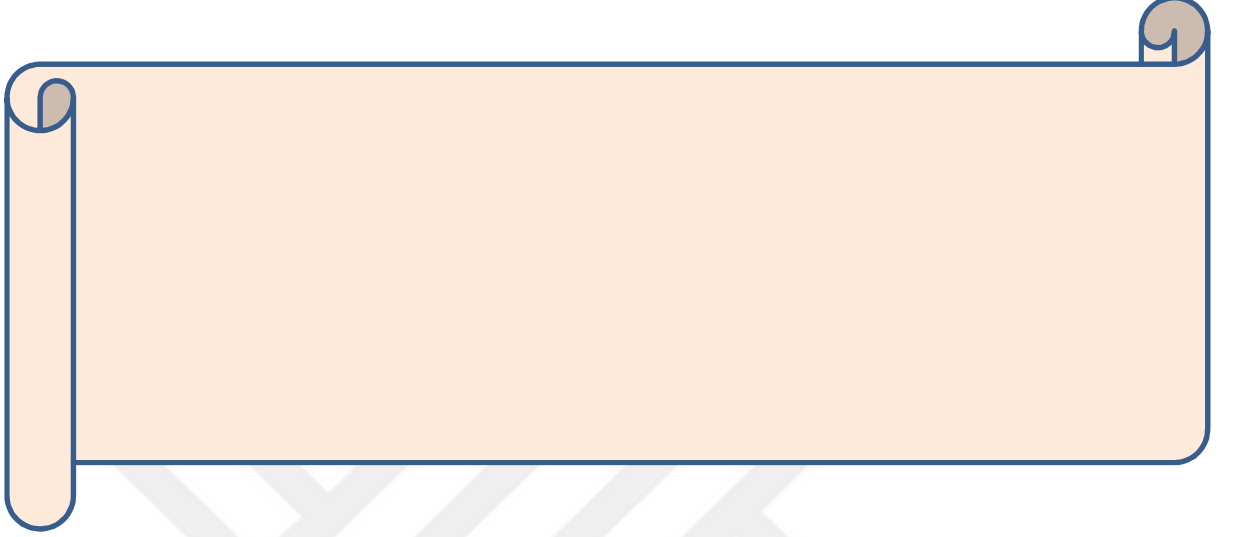
ETKİNLİK 10

Aşağıda verilen Sait Faik Abasıyanık üzerine yapılan değerlendirmeler ile yazarın Son Kuşlar metninin örtüşen ve ayrılan yanlarını belirtiniz.

“O, şiirin öyküsünü yazmıştır. Şiirle konu, birbirinin tamamlayıcısı olur Sait Faik’te. Ögeler birbirinin içindedir. Adalar’ı, İstanbul’u anlatmıştır öykülerinde. Adalar da İstanbul da ‘Sait Faik’ tir, Sait Faik’in kendisidir. (...) Bir yerde Sait Faik, nesnel ölçüleri de kullanmaz. Onun yazdığı hep ‘ben’i olmuş, bu ‘ben’i yazarken de doğal olarak öznel ölçütler kullanmıştır. Kuşkusuz bu öznelliği daha çok anlatımında görüyoruz. Çünkü Sait Faik öyküsü, genellikle bir anlatımsal biçimlenmeyle (şiiresel ögeyle) oluşur. (...) O, öyküsüyle bütünleşmeyi, başka bir deyişle öyküyü kendi öyküsü yapmayı başarmış bir yazardır. (...) Aslında bir yazarın en büyük başarısı da, toplumu, kişileri yazdığına inandırmasıdır. Sait Faik bu inancı yaratmış yazarlardandır” [Binyazar, A. (Temmuz 1975). Sait Faik Üzerine Bir Deneme, *Türk Dili Dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, S. 286, ss. 97- 100].



“Sait Faik, (...) kendi doğal ve insan[î] coğrafyasına sahip çıkmakta, onu içerden yaşamakta ve duyumsamakta, sonra da bu yaşam dünyasını başkalarına iletmeye çalışmaktadır. (...) Sait Faik’in (...) çevreci bakışa sahip olduğunu vurgulamak istiyorum. Gelecek tahribatı, tarihe başvurmadan, yaşadığı günün içinden sezilir” [Oktay, A. (1991). *Zamanı Sorgulamak*, İstanbul: Remzi Kitabevi, s. 41- 43].



“Zahire tüccarı [Konstantin Efendi], yoksul çocukları kuş avında bile kullanmaktadır. Yazar, çocukların bilinçsizliğini zorunlu olarak bağışlar; ilenci [bedduası] Konstantin Efendi’ yedir. Konstantin Efendi’nin yanı sıra bir de ‘milletin yeşilliğine musallat’ olan mühendis Ahmet Bey’ler, deri tüccarı Hollandalılar vardır. Yeşilliği belle küçük çocuklara söktürüp kendi bahçelerinde gövertmek [yeşillendirmek, filizlendirmek] ister bu kişiler. Anlatan kişinin karakola haber verşi de hiçbir şeyi değiştirmez. Düzen varıllardan [zenginlerden] yanadır: ‘Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı’ [İleri, S. (1978). *Çağdaşlık Sorunları*, İstanbul: Günebakan Yayınları, s. 148- 160].



ETKİNLİK 11

Aşağıda verilen metinle (Dieppe Dalgakıranı, Alain) Son Kuşlar metnini işlenen konu ve ana fikir açısından karşılaştırınız.

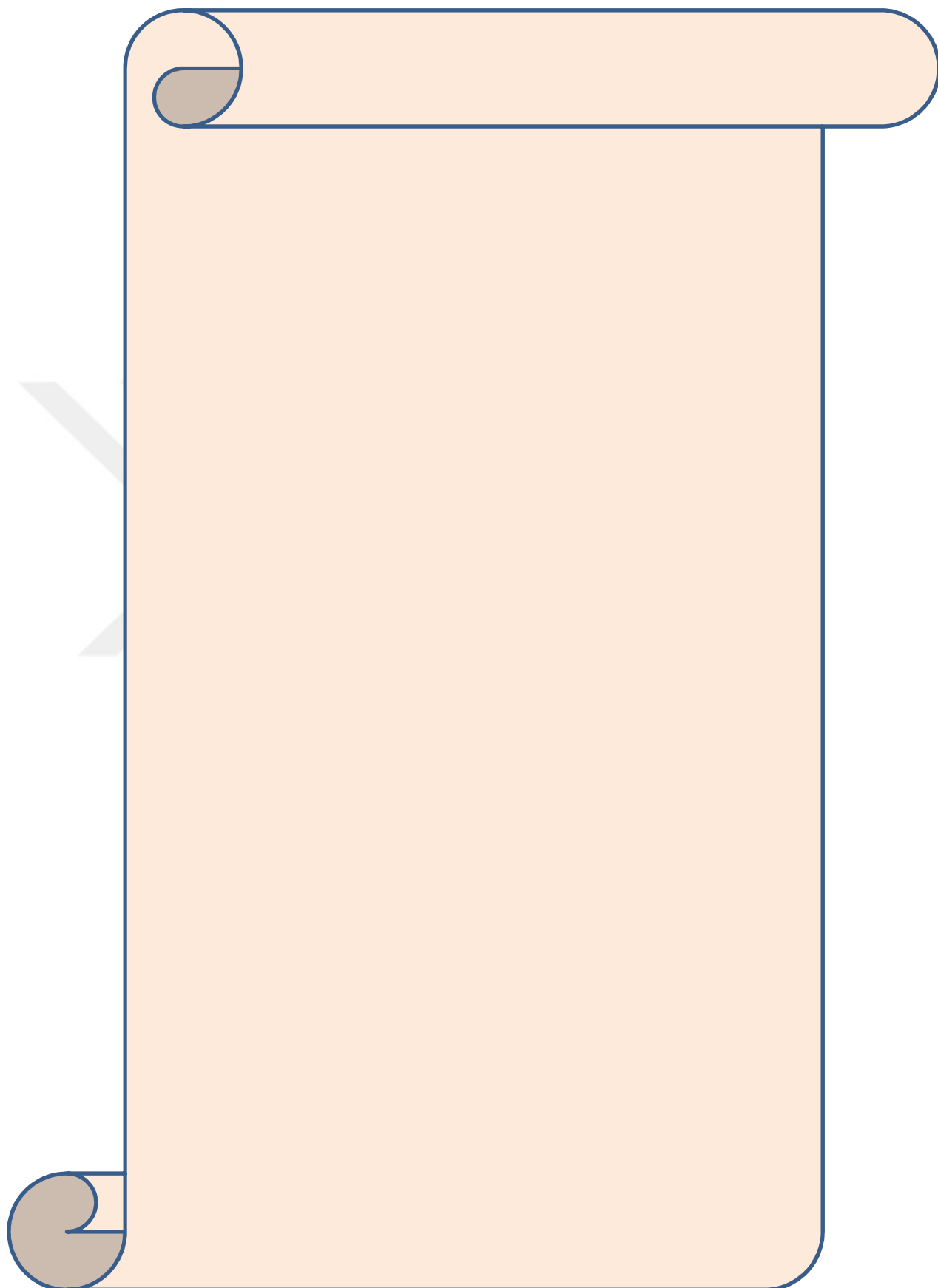
DİEPPE DALGAKIRANI

Dieppe dalgakıranının üstünde oturmuş martı avlayan birisini gördüm. Ucunda yem takılı bir iğne bulunan uzun bir ipi yeşil suyun üstünde yüzdürüp duruyordu. Açık renk gözleriyle de martıların uçuşunu takip ediyordu. Martılar kanatlarını ağır ağır çırparak havada süzülüyorlardı; o iri gözlerini, vücutlarına yapışık o kocaman kafalarını görmek mümkündü; arada bir, bir tanesi, bir taş gibi suya batıyor, sonra döne döne yukarı çıkıyordu.

Günün güzel bir saatiydi. Gemilerin bandıraları havada dalgalanıyor, beyaz köpükler birbirine yaslanıyordu; İngiltere'ye giden gemi, arkasında, denizin üstünde beyaz bir iz bırakarak uzaklaşıyordu. Her zamanki insanlar, her zaman görünen insanlar vardı gemide; şapkalarını elleriyle tutan Parisli erkeklerle, eteklerini tutan Parisli kadınlar; yüzü tuğla renginde, uzun boylu bir İngiliz; bizde pek bilinmeyen acayip yeşil kumaştan bir elbise giymiş, kısa boylu bir İngiliz; hafızanız hiç güçlük çekmeden bu canlı tabloyu, bu taze renkleri, hayat dolu bu manzaraları canlandırabilir; demir kulenin dibine birkaç kere sığınmışsınızdır da ondan; en sakın insanlarda bile birdenbire dünyayı dolaşmak arzusunu uyandıran o çamur ve katran kokusunu içinize çekmişsinizdir de ondan.

Tam bu sırada işte, martılardan biri havada ağır ağır süzöldükten sonra, bir ok gibi dalgaların içine gömülmüş ve daha ağır bir uçuşla yeniden göklere doğru yükselmişti. Gözlerimi tekrar kuş avcısına çevirdim; etrafındaki seyirciler heyecanlanırken onun, ipini süratle, ama muntazam bir hareketle sarmakta olduğunu gördüm; gözlerimle ipi suya kadar, kuşa kadar takip ettim. Martı yakalanmıştı. Henüz öteki martılarla beraber uçuyor, havada dönüyordu, hatta daha da canlı bir uçuşu vardı ama, onun açık ağzını, avcının muntazam bir hareketle kendine doğru çektiği ipi görüyordum.

Şimdi kuş, bütün kuvvetiyle uçmaya çalışıyordu; o şiddetli kanat çırpmaları onu pekâlâ gökyüzünün en yüksek noktalarına kadar götürebilirdi, ama gözle şöyle böyle görünebilen o küçücük şey ağır, kuştan daha ağır, rüzgârdan daha kuvvetliydi. Birkaç kendir fidesi güneşte gelişmiş, kuş, kanatlarını deneyip rüzgârla oynaşırken, zanaatkâr da nebatın liflerini ayırmış, tarayıp örmüş. Bin bir olaydan sonra da iple kuş dalganın aynı çukurunda birleşmişler; bunun böyle olması gerekmiş. Artık mukadder olanı görmek kolaydı; ama kuş için değil henüz. Zavallı, bir hayli uçtukten sonra, vücudu kasılmış, suyun üstünde yüzüyordu; ne yazık ki tabii kuvvetler tesirini gösteremiyordu artık; dünya manasız bir rüyadan başka bir şey değilmiş meğer. Martı havada dönerek bir kere daha uçtu; vahşi, çılgın fakat faydasız olan o isyan hareketini bir kere daha tekrarladı. Çok geçmeden de avcı kanatlarından yakaladı; kuşun artık yalnız gözlerinde hayattan eser vardı. Bütün bunlar olup bittikten sonra da avcının akli fikri yine ipini muntazam bir şekilde sarabilmekteydi [Alain, E. C. (1961), *Söyleşiler 1, Çeviren: Fehmi BALDAŞ*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, ss. 17- 19].



EK 18: KÜMELEME ANALİZİ

Küme Üyeliği

| Küme sıra numarası/Denek | Şube | Küme | Uzaklık | | | Küme sıra numarası/Denek | Şube | Küme | Uzaklık |
|--------------------------|------|------|---------|--|--|--------------------------|------|------|---------|
| 2 | 7/A | 2 | 11,781 | | | 146 | 7/F | 2 | 2,254 |
| 4 | 7/A | 2 | 4,353 | | | 149 | 7/G | 2 | 18,620 |
| 5 | 7/A | 2 | 6,018 | | | 150 | 7/G | 1 | 11,232 |
| 6 | 7/A | 1 | 6,792 | | | 151 | 7/G | 1 | 1,987 |
| 7 | 7/A | 1 | 14,684 | | | 152 | 7/G | 1 | 16,106 |
| 8 | 7/A | 1 | 12,602 | | | 153 | 7/G | 2 | 7,216 |
| 9 | 7/A | 1 | 12,497 | | | 154 | 7/G | 1 | 8,785 |
| 10 | 7/A | 1 | 11,599 | | | 155 | 7/G | 1 | 10,519 |
| 11 | 7/A | 2 | 5,199 | | | 156 | 7/G | 1 | 5,957 |
| 12 | 7/A | 2 | 4,372 | | | 158 | 7/G | 1 | 6,110 |
| 14 | 7/A | 1 | 13,473 | | | 160 | 7/G | 2 | 14,975 |
| 15 | 7/A | 2 | 7,441 | | | 161 | 7/G | 2 | 5,416 |
| 17 | 7/A | 1 | 9,597 | | | 162 | 7/G | 1 | 11,791 |
| 18 | 7/A | 1 | 5,290 | | | 163 | 7/G | 1 | 2,633 |
| 19 | 7/A | 1 | 6,070 | | | 164 | 7/G | 2 | 17,328 |
| 21 | 7/A | 2 | 14,940 | | | 165 | 7/G | 1 | 6,745 |
| 23 | 7/A | 1 | 12,118 | | | 166 | 7/G | 1 | 17,446 |
| 24 | 7/A | 1 | 9,795 | | | 168 | 7/G | 1 | 10,397 |
| 25 | 7/A | 1 | 14,592 | | | 169 | 7/G | 1 | 8,978 |
| 26 | 7/B | 1 | 5,565 | | | 170 | 7/G | 1 | 9,860 |
| 27 | 7/B | 2 | 9,390 | | | 171 | 7/G | 1 | 6,792 |
| 28 | 7/B | 2 | 4,474 | | | 173 | 7/G | 1 | 6,745 |
| 31 | 7/B | 1 | 3,431 | | | 175 | 7/H | 1 | 12,548 |
| 32 | 7/B | 2 | 8,578 | | | 177 | 7/H | 2 | 11,680 |
| 33 | 7/B | 1 | 10,739 | | | 178 | 7/H | 1 | 10,544 |
| 34 | 7/B | 2 | 2,473 | | | 179 | 7/H | 1 | 16,561 |
| 35 | 7/B | 1 | 13,068 | | | 180 | 7/H | 2 | 16,768 |
| 36 | 7/B | 2 | 2,254 | | | 184 | 7/H | 2 | 6,168 |
| 37 | 7/B | 1 | 11,338 | | | 185 | 7/H | 1 | 10,639 |
| 38 | 7/B | 1 | 9,389 | | | 186 | 7/H | 1 | 10,903 |
| 39 | 7/B | 2 | 7,660 | | | 189 | 7/H | 2 | 7,092 |
| 40 | 7/B | 2 | 14,069 | | | 190 | 7/H | 2 | 5,658 |
| 41 | 7/B | 1 | 2,463 | | | 191 | 7/H | 2 | 2,283 |
| 42 | 7/B | 2 | 8,269 | | | 194 | 7/İ | 1 | 5,167 |
| 43 | 7/B | 2 | 16,434 | | | 195 | 7/İ | 2 | 5,332 |
| 44 | 7/B | 2 | 7,869 | | | 196 | 7/İ | 2 | 6,238 |
| 45 | 7/B | 1 | 14,392 | | | 197 | 7/İ | 2 | 7,232 |
| 46 | 7/B | 2 | 3,454 | | | 199 | 7/İ | 1 | 11,831 |

| | | | | | | | | |
|----|-----|---|--------|--|-----|-----|---|--------|
| 47 | 7/B | 1 | 10,280 | | 200 | 7/I | 1 | 7,462 |
| 48 | 7/B | 2 | 7,843 | | 201 | 7/I | 2 | 11,280 |
| 49 | 7/B | 1 | 10,335 | | 202 | 7/I | 2 | 9,651 |
| 50 | 7/B | 2 | 13,699 | | 203 | 7/I | 1 | 7,636 |
| 52 | 7/C | 2 | 4,856 | | 204 | 7/I | 1 | 7,531 |
| 53 | 7/C | 2 | 11,983 | | 205 | 7/I | 1 | 8,462 |
| 54 | 7/C | 2 | 10,415 | | 206 | 7/I | 1 | 15,324 |
| 55 | 7/C | 2 | 10,384 | | 207 | 7/I | 1 | 11,500 |
| 56 | 7/C | 2 | 5,416 | | 209 | 7/I | 2 | 1,658 |
| 57 | 7/C | 1 | 10,865 | | 210 | 7/I | 2 | 10,679 |
| 58 | 7/C | 1 | 5,415 | | 211 | 7/I | 2 | 3,937 |
| 59 | 7/C | 1 | 8,085 | | 212 | 7/I | 2 | 11,848 |
| 60 | 7/C | 1 | 10,939 | | 213 | 7/I | 2 | 11,651 |
| 61 | 7/C | 2 | 4,604 | | 215 | 7/I | 1 | 3,695 |
| 64 | 7/C | 2 | 17,389 | | 216 | 7/I | 1 | 6,871 |
| 65 | 7/C | 2 | 5,199 | | 217 | 7/J | 2 | 5,943 |
| 66 | 7/C | 2 | 7,660 | | 218 | 7/J | 2 | 10,060 |
| 67 | 7/C | 2 | 8,226 | | 219 | 7/J | 2 | 2,016 |
| 68 | 7/C | 2 | 14,856 | | 220 | 7/J | 2 | 2,717 |
| 69 | 7/C | 2 | 14,312 | | 221 | 7/J | 1 | 1,810 |
| 70 | 7/C | 2 | 6,586 | | 223 | 7/J | 1 | 8,828 |
| 72 | 7/C | 1 | 6,038 | | 224 | 7/J | 2 | 14,883 |
| 73 | 7/D | 2 | 8,272 | | 225 | 7/J | 1 | 7,222 |
| 74 | 7/D | 2 | 11,196 | | 226 | 7/J | 1 | 9,928 |
| 75 | 7/D | 1 | 8,088 | | 228 | 7/J | 1 | 5,415 |
| 76 | 7/D | 2 | 8,685 | | 229 | 7/J | 1 | 10,938 |
| 78 | 7/D | 1 | 7,469 | | 230 | 7/J | 2 | 11,433 |
| 79 | 7/D | 1 | ,467 | | 232 | 7/J | 1 | 10,592 |
| 80 | 7/D | 1 | 3,312 | | 233 | 7/J | 2 | 6,945 |
| 81 | 7/D | 2 | 7,398 | | 237 | 7/J | 1 | 10,470 |
| 82 | 7/D | 2 | 9,687 | | 238 | 7/J | 1 | 1,987 |
| 83 | 7/D | 1 | 10,082 | | 239 | 7/J | 1 | 11,177 |
| 85 | 7/D | 2 | 2,915 | | 241 | 7/J | 1 | ,467 |
| 86 | 7/D | 2 | 8,844 | | 244 | 7/K | 1 | 17,382 |
| 87 | 7/D | 2 | 11,586 | | 245 | 7/K | 2 | 1,210 |
| 88 | 7/D | 2 | 13,800 | | 246 | 7/K | 2 | 2,187 |
| 89 | 7/D | 2 | 8,979 | | 247 | 7/K | 1 | 12,892 |
| 90 | 7/D | 1 | 10,504 | | 248 | 7/K | 2 | 9,334 |
| 91 | 7/D | 2 | 5,026 | | 249 | 7/K | 1 | 11,596 |
| 92 | 7/D | 2 | 9,328 | | 250 | 7/K | 2 | 9,651 |
| 93 | 7/D | 2 | 9,687 | | 251 | 7/K | 1 | 8,329 |
| 94 | 7/D | 2 | 3,823 | | 252 | 7/K | 1 | 14,327 |

| | | | | | | | | | |
|-----|-----|---|--------|--|--|-----|-----|---|--------|
| 95 | 7/D | 2 | 3,435 | | | 253 | 7/K | 2 | 12,722 |
| 96 | 7/D | 1 | 12,572 | | | 254 | 7/K | 1 | 11,354 |
| 97 | 7/D | 1 | 9,658 | | | 255 | 7/K | 1 | 9,197 |
| 98 | 7/D | 2 | 6,473 | | | 256 | 7/K | 1 | 7,462 |
| 99 | 7/D | 2 | 8,927 | | | 257 | 7/K | 1 | 17,258 |
| 100 | 7/D | 2 | 11,707 | | | 259 | 7/K | 2 | 6,832 |
| 101 | 7/E | 2 | 10,497 | | | 260 | 7/K | 2 | 8,392 |
| 102 | 7/E | 2 | 7,337 | | | 261 | 7/K | 2 | 8,707 |
| 103 | 7/E | 2 | 14,030 | | | 263 | 7/K | 2 | 11,455 |
| 104 | 7/E | 2 | 17,541 | | | 264 | 7/K | 1 | 12,027 |
| 105 | 7/E | 2 | 18,272 | | | 265 | 7/L | 2 | 17,339 |
| 106 | 7/E | 1 | 13,157 | | | 266 | 7/L | 2 | 7,432 |
| 107 | 7/E | 1 | 9,389 | | | 267 | 7/L | 1 | 12,424 |
| 108 | 7/E | 2 | 11,674 | | | 269 | 7/L | 1 | 6,463 |
| 109 | 7/E | 1 | 8,088 | | | 270 | 7/L | 1 | 17,070 |
| 110 | 7/E | 1 | 7,903 | | | 271 | 7/L | 1 | 11,338 |
| 111 | 7/E | 1 | 8,680 | | | 272 | 7/L | 1 | 12,611 |
| 113 | 7/E | 2 | 12,088 | | | 273 | 7/L | 1 | 12,462 |
| 114 | 7/E | 2 | 10,886 | | | 274 | 7/L | 1 | 8,068 |
| 115 | 7/E | 2 | 12,658 | | | 275 | 7/L | 1 | 2,576 |
| 116 | 7/E | 2 | 13,978 | | | 276 | 7/L | 2 | 12,370 |
| 117 | 7/E | 2 | 7,283 | | | 277 | 7/L | 2 | 6,991 |
| 118 | 7/E | 2 | 9,771 | | | 278 | 7/L | 1 | 8,529 |
| 119 | 7/E | 1 | 11,083 | | | 280 | 7/L | 2 | 9,334 |
| 120 | 7/E | 2 | 9,589 | | | 281 | 7/L | 1 | 16,027 |
| 121 | 7/E | 2 | 6,974 | | | 283 | 7/L | 2 | 17,854 |
| 122 | 7/E | 1 | 4,032 | | | 284 | 7/L | 1 | 14,228 |
| 123 | 7/E | 2 | 14,069 | | | 285 | 7/L | 1 | 14,392 |
| 124 | 7/F | 2 | 1,779 | | | 286 | 7/L | 1 | 12,803 |
| 125 | 7/F | 2 | 4,173 | | | | | | |
| 126 | 7/F | 2 | 7,633 | | | | | | |
| 127 | 7/F | 2 | 7,285 | | | | | | |
| 128 | 7/F | 2 | 15,672 | | | | | | |
| 129 | 7/F | 1 | 15,658 | | | | | | |
| 130 | 7/F | 2 | 3,829 | | | | | | |
| 131 | 7/F | 2 | 12,783 | | | | | | |
| 132 | 7/F | 2 | 4,854 | | | | | | |
| 133 | 7/F | 2 | 13,870 | | | | | | |
| 134 | 7/F | 2 | 8,161 | | | | | | |
| 135 | 7/F | 1 | 3,960 | | | | | | |
| 136 | 7/F | 1 | 8,358 | | | | | | |
| 137 | 7/F | 1 | 8,435 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|-----|---|--------|--|--|--|--|--|--|
| 138 | 7/F | 1 | 12,479 | | | | | | |
| 139 | 7/F | 1 | 6,094 | | | | | | |
| 140 | 7/F | 1 | 14,078 | | | | | | |
| 141 | 7/F | 1 | 9,396 | | | | | | |
| 142 | 7/F | 1 | 3,695 | | | | | | |
| 143 | 7/F | 1 | 3,878 | | | | | | |
| 144 | 7/F | 1 | 16,632 | | | | | | |
| 145 | 7/F | 1 | 13,570 | | | | | | |

Başlangıç Kümelenme Merkezleri

| | Kümeler | | |
|--------------|---------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Okuma tutumu | 101,00 | 155,00 | 43,00 |
| Başarı puanı | 11,00 | 29,00 | 25,00 |

İterasyon (Yinelenme) Geçmişi a

| İterasyon (Yinelenme) | Kümelenme Merkezlerinde Değişim | | |
|-----------------------|---------------------------------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1 | 12,588 | 16,637 | 16,597 |
| 2 | ,369 | 2,105 | 7,664 |
| 3 | 1,262 | ,615 | 4,876 |
| 4 | 1,268 | ,491 | 1,870 |
| 5 | ,450 | ,000 | 1,045 |
| 6 | ,280 | ,147 | ,339 |
| 7 | ,130 | ,130 | ,000 |
| 8 | ,000 | ,000 | ,000 |

a. Kümelenme, küme merkezlerindeki hiç olmayan ya da çok az düzeydeki değişikliğe göre elde edilmiştir. Her merkez için en yüksek mutlak uyum değişimi ,000'dir. Geçerli iteration/ yinelenme 8'dir. Başlangıçtaki merkezler arasındaki minimum uzaklık 56,921'dir.

Küme Üyeliği

| Küme Sıra Numarası/ Denek Numarası | Şube | Küme | Uzaklık |
|------------------------------------|------|------|---------|
| 1 | 7/A | 3 | 2,499 |
| 2 | 7/A | 2 | 11,781 |
| 3 | 7/A | 3 | 10,392 |

| | | | |
|----|-----|---|--------|
| 4 | 7/A | 2 | 4,353 |
| 5 | 7/A | 2 | 6,018 |
| 6 | 7/A | 1 | 6,792 |
| 7 | 7/A | 1 | 14,684 |
| 8 | 7/A | 1 | 12,602 |
| 9 | 7/A | 1 | 12,497 |
| 10 | 7/A | 1 | 11,599 |
| 11 | 7/A | 2 | 5,199 |
| 12 | 7/A | 2 | 4,372 |
| 13 | 7/A | 3 | 11,117 |
| 14 | 7/A | 1 | 13,473 |
| 15 | 7/A | 2 | 7,441 |
| 16 | 7/A | 3 | 8,696 |
| 17 | 7/A | 1 | 9,597 |
| 18 | 7/A | 1 | 5,290 |
| 19 | 7/A | 1 | 6,070 |
| 20 | 7/A | 3 | 13,603 |
| 21 | 7/A | 2 | 14,940 |
| 22 | 7/A | 3 | 16,203 |
| 23 | 7/A | 1 | 12,118 |
| 24 | 7/A | 1 | 9,795 |
| 25 | 7/A | 1 | 14,592 |
| 26 | 7/B | 1 | 5,565 |
| 27 | 7/B | 2 | 9,390 |
| 28 | 7/B | 2 | 4,474 |
| 29 | 7/B | 3 | 30,573 |
| 30 | 7/B | 3 | 15,897 |
| 31 | 7/B | 1 | 3,431 |
| 32 | 7/B | 2 | 8,578 |
| 33 | 7/B | 1 | 10,739 |
| 34 | 7/B | 2 | 2,473 |
| 35 | 7/B | 1 | 13,068 |
| 36 | 7/B | 2 | 2,254 |
| 37 | 7/B | 1 | 11,338 |
| 38 | 7/B | 1 | 9,389 |
| 39 | 7/B | 2 | 7,660 |
| 40 | 7/B | 2 | 14,069 |
| 41 | 7/B | 1 | 2,463 |
| 42 | 7/B | 2 | 8,269 |
| 43 | 7/B | 2 | 16,434 |
| 44 | 7/B | 2 | 7,869 |
| 45 | 7/B | 1 | 14,392 |
| 46 | 7/B | 2 | 3,454 |

| | | | |
|----|-----|---|--------|
| 47 | 7/B | 1 | 10,280 |
| 48 | 7/B | 2 | 7,843 |
| 49 | 7/B | 1 | 10,335 |
| 50 | 7/B | 2 | 13,699 |
| 51 | 7/C | 3 | 16,029 |
| 52 | 7/C | 2 | 4,856 |
| 53 | 7/C | 2 | 11,983 |
| 54 | 7/C | 2 | 10,415 |
| 55 | 7/C | 2 | 10,384 |
| 56 | 7/C | 2 | 5,416 |
| 57 | 7/C | 1 | 10,865 |
| 58 | 7/C | 1 | 5,415 |
| 59 | 7/C | 1 | 8,085 |
| 60 | 7/C | 1 | 10,939 |
| 61 | 7/C | 2 | 4,604 |
| 62 | 7/C | 3 | 17,111 |
| 63 | 7/C | 3 | 26,226 |
| 64 | 7/C | 2 | 17,389 |
| 65 | 7/C | 2 | 5,199 |
| 66 | 7/C | 2 | 7,660 |
| 67 | 7/C | 2 | 8,226 |
| 68 | 7/C | 2 | 14,856 |
| 69 | 7/C | 2 | 14,312 |
| 70 | 7/C | 2 | 6,586 |
| 71 | 7/C | 3 | 19,258 |
| 72 | 7/C | 1 | 6,038 |
| 73 | 7/D | 2 | 8,272 |
| 74 | 7/D | 2 | 11,196 |
| 75 | 7/D | 1 | 8,088 |
| 76 | 7/D | 2 | 8,685 |
| 77 | 7/D | 3 | 8,326 |
| 78 | 7/D | 1 | 7,469 |
| 79 | 7/D | 1 | ,467 |
| 80 | 7/D | 1 | 3,312 |
| 81 | 7/D | 2 | 7,398 |
| 82 | 7/D | 2 | 9,687 |
| 83 | 7/D | 1 | 10,082 |
| 84 | 7/D | 3 | 15,412 |
| 85 | 7/D | 2 | 2,915 |
| 86 | 7/D | 2 | 8,844 |
| 87 | 7/D | 2 | 11,586 |
| 88 | 7/D | 2 | 13,800 |
| 89 | 7/D | 2 | 8,979 |

| | | | |
|-----|-----|---|--------|
| 90 | 7/D | 1 | 10,504 |
| 91 | 7/D | 2 | 5,026 |
| 92 | 7/D | 2 | 9,328 |
| 93 | 7/D | 2 | 9,687 |
| 94 | 7/D | 2 | 3,823 |
| 95 | 7/D | 2 | 3,435 |
| 96 | 7/D | 1 | 12,572 |
| 97 | 7/D | 1 | 9,658 |
| 98 | 7/D | 2 | 6,473 |
| 99 | 7/D | 2 | 8,927 |
| 100 | 7/D | 2 | 11,707 |
| 101 | 7/E | 2 | 10,497 |
| 102 | 7/E | 2 | 7,337 |
| 103 | 7/E | 2 | 14,030 |
| 104 | 7/E | 2 | 17,541 |
| 105 | 7/E | 2 | 18,272 |
| 106 | 7/E | 1 | 13,157 |
| 107 | 7/E | 1 | 9,389 |
| 108 | 7/E | 2 | 11,674 |
| 109 | 7/E | 1 | 8,088 |
| 110 | 7/E | 1 | 7,903 |
| 111 | 7/E | 1 | 8,680 |
| 112 | 7/E | 3 | 23,498 |
| 113 | 7/E | 2 | 12,088 |
| 114 | 7/E | 2 | 10,886 |
| 115 | 7/E | 2 | 12,658 |
| 116 | 7/E | 2 | 13,978 |
| 117 | 7/E | 2 | 7,283 |
| 118 | 7/E | 2 | 9,771 |
| 119 | 7/E | 1 | 11,083 |
| 120 | 7/E | 2 | 9,589 |
| 121 | 7/E | 2 | 6,974 |
| 122 | 7/E | 1 | 4,032 |
| 123 | 7/E | 2 | 14,069 |
| 124 | 7/F | 2 | 1,779 |
| 125 | 7/F | 2 | 4,173 |
| 126 | 7/F | 2 | 7,633 |
| 127 | 7/F | 2 | 7,285 |
| 128 | 7/F | 2 | 15,672 |
| 129 | 7/F | 1 | 15,658 |
| 130 | 7/F | 2 | 3,829 |
| 131 | 7/F | 2 | 12,783 |
| 132 | 7/F | 2 | 4,854 |

| | | | |
|-----|-----|---|--------|
| 133 | 7/F | 2 | 13,870 |
| 134 | 7/F | 2 | 8,161 |
| 135 | 7/F | 1 | 3,960 |
| 136 | 7/F | 1 | 8,358 |
| 137 | 7/F | 1 | 8,435 |
| 138 | 7/F | 1 | 12,479 |
| 139 | 7/F | 1 | 6,094 |
| 140 | 7/F | 1 | 14,078 |
| 141 | 7/F | 1 | 9,396 |
| 142 | 7/F | 1 | 3,695 |
| 143 | 7/F | 1 | 3,878 |
| 144 | 7/F | 1 | 16,632 |
| 145 | 7/F | 1 | 13,570 |
| 146 | 7/F | 2 | 2,254 |
| 147 | 7/F | 3 | 11,480 |
| 148 | 7/G | 3 | 9,502 |
| 149 | 7/G | 2 | 18,620 |
| 150 | 7/G | 1 | 11,232 |
| 151 | 7/G | 1 | 1,987 |
| 152 | 7/G | 1 | 16,106 |
| 153 | 7/G | 2 | 7,216 |
| 154 | 7/G | 1 | 8,785 |
| 155 | 7/G | 1 | 10,519 |
| 156 | 7/G | 1 | 5,957 |
| 157 | 7/G | 3 | 11,006 |
| 158 | 7/G | 1 | 6,110 |
| 159 | 7/G | 3 | 22,819 |
| 160 | 7/G | 2 | 14,975 |
| 161 | 7/G | 2 | 5,416 |
| 162 | 7/G | 1 | 11,791 |
| 163 | 7/G | 1 | 2,633 |
| 164 | 7/G | 2 | 17,328 |
| 165 | 7/G | 1 | 6,745 |
| 166 | 7/G | 1 | 17,446 |
| 167 | 7/G | 3 | 4,416 |
| 168 | 7/G | 1 | 10,397 |
| 169 | 7/G | 1 | 8,978 |
| 170 | 7/G | 1 | 9,860 |
| 171 | 7/G | 1 | 6,792 |
| 172 | 7/G | 3 | 11,724 |
| 173 | 7/G | 1 | 6,745 |
| 174 | 7/G | 3 | 10,452 |
| 175 | 7/H | 1 | 12,548 |

| | | | |
|-----|-----|---|--------|
| 176 | 7/H | 3 | 13,041 |
| 177 | 7/H | 2 | 11,680 |
| 178 | 7/H | 1 | 10,544 |
| 179 | 7/H | 1 | 16,561 |
| 180 | 7/H | 2 | 16,768 |
| 181 | 7/H | 3 | 4,118 |
| 182 | 7/H | 3 | 15,610 |
| 183 | 7/H | 3 | 24,047 |
| 184 | 7/H | 2 | 6,168 |
| 185 | 7/H | 1 | 10,639 |
| 186 | 7/H | 1 | 10,903 |
| 187 | 7/H | 3 | 6,757 |
| 188 | 7/H | 3 | 4,721 |
| 189 | 7/H | 2 | 7,092 |
| 190 | 7/H | 2 | 5,658 |
| 191 | 7/H | 2 | 2,283 |
| 192 | 7/H | 3 | 14,408 |
| 193 | 7/H | 3 | 10,372 |
| 194 | 7/I | 1 | 5,167 |
| 195 | 7/I | 2 | 5,332 |
| 196 | 7/I | 2 | 6,238 |
| 197 | 7/I | 2 | 7,232 |
| 198 | 7/I | 3 | 6,215 |
| 199 | 7/I | 1 | 11,831 |
| 200 | 7/I | 1 | 7,462 |
| 201 | 7/I | 2 | 11,280 |
| 202 | 7/I | 2 | 9,651 |
| 203 | 7/I | 1 | 7,636 |
| 204 | 7/I | 1 | 7,531 |
| 205 | 7/I | 1 | 8,462 |
| 206 | 7/I | 1 | 15,324 |
| 207 | 7/I | 1 | 11,500 |
| 208 | 7/I | 3 | 12,702 |
| 209 | 7/I | 2 | 1,658 |
| 210 | 7/I | 2 | 10,679 |
| 211 | 7/I | 2 | 3,937 |
| 212 | 7/I | 2 | 11,848 |
| 213 | 7/I | 2 | 11,651 |
| 214 | 7/I | 3 | 19,026 |
| 215 | 7/I | 1 | 3,695 |
| 216 | 7/I | 1 | 6,871 |
| 217 | 7/J | 2 | 5,943 |
| 218 | 7/J | 2 | 10,060 |

| | | | |
|-----|-----|---|--------|
| 219 | 7/J | 2 | 2,016 |
| 220 | 7/J | 2 | 2,717 |
| 221 | 7/J | 1 | 1,810 |
| 222 | 7/J | 3 | 11,117 |
| 223 | 7/J | 1 | 8,828 |
| 224 | 7/J | 2 | 14,883 |
| 225 | 7/J | 1 | 7,222 |
| 226 | 7/J | 1 | 9,928 |
| 227 | 7/J | 3 | 23,079 |
| 228 | 7/J | 1 | 5,415 |
| 229 | 7/J | 1 | 10,938 |
| 230 | 7/J | 2 | 11,433 |
| 231 | 7/J | 3 | 4,941 |
| 232 | 7/J | 1 | 10,592 |
| 233 | 7/J | 2 | 6,945 |
| 234 | 7/J | 3 | 12,281 |
| 235 | 7/J | 3 | 21,181 |
| 236 | 7/J | 3 | 9,199 |
| 237 | 7/J | 1 | 10,470 |
| 238 | 7/J | 1 | 1,987 |
| 239 | 7/J | 1 | 11,177 |
| 240 | 7/J | 3 | 23,107 |
| 241 | 7/J | 1 | ,467 |
| 242 | 7/J | 3 | 6,764 |
| 243 | 7/K | 3 | 15,910 |
| 244 | 7/K | 1 | 17,382 |
| 245 | 7/K | 2 | 1,210 |
| 246 | 7/K | 2 | 2,187 |
| 247 | 7/K | 1 | 12,892 |
| 248 | 7/K | 2 | 9,334 |
| 249 | 7/K | 1 | 11,596 |
| 250 | 7/K | 2 | 9,651 |
| 251 | 7/K | 1 | 8,329 |
| 252 | 7/K | 1 | 14,327 |
| 253 | 7/K | 2 | 12,722 |
| 254 | 7/K | 1 | 11,354 |
| 255 | 7/K | 1 | 9,197 |
| 256 | 7/K | 1 | 7,462 |
| 257 | 7/K | 1 | 17,258 |
| 258 | 7/K | 3 | 32,313 |
| 259 | 7/K | 2 | 6,832 |
| 260 | 7/K | 2 | 8,392 |
| 261 | 7/K | 2 | 8,707 |

| | | | |
|-----|-----|---|--------|
| 262 | 7/K | 3 | 11,726 |
| 263 | 7/K | 2 | 11,455 |
| 264 | 7/K | 1 | 12,027 |
| 265 | 7/L | 2 | 17,339 |
| 266 | 7/L | 2 | 7,432 |
| 267 | 7/L | 1 | 12,424 |
| 268 | 7/L | 3 | 15,537 |
| 269 | 7/L | 1 | 6,463 |
| 270 | 7/L | 1 | 17,070 |
| 271 | 7/L | 1 | 11,338 |
| 272 | 7/L | 1 | 12,611 |
| 273 | 7/L | 1 | 12,462 |
| 274 | 7/L | 1 | 8,068 |
| 275 | 7/L | 1 | 2,576 |
| 276 | 7/L | 2 | 12,370 |
| 277 | 7/L | 2 | 6,991 |
| 278 | 7/L | 1 | 8,529 |
| 279 | 7/L | 3 | 11,667 |
| 280 | 7/L | 2 | 9,334 |
| 281 | 7/L | 1 | 16,027 |
| 282 | 7/L | 3 | 14,524 |
| 283 | 7/L | 2 | 17,854 |
| 284 | 7/L | 1 | 14,228 |
| 285 | 7/L | 1 | 14,392 |
| 286 | 7/L | 1 | 12,803 |
| 287 | 7/L | 3 | 13,177 |

Son Kümelenme Merkezleri

| | Kümeler | | |
|--------------|---------|--------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Okuma tutumu | 108,54 | 136,65 | 75,10 |
| Başarı puanı | 23,07 | 25,84 | 21,33 |

Son Kümelenme Merkezleri Arasındaki Uzaklık

| Küme | 1 | 2 | 3 |
|------|--------|--------|--------|
| 1 | | 28,249 | 33,479 |
| 2 | 28,249 | | 61,711 |
| 3 | 33,479 | 61,711 | |

ANOVA/ VARYANS ANALİZİ

| | Küme | | Hata | | F | Anlamlılık Düzeyi |
|--------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|---------|----------------------|
| | Ortalamanın Karesi | Serbestlik Derecesi | Ortalamanın Karesi | Serbestlik Derecesi | | |
| Okuma tutumu | 68795,435 | 2 | 88,371 | 284 | 778,484 | ,000 |
| Başarı puanı | 425,375 | 2 | 39,536 | 284 | 10,759 | ,000 |

F testleri sadece betimsel amaçlarla kullanılmalıdır çünkü kümeler farklı kümelerdeki denekler arasındaki farklılığı en aza indirmek için seçilmiştir. Gözlemlenen anlamlılık düzeyleri bunu doğrulamamaktadır ve dolayısıyla hipotez testlerinde olduğu gibi kümelerin birbiri ile denk olduğu biçiminde yorumlanmamalıdır.

Kümelerde Yer Alan Üye/ Denek Sayısı

| | | |
|--------------|---|---------|
| | 1 | 119,000 |
| Küme | 2 | 120,000 |
| | 3 | 48,000 |
| Geçerli veri | | 287,000 |
| Kayıp veri | | ,000 |

**EK 19: KÜMELEME ANALİZİ İLE BELİRLENEN KONTROL VE DENEY
GRUPLARI**

**MALATYA YEŞİLYURT SÜMER ORTAOKULU ÖN TEST (OKUDUĞUNU ANLAMA
BAŞARI TESTİ VE OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ) UYGULAMA TARİHİ:
15- 26 ŞUBAT 2016**

| KÜME NUMARASI | ŞUBE | KÜME |
|---------------|------|------|
| 27 | 7/B | 2 |
| 28 | 7/B | 2 |
| 32 | 7/B | 2 |
| 34 | 7/B | 2 |
| 36 | 7/B | 2 |
| 39 | 7-B | 2 |
| 40 | 7-B | 2 |
| 42 | 7-B | 2 |
| 43 | 7/B | 2 |
| 44 | 7/B | 2 |
| 46 | 7/B | 2 |
| 48 | 7/B | 2 |
| 50 | 7/B | 2 |
| 52 | 7/C | 2 |
| 53 | 7/C | 2 |
| 54 | 7/C | 2 |
| 55 | 7/C | 2 |
| 56 | 7/C | 2 |
| 61 | 7/C | 2 |
| 64 | 7/C | 2 |
| 65 | 7/C | 2 |
| 66 | 7/C | 2 |
| 67 | 7/C | 2 |
| 68 | 7/C | 2 |
| 69 | 7/C | 2 |
| 70 | 7/C | 2 |
| 73 | 7/D | 2 |
| 74 | 7/D | 2 |
| 76 | 7/D | 2 |
| 81 | 7/D | 2 |
| 82 | 7/D | 2 |
| 85 | 7/D | 2 |
| 86 | 7/D | 2 |
| 87 | 7/D | 2 |
| 88 | 7/D | 2 |
| 89 | 7/D | 2 |
| 91 | 7/D | 2 |
| 92 | 7/D | 2 |
| 93 | 7/D | 2 |
| 94 | 7/D | 2 |
| 95 | 7/D | 2 |
| 98 | 7/D | 2 |
| 99 | 7/D | 2 |
| 100 | 7/D | 2 |
| 124 | 7/F | 2 |
| 125 | 7/F | 2 |
| 126 | 7/F | 2 |
| 127 | 7/F | 2 |
| 128 | 7/F | 2 |

| | | |
|-----|-----|---|
| 130 | 7/F | 2 |
| 131 | 7/F | 2 |
| 132 | 7/F | 2 |
| 133 | 7/F | 2 |
| 134 | 7/F | 2 |
| 146 | 7/F | EĞİTİM DURUMLARI SÜRECİNDE ÖĞRENCİ OKULU BIRAKTI |

| Kümeler/Şubeler | 7/A | 7/B | 7/C | 7/D | 7/E | 7/F | 7/G | 7/H | 7/İ | 7/J | 7/K | 7/L |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Küme 1 | 12 | 10 | 5 | 8 | 7 | 12 | 16 | 5 | 10 | 11 | 10 | 13 |
| Küme 2 | 7 | 13 | 13 | 18 | 15 | 11 | 5 | 6 | 10 | 7 | 9 | 6 |
| 7/B+7/C= 26 ÖĞRENCİ, 7/D+7/F= 29 ÖĞRENCİ | | | | | | | | | | | | |



**EK 20: 7. SINIF ŞUBELERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ
ARİTMETİK ORTALAMALARI**

| ŞUBE | 7/A | 7/B | 7/C | 7/D | 7/E | 7/F | 7/G | 7/H | 7/İ | 7/J | 7/K | 7/L |
|-------------------------------|-------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|------------|-----------------|-----------------|------------|-----------------|
| ARİTM ETİK ORTA LAMA | 66,1 048 | 65,2 628 | 56,6 304 | 66,448 21429 | 58,552 91667 | 65,788 84615 | 70,274 07407 | 67, 368 | 62,500 41667 | 62,752 30769 | 53, 158 | 55,606 08696 |

EK 21: FOTOĞRAF: 7/B ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ**EK 22: FOTOĞRAF: 7/C ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ**

EK 23: FOTOĞRAF: 7/D ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ**EK 24: FOTOĞRAF: 7/F ŞUBESİ ÖĞRENCİLERİ**

EK 25: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. BÖLÜM

Araştırmanın 4. Alt Problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan *Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*’na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih: .../.../2016

Saat: Başlama...../ Bitiş.....

Öğrencinin Adı Soyadı:

Görüşmeci: Gülşah Durmuş

“Merhaba. Ben Gülşah Durmuş. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Türkçe derslerinde *Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*’na göre yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar gizli kalacaktır. Konuşmaları veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Katılarınız için çok teşekkür ederim.”

(Okuma Yaşantılarıyla İlgili Görüşmeye Hazırlık Soruları)

1. Soru: Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(**Alternatif soru:** Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

2. Soru: Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

3. Soru: Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

(**Alternatif soru:** Örneğin kelime listelemen mi, metni resimlemeyen mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmen mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

2. BÖLÜM

(*Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*’na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili *Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*’na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

- 4. Soru:** “Metinler arası ilişki” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?
- 5. Soru:** “Ana metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?
- 6. Soru:** “Yan metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?
- 7. Soru:** “Üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?
- 8. Soru:** “Yorumsal üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?
- 9. Soru:** *Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?
- 10. Soru:** *Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?

EK 26: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)

1. BÖLÜM

Araştırmanın 4. Alt Problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih:09/05/2016

Saat: Başlama:14.20/ **Bitiş:**14.40

Öğrencinin Adı Soyadı: Küme Sıra Numarası 95 (7 D Şubesi)

Görüşmeci: Gülşah Durmuş

“Merhaba. Ben Gülşah Durmuş. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Türkçe derslerinde Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar gizli kalacaktır. Konuşmaları veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.”

(Okuma Yaşantılarıyla İlgili Görüşmeye Hazırlık Soruları)

1. Soru: Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(Alternatif soru: Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 95: Ben; kitabın kapak resmi, kalınlığı, konusu ve parası/ fiyatına bakarım.

2. Soru: Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

Küme Sıra Numarası 95: Ailem ve arkadaşlarım.

3. Soru: Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

(Alternatif soru: Örneğin kelime listelemen mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 95: Resimlendirmeler, bulmacalar, röportajlar, hikâye yazmalar ve şiir yazmaları severim.

2. BÖLÜM

(Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: “Metinler arası ilişki” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 95: Başka yazarlardan bakarak bir konuyu daha iyi kavramış oluruz.

5. **Soru:** “Ana metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 95: Bir konuyu, daha güçlü ve tiyatro metninde canlı olarak görmüş oluruz.

6. **Soru:** “Yan- metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 95: Yorumlama yeteneğimiz gelişir ve konuyu daha iyi kavramamız sağlandı.

7. **Soru:** “Üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 95: Konuyu daha iyi kavrayarak metnin türünü belirleyebildik.

8. **Soru:** “Yorumsal üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 95: Diğer eleştirmenler tarafından da ek bilgi öğrendik. Bununla beraber örtüşen yanları ayırt edebildik.

9. **Soru:** Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

Küme Sıra Numarası 95: Hocam ben, ‘Yan metinsellikte başlık, alt başlık ve görsellerle çağrıştırılan diğer metinler’ konusunu sevdim. Çünkü hayal gücüm zenginleşti.

10. **Soru:** Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?

Küme Sıra Numarası 95: Ben, Üst metinsellik konusunda daha önce okunan metinlerden hareketle biçim- içerik ilişkisini yapamadım. Çünkü fazla fark yoktu.

EK 27: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)

1. BÖLÜM

Araştırmanın 4. Alt Problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih:09/05/2016

Saat: Başlama:14.50/ **Bitiş:**15.10

Öğrencinin Adı Soyadı: Küme Sıra Numarası 81 (7 D Şubesi)

Görüşmeci: Gülşah Durmuş

“Merhaba. Ben Gülşah Durmuş. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Türkçe derslerinde Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar gizli kalacaktır. Konuşmaları veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.”

(Okuma Yaşantılarıyla İlgili Görüşmeye Hazırlık Soruları)

1. Soru: Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(Alternatif soru: Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 81: Ben kapak resmine, kalınlığına, türüne, yazarına ve fiyatına bakarım.

2. Soru: Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

Küme Sıra Numarası 81: Kitap seçiminde ben kendi başıma, bazen ailem, bazen orda kitap satan kişilerden görüşlerini isterim.

3. Soru: Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

(Alternatif soru: Örneğin kelime listelemeden mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 81: İlk başta röportaj yapmadan, eşleştirme ve çengel bulmacadan hoşlanırım.

2. BÖLÜM

(Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: “Metinler arası ilişki” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 81: Başka yazarların aynı mı yoksa farklı mı düşüncelerde olduğunu öğrendik.

5. **Soru:** “Ana metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 81: Eğlenceli olduğunu, tiyatro ile ilgili yaparak eğlenceli bir hâle gelmesi, metni daha iyi anlıyorum.

6. **Soru:** “Yan metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 81: İçerikle uyumlu olmayan resimleri yorumlayıp daha iyi anlamamızı sağladı. Yorumlama yeteneğimiz gelişti.

7. **Soru:** “Üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 81: Metin türlerini zihinden geçirmenin bize katkıları oldu. Metin türünü nasıl tespit edeceğimizi öğrendik. Yorum yapmayı öğrendik.

8. **Soru:** “Yorumsal üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 81: Sanat anlayışını daha iyi anladık. Empati yapmamızı sağladı. Metni daha iyi anlamamızı sağladı.

9. **Soru:** Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

Küme Sıra Numarası 81: Ben Ana metinselliği sevdim. Düzyazıyı şiire dönüştürmeyi sevdim.

10. **Soru:** Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?

Küme Sıra Numarası 81: Ben en çok Metinler arası ilişkide zorlandım. Özellikle dolaylı alıntıda.

EK 28: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)

1. BÖLÜM

Araştırmannın 4. Alt Problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih: 13/05/2016

Saat: Başlama: 13.40/ **Bitiş:**14.00

Öğrencinin Adı Soyadı: Küme Sıra Numarası 127 (7 F Şubesi)

Görüşmeci: Gülşah Durmuş

“Merhaba. Ben Gülşah Durmuş. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Türkçe derslerinde Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar gizli kalacaktır. Konuşmaları veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.”

(Okuma Yaşantılarıyla İlgili Görüşmeye Hazırlık Soruları)

1. Soru: Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(Alternatif soru: Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 127: İlk önce konusuna, sonrasında türüne, sonrasında da o metin hakkında verilen yorumlara.

2. Soru: Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

Küme Sıra Numarası 127: İlk başta ailem, sonrasında da öğretmenlerim. Ailemden özellikle ablam ve annem, teyzem.

3. Soru: Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

(Alternatif soru: Örneğin kelime listelemeden mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 127: Metinlerin resimle tamamlamak ve boş bırakılan yerleri tamamlamak.

2. BÖLÜM

(Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: “Metinler arası ilişki” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 127: Alıntılar sayesinde metinleri daha iyi anlamamızı ve pekiştirmemizi sağladı.

5. **Soru:** “Ana metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 127: Metni canlandırarak zihnimize daha iyi girmesini sağladı.

6. **Soru:** “Yan metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 127: Metni karşılaştırmamız ve eleştirmemiz sayesinde bizim aklımıza daha iyi girmesini sağladı. Resimleri yorumlarken metinlerin konusu ve ana fikri zihnimize daha iyi aktarıldı. Başlık vasıtasıyla hatırladığımız metinlerde önceki metinler de aklımıza gelerek onları da hatırlayarak metnin konusunu ve türünü daha iyi anladık.

7. **Soru:** “Üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 127: Metnin belirli özellikleri hakkında birbiriyle karşılaştırılmasını daha iyi sağladık.

8. **Soru:** “Yorumsal üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 127: Metinleri daha iyi yorumlayarak onları eleştirme özelliğimizi daha iyi geliştirdi. Metinler arasındaki yorum yapmamızı sağladı. Belirli özelliklerini ortaya çıkarmamızı sağladı.

9. **Soru:** Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramına göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

Küme Sıra Numarası 127: Üst metinselliği sevdim. Sebebi yorumlamayı sevdim; eleştirmeyi, karşılaştırmayı beğendim ikisinin. Ve önceki şeyleri hatırlamayı sevdim.

10. **Soru:** Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?

Küme Sıra Numarası 127: Yorumsal üst metinsellikte. Başkalarının görüşlerinden hareketle metnin örtüşen ve ayrılan taraflarını belirlemekte.

Bu derste daha iyi daha verimli etkinlikler üzerinde durulduğu için daha faydalı oldu ve eğlenceli geçti dersler. Ders kitaplarının bu şekilde düzenlenmesini isterdim. Hem daha iyiydi bizim için hem de farklı farklı böyle hem kitabın şekli böyle yapılıp içeriği düzenlenmesi daha hoşuma gitti.

EK 29: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (DEŞİFRE EDİLMİŞ GÖRÜŞME)

1. BÖLÜM

Araştırmannın 4. Alt Problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan *Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı*'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih: 13/05/2016

Saat: Başlama:13.00/ **Bitiş:**13.20

Öğrencinin Adı Soyadı: Küme Sıra Numarası 125 (7 F Şubesi)

Görüşmeci: Gülşah Durmuş

“Merhaba. Ben Gülşah Durmuş. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Türkçe derslerinde Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar gizli kalacaktır. Konuşmaları veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.”

(Okuma Yaşantılarıyla İlgili Görüşmeye Hazırlık Soruları)

1. Soru: Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(Alternatif soru: Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 125: Ben türüne genellikle bakarım. Bilgilendirici olmasına. Bir de değerlendirmelere.

2. Soru: Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

Küme Sıra Numarası 125: Genellikle arkadaşlarım tercih ediyor. Ama annem ve babam da ayrıca kitap hani seçiminde neyin daha iyi olduğunu söylüyor. Bu daha iyi diyor. Ama genellikle arkadaşlarım.

3. Soru: Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

(Alternatif soru: Örneğin kelime listelemen mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 125: Türkçe derslerinde en çok konu işledikten sonra ek- kök çalışması yapmak.

2. BÖLÜM

(Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. Soru: “Metinler arası ilişki” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 125: Bana katkısı oldu çünkü hani alıntılar yaptığımız için daha iyi anladım bu hani konuyu. Biri söylediği zaman anlayabildim. Mesela hani alıntılar yaptık o da şey alıntının kime ait olduğunu öğrendik.

5. Soru: “Ana metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 125: Ben normalde şiir yazmayı çok seviyorum.O da daha da katkısı oldu hani bu yazdığım şiirleri başka deftere de ekledim.

6. Soru: “Yan metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 125: Burada eleştirmen gibi davrandık. O yüzden hani bana katkısı olduğunu sandık. Hani metnin iyi ya da kötü olduğunu, resme uygun olup olmadığını anladık. Bu yüzden iyi oldu.

7. Soru: “Üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 125: Normaldebiz zaten Türkçe derslerinde de türlerini bulmaya çalışıyoruz. Öğretmenimiz soruyor. Hani daha kolay algılayabildik türünün ne olduğunu.

8. Soru: “Yorumsal üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 125: Burda hani kendimizi eleştirmen gibi yaptık. Faydası oldu bunun bize. Bu hani metnin sanat anlayışında da hani bunun ne amaçla yazıldığını öğrendik. Daha hani iyi anladık o metni.

9. Soru: Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

Küme Sıra Numarası 125: Ben ana metinselliği daha çok beğendim. Düzyazıyı şiire geçirmeyi. Normalde şiir yazmayı çok seviyorum. Bu yüzden.

10. Soru: Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı’na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?

Küme Sıra Numarası 125: En şey olarak metinler arası ilişkilerden biraz zorlandım. Alıntı yapılan metni devam ettirmekte. Hani doğru olup olmadığından biraz şüphelendim. Kendi yazdığımı ama yine de biraz şüphe gibi duydum.

Etkinliklerin Türkçe dersi için çok katkı olduğunu şey anladım. Hani çok katkısı oldu bunların hepsinin. Ben çok beğendim. Çok eğlenceli geçti normalde derslerimiz de. Ben çok beğendim.

EK 30: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,
Aşağıdaki kişisel bilgi formunu sizin için uygun olan seçeneğin yanındaki paranteze (X) işareti koyarak doldurunuz. Adınızı soyadınızı ilgili bölüme yazınız. Teşekkür ederim. Gülşah Durmuş

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

AD- SOYAD:

CİNSİYET:

1. KIZ (.....)
 2. ERKEK (.....)
-

ANAOKULUNA GİTTİNİZ Mİ?

1. EVET (.....)
 2. HAYIR (.....)
-

ANNENİZİN MESLEĞİ:

1. DEVLET MEMURU
 2. ÖZEL SEKTÖRDE ÇALIŞIYOR
 3. ÇALIŞMIYOR
-

BABANIZIN MESLEĞİ:

1. DEVLET MEMURU
 2. ÖZEL SEKTÖRDE ÇALIŞIYOR
 3. ÇALIŞMIYOR
-

AİLENİZİN AYLIK GELİRİ:

1. (0- 1500) DÜŞÜK (.....)
 2. (1501- 3000) ORTA (.....)
 3. (3001-) YÜKSEK (.....)
-

EVİNİZDE KİTAPLIK/ KÜTÜPHANE VAR MI?

1. EVET (.....)
 2. HAYIR (.....)
-

EVİNİZDE KİTAP OKUMA SAATİ DÜZENLENİYOR MU?

1. EVET (.....)
 2. HAYIR (.....)
-

HANGİ TÜR METİNLERİ OKUMAKTAN HOŞLANIYORSUNUZ?

1. ŞİİR (.....)
 2. ÖYKÜLEYİCİ METİNLER (.....)
 3. BİLGİLENDİRİCİ METİNLER (.....)
-

ŞUBE:

1. 7/A (.....)
 2. 7/B (.....)
 3. 7/C (.....)
 4. 7/D (.....)
 5. 7/E (.....)
 6. 7/F (.....)
 7. 7/G (.....)
 8. 7/H (.....)
 9. 7/İ (.....)
 10. 7/J (.....)
 11. 7/K (.....)
 12. 7/L (.....)
-

**EK 31: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME
TESTLERİNDE YER ALAN SORULARIN YENİLENEN BLOOM TAKSONOMİSİ
BASAMAKLARINA DAĞILIM TABLOLARI**

Tablo 11.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|---------------------------------------|--|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | 2, 3, 9, 16, 21, 23, 25, 38. | | | | |
| Kavramsal | | 1, 8, 27, 35. | | 33, 37. | | |
| İşlemsel | 4, 10. | | 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36. | | | |
| Üstbilişsel | | | | | | |

Tablo 11.4. Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|----------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | | | | | |
| Kavramsal | | 1, | | | | |
| İşlemsel | | 3, 4, 5. | | | | |
| Üstbilişsel | | | 2. | | | |

Tablo 11.5. Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|----------------|-----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | 1. | | | | |
| Kavramsal | | | | | | |
| İşlemsel | | 4, 7, 8, 9. | 2, 5, 11. | 3, 10. | | |
| Üstbilişsel | | | 6. | | | |

Tablo 11.6. İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|----------------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | 1. | | | | |
| Kavramsal | | | | | | |
| İşlemsel | | 3, 4, 5, 6. | 2, 7. | | | |
| Üstbilişsel | | | | | | |

Tablo 11.7. Cazgır Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | | | | | |
| Kavramsal | | 1. | | | | |
| İşlemsel | | | 2, 3, 7. | 4, 5, 6. | | |
| Üstbilişsel | | | | | | |

Tablo 11.8. Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | 1. | | | | |
| Kavramsal | | 2. | | | | |
| İşlemsel | | | 3. | 4, 5, 6. | | |
| Üstbilişsel | | | | | | |

Tablo 11.9. Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisi Basamaklarına Dağılımı

| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
|-------------|-----------|--------|------------------------|-----------|---------------|---------|
| Olgusal | | 2. | | | | |
| Kavramsal | | 1, 3. | | | | |
| İşlemsel | | | 4, 7, 8, 9, 10, 11. | 5, 6. | | |
| Üstbilişsel | | | | | | |

**EK 32: OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ VE SÜREÇ DEĞERLENDİRME
TESTLERİ BELİRTKE TABLOLARI**

Tablo 11.9.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|--|------------------------|------------|--------------|---------------|-------------------|-------------|
| | Hatırlam a | Anlam a | Uygulam a | Çözümlem e | Değerlendirm e | Yarat ma |
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 2. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 3. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 4. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | X | | | | | |
| 5. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | | X | | | |
| 6. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. | | | X | | | |
| 7. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | | X | | | |
| 8. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 9. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 10. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | X | | | | | |
| 11. Metnin konusunu belirler. | | | X | | | |
| 12. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. | | | X | | | |
| 13. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | | | X | | | |

| | | |
|--|---|---|
| 14. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | | X |
| 15. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | X |
| 16. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. | X | |
| 17. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | X |
| 18. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler. | | X |
| 19. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | X |
| 20. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler. | | X |
| 21. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | X | |
| 22. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler. | | X |
| 23. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | X | |
| 24. Metnin konusunu belirler. | | X |
| 25. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | X | |
| 26. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | X |
| 27. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | X | |
| 28. Metnin konusunu belirler. | | X |
| 29. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | X |
| 30. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. | | X |
| 31. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | | X |
| 32. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve | | X |

| | | | | | |
|---------------|--|--------|---------|---------|--------|
| | bunlarla ilgili unsurları belirler. | | | | |
| 33. | Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | | | X | |
| 34. | Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | X | | |
| 35. | Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | X | | | |
| 36. | Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | | X | | |
| 37. | Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | | | X | |
| 38. | Metne ilişkin sorulara cevap verir. | X | | | |
| TOPLAM | | 2 | 12 | 22 | 2 |
| YÜZDE | | % 6,25 | % 31,57 | % 57,89 | % 6,25 |

Tablo 11.9.2. Harika Çocuk Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|---|------------------------|------------|--------------|---------------|-------------------|-------------|
| | Hatırlam a | Anlam a | Uygulam a | Çözümlem e | Değerlendir me | Yarat ma |
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 2. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | | X | | | |
| 3. Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder. | | X | | | | |
| 4. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | X | | | | |
| 5. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | X | | | | |
| TOPLAM | | 4 | 1 | | | |
| YÜZDE | | % 80 | % 20 | | | |

Tablo 11.9.3. Dostlar Beni Hatırlasın Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|---|------------------------|------------|--------------|---------------|-------------------|-------------|
| | Hatırlam a | Anlam a | Uygulam a | Çözümlem e | Değerlendirm e | Yarat ma |
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 2. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | | X | | | |
| 3. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | | | X | | |
| 4. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder | | X | | | | |
| 5. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | X | | | |
| 6. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | X | | | |
| 7. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. | | X | | | | |
| 8. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. | | X | | | | |
| 9. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | X | | | | |
| 10. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | | | | X | | |
| 11. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | | X | | | |
| TOPLAM | | 5 | 4 | 2 | | |
| YÜZDE | | % 45,45 | % 36,36 | % 18,18 | | |

Tablo 11.9.4. İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|---|------------------------|------------|--------------|---------------|-------------------|-------------|
| | Hatırlam a | Anlam a | Uygulam a | Çözümlem e | Değerlendirm e | Yarat ma |
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 2. Metnin konusunu belirler. | | | X | | | |

| | | | |
|---------------|---|---------|---------|
| 3. | Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | X | |
| 4. | Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | X | |
| 5. | Metne ilişkin sorulara cevap verir. | X | |
| 6. | Metne ilişkin sorulara cevap verir. | X | |
| 7. | Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | X |
| TOPLAM | | 5 | 2 |
| YÜZDE | | % 71,42 | % 28,57 |

Tablo 11.9.5. Cazgır Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|--|------------------------|---------|----------|-----------|---------------|---------|
| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
| 1. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | | X | | | | |
| 2. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | | X | | | |
| 3. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler. | | | X | | | |
| 4. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | | | X | |
| 5. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | | | X | |
| 6. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | | | | | X | |
| 7. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | | | X | | | |
| TOPLAM | | 1 | 3 | | 3 | |
| YÜZDE | | % 14,28 | % 42,85 | | % 42,85 | |

Tablo 11.9.6. Ezgiyle Dönen Dünya Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|---|------------------------|---------|----------|-----------|---------------|---------|
| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 2. Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder. | | X | | | | |
| 3. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | X | | | |
| 4. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | | X | | |
| 5. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | | | X | | |
| 6. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | | | X | | |
| TOPLAM | | 2 | 1 | 3 | | |
| YÜZDE | | % 33,33 | % 16,66 | % 50 | | |

Tablo 11.9.7. Son Kuşlar Süreç Değerlendirme Testi Belirtke Tablosu

| KAZANIMLAR | KAZANIMLARIN DÜZEYLERİ | | | | | |
|---|------------------------|--------|----------|-----------|---------------|---------|
| | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma |
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | | X | | | | |
| 2. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının | | X | | | | |

| | | | | |
|---------------|--|---------|---------|---------|
| | anlamalarını çıkarır. | | | |
| 3. | Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | X | | |
| 4. | Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | | X | |
| 5. | Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | | | X |
| 6. | Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | | | X |
| 7. | Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | | X | |
| 8. | Metne ilişkin sorulara cevap verir. | | X | |
| 9. | Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | | X | |
| 10. | Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | | X | |
| 11. | Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | | X | |
| TOPLAM | | 3 | 6 | 2 |
| YÜZDE | | % 27,27 | % 54,54 | % 18,18 |

EK 33: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU PİLOT GÖRÜŞME (DEŞİFRE EDİLMİŞ BİÇİMİ)

1. BÖLÜM

Araştırmanın 4. Alt Problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe derslerinde uygulanan Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre düzenlenen etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih: 01/04/2016

Saat: Başlama: 13.06/ Bitiş: 13.26

Öğrencinin Adı Soyadı: Küme Sıra Numarası 90 (7/D Şubesi)

Görüşmeci: Gülşah Durmuş

“Merhaba. Ben, Gülşah Durmuş. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Türkçe derslerinde Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na göre yaptığımız okuduğunu anlama etkinlikleri hakkında görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Yapacağımız görüşmedeki tüm konuşmalar, gizli kalacaktır. Konuşmaları veri kaybı olmaması için ses kayıt cihazına kaydedeceğim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.”

(Okuma Yaşantılarıyla İlgili Görüşmeye Hazırlık Soruları)

1. **Soru:** Bir kitabı satın alırken nelere dikkat ediyorsunuz?

(**Alternatif Soru:** Kitabın kapak resmi, yazarı, adı, konusu, türü, hakkında yapılan değerlendirmeler, sinemaya/ tiyatroya aktarılıp aktarılmadığı vb. gibi özelliklerden hangisine dikkat ediyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 90: Daha çok türüne dikkat ediyorum. Hani okuduğum kitaplardan bana göre olanlardan mı? Bir de yazarına. Yani o yazar hakkında neler biliyorsam. Mesela kitaplarını daha önce okumuşsam ve o kitabını da beğeneceğim şey olmuşsa öyle yazarına bakarım. Konusuna bir de türüne bakarım. Daha çok duygusal kitaplar okurum.

2. **Soru:** Kitap seçiminde size kimler yardımcı oluyor? (Aile, öğretmen, arkadaş vb.)

Küme Sıra Numarası 90: Kuzenim ya da abim. İkisi de kitap okumayı çok seviyorlar çünkü. Okudukları kitapları sorarım. Konularını sorarım onlara. Daha geniş bir bilgi edinmek için kuzenime sorarım.

3. **Soru:** Türkçe derslerinde en çok hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?

(**Alternatif Soru:** Örneğin kelime listelemen mi, metni resimlemeden mi, çengel bulmacadan mı, eşleştirmeden mi, röportaj yapmadan mı, pano okumadan mı, metinde eksik bırakılan yerleri tamamlamadan mı daha çok hoşlanıyorsunuz?)

Küme Sıra Numarası 90: Röportaj yapmaktan daha çok zevk alıyorum. Çünkü hem kelime hazinem geliyiyor, daha güzel konuşmayı öğreniyorum.

2. BÖLÜM

(Metinsel Aşknlık İlişkileri Kuramı'na Uygun Yürütülen Türkçe Dersleriyle İlgili Sorular)

Türkçe derslerinde okuduğunuz metinlerle ilgili Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre çok sayıda etkinlik gerçekleştirdik. Bu etkinliklerden;

4. **Soru:** “Metinler arası ilişki” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 90: Bu etkinlikler, bizim daha çok kelime hazinemizi ve yazma becerilerimizi geliştirdi. Mesela bir metni verip onun devamını getirmemiz yani bizim yazma gücümüzü geliştirdi.

5. **Soru:** “Ana metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 90: Bu etkinlikler yani bizim yine bilgi kapasitemizi arttırdı. Ne bileyim mesela siz de şey metni verdiniz. Biz onu şiire çevirirken mesela bütün duygularımızı metne göre hareket ettirdik. Şiiri düzyazıya dönüştürmek de bize mesela kısa bir şiir olsa bile bize şey uzun bir metin veriyor. Yani daha çok yazma becerimizi geliştirdi.

6. **Soru:** “Yan metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 90: Yani yorum yapma yeteneğimizi geliştiriyor yine. Mesela resimler metinle uyumu mu, uymamış mı ya da bunun yerine bu olsaydı diyebiliyoruz. Başlıkla çağrıştırılan metinlerde de bu metni önceki başka metinlere göre yani daha güzel değerlendirebiliyoruz. Yani ikisi arasında değerlendirmeler, karşılaştırmalar yapabiliyoruz.

7. **Soru:** “Üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 90: Yani türünü bir öğretmene sorarak ya da bir bunun hakkında bilgi sahibi olan birine sorarak değil de kendi geçmişimizden okuduğumuz kitapları ya da hikâyeleri aklımızda canlandırarak bu metnin de türünün ne olduğunu şey bize anlattı. Katkısı olduğunu düşünüyorum.

8. **Soru:** “Yorumsal üst metinsellik” ile ilgili uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu uygulamaların size katkıları neler oldu?

Küme Sıra Numarası 90: Hani daha çok yorum yapma ya da onu eleştirme gibi iyi ve kötü yönlerini söyleme hikâyenin ve diğer metinlerin. Bunu kattı yani bize bunun faydası oldu. Hikâyelerin, şiirlerin. Kendimizi sanatçının yerine koymak da onun hislerini ve görüşlerini değil de kendi mesela onu ne amaçla yazmıştır diyerek onun düşüncelerine benzer düşünceleri söylemek yani yazılış amaçlarını söylemek, empati kurmak. Başkalarının metin hakkında yazdıklarını bilmek bana katkı sağladı. Çünkü o metni daha iyi anlamış oldum yani başkaları bu metin hakkında ne düşünüyor daha iyi anlamış oldum. Bunun da katkısı oldu. Başkalarının düşüncelerinin metinle örtüşüp örtüşmediği hakkında da ne bileyim şey yani daha iyi anlamamızı sağladı yine. Onların ne düşündüğünü anlamamızı sağladı.

9. **Soru:** Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramı'na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisini sevdiniz?

Küme Sıra Numarası 90: Ben en çok ana metinselliği sevdim. Ana metinsellikte düzyazıdan hareketle şiirleştirmeyi. Çünkü zaten ben şiir yazmayı seviyorum. Bu da bana mesela daha farklı bir örnek oldu. Düzyazıdan hareketle şiir yazdım. Yani o düzyazıda olanları bir uyum içinde şiire aktardım. Bu da benim daha çok hoşuma gitti.

10. Soru: Metinsel Aşkılık İlişkileri Kuramı'na göre yapılan etkinliklerden en çok hangisinde/ hangilerinde zorlandınız?

Küme Sıra Numarası 90: En çok hangisinde zorlandım? Yorumsal üst metinsellikte başkasının yaptığı değerlendirmelerle metnin örtüşüp örtüşmeyen yerlerini bulmakta biraz zorlandım. Bütün etkinlikleri birlikte düşünsek ya güzeldi bizi geliştirdi. Daha iyi yani bilgimizi arttırdı. Ders kitapları böyle olsa keşke. Bizim ders kitaplarımızda metinden sadece ana fikir konu istiyor. Bilinmeyen kelimeleri istiyor sonra fiile filan dönüyor. Ama bunda sadece metinle alakalı konular var. Bu da daha çok hoşuma gitti. Yani ders kitaplarımızın da böyle olmasını isterdim. Metni çok yönlü açıdan gösterdi.



**EK 34: İŞLENECEK METİNLERİN ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABINDA
BELİRTİLEN “OKUDUĞU METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME AMAÇ VE
KAZANIMLARI”**

Tablo 11.16. İşlenecek Metinlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Belirtilen “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme Amaç ve Kazanımları”

| Harika Çocuk | Dostlar Beni Hatırlasın | İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa | Cazgır | Ezgiyle Dönen Dünya | Son Kuşlar |
|--|--|--|---|--|--|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. |
| 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. | 4. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler. | 3. Metnin konusunu belirler. | 3. Metnin konusunu belirler. | 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. |
| 8. Metindeki eki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. | 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. | 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. | 4. Metindeki eki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. | 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. |
| 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. | 8. Metindeki sebep - sonuç ilişkilerini fark eder. | 11. Okudukları arındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. | 8. Metindeki eki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. | 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. |
| 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | 9. Metindeki amaç - sonuç ilişkilerini fark eder. | 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. | 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. |
| 19. Metinde yararlanan | 10. Okudukları arındaki örtülü anlamları bulur. | 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. |
| | 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | 14. Metne ilişkin sorular oluşturur. | 23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. | 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. |
| | 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. | 25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. | 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | 13. Metne ilişkin sorulara |
| | 18. Metindeki söz | 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının | 30. Okuduğu metne farklı başlıklar | 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | |

| | | | | |
|--|---|---|--------|---|
| düşünceyi geliştiren yollarını işlevlerini açıklar. 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar . | sanatlarının anlatıma olan katkısını farkederek. 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarını işlevlerini açıklar. 24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar. 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | işlevlerini açıklar. 27. Okuduğunu kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | bulur. | cevap verir. 22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. |
|--|---|---|--------|---|

EK 35: ETKİNLİKLERİN KAZANIMLARA DAĞILIM TABLOLARI

Tablo 11.16.1. Harika Çocuk Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

| Kazanım | Etkinlik |
|--|------------------------|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | ETKİNLİK 1 |
| 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. | ETKİNLİK 10 |
| 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. | ETKİNLİK 10 |
| 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | ETKİNLİK 2, ETKİNLİK 4 |
| 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar. | ETKİNLİK 3, ETKİNLİK 4 |
| 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. | ETKİNLİK 2 |
| 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. | ETKİNLİK 5 |

Tablo 11.16.2. Dostlar Beni Hatırlasın Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

| Kazanım | Etkinlik |
|--|------------------------------------|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | ETKİNLİK 6 |
| 4. Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | ETKİNLİK 2 |
| 8. Metindeki sebep - sonuç ilişkilerini fark eder. | ETKİNLİK 10 |
| 9. Metindeki amaç - sonuç ilişkilerini fark eder. | ETKİNLİK 10 |
| 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. | ETKİNLİK 10 |
| 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | ETKİNLİK 1, ETKİNLİK 4 |
| 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | ETKİNLİK 2, ETKİNLİK 7, ETKİNLİK 8 |
| 18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | ETKİNLİK 10 |
| 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarını işlevlerini açıklar. | ETKİNLİK 3, ETKİNLİK 4 |
| 24. Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar. | ETKİNLİK 1, ETKİNLİK 2 |
| 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. | ETKİNLİK 3 |
| 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. | ETKİNLİK 5 |

| | |
|--|------------|
| 30.Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | ETKİNLİK 6 |
|--|------------|

Tablo 11.16.3. İpek Diyarı ve Taht Şehri Bursa Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

| Kazanım | Etkinlik |
|---|-------------------------|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | ETKİNLİK 6 |
| 3. Metnin konusunu belirler. | ETKİNLİK 10 |
| 4. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 11.Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. | ETKİNLİK 1 |
| 12.Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | ETKİNLİK 2, ETKİNLİK 4 |
| 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 7 |
| 14. Metne ilişkin sorular oluşturur. | ETKİNLİK 9, ETKİNLİK 10 |
| 15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar. | ETKİNLİK 7, ETKİNLİK 8 |
| 19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar. | ETKİNLİK 3, ETKİNLİK 4 |
| 27.Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. | ETKİNLİK 3 |
| 28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar. | ETKİNLİK 5 |
| 29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar. | ETKİNLİK 6 |
| 30.Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | ETKİNLİK 6 |

Tablo 11.16.4. Cazgır Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

| Kazanım | Etkinlik |
|--|------------------------------------|
| 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | ETKİNLİK 2 |
| 3. Metnin konusunu belirler. | ETKİNLİK 1 |
| 4. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 7 |
| 18.Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. | ETKİNLİK 9, ETKİNLİK 10 |
| 23.Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. | ETKİNLİK 7, ETKİNLİK 8, ETKİNLİK 9 |
| 25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. | ETKİNLİK 10 |

| | |
|---|------------|
| 26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. | ETKİNLİK 3 |
| 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | ETKİNLİK 6 |

Tablo 11.16.5. Ezgiyle Dönen Dünya Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

| Kazanım | Etkinlik |
|--|-------------------------|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 10 |
| 8. Metindeki sebep- sonuç ilişkilerini fark eder. | ETKİNLİK 1 |
| 9. Metindeki amaç- sonuç ilişkilerini fark eder. | ETKİNLİK 1 |
| 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | ETKİNLİK 2, ETKİNLİK 4 |
| 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 7 |
| 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | ETKİNLİK 6 |

Tablo 11.16.6. Son Kuşlar Metni/ Etkinliklerin Kazanımlara Dağılımı

| Kazanım | Etkinlik |
|--|-------------------------------------|
| 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 10 |
| 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 10 |
| 4. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 5. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler. | ETKİNLİK 3 |
| 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. | ETKİNLİK 1 |
| 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. | ETKİNLİK 2 |
| 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. | ETKİNLİK 2, ETKİNLİK 4 |
| 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. | ETKİNLİK 6, ETKİNLİK 7 |
| 22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. | ETKİNLİK 4, ETKİNLİK 9, ETKİNLİK 10 |
| 24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar. | ETKİNLİK 2, ETKİNLİK 4 |
| 30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur. | ETKİNLİK 6 |