

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA BULUNAN METİNLER
İLE ÖĞRENCİ KOMPOZİSYONLARININ OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Hazırlayan
Turan TEMUR

113251

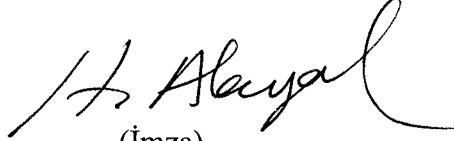
Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hayati AKYOL

113251

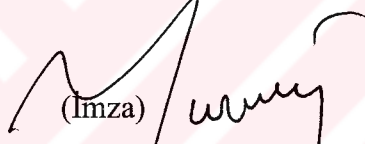
Ankara - 2002

Eğitim Bilimleri Enstitüsü' ne

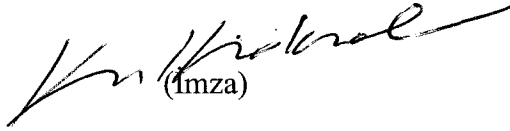
Turan TEMUR' a ait "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması" adlı çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.


(İmza)

Başkan.....Doç. Dr. Hayati AKYOL.....
Akademik unvanı, adı soyadı


(İmza)

ÜyeDoç. Dr. Murat ÖZBAY.....
Akademik unvanı, adı soyadı


(İmza)

Üyeİrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL.....
Akademik unvanı, adı soyadı

ÖZET

Bu araştırmada, İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilinde bir cümle içerisinde kullandıkları ortalama sözcük sayısı kaçtır?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bir sözcükte kullandıkları ortalama hece sayısı kaçtır?
3. İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bir cümle içerisinde ortalama sözcük sayısı kaçtır?
4. İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bir sözcükte ortalama hece sayısı kaçtır?
5. Ders kitabında bulunan metinlerle 5. sınıf öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma grubunu 2001 – 2002 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Çankaya ilçe sınırları içerisinde bulunan Gazi Koleji, Sarar İlköğretim, Mimar Kemal, Ayşe Abla Koleji, Ulubatlı Hasan İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Çalışmada veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk olarak araştırmanın örneklemini oluşturan okullara devam eden ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak bir ders saat süresince kompozisyonlar yazdırılmıştır. Ardından çalışmaya katılan sınıfların kullandıkları Türkçe ders kitapları belirlenmiş ve temin edilmiştir. Son olarak da ders kitaplarından seçilen metinlere ve öğrenci kompozisyonlarına Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü uygulanarak gerekli veriler elde edilmiştir.

Hem öğrenci kompozisyonlarına hem de ders kitaplarına ait okunabilirlik değerleri arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığı SPSS’te t- testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile 5. Sınıf öğrencilerine ait kompozisyonların okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ABSTRACT

The basic purpose of this research; was to compare the readability level of fifth grade textbook and the readability level of students' compositions. The research has been based on with five base problems.

1. What is the average number of words that fifth grade students use in a composition sentence ?
2. What is the average number of syllable that fifth grade students use in a word ?
3. What is the average number of words in a sentence of fifth grade Turkish Textbooks?
4. What is the average number of syllable in a word of fifth grade Turkish Textbooks?
5. Is there a significant difference between readability level of fifth grade textbook and readability level of students' compositions.

Population of the research is fifth graders of Gazi College, Sarar Elementary, Mimar Kemal Elementary, Ayşe Abla College and Ulubatlı Hasan Elementary schools in Çankaya and the textbooks which these students use. The sample has been randomly chosen among the schools located in Çankaya.

The data was collected in three phases. In the first phase, students wrote the compositions. In the second phase, fifth grade Turkish Textbooks has been selected by researcher. Last phase, readability formula that developed by Ateşman (1997) has been administered to Turkish Textbooks texts and students' compositions.

The obtained readability scores of Turkish Textbooks and students' compositions were analyzed through SPSS software.

According to the findings of this research there is no significant difference between the readability level of fifth grade textbook and the readability level of students' compositions.

ÖNSÖZ

Ana dili, doğumla yaşama merhaba diyen bireyin dış dünyayla iletişimini sağlayan bir araçtır. Birey ana dili ile düşünür, ana dili ile kendini ifade etme olanağı bulur. Ayrıca öğreneceği diğer dillere de temel teşkil eder. Bu yüzden ana dili eğitimi, hem birey hem de sağlıklı iletişim kurabilen bir toplumun oluşabilmesi için çok önemlidir.

Anadili öğretiminde yöntem, içerik, öğretmen, sosyal çevre, ders kitabı ...vb. gibi farklı unsurlar vardır. Bu çalışmada bireye ana dilinin inceliklerini, kurallarını, dilsel becerileri kazandırmayı amaçlayan ders kitapları okunabilirlik açısından ele alınmış ve bu kitapları okuyan öğrencilerin metinleri ile karşılaştırılmıştır.

Tezin her aşamasında katkısını esirgemeyen danışmanım Doç.Dr. Hayati AKYOL'a çalışmayı eleştirileriyle yönlendiren değerli hocalarım, Doç.Dr. Ziya SELÇUK, Doç.Dr. Hasan BACANLI, Doç.Dr. Emin KARİP, Doç.Dr. H. İbrahim YALIN, Arş.Gör. Hüseyin ŞİRİN ve Arş. Gör. Eyüp COŞKUN'a çalışmama temel teşkil eden okunabilirlik formülünü kullanmama izin veren ve yoğun işlerine rağmen beni hiç reddetmeyen Doç.Dr. Ender ATEŞMAN' a, eşim Özlem ve Seminergrup üyelerine, Emine ÇETİN, M.Zeki AKTAŞ, Mehmet BAŞARAN, Emre AKTEMUR ve Erkan AKTEMUR' a, maddi – manevi destekleriyle çok şey borçlu olduğum aileme TEŞEKKÜR EDERİM.

Her hangi bir takvim yaprağı değil artık sizleri tanıdığım günler. Arkadaşlığın ne demek olduğunu bir kez daha tattım sizlerle lise yıllarımdan sonra. Paylaşımın, dostluğun, iletişimin gerçek yankısını bulduğu siz değerli insanlar: Sevinç Akkaya, Nihan Topsakal, Elif Kaldırım, bizim için yaptıklarınız için sizlere de teşekkürler.

Çalışmanın alana yararlı olması dileğiyle.

Turan TEMUR

Ankara, 2002

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLOLAR LİSTESİ.....	VII

1. BÖLÜM

1.1.Giriş.....	1
1.2. Problem Durumu.....	1
1.2.1. Anadili Eğitimi.....	3
1. 2.1.1. Dilsel Beceriler.....	7
1. 2.1.2. Okuma ve Anlama.....	8
1. 2.1.3. Fiziksel Faktörler.....	9
1. 2.1.4. Bilişsel Faktörler.....	9
1. 2.1.5. Dilsel Faktörler.....	10
1. 2.1.6. Çevresel Faktörler.....	10
1. 2.1.7. Yazma.....	13
1. 2.1.8. Okuma ve yazma.....	15
1. 2.1.9. Konuşma.....	16
1.2.1.10. Dinleme.....	17

1.2.2. Anadili Öğretimde Araç- Gereç Kullanımı.....	17
1.2.2.1. Ders Kitapları.....	19
1.2.3. Okunabilirlik (readability)	23
1.2.3.1. Dale Cale formülü.....	28
1.2.3.2. Gunning Fog Index.....	29
1.2.3.3. Flesch-Kincaid Okunabilirlik formülü.....	30
1.2.3.4. Fry okunabilirlik Grafiği.....	31
1.2.4. Problem Cümlesi.....	33
1.2.4.1. Alt Problemler.....	33
1.2.5. Araştırmanın Önemi.....	33
1.2.6. Denence (Hipotez)	34
1.2.7. Varsayımlar.....	34
1.2.8. Sınırlılık.....	34
1.2.9. İlgili Araştırmalar.....	35

2. BÖLÜM

2.1. Yöntem.....	40
2.2. Araştırma Modeli.....	40
2.3. Evren ve Örneklem.....	40
2.4. Veri Toplama Araçları.....	41
2.4.1. Ders kitapları ve Kompozisyon.....	41
2.4.2. Ateşman Okunabilirlik Formülü.....	42
2.5. Verilerin Toplanması.....	45
2.6. Verilerin Analizi.....	45

3. BÖLÜM

3.1. Bulgular	47
---------------------	----

4. BÖLÜM

4.1. Tartışma.....	60
--------------------	----

5. BÖLÜM

5.1. Sonuç ve Öneriler.....	62
-----------------------------	----

5.1.1.Sonuç.....	62
------------------	----

5.1.2.Öneriler.....	63
---------------------	----

KAYNAKÇA.....	64
----------------------	-----------

EKLER.....	71
-------------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Türkçe Öğretmenlerinin Kaynak Kullanımı.....	19
Tablo 2 Öğrenci Sayılar ve Ders Kitapları.....	41
Tablo 3 Türkçe için Sözcük ve Cümle ortalamaları.....	42
Tablo 4 Türkçe Okunabilirlik Aralıkları.....	43
Tablo 5 Ardışık Sınıflara Ait Okunabilirlik Ortalamaları.....	43
Tablo 6 Üç sınıfa ait Anova sonuçları.....	44
Tablo 7 A İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin Veriler.....	47
Tablo 8 B İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin Veriler....	49
Tablo 9 C İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin Veriler....	51
Tablo 10 Ç İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin Veriler...53	
Tablo 11 D İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin Veriler....55	
Tablo 12 Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	57
Tablo 13 Türkçe Ders Kitaplarının Okunabilirlik Açısından Karşılaştırılması.....	58

I. BÖLÜM

1.1. Giriş

Bu bölümde dilin insan yaşamındaki önemi, ana dili eğitimi ve amaçları, dil becerileri ve bu beceriler arasındaki ilişki, ana dili eğitiminde araç- gereç kullanımı, ders kitaplarının eğitimde yeri, önemi ve okunabilirlik kavramı ele alınmıştır.

1.2. Problem Durumu

Dilin insan yaşamındaki yeri ve önemi açıktır. Ancak bir çok alanda olduğu gibi dil alanında da kuramsal çalışmalara karşın, ölçmeye dayalı, somut veriler sunan bilimsel çalışmaların azlığı alan çalışmalarını zorlaştırmaktadır. Bu zorluklara ek olarak dillerin farklı yapı, içerik, kullanım çeşitliliği aynı konuda yapılan çalışmaların sonuçlarının farklı olmasına sebep olmakta; böylelikle bir dilde yapılan çalışma bir başka dil için geçerli olmamaktadır. Pek çok zorluğa karşın, her geçen gün dil alanında yapılan çalışmalar bilgi birikimine katkı sağlamaya devam etmektedir. Aksan (1996:16)'a göre dil ile ilgili ilk çalışmalar, Eski Hint ve Yunan'a kadar uzanmaktadır. Bu çalışmaların doğmasındaki etkenlerden ilki din olarak kabul edilmektedir. Çünkü duaların ve dinle ilgili metinlerin aynı şekilde kalması için gösterilen özen; bir duanın doğru okunması, yanlış değerlendirilmemesi, sonraki kuşaklara doğru olarak aktarılması her dinde önemsenen bir durumdur. Bu çalışmalar, dil ile ilgili ilk çalışmalar olarak kabul edilmektedir.

Diller tarihi incelendiğinde, dillerin doğuşu ile ilgili kesin yargıların olmadığı görülecektir. Her ne kadar dillerin doğuşu ile ilgili bilgi birikimi sınırlı olsa da, insanların iletişim için mağaralara çizdikleri resimler, tutmaya çalıştıkları kayıtlar bir anlama ve anlatma aracı oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir. Bu çaba, dil veya dillerin doğuşuna ön ayak olmuştur. Dilin insan ve toplum yaşamındaki önemi sadece bir iletişim aracı olma özelliği ile karşımıza çıkmamaktadır. Bireyleri toplum, toplumları millet yapan en önemli öge de dildir. İnsanlar ancak dil ile düşünebilir, dil

yardımıyla düşüncelerini açığa çıkarabilirler. Böylelikle kendilerine ait tarih, kültür, sanat yaratmış olurlar. Dil bununla kalmaz kuşaklar arası bağları da kurar. Geçmişe ait bilgileri, örf – âdetleri, kültürleri sözlü veya yazılı olarak gelecek nesile aktararak, geçmiş ile gelecek arasında bir köprü görevi görür (Temur; 2001:1).

Craig' e (1992) göre dil kültürün temeli ve düşüncelerin paylaşımı için bir güçtür. Ancak okul yaşamında, sosyal yaşamda dilin kullanımı konusunda bir çok sorunun yaşandığı bilinmektedir. İlköğretimde, ortaöğretimde ve hatta yetişkinlerde bile dilin etkili kullanımı konusunda birçok birey zorluk çeker. Bunların başında duygusal güçlükler gelmektedir. Örneğin bireyin utangaçlık ve çekingenlikten dolayı konuşmak istememesi gibi. Duygusal güçlüklerin yanında, öğrenme güçlükleri, bazı zihinsel, işitsel ve görsel engeller de sayılabilir (Guth & Murphy, 1998:115).

İnsanların duygularını, düşüncelerini açığa çıkarma aracı olan dilin farklı tanımları yapılmıştır. Aşağıda buna birkaç örnek verilmiştir.

Ergin' e (1992:7) göre dil, "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir."

Gencan (1992:5) ve Kantemir'e (1991:64) göre "İnsanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları işaretlerin- daha çok ses işaretlerinin- hepsine birden dil denir."

"Dil, dil yetisinin bir bölümüdür. Hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür hem de bir yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu, anlaşma ürünü kurallar bütünüdür."(Saussure,1976:31). Dilin psikolojik açıdan da öneme sahip olduğunu vurgulayan Bacanlı (2001:40) dili, insanların dış dünyayı

algılama, yorumlama, ve karşılık vermede kullandığı simgeler dizgesi olarak tanımlamaktadır. Dil, insanların dış dünyayla iletişimde kullandığı araçtır.

Aksoy' a (1975:11) göre,

Dil insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimizi de kafamızın içinde çalışan 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, dilde düşünceyi geliştirir durur.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde; dilin bir iletişim, anlaşma, insanların kendilerini ifade etme , duygu ve düşüncelerini paylaşma, ortak bir kültür oluşturma gibi niteliklerinin özellikle belirtildiği söylenebilir. Bu durumda toplu olarak yaşamayı benimseyen insanoğlunun dilinin istenilen düzeyde olması kaçınılmazdır. Hem kendini doğru ve tam olarak anlatabilen hem de karşısındakileri doğru ve tam olarak anlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada ana dil eğitiminin önemi kendini göstermektedir.

1.2.1. Ana Dili Eğitimi

İnsan hayatının en önemli öğelerinden biri olan ana dili eğitiminin en genel anlamıyla amacı, bireylere anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır. Bireyin yaşamı boyunca kullandığı dil veya diller, duyarak öğrenmeye başladığı ilk dil (ana dil) ile başlar. Bu dil okuma ve yazma becerileri ile daha da gelişir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini, isteklerini sözlü veya yazılı olarak anlatmasına araç olur. Bireyler çeşitli konu ve alanlara ilişkin bilgilerinin çoğunu ana dili etkinlikleriyle elde ederler. Bu nedenle "Okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleri tüm öğretim programlarının temel ilkesi olarak kabul edilmektedir" (Tuncay, 1980:2).

Aksan'a (1992:6) göre ana dil, bir toplumu ulus yapan öğelerin başında gelir. Ulusun bireyleri arasında bir bağ oluşturur. Ayrıca ana dilin dış görünümü, belli seslerden ve belli ses eğilimlerinden oluşur. Ancak bu ana dilin bir boyutudur. Diğer bir boyutu ise aynı dil birliği içindeki kişilerle ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu sağlayarak insan zihninde dış dünyayı biçimlendiren bir düşünme dizgesi olarak da kendini göstermektedir. Çünkü, dış dünya ana dile göre biçimlenir, bireyler çevresine ana dilinin penceresinden bakar, varlıları durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek anlamlandırır (Aksan,1992:4).

Bireyin dış dünyayı anlamlandırmasında bu denli önemi olan ana dilin, eğitimi de o denli önemli görülmelidir. Anlama ve anlatma yeteneklerini etkili bir şekilde kazanmış bireyler, hem kendini gerçekleştirme yolunda hem de toplumsal gelişmelere katkı sağlamaları bakımından önemli adımlar atacaktır. Ana dilin yetişmekte olan kuşaklara eksiksiz olarak öğretilmesi bir ulusun borcu olarak nitelendirilebilir. Öyle ki ana dilin etkili öğretimi ulusun ilerlemesi, çağdaş bilim teknik ve sanat gelişmelerine ayak uydurabilmesinin başta gelen koşullarından biri olacaktır (Aksan, 1992:15).

Şimşek'e (1992:22) göre çağdaş eğitim, bireyin ana dilini etkili bir şekilde kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu da ana dil öğretiminin, beceri kazandıracak nitelikte ve uygulamalı bir biçimde verilmesi gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Okul çağında verilen köklü ana dil eğitimi geleceğin bilim, sanat adamlarının yetişmesinde de etkili olacaktır. Çünkü bilim, sanat bir çok alandaki buluşların, gelişmelerin temelinde ana dil yatar.

Ana dil öğretimi etkinlik alanları olarak nitelendirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın birbirlerini tamamlayıcı özelliğinden etkisinden dolayı

öğretimde bir bütün olarak ele alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde en çok gözden uzak tutulan husus bu dört etkinliğe gerektiği oranda ağırlık ve önem verilmemesidir” (Arslan, 1997:21). Eğer bu becerilerin etkili bir şekilde geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapılacak olursa, bu çalışmaların sonucunda yalnız bu beceriler kazandırılmış olmaz, aynı zamanda ana dilin “sevgi, paylaşma duygusunun, toplumda birlikte yaşamının gereği olan güven duygusunun da kaynağı olmasına olanak sağlayabilir” (Görgü,1997:8). Çünkü;

“İnsan ana dil ile birlikte toplumun bütün doğru yanlış değerlerini, inançlarını, geleneklerini, ülkülerini de alır; o toplumun böylece bir bireyi olur. Dilin insana böyle bir tek topluma bağlı bir kişilik verme yetkisi ve gücü dolayısıyla, bir çok dil bilse de o kişi için bir tek anadili vardır; o da çocukluğunda öğrendiği dildir. Anadilin bu niteliği ve kişiyi ulusuna bağlama gücü, ana dili eğitimindeki önemini ortaya koyar. Dolayısıyla anadili eğitimi ulusal bir eğitimidir” (Göğüş,1978:2).

Ana dil felsefesine göre her dil, onu konuşan halk topluluğunun gerçeği sözlü olarak, yani ses simgelerinin aracılığıyla özel bir yolla kavrama kalıbıdır. Ana dil topluluk bilincini yansıtan ulusal bir varlıktır. Yeryüzünde ülkelerin ilişkilerinden kaynaklanan komşuluk, adadiller için de geçerlidir. Bu komşuluk, sözcük alış verişinden dolayı dünyada arı bir dilin olmamasına neden olmaktadır. Ancak dillerin yabancı öğelere karşı kendini koruması gibi bir durum da söz konusudur (Dilaçar, 1992:3). Dilin kendini koruması kadar, bireylerin de ana dillerini korumaları önemli görülmektedir. Dilinin bütün inceliklerini bilen, onu kullanmaktan zevk alan, yabancı dillerin etkisinde bırakmayan bilinçli bireylerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin önemli görevlerinden biri olmalıdır. Bu görevin hakkıyla yerine getirilmesi için de dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerin gereği gibi öğrencilere kazandırılması kaçınılmazdır. Bu becerilerin kazandırılması sürecinde bir bütün olarak ele alınması “bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesine olanak sağlar. Bütün olarak ele alınmasının nedeni ise, dilsel becerilerden birinin gelişiminin öteki becerilerin gelişimine de katkı sağlamasıdır. Örneğin, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını

zenginleştirirken, aynı zamanda bu durum bireyin yazma konuşma becerilerini de etkileyecektir. Onun daha iyi ve etkili yazabilmesine ve konuşabilmesine olanak sağlayacaktır” (Sever 1998:4).

Sever’i destekler nitelikte Özdemir (1992:28) de ana dil öğretimini oluşturan dört temel dilsel etkinlik arasındaki ilişkinin çok yönlü olduğunu vurgulamıştır. Örneğin okuma ile dinleme arasında işlevsel yönden bir bağıntı bulunduğu gibi; okuma ile yazma arasında da böyle bir ilişkinin var olduğunu belirtmiştir. Bu yüzden ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur. Konuşma, dinlemeyi; dinleme anlamayı; anlama, söze ve yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Bu haliyle dil dersleri bilgi dersleri olmaktan çok; beceri ve alışkanlık dersi olarak görülmelidir.

Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarından okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğretiminin amaçları ilköğretim programında ayrı ayrı belirtilmiştir. Millî eğitimimizin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ilköğretimde Türkçe öğretiminin amaçları özetle:

- ◆ Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması,
- ◆ Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi,
- ◆ Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi,
- ◆ Dil bilgisi kurallarının kavratılması,
- ◆ Türk dili sevgisinin ve bilincinin uyandırılması
- ◆ Öğrencilerin anlama gücünün geliştirilmesi, şeklinde ifade edilmiştir (İlkokul Programı, 2000:45).

Okuma- yazma öğretiminin temel davranışları ise özet olarak :

- ◆ Seviyesine uygun sözcükleri , tümceleri okuma ve yazma,
- ◆ Duygu ve düşüncelerini söyleyebilme,
- ◆ Dört temel dil becerisini (dinleme,okuma, konuşma, yazma) geliştirme,
- ◆ Dil bilgisi kurallarını uygulayabilme,
- ◆ Harfleri, heceleri, sözcükleri, tümceleri ayırt edebilme ve okuyabilme,
- ◆ Okuma alışkanlığı kazanabilme,
- ◆ Konuşma becerisini geliştirme ve Türkçeyi doğru olarak kullanma becerisi kazanma olarak belirlenmiştir (İlkokul Programı, 2000:48).

Polat'a (1991:15) göre bireyin ana dili hem kişilik gelişimi hem de toplumsal gelişimde önemli bir yere sahiptir. Çünkü yaşamın tüm yönleriyle algılanmasında, yorumlanmasında, duygu ve düşüncelerin iletilmesinde; insanın ulusal, toplumsal kültürel ve bireysel kimliğinin oluşumunda ve gelişiminde belirleyici işlevi olan önemli bir güç olarak alınabilir.

Dil becerilerinin gelişmesi ile diğer dersler arasında bir ilişkinin var olup olmadığını açıklayan bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların genel olarak sonuçları, ana dili becerilerini etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin diğer derslerdeki başarı notlarının yüksek; dil becerilerini gereği gibi kullanamayan öğrencilerin de diğer derslerdeki başarı notlarının düşük olduğunu göstermektedir (Bloom, 1979; Senemoğlu 1987; Temur 2001). Okul başarısı ile doğrudan ilişkisi olan dilin, toplumsal yaşama katılmada, kültür değerlerini insandan insana, kuşaktan kuşağa aktarmada, önemi büyüktür. İletişimi sağlama işlevinin yanı sıra bir diğer yönünü de “ düşünmeyi değerlendirme” oluşturur. Ana dil öğretimi ve eğitimi de kişiye ana dilin her iki yönünde de yetkinlik kazandırabilecek bir biçimde düzenlenmelidir. Ana dil öğretimi, bireyin hem anlatım yeteneğini (yazılı ve sözlü olarak) hem de düşünmede değerlendirme yeteneğini geliştirip güçlendirebilmelidir (Polat,1991:15-16).

1.2.1.1. Dil Becerileri

İnsanlar arasındaki ilişkinin önemli bir yönünü oluşturan iletişim, iki temel ögeden oluşmaktadır. Bunlar anlama ve anlatmadır. Ana dili eğitimi ile amaç, bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatım becerisi ise konuşma ve yazma alt becerilerden oluşmaktadır. Bu alt becerilerin öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülmesi, sosyal yaşamlarında kullanmaları; ancak bu becerilere yönelik yapılacak çeşitli, planlı ve sürekli çalışmalarla mümkündür. Yapılacak her çalışma ayrı bir önem taşıyacaktır. Çünkü ana dilin temel becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma birbirlerinden soyutlanamazlar. Örneğin, okuma becerisi yeteri kadar gelişmiş bir birey, kelime hazinesi gelişmiş olduğundan, konuşma ve yazma becerilerinde de başarı

gösterebilir. Bu yüzden yapılacak etkinlikler, aynı anda birden fazla beceriyi geliştirmeye yönelik olmalıdır.

1.2.1.2. Okuma ve Anlama

Devrimci'ye (1993:5) göre gelişmiş ülkelerde okuma alışkanlığına ilişkin sorunların, ciddi ve hızlı bir şekilde ele alınarak çözümlenmiş olması okumanın toplumsal öneminden kaynaklanmaktadır. Ayrıca okuma ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olamama arasında çeşitli korelasyonların varlığı da bu becerinin hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Bu durumda okumanın hem bireysel hem de toplumsal yönü ortaya çıkmaktadır. Etkili bir okuyucu olan bireyin kişiliğinde de etkili bir gelişme olur. Bu durum fertlerden oluşan toplum için de önemlidir. Eğer bireyler eleştirel, sorgulayıcı bir okuyucu olurlarsa sonuç olarak demokratik ilkeler çerçevesinde eleştiren ve sorgulayan bir toplum oluşacaktır. Aksi takdirde her türlü gelişmeye kapalı, bilgi birikimiyle yetinen, sorunlara karşı duyarsız toplumların oluşması olasıdır.

Fletcher (1981), Menyuk ve Flood (1988) ve Adams' a (1980) göre okumayı öğrenme iki gruba ayrılabilir. Bunlardan ilki yazılı metinlerdeki sözcüklerin çözümlenmesi (decoding) ikincisi ise cümleden, paragraftan yani bir bütünden anlam (comprehension) çıkarmadır (aktaran Tuncel,1992:12). Okumayı öğrenmede bir öge olarak alınan çözümlenme; harf tanıma, harf ses ilişkisini kurma, parçaları ve kelimenin tümünü meydana getirmek için seslerin harmanlaması ve kelimelerin tanınması olarak ifade edilebilir (Tuncel,1992:12). Okuma sürecinin nasıl işlediğine dair farklı görüşler vardır. Ancak okuma sürecini olumsuz yönde etkileyen faktörler konusunda genel olarak birlik söz konusudur. Bond' a. (1989:47) göre okuma güçlüğüne neden olan faktörler üç grupta toplanabilir.

- ◆ Fiziksel faktörler
- ◆ Bilişsel faktörler ve dilsel faktörler
- ◆ Duygusal, çevresel ve eğitsel faktörler

Okuma birçok etkeni içinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu süreci olumsuz olarak bir veya birkaç unsur etkileyerek başarılı bir okumanın gerçekleşmesine engel olabilir. Burada önemli olan olumsuz etkenlerin sayısı değil; başarılı bir okumanın gerçekleşmemiş olmasıdır. Eğer olumsuzluklar belirlenirse ortadan kaldırılması için de çalışmalar yapılabilir.

1.2.1.3. Fiziksel Faktörler

Okuma güçlüğüne neden olan fiziksel faktörler: görsel ve işitsel problemler, konuşma bozuklukları, genel sağlık sorunları ve nörolojik bazı engellerdir.

1.2.1.4. Bilişsel Faktörler

Okuma başarısı ve bilişsel gelişim arasında ilişki olup olmadığını saptamak amacıyla bir çok çalışma yapılmıştır. Genel olarak da okuma ve bilişsel gelişim arasında önemli derecede bir ilişki bulunmuştur. Bond (1989:62)'ın aktardığına göre; okuma başarıları düşük olan ve yaşlarına göre yavaş öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada öğrencilerin bilişsel gelişimlerini artırmak amacıyla oluşturulmuş uygun eğitim ortamları hazırlandığında, okuma başarılarının yükseldiği görülmüştür.

Bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki iki şekilde ele alınabilir; birincisi okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği; ikincisi ise okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemli bir güç olmasıdır (Bond, 1989:62). İlk okuma öğretiminin amaçlarından biri de okuma becerisini kazandırmaktır. İlk okumadan sonraki eğitimde okuma, amaç değil; yeni bilgilere ulaşmak için bir araç haline gelir (Coşkun,2002:7). Okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek bilişsel faktörler; zihinsel yaş ve zeka, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme yetenekleridir (Bond, 1989:63, Tuncel,1992:15).

1.2.1.5. Dilsel Faktörler

Dilsel beceriler üzerinde yapılan çalışmalar okuma, dinleme, konuşma ve yazma arasında birbirlerini tamamlayan bir ilişkinin varlığından söz ederler. Wilkinson (1971; aktaran, Bond, 1989:65) dinleme ve konuşmanın, okuma becerisi için temel özelliklerden olduğunu ve öğrencilerin okumayı kolay öğrenmesinin konuşma diline bağlı olduğunu vurgulamıştır.

Okuma sırasında yapılan hatalar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

- ◆ Ünlülerle ilgili yapılan hatalar
- ◆ Ünsüzlerle ilgili yapılan hatalar
- ◆ Ses ekleme
- ◆ Ses düşürme
- ◆ Kelime tekrarı
- ◆ Kelime ekleme
- ◆ Kelime atlama (Bond 1989:125).

1.2.1.6. Çevresel Faktörler

Okuma güçlüğüne neden olan faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Genel olarak bu başlık altında sosyo – ekonomik ve kültürel faktörler alınmaktadır. Çevre koşulları çocuğun okumaya istek duymasında önemli bir etkidir. Güneş'e göre (1997:13) çocuğa hikayeler okumak, fikirlerini söylemesi için teşvik etmek, dil ile ilgili oyunlar oynamak, çevrede olup bitenler hakkında çocukla sohbet etmek, çocuklara kitap alma veya okuma konusunda model olma, gibi etmenler çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum sergilemesine zemin hazırlar.

Ayrıca Güneş (1997:54) ilkökul öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin okuma seviyelerinin sosyo- ekonomik düzeye göre farklılaştığını belirtmiştir. Güneş'in bulgularına göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma düzeyleri yüksek; orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma düzeyleri ise üst sosyo-ekonomik öğrencilere göre düşüktür. Bu farklılaşmanın nedenini araştırmacı, üst sosyo- ekonomik öğrencilerin kelime tanıma

düzeylerinin yüksek olmasına bağlamıştır. Güneş'in bulgularına ek olarak Coşkun (2002) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyo- ekonomik faktörler (öğrencinin ailesinin gelir düzeyi, kardeş sayısı, anne – babasının eğitim düzeyi vb) ve öğrencinin çalışma ortamına ilişkin bazı faktörler (kendisine ait bir odanın ve çalışma masasının olup olmaması, oturduğu evin ısınma biçimi vb) göz önüne alındığında öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir. “Okuma ilgisinin oluşumunda ailenin önemi büyüktür. Nesnelere kavrayacak düzeyde gelişmiş bir çocuğa, ailenin sevdirebileceği bir nesne de kitaptır. Çocuğun kitaba karşı ilgisini aile, öncelikle iyi bir model olma yoluyla kazandırabilir” (Devrim, 1993:11).

Eğitmcilerin, okuma öğretimi ve etkili bir okuyucu yetiştirmek için yaptıkları çalışmaları, yıllar öncesinden günümüze kadar gelmektedir. Okuma öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda okumanın genel anlamı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre okuma, bireyin yazılı sembolleri çözümlemesi şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bu çözümlenme zihinsel bir süreçle de desteklenmektedir. Yani okuma hem bir çözümlenme hem de bir anlamlandırma sürecidir (Vavra, 2001).

Göğüş (1978) okumanın fizyolojik ve ruhsal yönünün olduğunu vurgulamaktadır. Okumanın fizyolojik yönünü, görme ve seslendirme (veya sessiz); ruhsal yönünü ise kavrama oluşturmaktadır. Göğüş ve Vavra'ya paralel olarak, Özdemir (1983) de okumanın yalnız görsel bir süreçten oluşmadığını ve iki boyutunun olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan ilki, basılı sayfa üzerinde ve göz yuvarlağının önünde gelişen boyut; ikincisi ise gözün arkasında, göz ile beyin arasında oluşan görsel olmayan boyuttur. En genel ifadeyle okuma, bireyin çeşitli gelişme aşamalarından oluşan bir süreci kapsamaktadır. Birey yazılı sembolleri algılanmaya başlar, bu sembolleri zihinsel kavramlara dönüştürür işte bu süreç okuma olarak belirtilebilir (Gürcan,1996).

Okuma toplumsal yaşamın gereklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, en başta okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır. Kısaca okuma, bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci,1993).

Grallett (1970, aktaran Yıldırım,1993) ve Gray ve Rogers' a (1975, aktaran Devrimci,1993) göre okuyucunun, yazılı metni okumasında birçok değişik neden olabilir. Bunlar genel olarak şu şekilde özetlenebilir:

- ◆ Adet ve alışkanlıklar nedeniyle,
- ◆ Görev duygusuyla,
- ◆ Genellikle boş zamanlarını değerlendirmek,
- ◆ Güncel olayları anlamak,
- ◆ Anlık kişisel tatmin,
- ◆ Günlük yaşamın pratik gereksinmelerini karşılamak,
- ◆ Profesyonel veya meslekî ilgileri devam ettirmek,
- ◆ Daha çok hobi türünden uğraşlar,
- ◆ Gereksinim ve talepleri karşılamak,
- ◆ Kendini geliştirmek ve ilerletmek,
- ◆ Entelektüel gereksinmeleri karşılamak,
- ◆ Dinî gereksinmeleri karşılamak
- ◆ Kişisel – sosyal talepleri karşılamak.

Okumanın bu kadar fazla nedeninin olması, onun öneminden kaynaklanmaktadır. Bu eylemin gereği gibi kazanılması ise önce çocuğun aile çevresinin okumaya ilgisinin sonra da ilköğretimde alacağı okuma eğitiminin yeterliliği ve etkililiği ile olasıdır. Yukarıda okuma eylemi ana hatlarıyla

incelenmiştir. Genel olarak okuma eylemi tanımlanırken iki boyuttan ve bu iki boyutun da bazı alt boyutlardan oluştuğu vurgulanmıştır. Bu iki boyuttan biri, okumanın fizyolojik sürecini oluşturan sembollerin (harflerin, sözcüklerin vb) varlığıdır. Bu semboller, bir yazarın duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerini okuyana aktarmakta bir araç görevi görürler. Bütün bu sembollerin yer aldığı kaynaklardan biri de kitaptır. Gazete, dergi, grafikler, vb. de okuma araçları olmasına rağmen; okuma, kitap kavramıyla anılır duruma gelmiştir.

Okuma, ilköğretim birinci sınıfta başlar. Genel olarak 1-2. sınıflarda harfleri, sözcükleri, cümleleri tanıma ve sadece bu öğeler ile okuma yapılırken; üst sınıflarda bir bütünü (paragraf, hikâye, şiir, haber, vb.) algılama, anlamlandırma süreci olarak devam eder. Öğrencilere bu becerinin kazandırılması, onların ilgilerine göre yazılmış, bol resimli, eğlendirici, görsel açıdan uygun, okuma ve ders kitapları ve etkili öğretmenlerle olasıdır. Çocuklar için hazırlanmış okuma materyalleri, onları ileri götürücü, kelime hazinesini zenginleştirici, kültür birikimine katkı sağlayıcı ve anlam evreninin gelişmesine olanak sağlayıcı türden olmalıdır. Bu türden kitapların özellikle de ders kitaplarının yazımı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bazı kriterlere bağlanmıştır*. Yönetmelikte belirtilen kriterlerden biri de kitabın, öğrencilerin gelişim basamakları dikkate alınarak, yaş ve olgunluk seviyelerine uygun dil ve ifade ile yazılmasıdır. Fakat öğrencilerin seviyelerine uygun dil ve ifadenin nasıl belirleneceğine ilişkin bir açıklama yoktur. Uygun dil ve ifade ile yazılan metinler, aynı zamanda amaca uygun bir şekilde okunacak demektir.

1.2.1.7. Yazma

Yazılı anlatım Türkçe öğretiminin en önemli etkinliklerinden biridir. “Bu etkinlikteki amaç, bireyin ana dilini kullanarak, duygularını, düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. (Pehlivan, 1994:3).Yazılı anlatım, sözlü anlatımdan farklı ve karmaşıktır. Çünkü yazılı anlatımda yüz ifadesi, soru sorma, karşılık verme gibi geri bildirimler yoktur. Bu yüzden amacımıza uygun yazabilmek

* Resmi Gazete, 29 Mayıs 1995, sayı:22297.

için önceden plân yapılmalı, duyguların ve düşüncelerin tam olarak anlaşılması için yazım kurallarına uygun yazılmalıdır (İlköğretim Programı, 2000:45)

İlköğretim Türkçe Programı (2000:53)'nda beşinci sınıf öğrencilerinin kazanmaları gereken davranışlar belirtilmiştir. Bu öğrencilere yazılı anlatım bakımından kazandırılacak davranışlar (bilgi, beceri, alışkanlıklar) ise şunlardır:

1. Sınıfça yapılan anlatma etkinliklerinde varılan sonuçları 5-6 basit cümle ile yazılı olarak anlatabilmek,
2. 6-7 kelimelik bir soruya karşılık verebilmek,
3. Ödevlerinde yerine göre 5-7 kelimelik doğru cümleler kurabilmek,
4. İzlenen düzeye uygun bir filmi, okunan ya da dinlenen 200-300 kelimelik bir olay yazısını (masal, öykü, anı, gezi vb) özetleyebilmek, ana fikrini belirtebilmek,
5. Okulda ve çevrede yaşanan önemli olayları ve özel günlerde (Milli bayramlar, törenler vb) görülen, yaşanan ve izlenenleri kısaca (3-4 paragrafla) anlatabilmek
6. 5-6 cümlelik istek, ısmarlama, kutlama, teşekkür, çağrı yazıları, zarf üstü yazabilmek,
7. Dilekçe, telgraf, alındı, senet yazabilmek
8. Türkçe'den başka derslerle ilgili de olsa belli bir konuyu kısaca özetleyebilmek
9. Okulda yaptığı ve yaşadığı eğitsel çalışmaların sonuçları üzerinde kısaca bir rapor düzenleyebilmek
10. Okuduğu, incelediği konular üzerinde not alabilmek ve bunları arkadaşlarına aktarmak için birleştirebilmek

11. Okul içi ve okul dışı yaşayışlarında ve çevrelerinde gördükleri doğal ve toplumsal olayları anlatabilmek bu sınıfın kullanması gerekli yazım kurallarını uygulayabilmek, noktalama işaretlerini kullanmak.

Yukarıda ifade edilen davranışlar incelendiğinde, ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinden genel olarak beklenen 5,6,7 sözcüklü cümleler kurabilmeleridir.

1.2.1.8. Okuma ve Yazma

Okuma ve yazma arasında bazı önemli farklılıklar olmasına karşın, 1980'li yıllarda yapılan çalışmalar bu iki beceri arasında birbirini tamamlar nitelikte bir ilişkinin var olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Brinbaum ve Emig (1983) okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi “ayna” kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. Ayna teorisine göre, okuyucu, okuma eylemini yaparken tıpkı yazmadaki gibi aynı bilişsel ve dilsel basamakları kullanır. Ancak bu süreç okumada, bir nesnenin aynadaki görüntüsü gibi tersten olmaktadır.

Yazan bir birey, metni oluştururken, önce anlamı kafasında oluşturur, ardından dilsel özellikleri devreye sokar ve metin oluşmaya başlar. Okumada ise birey öncelikle metni çözümler, ardından metnin ve kendi dilsel özelliklerini değerlendirmeye alır; en sonunda yazarın anlatmak istediği anlamı içselleştirmeye çalışır.

Yazmadaki süreç



Okumadaki süreç



Araştırmalar,(www.wsra.org/readwrite.html, 2001) Brinbaum ve Emig(1983) okuma ve yazma arasındaki benzerlik ve ilişkinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dil eğitimcileri, dil becerilerinin bir bütün olduğunu ve bütünlüğün de sözel dilin temelini oluşturduğunu kabul etmektedirler. Okuma ve yazma arasındaki ilişki şu maddelerle açıklanabilir:

1. Tıpkı bir okuyucunun yazara; yazarın da bir okuyucuya gereksinim duyması gibi okuma ve yazma ayrılmaz bir bütündür.
2. Okuma ve yazma ihtiyaca göre bireysel ve sosyal bir iletişim etkinliğidir.
3. Okuma ve yazma etkinliği birbirini karşılıklı destekleyen bir süreçtir. Örneğin, bireyler okuyarak yazma hakkında; yazarak da okuma hakkında bilgi sahibi olabilirler.
4. Okuma ve yazma paralel bir süreçtir. Her ikisi de amaçlı, ön bilgi ve deneyimlere dayanan ve anlam yaratmaya odaklanmış birer etkinliktir.
5. Okuma ve yazma dünyayı anlamlandırma sürecinde birbirlerini doğal bir biçimde desteklerler (www.wsra.org/readwrite.html,2001).

1.2.1.9. Konuşma

Konuşma, bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini hayallerini, tasarılarını sözle açığa çıkarmasıdır. Konuşma daha çok toplumsal ilişkilerde karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriyi kazanamamış bireyler duygu ve düşüncelerini de doğru bir şekilde paylaşamazlar. Bu tür ilişkilerde yapılan konuşmalar, gelişigüzel değil, iyi bir ses tonuyla, gereksiz sözcüklerden arınmış, zihinde canlandırılan veya anlatılmak istenenin doğru, düzgün bir şekilde açığa çıkarıldığı konuşma özelliklerini yansıtmalıdır.

1.2.1.10. Dinleme

Dil edinimi açısından bakıldığında, dinleme insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü insan dil ile ilgili ilk bilgileri dinleme yoluyla edinir. Bu dinleme aslında hayatı anlamlı kılma, çevrede olup bitenleri anlama adına gelişigüzel bir şekilde başlasa da zamanla, bir öğrenim yolu haline gelmektedir.

1.2.2. Ana dili Öğretiminde Araç- Gereç Kullanımı

Eğitim faaliyetlerinin kalıcı olmasında önemli görülen bir unsur da öğretmenin derslerinde araç-gereç kullanımudur. Birden fazla duyu organına hitap eden çoklu eğitim ortamlarıyla öğrencinin dikkatini toplamak ve derse katılımını sağlamak mümkündür. Bu amaçla öğretmenler, derslerinde çeşitli materyaller kullanmaya özen göstermelidirler.

Yalın' a (2000:79) göre araç- gereçler, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılırlar. Araç – gereç kullanımı öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü eğitim araç- gereçleri güç, olgu ve olayları somutlaştırır, öğrencinin ilgisini toplar, güvenli gözlem yapma olanağı sağlar; farklı zamanlarda, birbiriyle benzer konuların sunulmasını sağlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur, tekrar kullanılacaklarından zaman, para ve iş tasarrufu sağlarlar. Ancak bu materyallerin öğrenme ortamını zenginleştirilmesi için iyi tasarlanmaları gerekmektedir.

Etkili tasarlanan öğretim materyalleri, öğrenmenin de etkili olmasına olanak sağlar. İlköğretim öğrencileri için yazılmış bir ders kitabı, içerik, biçim, metin seçimi, renk tasarımı, güncel bilgi gibi konularda yeterli olmalıdır. Çünkü; ilköğretim

çağına gelen çocukların, planlı, programlı, amaçlı, güdümlü, destekli ve zamanlı bir öğrenim süreci içerisine girdiklerini ve bu süreçte devamlı olarak yeni bilgi, beceri ve davranışlar edinirler; bu nedenle ilköğretim, bireyin bilgi ve gelişim sürecinde çok önemli bir dönemi oluşturur (Gürkan ve Gökçe; 2000:52). Bu dönemde ders kitabına karşı oluşacak tutum, öğrencinin kitaplara ve okumaya karşı yaklaşımını da etkileyeceğinden kitaplar, çocuğun gelişim dönemlerine, bilgi birikimine, dikkat edilerek hazırlanmalıdır. Demirel (1999:129)'e göre kullanılan eğitim materyalleriyle başarı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu yüzden seçilecek araç-gereçlerin kazandırılması planlanan davranışa yönelik, öğrenci seviyesine uygun, ilgilerini çekebilecek bunların yanında da ekonomik ve kullanışlı olması gibi özellikleri taşıması gerekmektedir.

Araç – gereç, birçok derste olduğu gibi Türkçe derslerinde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Demirel'e (1999:29) göre Türkçe derslerinde kullanılacak araçlar üç grupta toplanır:

- ◆ **Görsel araçlar:** kitaplar, yazı tahtaları, resimler, fişler, projektörler ve grafikler..
- ◆ **İşitsel araçlar :** radyo, teyp ve ses bantları...
- ◆ **Görsel – işitsel araçlar:** film makinesi, hareketli filmler, video, tv., kapalı devre tv..)

Her geçen gün teknolojik gelişmelerle, yeni araç- gereçler, yeni bilgiler eğitim ortamına taşınır olmuştur. Her an artarak çoğalan bu değişkenlerin bilgi edinme yollarının da değişimini birlikte getirdiği açıktır. Öyle ki bir bilgisayarın giriş tuşuyla bile bir çok bilgiye ulaşılır duruma gelinmiştir. Böyle bir çağda içerik açısından, tasarım açısından değişmeyen ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanacaktır. Okullar, davranış değişikliklerinin en etkili ve verimli bir şekilde

kazandırıldığı kurumlardır. Okullar, davranış değişikliği amacına öğretim programlarıyla ulaşmaya çalışır. Program ise hedeften, davranışa, eğitim durumundan değerlendirmeye uzanan bir bütünlük taşımaktadır. Bu bütünlük içerisinde, öğrenciye uygun yöntem ve teknikle birlikte uygun araç-gereçlerin sunulması gerekmektedir. Gelişen teknolojiye karşın eğitim ortamlarında ders kitaplarının ve diğer basılı materyallerin yeri yadsınmaz. Öyle ki, ders kitapları bilgi aktarımı noktasında hâlâ etkili kaynaklardır (Arslan, 2000:137).

1.2.2.1. Ders Kitapları

Kitap, eğitim öğretim sürecinin yazılı ve basılı gereçler grubunda yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma gereçlerinden biridir (Alkan,1979:244). Alkan' a (1995:126) göre öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte verilen tüm bilginin %99'unu ileten ortam ders kitabıdır. Öğretmen tarafından bu kadar etkin kullanılan bir kaynağın öğretmeni ve öğrenciyi amacına ulaştırmada önemli bir basamağı oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Türkçe derslerinde yararlandıkları kaynakları belirlemek üzere Özbay (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ders kitaplarının, eğitim –öğretim etkinliklerinin ne derece kitaba bağlı kaldığını dolayısıyla da ders kitaplarına verilen önemin artırılması gerektiği konusunda fikirler vermektedir. Özbay' ın araştırmasına göre öğretmenlerin Türkçe derslerinde yararlandıkları kaynaklar aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmenlerinin Kaynak Kullanımı

Kaynaklar	Sayı	Yüzde (%)
Ders kitabı	102	94,44
Dergiler	3	2,77
Gazeteler	1	0,92
Radyo	-	-
Teyp ve Video	1	0,92
Tv. Slayt, Tepegöz.. vb.	1	0,92
Bilgisayar	-	-
Toplam	108	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, ders kitaplarının kullanım yüzdesinin diğer kaynakların kullanım yüzdesinden önemli derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının kullanım yüzdesinin (%94,44) yüksek olması, “onun tasarımında (hazırlanmasında) verilecek önemin var olandan daha fazla olması gerekir” sonucunu doğurmaktadır. Bu durum, ders kitaplarının, niteliği ve yeterliliği üzerine yapılacak çalışmaları önemli hale getirmektedir.

Öğretim materyalleri arasında önemli bir yer tutan ders kitaplarının nitelikli olma zorunluluğu vardır. İlköğretim düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitapları incelendiğinde pek çoğunda birtakım yetersizlikler, gereksiz tekrarlarla karşılaşılmaktadır (Ensar, 2002:9). Erkmen (1996:37) öğrenci merkezli öğretim çalışmalarının amacının, çocuğa bilgi ve beceriyi kendi gayret ve emekleriyle kazandırmak, yani çocuğu etkinliğe yöneltmek olduğunu vurgulamıştır. Öğrencinin incelemeler yapacağı, seviyesine uygun yazılmış ve tasarlanmış kitaplarla baş başa kalmak isteyeceği düşüncesini önemli görmektedir.

Coşkun’a (1996:59) göre toplumlarda eğitim ve öğretimden sorumlu kurumlar, devletin eğitim politikasını kitapların içeriği ile gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu içeriğe sahip kitaplar ancak okullarda okutulabilir. Devletin eğitim ve öğretim alanındaki gözetim ve denetim ile ilgili görevi anayasada belirtildiği gibidir. Bu da anayasada “eğitim ve öğretimin Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre devletin gözetim ve denetimi altında yapılır” şeklinde ifade edilmiştir.

Birçok eğitim ortamında kaynak olarak ders kitapları kullanılır. Coşkun’a (1996:59-60) göre geleneksel eğitim ve öğretim kurumlarında da öğretmenler tarafından ders kitapları etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu kullanım sadece derslerde değil, o dersin planına, ev ödevlerine, sınavlara kadar uzanmaktadır. Bu yüzden, her öğrenciyi etkinliklere katılımını ve üretkenliğini sağlamak amacıyla ders kitaplarının içerik, kültür öğeleri, dil tasarım gibi boyutları ile sınıf seviyesinde ve çağdaş gelişmelerle uygun biçimde düzenlenmiş olması gerekmektedir. Ruhi ve Kocaman (1996:12) eğitimin, toplumsal değerlerin oluşturulmasında ve

paylaşılmasında önemli görevleri olduğunu vurgulamıştır. Bu görevlerin başında da dilin etkili bir biçimde kullanılması gelmektedir. Çünkü dilin etkili kullanılması eğitim ve öğretim faaliyetlerini anlamlı hale getirir. Dilin etkin kullanılmasında önemli bir unsur da ders kitaplarıdır. Hem eğitim hem de dil kullanımının bir ögesi olan ders kitapları özellikle ülkemizde neredeyse öğretim etkinliklerinin tek belirleyici ders aracı olduğu için kitapların dili önem kazanmaktadır. Ayrıca Ruhi ve Kocaman (1996:12) ders kitaplarının diline ilişkin; tümceler arasındaki geçiş ve bağlantıların iyi kurulması, saydamlaştırılması gereken kavramların saydamlaştırılması, konuya ve duruma uygun bir dil kullanılması, eski ile yeni bilgi arasında denge kurulması, genel olarak da metni metin yapan nesnel ölçütlere uyulması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca Yalçın' a göre (1996:25) bir ders kitabının başarısı, öğrencilerin hızla algılamasına, algıladıklarını zihninde kullanabilmesi yani "bilişsel olması" öğrencinin anladığı bilgilere dayalı olarak başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi için "iletişim becerilerini içermesi" ne ve öğrencilerin öğrendikleri her türlü bilgi ve uygulamalarını kendi hayatında, sosyal ilişkilerde rahatlıkla kullanabilmeleri için "işlevsel olması" gerekmektedir.

Yeşildağ (2000:115)'a göre sorgulayan, eleştiren, neden, niçin nasıl sorularını amaca uygun sorabilen neden – sonuç ilişkilerini kavrayabilen bireylerin yetiştirilmesinde, metinler önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin soru soran bilmece, bilim dünyasına katılan keşifler, insanlığın ulaştığı başarılarla ilgili hikayeler, soyut kavramları somutlaştıran metinlerin kullanılması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde de dilin anlaşılır ve çocuk dünyasına uygun olması gerekir. Bunun yanında metinlerin çocuklara yer , zaman biçim, benzerlik, karşıtlık gibi ilgileri ve çağrışım yeteneğini geliştirecek nitelikte olması gerekmektedir (Yeşildağ ,2000:115).

“çocukların eğitiminde çocuk kitapları temel ve en önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Çocukların bu kitaplar aracılığıyla hem tüm doğayı, çevrelerini insan eliyle yapılmış her şeyi öğrenip bilgilenmeleri, hem eğlenmeleri hem de alabildiğince düş kurup, yaratıcı düşünceler, sorular üretmeleri gerekir ki tüm bu nitelikleri taşıyan kitaplar ideal eğitim ve düşündürme araçları sayılabilsin”(Kale, 2000:126).

Ergin ve Gözütok’ a (1996:77) göre gelecek çocukların ve gençlerindir. Bu geleceğin ışıldayan mutlu dünyasını onların yaratmasını beklediğimize ve bu yetişen kuşakları okullarımızda kasıtlı bir kültürleme sürecinden geçirdiğimize göre bu kasıtlı kültürleme sürecinde temel öğrenme ve öğretme aracı olan ders kitaplarının öncelikli olarak önemszenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hepimizin bildiği gibi, sınıf içi çalışmalarda en önemli rol öğretmene düşmekle birlikte, ders kitabının öğretmenin öğretimine yaşamsal bir boyut kazandırmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Genelde geçerli olan bu düşünceyi çok kalabalık sınıflar, tek öğretmenli okullar gibi olgular daha da güçlü kılmaktadır.

Ergin ve Gözütok’ a (1996:77) göre gelişen teknoloji ve iletişim araçları dünya milletleri arasındaki iletişim sınırlarını kaldırarak, aralarında yakınlaşmaya neden olmaktadır. Bu durum, ulusların kendi değer ve anlayışlarının yanında diğer ulusların değer ve anlayışlarına da sahip çıkması gerekliliğini doğurmaktadır. Bu gereklilik de ders kitaplarının hem ulusal hem de evrensel ölçütlerde tasarlanıp geliştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır.

Alperen (1990), Güneş (1997) ve Köksal (2001)’ a göre ilköğretim sürecindeki okuma ve yazma etkinlikleri çok önemlidir. Çünkü bu dönemde öğretilen okuma ve yazma çalışmalarının amacı, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma-yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Okuma ve yazmanın çocuğun dil gelişimini hızlandırdığını, dil dersleri dışındaki derslerde de başarının temeli olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde hazırlanmış bir ders kitabı, dört temel dilsel beceriye yönelik çalışmalar içermelidir. Ana dili öğretimini kendine amaç edinmiş bir ders kitabının ulusal ve evrensel ölçütler taşımasının

yanında Özdemir'e (1992:30-31) göre hem ders kitaplarında hem ana dili eğitimi araçlarında çocuğa görelilik özelliğinin olması da önemlidir. Ancak "çocuğa görelilik" ile "çocuksuluk" karıştırılmamalıdır. Okuma kitapları için yazılan ya da seçilen metinlerin özellikle temel eğitim aşamasında, çocuğa görelikten yoksun ama çocuksu bir niteliği vardır. Çocuğa görelilik; onun ilgilerini, gereksinmelerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorlar.

Ana dili öğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası alınmalıdır. Çocuğun dilsel evreni çevresiyle ilgi ve gereksinmeleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilmelidir (Özdemir, 1992:29). Özdemir 'e ek olarak Akyol (1998:679) metinlerin, sınıf seviyesi yükseldikçe anlamı bilinmeyen, soyut ve çok değişik türde sözcüklerden oluşması gerektiğini, cümlelerin de kolaydan zora ya da kompleks bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim ilkeleri incelendiğinde, bir etkinliğin amacına ulaşmasında rol oynayan 'öğrenciye görelilik', 'yakından uzağa', 'bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora' 'somuttan soyuta' (Küçükahamet,2001:37-38) ilkeleri ders kitaplarının hazırlık aşamasında önemli görülmektedir. Her sınıf için ayrı ayrı yazılan ders kitapları, öğrencilerin dört temel dilsel evrenini geliştirmeyi amaçlayan ve Türk eğitim sisteminde yeri yadsınamayacak en önemli ders kaynaklarından biridir. Bu durumda Türkçe ders kitaplarının beklenen okunabilirlik düzeyinin, öğrencilerin sahip olduğu beceri evreninin üstünde olması gerekir. Ancak bu düzeyde olan ders kitapları onu okuyan öğrencilerine bir şeyler verebilir. Bir ders kitabında bulunan metinlerde kullanılan sözcük ve cümle ortalamaları, öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları sözcük ve cümle ortalamalarından yüksek olmalıdır.

1.2.3 Okunabilirlik (readability)

Chall'a göre (1988:3) okunabilirlik çalışmaları dilin daha anlaşılır olması amacıyla yapılmıştır. Okunabilirlikle ilgili bu çalışmalar Türkiye'de birkaç çalışma ile sınırlı olsa da -özellikle- Amerika ve batıda uzun bir geçmişe sahiptir. Chall bu çalışmaların Plato ve Aristo'ya kadar uzandığını ve dinler tarihinde bile okunabilirliğin kullanıldığını vurgulamıştır. Dinsel metinlerin daha anlaşılabilir

olması amacıyla yapılan bazı sözcük analizleri örnek olarak gösterilmektedir. Ancak bu çalışmaların sistemli hale gelmesi 1920'lerden sonra olmuştur. Okunabilirlik çalışmalarının temelinde, 'sözcük çalışmaları' ve 'okunabilirliğin değerlendirilmesi' bulunmaktadır. Sözcük çalışmalarının önemsenmesinin altında, sözcüğün okumayı öğrenmedeki etkisi ve okuma sürecinde bilinen (sözcük) veya bilinmeyen (sözcük) olmasının okumaya etkisi gibi unsurlar yatmaktadır. Eğer bir metinde birey için bilinmeyen sözcük sayısı çoksa ve bu sözcükler metnin diğer bölümlerinde de tekrarlanıyorsa, metin okuyucu için zor bir metin haline gelir (Chall,1988:3-4).

Okunabilirlik, son zamanlarda popüler olsa da çalışmaları eskiye dayanan temel bir kavramdır. Bu kavram geçmişte, daha çok kurumlar arası yazışmalarda, askerî teşkilatlarda, sağlık şirketlerinde kullanılmış olsa da şimdilerde araştırmacı dilcilerin ve bilim adamlarının kullandığı, üzerinde çalışmalar yaptığı bir kavram haline gelmiştir (Goldbort,2001:40). Dorothy ve Chamberlain- Solecki' ye (1998:712) göre eskiye oranla, çocukların edebiyata (okumaya) olan ilgisi artmıştır. Bu sonuç edebiyatı, öğrenmenin önemli bir boyutu hâline getirmektedir. Çünkü öğrenciler hem edebî eserleri tanımış hem de okuma becerilerine, bilgi birikimlerine katkıda bulunmuş olurlar. Çocukların edebiyata ve okumaya olan ilgisi, öğretmenleri ve aileleri çocuklara uygun kitap seçimi konusunda düşündürmektedir. Çünkü "Bir kitap seçiminde çocuğa nasıl yardımcı olunur?" Veya "Kitabın okunabilirliği çocuğa uygun mudur?" gibi sorular kesin olarak cevabı bulunamamış sorulardan olmuştur. Bu ve benzeri sorulara cevap bulabilmek amacıyla okunabilirlik üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, sadece okuma kitapları olarak nitelendirilen çocuk kitapları üzerinde değil; yaş grupları veya okudukları sınıflardaki ders kitapları üzerinde yapılır olmuştur.

Ateşman (1997:71)' a göre okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır. Ana dil öğretiminde de yabancı dil öğretiminde de okunabilirlik çok önemlidir. Çünkü bir metindeki cümleler ve sözcükler hatta heceler uzunsa ve anlam oluşturmayı güçleştiriyorsa okunması için verilen metinler, çocuklar ve yetişkinler tarafından beğenilmemektedir. Okunabilirliğin okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Davis,1990, 1993,

1994; Powers, 1988; Vivian ve Robertson, 1980). Genel olarak araştırmalardan okuma seviyesi ile anlama seviyesi arasında bir ilişki olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Örneğin bir metin okuyucunun seviyesine ne kadar uygunsa okuyucunun anlaması da o derece yüksek olur. Yazılı materyallerin okunabilirlik seviyesi, yabancı diller arasında da farklılık göstermektedir. Yani okuma, okuduğunu anlama, anlama güçlükleri gibi etkenler okunacak metnin ana dilde veya yabancı bir dilde olup olmamasına göre de değişebilir (Guth & Murphy, 1998:115).

Okunabilirlik formüllerinde dikkat edilmesi gereken iki önemli nokta ve varsayım; formüllerin geliştirilmesi ve kullanımlarıdır (Anderson ve Davison 1988:23). 1928 yılında Vogel ve Washburne tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü, ortaya atılan ilk formüllerden biridir. Bu formül 37.000 öğrencinin hoşlandığı 700 örnek kitapla temellendirilmiştir. Kitapların dilsel özellikleri ile en çok sevilen ve okunan kitaplardan elde edilen okuma sonuçları arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Bu bulgudan harekele okuma sonuçlarını kestirebilmek amacıyla yeni bir formül geliştirilmiştir. Vogel ve Washburne'nin ortaya koydukları formülün geliştirilmesi süreci aşağıdaki gibidir.

1. Metin içerisindeki farklı kelime sayısı
2. 1000 kelimedeki toplam edat ve bağlaç sayısı
3. Thorndike'in hazırlamış olduğu 10.000 kelimelik listesinde yer almayan toplam kelime sayısı
4. Seçilen 75 rnek cümledeki yan cümle sayısı

Okunabilirlik formüllerinin kestirdiği okuma düzeyi ile öğrencilerin okudukları ve sevdikleri kitaplardan alınan sonuçların ortalamaları arasında .85 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (Chall,1958:19; Klare 1963:39). Böyle bir ilişkinin varlığı okunabilirlik formüllerine var olandan daha fazla önem verilmesi gerektiğini de gösterir. nk formüller, kitaplara konulacak metinlere, çocuklar için hazırlanacak kitaplara veya yetişkinlere göre hazırlanacak metinlere seçilecek sözcükler ve cümleler hakkında bilgi verir. Bu sözcük ve cümle uzunlukları öğrencinin (veya bireyin) performans düzeyine göre olmalıdır. Ancak bu kısa cümle

ve sözcükler her zaman metni anlamayı kolaylaştırmaz. Bazı uzun cümlelerin daha iyi hatırlanabilir ve anlaşılabilir olabileceği unutulmamalıdır. Burada önemli olan cümlenin metnin anlaşılmasını sağlayan bilgi birimi olması ve sözcüklerin de bireyin dil yaşantısına uygun olması konusudur (Özmen, 2001:24).

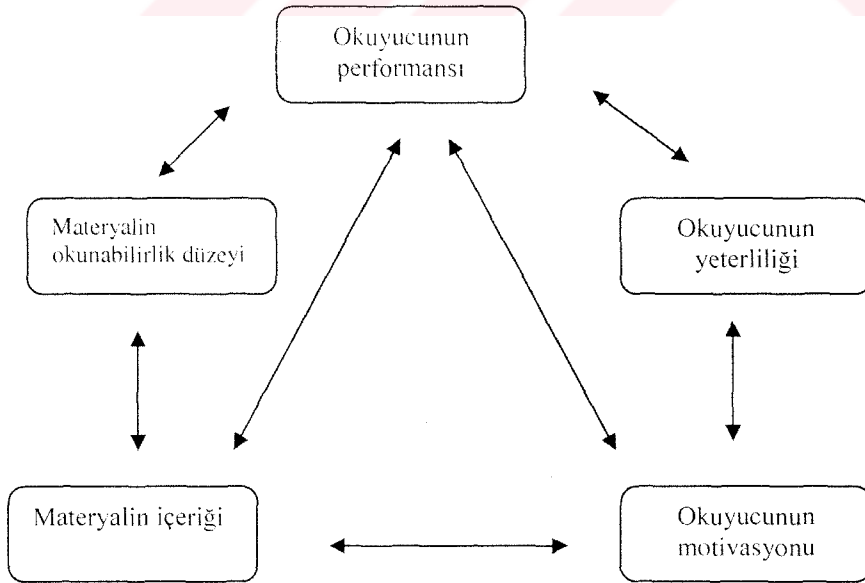
Ateşman (1997:71)' a göre okunabilirlik ile anlaşılabilirlik arasında bazı farklıklar vardır. Bu yüzden metinler incelenirken niteliksel ve niceliksel özellikleri açısından değerlendirilmelidir sonucunu ortaya koymaktadır. Anlaşılabilirlikte metnin içeriği çok önemlidir. Örneğin düşüncenin hangi sırayla anlatıldığı, nasıl anlatıldığı, okuyucunun konuya olan ilgisi anlaşılabilirliğini etkilerken; okunabilirlikten de daha çok metinlerin dilbilgisel özellikleri, sözcük ve cümle ortalamaları gibi niceliksel göz önüne alınmalıdır. Ancak Goldbort (2001:41) bir metnin niceliksel özelliklerin yanında niteliksel olarak da bulunması gereken bazı özellikler belirtmiştir. Örneğin iyi bir metin (yazı) bilinenden bilinmeyene doğru ve karışıklığa neden olmayacak şekilde açık ve net olmalıdır. Yazıda kullanılacak sözcükler, genel olarak anlamı bilinen sözcüklerden seçilmelidir. Aynı anlamı taşıyan sözcükler kullanılmamalı veya mümkün olduğunca az, kısa ve anlamı açık sözcükler kullanılmalıdır. Başka bir ifadeyle yazı hem anlamda hem de fiziksel görünümde pürüzsüz olmalıdır.

Günümüze kadar yapılan araştırmalarda okunabilirliğin ölçülmesinde genel olarak hece sayısı (ortalamaları), sözcük sayısı (ortalamaları), cümle sayıları (ortalamaları) olmak üzere üç farklı değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler arasında araştırmacılar tarafından pek çok farklı orantısal değerler belirlenmiştir. Goldbort (2001:41) bir metindeki cümle, sözcük, hece sayısı değişkenlerini, kullanmıştır. Kesin olmasa da metnin kim tarafından okunması gerektiği konusunda fikir verdiğinden bu değişkenleri kullanan Flesh, Dale-Cale, Spache, Fry gibi araştırmacıların çalışmalarını önemli görmektedir.

Bu üç değişkene ek olarak somut, soyut sözcükler, birleşik- basit sözcükler, ekler tamlamalar da sayılabilir. Ancak değişken sayısı arttıkça metnin okunabilirliği formüle etmek de zorlaşmaktadır (Ateşman, 1997:71). Metinler, güç veya kolay

anlaşılması açısından iki şekilde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerde ele alınan ölçütler ise cümlelerin uzunluğu, kelimelerin uzunluğu, kelimelerin hece sayıları gibi ölçütlerdir. Bu ölçütleri ele alarak bazı araştırmacılar tarafından okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir (Flesch,2000). Güneş'e (1997:235; 2000:334) göre öğrenci okumayı öğrendikten sonra metni anlamaması ve güç olarak belirtmesi, okumaya devam etmemesi gibi nedenler okuma becerisinin gelişmesi için birer engel durumundadır. Metnin güç olması okumayı zorlaştırırken, metnin kolay olması da okumaya karşı ilgiyi düşürmektedir. Bu gibi nedenler göz önüne alınarak öğrenci düzeyine göre metinler seçilmelidir. Metinlerin seçiminde kullanılmak üzere bazı okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. "Okunabilirlik formülleri sadece metin seçiminde değil, öğrenci kompozisyonlarının değerlendirilmesinde, bazı yapıtların üslup özelliklerinin çözümlenmesinde, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil düzeylerinin belirlenmesinde ya da metin yazımında da kullanılabilir" (Ateşman,1997:72).

Ayrıca Klare (1980) okunabilirliğin okuyucunun performansını etkileyen bir unsur olduğunu belirtmiştir. Klare' e göre okuyucunun performansını etkileyen diğer unsurlar da aşağıda gibi şekillendirilebilir.



Klare (1980) den uyarlanmıştır

Güneş'e (1997:335) göre okunabilirlik ilkeleri dört grupta toplanabilir:

Dilbilgisi yönünden ilkeler: Çocuk kitaplarında kullanılan kelimelerin seçimi, türü, harf- hece sayısı, kullanılan cümlelerin uzunluğu gibi ilkeleri kapsamaktadır.

Eğitim yönünden ilkeler: İçeriğin seçimi, ilgi çekici olması, eğitsel mesajların verilmesi, öğrencinin düzeyine uygunluğu vb ilkeler.

Sosyolojik yönden ilkeler: Hedef öğrenci grubunun özellikleri, günlük yaşamı, içinde yaşadığı ortamın özelliklerinin kitaba yansıtılması, vb ilkeler.

Basım yönünden ilkeler: Kitabın sayfa yapısı, düzeni, yazı türü, punto büyüklüğü, kelime ve satır aralıkları, resimlerin türü ve sayfalardaki oranı gibi ilkeler.

Metin seçiminde ve metinlerin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla birden fazla formül geliştirilmiştir. 'İçerik analizinde de bir analiz türü (Tavşanlı ve Aslan, 2001:102) olarak alınan ve en çok kullanılan okunabilirlik formülleri aşağıda belirtilmiştir.

1.2.3.1. Dale Cale formülü

Okuma metinlerinin güçlüğüne belirlemek amacıyla kullanılır. Kitap veya metnin ilk yüz kelimesi alınarak, cümle sayısı ve zor (bilinmeyen) kelime sayısı belirlenir. Cümlelerin uzunluğu, kelime sayısının, cümle sayısına bölünmesiyle bulunur.

Zor kelimelerin oranı ise zor kelimelerin sayısından geriye kalan kelime sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile bulunur (Güneş,2000:340).

Kelime sayısı

- Cümle uzunlukları = $\frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$

Zor kelime sayısı

- Zor kelime oranı = $\frac{\text{Zor kelime sayısı}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}} \times 100$

Dale Cale Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Formül sonucu	Okunabilirlik düzeyi (Yaş)
4.9 ve aşağı	4 ve aşağı
5.0 - 5.9	5 - 6
6.0 - 6.9	7 - 8
7.0 - 7.9	9 - 10
8.0 - 8.9	11 - 12
9.0 - 9.9	13 - 15
10.0 ve yukarı	16 + yukarı

1.2.3.2. Gunning Fog Index

Gunning'in formülünde iki önemli unsur vardır. Bunlar, üç ve daha fazla heceli kelimeler ve cümlelerde kullanılan ortalama kelime sayısıdır. Metinden alınan 100 kelimelik bölümde bulunan üç ve daha fazla heceli kelimeler sayılır ve geriye kalan kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılır böylece üç heceli kelimelerin yüzdesi bulunur. Kelime sayısı da cümle sayısına bölünerek ortalama kelime sayısı bulunur. Üç heceli kelime yüzdesi ve ortalama kelime sayısı toplanarak fog Index (0.4) ile çarpılır. Eğer sonuç 8-10 arasında ise kolay, 11'den yukarı ise zor bir metin olduğunu gösterir (Stone,2000; Güneş,2000:340; Goldbort,2001:40).

$$\bullet \text{ Üç heceli kelime oranı} = \frac{\text{üç ve daha fazla heceli kelime}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}} \times 100$$

$$\bullet \text{ kelime ortalaması} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

Üç heceli kelime oranı + kelime ortalaması x 0.4 = Fog Index

1.2.3.3. Flesch-Kincaid Okunabilirlik formülü

Bir metinden seçilen 100 kelimelik bir bölümde, kelimelerin uzunluğu ve cümlelerin uzunluğu belirlenir. Kelimelerin uzunluğu için hece sayısı, kelime sayısına bölünür; cümlelerin uzunluğu için de kelime sayısı cümle sayısına bölünür. Eğer kelime başına düşen hece sayısı 1'e yaklaşırsa metin kolay; kelime başına düşen hece sayısı 10'a yükselirse metin zor olarak değerlendirilir. Aynı işlem cümle için de geçerlidir. Kelime sayısı 1'e düştükçe metin kolay; 10'u geçtikçe metin zor olarak değerlendirilmektedir (Davis, 1990:533-538, Stone,2000; Güneş,2000:340; <http://www.timetabler.com/reading.html>).

$$\text{kelime uzunluğu} = \frac{\text{Hece sayısı}}{\text{Kelime sayısı}}$$

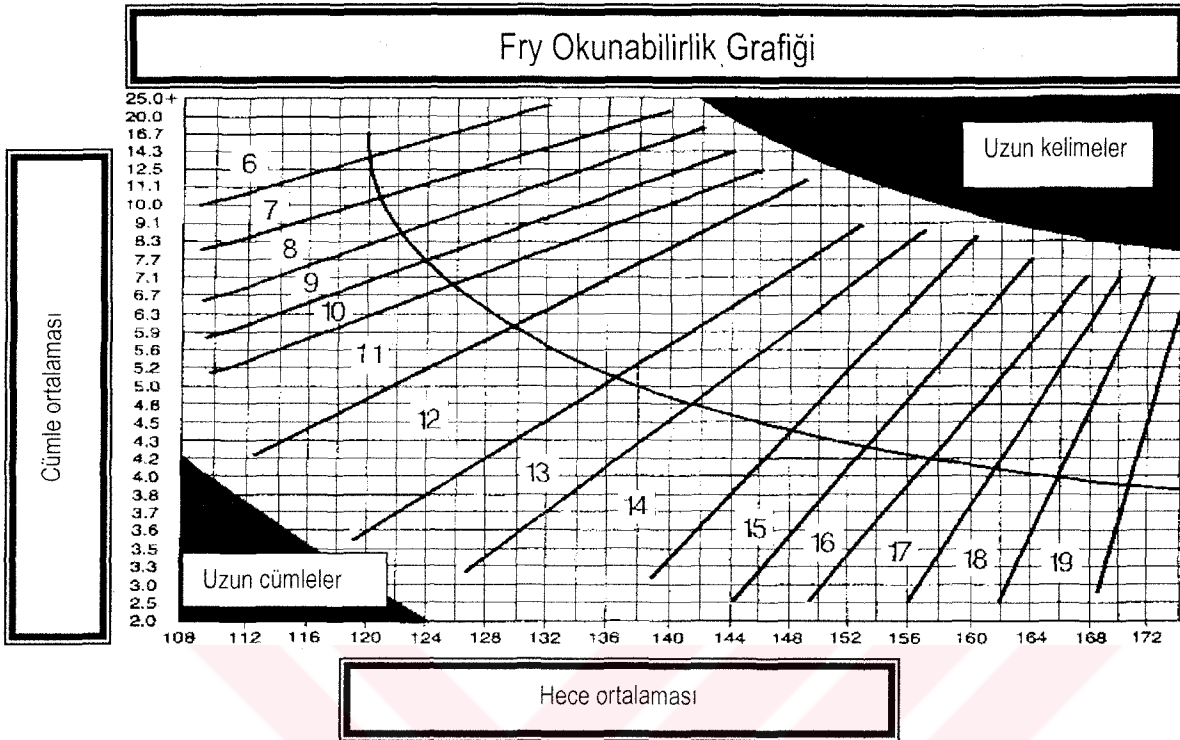
$$\text{cümle uzunluğu} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

Flesh Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Metnin düzeyi	Ortalama cümle uzunluğu	Ortalama hece sayısı (100 sözcükte)	Metnin düzeyi sayısal olarak	Tahmini öğrenci seviyesi
Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	9 - 100	5. sınıf
Kolay	11	131	80- 90	6. sınıf
Oldukça kolay	14	139	70- 80	7.
Standart	17	147	60- 70	8.,9.
Oldukça zor	21	155	50- 60	10.,11
Zor	25	167	30- 50	13.,16
Çok zor	29 ve daha çok	192 ve daha çok	0-30	Üniversite ve yetişkinler

1.2.3.4. Fry okunabilirlik grafiği

Bir metinden veya kitaptan baştan 100, ortadan 100 ve sondan 100 olmak üzere üç bölüm seçilir. Her bölüm için ortalama cümle sayısı ve bu cümlelere ait hece sayısı bulunur. Üç bölüme ait hece ortalamaları ve cümle ortalamaları belirlenir. Belirlenen bu değerlerin grafikte ortak noktası belirlenir. Bu nokta, metnin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göstermektedir (Fry, 1988:95, Dorothy ve Chamberlain-Solecki 1998:712).



Yalın'a göre (1996:61) batı eğitim sisteminde eğitimcilerin üzerinde en çok durdukları konulardan biri de okunabilirliktir. Okunabilirlikle, metinlerin (kitapların) güçlük düzeyleri belirlenmiş olur. Bu amaçla güçlük düzeyleri belirleme formülleri geliştirilmiştir. Ayrıca Yalın'a göre (1996:62) bir kitabın güçlük düzeyini belirlemek amacıyla okunabilirlik formüllerinden yararlanmak faydalı olacaktır; ancak bu formüllerin bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Örneğin formüller daha çok nesir yazıları için geliştirilmiştir denebilir. Ayrıca okunabilirlik düzeyini belirleyen bu formüller kelimelerin anlamlarından ziyade yapılarıyla ilgili olması, kullanım alanını daraltmaktadır.

Ders kitaplarının tüm eğitim araç - gereçleri içinde oldukça fazla kullanılması, ana dil eğitiminde de çok önemli bir yere sahip olmasına yol açmaktadır. Görsel ve eğitsel nitelikleri, içerik ve yöntem açısından yetersiz ders kitaplarını sevmeyen öğrenci okumayı da yazmayı da sevmeyecektir (Coşkun, 2002:193).

1.2.4. Problem Cümlesi

İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.4. 1. Alt Problemler

1. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilinde bir cümle içerisinde kullandıkları ortalama sözcük sayısı kaçtır?
2. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bir sözcükte kullandıkları ortalama hece sayısı kaçtır?
3. İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bir cümle içerisinde ortalama sözcük sayısı kaçtır?
4. İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde bir sözcükte ortalama hece sayısı kaçtır?
5. Ders kitabında bulunan metinlerle 5. sınıf öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.5. Araştırmanın Önemi

Ana dilin temel etkinliklerinden biri olan okuma becerisi, bireyin okul ve sosyal yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu becerinin geliştirilmesi, ihtiyaç duyulan yerlerde kullanılması ve iyi okuyucu yetiştirilmesi sistemli çalışmalarla mümkündür. Öğrencilere gereği gibi okuma becerisinin kazandırılması çalışmalarında ders kitaplarının rolü büyüktür. Çünkü ders kitapları çocuğun okuma eylemine başladığı önemli araçlardan birisidir. Bu önemli araç oluşturulmadan bazı kriterlerin göz önüne alınması gerekmektedir. Bu kriterlerden biri de okunabilirliktir. Bir ders kitabının genel içeriğini oluşturan metinlerin okunabilirlik açısından sınıf düzeyine uygun olması gerekçesiyle bu çalışma, Türkçe ders kitapları yazarlarına, ders içi-dışı okuma çalışmaları yaptıracak öğretmenlere ve gelecekte okuma becerisi, okuduğunu anlama üzerine yapılacak çalışmalara yardımcı olacağı kanısıyla önemli görülmektedir.

1.2.6. Denence (Hipotez)

İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin hece, sözcük ve okunabilirlik ortalamaları, bu kitapları okuyan 5.sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarının hece, sözcük ve okunabilirlik değerlerinden yüksektir.

1.2.7. Varsayımlar

1. Araştırma için öğrenci kompozisyonlarından ve ders kitaplarında bulunan metinler arasından seçilen örneklem evreni temsil etmeye yeterlidir.
2. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar onların gerçek durumlarını yansıtmaktadırlar.

1.2.8. Sınırlılıklar

1. 2001-2002 öğretim yılı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına karar verilen Engin, Başarı, Tekışık yayın evlerine ait 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerle ve 5. Sınıf öğrenci kompozisyonlarının oluşturduğu materyallerle,
2. Çalışma, Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin ve 5. sınıf öğrenci kompozisyonlarındaki metinlerin ilk 100 sözcüğü ile,
3. Çalışma kapsamına alınan her okuldan 10 öğrenci ve Türkçe ders kitaplarından seçilen 10' ar metin olmak üzere toplam 50 öğrenci ve 50 metinle sınırlıdır.

1.2.9. İlgili Araştırmalar

Araştırmayla ilgili literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili doğrudan veya dolaylı bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar genel olarak yurt dışında yapılmıştır. Okunabilirlik ilgili ilk çalışmalar 1920’li yıllara kadar uzansa da Türkiye’de yapılmış çalışmaların azlığı nedeniyle, ders kitapları ile ilgili aşağıdaki bazı araştırmalar da çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Ateşman (1997) “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi” adlı çalışmasında Türkçe metinlerin okunabilirliğini hesaplamak amacıyla Flesch okunabilirlik formülünü Türkçe’ye uyarlamıştır. Genel olarak çalışmada okunabilirlik kavramı açıklanmaya çalışılmış ve şu ana kadar yapılan yurt dışındaki çalışmalardan söz edilmiştir. Araştırmada okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğunu belirleyen bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda okunabilirlik ölçütleri 1-100 veya 1-10 gibi değerler arasında değişen skalalar üzerinde bulunmaya çalışıldığı, metinlerin değişik niteliksel özellikleri ölçüt olarak alınarak bulunan değerlerden yararlanmak yoluyla metnin okunabilirliği hakkında bilgi edinilmeye çalışıldığı belirtilmiştir.

Ateşman’a göre okunabilirlikle anlaşılabilirlik ayırt edilmesi gereken iki kavramdır. Çünkü anlaşılabilirlik metne ait niceliksel özellikler yanı sıra niteliksel özelliklere bağlıdır. İçerik, anlaşılabilirlik önemli unsurlardır. Çünkü metinde hangi konudan söz edildiğine düşüncenin hangi sırayla ve nasıl aktarıldığına, okuyucunun o konu hakkında bilgisinin olup olmadığına göre anlaşılabilirlik değişmektedir. Araştırmada okunabilirlik, metinlerin dilbilgisel nicelikleri göz önüne alınmak suretiyle yapılan tespitler olarak ele alınmaktadır.

Ateşman, okunabilirlik ölçütlerinin pek çok değişik amaçla kullanılabileceğini vurgulamıştır. Bunlardan bazıları öğrenci kompozisyon ödevlerinin değerlendirilmesi, yazın yapıtlarına ait üslup özelliklerinin

çözümlemesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil düzeylerinin belirlenmesi, metin üretimi gibi konular olarak sıralanabilir.

Araştırmada, okunabilirlik değişkenleri olarak cümle, sözcük, hece sayısı ele alınmıştır. Yabancı diller (İngilizce, Almanca...) için yapılan çalışmalar ve Türkçenin diğer dillerden farklılıkları göz önüne alınarak bir formül önerilmiştir. Bu formülün geliştirilmesinde farklı alanlardan değişik zorluk düzeylerinde metinler seçilmiştir. Bu metinler bilimsel, felsefi, yazın yapıtları, öğrenci kompozisyonları, haber metinleri olarak en zor okunandan kolay okunana doğru sınıflandırılmıştır. Her metin için ortalama sözcük ve cümle uzunlukları kullanılarak Türkçe okunabilirlik katsayıları oluşturulmaya çalışılmıştır.

Güneş (2000) “Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında, okumanın bilgi edinme yollarından en üstünü olduğunu ve bu becerinin kazanılmasında okuma eğitiminin büyük rolü olduğunu vurgulamıştır. Güneş'e göre okuma eylemi sonunda okuyucunun sadece harf, sözcük ve cümleleri tanıması yeterli değildir; aynı zamanda okuduklarını anlaması, bunun üzerinde düşünmesi, eleştirmesi, uygulamaya koyması, istedik davranışlar edinmesi, bireysel değerlerini geliştirmesi, sanat zevki edinmesi, dünya görüşünü geliştirmesi, okumayı alışkanlık haline getirmesi, olayların analiz- sentez ve değerlendirmesi gibi bir dizi yeteneği de kazanabilmelidir. Bu yetenekleri geliştirecek, çocuğun geleceğine yön verecek kitapların hazırlanması gerektiği de araştırmada vurgulanan bir diğer unsurdur. Bu tür kitapların hazırlanmasında bazı ilkelere uyulmalıdır bu ilkelere uymayanları da okunabilirliktir.

Güneş, çalışmasında okunabilirlik ilkelerini dört ana grupta incelemiş ve okunabilirlik tarihi hakkında bilgi vererek bugüne kadar kullanılan okunabilirlik ve güçlük formüllerini açıklamıştır. Türkiye'de yayımlanan ve MEB onaylı 52 çocuk kitabı üzerinde okunabilirlik formülleri uygulanarak bu kitaplar okunabilirlik açısından değerlendirmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, kitapların tam olarak hangi yaş kitlesine uygun olduğu belirtilmemiş ancak okunabilirlik formüllerinin uygulanmasından sonra 40 kitabın 12 ve daha üstü yaş gruplarına, 12 kitabın da 6-12 yaş arası çocuklara yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Cümle uzunlukları, 14 kitapta 10-15 sözcük; 18 kitapta 8-9,5 sözcük; 16 kitapta 5-7,5; 4 kitapta 4,5-5,5 sözcük olarak belirlenmiştir. Cümle uzunlukları açısından 52 kitabın 20'si cümle uzunlukları yönüyle çocukların okuyabilecekleri düzeyde bulunmuştur. Araştırmada ele alınan kitapların sözcüklerinin hece ortalamalarına bakılmış ve kelime seçimi yönünden 40 kitabın çocukların düzeyine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ruhi ve Kocaman (1996) ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan dili, yapı ve kullanım boyutları açısından incelemiştir. Araştırmada ilkokul dördüncü ve beşinci sosyal bilgiler ile ortaokul birinci ve ikinci sınıfların tarih ve coğrafya ders kitaplarının bir kısmı sözcük, tümce ve metin düzleminde incelenmiş; kitaplardan alınan iki okuma parçası ile de metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin saptanması amacıyla 140 öğrenciye iki ayrı anket uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden sonra incelenen ders kitapları, sözcük düzlemi, tümce düzlemi, metin düzlemi olarak incelenmiş; metin düzlemi de kendi içinde bilgisellik, bağdaşıklık, biçim alt başlıkları altında değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ders kitapları sözcük kullanımı açısından genel olarak bir tutarsızlık içindedir. Metinlerde çok karmaşık tümce kullanılmaması yerinde bir tutum olmasına karşın; yalın cümlelerin bir biri ardına yinelenmesi, cümlelerde belli sözcük ve yapıların art arda kullanılması kitapların ilgi çekiciliğini azaltmakta, tek düze bir biçimsel oluşuma yol açmaktadır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da, kitaplardaki metinlerde eski ve yeni bilgiler arasında yeterli dengenin kurulamamasıdır. Ruhi ve Kocaman'a göre araştırma kapsamında ele alınan ders kitaplarında kullanılan dil saydam ve okumayı özendirici Türkçe'nin gücünü yansıtan bir nitelik taşımaktan uzaktır. Böyle bir dil kullanımı zorlama, ezberci, bir öğretim etkinliğine götürür. Her düzeydeki eğitimin temel işlevlerinden birisi de okumayı özendirmek ve öğrencinin bilgilerin temellendirilmesine katkıda bulunmaktır.

Ergin ve Gözütok (1996) Ankara merkez ilköğretim okullarında okutulan hayat bilgisi ders kitaplarını bazı değişkenler açısından inlemişlerdir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Hayat Bilgisi Ders Kitabı Değerlendirme Formu Ankara merkez ilköğretim okullarında görev yapan 1.,2.,3. Sınıf öğretmenlerine dağıtılmış ve öğretmenlerden ders kitaplarına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Değerlendirme formu beşli likert olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların yorumlanmasında aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır.

86-100 çok iyi

76-85 iyi

66-75 kabul edilebilir

51-65 geliştirilmeli

0-50 yetersiz

Araştırmada ders kitapları içerik, eğitsel yaklaşımlar (düzenleme, dil, süreklilik) tasarım (yazı, ilk ve son sayfalar, resimleme) açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre hayat bilgisi ders kitapları “geliştirilmeli” özellik gösteren puan aralıklarında (51- 65) yer almıştır.

Tarkun ve Aslan (2000) çocuk eğitimi ve gelişiminde etkin rol oynaması gerektiği düşünülen masal kitaplarının eğitici, eğlendirici, kişilik geliştirici ve dinsel nitelikler açısından bir incelemesini yapmışlardır. “Çocuk Kitaplarının İçerik Analizi” adlı çalışmada, çocuk kitaplarının çocuğun dil dağarcığındaki sözcük sayısına uygun, kavrayabileceği cümle yapısında ve anlayabileceği anlatım biçiminde olması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda kitabın, çocuğun duyuş ve düşünüşteki sentez yetisine ilişkin bir bilimsellik içermesi de vurgulanmıştır.

Araştırmada içerik analizi yöntemiyle bir çok masal inlenmiştir. Masallardaki cümleler çocuğa kazandırılması gereken bir özelliği mesaj olarak sunuyorsa “pozitif”; olmaması gereken bir özelliği mesaj olarak sunuyorsa “negatif”; hem olumlu hem de olumsuz mesaj içeriyorsa “müphem” olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar genel olarak; uzman eğitimcilerin, çocuk kitaplarında bulunması gereken genel nitelikler açısından görüş birliğinde oldukları ve araştırmada ele alınan eğitim ve kişilik kategorilerinin çocuk kitaplarında yeterince net olmadığı yönündedir.

Okunabilirlik formülleri ile ilgili yurt dışında birçok araştırmaya yapılmıştır. Bu araştırmalar daha çok dillere ait okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış çalışmalardır. Bu çalışmaların İngilizce üzerinde yoğunlaştığı da bir gerçektir. İngilizce metinlerin güçlük düzeylerini belirleyen formüller okunabilirlik başlığı (s. 28-32) altında incelenmiştir. Ancak diğer diller için de az da olsa bu çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda İngilizce'den farklı olarak geliştirilen okunabilirlik formüllerden bazı dillerden örnekler verilmiştir. Okunabilirlik veya güçlük düzeyi belirlemek için kullanılan bu formüllerden,

Çince, Yang (1971),

Hollandaca, Douma (1960), Brouwer (1963), Van Hauwermeiren (1972), Zondervan & Gunneweg (1976)

Fransızca, Tharp (1939), Kandel & Moles (1958), Richaudeau (1971),

Almanca, Fucks (1955), Walters (1966), Bamberger & Vanecek (1984),

İspanyolca, Spaulding (1951, 1956), Patterson (1972), Thonis (1976),

İbranice Nahshon (1957),

Korece, Park (1974),

Rusça, Rock (1970) örnek olarak gösterilebilir. (Rabin, 1988:48,66-71; Davison, 1988:37)

Farklı diller için geliştirilen bu formüllerin tamamının temelinde metinlerde bulunan cümlelerin uzunlukları, sözcük sayıları, bilinmeyen sözcüklerin oranları, hece sayısı gibi unsurlar bulunmaktadır. Formülleri birbirinden ayıran özellikler dillerin farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Örneğin Türkçe ile İngilizce, hece açısından karşılaştırıldığında bir sözcükteki ünlü sayısı Türkçe' de hece sayısını verirken aynı kural İngilizce için geçerli olmamaktadır. İlgili araştırmalar bölümünün amaçları dışına çıkmamak için özellikle de bu çalışmanın bulgularıyla karşılaştırma olanağı olmadığı için yurt dışında yapılan araştırmalara, tanıtım amacıyla kısaca yer verilmiştir.

2. BÖLÜM

2.1. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

2.2. Araştırma Modeli

İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarını okunabilirlik açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelindedir. Var olan bir durumun betimlenmesi ve araştırma konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından tarama modeli araştırma için uygun bir model olarak görülmüştür.

2.3. Evren ve Örneklem

2.3.1 Evren

2001 – 2002 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Çankaya ilçe sınırları içerisinde bulunan Gazi Koleji, Sarar İlköğretim, Mimar Kemal, Ayşe Abla Koleji, Ulubatlı Hasan İlköğretim okulu 5.sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitapları bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

2.3.2. Örneklem

Her okulda birden fazla şube bulunmasına karşın, verilerin analizinde, değerlendirilmesinde, araştırmanın uzun bir zaman dilimine yayılması gibi etmenlerden dolayı, bu şubelerden sadece birine ve uygulama yapılan sınıflardan da random olarak seçilen 10, toplam 50 öğrenci kompozisyonu ve bu öğrencilerin kullandıkları Türkçe ders kitaplarından random olarak seçilen her bir kitaptan 10; toplam 50 metin örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan okullar, öğrenci sayıları ve Türkçe derslerinde kullandıkları ders kitapları Tablo 2’ de belirtilmiştir.

Tablo 2
Öğrenci Sayıları ve Ders Kitapları

Okullar	Öğrenci sayısı	Ders kitabı / Yazar / Yayın evi
Gazi Koleji	40	Türkçe-5 - M.Hengirmen / Engin Y.
Sarar İlköğretim	40	Türkçe-5- Müfit Aksakal / Başarı Y.
Mimar Kemal İlköğretim	44	Türkçe-5 - M.Hengirmen / Engin Y.
Ayşe Abla Koleji	20	Türkçe-5 - M.Hengirmen / Engin Y.
Ulubathı Hasan İlköğretim	41	Türkçe-5 –H.Hüsnü Tekişik /TekişikY.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, Talim ve Terbiye Kurulu’ tarafından onaylanmış ve örnekleme alınmış ilköğretim okullarında okutulan ders kitapları ve araştırmacı tarafından konusu belirlenmiş bir kompozisyondan yararlanılmıştır. Ders kitaplarından seçilen metinlerden ve öğrenci kompozisyonlarından elde edilen puanlar Ateşman (1997) tarafından geliştirilen Türkçe Okunabilirlik Formülü ile değerlendirilmiştir.

2.4.1. Ders kitapları ve Kompozisyon

Araştırma kapsamında ele alınan ders kitapları araştırma grubu alt başlığında belirtilmiştir. “Unutamadığımız bir olayı anlatınız” konulu bir kompozisyon yazdırılmıştır. Bu kompozisyon konusu, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini kolayca ifade edebilmeleri düşünülerek araştırmacı ve danışman tarafından belirlenmiştir.

2.4.2. Ateşman Okunabilirlik Formülü

$$O.S: 198,825 - (40,175x_1 - 2,610x_2)$$

O.S : okunabilirlik sayısı

x_1 : hece olarak sözcük uzunluğu

x_2 : Sözcük olarak cümle uzunluğu

Ateşman, Türkçe metinlerin okunabilirliğini hesaplamak amacıyla Flesch okunabilirlik formülünü Türkçe'ye uyarlamıştır. Bu formüle göre Türkçe için belirlenmiş sözcük ve cümle ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Ateşman'a Göre Türkçe için (Hece Olarak) Sözcük ve (Sözcük olarak) Cümle Ortalamaları

	Hece olarak (sözcük uzunluğu)	Sözcük olarak (cümle uzunluğu)
En kolay metin	2.2	4
En zor metin	3.0	30

Yukarıda belirtilen okunabilirlik formülü Türkçe metinlere uygulandığında metinler kolaydan zora aşağıda belirtilen aralıklarda yer almaktadır. Bir metnin okunabilirlik düzeyi 100' e yaklaştıkça kolay; 0' a (sıfır) yaklaştıkça güç bir metin olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada incelenen öğrenci kompozisyonları ve kitap metinleri de bu sınıflamaya göre yapılmıştır.

Tablo 4
Türkçe Okunabilirlik Aralıkları

Düzy	Okunabilirlik aralığı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Ateşman (1997) tarafından geliştirilen formül, araştırmaya verileri toplanmadan önce bir ön çalışmada denenmiştir. Bu çalışmada formül, hem 4. sınıf hem de 6. sınıf öğrencilerine aynı konuda yazdırılan kompozisyonlarda sınanmıştır. Bu ön çalışmanın amacı ise, 4, 5 ve 6. sınıflara denendiğinde 4. sınıflara ait kompozisyon okunabilirliğinin 5. sınıf öğrenci kompozisyonlarına ait okunabilirlik düzeyinden *küçük*; 6.sınıflara ait öğrenci kompozisyonlarının okunabilirliği ise 5. sınıf öğrenci kompozisyonlarının okunabilirliğinden *büyük* olup olmadığını saptamaktır.

Ön çalışmanın sonuçları:

Tablo 5
Ardışık Sınıflara Ait Okunabilirlik Ortalamaları

Sınıf	N	\bar{x}	S
4.sınıf	24	82.5	5.2
5.sınıf	24	79.6	9.1
6.sınıf	24	72.9	8.4

Tablo 5'teki sınıfların okunabilirlik ortalamalarına bakıldığında,

6 sınıf ($x = 72.9$) > 5.sınıf ($x = 79.6$) > 4.sınıf ($x = 82.5$)

şeklinde yazılabilir. Çünkü Ateşman (1997) tarafından yapılan sınıflamada 0' a (sıfır) yaklaşan metnin güç anlaşılır olduğu; 100' e (yüz) yaklaşan metnin ise kolay anlaşılabilir olduğu belirtilmiştir. Sınıflar arasında oluşan bu farkın anlamlı olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile çözümlenmiştir.

Tablo 6
Üç sınıfa ait Anova sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark*
Gruplar arası	1153.5	2	576.7	9.560	.000	(1-3) (2-3)
Grup içi	4162.6	69	60.3			
Toplam	5316.1	71				

1) 4.sınıf, 2) 5. Sınıf, 3) 6.Sınıf

Anlamlılık .05 düzeyinde

Tablo 6' ya göre 5 ve 6. Sınıflara ait kompozisyonların okunabilirlik puanları arasında anlamlı bir fark [$F= 9.560, p < .05$] olduğunu göstermektedir. 4 ve 5. Sınıflara ait ortalamalarda ise anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir. Anlamlı bir farkın çıkmaması 4. Sınıf öğrencilerinin 100 sözcükten oluşan bir bütün (metin) oluşturmada zorlanmalarından kaynaklanmış olabilir. Çünkü 4. Sınıf öğrencilerinin sadece başarılı olanlar çalışmaya dahil edilmiştir. Ancak sınıflara ait okunabilirlik ortalamaları (tablo 5) incelendiğinde [4.sınıf $x = 82.5$, 5. sınıf $x = 79.6$, 6. Sınıf $x = 72.9$] sonuçların beklenen düzeyde olduğu söylenebilir.



* Bu araştırmada kullanılan Ateşman (1997) okunabilirlik formülünde metinlerin değerleri 100' yaklaştıkça metinler kolay, 0 (sıfır)'a yaklaştıkça metinler zor olarak belirtildiğinden, çalışmanın her aşamasında bu kurala göre sonuçlar değerlendirilecektir.

2.5. Verilerin Toplanması

Veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk olarak araştırmanın örneklemini oluşturan okullara devam eden ilköğretim 5.sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak bir ders saat süresince kompozisyonlar yazdırılmıştır. Ardından çalışmaya katılan sınıfların kullandıkları Türkçe ders kitapları belirlenmiş ve temin edilmiştir. Son olarak da ders kitaplarından seçilen metinlere ve öğrenci kompozisyonlarına Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü uygulanarak gerekli veriler elde edilmiştir. Metin seçiminde ders kitaplarında bulunan şiir, okuma parçası, tiyatro metinleri gibi türler araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Uygulamalar sırasında araştırmanın amacı öğrencilere açıklanmış ve öğrenciler tarafından sorulan bazı sorular araştırmacı tarafından cevaplandırılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Ders kitabı ve öğrenci kompozisyonlarının ilk 100 sözcüğünde bulunan hece olarak sözcük ve sözcük olarak cümle ortalamaları bulunmuştur. Bunun için aşağıdaki formüller kullanılmıştır.

$$x_1 (\text{hece}) = \frac{\text{Toplam hece sayısı}}{100}$$

$$x_2 (\text{sözcük}) = \frac{100}{\text{Toplam cümle sayısı}}$$

2. Ders kitabı ve öğrenci kompozisyonları için hesaplanan x_1 ve x_2 değerleri okunabilirlik formülünde ($O.S = 198.825 - (40.175 x_1 - 2.610 x_2)$) yerlerine koyularak, kitap ve kompozisyonlar için okunabilirlik değerleri hesaplanmıştır.
3. Hem öğrenci kompozisyonlarına hem de ders kitaplarına ait okunabilirlik değerleri arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığı SPSS'te (10.0 for Windows 98,) t-testi ile analiz edilmiştir.



4.BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazdıkları kompozisyon kağıtlarındaki ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitaplarındaki sözcük ve cümle ortalamaları ile okunabilirlik düzeyleri ele alınacaktır. Okunabilirlik düzeyleri ile ele alınan ve tablolastırılan veriler öğrenciler ve ders kitapları açısından karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu karşılaştırmaların, araştırmanın amacı dışında kullanılmaması için okul isimleri gizli tutulmuştur.

Tablo7

A İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin Veriler

	Hece		Sözcük		Okunabilirlik
	En kısa	En uzun	En az	En çok	
Ders kitabı	2.4	3.1	7.1	10.0	65.2
Genel Ortalama*	2.8		8.3		
Öğrenci Kompozisyonları	2.2	2.9	5.9	8.3	77.3
Genel Ortalama*	2.6		7.0		

* Genel ortalama en kısa en az ve en uzun/en çok ortalaması değil; öğrencilerin tamamına ait verilerin ortalamalarıdır.

Tablo 7' ye göre, A ilköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en kısa hece ortalamasına sahip metinde 2.4 hece; en uzun hece ortalamasına sahip metinde ise 3.1 hece bulunmaktadır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama hece uzunluğu 2.8' dir. Öğrenci kompozisyonları incelendiğinde en kısa hece ortalamasına sahip kompozisyon 2.2 hece; en uzun hece ortalamasına sahip kompozisyonda ise 2.9 hece bulunmaktadır. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde öğrenci kompozisyonlarının ortalama hece uzunluğu 2.6 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin genel hece ortalaması ile ÖK'nin hece

ortalamalarına bakıldığında DKBM’de kullanılan sözcüklerin ÖK’ de kullanılan sözcüklerden uzun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

A ilköğretim Okulu’nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 7.1 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 10.0’dır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 8.3’tür. Öğrenci kompozisyonlarındaki sözcük ortalamaları incelendiğinde en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 5.9 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 8.3’tür. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7.0 olarak görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM’nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısı ile ÖK’nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısına bakıldığında DKBM’ de kullanılan cümlelerin ÖK’de kullanılan cümlelerden uzun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

DKBM ait okunabilirlik değeri 65.2; ÖK ait okunabilirlik değeri ise 77.3 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre DKBM ve ÖK okunabilirlik açısından, Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik sınıflamasına göre şu şekildedir:

DKBM (65.2)	orta güçlükte
ÖK (77.3)	kolay

A ilköğretim Okulu’nda okuyan 5.sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, DKBM okunabilirlik düzeyinin ÖK’nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8
B İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin
Veriler

	Hece		Sözcük		Okunabilirlik
	En kısa	En uzun	En az	En çok	
Ders kitabı	2.5	3.0	4.8	10.0	68.7
Genel Ortalama*	2.8		7.4		
Öğrenci Kompozisyonları	2.2	3.0	5.6	14.3	73.4
Genel Ortalama*	2.5		8.9		

* Genel ortalama en kısa/en az ve en uzun/en çok ortalaması değil; öğrencilerin tamamına ait verilerin ortalamalarıdır.

Tablo 8' e göre, B ilköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en kısa hece ortalamasına sahip metinde 2.5 hece; en uzun hece ortalamasına sahip metinde ise 3.0 hece bulunmaktadır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama hece uzunluğu 2.8' dir. Öğrenci kompozisyonları incelendiğinde en kısa hece ortalamasına sahip kompozisyon 2.2 hece; en uzun hece ortalamasına sahip kompozisyonda ise 3.0 hece bulunmaktadır. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde öğrenci kompozisyonlarının ortalama hece uzunluğu 2.5 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin genel hece ortalaması ile ÖK'nin hece ortalamalarına bakıldığında DKBM'de kullanılan sözcüklerin ÖK' de kullanılan sözcüklerden uzun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

B ilköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 4.8 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 10.0'dır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7.4'tür. Öğrenci kompozisyonlarındaki sözcük ortalamaları incelendiğinde en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 5.6 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 14.3'tür. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 8.9 olarak görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısı ile ÖK'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısına bakıldığında DKBM' de kullanılan cümlelerin ÖK'de kullanılan cümlelerden *kısa* olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

DKBM ait okunabilirlik değeri 68.7; ÖK ait okunabilirlik değeri ise 73.4 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre DKBM ve ÖK okunabilirlik açısından, Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik sınıflamasına göre şu şekildedir:

DKBM (68.7)	orta güçlükte
ÖK (73.4)	kolay

B ilköğretim Okulu'nda okuyan 5.sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, DKBM okunabilirlik düzeyinin ÖK'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9
C İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin
Veriler

	Hece		Sözcük		Okunabilirlik
	En kısa	En uzun	En az	En çok	
Ders kitabı	2.5	3.0	4.8	10.0	68.7
Genel Ortalama*	2.8		7.4		
Öğrenci Kompozisyonları	2.2	2.9	5.9	16.7	68.3
Genel Ortalama*	2.7		8.9		

* Genel ortalama en kısa/en az ve en uzun/en çok ortalaması değil: öğrencilerin tamamına ait verilerin ortalamalarıdır.

Tablo 9' a göre, C ilköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en kısa hece ortalamasına sahip metinde 2.5 hece; en uzun hece ortalamasına sahip metinde ise 3.0 hece bulunmaktadır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama hece uzunluğu 2.8' dir. Öğrenci kompozisyonları incelendiğinde en kısa hece ortalamasına sahip kompozisyon 2.2 hece; en uzun hece ortalamasına sahip kompozisyonda ise 2.9 hece bulunmaktadır. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde öğrenci kompozisyonlarının ortalama hece uzunluğu 2.7 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin genel hece ortalaması ile ÖK'nin hece ortalamalarına bakıldığında DKBM'de kullanılan sözcüklerin ÖK' de kullanılan sözcüklerden uzun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

C ilköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 4.8 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 10.0'dır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7.4'tür. Öğrenci kompozisyonlarındaki sözcük ortalamaları incelendiğinde en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 5.9 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 16.7'tür. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 8.9 olarak görülmektedir. . Bu bulgulara göre DKBM'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısı ile ÖK'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısına bakıldığında DKBM' de kullanılan cümlelerin ÖK'de kullanılan cümlelerden *kısa* olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

DKBM ait okunabilirlik değeri 68.7; ÖK ait okunabilirlik değeri ise 68.3 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre DKBM ve ÖK okunabilirlik açısından, Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik sınıflamasına göre şu şekildedir:

DKBM (68.7)	orta güçlükte
ÖK (68.3)	orta güçlükte

C İlköğretim Okulu'nda okuyan 5.sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, ÖK' nin okunabilirlik düzeyinin DKBM'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10
Ç İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin
Veriler

	Hece		Sözcük		Okunabilirlik
	En kısa	En uzun	En az	En çok	
Ders kitabı	2.5	3.0	4.8	10.0	68.7
Genel Ortalama*	2.8		7.4		
Öğrenci Kompozisyonları	2.4	2.8	5.6	8.3	74.4
Genel Ortalama*	2.6		7.0		

* Genel ortalama en kısa/en az ve en uzun/en çok ortalaması değil; öğrencilerin tamamına ait verilerin ortalamalarıdır.

Tablo 10'a göre, Ç İlköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en kısa hece ortalamasına sahip metinde 2.5 hece; en uzun hece ortalamasına sahip metinde ise 3.0 hece bulunmaktadır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama hece uzunluğu 2.8' dir. Öğrenci kompozisyonları incelendiğinde en kısa hece ortalamasına sahip kompozisyon 2.4 hece; en uzun hece ortalamasına sahip kompozisyonda ise 2.8 hece bulunmaktadır. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde öğrenci kompozisyonlarının ortalama hece uzunluğu 2.6 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin genel hece ortalaması ile ÖK'nin hece ortalamalarına bakıldığında DKBM'de kullanılan sözcüklerin ÖK' de kullanılan sözcüklerden uzun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ç ilköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 4.8 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 10.0'dır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7.4'tür. Öğrenci kompozisyonlarındaki sözcük ortalamaları incelendiğinde en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 5.6 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 8.3'tür. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7.0 olarak görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısı ile ÖK'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısına bakıldığında DKBM'de kullanılan cümlelerin ÖK'de kullanılan cümlelerden uzun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

DKBM ait okunabilirlik değeri 68.7; ÖK ait okunabilirlik değeri ise 74.4 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre DKBM ve ÖK okunabilirlik açısından, Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik sınıflamasına göre şu şekildedir:

DKBM (68.7)	orta güçlükte
ÖK (74.4)	kolay

Ç ilköğretim Okulu'nda okuyan 5.sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında, DKBM okunabilirlik düzeyinin ÖK'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11
D İlköğretim Okulu Öğrenci Kompozisyonları ve Ders Kitabına İlişkin
Veriler

	Hece		Sözcük		Okunabilirlik
	En kısa	En uzun	En az	En çok	
Ders kitabı	2.5	2.9	5.0	11.1	71.5
Genel Ortalama*	2.7		7.2		
Öğrenci Kompozisyonları	2.5	3.0	6.3	12.5	65.4
Genel Ortalama*	2.8		8.5		

* Genel ortalama en kısa/en az ve en uzun/en çok ortalaması değil; öğrencilerin tamamına ait verilerin ortalamalarıdır.

Tablo 11' e göre D İlköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en kısa hece ortalamasına sahip metinde 2.5 hece; en uzun hece ortalamasına sahip metinde ise 2.9 hece bulunmaktadır. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama hece uzunluğu 2.7' dir. Öğrenci kompozisyonları incelendiğinde en kısa hece ortalamasına sahip kompozisyon 2.5 hece; en uzun hece ortalamasına sahip kompozisyonda ise 3.0 hece bulunmaktadır. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde öğrenci kompozisyonlarının ortalama hece uzunluğu 2.8 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin genel hece ortalaması ile ÖK'nin hece ortalamalarına bakıldığında DKBM'de kullanılan sözcüklerin ÖK' de kullanılan sözcüklerden kısa olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

D İlköğretim Okulu'nun kullandığı ders kitaplarında bulunan metinler (DKBM) arasında en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 5.0 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 11.1'dir. Metinlerin tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7.2'dir. Öğrenci kompozisyonlarındaki sözcük ortalamaları incelendiğinde en az sözcük ortalamasına sahip cümlede 6.3 sözcük; en çok sözcük kullanılan cümledeki sözcük ortalaması ise 12.5'tür. Kompozisyonların tamamına ait veriler değerlendirildiğinde bu ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 8.5 olarak görülmektedir. Bu bulgulara göre DKBM'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısı ile ÖK'nin bir cümledeki ortalama sözcük sayısına bakıldığında DKBM'de kullanılan cümlelerin ÖK'de kullanılan cümlelerden kısa olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

DKBM ait okunabilirlik değeri 71.5; ÖK ait okunabilirlik değeri ise 65.4 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre DKBM ve ÖK okunabilirlik açısından. Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik sınıflamasına göre şu şekildedir:

DKBM (71.5)	Kolay
ÖK (65.4)	orta güçlükte

D İlköğretim Okulu'nda okuyan 5.sınıf öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar ve bu öğrencilerin okudukları Türkçe ders kitabı okunabilirlik düzeyi bakımından karşılaştırıldıklarında. ÖK'nin okunabilirlik düzeyinin DKBM'nin düzeyinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyine İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	x	S	t	p
Öğrenci kompozisyonları	50	71.86	11.22	1.89	.062
Ders kitabında bulunan metinler	50	67.96	9.31		

Anlamlılık .05 düzeyinde

Tablo 12' ye göre ÖK ile DKBM'lerin okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($t_{(48)} = 1.89, P > .05$). Elde edilen bu bulgu ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenci kompozisyonlarıyla aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ders kitapları, okullarda kullanılan önemli bir kaynaktır. Öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu kaynakların, öğrencilerin sahip olduğu dilsel becerilerden bir basamak önde olması, öğrenciyi bilgi, beceri, kavram gelişimi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi gibi konularda geliştirici nitelikte olmalıdır. Niceliksel özellikler arasında anlamlı bir farkın çıkmaması, ders kitaplarının nitelikleri, kelime - cümle kadroları, içerik gibi özellikleri hakkında bilgi vermeyebilir.

Tablo 13

Türkçe Ders Kitaplarının Okunabilirlik Açısından Karşılaştırılması

Ders Kitapları Metinler	Tekışık Yayınları	Engin Yayınevi	Başarı Yayıncılık
1	75,8	71,8	77,3
2	48,2	66,9	56,2
3	66,6	68,3	57,4
4	50,2	52,2	79,0
5	82,3	60,7	70,9
6	64,3	75,8	84,6
7	63,8	85,9	62,6
8	70,3	68,7	63,8
9	58,6	61,9	81,9
10	71,8	75,0	80,9
Ortalama	65,2	68,7	71,5

Tablo 13' e göre üç farklı Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri verilmiştir. Tekışık yayınlara ait Türkçe ders kitabında bulunan metinlere okunabilirlik formülü uygulandığında, en zor metnin okunabilirlik düzeyi 48.2, en kolay metnin değeri de 82.3'tür. Bu ders kitabına ait genel okunabilirlik ortalaması ise 65.2'dir. Engin Yayınevi Türkçe ders kitabında ise en zor metnin okunabilirlik değeri 52.2, en kolay metnin okunabilirlik değeri 85.9; genel ortalama ise 68.7 olarak bulunmuştur. Başarı Yayınları'nda ise en zor metnin okunabilirlik değeri 56.2, en kolay metnin okunabilirlik değeri ise 84.6, genel ortalaması ise 71.5 olarak bulunmuştur. Bu üç kitap arasında en zor metinleri Tekışık Yayınları'na ait Türkçe ders kitabı; en kolay metinleri de Başarı Yayınları Türkçe ders kitabı içermektedir.

Ateşman (1997) tarafından yapılan okunabilirlik sınıflamasında Türkçe ders kitapları şu şekilde gösterilebilir.

Tekışık Yayınları Türkçe Ders Kitabı . (65.2) Orta güçlükte
Engin Yayınevi Türkçe Ders Kitabı (68.7) Orta güçlükte
Başarı Yayınları Türkçe Ders Kitabı (71.5) Kolay

Aynı seviyedeki (5. sınıf) öğrenciler için hazırlanmış bu ders kitaplarının, okunabilirlik açısından farklı düzeylerde çıkması yazarların bireysel farklılıklarıyla açıklanabilir. Ancak bu ders kitaplarının Telim Terbiye Kurulu tarafınca aynı ölçütlerle incelenmiş olmasına karşın bu farklılıkların çıkması düşündürücüdür.



4. BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bulgular bölümünde ilköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerle öğrenci kompozisyonlarının ortalama hece, ortalama sözcük ve okunabilirlik değerleri karşılaştırılmıştır. Hece, sözcük ve okunabilirlik değerleri arasındaki fark analiz edildiğinde ders kitabından elde edilen verilerin, öğrenci kompozisyonlarından elde edilen verilere göre beklenen yönde olduğu söylenemez. Anlamli çıkmayan bu farkı tartışmak mümkündür.

Burada unutulmaması gereken nokta öğrenci kompozisyonlarından elde edilen verilerin; öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden, öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerden, sınıfın homojen ya da heterojen oluşundan, ana-babanın öğrenciye karşı tutumundan, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyleri gibi faktörlerden etkilenip etkilenmediği dikkate alındığı varsayıldığında bu farkların beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgular, Targun ve Aslan (2000) ve Adalı'nın (1990:68)' ders kitabı için seçilen metinlerin öğrencinin sınırlarını zorlamalı, yavaş yavaş ve belli bir sistem içerisinde, onların kavram dünyasını, bilgi birikimini, dil deneyimini geliştirmeli, zenginleştirmeli, öğrencileri içinde yaşadıkları çağı anlamaya yöneltmelidir' düşüncesiyle çelişmektedir. Çünkü öğrenci kompozisyonlarına ait okunabilirlik düzeyi ile ilköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Buna göre bir ders kitabından beklenen öğrencilerin yazma (veya dilsel becerilerine) becerilerine katkıda bulunmaktır. Oysa bir cümlede kullanılan ortalama sözcük sayıları incelendiğinde, öğrencilerin kompozisyonlarında, ders kitabında bulunan metinlerdeki cümlelerden daha uzun cümleler kurdukları görülmüştür.

Çalışmada tartışılması gereken önemli noktalardan biri de öğrencilere yazdırılan kompozisyonların çok kısa bir sürede ve düzeltme gereği duymadan (dönüt –düzeltme vermeden) ele alınması ve daha uzun zamanda ve daha profesyonelce hazırlanan kitap metinleriyle karşılaştırılmış olmasıdır. Burada

araştırmacının denencesi ‘ders kitaplarında bulunan metinlerin daha g¼c metinler olacağı’ y¼n¼nde idi. Yapılan istatistik analizler sonucunda araştırmacı tarafından kurulan denence (hipotez) reddedilmiştir.

Ayrıca araştırmada T¼rkçe ders kitaplarına ilişkin elde edilen verilerin, Ruhi ve Kocaman (1996) Sosyal bilgiler ders kitaplarından elde ettikleri bulgularla ve Ergin ve G¼z¼tok (1996) Hayat bilgisi ders kitaplarında ulaştıkları bulgularla, T¼rk eğitim sisteminin kaçınilmaz bir kaynağı olan ders kitaplarının yenilenmesi, g¼rsel tasarım ve i¼erik a¼ısından geliştirilmesi noktasında benzerlik g¼stermektedir.

T¼rkçe ders kitaplarının aralarında yapılan karşılaştırmada, elde edilen bulguları da tartışmak m¼mk¼nd¼r. Araştırma kapsamında ele alınan ¼c ders kitabı, metinlerinin okunabilirliği a¼ısından ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Bu sonu¼lara g¼re ders kitaplarında bulunan metinlerin okunabilirlik d¼zeyleri arasında ¼nemli farklılıklar g¼zlenmektedir. Tekişik Yayınlarına ait T¼rkçe ders kitabında, en zor metnin okunabilirlik d¼zeyi 48.2 en kolay metnin ise 82.3’ t¼r. Bu sonu¼ Engin Yayınevi i¼in, en zor metin 52.2, en kolay metin 85.9’ dur. Başarı Yayınları’nda En zor metin 56.2 en kolay metin 84.6 olarak bulunmuştur. Diğer metinlere ait d¼zeyler ise bu değerler arasında değişmektedir. Ancak elde edilen bu bulgu, K¼c¼kahmet (2001) ve Akyol’ un (1998) “ ¼đretim etkinliklerinin amaca ulaşmasında ¼nemli rol oynayan kolaydan zora, basitten karmaşığa gitme ilkesi ” ile ¼eliřmektedir. ¼¼nk¼ metinlerin okunabilirlik değerlerin incelendiğinde (tablo 13) metinlerin g¼c¼l¼k d¼zeyine g¼re sıralanmadığı g¼r¼lebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Sonuç

İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerle, bu kitapları okuyan öğrencilere ait kompozisyonları okunabilirlik açısından karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada ders kitaplarına ve öğrenci kompozisyonlarına ilişkin veriler bulgular bölümünde ele alınmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde Türkçe ders kitabı hazırlama aşamasında, Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülen bazı önerilere aşağıda değinilmiştir.

1. Ders kitaplarında bulunan metinlerde, bir sözcükteki ortalama hece sayısı öğrenci kompozisyonlarında bulunan bir sözcükteki ortalama hece sayısından daha fazladır.
2. Ders kitaplarında bulunan metinlerde, bir cümledeki ortalama sözcük sayısı öğrenci kompozisyonlarında bulunan bir cümledeki ortalama sözcük sayısından azdır.
3. Ders kitaplarında bulunan metinlerin ortalama okunabilirlik değeri, öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik değerinden büyüktür. Ancak bu değerler aralarında anlamlı bir fark yoktur.

5.2. Öneriler

1. Okunabilirlik değerleri metinlerin nicel özellikleri hakkında bilgi verirken; nitelikleri hakkında bilgi vermez. Okunabilirlik formüllerine ek olarak metinlerin nitel özelliklerini yoklayan kontrol listeleri geliştirmelidir.
2. Çalışma hem ders kitaplarında bulunan metinlerin hem de öğrenci kompozisyonlarının ilk 100 (Yüz) sözcüğü dikkate alınarak yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu değer genişletilmesi veya metnin tamamının alınması önerilmektedir.
3. İlköğretim öğrencileri yaş gruplarına ayrılarak kelime serveti araştırmaları ivedilikle yapılmalıdır. Böyle bir çalışma Türkçe öğretiminde yapılacak araştırmalara önemli derecede yol gösterici olacaktır.
4. Ders kitaplarına konulacak metinlerin sadece birkaç kişiye örneğin sadece yazara bırakılması doğru değildir. Dilcilerden, psikologlara, grafik tasarımcıdan matbaacıya kadar bir uzman ekip oluşturularak kitap hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya. (1990). *Bilgilendirici Metinlerin Okunması, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları I.

AKSAN, Doğan (1992). *Ana dil Üzerine Düşünceler, Görüşler*, (Derleyen Mehmet ÇAKIR) Schulbuchverlag Anadolu Hückelhaven

AKSAN, Doğan. (1996). **Her Yönüyle Dil**. Ankara: TDK Yayınları

AKSOY, Ömer Asım. (1975). **Gelişen ve Özleşen Dilimiz**. Ankara: TDK Yayınları

AKYOL, Hayati. (1998) *Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi*, S.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları

ALKAN, Cevat. (1979) *Eğitim Ortamları*, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:85**. Ankara: Kalite Matbaası.

----- (1995) **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: Atilla Yayınevi.

ALPEREN, Nusret. (1990) **Türkçe Öğretimi Rehberi**. İstanbul: MEB Yayınları,

ANDERSON, R & DAVISON, A. (1988) *Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas, Linguistic Complexity and Text Comprehention: Readability Issues Reconsidered*. **Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.**

ARSLAN, Mehmet. (2000). *Yurt Dışında Yaşayan Türk İşçi Çocuklarının Eğitime Yönelik Ders Kitabı ve Diğer Çocuk Kitapları İhtiyacı. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.*

ARSLAN, Mehmet.(1997) *Okullarımızda Anadili Öğretimi. Dil ve İnsan Sayı:10, s:21-23*

ATEŞMAN, Ender. (1997). *Türkçe'de okunabilirliğin Ölçülmesi*. A.Ü. Tömer Dil Dergisi, sayı:58,s.171-174.

BACANLI, Hasan (2001) **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayınları

BLOOM, Benjamin (1979) **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (Çev: Durmuş A. Özçelik) Ankara: MEB Yayınevi

BOND, Guy L. (1989). **Reading Difficulties** : Their Diagnosis and Correction. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall

BRINBAUM, J. & EMİG, J. (1983). Creating Minds, Created Texts: Writing and Reading, In R.P. Parker & F. A. Davis (Eds.), *Developing Literacy: Young Children's Uses of Language*. Newark, DE:International Reading Association.

CHALL, Jeanne S. (1988) **Readability: The Beginning Years**, Editors: B.Zakaluk, S Jay Samuels. International Reading Association Inc.

COŞKUN, Eyyüp (2002). **Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi.)

COŞKUN, Hasan. (1996) *Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları*. **Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu**. Ankara: Türk – Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.

CRAIG, C. (1992). *Describing Persons with Disabilities*. **Kennedy Center**, N.E.W.S 18:3

DAVIS, T.C. ve Diğ. (1990) *The Gap Between Patient Reading Comprehension and The Readability of Patient Education Materials*. **The Journal of Family Practice**, 5:533-538.

DAVISON, Alice. (1988).**Readability: Assigning Grade Levels without Formulas**, Editors: B.Zakaluk, S Jay Samuels. International Reading Association Inc.

DEMİREL, Özcan. (1999). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık

DEVİRİMCİ, Halise. (1993). **İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi).

DİLAÇAR, (1992). Ana dil Üzerine Düşünceler, Görüşler, (Derleyen Mehmet ÇAKIR)
Schulbuchverlag Anadolu Hükelhaven

DOROTHY, Leal ve Chamberlain- Solecki, Julia. (1998). *A Newberry Medal – Winning Cimbination: High Student Interest Plus Appropriate Readability Levels*. **Reading Teacher**, Vol. 51 Issue 8, p.712

ENSAR, Ferhat. (2002) **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme**. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

ERGİN, Akif & GÖZÜTOK, Dilek. (1996). *İlköğretim Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. (Hayat Bilgisi Örneği) **Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu**. Ankara: Türk – Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.

ERGİN, Muharrem. (1992). **Üniversiteler için Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Yayınları

ERKMEN, Nazan. (1996).*Çağdaş Bir Ders Kitabı Nasıl Olmalı? Ders Kitabını Mükemmel Yapan Nitelikler*. **Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu**. Ankara: Türk – Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.

FELSCH, Rudolf (2001). *How To Write English: Let’s Start with the Formula*. www.mang.canterbury.ac.nz/courseinfo/AcademicWriting/Flesch.htm

FRY, Edward B.(1988) **Writeability** : The Prenciples of Writing for Increased Comprehension, Editors: B.Zakaluk, S Jay Samuels. International Reading Association Inc.

GENCAN, Tahir Nejat. (1992) **Dilbilgisi** İstanbul: Kanaat Yayınları

GOLDBORD, Robert. (2001). *Readable Writing By Scientists and Researchers*. **Journal of Environmental Healty**, Vol.63, Issue 8, P.40-42

GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi**. Ankara: Gül Yayınevi.

GÖRGÜ, A. Turan. (1997) **Avusturya İlkokullarında 4.sınıf Eğitimi Gören Türk Çocuklarının Türkçe Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

GUTH, Lorraine & MURPHY, Laura. (1998). *People First Language in Middle and High Schools: Usability and Readability*. **Clearing House** Nov/Dec, Vol.72 Issue 2, P.115

GÜNEŞ, Firdevs. (1997) **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak yayınları

----- (2000). *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.

GÜRÇAN, Halil İbrahim. (1996). **Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Bir Model Önerisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

GÜRKAN, Tanju & GÖKÇE, Erten. (2000). *İlköğretim İlkokuma – Yazma Kitaplarının İncelenmesi*. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.

İLKOKUL PROGRAMI. (2000). Erzurum: Yakutiye Yayınları.

KALE, Nesrin. (2000). *Düşündürten Çocuk Kitapları*. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.

KANTEMİR, Enise. (1991) **Yazılı ve Sözlü Anlatım. I Yazılı Anlatım**. Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

KLARE, George. (1988) **Readability** : The Formative Tears, Editors: B.Zakaluk, S Jay Samuels. International Reading Association Inc.

KOCAMAN, Ahmet ve Şükriye RUHİ. (1996) *İlköğretim Kitaplarında Dil Kullanımı. Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Türk – Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.

KÖKSAL, Kemal. (2001) **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayınları

KÜÇÜKAHMET, Leyla. (2001) **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınları

ÖZBAY, Murat. (2000) **Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez Ortaokullarında Türkçe Öğretimi Alan Araştırması**. Yayımlanmamış Alan Araştırması. Ankara.

ÖZDEMİR, Emin (1992). Ana dili Öğretimi, Ana dil Üzerine Düşünceler, Görüşler, (Derleyen Mehmet ÇAKIR) Schulbuchverlag Anadolu Hückelhaven

ÖZMEN, Rüya. (2001). **Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Editör: Leyla KÜÇÜKAHMET, Ankara: Nobel Yayınları

PEHLİVAN, Ahmet. (1994) **Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Anlatımlarında Görülen Özellikler**. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

POLAT, Tülin. (1991). Orta Okullarda Türkçe Dersleri –I: Türkiyenin Ders Kitapları, Orta Öğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım. İstanbul: Cem Yayınevi

RABİN, Annette T. (1988) *Determing Diffuculty Level of Text Written in Languages Other Than English*. Editors: B.Zakaluk, S Jay Samuels. International Reading Association Inc.

RUHİ, Şükriye & KOCAMAN, Ahmet. (1996) *İlköğretim Kitaplarında Dil Kullanımı. Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Türk – Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.

SAUSSURE, Ferdinand De. (1976). **Genel Dilbilim Dersleri**. Ankara: TDK Yayınları. Çeviren : Berke Vardar.

SENEMOĞLU, Nuray. (1987). **Bilişsel Giriş Davranışları ve Dönüt Düzeltmenin Erişiyeye Etkisi**, Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

SEVER, Sedat. (1997). **Tam Öğrenme Kuramı ve Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

----- (1998). *Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım) A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt.31, s.4*

STONE, Gerald. (1996). *Readability Formulas Take Bad Raps*. <http://taa.winona.msus.edu/taa/COLUMNS/stone/formulas.html>.

ŞİMŞEK, (1992). *Çağdaş Eğitimde Ana dilin Yeri, Ana dil Üzerine Düşünceler, Görüşler*, (Derleyen Mehmet ÇAKIR) Schulbuchverlag Anadolu Hückelhaven

TEMUR, Turan (2001). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri ile Okul Başarıları Arasındaki İlişki**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

TUNCAY, Hadi. (1980). **İşitme Özürlü Çocukların Yazılı Anlatım Yetenekleri** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

TUNCEL, Berin (1992). **Okuma –Anlama Başarısı**. İstanbul: İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

VAVRA,Ed. (2001) *Reading, Psycholinguistics and Readability*.
www2.pct.edu/courses/evavra/TGLA/TGLA09.htm

YALIN, H. İbrahim. (1996). *Ders Kitapları Tasarımı*. **Milli Eğitim Dergisi** Ekim/
Kasım/Aralık sayı.132, s.61

----- (2000). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayınları.

YEŞİLDAĞ, Yılmaz. (2000). *Türkiye' de Çocuk Edebiyatı*. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.

YILDIRIM, Hüseyin. (1993). **Teaching Reading Comprehension**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

EKLER

Ek 1: Gerekli İzin Belgeleri ve Resmi Yazışmalar

Ek 2: İncelenen Öğrenci Kompozisyonlarından Örnekler

Ek 3: Türkçe Ders Kitabında Bulunan ve İncelenen Metinlerden Örnekler

Ek 4: İncelenen Ders Kitaplarının Kapakları





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Beytepe / ANKARA

: B.30.2.0.HAC.OE1.00.00/

1:

04 Temmuz 2002

Turan Temur
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Sayın Turan Temur

Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi ile ilgili olarak geliştirdiğim ve Tömer Dil Dergisinin 58. sayısında (1997) yayınlanan makalemde yer alan Okunabilirlik Formülünü Yüksek Lisans Tezinize temel teşkil edecek araştırmalarınızda kullanmanızdan memnunluk duyarım.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Doç.Dr. Ender Ateşman

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: KÜLTÜR
SAYI: 070 / 9618
KONU: Uygulama

12 MART 2002

..... MÜDÜRLÜĞÜNE



Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri yüksek lisans programı öğrencilerinden Turan TEMUR' un okulunuzda uygulama yapmasına izin verildiğine ilişkin 04.03.2002 tarih ve 070/655 sayılı valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve valilik oluru gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

İK : 1



Nazife TEKİNER
Müdür a.
Şube Müdürü

2.03.2002 Memur : F. YILIKOĞLU 
2.03.2002 Şef : Ö. MUTLU 

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM:Kültür


SAYI: B.08.4. MEM.4.06.00.11.070/673/3734

05/03/2002

ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri yüksek lisans programı öğrencilerinden Turan TEMUR' un ilçenize bağlı okullarda uygulama yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin valilik makamından alınan olur ilişiktedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Gülseren ÇALI
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

: 1 onay örneği

EDİTİM:
egü :
Çankaya-Mamak İlçe M.E.Md.

T.C. ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ
TARİH: 05.03.2002
SAYI: B.08.4. MEM.4.06.00.11.070/673/3734
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Kaymakam Y.

4662
MART 2002

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür

SAYI: B.08.4. MEM.4.06.00.11.070/ 655

04.03.2002

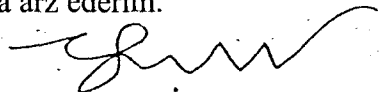
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19.02.2002 tarih ve 812 sayılı yazısı.

Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsünden adına ilgide kayıtlı yazıda sınıf öğretmenliği bilim dalı yüksek lisan öğrencisi Turan TEMUR' un "ilköğretim 5. sınıf Türkçe Ders kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi" konulu tezi ile ilgili uygulamasını ilimiz Gazi ve Ayşe Abla Koleji, Sarar, 29 Ekim, Mimar Kemal ve Ulubatlı Hasan İlköğretim Okullarının 5. sınıf öğrencilerine uygulama yapabilmek için izin istemektedir.

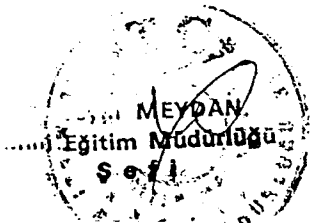
Kamu kurum ve kuruluşlarının öğrencilerin kıyafetleri ile yönetmelikte belirtilen kurallara uyulması kaydıyla söz konusu istek müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yüksel SEZGİN
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
1.../02/2002

Haydar KESKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı



kulu: Gazi Koleji

✓ Tarih: 7/2/2002

ınıfı: 5-B

ek () Kız (X)

Sözce: 400
Cümle: 14
Hece: 263

100 +

" Unutamadığınız bir olayı anlatınız."

(Bu olay sizi mutlu ya da mutsuz etmiş olabilir. Olayın geçtiği yeri, zamanı, nasıl olduğunu, neler hissettiğinizi, olaydan nasıl bir ders çıkardığınızı belirtiniz.)

Not: Bu kompozisyonlar bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Yazdığımız her türlü bilgi gizli tutulacaktır.

Benim başımdan ilk defa böyle bir şey geçti. Zaten için unutulmaz olmuştur bu benim için. Yıl 2001'di. Ben ve iki arkadaşım daha tatildaydık. Buradayık. Çok heyecanlıydım. Biz üç arkadaş kocaman peye gittik. Sonra bir arı gelip beni soktu. Arı acıydı. Ardından yukarıdan gültular geldi. Ben çok korktum seslerdi. Sonra ben aşağıya kaymaya başladım. Neredeyse bir ağaca tasmalayacakken kollarımdan biri beni tuttu. Annemden izinsiz çıktım bu işi. Arkasından arkasından ben kaymaya başladım. Tepe çok rampaydı. Sonra o ağaca kalktım ve tepe kayarak gibi için kendiliğinden koşmaya başladım. Bir den mi ağaca çıktım. Eve gittiğimde ilk önce korkuyordum. İlk önce izinsiz yaptığım için öfkeyle dışarıya çıktım. O işime teşekkür ettim. Eğer o olmazdı mı çok kötü yazardım. Buradan çıkardığımda

Arka sayfayı kullanabilirsiniz

Okulu: Sarar İlköğretim Okulu

Tarih: 25.04.2002

Sınıfı: 5/B

Cinsiyet () Kız (X)

" Unutamadığınız bir olayı anlatınız."

(Bu olay sizi mutlu ya da mutsuz etmiş olabilir. Olayın geçtiği yeri, zamanı, nasıl olduğunu, neler hissettiğinizi, olaydan nasıl bir ders çıkardığınızı belirtiniz.)

Not: Bu kompozisyonlar bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Yazdığınız her türlü bilgi gizli tutulacaktır.

ÖĞRETMENİMİZİN AYRILIŞI

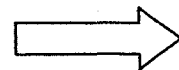
Bu olay ilk dönem karnelerini alırken gerçekleşen mutsuz bir olay¹⁰ Neri ise
İlde³/Bu sınıfa 5/A sınıfından yeni gelmişim⁶/Akup öğretmen şimdiye kadar görmüş
gün en iyi öğretmenim⁹/Saat 12.00 de servise binip okuluma geldim⁸/Ar-
aşların öğretmenimizin ayrılacağını söylediler⁴/İnanmadım¹/Sınıfa girince herkesin ağladığını
gördüm⁵/Bende ağladım²/Daha sonra öğretmenimiz sınıftan içeri girdi⁶/Durumları kete al-
ından ayrılma zamanında olduğunu söyledi⁷/Sınıfıma ağlama sesleri dahada yükselmisti⁵/Ders
zamanı gibi değildi⁵/Bu ders çok ama çok kötüydü⁶/Akşam eve gittiğimde anneme öğret-
menimizin ayrılacağını anlattım⁷/Annemde çok üzülmedi³/Kirk yılda bir altın kalpli bir öğret-
mişken⁸/Neyse, erkisi gün karnelerimizi alıcaktık⁵/Karnemin hepsinin beş olduğunu biliyor
(100)
Ama öğretmenimiz ayrılacaktı. Sınıf yine mutsuzdu. O gün birkaç vakti gelmişti Öğretmenimiz
namızı söylemişti. 4. ders öğretmenimize karneleri dağıttı. Karnem dışındayım gibiydi. 5. 5. 5..
A sonra sınıf arkadaşlarımızı fotoğraflar çektiler. Öğretmene hediyeler verildi. Herkes kupa-
yı aldı. Niçin mi? Öğretmenimizin gitmemesi için.

Hissettiklerim belliydi. Çok üzülmedim. Öğretmenimiz sizi ziyaret etmiş olacak. Çünkü ağlıyor-
m, diyince daha çok üzülmedim.

100 = 100

18 = 18

271 = 271



Arka sayfayı kullanabilirsiniz

kulu: Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu Tarih:...../...../.....

ınıfı: 5-A

ek () Kız (X)

Sözcük: 100

Cümle: 12

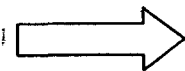
Hece: 263

" Unutamadığınız bir olayı anlatınız."

(Bu olay sizi mutlu ya da mutsuz etmiş olabilir. Olayın geçtiği yeri, zamanı, nasıl olduğunu, neler hissettiğinizi, olaydan nasıl bir ders çıkardığınızı belirtiniz.)

Not: Bu kompozisyonlar bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Yazdığınız her türlü bilgi gizli tutulacaktır.

O gece gördüklerimden çok korkmuştum.^{5/}
neme gittim ve ana rüyamı anlattım.^{6/} Annem
eni yatıyordu ve yatağıma yatırdı, Tam yata-
na gidiyorduk birden sallanmaya başladık.^{12/}
"bu" bir uğultu duyordum, binlerce cam kırılmış-
Annem beni kaptığı gibi aşağıya indirirdi.^{6/} Da-
deprem sürenken dışarıya çıkmıştık.^{5/} Babam
sizi kapmış hızla aşağı inmisti ki deprem
ona erdi.^{10/} Ertesi gün haberlerde bu depremin
erkez üssünün Bolu olmadığı anlaşıldı.^{10/} Depremin
erkez üssü Gölcük'tü.^{4/} Deprem bitti diye tam
vinmiştim, haberlerde gördüğün enkaz altın-
ı kalmış insanlar, yetim kalan çocukları gö-
nce üzüntüm arttı.^{17/} Onları gördüğüm zaman
lara nasıl yardım edebileceğimi düşündüm.^{8/}
lara her şeyimi oyuncakları, giysilerimi



Arka sayfayı kullanabilirsiniz

Adı: Barikent Üni Koleji Ayşeabla Okulu

Tarih:...../...../.....

Sınıf: 5-D

Adı: Negla Yılmaz

Cinsiyet: () Kız ●

Not: 100

250

7

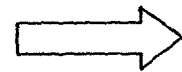
" Unutmadığınız bir olayı anlatınız."

(Bu olay sizi mutlu ya da mutsuz etmiş olabilir. Olayın geçtiği yeri, zamanı, nasıl olduğunu, neler hissettiğinizi, olaydan nasıl bir ders çıkardığınızı belirtiniz.)

Not: Bu kompozisyonlar bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Yazdığımız her türlü bilgi gizli tutulacaktır.

Yaşadığım bu olay beden eğitimi salonunda, eğitici çalışmalar alanında, 3. sınıfta gerçekleşti! ³

Beden Eğitimi dersinde koşu yapıyorlardık bizim grup birinci idi ⁸ / Çingene deyiş gibi geri dönüyorduk ⁷ / Bana sıra gelmeden önce arkadaşım koşusumun çok garip, söyleyip duruyor, benimle dalga geçiyor bu da hiç hoşuma gitmiyordu ⁸ / geldiğinde güzel bir şekilde çingene kostümü deydim o zamana kadar çok güzel gidiyordu ama daha sonra ¹⁹ / !! Ayağım talıdı yere düştüm o sırada çok yakındım, dizlerimin üzerinden bir süre kaydıktan sonra, kafamı çok sebille duvara vurduğum ²² / O an kafamda simsekler çalkıyor bir polis sanki öttürüyormuş gibi garip garip sesler sikiyordu ¹⁵ / Öğretmenin yanına koştu gittim Öğretmen bana birşey olmadığını söyledi ama daha sonra burnumun ve suratımdaki başka bölgelerimde kesitli kızarıklıklar oluştuğunu temsireye gittim. Anne tesadüfen görülmeymiş ve görünmeden çıkınca benim hemsirede olduğum söylenince kasa kasa geldi. Anne geldiğinde olduğunu sordu bende anlattım. Daha sonra kustum ve affedersiniz an beni aitti. Annem çok endişelendi. Hemen babamı arayıp hastaneye gittik. Annede tekerlekli sandalyeye bindirildiler. Kafamın ağdığı bölgeyi bastıra bastıra aktılar. Canım çok yanıyordu iki gün evde yattıktan sonra okula gitti. Benim sırada arkadaşlarımdan telefon yağmurları yağıyordu. Okuldayken de ilgi gösterdiler. Kısa sürede yaralarım geçti.



Arka sayfayı kullanabilirsiniz

Okuldan aldığım ders biraz daha dikkatli olmam -
Okulda süre tekerlekli sandalyede sıldım. Acaba sansüre dekk oru bağlı

kulu: Mimar Kemal İlköğretim Okulu

Tarih: 25/04/02

İnifi: S/D

4

Erkek (x) Kız ()

2202 = 100

2002 = 8

2002 = 293

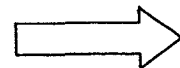
"Unutamadığınız bir olayı anlatınız."

(Bu olay sizi mutlu ya da mutsuz etmiş olabilir. Olayın geçtiği yeri, zamanı, nasıl olduğunu, neler hissettiğinizi, olaydan nasıl bir ders çıkardığınızı belirtiniz.)

Not: Bu kompozisyonlar bilimsel bir araştırmaya veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Yazdığınız her türlü bilgi gizli tutulacaktır.

TOP

Ben uzun süreden beri top istemiştim⁶ Bu
top merakım benim bu mesleği isteyişim (futbolcu)
2001 yılının Haziran ayında ve bir futbol
maçında benim de o hareketleri yapmak is-
teyışimden ve biraz da ileride para sıkıntısı çek-
memek için top oynamayı yani futbol-
cu olmayı isteyişimden kaynaklanmış tır³⁵ Tabiki
bu herkeste genellikle olduğu gibi yapılışı
biraz uzun sürmesine rağmen isteğim
4-5 ay içerisinde gerçekleşti¹⁷ ilk başta
plastik olmasına rağmen sonradan sonra
don futbol ve basketbol topum olmuştu¹²
mutlu oldum ama bir anlamda da ob-
medim⁶ çünkü arkadaşlık kurmada pek
başarılı değilimdir⁶

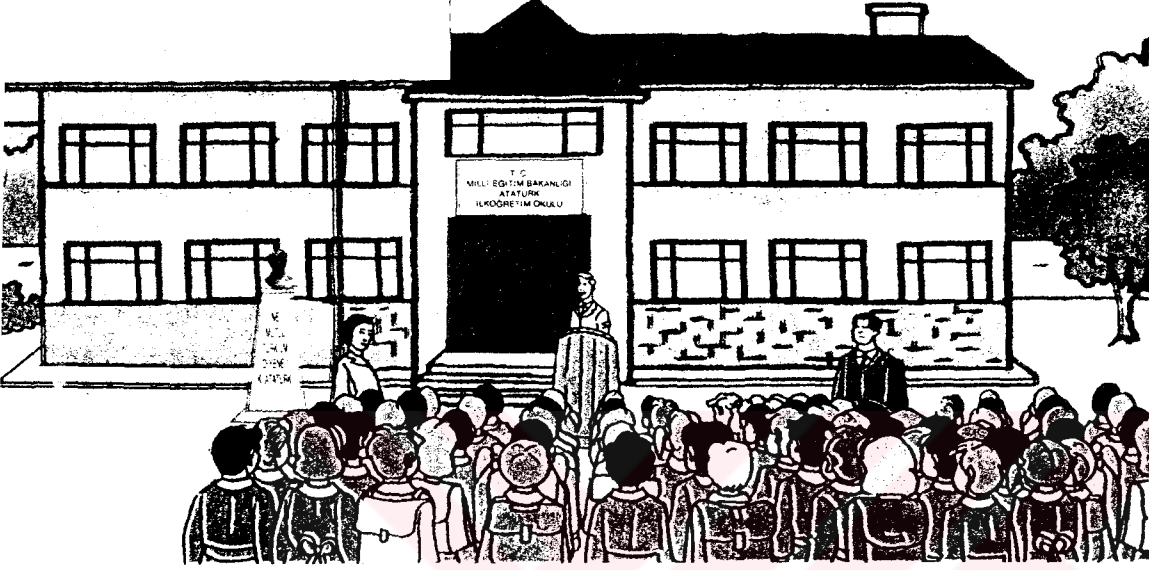


Arka sayfayı kullanabilirsiniz

HAZIRLANALIM

Senin hazırlıkları söyleyelim.

1



OKUL YOLUNDA

Bugün okullar açıldı. Çok sevinçliyim. İlk gün olduğu için okula annemle birlikte degeğim. Hazırlandım, kahvaltı yaptım.

Durağa geldiğimizde oranın çok kalabalık olduğunu gördük.

Annem:

- Daha vakit erken, istersen yürüyelim Başak, dedi.

Durağtan ayrılarak yaya kaldırımından yürümeye başladık. Dört yol ağzına gelince Yeşil ışığın yanmasını bekledik. Yeşil ışık yanınca karşı kaldırıma geçtik. Okula yakışmıştık. Tam bu sırada, bir otomobil yoldaki bütün tozları havaya kaldırarak geçip ittiler.

Annem :
- Öff! Bazı insanlar ne kadar düşüncesiz oluyor, dedi. Can sıkıntısıyla okulun kasisine yürüdüm.

Okulun bahçesinde öğretmenimi görünce çok sevindim. Ona "Günaydın." dedim. Bana sevgiyle gülümsedi. Biraz sonra zil çaldı. Sınıfımıza ayrılan yerde sıra oldu. Örene saygı duruşu ile başladık. İstiklâl Marşı'mızı ve andımızı söyledik. Okul müdürümüz günün önemini belirten bir konuşma yaptı. Yeni ders yılımızda başarılar diledi. Bizle şiirler okuduk. Şarkılar söyledik. Oyunlar oynadık. Tören bitince düzenli şekilde sınıfmıza girdik.

Gülsüm AKYÜZ

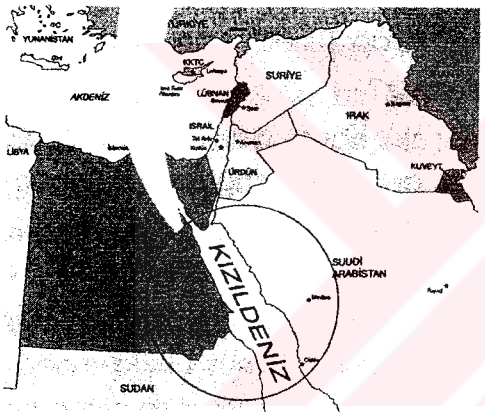
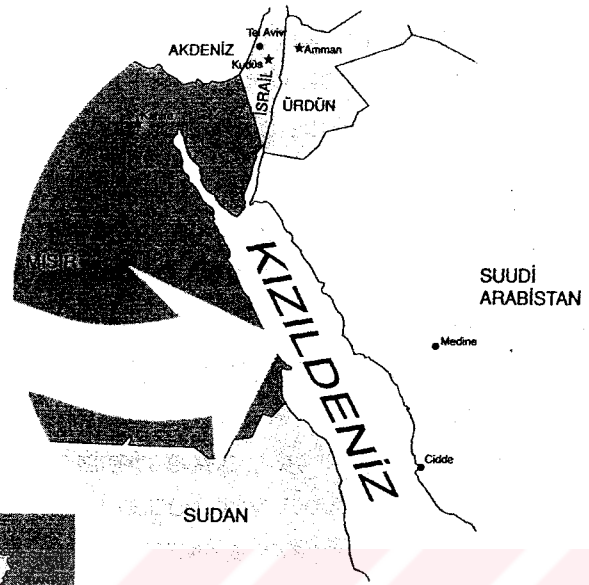
Başak'ın Çevre Günlüğü
(Uyarlanmıştır.)

Öğretmenimiz, metni okurken dikkatle dinleyelim.

4

sıcak? 100
mle ? 10
-cy ? 238

bi özellikleri vardır? Ansiklopedi ve atlaslardan araş-



KIZILDENİZ

"Denizler Altında Yirmi Bin Fersah" adlı romanı, Jules Verne (Jül Vern) yazmıştır. Romanında, Kaptan Nemo'nun Nautilus (Natilyus) adlı denizaltısıyla yaptığı yolculuk anlatılır. Denizaltı ve oksijen tüpünün henüz bilinmediği dönemde geçen olaylar, yazarın sunduğu bir düşünürdür. Ancak, gelecekteki bilimsel gelişmelerin birçoğu, en ince ayrıntısına kadar göz önünde tutulmuştur.

Geminin nasıl bir rotayı izleyeceğini merak ediyorduk. Kaptan Nemo bizi nereye götürmek istiyordu?



Avrupa'ya varmak için, bir ucu açık büyük bir gölden farksız olan Kızıldeniz'e gilemezdi. Süveyş Kanalı daha açılmamıştı. Karışık ve tehlikeli geçitlerden, koca bir jemiyl geçirerek, Akdeniz'e çıkmamız mümkün değildi. Bu duruma göre Arabistan'ın jüneyinden geçip Afrika kıyılarına uğrayacak, Ümit Burnu'nu dolaşarak Atlas Okyanusu'na çıkacaktık. Aksi durumda gerisingeri gidecektik. 5 Şubatta Aden Körfezi'ne jirdiğimizde, Aden kentini şöyle uzaktan seyrettim. Oradan geri döneceğimizi sanıştım. Oysa 7 Şubatta gemimiz, Babülmendep'i sür'atle geçip Kızıldeniz'e girdi.

7

MASI

linıza neler geliyor? Duygu ve düşüncelerinizi

3k=100
=14
=286



İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

İçimizdeki en büyük güzellik sevgidir. 5/

Sevgi, bir hayaî fişeğe benzer. 7/ Bırakın yüreğinizdeki hayaî fişekler göklere yükselsin. 6/ Oralarda patlayarak bin bir renkte, bin bir pırıltıyla, bin bir yere insin. 12/

Sevmekten korkmayın, sevdikçe dünyanız renklenecek, yalnızlık nedir bilmeyeceksiniz. 8/ Sadece aile bireylerini ve arkadaşları sevmek yetmez. 7/ İnsanları sevin, hayvanları sevin, çiçekleri, doğayı sevin. 7/ Çocukları, yaşlıları, müziği, tüm sanatları sevin. 6/

Gözümün önünden gitmeyen bir görüntüyü sizlerle paylaşmak istiyorum. 8/ Kızımı yolcu ediyorduk. 3/ Onunla birlikte okula dönen bir grup arkadaşıyla bir çember oluşturmuş, gülüyor konuşuyorlardı. 12/ Ben de onları izliyordum. 3/ Birden, kızımın arkadaşlarından Burak adlı delikanlının, dönüp dönüp bir yere baktığını fark ettim. 13/ Gecenin karanlığında neye baktığını görememiştim. 7/ Az sonra Burak kayboldu. 4/ Otobüsün kalkmasına beş dakika kalmıştı. Herkes vedalaşıyor, bu arada da Burak'ı arıyorlardı.

İLKÖĞRETİM

Türkçe

DERS KİTABI



Müfit AKSAKAL

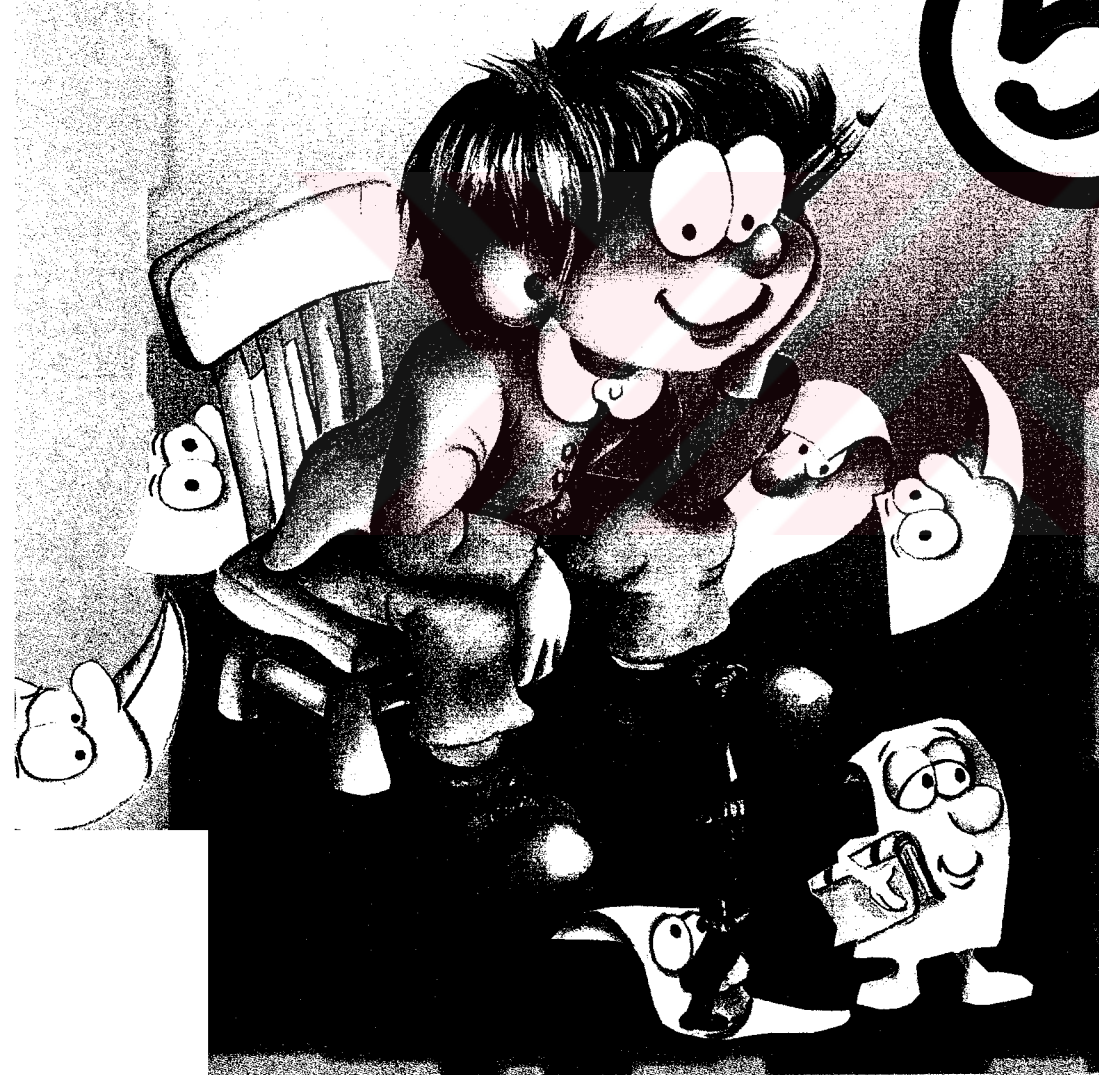
Ayşe ÇETİN



BAŞARI YAYINCILIK - İSTANBUL

Türkçe

5



Dr. Mehmet HENGİRMEN

Bedri KARTAL AYDOĞAN

Ali İsmail NİLVAZ

Yusuf İZZET

Yusuf İZZET

LKOĞRETİM

İRKÇE

5

**DERS
KİTABI**

Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK



TEKİŞİK YAYINLARI

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**