

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

Adem İŞCAN

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 2005 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINDAKİ ANLAM BİLGİSİ İLE İLGİLİ BAŞARI DURUMLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ
(ERZURUM ÖRNEKLEMİ)**

DOKTORA TEZİ


**TEZ YÖNETİCİSİ
Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ**

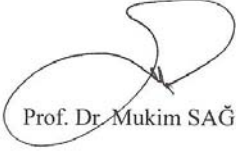
Erzurum- 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

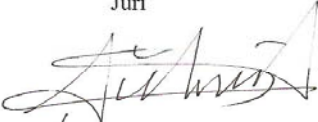
Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalının Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

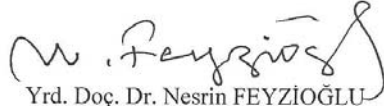

Danışman / Jüri


Prof. Dr. Mukim SAĞIR

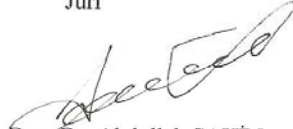
Jüri


Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA

Jüri


Yrd. Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU

Jüri


Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Jüri

Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 02.11.2009

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VII
ÖN SÖZ.....	VIII
TABLOLAR DİZİNİ.....	X
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XV
KISALTMALAR DİZİNİ.....	XVI
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1) ANLAM, ANLAM BİLGİSİ ve ANLAM BİLİMİ	1
1.1. Sözcük Anlam bilimi	4
1.1.1. Anlamlama (Kavramlaştırma)	4
1.1.2. Sözcük ve anlam	5
1.1.3. Bağlam	6
1.1.4. Gösterge	7
1.1.5. Kavram ve kavram öğrenme	8
1.1.6. Anlamsal alan.....	11
1.1.7. Sözcüklerin anlam çerçevesi.....	12
1.1.7.1. Temel anlam / Düz anlam / Gerçek anlam/Çekirdek anlam.....	12
1.1.7.2. Mecaz anlam	13
1.1.7.3. Yan anlam	14
1.1.7.4. Eş anlamlılık	15
1.1.7.5. Zıt anlamlılık (Karşıt anlam)	17
1.1.7.6. Terim anlam	18
1.1.7.7. Yakın anlamlılık.....	19
1.1.7.8. Yansımalar	21
1.1.7.9. Eş seslilik	22
1.1.7.10. İkilemeler	24
1.1.7.11. Deyimler	25

1.1.7.12. Atasözü	27
1.1.7.13. Özdeyiş (Vecize).....	29
1.1.7.14. Somut – Soyut anlamlılık.....	30
1.2. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı	32
1.2.1. 2005 Türkçe dersi öğretim programında anlam bilgisi.....	34
1.3. Anlam Bilgisi Konularının Öğretimi.....	37
1.3.1. Anlam bilgisi konularının öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler.....	37
1.3.1.1. Anlam bilgisi haritası.....	38
1.3.1.2. Kavram çemberi etkinliği	44
1.3.1.3. Yapı bilimsel (morphological) inceleme etkinliği	44
1.3.1.4. ‘Benim için o yeni’ etkinliği	44
1.3.1.5. Anlam bilgisi sözcük haritası etkinliği	44
1.3.1.6. Eş anlamlı sözcükler ile ilgili etkinlikler	45
1.3.1.7. Zıt (karşıt) anlamlı sözcükler ile ilgili etkinlikler.....	48
1.3.1.8. Soyut ve somut anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler	50
1.3.1.9. Deyimlerle ilgili etkinlikler.....	53
1.3.1.10. Atasözleri ile ilgili etkinlikler	55
1.3.1.11. Gerçek anlamla ilgili etkinlikler	56
1.3.1.12. Mecaz anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler.....	58
1.3.1.13. Yan anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler.....	59
1.3.1.14. Terim anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler.....	60
1.3.1.15. Yakın anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler.....	62
1.3.1.16. Eş sesli sözcüklerle ilgili etkinlikler	63
1.3.1.17. Yansıma sözcüklerle ilgili etkinlikler	65
1.3.1.18. İkilemelerle ilgili etkinlikler	65
1.3.1.19. Özdeyişlerle ilgili etkinlikler	67
1.4. Araştırmanın Önemi.....	68
1.5. Problem	69
1.5.1. Alt problemler	69
1.6. Denenceler	71
1.7. Sayılıtlar	72
1.8. Sınırlılıklar	72

1.9. Tanımlar	73
1.10. İlgili Araştırma ve İncelemeler	74
1.10.1. Yüksek lisans tezleri	74
1.10.2. Doktora tezleri	76
1.10.3. Makaleler	78
İKİNCİ BÖLÜM	82
2. YÖNTEM	82
2.1. Araştırmanın Yöntemi	82
2.2. Evren	82
2.3. Örneklem	83
2.4. Veri Toplama Araçları	83
2.5. Verilerin Toplanması	84
2.6. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistikler	84
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	85
3. BULGULAR VE YORUM	85
3.1. Öğrencilerle İlgili Bulgular ve Yorum	85
3.1.1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında farkla ilgili bulgular ve yorum	85
3.1.2. Kız ve erkek öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	89
3.1.3. Öğrencilerin annelerin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	90
3.1.4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	92
3.1.5. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	94
3.1.6. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	96
3.1.7. Öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	98

3.1.8. Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	101
3.1.9. Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	104
3.1.10. Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	106
3.1.11. Çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	109
3.1.12. Anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	111
3.1.13. Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerini dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	114
3.1.14. Öğrencilerin sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	116
3.1.15. Öğrencilerin öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum.....	117
3.2.Öğretmenlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	119
3.2.1. Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum	119
3.2.1.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre.....	119
3.2.1.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre.....	121
3.2.1.3. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre	123
3.2.1.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre.....	125
3.2.2. Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum	128
3.2.3. Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum.....	129

3.2.4. Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum	130
3.2.5. Öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde kullandıkları yöntemlerle ilgili bulgular ve yorum	131
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	133
4.SONUÇ VE ÖNERİLER	133
4.1. Sonuçlar	133
4.2. Genel Sonuç ve Değerlendirme	140
4.3. Öneriler	143
KAYNAKÇA	146
EKLER	153
EK 1: Türkçe Testi ve Yazılı Sınavla İlgili İstatistik Bilgiler.....	153
EK 2:Türkçe Testi.....	184
EK 3: 6.Sınıf Anlam Bilgisi Yazılı Sınavı.....	189
EK 4: Öğretmen Anketi.....	194
EK 5: Öğrenci Anketi.....	198
EK 6: Resmi Yazışmalar	199
ÖZGEÇMİŞ	207

ÖZET**DOKTORA TEZİ****İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN 2005 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ANLAM BİLGİSİ İLE İLGİLİ BAŞARI DURUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ (ERZURUM ÖRNEKLEMİ)****Adem İŞCAN****Danışman: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ****2009 – SAYFA: XVI + 207****JÜRİ: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ****Prof. Dr. Mukim SAĞIR****Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA****Yrd. Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU****Yrd. Doç. Abdullah ŞAHİN**

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarına çeşitli değişkenlerin etkisi ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin 2005 Türkçe programındaki temel yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımın anlam bilgisi konularına olan katkılarıyla ilgili görüşleri, anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşanan sıkıntılar, kitaplarda yer alan etkinliklerin anlam bilgisi konularının kavratılmasındaki etkisi ve soyut kavramların öğretiminde kullanılan yöntemler tespit edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 708 6. sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 36 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, OKS Türkçe soruları, bu sınavı uygulayan kurumların internet sitesinden alınarak incelenmiştir. Bu sorulardan 6. sınıf düzeyine uygun anlam bilgisi konularıyla ilgili olanlar seçilerek geliştirilen “Türkçe Testi”, araştırmacı tarafından 2005 Türkçe programına uygun şekilde etkinliklerle oluşturulmuş “Yazılı Sınav”, örneklemdaki 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarılarıyla olan ilişkilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Anketi”, örnekleme oluşturan 6. sınıf öğrencilerine; öğretmenlerin anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşadıkları sıkıntıları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla 5’li likert tipi ölçek kullanılarak oluşturulan “Öğretmen Bilgi Anketi”, örneklem olarak alınan 6. sınıf Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

Uygulanan anketler, test ve yazılı sınav, araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin başarısının bu değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yine elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yeni programın temelinin oluşturduğu yapılandırmacı yaklaşım konusuna ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı, anlam bilgisi konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

ABSTRACT**Ph.D. THESIS****AN INVESTIGATION OF THE ACHIEVEMENT LEVELS OF THE ELEMENTARY
6TH YEAR STUDENTS IN SEMANTICS COURSES IN 2005 TURKISH LANGUAGE
TEACHING PROGRAMME (SAMPLE OF ERZURUM)****Adem İŞCAN****Supervisor: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ****2009-PAGE: XVI + 207****JURY: Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ****Prof. Dr. Mukim SAĞIR****Asist. Prof. Dr. Şükrü ADA****Asist. Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU****Asist. Prof. Abdullah ŞAHİN**

This study put forward the effect of different variable on the success level of 6th graders on the subject matters of semantics. Besides, this study determined teachers' views of the contributions of the constructivist approach, the basic approach in the Turkish curriculum in 2005, to the subject matters of semantics. This study also determined the problems experienced in the teaching of the subject matters of semantics, the effect of activities on the books on students' comprehension of subject matters of semantics, and the methods used in teaching the abstract concepts.

The sample of the study was constituted by 708 sixth graders from different elementary schools and 36 teachers of Turkish language who also work in these schools. The Turkish questions in OKS (High school entrance examination in Turkey) analyzed in our research were taken from the web sites of the institutions which administer this test.

The tests administered to all the 6th graders in the sample were a "Turkish test" developed by selecting the questions which were both related to the subject matters of semantics course suitable for the level of 6th grade and the essay-type test constructed with activities suitable for the Turkish curriculum in 2005.

Besides, "personal Knowledge Questionnaire" developed by the researcher was administered to 6th graders in order to determine the relation between the independent variables of the research and the success of students on the subject matters of semantics. "Teacher questionnaire" constructed with a likert scale of 1-5 in order to determine problems teachers experienced in teaching subject matters of semantics and propose solutions was administered to the 6th graders' Turkish teachers which were taken as a sample.

Questionnaires administered, and the test and essay-type questions were evaluated based on the independent variables used in the study, and the findings obtained were interpreted. In the light of the data obtained, the students' success was found to be statistically significant based on these variables. According to the data obtained, it was determined that teachers didnot have adequate knowledge about the constructivist approach, the basis of the new curriculum, and they used different methods and techniques used in teaching the subject matters of semantics.

ÖN SÖZ

Anlam bilgisi, öncelikle okunanın doğru ve eksiksiz anlaşılmasını esas alan bir bilimdir. Bir insanın okuduğundan yararlanabilmesi anlam bilgisine bağlıdır. Yazarın ya da konuşmacının söylediğini doğru ve eksiksiz anlayamayan bir insan, hem anlatılanlardan doğru ve yararlı sonuçlar çıkaramaz hem de yazarın görüşleriyle kendi görüşlerini karşılaştırıp sağlıklı bir sonuca ulaşamaz. Bilmediği bir konu hakkında da yeni bilgi, beceri ve alışkanlıklar edinemez.

Anlam bilgisi, sadece Türkçe dersine ait değildir. Matematik, fen ve sosyal bilimlerin de temelinde okuduğumuzu doğru anlama vardır. İşte anlam bilgisinin önemi de buradan gelmektedir.

İlköğretim ve ortaöğretimde yapılan OKS (2008 yılından itibaren SBS), ÖSS’deki Türkçe sorularının büyük bir kısmı okuduğunu anlamaya yöneliktir. Okuduğunu anlama becerisi de anlam bilgisi konularının öğretimine bağlıdır. Fakat yapılan kaynak taramasında bu konuyla ilgili ne ders ne de sınavlara hazırlık kitaplarında fazla yer verilmemiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın hem öğretmenlere hem de alanla ilgilenenlere katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Tezin birinci bölümünde, “Anlam, anlam bilgisi, anlam bilgisi konularının öğretimi, araştırmanın önemi, araştırmanın problemi ve alt problemleri, denenceler, sayıtlar, sınırlılıklar, araştırma konusuyla ilgili araştırma ve incelemeler” üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmayla ilgili elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiş, dördüncü bölümde ise, araştırmanın sonuçları değerlendirilmiş ve bu doğrultuda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın her aşamasında ilgi ve yardımlarını gördüğüm danışman hocam Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ’a, üzerimde çok emeği olan Prof. Dr. Mukim SAĞIR ve Yrd. Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU’na, özellikle verilerin istatiki analizinde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN’a, çalışmalarımda yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ’e, Doç. Dr. Muhsine BÖREKÇİ’ye, Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA’ya, Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN’e, tezin tashihi konusunda katkıda bulunan Yrd. Doç. Dr. Rıfat

KÜTÜK'e, Arş. Gör. Sedat MADEN'e, manevi destekleriyle bu aşamaya gelmemi sağlayan tarih bölümü doktora öğrencisi Hakkı YAPICI'ya teşekkür ederim.

Son olarak, desteğini her zaman arkamda hissettiğim eşim Nilda'ya sonsuz teşekkürler...

Erzurum, 2009

Adem İŞCAN

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1: Örneklemle İlgili Bilgiler	83
Tablo 3.1: Farklı Okullarda Öğrenim Gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	85
Tablo 3.2: Farklı Okullarda Öğrenim gören 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular	86
Tablo 3.3: Öğrenim Görülen Okula Göre Lsd Post Hoc Testi.....	86
Tablo 3.4: Kız ve Erkek 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Bulgular.....	89
Tablo 3.5: Annelerinin Eğitim Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	90
Tablo 3.6: Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	90
Tablo 3.7: Annenin Eğitim Durumuna Göre LSD Post Hoc Testi.....	91
Tablo 3.8: Babalarının Eğitim Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	92
Tablo 3.9: Babalarının Eğitim Durumlarına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	92
Tablo 3.10: Babanın Eğitim Durumuna Göre LSD Post Hoc Testi.....	93
Tablo 3.11: Babalarının Mesleğine Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	94
Tablo 3.12: Babalarının Mesleğine Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	95

Tablo 3.13: Babanın İş Durumuna Göre LSD Post Hoc Testi.....	95
Tablo 3.14: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan değerleri.....	96
Tablo 3.15: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	97
Tablo 3.16: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre LSD Post Hoc Testi..	97
Tablo 3.17: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	99
Tablo 3.18: Kardeş Sayısına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	99
Tablo 3.19: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Lsd Post Hoc Testi.....	100
Tablo 3.20: Kardeşlerinin Eğitim Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek- En Düşük Puan Değerleri...	101
Tablo 3.21: Kardeşlerinin Eğitim Durumuna Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	102
Tablo 3.22: Öğrencilerin Kardeşlerinin Eğitim Durumuna Göre LSD Post Hoc Testi.....	103
Tablo 3.23: Türkçe Dersi Not Ortalamasına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	104
Tablo 3.24: Türkçe Dersi Not Ortalamasına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	105
Tablo 3.25: Öğrencilerin Türkçe Dersi Not Ortalamasına Göre Lsd Post Hoc Testi.....	105

Tablo 3.26: Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	106
Tablo 3.27: Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	107
Tablo 3.28: Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre Lsd Post Hoc Testi.....	107
Tablo 3.29: Çok Sık Okudukları Yayın Türüne Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	109
Tablo 3.30: Çok Sık Okudukları Yayın Türüne Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	109
Tablo3.31: Öğrencilerin Çok Sık Okudukları Yayın Türüne Göre Lsd Post Hoc Testi.....	110
Tablo 3.32: Anlamakta Güçlük Çektikleri Dil Bilgisi Konularına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	111
Tablo 3.33: Anlamakta Güçlük Çektikleri Dil Bilgisi Konularına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	112
Tablo 3.34: Öğrencilerin Anlamakta Güçlük Çektikleri Dil Bilgisi Konularına Göre Lsd Post Hoc Testi	112
Tablo 3.35: Çalışma Kitaplarındaki Etkinlik Örneklerinin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Etkililik Derecesine Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	114
Tablo 3.36: Çalışma Kitaplarındaki Etkinlik Örneklerinin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Etkililik Derecesine Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına	

İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	115
Tablo 3.37: Çalışma Kitaplarındaki Etkinlik Örneklerinin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Etkililik Derecesine Göre Lsd Post Hoc Testi.....	115
Tablo 3.38: Sözlük Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	116
Tablo 3.39: Sözlük Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	116
Tablo 3.40: Sözlük Kullanma Durumlarına Göre Lsd Post Hoc Testi.....	117
Tablo 3.41: Öğrendiği Atasözlerini, Deyimleri ve Özdeyişleri Kompozisyon Yazarken veya Günlük Yaşamlarında Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarılarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve En Yüksek-En Düşük Puan Değerleri.....	117
Tablo 3.42: Öğrendiği Atasözlerini, Deyimleri ve Özdeyişleri Kompozisyon Yazarken veya Günlük Yaşamlarında Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlam Bilgisi Konularına İlişkin Çoktan Seçmeli ve Yazılı Sınav Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular.....	118
Tablo 3.43: Öğrendiği Atasözlerini, Deyimleri ve Özdeyişleri Kompozisyon Yazarken veya Günlük Yaşamlarında Kullanma Durumlarına Göre Lsd Post Hoc Testi.....	118
Tablo 3.44: Öğrencilerin Anlam Bilgisi Konularındaki Başarı Düzeylerine, Bu Konuların Öğretiminde ve Ölçme Değerlendirilmesinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Görüşleri Arasında Farkla İlgili Bulgular.....	119
Tablo 3.45: Öğrencilerin Anlam Bilgisi Konularındaki Başarı Düzeylerine, Bu Konuların Öğretiminde ve Ölçme Değerlendirilmesinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Görüşleri Arasında Farkla İlgili Bulgular.....	121
Tablo 3.46: Öğrencilerin Anlam Bilgisi Konularındaki Başarı Düzeylerine, Bu Konuların Öğretiminde ve Ölçme-Değerlendirilmesinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Görüşleri Arasında Farkla İlgili Bulgular.....	123

Tablo 3.47: Öğrencilerin Anlam Bilgisi Konularındaki Başarı Düzeylerine, Bu Konuların Öğretiminde ve Ölçme Değerlendirilmesinde Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Öğretmenlerin Öğretmenlik Deneyim Süresine Göre Görüşleri Arasında Farkla İlgili Bulgular.....	125
Tablo 3.48: Yeni Türkçe Programında Temel Yaklaşım Olarak Kabul Edilen Yapılandırmacı Yaklaşım Modelinin Anlam Bilgisi Konularının Öğretimindeki Katkısına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı.....	128
Tablo 3.49: Anlam Bilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sıkıntılara İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı.....	129
Tablo 3.50: Programda Yer Alan Etkinlik Örneklerinin Anlam Bilgisi Konularının Öğrenciye Kavratılmasında Etkili Olma Durumuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin Dağılımı.....	130
Tablo 3.51: Öğretmenlerin Soyut Kavramların Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerle İlgili Dağılım.....	131

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Ulaşım Konusuyla İlgili Anlam Bilgisi Haritası.....	42
Şekil 2: Müslüman Halıları Konusuyla İlgili Anlam Bilgisi Haritası.....	43

KISALTMALAR DİZİNİ

age.	:	Adı geçen eser
C	:	Cilt
edit.	:	Editör
Fr.	:	Fransızca
İÖ.O.	:	İlköğretim Okulu
İlk.	:	İlköğretim
kad.	:	Kademe
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
Ok.	:	Okul, -u
OKS	:	Orta Öğretim Kurumları Sınavı
Ör.	:	Örnek
s.	:	Sayfa
S	:	Sayı
SBS	:	Seviye Belirleme Sınavı
S.d.	:	Serbestlik derecesi
t	:	Tablo değeri
>	:	Büyüktür
<	:	Küçüktür
%	:	Yüzde

GİRİŞ

BİRİNCİ BÖLÜM

1) ANLAM, ANLAM BİLGİSİ ve ANLAM BİLİMİ

Anlam, dilin temel ögesidir. İnsanlar bir anlam iletmek, bir anlam aktarmak için konuşurlar, birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu bakımdan dil, her zaman düşünceleri aktarmaya yarayan bir araç olarak görülmüştür.

Anlam kavramı, bir konuşucu topluluğu tarafından aynı biçimde anlaşılan bildirişim yollarının bütünü olarak görülen dil teriminin içinde yer alır (Benveniste, [Çev. Erdim Öztokat]1995: 197,204).

Anlam, sözcüğün söz içindeki diğer öğelerle bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biridir (Korkmaz, 1992: 8). “Anlam; dil dizgesinin, çerçevesi kesin sınırlarla çizilemeyen, sonsuz ilişkiler örgüsüne ve bağlantısına sahip bir düzeyidir. Sözcüklerin kullandıkları bağlam kadar anlamı vardır, denilebilir. Bu nedenle, çizgisel olmayan anlamı, sayısal /dijital ortama aktarmak şu ana değin mümkün olamamıştır” (Gencan ,1966: 295).

Başkan (2003: 131) ise, anlam kavramını açıklamak için “gösterilge” terimini kullanır: “Bilindiği gibi, dildeki yapıtaşları olan sözcüklerde, bir '*gösterge*' yani '*biçim*' ögesi, bir de '*gösterilge*' yani '*anlam*' ögesi aynı anda bulunur. Aralarındaki temel fark ise şudur: '*Gösterge*' ögesi, bunu kullanan insanlar arasında bir uzlaşma sonunda saptandığı için, '*biçim*' bakımından pek değişmez. Sözelimi, bugün bir insan (taksi) sözcüğünü Türkçede başka türlü yazamaz; (taxi) diye bir kullanımda bulunsa bile, bu iş yasalara aykırı olur, çünkü Türkçenin abecesinde (x, w) harfleri yoktur. Oysa (demokrasi) sözcüğünün '*anlam*' kesimini, birçok insanlar kendilerine göre ayrı ayrı yorumlarken kendilerini bağlı hissetmemektedirler.”

(Aksan, 2005:48) ise anlam kavramını, “Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram” şeklinde tanımlar.

Yukarıda verilen tanımlardan hareketle “anlam” kavramı; bir sözcüğün, cümlenin, söz öbeğinin, eserin, düşüncenin, davranışın ya da olgunun anlatmak istediği muhteva şeklinde tanımlanabilir.

Dilde bulunan bütün ögelerin anlamlarını ve anlam özelliklerini inceleyen alan anlam bilgisidir. Anlam açısından sözcük dilin temel birimi olarak görüldüğünden dil bilimciler, anlam bilgisini ele alırken genellikle sözcük anlamı üzerinde durmuşlardır.

Anlam bilgisi, sözcüklerin anlam değerlerini inceleme bilgisidir (Bilgin, 2002: 25).

Anlam bilgisi sözcükleri; anlamları, anlam özellikleri, anlam olayları bakımından inceleyen dil bilgisi koludur (Sağır, 2002: 55).

Banguoğlu (1998:20) da anlam bilgisinin kelimeler, ekler, deyimler ve eyitmelerin (dicton) taşıdıkları anlamları ve bu anlamların yayılma ve değişmelerini incelediğini söyler.

Anlam bilgisi, dilde anlamın incelenmesidir. Genel dil bilimi sahası içinde geniş bir konudur. Anlam bilgisini kavrama, dil edinimi (dili kullananlar, konuşanlar, yazarlar, dinleyenler ve okuyanların anlam kavramını ve dildeki anlam değişmelerini nasıl kavrayabildikleri) çalışmalarına temel oluşturur. Anlam bilgisi, toplumsal bağlamda dili kavramak/anlamak için önemlidir. Çünkü toplumun anlamdan etkilenmesi muhtemeldir ve dilin çeşitliliğinin anlaşılması için anlama ihtiyaç duyarız. Sonuçta anlam bilgisi, dil bilimin en temel kavramlarından birisidir. Anlam bilgisi, anlamın nasıl oluşturulduğunu, yorumlandığını, açıklandığını, belirsizleştiğini, gösterildiğini, tanımlandığını, basitleştirilerek düzenlendiğini, karşıtlık oluşturduğunu ve izah edildiğini inceler.¹

Anlam bilgisi, dil içindeki içerik bilgisiyle ilgilenir. Anlam bilgisi, üç farklı dil düzeyinde (söylem/cümle düzeyi, söz dağarcığı düzeyi ve yapı bilgisi düzeyi) anlamı kolektif olarak betimleyen evrensel bir terimdir.²

Anlam bilim, dil bilimin anlamı inceleyen koludur. Bir dildeki sözcüklerin gelişim süreci içerisindeki anlam değişimlerini ve çeşitli anlamlara sahip oluşlarını inceler.

Kuramsal olarak, bir dilde anlamla ilgili her şey, anlam biliminin alanına girer; bu anlamlar biçim bilgisinin, söz dizimin ya da sözcük biliminin ürettiği anlamlar olabilir. Anlam bilimi araştırmaları, her zaman sözcüklerin anlamına yönelik olmuştur. Anlam açısından sözcük, ilk temel birimdir. Bu nedenle, anlam bilimi sözcük bilimine sıkı sıkıya bağlı kalmıştır (Kıran, 2006: 145).

¹ <http://www.universalteacher.org.uk/lang/semantics.html> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

² <http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

Anlam bilimi kavramı, bizi kullanım ve eylem olarak görülen dilin alanına sokar; dilin bu kez insanla insan, insanla dünya, zihinle nesnelere arasında aracılık etme işlevini buluruz. Yalnızca dilin anlamsal işleyişi toplumla bütünleşmeyi ve dünyaya uygunluğu, bundan ötürü de düşüncenin düzenlenişini ve bilincin gelişimini sağlar (Benveniste, [Çev. Erdim Öztokat] 1995: 197,204).

“Anlam bilim, dili anlam yönünden ele alan, göstergenin gösterilen bölümünü ya da içeriği eş süremlili (belli bir evrede görülen dil bilimi olgularının, olaylarının özelliği) ve art süremlili (değişik zaman ve evrim açısından incelenen dil olaylarının özelliği) açılardan inceleyen dil bilim dalı. Anlama ilişkin sorunlar dil bilimi olduğu gibi felsefe, mantık, ruh bilim, toplum bilim vb. dalları da çok yakından ilgilendirir. Dil bilimsel anlam bilim, göstergenin gösterilen yanını ele alır, gösterenle gösterilen arasındaki bağıntıları, anlam düzleminde görülen değişimleri, dilsel yapıların içerik açısından ortaya çıkardıkları çeşitli sorunları inceler”(Vardar, 2002:18).

Filizok ise, anlam bilimini “işaretlenenler” terimiyle açıklar: “Anlam bilimi, diğer işaret sistemleri için de bir model olan dilin "işaretlenen"ler sistemini yani kavramlar sistemini inceler. Başka bir söyleyişle sözlük birimlerinin anlamını araştırır. Anlam bilimi, her dilin kendisine has kuralları ve işleyişi olduğunu kabul etmekle birlikte bütün diller için geçerli olan dil bilimine has anlamla ilgili tümellere (küllîler) ulaşmaya çalışır.”³

Anlam bilimi, dilsel göstergelerin, gösterge dizilerinin anlamını, diğer bir deyişle anlamın anlamını inceler. Dil, anlamı aktarır ve aslında var oluş nedeni de budur. (Toklu, 2003: 88).

Mecz (1998: 9), dil bilimcilerin anlam bilimini üç biçimde tasarladıklarını belirtir:

- 1) "Anlam bilimi, anlamın incelenmesidir." (J. Lyons)
- 2) "Anlam bilimi, sözcüklerin anlamının incelenmesidir." (P. Guiraud)
- 3) "Anlam bilimi, sözcüklerin, tümcelerin ve sözcüklerin anlamının incelenmesidir." (P. Lerat)

Hengirmen (1999: 27-28), anlam bilimini dilin anlam yönünü öne çıkararak inceleyen dil bilimi dalı olarak tanımlar ve onu birçok dala ayırır. Bu sınıflamada anlam bilgisini, geleneksel anlam biliminin bir alt dalı olarak gösterir.

Yapılan tanım ve açıklamalardan hareketle anlam bilgisi ve anlam biliminin sözcük anlamı üzerinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür. 2005 Türkçe Dersi Öğretim

³http://63.233.183.104/search?q=cache:qbvZ1qz2jaEJ:www.egeedebyat.org/modules.php%3Fname%3DDownloads%26d_op%3Dgetit%26lid%3D140+anlam+bilim+berke+vardar&hl=tr&ct=clnk&cd=4&gl=tr

Programında yer alan 6. sınıf anlam bilgisi konularının sözcük anlamıyla ilgili olması nedeniyle sözcük anlam bilimi üzerinde durmak istiyoruz. Sözcük anlam bilimi bölümünde sözcük ve anlam ile ilgili bazı kavram ve konulara, özellikle 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan anlam bilgisi konularına yer verilecektir.

1.1. Sözcük Anlam bilimi

Bu alan, dil biliminde çeşitli adlarla anılan, genel dilde sözcük olarak adlandırılan ögeleri, bunların türemiş ve başka ögelerle bir araya gelmiş biçimlerini anlam açısından inceleyen bir anlam bilim dalıdır.

Sözcük anlam bilimi, belli bir bağlamı hesaba katmadan önce sözcükleri ele alarak bir nesnenin, bir duygu veya düşüncenin belli ses bileşimleriyle dile dönüştürülmesinde tutulan yol, bu bileşimlerin içerdikleri temel anlam ögesi, tasarımlar, duygu değerleri, yan anlamlar, aktarmalar, eş anlamlılık, eş adlılık, ters anlamlılık gibi konuları aydınlatmaya çalışır (Aksan, 2005:27).

1.1.1. Anamlama (Kavramlaştırma)

Nesnelerin, varlıkların, kavramların, olayların yani zihnimizde canlandırdığımız göstergelerin ses bileşenlerinin yardımıyla simgeleştirilerek kavramlaştırılmasına anamlama denir.

Guiraud'a göre *anamlama*, bir nesneyi, bir varlığı, bir kavramı, bir olayı, bunları zihnimizde canlandırabilecek bir göstergeye bağlayan oluşturmaktır. Bir bulut yağmur göstergesidir; yukarı doğru kalkan kaşlar şaşkınlığın, bir köpeğin havlaması kızgınlığın, "at" sözcüğü bir hayvanın göstergesidir. Demek ki gösterge uyarıcı bir şey. Ruh bilimciler *uyaran* diyor buna. Uyarının örgenlik (organizma) üstündeki etkisi bir başka *uyaranın* belleksel imgesini zihinde canlandırır; bulut, yağmurun; sözcük, nesne ya da varlığın imgesini uyandırır. Deney ya da bilgi, gerçeğin "anamlanış"ından başka bir şey değildir. Teknikler, bilimler, sanatlar, türlü diller bunun özel görünüşleridir. Böylece ortaya konulan anamlama sorununun önemi, evrenselliği kolayca anlaşılabilir (Guiraud, [Çev. Prof. Dr. Berke Vardar] 1999:23).

Dil olmaksızın ne toplumun, ne de insanların var olabileceğini söylemenin tek nedeni, dilin öz niteliğinin öncelikle anamlamak olmasıdır. Dilin anamlaması, dilin varlık nedenidir; anamlama olmasa dil de olmazdı (Benveniste, [Çev. Erdim Öztokat] 1995: 198-199).

Aksan (2005:31), anlamlama ile kavramlaştırmayı eş tutar: Dünyadaki nesne ve olayların belli bir ses bileşimiyle simgeleştirilerek kavramlaştırılmasına anlam biliminde *anlamlama (signification)* adı verilmektedir. Birkaç örnek üzerinde duralım: Türkler, dillerinin bilinen en eski döneminde güneşi *kün* (bugünkü *gün*) ses bileşimiyle adlandırmışlar, güneşin doğusuyla batışı arasındaki süreyi de onunla anlatarak bu göstergeliyi çok anlamlı duruma getirmişlerdir. Türklerin *kuş* adını vererek bir genel kavram niteliği kazandıkları canlı türü Almandada *vogel*, Rusçada *ptıtsa*, Macarcada *madâr* göstergeleriyle simgeleşerek yine birer genel kavram oluşturmuştur.

Bir göstergede gösterenle gösterilen arasında ilişki kurulması işleme anlamlama diyoruz. Bir göstereni duyduğumuzda, gördüğümüz şu ya da bu biçimde algıladığımız zaman, onun gösterileni, yani anlamı zihinde oluşur. Sinemada ev gördüğümüzde ev görüntüsüyle ev kavramı arasında bağ kurulur, görüntüyle kavram ilişkilendirilir; başka bir ifadeyle anlamlama süreci gerçekleşir (Aydın, 2007: 72-73).

1.1.2. Sözcük ve anlam

Genellikle bütün dillerde sözcüklerin, söz öbeklerinin ve cümlelerin bir anlamı olduğu, cümlelerin sözcük veya söz öbeklerinin birleşiminden oluştuğu ve bir cümlenin anlamını, kendisini oluşturan sözcükler ve söz öbeklerinin ortaya çıkardığı anlamdan meydana geldiği kabul edilir.

Fakat sözcük nedir? Gerçekten bütün doğal diller, sözcüklere sahip midir? İlk bakışta bu sorulara yanıt vermek güçtür. Bunun ilk nedeni, sözcüğün hem günlük kullanımda hem de dil bilimcilerin teknik olarak kullandıkları karmaşık bir terim olmasıdır. İkinci nedeni ise, dil bilimcilerin bir şeyin sözcük olup olmadığı hakkında karar verirken farklı ölçütler kullanmasıdır (Lyons, 1995: 46).

Sözcüğün iyi bilinen bir tanımı şöyledir: ‘Sözcük, belli bir anlamın dil bilgisi yönünden belli bir biçimde kullanılması olanaklı belli sesler bütünüyle birleşimidir.’ Anlaşılacağı gibi bu tanım sözcüğün hem anlam, hem ses bilgisi hem de dil bilgisi biçimi olmasını gerektirir. Dil bilgisi birimlerinin tanımlanmasında olduğu gibi, sözcüğün tanımlanmasında da anlamsal düşüncelerin yerinin olmadığı düşüncesindeyiz (Lyons, 1983: 183).

Bugüne kadar anlamın kesin ve herkesçe benimsenen bir tanımı yapılamamışsa da bizce, göstergeden yola çıkılarak önce göndergesel ve yan anlamları, uyandırdıkları tasarımları hesaba katarak sözcüğe dayalı bir anlamdan söz edilebilir.

Ullmann'ın da belirttiği gibi eğer sözcükler bağlam dışında var olmasaydı, bir sözlük yazılamazdı. Biz bu bakımdan anlamın türlerinin de göz önünde tutulup uzlaşımsal bir birim olarak *sözcük anlamı* 'ndan söz edilebileceği kanısındayız. Öte yandan, hemen anımsanmalıdır ki, bir göstergenin çeşitli kullanımları, yeni anlamları, çeşitli aktarmalar, özellikle deyim aktarmaları yoluyla, o gösterge kullanıldıkça, zaman içinde ortaya çıkar. Başlangıçta bir göstergenin mutlaka bir nesneyi, bir duyguyu, bir kavramı adlandırması söz konusudur. Örneğin göz, başlangıçta yalnızca insanın görme organını anlatmak üzere kullanılmış, zamanla, onunla bir yönden ilişkisi, yakınlığı, benzerliği bulunan başka kavramlara yaklaştırılarak 'kaynak (su)', 'delik', 'bölme', 'ağacın tomurcuklu yeri' gibi somut, 'nazar' gibi soyut yan anlamlar kazanmıştır (Aksan, 2005: 45-46).

1.1.3. Bağlam

Bağlam, “Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünüdür” (Vardar, 2002: 31).

Bir sözcüğün olduğu gibi, bir cümlenin, bir metnin veya bir eserin de bağlamından söz edilebilir (Aydın, 2007: 73).

Bir sözcüğün belirttiği kavram, ancak ilişkili olduğu öteki kavramlarla birlikte düşünüldüğü zaman açıklık kazanır. Gerçekten de birçok sözcüğün belirttiği anlam kapsamı, bağlam (kullanıldıkları tümce ya da söylem) içinde belirir (Bilgin, 2002:27).

Bağlam, iletişim olayının içinde yer aldığı ortamdır. Bağlam, öncelikle yer ve zaman boyutlarını; konuşan, dinleyen ve ileti üçlüsünü içine alır. Bunlara konuşanın ve dinleyenin ön yargı, ön bilgi, görüş, kanı ve beklentileriyle, her türlü kişisel, davranışsal ve toplumsal özelliklerini de eklemek gerekir (Tura, 1980: 112).

Sözcüklerin durumunu araştırdığımız gündelik durumların bir başka özelliği de, sık sık anlamın ‘bağlama dayandığının’ söylenmesidir. Çoğu zaman bir bağlama yerleştirmeden bir sözcüğün anlamını vermek olanaksızdır; ‘sözlükler’ sözcükler için sundukları ‘bağlamın’ sayısı ve çeşitliliği oranında yararlıdırlar (Lyons, 1983: 367).

Dilde ender rastlanan anlam bulanıklığı bir yana bırakılacak olursa, göstergeler hemen her zaman, içinde geçtikleri tamlamalar, tümceler ve sözcelerde, öteki sözcüklerle oluşturdukları bütünle, kesinlikle kazanır; belli bir kavramı eksiksiz yansıtır. Örneğin, *Gemi limandan ayrıldı* tümcesinde, temel anlamında kullanılan *ayrılmak* eylemini, *Kadın kocasından ayrıldı* tümcesinde düşünürsek, akla hemen 'boşanmak' gelecektir. Ancak tümce, *Kadın kocasından ayrılıp otobüse bindi* biçimindeyse yine temel anlam söz konusu olacaktır. İşte biz, bir göstergenin, birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bu bütüne *bağlam (context)* adını veriyoruz (Aksan, 2005: 74-75).

Bağlamı, cümlede bir sözcüğün, paragrafta bir cümlenin, metin içinde bir paragrafın yerini çevreleyen, anlamını belirginleştiren, kendinden önce ve sonra gelen ögeler, bağlantılar bütünü olarak tanımlayabiliriz. Örneğin, “Çocuğu askere yolladık.” cümlesinde çocuk sözcüğü genç erkek anlamındayken, “Çoluk çocuk nasıl?” cümlesinde evlat anlamındadır, “Çocuğu emzirdin mi?” cümlesinde ise bebek anlamında kullanılmıştır.

1.1.4. Gösterge

Gösterge, “Genel olarak bir başka şeyin yerini alabilecek nitelikte olduğundan gösterenle, gösterilenin birleşmesinden doğan birimdir” (Vardar, 2002: 106). Aksan (2005; 33-34) da gösterge kavramını Saussure’ün gösterge kuramından hareketle açıklar ve genellikle bu kavramın “sözcük” yerine kullanıldığını belirtir: “Her dil, bizim genel dilde sözcük dediğimiz birimlerle konuşulur. Dil bilimde, ünlü, çığır açan İsviçreli dil bilimci Ferdinand de Saussure'den beri bu ögeler için genellikle *gösterge (Fr. signe, signe linguistique)* terimi kullanılmaktadır. Saussure'e göre dil bir sözcükler listesi değil, bir göstergeler dizgesi (sistemi)dir. Konuyu somut bir biçimde, Türkçeden bir örnekle açıklayalım: Bizi çevreleyen doğada çeşitli nesnelere, varlıklar, olaylar, devinimler vardır. Örneğin kemirici hayvanlardan biri Türkçemizde *tavşan* göstergesiyle adlandırılmıştır. Bu gösterge tavşan dediğimiz hayvanla onun adını birleştirmez; bir dil birliğinde bir kavramla (Fr. *concept*) insan zihninde ona bağlı olarak bulunan ses imgesini (Fr. *image acoustique*) birleştirir. Saussure'ün gösteren (signifiant) adını verdiği bu ses imgesi ses değil, sesin zihnimizdeki izi, imgesidir; ancak konuşma organlarımızla sesletildiği zaman sese dönüşür. (Zihindeki bu ses izinin varlığını, yalnız başımıza, sessiz okuduğumuz bir metindeki her sözcüğü, sese dönüşmediği hâlde algılamamızla, ondan etkilenmemizle belirleyebiliriz.) Kavram ya da gösterilen (signifié) ise nesnenin (burada tavşanın) zihnimizdeki tasarımıdır.

Doğadaki tavşan bugünkü dil biliminde, kendisine gönderimde bulunulan nesne, göndergedir.”

Kıran (2006:61) ise, göstergenin sözcük anlamında kullanılmaması gerektiğine işaret eder:

“Belli bir dilde, anlamı olan en küçük birimlere dil göstergesi adı verilir. Örneğin Türkçede “kalem”, “kitap”, “masa”, “çiçek”, “deniz”, “onlar”, fiil çekim ekleri “-yor”, “-di” ve çoğul ekleri “-ler”, “-lar”, birer dilsel göstergedir. Görüldüğü gibi, dil göstergesi, “sözcük” anlamında kullanılmamıştır. Saussure’ün belirttiği gibi dil göstergesi, iki düzeyden oluşur: Birincisi, dil bilimsel adıyla ‘**gösteren**’, kulağımızla duyduğumuz (ç, i, ç, e, k) sesi, gözümüzle gördüğümüz “çiçek” yazısı; ikincisi, yine dil bilimsel adıyla “**gösterilen**”, zekâmızla, deneyimlerimizle kavradığımız sözün içeriği, açıklaması, (ç, i, ç, e, k) sesini duyduğumuz, yazısını okuduğumuz zaman, zihnimizde oluşan genel /çiçek/ kavramıdır.”

Benveniste ([Çev. Erdim Öztokat], 1995:200) de gösterge kavramının göstergebilimsel birim olduğunun altını çizer: “Dilin göstergelerden oluştuğunu söylemek, öncelikle göstergenin göstergebilimsel birim olduğunu söylemek anlamına gelir. Özel bir birim olan göstergenin bir alt sınırı vardır: Bu sınırdan anlamlama sınırıdır, anlamı bozmadan göstergeden daha alt düzeye inemeyiz. Birim, kendisi de özgür bir gösterge olan bir alt birime ayrıştırılamayan, düzleminde en küçük birim olan, özgür kendiliktir. Gösterge böyle tanımlanan ve dilde gösterge biliminin temelini oluşturan birimdir.”

Göstergenin en önemli özelliği, iletişim etkinliğinde temel kavramlardan biri olmasıdır. Çünkü iletişimde varlık ve objeler değil; onların sembolü olan gösterenler kullanılır. En etkili değilse de en yaygın ve en kullanışlı göstergeler, dil göstergeleridir. Çünkü taşınmaları ve kullanılmaları daha kolaydır. Ayrıca dil göstergeleri çok anlamlıdır, yan anlam kazanabilirler. Bu yüzden dille iletişim insanın ayırt edici özelliğidir.

1.1.5. Kavram ve kavram öğrenme

Vardar (2002:132)’a göre kavramın en önemli özelliği, genel nitelikli bir anlam içermesidir: “Ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin genel nitelikli bir anlam içeren, değişik deneyimlere uygun düşen, dilsel kökenli her türlü tasarım, düşünü, imge; bir nesne, varlık ya da oluşun zihinsel imgesi; gösterilen.”

Genel anlamda kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/yapısıdır; bir sözcükle ifade edilir (Ülgen, 2004: 107).

Aksan (2005: 41) da kavramı, Saussure'ün gösterge kuramından hareketle açıklar: “Kavramlar insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden ve bir soyutlamayla dile dönüşen yönüdür, göstergelerin *gösterilen* yanıdır.”

Palmer ([Çev. Ramazan Ertürk],2001: 39-40) ise, Saussure'ün gösterge kuramını eleştirir ve bu kuramın kavramı açıklamada yetersiz olduğunu düşünür:

“Saussure'ün 'ilişkilendirme bağı' ile kastettiği şey ya da Ogden ve Richards'ın 'sembol ve kavram arasındaki bağ' dedikleri şey tam anlamıyla nedir? Bu soruya verilecek en naif cevap, onun psikolojik bir bağ olduğunu söylemek olacaktır. Yani şöyle bir cevap: Biz bir ismi düşündüğümüzde bir kavramı düşünmüş oluruz ve bunun tersi de geçerlidir; yani, anlam, bizim onlardan birini diğeriyle ilişkilendirebilme yeteneğimizden (ve aslında ilişkilendirme eylemimizden) -sandalyenin 'sandalye' kavramına atıfta bulunduğunu hatırlamamızdan- ibarettir. Bu görüş, tam anlamıyla yetersizdir. Burada, bir kavramı 'düşünmek'le tam olarak neyin kastedildiği açık ve net değildir. Bazı araştırmacılar, 'sandalyeden söz ettiğimiz zaman zihnimizde bir tür sandalye imajı oluştuğu' şeklinde bir öneri ileri sürmektedirler. Bu önerinin doğru olmadığını düşünüyorum. Ben, zihnimde bir sandalyeyi tasavvur edebilirim; fakat, sandalye sözcüğünü söyleyişimin her defasında böyle bir şeyi gerçekleştiriyorum. Eğer böyle bir şey, konuşmanın zorunlu bir parçası olsaydı, dil bilim konusunda bir konferans vermek imkânsız olacaktı. Zira, böyle bir durumda, ben, tam olarak neyi tasavvur edecektim? Kuşkusuz, buradaki problem, başından sonuna kadar, yine isimler ve şeyler problemidir. Belki de daha makul olanı, burada kastedilen şeyin, benim sandalye kelimesini ifade edişimi daha soyut bir kavramla ilişkilendirmem olduğudur. Fakat problemi bu da çözmeyecektir. Çünkü, bu durumda, bu soyut kavram nedir? Bu sandalye ne renktir, hangi ölçülerde ve ne şekildedir? Her halükârda biz, her bir durumda vuku bulan olaylarla değil, sadece daha genel olan sandalyenin anlamı meselesiyle ilgilenmeliyiz.”

Bilgin (2002: 25-26) kavramları somut ve soyut kavramlar olarak iki grupta inceler: “**Somut kavramlar**; nesnelere, duyulara dayalı, duyularla algılanabilen kavramlardır: ağaç, dağ, bulut... —> **görme** çılgılık, şangır... —> **işitme** ekşi, acı, tatlı... —> **tatma** gibi. "umut",

"sevinç", "dostluk", insanlık" gibi kavramların algılanmasında ise, beş duyumuzdan hiçbirinin işin içine girmediği görülür; bunların algılanması, duygu ve düşünceye dayalıdır. Bu örneklerde olduğu gibi, algılanmasında beş duyumuzdan herhangi birinin katkısı yoksa bunlara da **soyut kavramlar** denir: gençlik, özgürlük, korku, üzüntü..."

Kavram öğrenme, bireylerin dünyaya gelmesiyle başlayan ve ölünceye kadar devam eden uzun bir süreçtir. Çocuk, ana dilini edinirken bir taraftan doğal yoldan kavram edinmeye başlar.

“İnsanoğlu, dil gücünün, dil yetisinin yanında, çevresine, yaşadığı dünyaya ait sürekli deneyimler edinme, tanıma yetisine de sahiptir. Çocuk, dilini edinirken aynı zamanda örneğin *süt* sözcüğüyle birlikte, onun içilen beyaz bir sıvı olduğunu, *ekmek'in* bir yiyecek, *kuş'un* uçan bir hayvan olduğunu öğrenir. Böylece, zamanla çocuğun zihninde bir-takım ses bileşimlerine, sözcüklere bağlı biçimde, deneyimlerin de ürünü olarak kavramlar oluşur. *Bardak, kedi, soba, elma* gibi somut nesnelerin yanında, zamanla *kıskançlık, özlem, rüya* gibi, doğrudan doğruya dile dayanan soyut kavramlar da edinir”(Aksan , 2005: 40).

Vygotsky kavramları, kendiliğinden edinilen kavramlar ve öğretilen kavramlar şeklinde ikiye ayırır. Kendiliğinden edinilen kavramlar, gündelik hayatta kullanılan kavramlardır. Kardeş kavramını buna örnek olarak verebiliriz. Bu tür kavramlar, tümdengelim yoluyla edinilir. Yani çocuk başlangıçta herkesin kardeş olduğunu düşünür, sonra kardeş olmayanları çıkara çıkara kardeşlere ulaşır. Öğretilen kavramlar ise, gündelik hayatta değil, okulda karşılaştığımız kavramlardır. Vygotsky sömürü kavramını örnek verir. Sınıfta A ülkesinin B ülkesini sömürdüğünü öğrenen çocuk, önceleri sömürüyü sadece “A’nın B’ye yaptığı” olarak algılar. Sonra başkalarının da başkalarını sömürdüğünü öğrenene öğrenene genellemeye ulaşır, yani öğretilen kavramlar tümevarım yoluyla edinilmektedir (Bacanlı, 2002: 71).

Kavram öğrenme, iki aşamada gerçekleştirilir: İlk aşama kavram oluşturma, ikinci aşama ise kavram kazanmadır. Kavram oluşturma, kavramın örneklerinin benzer ve farklı yanlarını algılayarak, benzerliklerden genelleme yaparak oluşturulur. Bu süreçte, birey, objelerle ilgili oluşturduğu şemaya dayalı olarak hatırlama ve objelerle ilişki kurma işlemini yapar. Örneğin, yaklaşık üç ay bebekler annelerini ya da kendilerine bakan kimseyi gördüklerinde, onu tanır ve gülümserler. Sonra aynı tepkiyi diğer insanlara genellerler. İnsan kavramı oluşmaya başlamıştır. Okulda öğrenime başlayan çocuklar, çoğunlukla kavramlara sıfırdan başlamazlar. O kavramın özellikleriyle ilgili az çok, doğru

ya da yanlış algıları vardır. Kavram kazanma ise, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret eder. Sadece kavram oluşturma, kavram öğrenme anlamına gelmez. O, kavram kazanmanın ön koşuludur. Kavram kazanmada birey, algıladığı özelliklerin ve onlar arasındaki ilişkilerin doğasına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer ve onları uygulayarak kavramın ayrıştırmasını yapar. Temelde kavram oluşturma, farklıları benzerden ayırarak, benzerlerden genelleme yapma işlemine dayanırken, kavram kazanma ayrıştırma işlemine dayalıdır. Kavram oluşturma tanımsal bilgi, kavram kazanma ise, işlemsel bilgi ile ilgilidir (Ülgen, 2004: 119-121).

Kavram, nesne, duygu ve düşüncelerin zihnimizdeki tasarımıdır. Kavramlar, soyut kavram ve somut kavram olmak üzere ikiye ayrılır: Somut kavramlar *bina, okul, masa, sandalye, ağaç, kuş* gibi nesnelerin zihindeki tasarım biçimidir. Soyut kavramlar ise, aşk, kıskançlık, dostluk, düşmanlık, güzellik, çirkinlik gibi duygu ve düşüncelerin zihindeki tasarım biçimidir. Kavram öğrenme ise, bireylerin doğumuyla başlayıp ölümüne kadar devam eden uzun bir süreçtir. Kavram öğrenmenin de belirli aşamaları bulunmaktadır. Öğretmenlerin de yukarıda ayrıntılarıyla verilen kavram öğrenme aşamalarını iyi bilmeleri ve öğrencilere kavramları öğretirken bu aşamaları göz önünde bulundurmaları gerekir.

1.1.6. Anlamsal alan

“Aynı gerçeklik kesiminde yer alan olguları belirten, anlam açısından ortak bir paydaya indirgenebilir sözlüksel birimlerin içerik düzlemindeki bağıntılarından kurulu düzen. Anlamsal alan kavramı, dilin sözlük ve anlam boyutlarını yapılaştırma çabasından kaynaklanır” (Vardar, 2002: 22).

Bir metinde birçok kez kullanılan aynı sözcüğün almış olduğu anlamların tümüne o sözcüğün anlamsal alanı denir. Örneğin Türkçede “ateş” sözcüğünün farklı bağlam ve durumlarda aldığı anlamların tümü, o sözcüğün anlamsal alanını oluşturur.

1. Uygarlık **ateşten** doğmuştur.
2. Yemeği **ateşten** indirin.
3. Top **ateşi** geceye kadar sürdü.
4. **Ateşi** kırktan aşağı düşmezdi. (Kıran, 2006: 261).

Anlamsal alan, sözcüklerin anlamca benzerliklerinden, ortaklıklarından kurulu alandır. Örneğin, sevmek, hoşlanmak, beğenmek, takdir etmek, aşık olmak, hayran kalmak gibi sözcükler aynı anlamsal alana ait sözcüklerdir. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını

geliştirmek için, sözcük öğretiminde mutlaka sözcüğün anlamsal alanından hareket edilmelidir.

1.1.7. Sözcüklerin anlam çerçevesi

1.1.7.1. Temel anlam / Düz anlam / Gerçek anlam / Çekirdek anlam

Dil bilimciler tarafından değişik isimlerle anılan bu kavram, bir sözcüğün söylendiğinde zihnimize oluşan ilk anlamıdır.

Belli bir bağlam ve konu içinde olmaksızın tek tek sözcüklerden yola çıkarak örneğin *kedi*, *çiçek*, *balık* göstergelerini ele alacak olursak, bunlar söylendiğinde ya da yazılı olarak önümüze geldiğinde zihnimize bir tasarım, bir görüntü oluşturdukları görülür. Bu görüntüler *köpek* ya da *kuş* göstergelerinden bütün bütün farklıdır. İşte biz, örneğin *kedi* sözcüğü söylendiğinde zihnimize beliren bu tasarıma *temel anlam ögesi* (*denotation*) adını veriyoruz. Bilginlerin kimi zaman değişik adlarla ve yorumlarla değindikleri bu tasarım, zihnimize canlanan bu imge, sözcük açısından düşünülünce sözcüğün *göndergesel anlam'ı* (*denotative meaning, referential meaning*) olmaktadır (Aksan, 2005: 50).

“Sözcüğün ilk ve temel anlamına **çekirdek anlam** denir. "Çekirdek anlam" ya da onun yerine kullanılan "ilk anlam", "temel anlam", "gerçek anlam" gibi adlandırmalar, çok anlamlı sözcüklere özgü olup bu sözcüklerin kullanıma giren ilk anlamlarını, sonradan oluşan yan anlamlardan ayırt etmek için kullanılır.

Çok anlamlı birkaç sözcüğün yalnızca gerçek anlamlarına bakalım:

aç: Yemek yeme gereksinimi duyan ya da yemesi gereken, tok karşıtı. (Aç ne yemez, tok ne demez.)

büyük: Boyutları benzerlerinden daha uzun olan, küçük karşıtı. (Büyük ağaçların altında otururduk.)

derin: Dibi, yüzünden ya da ağzından uzak olan. (Derin bir kuyuya benziyordu.)

ev: Yalnız bir ailenin oturabileceği biçimde yapılmış yapı. (Ev, çok güzel düzenlenmişti.)

sıcak: Isısı yüksekçe olan, soğuk karşıtı. (Hava, çok sıcaktı.)

Dikkat edilecek olursa, örneklenen sözcükler, tek başına kullanıldıklarında, akla ilk gelen anlamıyla verilmiştir. Sözcüğün bağlamdan bağımsız, akla ilk gelen anlamı, gerçek anlamıdır. Şu da var ki, dilsel deneyimimiz, bu sözcüklerin, bağlam içinde, ilk anlamlarının yanında yeni anlamlarla da kullanılabileceğini bize kolayca duyumsatmaktadır” (Bilgin, 2002: 30).

1.1.7.2. Mecaz anlam

Her dilde sözcükler zamanla yeni anlamlar kazanır. Sözcüklerin gerçek anlamının dışında başka bir sözcük ya da kavram yerine kullanılmasıyla oluşan anlama mecaz anlam denir: “Seninle **açık** konuşacağım.”, “**Soğuk** tavırları vardı.” cümlelerini örnek olarak verebiliriz. Birinci cümlede ‘açık’ sözcüğü gerçek anlamının dışında “kolay anlaşılır” anlamında, ikinci cümledeki ‘soğuk’ sözcüğü de aynı şekilde gerçek anlamının dışında “ilgisiz, sevimsiz biçimde” anlamında kullanılmış, dolayısıyla mecaz anlam özelliği kazanmışlardır.

Aksan (2005: 60), dilde mecaz anlam olarak adlandırılan sözcüklerin temel anlam dışındaki anlamlarını yan anlam olarak değerlendirmek gerektiğini belirtir.

Hengirmen (1999: 275) de doğrudan mecaz anlam yerine yan anlam terimini kullanmıştır.

Bilgin (2002: 32-33) ise, mecaz anlamı yan anlam konusunun bir alt bölümü olarak değişmeceli yan anlam adıyla açıklamaktadır:

“Yan anlamlar, karşıladıkları kavramı adlandırırken üstlendikleri anlamsal görevin sürekli ya da geçici olması açısından iki öbekte incelenir:

- a- Değişmecesiz yan anlam,
- b- Değişmeceli yan anlam (mecaz anlam).

Değişmeceli yan anlam (mecaz anlam): Değişmece (mecaz)'nin sözlüklerdeki tanımı şöyledir: ‘Bir sözcüğün ya da sözcükler topluluğunun gerçek anlamı dışında, bir anlam inceliği elde etme, söyleyişi daha etkili, daha çarpıcı kılma ereğiyle, bir başka anlamda kullanılması.’ Kısaca, bir sözcüğün gerçek anlamı dışında bir başka anlamda kullanılmasına değişmece denir. Böyle bir sözcüğün yansıttığı anlam da değişmeceli anlam (mecaz anlam)'dır... Değişmeceli anlamda sözcüğün, yansıttığı kavramla ilgili kullanımı geçicidir. Örneğin, *çizmeden yukarı çıkmak* deyimini oluşturan “*çizme*”, “*yukarı*”, “*çıkma*” sözcükleri gerçek anlamlarını düşündürmezken, yalnızca bu kullanımda, “*bilmediği işe, yetkisi dışındaki konuya karışmak*” anlamını veren bir söz öbeği durumundadır.”

Türkçede mecaz anlamın tanımı ve içeriğinde yaşanan sıkıntılar, yabancı dillerde de yaşanmaktadır. Bu da dil birimlerinin soyut oluşundan kaynaklanmaktadır. Bu konuda İngilizceden örnek verebiliriz : “Günlük konuşmada mecazın kullanımı, kullanılma sıklığıyla açıklanır. “on” edatını düşünelim. “On” un temel anlamı “on the root” (çatıda),

“on top” (üstte) gibi öbeklerde bulunabilir. Fakat “on the fiddle” (kemanda), “on demand” (istek üzerine), “on the phone” (telefonda), “on purpose” (amaçta) gibi ifadelerde “on”u açıklayacak ilişki nedir? Neden “in” kullanılmıyor? “Launch” bir geminin adını ve onun çalışmaya başlamasını ifade eder. Fakat o, “launch an attack” (saldırıyı başlatmak), “launch a new product” (yeni bir üretime başlamak) anlamına da gelir. Örf ve geleneklerin oluşturduğu bir mecaz, sembol olur. Böylece “crown” (hükümdar) sözcüğü, eyaletin gücünü belirtir. “Press” (sıkmak, basmak) sözcüğü kitle iletişim araçlarını ifade etmeye başlar ve “chair” (sandalye, koltuk) sözcüğü de toplantı başkanı anlamında kullanılmaya başlar.”⁴ Dilimizde de benzer örneklere rastlamak mümkündür. Örneğin, *dirsek* sözcüğünün temel anlamı, “kol ile ön kol arasındaki eklem arka yanı”dır. Ama aynı sözcüğe öteki organ adlarında olduğu gibi zamanla başka anlamlar da yüklenmiştir. Örneğin, dirsek biçimindeki boruya, köşeli biçimlere de dirsek denilmektedir.

Sonuç olarak, her dilde sözcüklerin çoğunluğunun zamanla sosyal ve toplumsal değişikliklere bağlı olarak birden çok anlamı yansıttığı, çok anlamlı olduğu söylenebilir.

1.1.7.3. Yan anlam

Yan anlam, bir sözcüğün temel anlamına kullanım sırasında katılan ve iletişimde bulunanların tümünce algılanamayan, ikincil kavramlara, imgelere, öznel izlenimlere vb. ilişkin olan duygusal, coşkusal ikincil anlamlarıdır : "Kırmızı", sözcüğünün yan anlamları; *ateş, tutkulu aşk, İspanya, boğa güreşi, Eski Sovyetler Birliği, komünizm, tehlike* vb. olabilir (Kıran, 2006: 264-265).

Türkçeden ‘torpil’ sözcüğünü örnek olarak gösterebiliriz. Başlangıçta ‘savaş gemilerindeki büyük su altı bombası’ anlamındayken soyut bir kavramı da kapsayarak ‘kayıрма, kayırıcı, arka’ kavramlarını anlatır duruma gelmiştir (Aksan, 2005: 59).

Vardar (2002: 215-216) da yan anlamı tanımlarken, onun bireysel yönünün yanında toplumsal yönünün de olduğunu belirtir: “Yan anlam, bir sözcüğün, sürekli anlamsal öğelerine ya da düz anlamına kullanım sırasında katılan ve bildirenlerin tümünce algılanmayan ikincil kavramlara, imgelere, öznel izlenimlere vb. ilişkin olan duygusal,

⁴ <http://www.universaltteacher.org.uk/lang/semantics.htm>. internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

çoşkusal ikincil anlam; çağrışımsal değer. Yan anlamlar, bireysel yönler içerdikleri gibi toplumsal, tarihsel, vb. özellikler de kapsarlar.

Leech (1976: 14) de yan anlamın psikoloji ve toplumla çok sıkı ilişkisi olduğuna değinir. Ona göre yan anlam; bireyden bireye, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Yan anlam konusuna örnek olarak “kadın” kavramını verir. Ona göre kadın kavramı, erkeklerin egemen olduğu toplumlarda “kırılgan, zayıf, korkak, mantıksız” gibi yan anlamlar kazanırken, çağdaş toplumlarda, “nazik, duyarlı, çalışkan” anlamında kullanılmıştır.

Dildeki en küçük anlamlı birimler olan sözcüklerin, anlam yükünü, birbirleriyle olan bağlantılarının yanı sıra, cümle içindeki kullanımları da belirler. Sözcükler temel anlamlarının yanı sıra, temel anlamlarıyla ilgili olan, temel anlamları dışında başka bir anlam kazanmışsa, buna *yan anlam* denir. Temel anlamla yan anlam arasında mutlaka anlamsal bir ilgi, yakınlık vardır. Bir başka söyleyişle, yan anlamlar, temel anlamların varyasyonlarıdır. Dilin ilk dönemlerinde sözcükler, tek bir varlık ya da kavramı karşılarken, zaman içinde birden çok varlık ya da kavramı anlatır duruma gelmiştir. Örneğin, "kesmek" eyleminin temel anlamı "bıçak, makas gibi kesici araçlarla bir şeyi ikiye ayırmak"tır. "Nişan töreninde kurdeleyi damadın amcası kesti." cümlesinde "kesmek" eylemi, temel anlamda kullanılmışken, aynı sözcük "Patates soyarken elini kesti." cümlesinde “kesici bir araçla yaralanmak” anlamında, yan anlam olarak kullanılmıştır.

1.1.7.4. Eş anlamlılık

Aynı anlamı karşılayan fakat yazılışları farklı sözcükler arasındaki anlam ilişkisine eş anlamlılık denir. Eş anlamlı sözcüklerin biri diğerinin yerine kullanıldığında, cümlenin anlamı bozulmaz :

1) **İhtiyar** adam, torununa saat hediye etti.

2) Şiirin **kafiye**lerini bulunuz.

cümlelerinde yer alan ihtiyar sözcüğü yerine **yaşlı**, kafiye sözcüğü yerine **uyak** sözcüğünü kullandığımızda cümlenin anlamı bozulmamaktadır. Dolayısıyla ihtiyar / yaşlı ve kafiye / uyak sözcükleri arasında eş anlamlılık ilişkisi vardır.

Dil biliminde ise genellikle sözcüklerin tam olarak eş anlamlı olamayacağı görüşü yaygındır. Fakat yakın anlamlı sözcükler için kullanılan eş anlamlılık (sinonim) terimi bütün dillerde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Hengirmen ve Vardar da sözcüklerin tam olarak eş anlamlı sayılmayacaklarını, bu tür örneklerin dilde az sayıda olduğu görüşündedirler.

Dil bilim açısından bir dile ait sözcüklerin tam olarak eş anlamlı oldukları kabul edilmez. Bu hem dildeki en az çaba yasasına aykırıdır, hem de gerçekte böyle sözcükler bulunmamaktadır. Örneğin yufka ve yeğni ‘ağır olmayan’ anlamına gelir. Bu yüzden bu iki sözcük eş anlamlı görünür ama kullanıldıkları yerlerle anlam değerleri eş değildir. Örneğin yufka yürekli denebilir ama yeğni yürekli denmez (Hengirmen, 1999: 158-159) .

Eş anlamlılık genellikle özdeşlikten çok, anlamca yakınlık belirtir. Çünkü aynı bağlamda hiçbir anlam ayırtısı getirmeden birbirinin yerini alabilecek göstergeler az sayıdadır (Vardar,2002: 94).

Palmer ([Çev. Ramazan Ertürk],2001: 76-80) de eş anlamlı sözcüklerin gerçekte var olmadıklarını, sadece bazı sözcüklerin belli yerlerde birbirlerinin yerine geçebileceklerini iddia eder:

“Gerçekten eş anlamlı olan kelimelerin var olmadığı, yani tamı tamına aynı anlama gelen hiçbir kelime çiftinin bulunmadığı iddia edilebilir. Aslında, tamı tamına aynı anlama gelen iki kelimenin ikisinin de aynı dil içinde yaşayabilmesi mümkün değil gibi görünecektir. Eş anlamlılığı test edebilecek bir yolumuz bulursa yararlı olacaktır. Belki de bunu test etmenin bir yolu, birinin yerine diğerini koymak olacaktır. Gerçek veya tam olarak eş anlamlı olan kelimelerin, buldukları her türlü yer ve çevrede birbiriyle karşılıklı olarak yer değiştirebilecekleri söylenmektedir. Fakat bu anlamda tamamen eş anlamlı olan hiçbir kelime çifti veya grubunun bulunmadığı neredeyse kesin olan bir durumdur. Aslında bu, tamı tamına aynı anlama gelen hiçbir kelime çifti yoktur, şeklindeki kanaatin doğal bir sonucu olacaktır. Biz, doğal olarak, bazı kelimelerin, sadece belli yerlerde birbirlerinin yerine geçebilir olduklarını göreceğiz. Örneğin, sempati kelimesiyle birlikte, 'derin' anlamına gelen, hem *deep* hem de *profound* kelimesi kullanılabilir; fakat, 'su' söz konusu olduğunda sadece *deep* kelimesi kullanılabilir. Aynı şekilde, yine yolun genişliğini ifade etmek için *broad* veya *wide* kelimelerinden biri kullanılabilir; fakat, ‘aksanın genişliği’ söz konusu ise, sadece *broad* sıfatı kullanılacaktır. Fakat bu durum, bize, eş anlamlılık veya anlam benzerliği konusunda çok küçük bir ölçü verecektir. Bu durum, sadece düzenli birliktelik ve söz dizimi ihtimallerine işaret edecektir; bu ise, anlam yakınlığı ile zorunlu olarak daima ilgili bir durum gibi görünmemektedir.”

Bir dil içinde eş anlamlı sözcüklerin çok olması, dilin anlatım gücünü artırır. Bu yüzden öğrencilerin sözcük hazinesinin ve ifade kabiliyetlerinin gelişmesinde eş anlamlı sözcükleri kullanmalarının büyük önemi vardır. Dolayısıyla Türkçe öğretmenleri, eş anlamlı sözcüklerin öğretimine ayrıca önem vermelidir.

1.1.7.5. Zıt anlamlılık (Karşıt anlam)

Duygu ve düşüncelerimizi daha iyi belirtmek için sözcüklerin karşıt anlamlarından yararlanırız. Anlamca birbirinin karşıtı olan sözcükler arasındaki özelliğe karşıt (zıt) anlamlılık denir: sıcak / soğuk, büyük / küçük gibi.

Zıt (karşıt) anlamlılık yerine ters anlamlılık teriminin kullanılması

Aksan (2005: 81-82), karşıt anlamlılık yerine “ters anlamlılık” terimini kullanır. Ters anlamlılık konusunda dil bilimcilerin birçok sınıflama yaptığını belirterek, bu türlerden birkaçına Türkçeden örnekler verir: “Sözcük düzeyindeki karşıtılık türlerinden yön gösteren ters anlamlılara Türkçeden *aşağı / yukarı, ileri / geri, sağ / sol, kuzey/ güney* gibi örnekleri gösterebiliriz. Dereceli ters anlamlılara *sıcak / ılık / serin / soğuk, açık / aralık / kapalı* örnekleri gösterilebilir. İlişkisel ters anlamlılar olarak nitelenenlere ise *almak / satmak, satılık / kiralık, ana baba / evlat, usta / kalfa / çırak* sözcükleri uymaktadır.”

Zıt (karşıt) anlam türleri

Vardar (2002: 130-131), karşıt anlamlılığı açıklarken dil bilimde yapılan sınıflamalara yer verir: Karşıt anlamlılık ve içerdiği türler, değişik yaklaşım çerçevelerinde ele alınmıştır. Genellikle ikili karşıt anlamlılık (ör. ölü / diri) çeşitli ara evreler içeren karşıt anlamlılık olguları birbirinden ayrılır (ör. sıcak / ılık / serin / soğuk). Bir başka ayırım da, bütünleyici (ör. evli / bekar), karşılıklılık içeren (ör. satmak / almak) ve yalnızca karşıtılık anlatan (ör. büyük / küçük) karşıt anlamlılık olgularına ilişkindir. Karşıt anlamlılık ilişkisi içindeki ögeler, ortak bir anlam eksenini ve karşıt anlam birimcikler sunar.

Zıt (karşıt) anlamlılıkta derecelendirme

Palmer ([Çev. Ramazan Ertürk],2001: 97-99), zıt anlamlı sözcükler arasında ‘dereceli sıralanma’ ilişkisi olduğu görüşündedir: “Birbirinin zıddı olan kelimeler zıt anlamlıdırlar. Zıt anlamlılık, genellikle eş anlamlılığın zıddı olarak düşünülür; fakat, bu ikisinin statüleri birbirinden çok farklıdır. Zira dillerin hakiki eş anlamlılara gerçek anlamda ihtiyaçları yoktur; daha önce de gördüğümüz gibi, gerçek mânâda eş anlamlıların bulunup bulunmadığı da şüphelidir. Fakat zıt anlamlılık, dilin normal ve oldukça da doğal

bir özelliğidir. Dolayısıyla, net bir şekilde tanımlanabilir. Zıt anlamlı kelimelerin derecelenme kabul etmesi nedeniyle, çoğu zaman ara terimlerin bulunması şaşırtıcı olmamaktadır. Böylece, sadece *sıcak-soğuk* terimleri değil, *sıcak-ılık-serin-soğuk* şeklinde bir dereceli sıralanma mevcuttur. Buradaki *ılık* ve *serin* ara terimleri kendi aralarında bir zıt anlamlılık meydana getirirler.”

“Zıtlık (karşıtlık), özellikleri sıfırdan sonsuza doğru derecelenebilen kavramlar için söz konusudur. Bu nedenle her kavramın zıddı yoktur: **Sıcak** ile **soğuk** zıt anlamlı sözcüklerdir. Ancak **ılık** ile **dondurucu** zıt anlamlı değildir.” (Şentürk, 2001: 34)

Eylemlerde görülen olumsuzluk ile zıt (karşıt) anlam ilişkisi

“Eylemlerde olumsuzlukla karşıtlığı karıştırmamak gerekir. Örneğin, *"gelmek"* eyleminin karşıtı *"gelmemek"* değil, *"gitmek"* tir. Karşıtlık ilişkisinde de sözcüklerin bağlamda kullanımları önem taşımaktadır. Örneğin, *"Adamcağız çok acı çekiyor."* tümcesinde, *"tatlı"* nın karşıtı *"acı"* değil, onun sesteşi kullanılmıştır. Yine, *"Bu çocuklar adamı bitirecek."* tümcesinde *"bitirmek"* eylemi, *"güçsüz bırakmak"* yan anlamıyla kullanıldığı için, *"başlamak"* eyleminin karşıtı değildir.” (Bilgin, 2002: 53)

1.1.7.6. Terim anlam

Bilim, sanat, spor ya da bir meslek alanına özgü belirli ve özel kavramları karşılayan sözcüklere terim anlamlı sözcükler denir:

- * Nota müziğin anahtarı gibidir.
- * Rakip takım birazdan penaltı atışı yapacak.
- * Marmara fay hattı tehlikeli sinyaller veriyor.
- * Güreşçimiz, finalde rakibini tuşla yendi.
- * Matematik öğretmenimiz tahtaya bir doğru çizmemizi istedi.
- * Şiirde aynı eklerin ya da sözcüklerin tekrarlanmasına redif denir.

cümlelerindeki *nota*, *penaltı*, *fay*, *tuş*, *doğru*, *redif* sözcükleri terim anlamlı sözcüklerdir.

Terim, genel olarak özel alanların kavramlarına verilen addır. Bu alanlar bilim, teknik, sanat, spor gibi birbirinden çok ayrı olabilir (Aksan, 1995: 364).

Terimler, uzmanlar arasında etkin bir bildirişim sağlanması için gerekli, temel nitelikli öğelerdir. Genel dilde geçerli olan çok anlamlılığa karşın, terim alanında tek anlamlılığa yönelik görülür. Bu olguya bağlı olarak daha hızlı bir yenileniş süreci ve yaratım etkinliği gözlemlenir (Vardar, 2002: 192).

“Terimlerin kullanım alanları, diğer sözcüklere göre daha sınırlıdır. Matematik terimi olan çarpma, bölme, toplama, çıkarma, üçgen, dörtgen, ikizkenar üçgen gibi sözcükler günlük yaşamda pek sık kullanılmaz. Bu sözcüklerin kullanımı genellikle matematik alanıyla sınırlıdır. Fizik, kimya, tıp, felsefe, psikoloji, sosyoloji, resim, heykel, terzilik, marangozluk gibi bir çok özel alanda geçen terimlerin anlamlarını bu alanlarda çalışan kimselerin dışında genellikle kimse bilmez. Bu terimlere şu örnekler verilebilir: determinizm, aksiyom, postulat, morfem, hipnoterapi, penaltı, optimizm... gibi. Bazı terimler başlangıçta ilk buldukları zamanlarda sınırlı bir kullanım alanına sahip oldukları hâlde, zamanla günlük yaşantıda çok kullanılan birer sözcük durumuna gelebilir. Bu durumda bu sözcükler kendi özel alanlarında terim, günlük konuşma ve yazı dilinde de sözcük görevini üstlenir. Bu sözcüklere de şu örnekler verilebilir: telefon, radyo, televizyon, video, anten, telsiz... gibi. Bir dilin söz varlığını genellikle konuşma ve yazı dilinde geçen sözcükler ile terimler oluşturur. Bunların yanı sıra, dilde herkes tarafından kullanılarak ortak bir söyleyiş özelliği kazanan kalıplaşmış sözler de vardır” (Hengirmen, 1999: 357).

Yapıları ve anlamları bakımından bir dilin genel kelimelerinden ayrılan terimler, bir dilin kültür ve medeniyet dili olarak gelişmişliğinin temel göstergelerindedir. Eğitim öğretim hayatında da önemli bir yeri olan terimler, bir dilde bilim ve sanat dallarının bel kemiği durumundadır. Birçok alanda konular, terimlerden yola çıkılarak hedef kitleye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim-öğretim hayatında bu kadar önemli olan terim konusunda Türkçede büyük sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan en önemli sorun, terim birliğini sağlayamama sorunudur. Bu sorunun çözümü için de ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim kademeleri için hazırlanan her ders kitabında mutlaka terim birliği olmasına dikkat edilmelidir. Bu konuda başta kitap yazarları olmak üzere resmî kurumlar ve bütün ilgililer gerekli hassasiyeti göstermelidir.

1.1.7.7. Yakın anlamlılık

Birbirinin yerini tam olarak karşılamayan, aralarında anlam ortaklığı olduğu gibi küçük anlam ayrılıkları da olan sözcükler arasındaki anlam ilişkisine yakın anlamlılık, bu tür sözcüklere de yakın anlamlı sözcükler denilmektedir. Örnek olarak;
korkmak/ürkmek/çekinmek/sinmek
bıkmak/bezmek/usanmak

kötü/berbat/fena

kır/boz/kırçıl/gri/kurşuni

gücenmek/darılmak/küsmek/içerlemek

semiz/şişman/tombul/tıknaz

oturmak/ilişmek/çökmek⁵ sözcüklerini verebiliriz.

Hengirmen (1999:407) de yakın anlamlılık konusunda sözcükler arasındaki anlam örtüşmesinin kısmi olduğuna vurgu yapar: “Anlamları yalnızca bazı açılardan örtüşen, böylece aralarında anlamca bir yakınlık bulunan. Örneğin, gizli ve saklı sözcükleri yakın anlamlıdır.”

Yakın anlamlılık, iki ve daha çok kelimenin birbirine yakın anlam taşıması, aralarında küçük bir anlam farkının bulunmasıdır (Korkmaz, 1992:67). Hemen hemen birçok semantik kitabı bu terimin yerine eş anlamlılık terimini tercih etmiştir (Altun, 2004: 113-126).

Bilgin (2002: 52) yakın anlamlılıkta sözcüğün bağlamdaki kullanımının önemli olduğunu belirtir: “Yakın anlamlılıkta da çoğu zaman sözcüğün bağlamdaki kullanımı belirleyici olmaktadır. Örneğin, “*yasaları çiğnemek*” bağlamında değişmeceli olarak kullanılan “*çiğnemek*” sözcüğüyle “*basmak*” ya da “*ezmek*” arasında yakın anlamlılıktan söz edilemez. Bu üç sözcüğün yakın anlamlılığını şu bağlamlarda görebiliriz: “*çiçeklere basmak*”, “*çiçekleri çiğnemek*”, “*çiçekleri ezmek*”. Kimi sözcükler, bir iş, bir bilim ya da bir sanatla ilgilidir. Söz konusu iş, bilim ya da sanatla ilgili sözcükler, aynı anlam alanı içindeki sözcükler olarak değerlendirilir. Yakın anlamlılığı, aynı anlam alanı içindeki sözcüklerle karıştırmamak gerekir. Örneğin, “*okul, öğretmen, öğrenci, öğrenim, öğretim...*” sözcükleri aynı anlam alanı içindeki sözcüklerdir, ancak yakın anlamlı değildirler.”

Yakın anlamlı sözcükler, anlamca aynı değil de birbirine benzer ve yakın olan sözcüklerdir. Dilimizde eş anlamlılıktan çok yakın anlamlılık daha yaygın bir kullanıma sahiptir. Eş anlamlı sözcüklerde anlam eşitliği varken (sesteş-eşsesli, uğraşmak-didirmek vb.) yakın anlamlı sözcüklerde anlamca yakın olma özelliği vardır. Örneğin, *Sözünü onaylamadığım için bana darıldı. Toplantıya çağrılmazsa bize gücenir.* cümlelerindeki *darılmak* ve *gücenmek* sözcükleri yakın anlamlıdır.

⁵http://www.dilimiz.gen.tr/dil_bilgisi/anlam_bilim/anlam_bilim/yakinanlamlilik.html

1.1.7.8. Yansımalar

Doğadaki seslerin taklit edilmesiyle oluşturulan sözcüklere yansıma sözcükler denir. Bu yansımalar; insan, hayvan, bitki veya diğer varlıklara ait sesler olabilir: pat, küt, tak, tık, patırtı, miyavlamak gibi.

Dildeki yansımaların çoğu pat, küt, tak, tık gibi ilgili sesi doğrudan karşılayan sözcükler niteliğindedir. Bazılarında ise yapısal bir benzerlik bulunur: şarıl şarıl, gürül gürül, harıl harıl; takırtı, patırtı, gümbürtü, şarıltı... Bazı yansımalarından türetmeler yapılmıştır: horlamak, tıksırmak, aksırmak, oflamak, puflamak, hıçkırmak, sümkürmek... (Hengirmen, 1999: 414)

Yansıma sözcükler, aralarındaki ses ve söyleniş farklılıklarına rağmen bütün dillerde vardır:

Eski Grekçe: *brekekekex koax koax* (kurbağa sesi)

Arapça: *kuku kukuku* (horoz ötüşü)

Bulgarca: *kukurigu* (horoz ötüşü)

Katalan dili: *bup bup* (köpek havlaması)

Hollandaca: *kukeleku* (kurbağa sesi)

Fince: *hau hau* (köpek havlaması)

Korece: *meong meong* (köpek havlaması)

Rusça: *gaf gaf* (köpek havlaması)

Romence: *ham ham* (köpek havlaması)

İspanyolca: *quiquiriQui* (kurbağa sesi)

Hintçe: *dhadak* (İnsanın kalp atışının sesi)...⁶

Yansıma sözcükler, doğadaki seslerin taklit edilmesi ile oluşur. Örneğin, bir suyu sürahiden bardağa boşalttığımızı düşünün. Ritmik olarak lık lık lık diye bir ses duymaz mısınız? İşte suyu bardağa boşaltırken suyun çıkardığı ses, halk arasında “**lık lık**” diye ifade edilmiştir. Yine aynı şekilde insanlar bir yere sert bir cisimle vurduklarında ritmik olarak **tak tak tak** diye ses duyarlar. İşte bu durumu ifade etmek için de “**takırdamak**” sözcüğü kullanılmıştır. Bu sözcükler yansıma sözcüklerdir.

⁶ <http://en.wikipedia.org/wiki/Onomatopoeia> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

Yansıma sözcüklere örnekler:

Köpek sabaha kadar **hav**ladı.

Bizim herif sabaha kadar **hor**ladı.

Meşin kırbaş **şak**ladı.

Dişlerini **gıcır**datmadan konuş lütfen.

Televizyonun içinden **çıtırtı** geliyor.

1.1.7.9. Eş seslilik

Yazılışları ve söylenişleri aynı olduğu hâlde aralarında anlam ilişkisi bulunmayan sözcükler arasındaki ilişkiye eş seslilik (sesteşlik) adı verilir. Eş sesli sözcüklerin anlamı yalnız kullanıldıkları yere ya da bağlama göre anlaşılır. Örneğin, “yüz” sözcüğünün tek başına bırakıldığında (sayı, gövde bölümü, yüzmek eylemi...) anlamlarından hangisini anlattığını bilemeyiz (Bilgin, 2002: 49).

Bazı dil bilimciler, eş adlılık ve eş sesliliği aynı anlamda ele alırken, bazıları ikisinin birbirinden farklı olduğunu, bazıları da eş sesliliğin eş adlılığın bir bölümü olduğunu görüşündedir:

“Eş adlı ya da eş sesli sözcük, yazılışları ve söylenişleri aynı olan; fakat anlamları farklı olan sözcüklerdir. Başka bir deyişle, gösterileni ayrı, göstereni aynı olan sözcüklerin özelliğine eş adlılık ya da eş seslilik denir.” (Kıran, 2006:249) Örneğin,

Çay: Çaygillerden bir ağaççık . Bu ağaççığın özel işlemlerle kurutulan yaprağı.

Çay, nem ve harici kokulardan etkilenmeyecek şekilde kapalı ambalajda muhafaza edilmeli.

Çay: Dereden büyük, ırmaktan küçük akarsu.

Açık vadinin sonunda bulunan sola dönen dik bir inişten aşağı inerek çaydan karşıya geçtik.

Kara: En koyu renk, siyah.

Beyrek'in yedi kız kardeşi kara elbise giyindi.

Kara: Yeryüzünün denizle örtülü olmayan bölümü, toprak.

İnsanlar karaya varmak için söyleniyorlardı.

Yüz: Doksan dokuzdan sonra gelen sayının adı ve bu sayıyı gösteren işaret.

Üç yıl içinde öğrenci sayısı yüzü geçti.

Yüz: Başta alın, göz, burun, ağız yanak ve çehrenin bulunduğu ön bölüm, sima, çehre, surat. *Kelimelerin vermediğini, sözcüklerin söyleyemediğini yüzde dolaysızca idrak edebiliriz.*

Yüz: Kol, bacak, yüzgeç gibi organların özel hareketleriyle su yüzeyinde ya da su içinde ilerlemek, durmak. İkinci tekil kişi emir kipi.

Yüzerken en önemli sorun enerjimizi idareli kullanabilmektir.

Yüz: Derisini çıkarmak, derisini soymak. İkinci tekil kişi emir kipi.

Ülkemizde kasaplık hayvanların deri yüzme işlemi çoğunlukla bıçakla yapılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005: 403, 404, 1074, 2212).

“Eş adlılık, gösterileni ayrı, göstereni özdeş olan sözcüklerin özelliği (ör. bir “renk” belirten *kara* ve “toprak parçası” *kara* sözcükleri). Kimi dillerde (ör. Fransızca) görülen yazılışı ayrı, söylenişi aynı olan eş adlı sözcüklere *eş sesli*, söylenişi ayrı, yazılışı aynı olan sözcüklere *eş yazımlı* denir.” (Vardar, 2002: 93)

Aksan (2005:73) ise bazı dillerde eş adlılığın eş seslilik ve eş yazımlılık olarak iki bölümde incelendiğini belirtir.

Bazı dil bilimciler de eş seslilik ya da eş adlılık konusunu çok anlamlılıkla birlikte ele alırlar (Leech, 1976: 228-230; Ullman, 1962: 176-180).

Eş sesli sözcükler, yazılış ve söylenişleri aynı fakat aralarında anlam ilişkisi olmayan sözcüklerdir.

Örnek: Ak koyunun **kara** kuzusu da olur.

Kara görününce tayfalar sevindi.

Dilimizde düzeltme işareti (^) olan sözcüklerde eş seslilik özelliği aranmaz.

Örnek: Hava soğuktu **kar** yağıyordu.

Bu seneki **kâr**ımız iyi.

Ayrıca, temel anlam- yan anlam ve gerçek anlam- mecaz anlam ilişkisi olan sözcüklerde de eş seslilik aranmaz.

Örnek: Adam **tatlı** elmaları sepete koydu. (Temel anlam)

Bu kadar tatlı uyku olur mu? (Mecaz anlam)

1.1.7.10. İkilemeler

Anlamı güçlendirmek amacıyla aynı sözcüğün, karşıt anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin tekrarlanmasıyla oluşan sözcük gruplarına ikileme denir: ev bark, eş dost, yalan yanlış, şırl şırl... gibi.

Aksan (2005: 102-104), ikilemelerin anlam bilimi açısından önemini Türkçe örneklerle açıklar: “Anlam bilimi açısından ikilemeler dikkati çeken bir nitelik taşıır: İki ayrı gösterge, tek bir gösterge olarak, belli bir gösterilene sahip olur; zihinde kimi kez tek tek çözümlenme yerine yeni bir kavramın oluşmasını sağlar. *İyi kötü* ikilemesinde nitelenen eylem ne iyi, ne de kötüdür; ikisinin ortası, orta karar bir niteleme söz konusudur. Az çok, derme çatma, kör topal, köşe bucak, ölüm kalım, belli belirsiz, alı al moru mor, yağlı ballı, öte beri, belli başlı gibi örneklerde de aynı nitelik görülmektedir Bunların içinden kör topal ikilemesiyle aktarılmak istenen kavram, ne "kör", ne de "topal"dır; yarım yamalak ikilemesiyle, zoraki yürüyen bir işin gidişi anlatılır. Bu yeni göstergenin, dolayısıyla yeni kavramın oluşmasında *körün* daha çok da *topalın* gösterilene, zihindeki tasarımları etkili olmakta, duygu değerleri de devreye girmektedir; her biri ayrı birer gösteren ve gösterilene sahip olan iki ayrı gösterge böylece, ortaklaşa yeni bir kavram oluşturmaktadır. Anlam açısından durum, birleşik sözcüklerdekinin aynıdır. Düğün bayram, düğün dernek, çeyiz çimen, yalan yanlış, don paça, çanak çömlek, bugüne bugün, az buz, saçma sapan, baldır bacak, kol kanat, bardak çanak gibi ikilemelerde ise yeni bir kavramın oluşturulmasından çok, birtakım ses yinelemelerinden de sık sık yararlanılarak bir araya getirilen göstergelerle kavramın pekiştirilmesi, zihinde çeşitli tasarımlar yaratılarak anlatımın zenginleştirilmesi söz konusudur. Yorgun argın, sağ salım, sorgu sual, yol yordam gibi eş anlamlıların bir araya getirildiği ikilemelerde de aynı tasarım çeşitlenmesiyle canlı ve zengin anlatım sağlanmaktadır. Eski püskü, kargacık burgacık, bölük pörçük gibi örnekler yine ses yinelemeleriyle türetilmiş ikinci öğelerin yardımıyla aynı zengin anlatıma yönelirler. Kargacık burgacık ikilemesinin yalnızca kötü ve acemice yazılmış yazılar için kullanılması da ilgi çekicidir.”

Hengirmen (1999:208) de ikilemelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve anlamı pekiştirdiğini söyler: “Anlatımda tekrar ve ahenk öğrenmeyi kolaylaştırır. İkilemelerin de en önemli özelliği, sözcüklerin tekrarı ve bu tekrardan oluşan ahenktir. Ses benzerliği olan

sözcüklerin yan yana kullanılışı, hem anlamı pekiştirir, hem ahengi artırır. Böylece dil, şiirsel bir güzellik kazanır.”

Türkçede ikilemeler farklı şekillerde karşımıza çıkar⁷:

1) Aynı sözcüğün tekrarlanmasıyla yapılır: ağır ağır, güzel güzel, tatlı tatlı, konuşa konuşa, atlaya atlaya, koşa koşa, deste deste, soğuk soğuk...

2) Zıt sözcüklerin tekrarlanmasıyla yapılır: iyi kötü, aşağı yukarı, büyük küçük, alt üst, düşe kalka, bata çıka ...

3) Biri anlamlı diğeri anlamsız iki sözcüğün tekrarlanmasıyla yapılır: ev mev, kitap mitap, su mu, sıkı fıkı, tek tük, saçma sapan, ufak tefek ...

4) Her ikisi de anlamsız sözcüklerin tekrarlanmasıyla yapılır. ıvır zıvır, çıtı pıtı, abuk sabuk, paldır küldür, apar topar, mırın kırın...

5) Yakın anlamlı sözcüklerin tekrarlanmasıyla yapılır: akıl fikir, ak pak, mal mülk...

6) Eş anlamlı sözcüklerin tekrarlanmasıyla yapılır: bitmek tükenmek, sağ salım, doğru dürüst, ses seda, güçlü kuvvetli...

7) Yansımayla yapılır: tıkr tıkr, çatır çatır, horul horul, gümbür gümbür...

İngilizcede⁸ ise ikilemeler özellikle konuşma dilinde kullanılır ve yapısına göre üç bölümde incelenir:

1) Kafiyeleli ikilemeler (Rhyming reduplications): arty-farty (sanatkârane), teeny-weeny (minicik), hubble-bubble (nargile) gibi. Bu tür ikilemelere Türkçeden az buz, giyim kuşam, ayrı gayrı, dirlik düzenlik, akça pakça vb. örnekleri verebiliriz.

2) Tam ikilemeler (Exact reduplications): fifty-fifty (elli-elli), gee-gee (Haydi!), bye-bye (güle güle) gibi. Tam ikilemelere Türkçeden güzel güzel, azar azar, sessiz sessiz vb. örnekleri vermek mümkündür.

3) Ses değişimi ile ilgili ikilemeler (Ablaut reduplications) : chit-chat (muhabbet etmek, dilly-dally (oyalanmak), shilly-shally (vakit öldürmek) gibi. Türkçede kullanılan tek tük, kem küm, şakır şukur vb. bu tür ikilemelere örnek olarak gösterilebilir.

1.1.7.11. Deyimler

Anlatımı güçlendirmek, daha da etkili kılmak için çoğunlukla gerçek anlamlarının dışında kullanılan sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan kalıplaşmış sözlerdir. Deyimler,

⁷ <http://www.edebiyatogretmeni.net/ikilemeler.htm>

⁸ <http://en.wikipedia.org/wiki/Reduplication> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

toplumun kültürünü, tarihini, ortak dil zevkini ortaya koyması bakımından son derece önemlidir.

Türkçe, deyimler yönünden oldukça zengin bir dildir. Deyimlerin çokluğu, Türkçeye ayrı bir güzellik ve anlatım gücü kazandırır (Hengirmen, 1999:116).

“Deyimler, anlatım gücünü artırmak için, az çok mantık dışına kayan sözcüklerdir. Deyimlerde her şeyden önce, bir abartma, mantık dışına kaçma çabası vardır. Kimi deyimlerde, olağanüstü görüntüler, düşler, tablolar çizilmeye çalışılır. Amaç, aşırı bir dikkat çekerek, anlatıma güç vermektir. Söz gelimi, çok sevinen birini anlatmak için “etekleri zil çalmak” deyimini kullanılır. Böylece her yanı kıpırdayan, gülen bir kişi göz önüne gelir. Bunun gibi, deyimlerde çizilen hayaller, tablolar, abartmalıdır. Mantık dışına kayma vardır: *Balık kavağa çıktığı zaman, burnu kaf dağında olmak, ağızıyla kuş tutmak, yerin dibine girmek, kan ağlamak...*” (Bozkurt, 2004: 178)

“Deyim, belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür. Türkçede *dudak bükmek, ipe un sermek, durmuş oturmuş, ağızdan baklayı çıkarmak, Sultanahmet'te dilenip Ayasofya'da sadaka vermek, gayret dayıya düştü...* gibi binlerce örnek gösterilebilir. Tek ögeli deyimler için de *akşamcı, kaşarlanmış, sudan, gözde, gedikli* gibi örnekler verilebilir.” (Aksan, 1995: 359-360)

“Deyimler, kalıplaşmış sözlerdir. Bu kalıplaşma, gerek biçim gerek anlam açısından, uzun bir sürecin sonunda gerçekleşir. Bu süreç içinde toplumun dil (söyleyiş) değerlendirmesinden geçen deyimleri, başka bir biçimde ya da başka bir anlamla kullanamayız. Bir söz öbeğini kalıp söz olarak yeni biçimle söyleme ya da ona yeni anlam yükleme, yine toplumun olurluğunu, onayını gerektirir.” (Bilgin, 2002: 58)

Genellikle iki veya daha çok kelimedenden kurulu bir çeşit dil ifadesi olan deyimler, duygu ve düşünceleri dikkati çekecek biçimde anlatan isim, sıfat, belirteç, yalın ve birleşik eylem görünüşlü dilsel yapılardır. Tam cümle olarak kullanılamazlar.⁹

Deyimler, belli kişilerin değil, toplumun malıdır, atalardan kalmaz. Bir sözün deyim sayılması için: 1)Kendisini kuran sözcükler, konuluş ve yapılaş anlamlarından, az çok, sıyrılmış olmalı; 2)Böylece sözlük anlamlarını düşündürmeyen toplu bir anlam vermelidir: “Bu çocuk ele avuca sığmıyor.” cümlesini okuyan bir kimse bu cümledeki *ele avuca sığmamak* sözcüklerinin konuluş anlamlarını düşünmez. Bu cümleden sadece şu

⁹ <http://tr.wikipedia.org/wiki/Deyim>

anlamı çıkarır: Bu çocuk yaramazdır; uslandırılmıyor. 3)Deyimlerin aynı anlamda kullanılması; biçimce klişeleşmesi, yani değişmez olması ana koşullarından biridir (Gencan, 1992: 264-265).

Deyimlerin konuşma ve yazma içerisinde kullanılması, ifadeye bir canlılık ve çekicilik katar, bu yolla okuyan ya da dinleyen etkilenmesi söz konusu olur. Bu nedenle deyimlerle ilgili çalışmalar oldukça önemlidir. Ancak, bu tür bir çalışma, onların anlamlarını uygun kullanma şeklinde yürütülmeli, anlamını verme, sözlükteki karşılığını bulma üzerinde pek durulmamalıdır (Cemiloğlu, 2001: 166).

Deyimler, öğrencilerin ifade yeteneğinin gelişmesinde oldukça önemlidir. Bu nedenle deyimlerin öğretimi de çok dikkat edilmesi gereken bir konudur. Yapılan bir araştırmada¹⁰ Türkçe öğretmenlerinin büyük kısmının deyimlerin öğretiminde düz anlatım yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada deyimlerin öğretiminde resim ve hikâye kullanımı, düz anlatım yöntemine göre önemli ölçüde başarı göstermiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin deyimlerin öğretiminde çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanmaları, öğrencilerin deyimleri daha çabuk kavramasını sağlayacak, ayrıca öğrencinin zihninde deyimleri kalıcı hâle getirecektir.

1.1.7.12. Atasözü

Nesilden nesile geçerek bugüne ulaşan ve atalarımızın hayat tecrübelerini, düşünce ve anlayışlarını öğüt hâlinde anlatan ve milletin ortak malı olan yalın sözlere (mesel/darbimesel) atasözü denmektedir (Gözler, 1991: 171).

Atasözleri, halk arasında süregelen, yaşayan ve halkın yaşantısını değişmez yargılara bağlayarak öğütleyici bir şekilde belirten kısa, kalıplaşmış sözlerdir (Kırkkılıç ve diğerleri, 2002: 117).

“Atasözleri, toplumun duygu ve düşüncesini, dünya görüşünü yansıtır. Toplumun ortak malı olduğu için atasözlerinde bulunan sözcüklerin yerini değiştiremeyiz. Fakat bazı atasözleri zamanla değişikliğe uğramıştır:

Ayağını yorganına göre köskil. (Güvâhî – 16. yüzyıl)

Ayağını yorganına göre uzat” (Hengirmen, 1999: 40).

Bu atasözündeki köskil (kös-> uzamak, kıl-> emir eki) sözcüğünün yerine günümüzde “uzat” sözcüğü kullanılmaktadır.

¹⁰ www.tomer.ankara.edu.tr/dildegileri/127/7-19.pdf

“İnsanoğlunun deneyimlerinden, bilgeliğinden ve benzetme gücünden kaynaklanan atasözleri dünyanın her dilinde vardır. Bunlar çoğunlukla bir tümce biçiminde oluşarak bir yargı anlatan, kimi zaman ölçü ve uyakla, söyleniş açısından daha etkili olmaya yönelik sözlerdir.” (Aksan, 1995: 362)

Atasözlerinin Özellikleri

1) Ulusal bir kimlik özelliği taşıyan atasözleri, genellikle, toplumun ortak değer yargılarını yansıtır. Örneğin, toplumumuzda, *"Aman diyene kılıç kalkmaz. "*, *"Gülme komşuna gelir başına."*, *"Kanı kanla yumazlar, kanı suyla yurlar. "*, *"Yaş kesen baş keser."* gibi atasözleri erdemli olmanın ölçütlerini verir, kişileri bu erdemlere yöneltmeye çalışır. Ancak kimi atasözlerinde erdemliliğe, bilime, çağdaş düşünceye ters düşen yargılar, yanlış yönlendirmeler de göze çarpar. Örneğin, *"Bana dokunmayan yılan bin yaşasın."*, *"Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar."* gibi atasözlerini erdemlilikle bağdaştırmak güçtür (Bilgin, 2002: 63).

2) Atasözlerinde genellikle mecazi bir anlatım yolu kullanılır. Atasözlerinin gerçek anlamlarını kavrayabilmek için açıklamaya gereksinme duyulur. Atasözlerini doğru açıklayabilmek, düşünme, sezgi ve derleme yeteneğimizi gösterir. Atasözü açıklamaları düşünce açıklamalarıdır. Her atasözünün kuruluşunda bir amaç vardır. Örneğin, “Damlaya damlaya göl olur.” sözünün amacı çalışmaktır (Şentürk, 2001: 380).

3) Atasözlerinin günlük dili süslemek, ifadeye canlılık vermek gibi bir vazife görmelerinden dolayı onları bir araya toplayıp ayrı bir nevi gibi incelemek ihtiyacı duyulmuştur. Bir kısım atasözlerinin söyleniş hikâyeleri de vardır. Yalnız bunlardan pek azı günümüze ulaşmış, diğerleri unutulup gitmiştir. Atasözleri genellikle kafiyeli olur. Böylece akılda kolay tutulurlar. Ayrıca aliterasyon, mecaz, cinas, kinaye, intak, teşbih, tezat gibi söz sanatları bulunur. Atasözleri, her durum ve olayı, her türlü davranışı, bir ortamdan başka ortama değişen yönleri nüanslı olarak yansıtır. Bundan dolayı atasözleri arasında bazen birbiriyle çelişiyormuş gibi görünen örneklerle de rastlanır. Mesela, “Kardeş kardeşi atmış, yar başında tutmuş” ile “Kardeş kardeşin ne öldüğünü ister ne onduğunu” örneğinde olduğu gibi. Atasözlerinin yorum ve açıklamalarında onların hangi duruma bağlı olarak söylendiğine bilhassa dikkat etmek gerekir.¹¹

¹¹ Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, Cilt 4, İst., 1991,s: 44.

Hemen her dilde atasözüne rastlamak mümkündür. Günümüzde yaygın olarak kullanılan dillerden İngilizce, Fransızca ve Almandaki atasözlerine birkaç örnek verebiliriz:

İngilizce Atasözleri

- 1) The noisiest drum has nothing in it but air. (En gürültülü davulun içinde, havadan başka bir şey yoktur.)
- 2) An empty barrel makes the most noise. (En çok ses, boş varilden çıkar.)
- 3) The eyes are the window of the soul. (Gözler, ruhun pencereleridir.)
- 4) Don't judge a book by its cover. (Kapağına bakarak kitap hakkında karar vermeyiniz.)
- 5) April showers bring May flowers. (Nisan yağmurları, Mayıs çiçeklerini getirir.)¹²

Fransızca Atasözleri

- 1) Les bons comptes font les bons amis.(Doğru hesapları, iyi arkadaşlar yaparlar.)
- 2) La vérité sort de la bouche des enfants. (Doğru söz, çocukların ağzından çıkar.)
- 3) Rira bien qui rira le dernier.(Son gülen, iyi güler.)¹³

Almanca Atasözleri

- 1) Geteiltes Leid ist halbes Leid.(Paylaşılan dert, yarım derttir)
 - 2) Alte Liebe rostet nicht. (Eski aşk, paslanmaz.)
 - 3) Liebe macht blind. (Aşk, kör eder.)
- (<http://www.dilforum.com/forum/archive/index.php/t-17537.html>)

1.1.7.13. Özdeyiş (Vecize)

Bir duyguyu ya da düşünceyi kısa, doğru ve özlü şekilde veren, söyleyeni belli olan güzel sözlere özdeyiş (vecize) denir. Özdeyişler, tanınmış ve saygı kazanmış kişilerin konuşmalarında ve yazılarında yer alan etkili sözlerdir. Her söz özdeyiş değildir. Bir sözün özdeyiş olabilmesi için şu özellikleri taşıması gerekir:

- 1) Bir yargı bildirmelidir.
- 2) Kuru ve boş öğüt veren sözler olmamalıdır.
- 3) Özlü ve kısa olmalıdır.
- 4) Gerçeği ve güzeli dile getirmelidir (Şentürk, 2001: 385).

¹² <http://iio-4b.blogspot.com/2007/03/ingilizce-ataszleri.html>

¹³ <http://www.dilforum.com/forum/showthread.php?t=13354>

Vecize veya özdeyiş, söyleyeni belli, kısa, anlamlı sözdür. Bireysel ya da toplumsal bir ilke, bir görüş, bir kanıyı en kısa yoldan anlatır. Yaşam deneyimine ve gözleme dayanır. Vecizeler bağımsız yazıldığı gibi, bir eserin içinde dağınık da bulunabilir. İslam büyüklerinin bu tür sözlerine kalamıkibar denir.¹⁴

Özdeyiş Örnekleri¹⁵

Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.(Atatürk)

Elimde olsaydı, her karış toprağa buğday eker gibi kitap ekardım. (Horace)

Uşağım dahi olsa, hatalarımı düzelten efendim olur. (Goethe)

Cahil kimsenin yanında kitap gibi sessiz ol. (Mevlana)

Eğitim öğrencilere saygıyla başlar. (Emerson)

En verimli yağmur alın teridir. (C. Şahabettin)

Kendi dilini bilmeyen başka dil öğrenemez. (B. Shaw)

İnsanın kendini fethetmesi, zaferlerin en büyüğüdür. (Eflatun)

Öğrenmek pahalıdır ama cehalet çok daha pahalıdır. (H. Clausen)

1.1.7.14. Somut – soyut anlamlılık

Duyularımızın biri ya da birkaçı ile algılanabilen herkesin zihninde aynı görüntüyü oluşturan sözcüklere somut anlamlı sözcük; algılanması duygu ve düşüncelere dayalı, herkesin zihninde farklı görüntüler, çağrışımlar oluşturan sözcüklere de soyut anlamlı sözcük denir.

Somut Sözcük Örnekleri

masa
bulut
saç
Deniz (insan ismi)
kalem
Güneş (gezegen ismi)
taş

Soyut Sözcük Örnekleri

aşk
sevgi
özgürlük
mutluluk
dostluk
özlem
duygu

¹⁴ <http://tr.wikipedia.org/wiki/Vecize>

¹⁵ http://www.turkceciler.com/vecize/oz_deyisler.html

Bir sözcük temel anlamıyla somutken cümlede kazandığı anlamıyla soyut olabilir. Bu yüzden sözcükler somutluk soyutluk yönünden değerlendirilirken cümle içinde kazandığı anlama göre değerlendirilir. Sözelimi, "hava" sözcüğü dokunma duyusuyla ilgili somut bir anlam taşıırken "Eski eşyalar salona ayrı bir hava vermiş." cümlesinde soyut bir anlam kazanacak şekilde kullanılmıştır. Aktarma yoluyla somut anlamlı bir sözcük yeni bir somut anlam daha kazanarak kullanılabilir. Örneğin, organ adı olan somut anlamlı "ayak" sözcüğü, "sıranın ayağı, masanın ayağı, köprünün ayağı" gibi kullanımlarda yeni bir somut anlam kazanmıştır.¹⁶

“Soyut bir kavramı somut bir sözcükle anlatmaya somutlaştırma denir. Sözcüklerin aktarmalı anlamda kullanımı, somutlaştırma temeline dayanır. Türkçemiz somutlaştırmaya eğilimli bir dildir. Türkçenin somutlama eğilimi özellikle deyimlerimizde belirgin biçimde görülebilir. Örneğin, çok eziyet çektiği hâlde iyi olduğunu söyleyen birinin durumu *kan kusup kızcılık şerbeti içtim demek* deyimleriyle somutlanmaktadır: "*Kan kusmak*" eziyeti, "*kızcılık şerbeti içtim.*" ise kişinin çektiği eziyeti, sıkıntıyı içine atarak çevresine iyi olduğunu göstermeyi karşılar. Böylece, somutlaştırma yoluyla, anlatıma bir çarpıcılık, bir renklilik kazandırılmaktadır. Aşağıda örneklenen deyimlerimizde de aynı anlam özelliklerini görebiliriz: *siniri oynamak* (öfkelenmek, sinirlenmek) *başta kakmak* (yaptığı iyiliği yüzüne vurarak birini üzme) *çam devirmek* (karşısındakine dokunacak ya da kötü bir sonuç doğuracak söz söylemek)...

Somitlaştırmayı bir de sözcük boyutunda ele alalım. Örneğin, somut bir kavramı anlatan "*yürek*" sözcüğü, aşağıdaki kullanımlarda soyut bir kavramı anlatmakta, değişmeceli bir anlam kazanmaktadır:

Oradan atlamaya yürek ister. (Korkusuzluk)

Bu çocuğu nasıl döversiniz, sizde hiç yürek yok mu? (Acıma duygusu)

İnsan yüreği bu, kırılıverir. (İnsanın ruhsal yönü, gönül)

Ülkenin bu beyinsizlerden çekmediği kalmadı. (Akılsız, düşüncesiz)

Bizim de aydınlık günlerimiz olacak. (Mutlu, iyi)

Sana yandığımı kimse bilmesin. (Büyük bir aşkla sevmek)

Adamı dinlerken patladım. (Çok sıkılmak)..." (Bilgin, 2002: 35)

¹⁶ <http://www.basmakci.com/Forum.asp?forum=oku&msgid=3915&yanilik=0>

Bir yazı kaleme alırken soyut sözcükleri kullandığımızda, okuyucu bu sözcüklerle neyi anlatmaya çalıştığımızı, tam olarak kavrayamaz. Çünkü soyut sözcükler insanlar arasında farklı çağrışımlara, düşüncelere sebep olur. “Aşk” sözcüğünü ele alalım. Bazı insanlar için bu sözcük, ‘duygusallık, mutluluk’ ifade eder. Bazıları içinse ‘kendini feda etme, adama’ anlamını taşır. Yazınızda bu sözcüğü açıklayan bir ifade kullanmazsanız, okuyucu ‘aşk’ sözcüğüyle neyi anlatmaya çalıştığınızı kavrayamaz.¹⁷

Edebiyatta özellikle hikâye veya roman yazarlarınca daha çok soyut anlamlı sözcükler kullanılır. Çünkü soyut sözcükler, kurmaca metinlerin amacına daha uygundur: “... Arka sokaklarda helvacıların sesleri hâlâ uzayıp gidiyordu, menhus, meş’um sesler. **Hastalığa, ölüme** ve bunlardan daha **korkunç**, yüzleri karanlıkta kalan ve hüviyetleri meçhul bir takım felaketselere ait kokular uyandırıyorlardı. Neriman bu seslerde annesinin **ölümünü**, babasının **ihhtiyarlığını**, muhitinin **sefaletini** hatırlatan, bütün hayatında gördüğü ve duyduğu **matemlerin** hepsini, istikbalin sakladığı **elemlerin** hepsini sezdiren **derin**, gayet derin ve **ruhun** en muhkem, en mücehhez taraflarına bile bir anda giren keskin, bayıltıcı bir **keder** duyuyordu...”¹⁸

1.2. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. 1-5. sınıflar için hazırlanan programın pilot uygulaması 2004-2005 eğitim – öğretim yılında yapılmaya başlanmıştır. 6-8. sınıflar için hazırlanan program ise, 2005-2006 öğretim yılında pilot okullarda, 2006-2007 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır: “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe

¹⁷ <http://www.cabrillo.edu/services/writingcenter/290/nouns.pdf> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

¹⁸ Safa, Peyami, “Fatih Harbiye”, Ötüken Yay., İst., 1999, s: 40

öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.” (MEB,Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 3)

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşım merkezde olmak üzere, aktif öğrenme, çoklu zekâ gibi bireyin kendine özgü öğrenme yeteneği ve yöntemi olduğunu ilke edinen çeşitli eğitim yaklaşımlarını dikkate aldığı görülmektedir. Bu yaklaşım ile öğretim programları bireyin ön bilgilerinden hareket eden, onun deneyimlerini ve görüşlerini önemseyen, bireyin her türlü etkinliğe katılımını sağlayan; bilginin, becerinin öğrenci tarafından inşa edilmesine (yapılandırılmasına) imkan veren bir öğretim ortamını zorunlu kılmaktadır (Edit. Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 353).

Program yapı olarak; “genel amaçlar, temel beceriler, temel dil becerileri ile dil bilgisi ve bu becerilere yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” bölümlerinden oluşmaktadır. Temel dil becerileri yani öğrenme alanları, “okuma, dinleme/ izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” alanlarından oluşmaktadır. Bu temel dil becerileri hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB,Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 5).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı, birçok konuda önceki öğretim programlarından farklı olarak hazırlanmıştır. Programda bazı yenilikler yer almaktadır. Bunlardan biri kazanımlar, diğeri etkinlikler bölümüdür.

Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Ayrıca, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir (MEB,Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 8).

Programda yer alan bir başka yenilik, ders kitaplarında temalara dayalı bir yaklaşımın benimsenmiş olmasıdır. Programda on dört tema yer almaktadır. Bu temalar, “*Sevgi, Millî Kültür, Toplum Hayatı, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklar, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çağrışımlar*”dır. Burada yer almayan fakat her sınıf düzeyinde zorunlu olan tema ise Atatürkçülüktür. Atatürkçülük temasının dışında her sınıf düzeyinde zorunlu birer tema daha bulunmaktadır. Bunlar 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Millî Kültür” ve 8. sınıfta “Toplum Hayatı”dır.

1.2.1. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında Anlam Bilgisi

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan anlam bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar, 2005 yılında yayınlanan taslak basımda 6. sınıf dil bilgisi ile ilgili kazanımlar bölümünde yer alırken, 2006 yılında yayınlanan program kitabında ise dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanları ile ilgili kazanımlar arasında yer almıştır. (Bu çalışmada, öğrencilere uygulanan anket ve test soruları, taslak program esas alınarak hazırlanmıştır.)

Taslak programda (MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005: 48-49) anlam bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar şöyledir:

“ ÖĞRENME ALANI: DİL BİLGİSİ (6.SINIF) KAZANIMLAR

1.Kelimelerin ve kelime gruplarının anlam özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları uygulama

1.1. Kelimelerin temel, yan, mecaz ve terim anlamlarıyla kullanımlarını kavrar.

1.2. Atasözü, deyim, özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar, bunları uygun durumlarda kullanır.

2. Kelimeleri anlam bakımından ilişkilendirme

2.1. Kelimeler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.

2.2. Kelimeler arasındaki zıtlık ilişkilerini kavrar.

2.3. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam arasındaki farkı kavrar.

2.4. Türkçe kelimeler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.

2.5. Kelimeler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.”

2006 yılında yayınlanan program kitabında (MEB, 2006: 15-50) yer alan anlam bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar şöyle belirtilmiştir:

“TEMEL DİL BECERİSİ: DİNLEME / İZLEME (6.7.8. SINIFLAR)

AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Dinlenen / izlenen anlam ve çözümleme

1.1. Dinlenen / izlenen bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2. Söz varlığını zenginleştirme

2.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

2.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

2.3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

AÇIKLAMALAR

1.1. Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirilir. Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin “gerçek, mecaz anlam ile terim anlamı”nı kavramaları sağlanır.

2.1. Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş seslilik ilişkileri üzerinde durulur.

2.2. Metin işlenişi sırasında yalnız dinlenenlerde/izlenenlerde geçen kelimelere değil, kelimenin kavram alanına giren diğer kelimelere de değinilir.

—Söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, terimler sözlüğü, ansiklopedik sözlük vb. den yararlanılır.

TEMEL DİL BECERİSİ: KONUŞMA (6.7.8. SINIFLAR)

AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1.1. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

2. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

2.1. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

AÇIKLAMALAR

2.1. Öğrencilerin kendilerini zengin bir söz varlığı kullanarak ifade etmeleri üzerinde durulur.

TEMEL DİL BECERİSİ: OKUMA (6.7.8. SINIFLAR)

AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2. Söz varlığını zenginleştirme

2.1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

2.2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

2.3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

AÇIKLAMALAR

1.1. Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirilir. Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin “gerçek, mecaz, anlam ile terim anlamı”nı kavramaları sağlanır.

2.1. Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş seslilik ilişkileri üzerinde durulur.

2.2. Metin işlenişi sırasında yalnız dinlenenlerde geçen kelimelere değil, kelimenin kavram alanına giren diğer kelimelere de değinilir.

—Söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, terimler sözlüğü, ansiklopedik sözlük vb. den yararlanır.

TEMEL DİL BECERİSİ: YAZMA (6. SINIF)

AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Planlı yazma

1.1. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

2. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

2.1. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

ACIKLAMALAR

2.1. Öğrencilerin kendilerini zengin bir söz varlığı kullanarak ifade etmeleri üzerinde durulur.”

1.3. Anlam Bilgisi Konularının Öğretimi

2005 Türkçe Programının dil bilgisi öğrenme alanında, dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretimde yapılan OKS (2008 yılından itibaren SBS), ÖSS’deki Türkçe sorularının büyük bir kısmı okuduğunu anlamaya yöneliktir. Okuduğunu anlama becerisi de anlam bilgisi konularının öğretimine bağlıdır. Fakat yapılan kaynak taramasında bu konuyla ilgili ne ders kitaplarında ne de sınavlara hazırlık kitaplarında fazla yer verilmemiştir. Bu nedenlerle Türkçenin anlam bilgisi alanına yönelik yapılacak çalışmalar oldukça önemlidir.

1.3.1. Anlam bilgisi konularının öğretiminde kullanılacak strateji ve etkinlikler

“Çocuk dili anlamak için sözcük parçalarının (morfoloji-yapı bilgisi) ve dil (sözcük hazinesi) içindeki özgün sözcüklerin anlamını kavramalıdır. Ayrıca çocuklar, anlamlı fikirler elde etmek ve sağlıklı iletişim kurabilmek için dili nasıl kullanacağını öğrenmelidir.

Anlam bilgisi etkinlikleri, farklı seviyedeki anlam birimlerini (sözcük grupları, sözcükler, cümleler vb.) incelemede yardımcı olur. Etkinlikler, ayrıca benzer anlama sahip yaygın köklerle kullanılan sözcükler veya sözcüklerin anlamlarındaki eklerin değişimini görmeleri için çocuklara yardım ederek sözcük bölüklerine odaklanmalarını sağlar. Etkinlikler, çocukların sözcük hazinelerini geliştirecek sözcüklerin yanında deyim ve kinayeleri anlamak ve sözcük anlamını belirlemek için sözün gelişini (bağlam) kullanmaya yardım eden cümle ve sözler içerir.”¹⁹

¹⁹<http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/framework1.cgi?element=semantics&andor=and&source=&sortby=element> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

1.3.1.1. Anlam bilgisi haritası

“Anlam bilgisi haritası, kavramları grafik şeklinde sunan bir stratejidir. Anlam haritası, bir kavramı oluşturan şematik ilişkileri betimler. Ayrıca, bir kavram ve o kavramla ilgili bilgiler arasındaki çok yönlü ilişkileri ortaya koyar. Bu yönüyle her kavramın üç tür ilişkisi vardır:

- 1.Sınıf (düzen) ilişkisi: kavram bölümlerindeki nesnelerin düzeni.
- 2.Uygunluk ilişkisi: kavram belirleme nitelikleri.
- 3.Örnek ilişkisi: kavramların örnekleri.

Pearson ve Johnson; “federal” kavramını örnek olarak verirler. “Federal”, nesnelere sınıfı içinde “yönetim şekilleri” olarak adlandırılır. O, monarşi, patriarşi (ataerkil), plutokrasi (zenginler iktidarı) vb. içeren pek çok yönetim şekline biridir.

“Federal” sözcüğünü içeren nitelikler a) krallıkla yönetilen devletler gibi çeşitli siyasi birimlerden oluşan genel birimler b) yasama, yargı gibi alt birimler arasında gücün bölündüğü birimler ve idari birimlerdir. Federal yönetim şekillerine örnek olarak Amerika, Kanada ve Avustralya yönetimlerini gösterebiliriz.

Anlam bilgisi haritasının oluşturulması

Bir anlam bilgisi haritası, öğretmenler ve öğrenciler arasında geçen bir diyalogla oluşturulur:

Öğretmen: — “Ekoloji” sözcüğünü düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükleri söyler misiniz?

Öğrenci(ler): — Çevre, kirlilik, koruma, geri dönüşüm. Sözcüğün sonundaki “loji” ile çeşitli sözcükler türetilebilir.

Öğretmen: — Sizin burada iyi fikirlere sahip olduğunuzu düşünüyorum. Bahsettiğiniz “logy”, sözcüğün bir parçasıdır. Eğer size yine sözcüğün bir parçası olan “eco” nun Yunanca “ev” sözcüğünden İngilizceye geçmiş olduğunu söylersem “logy” eki size yardımcı olacaktır.

Öğrenci(ler): — Tamam bulduk, o bizim ev ödevimiz.

Öğretmen: — Düşünceniz güzel, fakat biz burada bildiğimiz “ev”i kastetmiyoruz. O, daha çok yaşadığımız yerle ilgili bir düşünce.

Öğrenci: — Fakat o nasıl evimizle ilgili değildir? Çevremize ilgi göstermekten hoşlanmak mı ya da çevreyi temizlememiz mi?

Öğretmen: — Tamam çocuklar. Haydi devam edelim. Ekoloji ile ilgili hatırladığınız başka bir şey var mı?...

Bu konuşmada olduğu gibi anlam bilgisi haritası, üç temel tür ilişkisinde ortaya çıkar: Sınıf, uygunluk ve örnek ilişkisi. Ekoloji, bir çalışma sahasıdır. Çevreyi korumayı, temizlemeyi ve geri dönüşümü ifade eder. O, asla kirlilik değildir. Ekolojinin temel niteliği, saygı fikridir. Konuşma süreçlerinde, başka bu tür fikir ilişkileri ortaya çıkabilir ve böylece tahtada ya da bir anlam bilgisi haritasının en yukarısında yeniden düzenlenebilir.

Anlam bilgisi haritasının temel amacı, bu kurallı ilişkiler içinde öğrencilerin önceki bilgilerini düzenlemek, böylece onlara okuma ve analiz etme ile ilgili temel bir bakış açısı kazandırmaktır. Kavrama (comprehension), önceki bilginin mükemmelleşmesi ve olgunlaşması olarak düşünülebilir. Anlam bilgisi haritası, onların algıladıkları yeni fikirleri düzenlemede temel olarak kullandıkları bilginin grafiksel yapısını ortaya koyar.”²⁰

“Anlam bilgisi haritası, birbirleriyle ilişkili sözcük kategorilerinin gösterilerek bilginin ve sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi için kullanılan görsel bir stratejidir. Anlam bilgisi haritası, kavram belirleme haritasının uyarlanmış bir şeklidir. Fakat ondan ayrılan yönü, öğrencilerin önceki bilgileri ve şemaları üzerine kurulu olmasıdır. O, önceki bilgileri kullanırken önemli unsurları tanımlar ve unsurlar arasındaki ilişkileri gösterir.

Anlam bilgisi haritasının çatısını şunlar oluşturur: Kavram sözcük, iki örnek kategori ve diğer örnekler. Bu çok etkileşimli bir süreçtir ve öncelikle öğretmen tarafından örneklendirilmelidir. Anlam bilgisi haritasıyla ilgili basamaklar şunlardır: Tahta üzerine kavram (sözcük) yazılır, ilgili basamaklar açıklanır ve öğrencilerden kavramla ilgili çok sayıda sözcük düşünmeleri istenir. Tahtaya sözcük listesi yazılır ve öğrencilerden o listeyi yazmaları istenir. Öğrenciler gruplar hâlinde sözcükleri kategoriler içine yerleştirir.”²¹

Anlam bilgisi haritasının özellikleri

“Anlam bilgisi haritası;

1) Etkileşimlidir. Çünkü harita oluşturulurken öğrenciler hedeflenen dil konusu üzerinde (hem öncesinde hem de sonrasında) çalışır. Haritanın oluşturulmasındaki tüm aşamalara öğrencilerin tamamı katılır. Onların beyin fırtınası yapmaları, haritaya ilk şeklini verir. Onların üretimleri devam ederken haritanın son şekli de ortaya çıkmış olur.

²⁰ http://www.readingquest.org/edis771/semantic_maps.html internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

²¹ <http://www.longwood.edu/staff/jonescd/projects/educ530/aboxley/graphicorg/sm.htm> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

2) Ardışık görüşme sağlar. Burada öncelikle, öğrencilerin önerileri ve sınıflandırmalarıyla ilgili kişisel bir görüşme vardır. Sonra, onların kendi kişisel anlam bilgisi haritasının temelini şekillendiren başlık ile ilgili okumalarıyla meydana gelen yansıtıcı (intrapersonal) (kişinin zihninde oluşan) görüşme vardır. Sonuç olarak burada, ödev sonrası harita içinde kişiselleştirilmiş harita ve ödev öncesi sınıftaki değişikliklerle kişiler arası görüşmeye dönüş söz konusudur. Öğrencilerin görüşmesiyle oluşan etkileşimli süreç, intrapersonal (kişinin zihninde oluşan) dil öğretiminin yansıtıcı yönüyle dil gelişiminin sosyal yönüyle ve kişiler arası ilişkiyle birleşir.

3) Ara bilgi etkinliğidir. Çünkü öğrenciler haritadaki bilgi boşluklarını doldururlar ve onlar şekillendirdikleri haritadaki gibi başlığın kişisel şemalarını oluştururlar.

4) Tahmin etkinliğidir. Çünkü okuma öncesi safhada, öğrencilerin temel hedefi, okuma parçasından ortaya çıkacak bilgileri tahmin etmektir. Beyin fırtınası yapmak, öğrencilerin okuma isteğini kamçılaman okuma ile ilgili sınıflandırma tahminleri yapmalarını sağlar. Onlar, parçanın yazarının önerilerini tahmin edip edemediklerini bilmek isterler.

5) Öğrenci merkezlidir. Çünkü anlam bilgisi haritası, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmalarıyla oluşur ve yine öğrenciler haritanın oluşturulma aşamalarının tümünde girdilerini kontrol ederler.

6) Öğretmen dostudur. Çünkü anlam bilgisi haritası, öğretmene öğrencilerin okumalarının değerlendirilmesinde, sözcük tanıtımı gibi hazır basamakları kullanarak onların ön hazırlığını geliştirmelerinde ve onların çalışırken nasıl sentez yaptıklarını görmelerinde yardımcı olur.

7) Tamamlayıcı bir etkinliktir. Çünkü, öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantı kurmalarını sağlar.²²

²² http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol133/no3/333_p6_f2.gif internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

Anlam bilgisi haritası örnekleri

1. Örnek: Haldun Taner'in "Bir Kavak ve İnsanlar" adlı hikâyesi (Batur ve Yıldırım, 2003: 116-118)

"Bu örnek, bireysel etkinlik veya grup etkinliği olarak kullanılabilir.

1) Konu için anahtar bir sözcük seçin.

'Tabiat' ya da 'fabrika' ifadesini kullanabilirsiniz.

2) Hedefteki sözcüğü öğrencilere gösterin.

'Tabiat' ya da 'fabrika' ifadesini öğrencilere gösterin.

3) Öğrencilerden hedefteki sözcüğe ilişkin olarak mümkün olduğunca çok sözcük türetmelerini isteyin.

Okunan kitap üzerine öğrenciler tabiat ve fabrika kavramları ile ilgili (kavak, deniz, sahil, makine dairesi, şantiye, fabrikatör, iskele, mendirek gibi) pek çok ilişkili sözcük türetebilirler.

4) Öğrencilerin ürettikleri sözcükleri kategoriler içinde yazın.

Sözcükler içindeki benzerlikleri belirlemek için beyin fırtınası yapın. Sözcükleri kategorilere ayırın ve böylece kategorileri isimlendirin.

5) Öğrencilerin belirlenen kategorileri isimlendirmelerini isteyin.

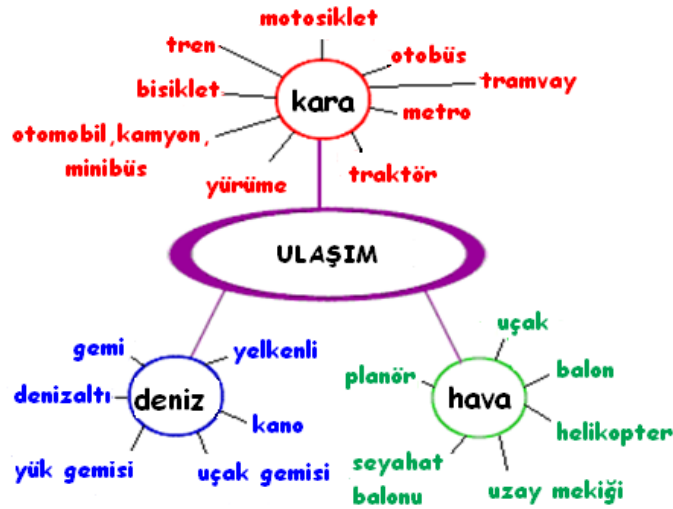
Kategoriler "Tabiattaki Varlıklar" ve "Fabrikanın Çağrıştırdıkları" olabilir.

6) Listeden hareketle bir harita oluşturun.

Tabiattaki Varlıklar	Fabrika ve Çağrışımları
Bitkiler	fabrikatör
kavak	mühendis
badem ağacı	mimar
dağ çileği	makine dairesi
böğürtlen	laboratuvar
papatya	lojmanlar
gelincik	şantiye
Tabiattaki Diğer Varlıklar	maliyet
deniz	mendirek
bulut	
kuşlar	
çiçekler	
Rüzgar	

7) Sözcüklerin kullanımı ve anlamlarını belirlemeye yoğunlaşma, açıklayıcı fikirler, önemli sonuçları vurgulama, anahtar unsurları belirleme, gelişmiş fikirler ve özel bilgilerle bir sınıf tartışması oluşturun. Çeşitli fikirlerle hikâyenin unsurları ayrıntılı olarak incelenebilir. Bu, beyin fırtınası sırasında veya sonradan yapılabilir.”²³

2. Örnek²⁴ (Ulaşım konusu ile ilgili anlam bilgisi haritası)



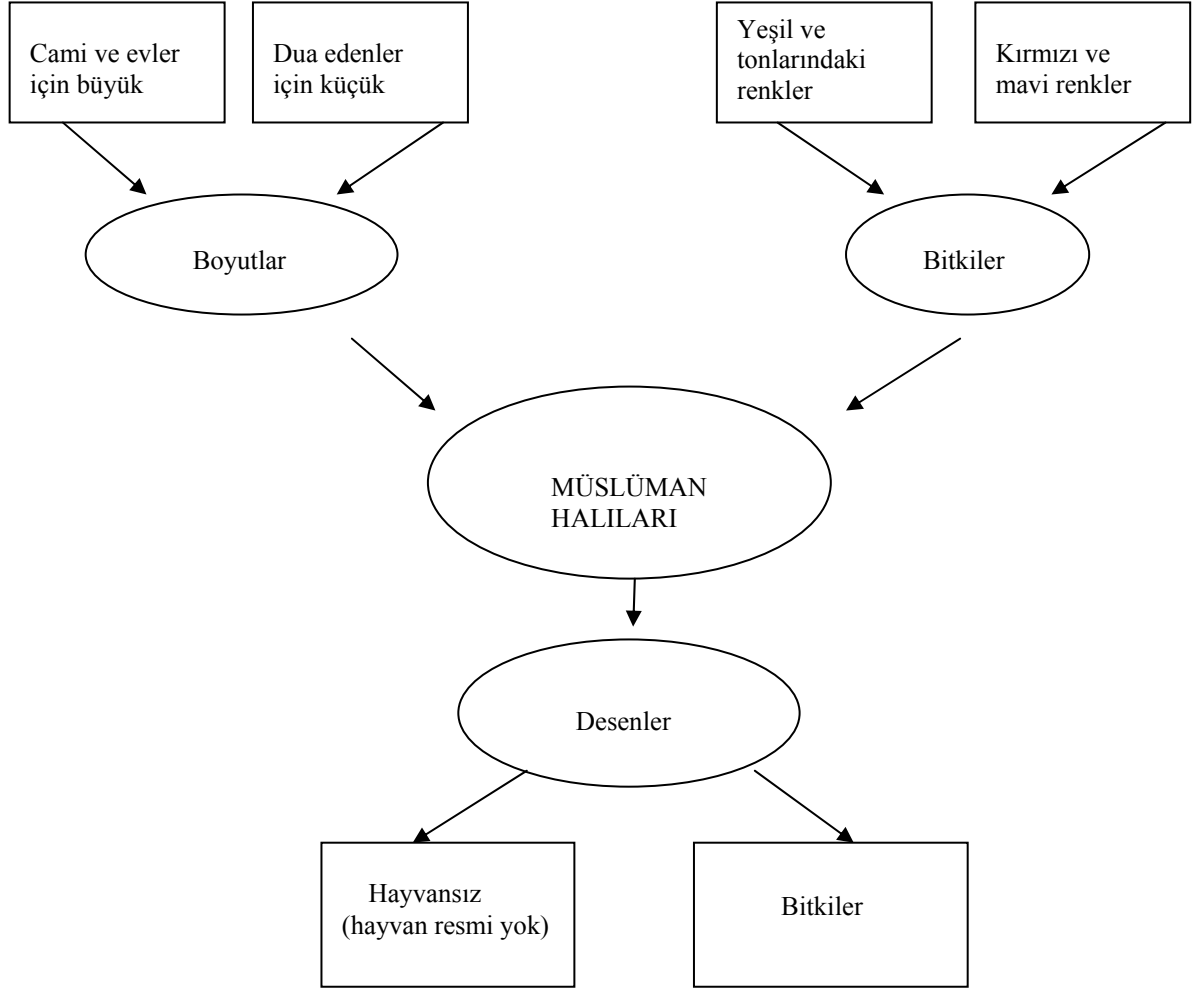
Şekil 1

İkinci örnek olarak verilen anlam bilgisi haritası, “ulaşım” sözcüğü etrafında kara, hava ve deniz ulaşımı ile ilgili kullanılan araçlar yazılarak oluşturulmuş, bunun için öğrencilerin ön bilgilerinden hareket edilmiş ve onlara konuyla ilgili beyin fırtınası yaptırılmıştır. Üçüncü örnekte de aynı yöntemle anlam bilgisi haritası oluşturulmuştur.

²³ <http://www.k12.nf.ca/fatima/semmap2.htm> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

²⁴ <http://www.kidbibs.com/learningtips/lt38.htm> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

3. Örnek²⁵ (Müslüman halıları adlı metinle ilgili anlam bilgisi haritası)



Şekil 2

Anlam bilgisi haritaları, öğrencilerin sözcük hazinelerinin gelişmesine, dolayısıyla ifade becerilerinin gelişmesine önemli ölçüde katkıda bulunur. Ayrıca öğrencilerin önceki bilgilerini sorgulayarak onların okuma ve değerlendirme becerilerini geliştirir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde anlam bilgisi haritasının kullanımı, öğrenciler için oldukça yararlı olacaktır.

²⁵http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/333_p6_f2.gif, Semantic Mapping by Mohammed Abdullah Zaid internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

1.3.1.2. Kavram çemberi etkinliği

“Tahta üzerinde dört parçaya bölünmüş büyük bir daire çizin. Dairenin ilk bölümünde dersin temel sözcüğünü yazın. Dairenin ilk çeyreğine kök/basit bir sözcük yazın. Öğrenciler, beyin fırtınası yöntemini kullanarak aynı kök sözcükten türettikleri diğer sözcükleri kalan üç çeyreğe yazsın. Örneğın, öğretmen ilk çeyreğe “yaz” sözcüğünü yazabilir. Öğrenciler de yazgı, yazar, yazılı, yazıcı gibi sözcükleri ekleyebilir. Aynı kökten türetilen sözcüklerin nasıl farklı anlamlar kazandığını öğrencilerle tartışın.

1.3.1.3. Yapı bilimsel (morphological) inceleme etkinliği

Çocuklara yaygın olarak kullanılan köklere sahip çok sayıda sözcükle ve bunların parçalarının incelenmesiyle belirlenebilen sözcüklerin anlamlarını gösterin. Öğrenciler için bir sözcük listesi oluşturun ve öğrencilerden aynı köklere sahip aynı anlama gelen benzer sözcükleri düşünmelerini isteyin. Örnek olarak; ip, iplik; çıkar-, çıkart-; kapa-, kapat-sözcükleri verilebilir.

1.3.1.4. ‘Benim için o yeni’ etkinliği

Okumaya başlamadan önce, çocuklara metin içinde karşılaşacakları yeni sözcük hazinesi tanıtılır. Etkinlikten sonra çocuklar, yeni sözcük dağarcığından bazılarını kullanarak kendi hikâyelerini oluşturmaları için teşvik edilir. Bu etkinlikte çocuklardan kendi hikâyelerini oluşturmaları istendiğinde, öğretmen çocukların tek başlarına kendi hikâyelerini yazıp yazamayacaklarını bilmelidir. Çünkü, çocuklar öğretmenin basit bir hikâyeyi yazdırmasına ihtiyaç duyabilir.

1.3.1.5. Anlam bilgisi sözcük haritası etkinliği

Sözcük haritası; öğrencilerin çeşitli sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavramaya yardım eder. Kavramlar, aynı ölçütler (fikirler, olaylar, nitelikler ve örnekler)le birlikte gruplandırıldığında daha anlaşılır hâle gelir. Öğretmen, öğrencilerden beyin fırtınası yaparak bir liste oluşturmalarını ve bütün sınıfın ya da küçük grupların tartışmalarını istediğinde, sözcük haritası en iyi çalışma yöntemidir. Liste oluşturulduğunda, öğretmen küçük grupların birlikte bir anlam bilgisi sözcük haritası oluşturmalarını isteyebilir.”²⁶

²⁶ <http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/framework1.cgi?element=semantics&andor=and&source=&sortby=element> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

Örneğin, öğrencilerden bir grup “uçma” ya ilişkin sözcüklerle ilgili beyin fırtınası yapabilir. **Uçma** sözcüğü tahtanın ortasına yazılır ve çocuklar ilgili sözcükleri (kanat, kuş, uçak, jet, pilot, pist, bulut vb.) türetebilir. Sözcükler, asıl sözcüğün anlamına yakın veya uzak olmasına göre (**kuş** ve **uçmak** asıl sözcüğün çok yakınına **bulut** ise çok uzak bir yere) yerleştirilir.

Kavram çemberi etkinliği, yapı bilimsel (morphological) inceleme etkinliği, ‘benim için o yeni’ etkinliği, anlam bilgisi sözcük haritası etkinliği gibi etkinlikler öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Ayrıca bu tür etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olur.

1.3.1.6. Eş anlamlı sözcükler ile ilgili etkinlikler

“Bir hikâyede, yeni veya bilinmeyen bir sözcük arayın ve onları birlikte tartışın. Çocuklardan yeni sözcükleri cümle içinde kullanmalarını isteyin. Sözcüklerin anlamları ile ilgili konuşun. Sözcüklerin anlamlarını biliyorlarsa her bir sözcüğün eş anlamlısını sorun. Örneğin, “ihtiyar” ve “yaşlı” sözcüklerinin aynı anlama geldiğini bilirlerse öğrenciler daha hızlı öğrenecekler. Sözcük duvarı veya çocukların sözcük dosyalarına eş anlamlılarıyla birlikte yeni sözcükler ilave edin ve düzenli olarak bu yeni sözcüklerle çocukların bildikleri sözcükler arasındaki ilişkiyi hatırlatın.”²⁷

Eş anlamlı sözcükleri kavratmak için aşağıda vereceğimiz etkinlik örnekleri kullanılabilir:

1. Etkinlik:²⁸

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin eş anlamlısını bulup cümleyi yeni hâliyle yazınız.

1. Ahmet’in yeni bir çantaya gereksinimi var.

.....

2. Bahçedeki kırmızı gülleri gördün mü ?

²⁷<http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/framework1.cgi?element=semantics&andor=and&source=&sortby=element> internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

²⁸ <http://www.egitimhane.com/downloads-file-4957.html>

.....

3. Öğrenciler koşarak sınıfa girdiler.

.....

4. Benim siyah bir şapkam var.

.....

5. Beyaz eldivenlerimi kaybettim.

.....

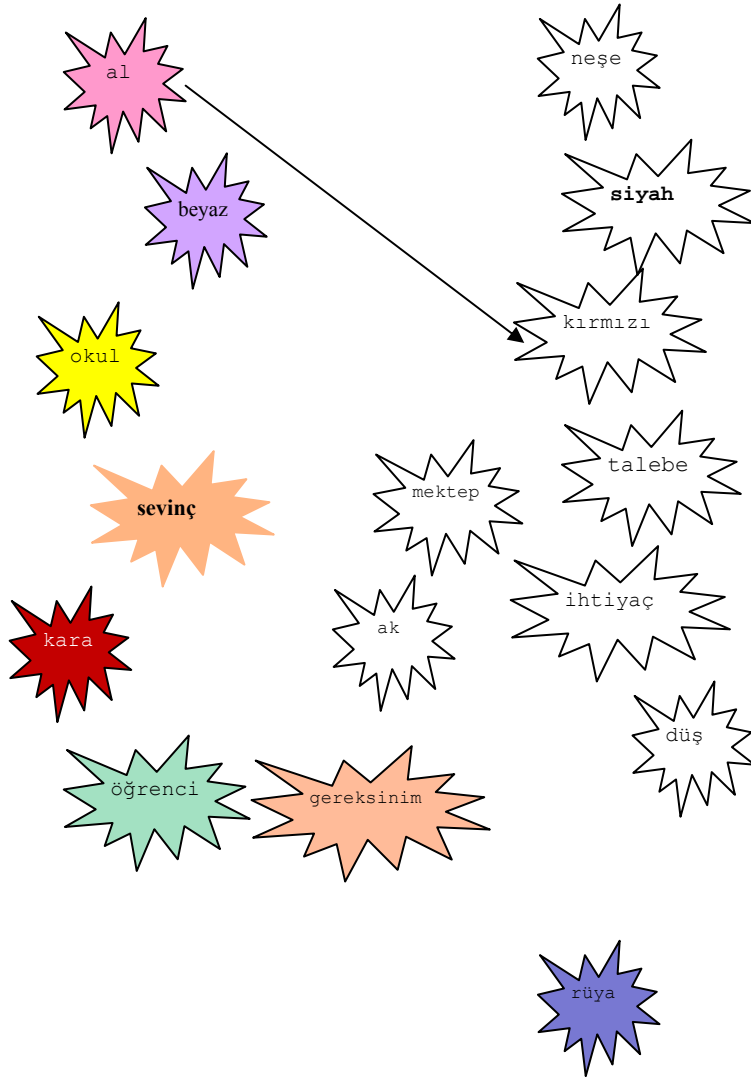
6. Annemi rüyamda gördüm.

.....

7. Emre bugün çok neşeli değil mi?

.....

2. Etkinlik ²⁹ : **EŞ ANLAMLIMI BUL, BOYA.** Yıldızların içindeki kelimelerden eş anlamlı olanları bulup okla eşleştiriniz. Aynı renge boyayınız.

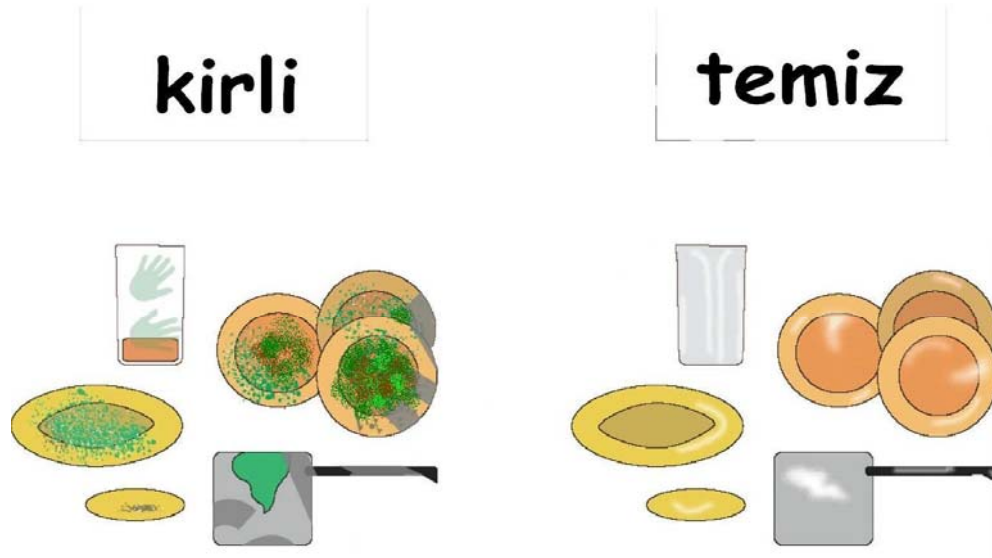


²⁹ <http://www.egitimhane.com/downloads-file-386.html>

1.3.1.7. Zıt (karşıt)anlamlı sözcükler ile ilgili etkinlikler

Zıt anlamlı sözcüklerin kavratılmasında resimlerden ve bulmacalardan yararlanma, en verimli yollardan biridir.

1.Örnek etkinlik:³⁰



Bu etkinlikte kirli ve temiz sözcüklerini kavratmak için kirli ve temiz bulaşıkları gösteren bir resim kullanılmıştır. Görsel materyaller, öğrencilerin sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavramalarına yardımcı olur. Bu yüzden sadece karşıt anlamlı sözcükleri kavratmak için değil, tüm anlam bilgisi konularını kavratmada görsel materyallerden yararlanılmalıdır.

³⁰ http://store.atozteacherstuff.com/download-now/s2s_antonymcards.html internet sitesinden Türkçeye uyarlanmıştır.

2.Örnek etkinlik: ³¹

Sevgili çocuklar aşağıda verilen sözcüklerin zıt (karşıt) anlamlılarını bulmacanın içinde aşağıdan yukarı, yukarıdan aşağıya, sağdan sola veya soldan sağa gizlenmiştir. Lütfen bulup işaretler misiniz?

Y	T	E	M	B	E	L	K	Z	A	E	H	İ
B	A	İ	Ü	T	Ö	K	O	E	E	Ğ	A	Z
E	Ş	K	N	K	M	B	L	N	C	R	F	E
Y	A	L	I	E	Ü	J	A	G	N	İ	İ	C
A	I	S	Ç	N	Y	Ç	Y	İ	İ	F	F	E
Z	A	N	S	İ	Ş	L	Ü	N	F	Y	K	G
İ	E	T	U	O	R	O	T	K	I	Z	İ	Ş
G	İ	T	A	R	Ğ	K	B	Ş	Y	İ	L	I
L	A	K	A	Y	S	U	İ	K	A	M	İ	R
D	E	L	İ	R	A	D	K	N	Z	E	Y	A
K	A	P	A	L	I	B	D	O	S	T	İ	B
Y	A	Z	N	İ	K	R	İ	Ç	K	L	A	K
H	A	T	I	R	L	A	M	A	K	T	U	T

Güzel, erkek, gündüz, gel, savaş, ver, akıllı, unutmak, ağır, düşman, kalın, dolu, kötülük, sert, açık, doğru, kirli, taze, çok, şişman, fakir, sıcak, uzun, zor, geniş, büyük, eski, iyi, çalışkan, siyah, yaşlı, uzak.

1.3.1.8. Soyut ve somut anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler

Somut sözcüklerin öğretiminde zorluk çekilmez. Çünkü öğrenci ihtiyacı gereği hayatının bir bölümünde mutlaka somut kelimelerle karşılaşır ve öğrenir. Fakat aynı şeyleri soyut anlamlı sözcüklerin öğretimi için söyleyemeyiz.

Soyut kelimeleri, örnek olay ve drama gibi yöntem ve tekniklerle etkili bir şekilde kazandırmak mümkündür. Bu kelimelerin öğretiminde daha dolaylı yollardan öğretim söz konusudur. Sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel açıdan iyi durumda olan ailelerin çocuklarında soyut kelimelerin kazanılması daha önce olmaktadır. Yaşantıya, okuma düzeyine, gözlem ve deney yapma gücüne göre soyut kelimelerin öğrenilme durumu değişmektedir. Öğrencilerin zengin bir öğrenme ortamı içinde bulunması, zihinsel etkinliklerden çokça yararlanması soyut kelimelerin öğrenilmesinde önemli noktalar (İnce, 2006: 121). Soyut kelimeler, yaşantı, deney, gözlem, uyarı ve telkinle kazanılır (Alperen, 2001: 49). Ayrıca soyut kelimeler, tarif ve tasvir yoluyla da açıklanabilir (Taşdemir ve diğerleri, 2003:7).

Soyut ve somut anlamlı sözcüklerin öğretiminde sözcüklerin cümle içindeki yerine de dikkat etmek gerekir. Bir sözcük her zaman somut olamayacağı gibi her zaman soyut da değildir. Bir cümlede somut olan sözcük başka bir cümlede soyut anlam taşıyabilir. Örneğin, “Bu iki çizgi arasındaki açı kırk beş derece vardır.” cümlesindeki “açı” sözcüğü ölçülebilen bir değer taşıdığından somut anlamlıdır. Aynı sözcük “ Sen bu sorunu hangi açıdan ele aldın?” cümlesinde, ölçülebilen bir değer olmaktan çıkmış, mecaz anlam kazanarak soyut bir kavramı karşılar duruma gelmiştir.

Soyut ve somut anlamlı sözcüklerin öğretiminde en çok kullanılan yöntem, duyu organlarından hareket etmektir. Aşağıda duyu organlarından yararlanılarak hazırlanan etkinlik örneklerine yer verilmiştir:

1. Etkinlik³²

Aşağıdaki varlıkları duyu organlarımız yoluyla algılayabilir miyiz?
Yanlış olan yargının üzerini çizip cümleleri tamamlayınız.



Duyu organlarımızla algılayabiliriz / algılayamayız.
Çünkü

Duyu organlarımızla algılayabiliriz / algılayamayız.
Çünkü



Duyu organlarımızla algılayabiliriz / algılayamayız.
Çünkü

Duyu organlarımızla algılayabiliriz / algılayamayız.
Çünkü



Bazı varlıkları koklayarak, tadarak, dokunarak, işiterek ya da gö-
rek algılayabiliriz. Beş duyu organımızla algılayabildiğimiz varlıkları
karşılaman isimlere "somut isim", var olduğunu bildiğimiz ancak algılaya-
madığımız varlıkları karşılaman isimlere "soyut isim" denir.

³²İlköğretim Türkçe Dil Yeteneği 6. Sınıf, Koza Yay., Ankara, 2007, s. 76

2.Etkinlik ³³

SOMUT VE SOYUT İSİMLER

18.
Etkinlik

Duyu organlarımızla hangi varlıkları algılayabiliriz? Aşağıdaki noktalı yerlere, belirtilen duyu organlarımızla algılayabildiğimiz varlıklardan örnekler yazınız.

The diagram shows a central girl with five arrows pointing to different sensory organs, each with a worksheet for writing examples:

- Ear:** A pink worksheet with the word "siren" and two dotted lines for writing.
- Eye:** A green worksheet with the word "gazete" and two dotted lines for writing.
- Mouth:** A blue worksheet with the word "su" and two dotted lines for writing.
- Nose:** A purple worksheet with the word "kolonya" and two dotted lines for writing.
- Hand:** A yellow worksheet with the word "ates" and two dotted lines for writing.

1.3.1.9. Deyimlerle ilgili etkinlikler

Deyimler, toplumun kültür, tarih ve dil zevkinin en önemli göstergesidir. Dolayısıyla günlük yaşantımızın bir parçasıdır. Bu nedenle öğrencilere deyimleri kavratırken, örnek vereceğimiz deyimleri günlük yaşamla ilişkilendirmemiz gerekir. Aşağıda günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinlik ve karikatür örneklerine yer verilmiştir:

1. Etkinlik örnekleri ³⁴

DEYİMLER

23 **ETKİNLİK** Aşağıda "ağızdan baklayı çıkarmak" sözünün nasıl ortaya çıktığı anlatılmıştır. Bu sözü günlük hayatınızda hangi durumlarda duyduğunuzu söyleyiniz.

AĞZINDAN BAKLAYI ÇIKARMAK

Eski zamanlarda çok küfürbaz bir adam varmış. Memleketin müftüsü bu adamı çağırıp sık sık nasihat edermiş. Küfür edeceği sırada aklına gelip vazgeçmesi için de ağzında bir bakla tanesi tutmasını önermiş. Bir gün yine Müftü Efendi, bu adama nasihat ederken münasebetsizin biri içeri girmiş ve müftüye şormuş:

— Müftü Efendi, sağdıncım öldü. Bana mirasının kaçta kaç isabet eder?

Canı sıkılan müftü, küfürbaza dönmüş:

— Çıkar ağzından şu baklayı da, bu herife gerekli cevabı kendi usulüne göre sen ver, demiş.

İşte o günden itibaren, bir süre sessiz kaldıktan sonra konuşan kişilere "ağızdan baklayı çıkardı." denmeye başlanmış.


24 **ETKİNLİK** Sizin de "ağızdan baklayı çıkarmak" gibi günlük hayatta kullandığınız özlü sözler var mı? Bu tür sözlerden bildiğiniz birkaçını yazınız.

• *Meteliğe kursun atmak* • *Meydanı boş bulmak*


• •

• •


• •

 Bir durumu daha anlaşılır ve dikkat çekici biçimde anlatabilmek için kullanılan kalıplaşmış sözlere "deyim" denir.


25 **ETKİNLİK** Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Sizce bu resimlerde hangi durumlar anlatılmaktadır? Örnekteki gibi yazınız.



Etekleri tutuşmak



.....



.....

2. Deyimlerin öğretiminde kullanılabilir karikatür örnekleri³⁵



Deyimlerin konuşma ve yazma sırasında kullanılması, anlatıma canlılık ve çekicilik katar. Etkinlik ve görsellerin kullanılmasıyla öğretilecek deyimler öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

³⁵ <http://www.turkceogretmeniyim.com/forum/showthread.php?t=13521>

1.3.1.10. Atasözleri ile ilgili etkinlikler

Atasözleri bir toplumun hayata bakış açılarını göstermeleri bakımından birer nirengi noktası sayılırlar. Bir toplumun değer ve yargıları atasözleriyle paralellik taşır. Atasözleri de tıpkı deyimler gibi toplumun ortak değerlerini özlü bir şekilde anlatır. Dolayısıyla atasözlerini öğretirken resim ve karikatürlerden yararlanmak, son derece önemlidir. Çünkü resim ve karikatürler, hem soyut sözcükleri somutlaştırma hem de öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirme işlevlerine sahiptirler (Güler, 2001:114-115). Aşağıda atasözleri öğretiminde kullanılabilecek örnek resimler verilmiştir:





(<http://www.egitimhane.com/downloads-file-6588.html>)

Atasözlerinin kullanımı da tıpkı deyimler gibi öğrencilerin konuşma ve yazma becerisinin gelişmesine katkıda bulunur. Bunun için atasözlerinin öğretiminde de görsellerden yararlanmak, öğrencinin zihninde konuyla ilgili kalıcı izler bırakacaktır.

1.3.1.11. Gerçek anlamla ilgili etkinlikler

Gerçek anlam, sözcüğün zihnimizde oluşan ilk anlamıdır. Gerçek anlamı öğrencilere kavratmak için gerçek anlam, yan anlam ve mecaz anlamın birlikte ele alındığı etkinliklerden, alıştırmalardan yararlanılmalıdır. Aşağıda gerçek anlamı kavratmaya yönelik kullanılabilecek etkinliklere yer verilmiştir:

Etkinlik örnekleri ³⁶

5. Etkinlik: a. Aşağıda kutu içinde verilen kelimenin aklınıza gelen ilk anlamını yazınız.

Burun

Kelimenin aklıma gelen ilk anlamı

.....
.....

b. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde burun kelimesi aklınıza gelen ilk anlamıyla kullanılmıştır? Belirlediğiniz cümlelerin numarasını yuvarlak içine alınız.

1

Burnuna konan sineği kovaladı.

2

Ayakkabının burnu oldukça aşınmıştı.

.....
.....

c. 2. cümledeki "burun" kelimesi aklınıza gelen ilk anlamıyla mı kullanılmıştır? Belirleyiniz.

a. Evet

b. Hayır

ç. Aslında bir organ olan "burun" kelimesi niçin "ayakkabının uç bölümü" anlamında kullanılmış olabilir?

.....
.....

6. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde bulunan altı çizili kelimelerin temel anlamda mı, yan anlamda mı kullanıldığını belirleyiniz?

A. Kitaplar dolabın alt gözündeydi.

- a. Temel anlam
b. Yan anlam

B. Karanlık basmış, herkes evine çekilmişti.

- a. Temel anlam
b. Yan anlam

C. Doktor, çocuğa ağzını açmasını söyledi.

- a. Temel anlam
b. Yan anlam

D. Kolunda, doğum gününde hediye edilen yeni saat vardı.

- a. Temel anlam
b. Yan anlam

7. Etkinlik: "ayak" kelimesini iki ayrı cümlede hem temel hem de yan anlamıyla kullanınız.

1.
2.

Yukarıda verilen etkinlik örneklerinde de görüldüğü gibi, öğrencilere gerçek anlam konusunu kavratırken, mecaz anlam ve yan anlam konusunu da içeren örneklerin birlikte sorgulandığı etkinlik örneklerinin kullanılması, öğrencilerin gerçek anlamı daha çabuk kavramasını sağlayacaktır.

³⁶ İlköğretim 6 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı, MEB Yay., Ankara, 2006, s.43.

1.3.1.12. Mecaz anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler

Mecaz anlam, sözcüklerin gerçek anlamının dışında başka bir sözcük ya da kavram yerine kullanılmasıyla oluşan anlamdır. Mecaz anlamlı sözcükleri öğrencilere kavratılmak için sözcüğün gerçek anlamından hareket edilerek hazırlanan etkinliklerden yararlanılmalıdır.

Etkinlik örnekleri ³⁷

MECAZ ANLAMLI SÖZCÜKLER

19. ETKİNLİK Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Altı çizili sözcüklerin cümlelere kattığı anlam, yanda verilen sözcük ya da sözcük gruplarından hangisi ile ifade edilebilir? Diğer sözcüğün üzerini örnekteki gibi çiziniz.


<u>Burnu</u> iyice büyümüş, yanına bile yaklaşılmıyor.	yüzdeki organ / büyülenme
Onun <u>kaleminden</u> her sözcük incelikle dökülür.	yazma işi / yazı yazma aracı
<u>Tatlı</u> sözlerle insanı kendine bağlıyordu.	* güzel söz / acı olmayan
Sakin yapma! Durup dururken kendini <u>ateşe</u> atıyorsun.	tehlike / yanan cisim
Neden bana <u>boş</u> gözlerle bakıyorsun?	dolu olmayan / anlamsız
Bu yazarın kitaplarını okumaya <u>bayılıyorum</u> .	beğenmek / kendinden geçmek

20. ETKİNLİK Aşağıdaki sözcüklerin aklınıza ilk gelen anlamlarını ve verilen cümlelerdeki anlamlarını belirleyiniz. İki anlam arasında nasıl bir farklılık olduğunu örnekteki gibi yazınız.

ağır Babam ağır sözleriyle hepimizi çok üzdü.
* "Ağır" sözcüğünün aklınıza ilk gelen anlamı kulağa fazla olmaktır. Cümlede ise üzücü, hakaret edici söz anlamında kullanılmıştır.

yanmak Yakanacağıımız aklımıza gelmemişti, şimdi yandık.
.....
.....

küçülmek Bu davranışların yüzünden insanlar karşısında küçülüyorsunuz.
.....
.....



Yukarıdaki cümlelerde olduğu gibi bir sözcüğün aklınıza ilk gelen anlamından farklı olan anlamına "mecaz anlam" denir.

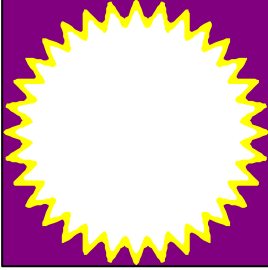
³⁷ İlköğretim Türkçe Dil Yeteneği 6. Sınıf, Koza Yay., Ankara, 2007, s:162.

1.3.1.13. Yan anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler

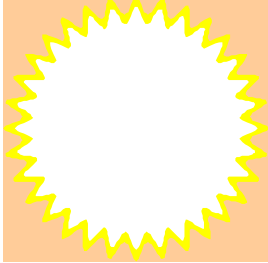
Bir sözcüğün temel anlamının yanında sonradan çeşitli benzerlik ve ilgiler dolayısıyla kazandığı ikinci anlama yan anlam denir. Yan anlam konusu işlenirken sözcüğün gerçek anlamını da içerecek şekilde etkinliklere yer verilmelidir. Çünkü sözcüğün yan anlamı, gerçek anlamına bağlı olarak ortaya çıkar.

1. Etkinlik

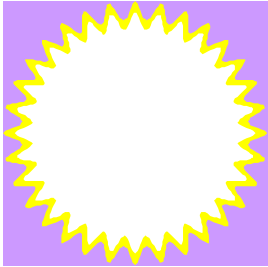
Aşağıda verilen cümlelerde altı çizilen sözcüklerin hangi anlamda (temel anlam, yan anlam) kullanıldığını belirleyerek yandaki resimlerin içine yazınız.



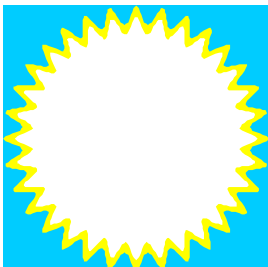
Masanın gözlerini karıştırma.



Duvarın sıvası için ince bir kum getirmişlerdi.



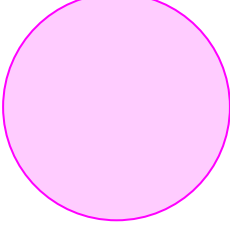
Balkona astığım çamaşırlar kurumamış.



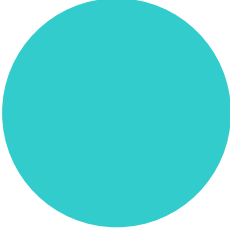
Üç çocuklu bir aileye bakıyordu.

2. Etkinlik

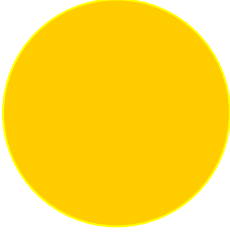
Aşağıda verilen cümlelerde geçen yan anlamlı sözcükleri bulup sol taraftaki dairelere yazınız.



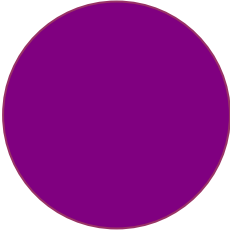
Sürgüyü çeker çekmez kapının kanatları açıldı.



Binanın ön yüzünde çatlaklar vardı.



Bu masanın ayağı oynuyor.



Kavakların gölgesi yola düştü.

Temel anlamın yan anlamla birlikte sorgulandığı, resim ve şekillerle desteklenen bu tür etkinlikler sayesinde öğrenciler yan anlam konusunu daha çabuk kavrayabileceklerdir.

1.3.1.14. Terim anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler

“Terimler, bir alana (bilim, sanat, spor, meslek vb.) özgü sözcüklerdir. Türkçe veya yabancı asıllı olabilirler. Yabancı asıllı terimlerin öğrenilmesi Türkçe asıllı olanlara göre

daha zordur. Öğrenildikten sonra kalıcı olması da her zaman mümkün olmamaktadır. Genellikle çoktan seçmeli sınav sistemine kendilerini uyarlamaya çalışan öğrenciler, terimleri fazlalık olarak görmekte; böylece öğrenmeyi engelleyici durumlar ortaya çıkmaktadır. Halbuki hiçbir müfredat programı, unutmaya dayalı program hazırlamaz. Ama ülkemizde uygulanan sınavlardaki soruların özellikleri öğrencileri öğrendiklerini unutmaya mecbur bırakmaktadır. Bu nedenle bilim adamları, çeşitli hafıza teknikleri geliştirmişlerdir. Bunlardan birisi de kodlama yöntemidir. Kodlama yönteminde bağ kurulan nesnelere ilgili çağrışım gücü önemlidir. İnsan beyninin bilgileri unutması veya silmesi söz konusu değilse de gerektiğinde hatırlayabilmesi için mutlaka bilgi-kod bağlantısının kurulması gereklidir. Bunun sonucunda uzun bir süre geçtikten sonra bile çağrışım yoluyla hatırlamanın sağlanması mümkün olur. Bağlantı kurmak için de bilgileri çağrıştıracak kodların kullanımı hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Sözcük ve terimlerin öğretilmesinde kullanılan çağrıştırmacı kodlar, ses veya yazı benzerliğine dayalı olur ve bir senaryo dahilinde görsel öğelerle desteklenirse çağrışım daha kolay gerçekleşir. Türkçe yazıldığı gibi okunduğu ve mecaz yönüyle zengin olduğu için kodlama yöntemini kullanmak daha kolay olabilir. Terimlerin öğretiminde kodlama yönteminin kullanılmasına örnek olarak *mecaz* ve *tezat* sözcükleri verilebilir:

Maç az seyirci önünde oynanırsa elden gider diyen yönetici, *yenilme* ihtimalini *farklı anlamda kullandığı* bir deyimle *mecaz* yoluyla belirtmiş oldu.

Polisin, elindeki silahı *tez at* uyarısına soyguncu *ters* tepki gösterdi ve uyarının *zıddına* etrafa ateş etti” (Oğraş, 2005: 1-16).

Bir sözcüğün terim anlamlı olup olmadığını anlamak için kullanıldığı cümleye bakmamız gerekir. Örneğin, “*güneş*” sözcüğü coğrafya terimi olarak kullanıldığında terim anlamlı sözcük olarak kabul edilirken, günlük kullanımda terim anlamlı değildir. Terimler genellikle gerçek anlamıyla kullanılırlar. Terim anlamlı sözcüklerin öğretiminde aşağıda verilen etkinlikler kullanılabilir:




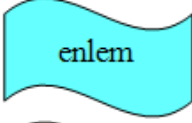
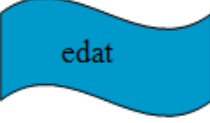


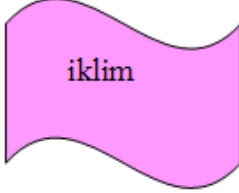

1. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde geçen terim anlamlı sözcükleri bularak noktalı yerlere yazınız.

1. Boğaz’ı geçip Karadeniz’e ulaştık.
2. Ağacın kökleri çok derinde.
3. Üçgenin iç açıları toplamı 180’dir.
4. Hakem penaltı atışı için düdüğünü çaldı.

2. Etkinlik

Aşağıda verilen kavramları ilgili oldukları alana göre gruplayarak yazınız.

														
														
														
<table border="1" data-bbox="264 1048 517 1272"> <thead> <tr> <th>MATEMATİK</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> </tbody> </table>	MATEMATİK	<table border="1" data-bbox="616 1039 868 1263"> <thead> <tr> <th>COĞRAFYA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> </tbody> </table>	COĞRAFYA	<table border="1" data-bbox="992 1039 1244 1263"> <thead> <tr> <th>DİL BİLGİSİ</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> </tbody> </table>	DİL BİLGİSİ
MATEMATİK														
.....														
.....														
.....														
COĞRAFYA														
.....														
.....														
.....														
DİL BİLGİSİ														
.....														
.....														
.....														

1.3.1.15. Yakın anlamlı sözcüklerle ilgili etkinlikler

Anlam yönüyle birbirine yakın olan fakat aynı anlamı taşımayan sözcüklere yakın anlamlı sözcükler denir. Eş anlamlı sözcüklerle yakın anlamlı sözcükleri birbirleriyle karıştırmamak gerekir. Eş anlamlı sözcükler her zaman birbirlerinin yerine kullanılabilirken yakın anlamlı sözcükler kullanılamaz. Eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler genellikle birbirleriyle karıştırıldığı için, yakın anlamlılık konusunu öğrencilere anlatırken, eş anlamlı sözcüklerle yakın anlamlı sözcüklerin bir arada kullanıldığı ve bu iki sözcük arasındaki farkı bulmaya yönelik etkinliklerden yararlanılmalıdır. Aşağıda yakın anlamlı sözcüklerle ilgili örnek etkinlikler verilmiştir:

1. Etkinlik :

Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili sözcüklerin yakın anlamlılarını karışık olarak cümlelerin karşısında verilmiştir. Siz de bu sözcüklerin yakın anlamlılarını bularak yay ayraçlar içine yazınız.

Yaptığı işi önemsemiyordu. (.....)	(didinmek)
En büyük dileği onun mutlu olmasıydı.(.....)	(darılmak)
Bana niçin küstüğünü anlamadım.(.....)	(istemek)
Askerdeki amcama mektup gönderdim.(.....)	(özen göstermemek)
Doktora tezini bitirmek için çok uğraştı. (.....)	(yollamak)

2. Etkinlik:

Aşağıdaki sözcüklerden eş anlamlı olanları soldaki, yakın anlamlı olanları ise sağdaki kutuya yazınız.



Eş anlamlı olanlar

.....
.....

Yakın anlamlı olanlar

.....
.....

1.3.1.16. Eş sesli sözcüklerle ilgili etkinlikler

Yazılışları ve söylenişleri aynı olduğu hâlde anlamca farklı olan sözcüklere eş sesli sözcükler denir. Eş sesli sözcükler, kullanıldığı cümlelerde gerçek anlamda kullanılmış olmalıdır. Mecaz anlamda ya da yan anlam olarak kullanılan sözcükler eş seslilik özelliği göstermezler. Eş sesli sözcükleri kavratmak için, eş sesli sözcükleri içeren cümlelerle oluşturulmuş etkinlik örnekleri kullanılmalıdır. Aşağıda eş sesli sözcüklerle ilgili etkinlik örnekleri verilmiştir:

1. Etkinlik

Aşağıda eş sesli sözcüklerin bulunduğu cümleler verilmiştir. Birbirleriyle ilgili olanları ok işaretiyle eşleştiriniz.

Posof çayı serin serin akıyor.

Saçlarım kırlarla doldu.

Bu yaz tatilde nereye gideceksin?

Yüzün sapsarı olmuş.

Yemyeşil kırlarda dolaşırdık.

Çayı ne zaman içeceğiz?

Yüzmeyi çok seviyorum.

Sen de bana mutlaka mektup yaz.

2. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerin anlamlarını noktalı yerlere yazınız. Bu sözcükler arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirtiniz.

Cümleler	Anlam
En güzel çiçek <u>güldür</u>
<u>Gül</u> , sınıfımızın en çalışkan öğrencisidir.
Yılanı gören <u>at</u> birden şaha kalktı.
Mutfaktaki pislikleri çöpe <u>at</u>
Ak koyunun <u>kara</u> kuzusu da olur.
<u>Kara</u> görününce tayfalar sevindi.
Sözcükler arasındaki ilişki

1.3.1.17. Yansıma sözcüklerle ilgili etkinlikler

Yansıma sözcükler, doğadaki seslerin taklit edilmesiyle oluşur. Yansıma sözcüklerin öğretiminde, cümle içinde yansıma sözcüklerin kullanılmasıyla oluşturulan etkinliklerden yararlanılmalıdır.

1. Etkinlik

Aşağıda verilen cümlelerdeki yansıma sözcüklerin altını çiziniz.

- * Bu köpek neden havlıyor?
- * Bir patlama sesiyle irkilmiştik.
- * Köpek sabaha kadar havladı.
- * Bu sözlerim üzerine sınıfta homurtular başladı.
- * Köyde sabahleyin koyunların meleyişleriyle uyandık.

2. Etkinlik

Aşağıda verilen yansıma sözcükleri kullanarak cümle oluşturun. Zarfları, sıfatları kullanarak oluşturacağınız cümleleri daha da ilginç hâle getirebilirsiniz.

horlamak →

şaklamak →

gıcırdatmak →

çıtırtı →

miyavlamak →

1.3.1.18. İkilemelerle ilgili etkinlikler

İkilemeler, anlamı pekiştirip güçlendirmek ve çekici kılmak için aynı kelimenin, yakın anlamlı kelimelerin veya zıt anlamlı kelimelerin tekrarıyla oluşan sözcük grubudur. İkilemeler; aynı sözcüğün, zıt anlamlı sözcüklerin, biri anlamlı, diğeri anlamsız sözcüklerin, her ikisi de anlamsız sözcüklerin, yakın anlamlı sözcüklerin, eş anlamlı sözcüklerin, ve yansıma sözcüklerin tekrarlanmasıyla yapılır. İkilemelerin öğretiminde yukarıda bahsedilen sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini de sorgulayacak şekilde oluşturulan etkinlik örneklerinden yararlanılmalıdır. Böylece öğrenciler anlam bilgisi ile ilgili diğer konuları da pekiştirmiş olur. Ayrıca ikilemeleri cümle içinde kullandırmaya yönelik etkinliklerde konunun kavratılmasına yardımcı olur.

1. Etkinlik:

Aşağıdaki tabloda boş bırakılan yere, istenilen anlam ilişkisi türünde ve cümlenin anlamına uygun ikilemeleri yazınız.	
1	Zıt (karşıt) anlam Dedemden bize 50.000 TL miras kaldı.
2	Yakın anlamlı Allah sana..... versin.
3	Yansıma Babam dün gece..... uyuyordu.
4	Eş anlam Bu şirkette..... çalışan kimse yok mu?
5	Her ikisi de anlamsız sözcük Amcamı.....hastaneye kaldırdılar.
6	Biri anlamsız diğeri anlamlı sözcük Babama hikâye kitabı almasını söyledim. O, bana “ Param yok,.....alamam” dedi.
7	Aynı sözcüğün tekrarı Arkadaşımınla yolda köye gittik.

Yanıtlar: 1) aşağı yukarı, 2) akıl fikir 3)horul horul 4) doğru dürüst 5) apar topar 6) kitap mitap 7) konuşa konuşa

2. Etkinlik:

Aşağıdaki tabloda boş bırakılan yere cümledeki ikilemelerin hangi anlam ilişkisi türünde kullanıldığını yazınız.

Cümle	Görevi
Babadan bize <u>mal mülk</u> kalmadı.
Sınıfta <u>pırıl pırıl</u> simalar vardı.
Çamura <u>bata çıka</u> ilerliyorduk.
Yollar <u>bitmek tükenmek</u> bilmiyor.
<u>Ağır ağır</u> çıkacaksın bu merdivenlerden.

1.3.1.19. Özdeyişlerle ilgili etkinlikler

Söyleyeni belli olan özlü sözlere özdeyiş denir. Özdeyişler, kısa ve özlü sözlerdir. Doğruyu, güzeli söylemektir. Özdeyişler bir yargıyı bildirmektedir. Atasözü ile özdeyiş genellikle birbirleriyle karıştırılan konulardır. Bu nedenle atasözü ile özdeyişin birlikte yer aldığı, bu iki konunun birbirinden ayırt edilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

1. Etkinlik:

Aşağıdaki sözleri okuyarak Atatürk'e ait sözleri Atatürk başlığına, atasözleri ile ilgili olanları da atasözü başlığına yazınız.

- Egemenlik kayıtsız ve şartsız milletindir.
- Damlaya damlaya göl olur.
- Çocuk sevgisi insan için bir ihtiyaçtır.
- El elden üstündür.
- Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.
- Ak akçe kara gün içindir.

ATATÜRK

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

ATASÖZÜ

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

2. Etkinlik:

Aşağıdaki sözlerden özdeyiş olanları belirleyip anladıklarınızı kısaca yazınız.

- Ağaç yaşken eğilir.
- Hayatta en hakiki mürşit ilimdir. (ATATÜRK)
- Haksızlığa yönelip bütün insanların senin peşinden gelmesi yerine, adaletli olup yalnız kalman daha iyidir. (M. GANDI)
- Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.
- Birlikte ağlamaktaki tatlılık kadar hiçbir şey kalpleri birbirine bağlamaz. (ROUSSEAU)
- Boş çuval ayakta (dik)durmaz.

1.4. Araştırmanın Önemi

Anlam bilgisi, her şeyden önce okuduğunu anlamayı ve yorumlamayı gerektirir. Anlam bilgisi, Türkçe dersinin en önemli konusu olup, ilköğretim ve ortaöğretimde yapılan OKS (2008 yılından itibaren SBS), ÖSS’de sorulan Türkçe sorularının %85’inin³⁸ de geldiği konudur. Dolayısıyla bu konuyu öğrenmek, öğrencilerin başarıya ulaşmaları için çok önemlidir.

Ne yazık ki, soyut bir konu olan “anlam” konusu derslerde, ilgili kitaplarda fazla yer verilmeyen bir alandır. Birçok ders kitabı anlam özelliklerine, anlam olaylarına; sözcük öbeğinin, cümlelerin, deyimlerin, atasözünün, paragrafın anlamına neredeyse hiç yer

³⁸http://www.kafline.com/showthread.php/anlam-bilgisi-sorulari17425.html?s=58b04b436107_ec226bc89682bc7e0994&

vermemektedir. Hâlbuki alanın önemi açısından, uygulanan birçok sınavda, (parasız yatılı, fen lisesi, askerî lise sınavları gibi) bu alanla ilgili, her yıl da artan bir biçimde soru çıkmaktadır (Sağır, 2002: 56).

Bu araştırmada anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşanan güçlükler, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeyleri, öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket, test ve yazılı sınav yardımıyla tespit edilmiş ve bu konuda yaşanan sıkıntıları gidermek için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin anlam bilgisi konularının öğretiminde yararlanabilecekleri yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılarak oluşturulmuş çeşitli etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Bu nedenlerle, araştırmanın anlam bilgisi konusunda hem öğretmenlere hem öğrencilere, hem de bu konuyla ilgilenen akademisyenlere ve MEB'e ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.5. Problem

“İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarına birtakım değişkenlerin etkisi var mıdır ve öğretmenlerin anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşadıkları sıkıntılar, 2005 Türkçe programının anlam bilgisine olan katkıları hakkındaki görüşleri, bu konuların öğretiminde kullandıkları yöntemler nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.5.1. Alt problemler

Yukarıdaki problem kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
2. Kız ve erkek öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
3. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
5. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?

6. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
7. Öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
8. Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
9. Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
10. Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
11. Öğrencilerin çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
12. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
13. Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramadaki etkililik derecesine göre öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
14. Öğrencilerin sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
15. Öğrencilerin öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
16. Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasında fark var mıdır?
17. Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
18. Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

19. Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
20. Öğretmenler, soyut kavramların öğretiminde hangi yöntemleri kullanmaktadır?

1.6. Denenceler

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
2. Kız ve erkek öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
3. Öğrencilerin annelerin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
5. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
6. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
7. Öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
8. Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
9. Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
10. Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
11. Öğrencilerin çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
12. Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
13. Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.

14. Öğrencilerin sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
15. Öğrencilerin öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.
16. Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasında fark olacaktır.
17. Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri vardır.
18. Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri vardır.
19. Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri vardır.
20. Öğretmenlerin, soyut kavramların öğretiminde farklı yöntemleri kullandıkları düşünülmektedir.

1.7. Sayıtlar

- 1) Veri toplama araçları, araştırmada hedeflenen 6. sınıfların anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarını tespit edecek yeterlidir.
- 2) Örneklem olarak seçilen öğretmen ve öğrenciler, evrenlerini temsil edecek durumda olup, kendilerine yöneltilen soruları samimiyetle ve güvenilir bir şekilde yanıtlamışlardır.
- 3) Çalışma evreni, araştırma için yeterlidir.

1.8. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma, Erzurum merkez ilçede bulunan (II. kademesi bulunan) **58** ilköğretim okulu içinden seçilen sosyo-ekonomik düzeyi farklı **12** ilköğretim okuluyla, bu okullarda öğrenim gören **708** 6. sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan **36** Türkçe öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur.

2) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Anketi”, “Öğretmen Bilgi Anketi”, “Türkçe Testi” ve “Yazılı Sınav” ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Anlam bilgisi: Anlam bilgisi sözcükleri; anlamları, anlam özellikleri, anlam olayları bakımından inceleyen dil bilgisi koludur (Sağır, 2002: 55).

Anlam bilimi: Anlam bilimi, dili anlam yönünden ele alan, göstergenin gösterilen bölümünü ya da içeriğini eş zamanlı ve art zamanlı açılardan inceleyen dil bilimi dalıdır. Dil bilimsel anlam bilimi, göstergenin gösteren yanını ele alır, gösterenle gösterilen arasındaki bağıntıların, anlam olarak görülen değişimlerini, sorunlarını inceler (Sağır, 1990: 81-82).

Dil bilgisi: 1) Bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçim bilimle söz dizimi kapsayan inceleme. Kimi dil bilgileri, biçim bilim düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır. 2) Dilsel kullanımın kimi yönlerini kurala bağlamayı amaçlayan buyurucu ve kuralcı inceleme. Geleneksel dil bilgisi kuralcı bir dildir. 3) Üretici-dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicilerince geçerli sayılan tümceleri üretebilecek bir düzenek oluşturmak üzere dil bilimcilerin kurduğu biçimsel dizge. 4) Konuşucu- dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç (Vardar, 2002:73).

Dil bilimi: İnsan dilinin yapısını, yazılı ve sözlü kullanımını, sosyal, kültürel, ve etnik etmenlerle ilişkilerini, öğrenimi ve öğretimini inceleyen bilim dalı. Dil bilimi, dilin, ses, anlam, dizim gibi yönlerini ele alan dil bilgisini içermesi yanında dili, bireysel, toplumsal, kültürel, tarihsel... vb. çeşitli açılardan ele alan bir bilim dalıdır. Bir dilin gelişmesi, değişmesi, öğrenilmesi, öğretilmesi gibi konular da dil biliminin inceleme alanına girer (Hengirmen, 1999:119-120).

Etkinlik: Etkin olma durumu, müessiriyet (Türkçe Sözlük, 2005: 662).

İlköğretim: İlköğretim, birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin, okuma yazmayı, matematiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık eğitimin ilk basamağıdır. İlköğretim okullarının kesintisiz 8 yıl olması 18 Ağustos 1997’de zorunlu kılınmıştır.³⁹

³⁹ <http://www.e-egitim.org/2008/02/03/ilkogretim-nedir/>

Öğrenci: 1. Öğrenim görmek amacıyla herhangi bir öğretim kurumunda okuyan kimse, talebe, şakirt. 2. Bir bilim veya sanat yetkilisinin gözetimi ve yol göstericiliği altında belli bir konuda çalışan kimse. 3. Özel ders alan kimse (Türkçe Sözlük, 2005:1532).

Öğretmen: Mesleği, bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime (Türkçe Sözlük, 2005:1533).

Türkçe Öğretimi: İlköğretim okullarında öğrencilerin, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma gibi becerilerini geliştirmelerini hedefleyen, böylece Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak programa verilen ad.

1.10. İlgili Araştırma ve İncelemeler

Türkçe öğretimiyle ilgili birçok araştırma ve inceleme yapılmıştır. Fakat yapılan literatür taramasında “6. sınıfların anlam bilgisi konularındaki başarı durumları” ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde, çalışma konumuzla dolaylı ilgisi bulunan “ilköğretimde dil bilgisi öğretimi” konusuyla ilgili yapılan araştırma ve incelemeler özetlenmiştir.

1.10.1. Yüksek lisans tezleri

Ertekinoglu (2003), “Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşleri üzerinde durmuştur. Çalışmada, öğretmenlerin tecrübeye bağlı olarak dil bilgisine bakışlarının değiştiği, devlet okullarındaki şartların dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediği, ezberci eğitimin devam ettiği, yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmadığı, terimlerdeki karmaşanın dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediği gibi tespitlerde bulunulmuştur.

Örge (2003), “İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ülkemizde geleneksel olarak yapılan deyim anlamını verme yöntemi ile resim ve hikâyelerle desteklenen deyim öğretim yöntemini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, resim ve hikâyeye destekli deyim öğretiminin geleneksel deyim öğretiminden daha olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır.

Saraç (2004), “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme” isimli yüksek lisans çalışmasında, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını dil

bilgisi öğretimi açısından değerlendirmiştir. Saraç, Millî Eğitim Bakanlığı ile Yıldırım yayınları tarafından çıkarılmış olan Türkçe ders kitaplarını ele aldığı çalışmasında kitaplarda metinler yoluyla dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğini incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda özellikle birçok terim ve tanımın farklı olduğu, kitaplardaki dil bilgisi bölümlerinin uygulama açısından oldukça yetersiz ve tekdüze olduğu sonucuna varılmıştır.

Gezer (2006), “Soyut Kavramların Öğretiminde Hayvan Masallarının Yeri” adlı yüksek lisans çalışmasında, hayvan masallarının dil ve üslûp özellikleri üzerinde durmuş, çalışmanın sonucunda “hayvan masallarının gerek çocuklar, gerekse yetişkinler için özellikle soyut kavramların öğretiminde çok önemli bir yere sahip olduğu” yargısına varmıştır.

Nalcı (2006), Uşak İl Merkezindeki 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinin deyimleri kullanma becerilerini; sosyo-ekonomik düzeyin, ailelerin öğrenim durumunun, öğrencilerin okudukları edebi türlerin, masal ile olan bağlarının, gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okumaya ilişkin görüşlerinin etkileri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonunda ise sonuçlara bağlı olarak anne-babalara, öğretmenlere, programa ve yayın evlerine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

İnce (2006), “Türkçede Kelime Öğretimi” adlı yüksek lisans çalışmasında, kelime türleri, isimlerin öğretimi, fiillerin öğretimi, sıfatların öğretimi, deyimlerin öğretimi ve terimlerin öğretimi konularını ele almış, bu konuların öğretiminde kullanılabilecek etkinlik örnekleri vermiştir.

Coşkun (2006), “İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kavramlar ve Kavram Alanları” adlı yüksek lisans çalışmasında, İlköğretim 2. ve 3. sınıfa ait, iki Türkçe ders kitabı incelemiş, söz konusu kitaplardaki kavramları öntür kuramı çerçevesinde belirlenen 26 kavram alanına göre sınıflayarak betimlemiştir. Ayrıca kavram ulamlarının ve dil bilgisel ulamların sıklık değerlerini ortaya koymuş, temalar ile kavram ulamları arasındaki ilişkileri değerlendirmiştir.

Fil (2006), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Türlerinin Öğretimi” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim ikinci kademedeki okutulan Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Sözcük türlerinin öğretimi konusunda bu ders kitaplarındaki

eksiklikleri, yetersizlikleri, yanlışlıkları ortaya konmuş, bunların giderilebilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur.

Kaygusuz (2006), “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans çalışmasında, dil bilgisi öğretiminin öğrenme-öğretme süreci içerisinde daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak yöntemleri araştırmış ve bu yöntemleri kullanarak ders plânı örnekleri hazırlamıştır. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda şu tespitleri yapmıştır: Dil bilgisinin soyut bilgi yığını olarak görüldüğü ve kalıcılıktan uzak bir şekilde öğretildiği ortaya konulmuş; dil bilgisi öğretiminin hedeflediği davranışların, uygulama boyutuna geçemediği sonucuna varılmıştır. Bu sorunun Türkçeye verdiği zarar göz önünde bulundurulmuş; çözüm olarak eğitim kurumlarında Türkçe dil bilgisi öğretiminin uygun yöntemlerle ve özenli uygulamalarla yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Akbaba (2007), “Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Türkçe dil bilgisi öğretiminde görsel araç kullanımının öğrenci başarısına etkisini, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmada yapılan analizlerin sonucunda, belirlenen kazanımın verilmesinde görsel materyallerin kullanıldığı yöntemle öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

1.10.2. Doktora tezleri

Calp (2001), “İlköğretim Okulları İkinci kademedeki Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tez çalışmasında, dil bilgisi öğretiminin başarı düzeyini Erzurum örneğinde incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama araçlarını 677 öğrenci, 31 Türkçe öğretmeni, 16 okul müdürü, 28 ilköğretim müfettişi ve 22 akademisyene uygulamış, bu uygulamalardan elde ettiği bulguları analiz edip yorumlamıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde dil bilgisi öğretiminin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiş ve konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Kılıç (2002), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programındaki Amaçların Gerçekleşme Düzeyi” adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademedeki uygulanmakta olan Türkçe dersi programındaki amaçları ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmacı, 1099 öğrenciye uyguladığı “Türkçe Testi”nde öğrencilerin yeterli düzeyde başarılı olmadıklarını tespit etmiş ve konuyla ilgili önerilerde bulunmuştur.

Karadüz (2004) "İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Türlerini Öğrenme ve Kullanma Düzeyleri ile Kavram Bilgileri Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin sözcük türlerini öğrenme düzeylerini ve kavram edinimlerini araştırmıştır. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda şu tespitleri yapmıştır: Öğrencilerin sözcük türlerini öğrenme düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatımlarında birkaç kavram üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek ve düşünme kapasitelerini artırmak için söz varlıklarının zenginleştirilmesi, kavram gelişimlerinin desteklenmesi gerekir. Bunun için onlara sunulan öğrenme ortamlarında zengin uyarıcılar kullanılarak öğrencilerin aktif olduğu etkin öğrenme yöntemlerine yer verilmesi gerekir.

Yaman (2006), "İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi" adlı doktora tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniği kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Kavram haritası, geleneksel yöntemlere göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır. Kavram haritalarıyla yapılan Türkçe dil bilgisi öğretimi, öğrencilerdeki kavram yanlışlarını azaltmıştır. Kavram haritası tekniği, öğrencilerin derse güdülenmesine ve katılımın artmasına katkı sağlamaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretiminde kavram haritası kullanımı, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumunu olumlu yönde etkilemiştir. Özel ilköğretim okulu öğrencileri, devlet ilköğretim okulu öğrencilerine göre Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede daha başarılı bulunmuştur.

Baydar (2006), "Türkçede Söz Diziminin Öğretimi ve Kavratılması" adlı doktora tez çalışmasında, Türkiye Türkçesinde kullanılan kelime gruplarının neler olduğunu, bu grupların derin yapılarını ve öğrencilerin kullandığı cümle kalıplarını, ilköğretim okulları ikinci kademesinde okuyan öğrencilerden toplanan kompozisyon kâğıtlarından ve bu kademedeki okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden hareketle incelemiştir. İlköğretim okulları ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin konu hakkında neler bildiklerini de tespit etmeye çalışmıştır.

Erdem (2007), "İlköğretim II. Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tez çalışmasında, öğretmen görüşlerinden hareketle dil

bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durarak bu sorunlara çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır. Araştırmacı öğretmen görüşlerinden şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğine ilişkin verilen ifadeler büyük oranda katılmaktadırlar.
2. Öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitabını kullanmaktadırlar.
3. Öğretmenler, dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde; en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlanmaktadırlar.
4. Öğretmenler, dil bilgisi öğretimiyle ilgili verilen problemlere çoğunlukla katılmaktadırlar.
5. Dil bilgisi öğretiminin sorunlarına ilişkin önerilen çözümlere öğretmenler büyük oranda katılmaktadırlar.

1.10.3. Makaleler

Sağır (2002), “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi” adlı çalışmasında, ilköğretim okullarındaki dil bilgisi öğretiminin durumunu ve yaşanan sorunları dile getirmiş ve yaşanan sorunlara karşı şu çözüm önerilerini sunmuştur:

1.Yüksek Öğretim Kurulunun bünyesinde, 19-9.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı Yüksek Öğretim Kurulu Kararı ile kurulan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi ülkemizdeki "Türkçenin Öğretimi, Öğrenimi ve Eğitimi" konusunu ele alarak;

a.Eğitim fakültelerinin bünyesinde yer alan bütün bölüm, ana bilim dallarındaki alan, yan alan olarak verilen Türkçe ve dil bilgisi derslerinin programları, haftalık kredi saatleri gözden geçirilmelidir.

b.Türkçe Eğitimi Bölümlerinde yan alan uygulamalarına son verilerek, sadece Türkçeye ve onu oluşturan; okuma, dinleme, anlama, anlatma, dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi alanların öğretimine daha geniş yer veren programlar oluşturulmalıdır.

2.Türkçe ve sınıf öğretmenlerine yönelik, her sınıf için, örnekli, uygulamalı, ders işleme kılavuzları düzenlettiler, bu kılavuzlarda öğretmenlerin; sırasıyla neler yapacakları, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanabilecekleri, ne tür ölçme ve değerlendirmelere başvuracakları vb. belirtilmelidir.

3. Bundan böyle IV ve V. sınıflarda da Türkçe derslerinin branş öğretmenlerince verilmesi sağlanmalıdır.

4. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerine yönelik olarak Yüksek Öğretim Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı eş güdümünde, bu derslerde özellikle öğrencilere dil bilgisel beceri ve

alışkanlıkların nasıl kazandırılabilceği hususlarında, amaca uygun hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

5. Okulların ders aracı olanakları artırılarak; her sınıf için zorunlu sınıf kitaplıkları oluşturulmalı, Türkçe derslerinde de yararlanılabilecek araç-gereç odaları açılmalı, okul kitaplıkları olmalı, yöredeki kitaplıklardan yeterince yararlanılmalıdır.

6. Özellikle Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarına alınacak öğrenciler Türkçe sınavı ile seçilmelidir.

7. Öğretmen adaylarına yönelik olarak; programlara dil bilimi dersleri konmalı, klasik dil bilgisi anlayışından çok, dil bilimsel anlayışla yazılmış Türk dili kitapları yazılmalı, yazdırılmalıdır.

Yılmaz ve Mahiroğlu (2004), “Dil bilgisi Öğretiminde Yeni Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkililiği” adlı çalışmalarında, Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim materyallerinin öğrenmeye katkısını belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından “Yapım Ekleriyle Sözcük Türetme Yolları” ünitesi için yeni öğretim materyalleri geliştirilmiştir. Önce deney grubu ve kontrol grubuna ön-test uygulanarak veriler kaydedilmiştir. Deney grubuna yeni geliştirilen öğretim materyalleri ile kontrol grubuna ise geleneksel öğretim materyalleri ile öğretim yapılmış ve her iki öğretim materyalinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri deneysel koşullarda belirlenerek elde edilen sonuçlar bağımsız gruplar “t” test’i tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmacılar, analiz sonucu elde edilen bulgulardan hareketle öğretim sürecinin niteliğini artırmaya yönelik bazı öneriler dile getirmiştir.

Oğraş (2005), “Dil ve Edebiyatla İlgili Sözcük ve Terimlerin Kodlama Yöntemiyle Öğretimi” adlı çalışmasında, kodlama yöntemine göre dil, edebiyat, sözcük ve terimlerin öğretimiyle ilgili örnek uygulamalar sunmakta ve bu yöntemin önemini vurgulamaktadır.

Karadüz (2006), “İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının “Öğreticilik” Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı çalışmasında, ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle, Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarını öğreticilik yönüyle incelemiştir. Dil bilgisi kitapları; işlenen konular, resim ve grafiklerin yeterli olma durumu, dil ve anlatım, konunun sunulmuş sırasının öğretim yöntemleri bakımından uygunluğu gibi özellikler açısından değerlendirilmiştir.

Erdem' in (2008), “Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri” adlı araştırması, Ankara ilinde merkeze bağlı sekiz ilçede ilköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en çok ve en az zorlandıkları konuların benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenirken ve öğretmenlerin öğretirken en çok zorlandıkları konular; sırasıyla, fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir. Öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en az zorlandıkları konuların ise kaynaştırma harfleri, ünsüzlerle ilgili kurallar ve ünlü uyumu kuralları olduğu tespit edilmiştir.

Baş (2002), “Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı” adlı çalışmasında, Türkçenin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında, atasözlerinden faydalanılması gerektiğine vurgu yaparak bu temel becerilerin kazandırılmasında atasözlerinden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgiler verir.

Üstten (2004) “Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Yaklaşımlar ve Tartışmalar” adlı çalışmasında, 1) Dil bilgisi öğretimi gerekli midir? 2) Dil bilgisi ayrı bir ders olarak mı, Türkçe dersi içinde metinden hareketle mi işlenmelidir? 3) Öğrencilere geleneksel dil bilgisi mi modern dil bilgisi mi öğretilmelidir? 4) Ders konuları bütünden parçaya veya parçadan bütüne gidilerek mi verilmelidir? 5) Dil bilgisi tanım ve kuraldan ziyade örnek verilerek mi, örnekten tanıma gidilerek mi anlatılmalıdır? sorularına yanıtlar bulmaya çalışır. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda şu önerilerde bulunur: Yapmamız gereken, dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemleri hangi sınıf seviyesinde ve konu dâhilinde uygulayacağımızı belirlemektir. Dil bilgisini kurallar bütünü olarak düşünüp öğretmeye çalışmaktan vazgeçip öğrencilerin anlayıp sevebileceği yöntemlerle öğretmemiz gerekmektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için hazırlayabileceğimiz çalışma kâğıtları, alıştırmaları ve çeşitli oyunlar öğrenmeyi daha zevkli ve kolay bir hâle getirecektir.

Yılmaz (1974) “Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü” adlı araştırmasında, öğrencilerin, fonetik, morfolojik, sentaks ve semantik açısından dil yapılarının okul başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dil yapılarının okul başarısını doğrudan etkilediği görülmüştür. Araştırmanın semantik boyutunda şu sonuçlara varılmıştır: Sınırlı dil yapısına sahip öğrencilerin semantik yanılmaya uğradıkları

görülmüştür. Semantik yanılmada öğrencilerin en çok soyut anlam ilişkilerini kavrayamadıkları tespit edilmiştir.

Aydın (1999) “Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında, öğretmenlere dil bilgisinin Türkçe dersleri içindeki yeri, dil bilgisinin öğretilme nedenleri ve öğretmenlerin bu konudaki diğer görüşleri bir anket yoluyla sorulduktan sonra elde edilen verileri değerlendirmiştir. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda şu tespiti yapmıştır: Öğretmenler gibi, eğitim izlencemizin de dil bilgisine önem vermediği söylenemez. Burada Türkçe dil bilgisi çözümlmelerini ve dolayısıyla bu çözümlmelere uygun olarak düzenlenmiş ders kitaplarını yeniden değerlendirmek gerekir. Hiç kuşkusuz, dil bilgisi öğretimimizde eksik olan, nitelikli gereç yetersizliğidir. Bu yetersizliğin önüne geçmek için de dil bilgisi öğretiminde dil bilimin kılavuzluğuna başvurmak en iyi çözüm yolu gibidir.

Çetinkaya (2005) “Basit Tekrar ve Alıştırmalar Yoluyla Sözcük Öğretimi” adlı araştırmasında, tekrarın sözcük öğretimi üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Araştırmanın verileri, ilköğretim okulu 6. sınıfta okuyan 51 öğrenciden elde edilmiştir. Kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Dört hafta boyunca kontrol grubuna sadece sözcüklerin anlamları verilmiş, deney grubunda ise anlamlar verilerek alıştırmalar yaptırılmıştır. Seviye belirlemek için yapılan ilk testte, gruplar arasında istatistiksel açıdan önemli bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrenme düzeyini ölçen en son testte deney grubu ile kontrol grubu arasında önemli farklılıklar elde edilmiştir. Bu testin istatistiksel önemine bakıldığında, bütün anlamların toplamında deney grubunun, kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Alıştırmalar yoluyla tekrarın, basit tekrardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma konusuyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarıyla makalelerde, dil bilgisi öğretimi genel hatlarıyla incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda, dil bilgisi öğretiminin genel sorunları kimi zaman öğretmen görüşleri ile kimi zaman öğrencilere uygulanan anket ve test sonuçlarına göre incelenmiş ve uygulama sonuçlarına göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Anlam bilgisi konularından deyimler ve kavramların öğretimiyle ilgili bir iki çalışma dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu da çalışmamızın (anlam bilgisi alanında yapılan ilk çalışma olma özelliğini taşıması nedeniyle) önemini ortaya koymaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analizler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada survey (betimleme) yöntemi kullanılmıştır. Survey (betimleme) yöntemi, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların, ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu yöntemeye dayanan araştırmalarda, durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak amaçlanır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (Kaptan,1991: 59).

Bu araştırmada yapılmak istenen, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, anne - baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, kardeş sayısı, kardeşlerin eğitim durumları, kitap okuma durumları gibi) göre incelemek, yani değişkenlerin öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarını ne ölçüde etkilediğini farklı yönlerden betimlemektir.

Eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren, betimsel niteliği olan ve belli kesit içinde yapılan araştırmalara okul araştırmaları denmektedir. Okulla ilgili araştırmalar makro düzeyde, okulun toplumdaki yeri, rolü ve onun toplumun amaçlarıyla ilgili olarak, etkinlikleri üzerinde düzenleneceği gibi; mikro düzeyde okulun kendisine ait özellikleri, gelişimi, sorunları ve ihtiyaçları yönünden de planlanabilmektedir (Kaptan, 1991 : 61).

Okullara anket, test ve yazılı sınav uygulandığı için, araştırmada aynı zamanda okul araştırma (okul survey) yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Evren

Araştırmanın evreni, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden ve bu okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır.

2.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 708 6. sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 36 ilköğretim Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemle ilgili bilgiler Tablo II.1⁴⁰de verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

- 1) 1998-2007 yılları arasında yapılan OKS Türkçe soruları, bu sınavı uygulayan kurumların internet sitesinden alınarak incelenmiştir. Bu sorulardan 6. sınıf düzeyine uygun anlam bilgisi konularıyla ilgili olanlar seçilerek geliştirilen “Türkçe Testi”, örneklem olarak seçilen 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.
- 2) Araştırmacı tarafından 2005 Türkçe programına uygun şekilde, etkinliklerle oluşturulmuş yazılı sınav, örneklemdaki 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

⁴⁰ Tablo II.1. Örneklemle ilgili bilgiler

ÖĞRENCİLER				
Okullar	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	%	Kişi	%	Kişi
Polis Amca İÖ.O.	46,9	30	53,1	34
Sabancı İÖ.O.	50,0	37	50,0	37
Kültür Kurumu İÖ.O.	45,3	39	54,7	47
Şair Nefi İÖ.O.	40,0	20	60,0	30
Kayakyolu İÖ.O.	41,6	37	58,4	52
Evliya Çelebi İÖ.O.	56,0	28	44,0	22
Osman Gazi İÖ.O.	44,3	35	55,7	44
Ömer Duygun İÖ.O.	56,0	28	44,0	22
Kâzım Karabekir İÖ.O.	55,8	24	44,2	19
Atatürk İÖ.O.	42,2	19	57,8	26
Veyis Efendi İÖ.O.	50,0	24	50,0	24
Mustafa Kemal İÖ.O.	53,3	16	46,7	14
Toplam	47,6	337	52,4	371
ÖĞRETMENLER				
Cinsiyet	Kadın		Erkek	
	Kişi sayısı		Kişi sayısı	
	%		%	
	23		13	
	64		36	

- 3) Araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerin öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarılarıyla olan ilişkilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Anketi”, örnekleme oluşturan 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.
- 4) Öğretmenlerin anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşadıkları sıkıntıları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla 5’li likert tipi ölçek kullanılarak oluşturulan “Öğretmen Anketi”, örneklem olarak alınan 6. sınıf Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

1) Araştırmada kullanılan test, anket ve yazılı sınavın uygulamalarını gerçekleştirmek için uygulama yapılmadan önce Erzurum Valiliği ve Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

2) Araştırma için kullanılan “Türkçe Testi” ve “Kişisel Bilgi Anketi” birleştirilerek bir form hâlinde öğrencilere sunulmuştur.

3) Uygulama, grup hâlinde yapılmıştır.

4) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, örneklem grubuna elden ulaştırılarak uygulanmış ve toplanmıştır.

2.6. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistikler

Araştırmada toplanan verilerin analizinde 4 farklı istatistiksel analiz kullanılmıştır. Bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 12.00 paket programı ile yapılmıştır. Yapılan analizler şunlardır:

1. %
2. t testi
3. *Tek yönlü varyans analizi*
4. LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference / En Küçük Önemli Fark)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve yorumlar öğrenci ve öğretmenlere göre alt problemlere bağlı olarak sırasıyla verilmiştir.

3.1. Öğrencilerle İlgili Bulgular ve Yorum

3.1.1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.1'⁴¹de farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik

⁴¹ Tablo III.1. Farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Okullar	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Polis Amca İÖ.O.	64	65,50	16,09	20	92
	Sabancı İÖ.O.	74	65,29	17,13	16	92
	Kültür Kurumu İÖ.O.	86	59,44	19,19	8	88
	Şair Nefi İÖ.O.	50	55,28	16,39	12	96
	Kayakyolu İÖ.O.	89	54,43	19,17	12	96
	Evllya Çelebi İÖ.O.	50	52,08	19,50	12	88
	Osman Gazi İÖ.O.	79	43,89	17,19	12	84
	Ömer Duygun İÖ.O.	50	43,60	17,01	20	76
	Kâzım Karabekir İÖ.O.	43	41,58	15,81	12	84
	Atatürk İÖ.O.	44	40,09	17,63	12	80
	Veyis Efendi İÖ.O.	48	31,42	13,61	8	68
	Mustafa Kemal İÖ.O.	30	30,93	14,63	8	68
	Toplam	707	50,89	20,34	8	96
Yazılısınav	Polis Amca İÖ.O.	64	76,95	16,53	27	100
	Sabancı İÖ.O.	74	77,58	15,77	35	100
	Kültür Kurumu İÖ.O.	86	72,28	20,52	16	100
	Şair Nefi İÖ.O.	50	63,06	15,02	31	89
	Kayakyolu İÖ.O.	89	64,39	18,71	19	96
	Evllya Çelebi İÖ.O.	50	65,04	18,79	30	100
	Osman Gazi İÖ.O.	79	53,10	15,77	24	89
	Ömer Duygun İÖ.O.	50	65,80	12,75	29	88
	Kâzım Karabekir İÖ.O.	43	51,33	20,75	15	84
	Atatürk İÖ.O.	45	53,89	19,72	20	91
	Veyis Efendi İÖ.O.	48	42,48	17,38	8	76
	Mustafa Kemal İÖ.O.	30	47,50	18,74	9	83
	Toplam	708	62,99	20,54	8	100

ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo III.2'⁴²de ise *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 25.059, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 23.627 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Hangi okullardaki 6.sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.3'⁴³de verilmiştir.

⁴² **Tablo III.2 Farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	82984,43	11	7544,039	25,059	0.000
	Gruplar içi	209227,02	695	301,046		
	Toplam	292211,46	706			
Yazılı sınav	Gruplar arası	81128,25	11	7375,296	23,627	0.000
	Gruplar içi	217256,70	696	312,150		
	Toplam	298384,96	707			

⁴³ **Tablo III.3 Öğrenim görülen okula göre LSD Post Hoc Testi**

Sınav tipi	Okul	Okul	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Polis Amca İÖ.O.	Kültür Kurumu İÖ.O.	6,05814	,035
		Şair Nefi İÖ.O.	10,22000	,002
		Kayakyolu İÖ.O.	11,07303	,000
		Evliya Çelebi İÖ.O.	13,42000	,000
		Osman Gazi İÖ.O.	21,60127	,000
		Ömer Duygun İÖ.O.	21,90000	,000
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	23,91860	,000
		Atatürk İÖ.O.	25,40909	,000
		Veyis Efendi İÖ.O.	34,08333	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	34,56667	,000
	Sabancı İÖ.O.	Kültür Kurumu İÖ.O.	5,85544	,034
		Şair Nefi İÖ.O.	10,01730	,002
		Kayakyolu İÖ.O.	10,87033	,000
		Evliya Çelebi İÖ.O.	13,21730	,000
		Osman Gazi İÖ.O.	21,39856	,000
		Ömer Duygun İÖ.O.	21,69730	,000
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	23,71590	,000
		Atatürk İÖ.O.	25,20639	,000
		Veyis Efendi İÖ.O.	33,88063	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	34,36396	,000
	Kültür Kurumu İÖ.O.	Evliya Çelebi İÖ.O.	7,36186	,017

Yazılı sınav		Osman Gazi İÖ.O.	15,54313	,000
		Ömer Duygun İÖ.O.	15,8418	,000
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	17,86047	,000
		Atatürk İÖ.O.	19,3509	,000
		Veyis Efendi İÖ.O.	28,0251	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	28,50853	,000
	Şair Nefi İÖ.O.	Osman Gazi İÖ.O.	11,38127	,000
		Ömer Duygun İÖ.O.	11,68000	,001
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	13,69860	,000
		Atatürk İÖ.O.	15,1890	,000
		Veyis Efendi İÖ.O.	23,86333	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	24,3466	,000
	Kayakyolu İÖ.O.	Osman Gazi İÖ.O.	10,52823	,000
		Ömer Duygun İÖ.O.	10,8269	,000
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	12,8455	,000
		Atatürk İÖ.O.	14,3360	,000
		Veyis Efendi İÖ.O.	23,0103	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	23,49363	,000
	Evliya Çelebi İÖ.O.	Osman Gazi İÖ.O.	8,1812	,009
		Ömer Duygun İÖ.O.	8,48000	,015
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	10,49860	,004
		Atatürk İÖ.O.	11,98909	,001
		Veyis Efendi İÖ.O.	20,66333	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	21,14667	,000
	Osman Gazi İÖ.O.	Evliya Çelebi İÖ.O.	-8,18127	,009
		Veyis Efendi İÖ.O.	12,48207	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	12,96540	,001
	Ömer Duygun İÖ.O.	Veyis Efendi İÖ.O.	12,18333	,001
		Mustafa Kemal İÖ.O.	12,66667	,002
	Kâzım Karabekir İÖ.O.	Veyis Efendi İÖ.O.	10,16473	,005
		Mustafa Kemal İÖ.O.	10,64806	,010
		Veyis Efendi İÖ.O.	8,67424	,017
	Atatürk İÖ.O.	Mustafa Kemal İÖ.O.	9,15758	,026
		Şair Nefi İÖ.O.	13,89312	,000
		Kayakyolu İÖ.O.	12,55987	,000
	Polis Amca İÖ.O.	Evliya Çelebi İÖ.O.	11,91312	,000
Osman Gazi İÖ.O.		23,85186	,000	
Ömer Duygun İÖ.O.		11,15313	,001	
Kâzım Karabekir İÖ.O.		25,62754	,000	
Atatürk İÖ.O.		23,06424	,000	
Veyis Efendi İÖ.O.		34,47396	,000	
Mustafa Kemal İÖ.O.		29,45313	,000	
Şair Nefi İÖ.O.		14,52108	,000	
Kayakyolu İÖ.O.		13,18782	,000	
Evliya Çelebi İÖ.O.		12,54108	,000	
Sabancı İÖ.O.	Osman Gazi İÖ.O.	24,47982	,000	
	Ömer Duygun İÖ.O.	11,7810	,000	
	Kâzım Karabekir İÖ.O.	26,25550	,000	
	Atatürk İÖ.O.	23,69219	,000	
	Veyis Efendi İÖ.O.	35,10191	,000	
	Mustafa Kemal İÖ.O.	30,08108	,000	
	Şair Nefi İÖ.O.	9,21907	,003	
	Kayakyolu İÖ.O.	7,88581	,003	
	Evliya Çelebi İÖ.O.	7,2390	,022	
	Osman Gazi İÖ.O.	19,17780	,000	
Kültür Kurumu İÖ.O.	Ömer Duygun İÖ.O.	6,47907	,040	
	Kâzım Karabekir İÖ.O.	20,95349	,000	
	Atatürk İÖ.O.	18,39018	,000	
	Veyis Efendi İÖ.O.	29,79990	,000	

Tabloda Polis Amca ve Sabancı ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin diğer tüm okullardaki öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. En başarısız öğrencilerin, Mustafa Kemal ve Veyis Efendi ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde Polis Amca, Sabancı ve Kültür Kurumu ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin diğer tüm okullardaki öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. En başarısız öğrencilerin Veyis Efendi ve Osman Gazi ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir.

		Mustafa Kemal İÖ.O.	24,77907	,000
	Şair Nefi İÖ.O.	Osman Gazi İÖ.O.	9,95873	,002
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	11,73442	,001
		Atatürk İÖ.O.	9,17111	,012
		Veyis Efendi İÖ.O.	20,58083	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	15,56000	,000
	Kayakyolu İÖ.O.	Osman Gazi İÖ.O.	11,29199	,000
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	13,06768	,000
		Atatürk İÖ.O.	10,50437	,001
		Veyis Efendi İÖ.O.	21,91409	,000
	Evliya Çelebi İÖ.O.	Mustafa Kemal İÖ.O.	16,89326	,000
		Polis Amca İÖ.O.	-11,91312	,000
		Sabancı İÖ.O.	-12,54108	,000
		Kültür Kurumu İÖ.O.	-7,23907	,022
		Osman Gazi İÖ.O.	11,93873	,000
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	13,71442	,000
	Osman Gazi İÖ.O.	Atatürk İÖ.O.	11,15111	,002
		Veyis Efendi İÖ.O.	22,56083	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	17,54000	,000
		Polis Amca İÖ.O.	-23,85186	,000
		Sabancı İÖ.O.	-24,47982	,000
		Kültür Kurumu İÖ.O.	-19,17780	,000
		Şair Nefi İÖ.O.	-9,95873	,002
		Kayakyolu İÖ.O.	-11,29199	,000
	Ömer Duygun İÖ.O.	Evliya Çelebi İÖ.O.	-11,93873	,000
		Ömer Duygun İÖ.O.	-12,69873	,000
		Veyis Efendi İÖ.O.	10,62210	,001
		Kâzım Karabekir İÖ.O.	14,47442	,000
	Kâzım Kâzım Karabekir İÖ.O.	Atatürk İÖ.O.	11,91111	,001
		Veyis Efendi İÖ.O.	23,32083	,000
		Mustafa Kemal İÖ.O.	18,30000	,000
	Atatürk İÖ.O.	Veyis Efendi İÖ.O.	8,84641	,017
		Veyis Efendi İÖ.O.	11,40972	,002

Sonuç olarak, farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olmasının, okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

3.1.2. Kız ve erkek öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Kız ve erkek 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmış, bulgular Tablo III.4'⁴⁴ te verilmiştir.

Tablo incelendiğinde 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t testi sonucu t değerleri sırasıyla 3.052 ve 3.243 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir.

Bu bulgular 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kız öğrencilerin çoktan seçmeli sınava ilişkin başarı ortalamaları 53,33 iken erkek öğrencilerin 48,68; kız öğrencilerinin yazılı sınava ilişkin başarı ortalamaları 65,60 iken, erkek öğrencilerin 60,62'dir.

Sonuç olarak altıncı sınıf anlam bilgisi konularında kız öğrencilerin hem çoktan seçmeli hem de yazılı sınavlarda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu söylenebilir. Zaten hem yurt içinde (Şahin, Abdullah; 2006: 250), hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda cinsiyet faktörünün, öğrencinin okul başarısını etkilediği ve kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.⁴⁵ Bu durum, kızların erkeklere göre daha erken ergenlik dönemine girmesi, dolayısıyla soyut işlemler dönemine erkeklerden daha önce girmesiyle açıklanabilir.

⁴⁴ **Tablo III.4 Kız ve erkek 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin bulgular**

Sınav tipi	Cinsiyet	Kişi Sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	t	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Kız	337	53,33	19,93	3.052	0.002
	Erkek	370	48,68	20,49		
Yazılı sınav	Kız	337	65,60	20,05	3.243	0.001
	Erkek	371	60,62	20,73		

S.D.=705

⁴⁵ <http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=51>

3.1.3. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Annelerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.5⁴⁶ te annelerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.6⁴⁷ da *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 23.947, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 18.778 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

⁴⁶ Tablo III.5 Annelerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Annenin eğitim durumu	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	İlkokul	390	47,01	19,53	8	96
	İlk. ikinci kad.	115	51,30	19,30	8	92
	Lise	109	59,74	18,85	12	96
	Üniversite	48	67,00	18,59	16	92
	Toplam	662	51,29	20,29	8	96
Yazılı sınav	İlkokul	390	59,58	19,69	9	100
	İlk. ikinci kad.	115	62,84	20,60	9	100
	Lise	110	72,19	19,16	16	100
	Üniversite	48	75,94	18,13	27	100
	Toplam	663	63,42	20,43	9	100

⁴⁷ Tablo III.6 Annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	26795,64	3	8931,878	23,947	0.000
	Gruplar içi	245423,15	658	372,984		
	Toplam	272218,78	661			
Yazılı sınav	Gruplar arası	21767,21	3	7255,737	18,778	0.000
	Gruplar içi	254640,54	659	386,404		
	Toplam	276407,75	662			

Anneleri hangi eğitim durumundaki 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.7⁴⁸de verilmiştir.

Tabloda annesinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu daha düşük olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun ilkokul olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde annesinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin, annelerinin eğitim durumu ilkokul ve ilk.ikinci kademe olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin annelerinin eğitim durumu ilkokul olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu yükseldikçe anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir. Çünkü, ebeveynler çocukların yakın çevrelerindeki modeller olarak ilk iletişim kuracakları kişilerdir. Bu yüzden özellikle annenin eğitim durumu, çocuğun başarılı olmasında çok önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalarda da annenin eğitim durumu yükseldikçe çocuğun okuldaki başarısının arttığı gözlenmiştir.⁴⁹

⁴⁸ **Tablo III.7 Annenin eğitim durumuna göre LSD Post Hoc Testi**

	Anne eğitimi	Anne eğitimi	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	İlkokul	İlk.ikinci kademe	-4,29922	,036
		Lise	-12,73799	,000
		Üniversite	-19,99487	,000
	İlköğretim ikinci kad.	Lise	-8,43877	,001
		Üniversite	-15,69565	,000
	Lise	Üniversite	-7,25688	,030
Yazılı sınav	İlkokul	Lise	-12,60886	,000
		Üniversite	-16,35545	,000
	İlköğretim ikinci kad.	Lise	-9,35613	,000
		Üniversite	-13,10272	,000

⁴⁹ <http://www.kisiselbasari.com/Yazi.asp?ID=262>

3.1.4. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Babalarının eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır.

Tablo III.8⁵⁰de babalarının eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.9⁵¹da *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 46.357, yazılı sınava

⁵⁰ Tablo III.8 Babalarının eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Babanın eğitim durumu	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	İlkokul	169	40,52	19,27	8	92
	İlköğretim ikinci kad.	161	45,79	17,02	8	80
	Lise	167	56,38	18,01	12	96
	Üniversite	178	61,64	19,67	12	96
	Toplam	675	51,27	20,34	8	96
Yazılı sınav	İlkokul	169	53,31	19,35	9	95
	İlköğretim ikinci kad.	161	58,79	18,23	9	94
	Lise	168	67,31	18,36	16	100
	Üniversite	178	73,39	19,47	20	100
	Toplam	676	63,38	20,38	9	100

⁵¹ Tablo III.9 Babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	47873,93	3	15957,976	46,357	0.000
	Gruplar içi	230983,46	671	344,238		
	Toplam	278857,39	674			
Yazılı sınav	Gruplar arası	40951,01	3	13650,336	38,316	0.000
	Gruplar içi	239406,99	672	356,260		
	Toplam	280358,00	675			

ilişkin varyans değeri 38.316 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Babaları hangi eğitim durumundaki 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.10'⁵²da verilmiştir.

Tabloda babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin babalarının eğitim durumu daha düşük olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin babalarının eğitim durumu ilkökullü olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin, babalarının eğitim durumu ilkökullü ve ilk.ikinci kademe olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin babalarının eğitim durumunun ilkökullü olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumu yükseldikçe anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir.Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okullardaki akademik başarılarını etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalarda, ailenin öğrenim durumuna bakıldığında, başarısız gruptaki çocukların anne ve babalarının başarılı gruptakilere oranla daha eğitimsiz oldukları görülmektedir. Çünkü iyi eğitim görmüş anne

⁵² **Tablo III.10 Babanın eğitim durumuna göre LSD Post Hoc Testi**

	Baba eğitimi	Baba eğitimi	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	İlkokul	İlköğretim ikinci kad.	-5,26811	,010
		Lise	-15,86252	,000
		Üniversite	-21,11974	,000
	İlköğretim ikinci kad.	Lise	-10,59441	,000
		Üniversite	-15,85163	,000
		Üniversite	-5,25722	,009
Yazılı sınav	İlkokul	İlköğretim ikinci kad.	-5,48142	,009
		Lise	-13,99591	,000
		Üniversite	-20,07965	,000
	İlköğretim ikinci kad.	Lise	-8,51449	,000
		Üniversite	-14,59823	,000
		Üniversite	-6,08373	,003

ve babalar çocuklarıyla iyi ilişki kurabilmekte onların başarı güdüsünü arttırabilmektedir. Anne babaların kültürel yoksunluk içinde olması ve çocuklarını nasıl eğitmeleri konusunda yeterince bilinçlenmemiş olmaları başarısızlıkta önemli bir nedendir. Anne babanın eğitim düzeyinin düşük olması, aile içi ortamı eğitim açısından elverişsiz kılarak çocukların zihinsel gelişimini engellemektedir.⁵³

3.1.5. Öğrencilerin babalarının mesleğine göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Babalarının iş durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.11⁵⁴de babalarının mesleğine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

⁵³ http://www.egitimim.com/Rehberlik/Adim_Adim_Rehberlik/132_Okul_Basarisini_Etkileyen_Faktorler.htm

⁵⁴ **Tablo III.11 Babalarının mesleğine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri**

	Babanın iş durumu	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	İşçi	135	49,27	19,54	8	92
	Memur	265	56,14	21,05	8	96
	Esnaf	127	51,12	19,61	8	92
	Serbest	99	45,89	19,49	8	96
	İşsiz	49	39,35	14,27	16	72
	Toplam	675	51,09	20,39	8	96
Yazılı sınav	İşçi	135	61,79	19,09	15	100
	Memur	266	66,75	22,07	8	100
	Esnaf	127	63,67	19,48	19	100
	Serbest	99	59,06	19,69	9	100
	İşsiz	49	55,10	17,36	20	87
	Toplam	676	63,21	20,61	8	100

Tablo III.12'⁵⁵de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Babalarının mesleğine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 10.564, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 5.159 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, babalarının mesleğine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Babaları hangi meslek grubunda olan 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.13'⁵⁶te verilmiştir.

Tabloda babasının meslek grubu memur olan öğrencilerin, babalarının işi esnaf, serbest meslek ve işsiz olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan

⁵⁵ **Tablo III.12 Babalarının mesleğine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	16617,061	4	4154,265	10,564	0.000
	Gruplar içi	263475,29	670	393,247		
	Toplam	280092,35	674			
Yazılı sınav	Gruplar arası	8553,619	4	2138,405	5,159	0.000
	Gruplar içi	278110,55	671	414,472		
	Toplam	286664,17	675			

⁵⁶ **Tablo III.13 Babanın iş durumuna göre LSD Post Hoc Testi**

	Baba işi	Baba işi	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	İşçi	Memur	-6,86177	,001
		İşsiz	9,92714	,003
	Memur	Esnaf	5,01774	,019
		Serbest	10,23686	,000
	Esnaf	İşsiz	16,78891	,000
Yazılı sınav	İşçi	Memur	-4,95553	,022
		İşsiz	6,69055	,049
	Memur	Serbest	7,68751	,001
		İşsiz	11,64608	,000
	Esnaf	İşsiz	8,56725	,013

çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin babaları işsiz olanlar olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde, babasının işi memur olan öğrencilerin babalarının işi esnaf, serbest meslek ve işsiz olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin babaları işsiz olanlar olduğu görülmektedir. Esin Şahin (2006: 143) tarafından yapılan araştırmada da, babaları memur olan öğrencilerin, babaları işçi, esnaf, serbest meslek ve işsiz olanlara göre uygulanan sınavlarda ve Türkçe dersi not ortalamalarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, eğitilmiş anne-babaya sahip öğrencilerin, diğer meslek sahibi ebeveynlere sahip öğrencilere göre aile içinde daha bilinçli yetiştirilmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitimsel niteliği arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir. Babası işsiz olan öğrencilerin sınavlarda başarısız olmalarının en büyük nedeninin, aile içi ortamın, (çocuğun çalışma ortamının olmaması, ebeveynler arasında yaşanan çatışmalar) çocuğun eğitimine elverişli olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

3.1.6. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.14⁵⁷te ailelerinin aylık gelir durumuna göre

⁵⁷ Tablo III.14 Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Ailenin aylık gelir durumu	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	500 TL ve altı	228	42,67	16,64	8	84
	501-1000 TL	217	52,57	19,83	8	96
	1001-2000 TL	159	62,01	19,13	12	96
	2001 TL ve üstü	43	61,02	19,89	12	88
	Toplam	647	51,98	20,13	8	96
Yazılı sınav	500 TL ve altı	229	55,47	18,23	8	100
	501-1000 TL	217	63,92	20,09	16	100
	1001-2000 TL	159	73,40	18,77	22	100
	2001 TL ve üstü	43	72,72	20,55	19	100
	Toplam	648	63,84	20,44	8	100

6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.15⁵⁸'te *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 38.202, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 30.860 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Aileleri hangi gelir durumundaki 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.16⁵⁹'da verilmiştir. Tabloda ailesinin gelir durumu 1001-2000 TL arasında olan öğrencilerin ailesinin gelir durumu 500 TL ve altında olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli

⁵⁸ **Tablo III.15 Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	39614,224	3	13204,741	38,202	0.000
	Gruplar içi	222257,55	643	345,657		
	Toplam	261871,78	646			
Yazılı sınav	Gruplar arası	33985,543	3	11328,514	30,860	0.000
	Gruplar içi	236408,40	644	367,094		
	Toplam	270393,94	647			

⁵⁹ **Tablo III.16 Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre LSD Post Hoc Testi**

	Ailenin gelirdurumu	Ailenin gelirdurumu	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	500 TL ve altı	501-1000 TL	-9,90476	,000
		1001-2000 TL	-19,42138	,000
		2001 TL ve üstü	-18,35659	,000
	501-1000 TL	1001-2000 TL	-9,51662	,000
		2001 TL ve üstü	-8,45183	,007
Yazılı sınav	500 TL ve altı	501-1000 TL	-8,44980	,000
		1001-2000 TL	-17,93527	,000
		2001 TL ve üstü	-17,25368	,000
	501-1000 TL	1001-2000 TL	-9,48547	,000
		2001 TL ve üstü	-8,80388	,006

testte en başarısız öğrencilerin ailesinin gelir durumu 500 TL ve altında olanlar olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, ailesinin gelir durumu 1001-2000 TL arasında olan öğrencilerin, ailesinin gelir durumu 500 TL ve altında olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin ailesinin gelir durumu 500 TL ve altında olanlar olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin ailesinin gelir durumu arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir. Bu sonucun nedenleri olarak şunlar söylenebilir: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler, çocuklarının okul aktiviteleriyle yakından ilgilenir, onların sınavlardaki dolayısıyla okuldaki başarılarını ödüllendirirler. Bu da beraberinde çocuğun akademik başarısını doğrudan artırır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler ise, çocuklarının başarısızlığıyla ilgilenmedikleri gibi daha başarılı olmaları konusunda da yardımcı olmamaktadır. Bu da çocuğun akademik başarısını olumsuz etkilemektedir.⁶⁰

3.1.7. Öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır.

⁶⁰ http://www.egitimim.com/Rehberlik/Adim_Adim_Rehberlik/132_Okul_Basarisini_Etkileyen_Faktorler.htm

Tablo III.17⁶¹de kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.18⁶²de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir. Kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 10.021, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 9.223 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

⁶¹ **Tablo III.17 Öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri**

	Kardeş sayısı	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	1	34	50,00	22,11	12	92
	2	149	56,59	19,87	12	92
	3	253	53,61	19,70	8	96
	4	139	48,40	19,14	8	88
	5	63	45,52	21,13	8	96
	6	68	38,71	18,13	8	84
	Toplam	706	50,88	20,36	8	96
Yazılı Sınav	1	34	62,65	22,69	17	100
	2	150	68,88	19,98	19	100
	3	253	65,59	19,63	8	100
	4	139	59,97	19,47	16	100
	5	63	57,35	21,32	9	94
	6	68	51,99	19,65	9	89
	Toplam	707	62,99	20,56	8	100

⁶² **Tablo III.18 Kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	19513,139	5	3902,628	10,021	0.000
	Gruplar içi	272615,34	700	389,450		
	Toplam	292128,48	705			
Yazılı sınav	Gruplar arası	18417,779	5	3683,556	9,223	0.000
	Gruplar içi	279958,22	701	399,370		
	Toplam	298375,99	706			

Öğrencilerin kardeş sayısı ile anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.19⁶³ da verilmiştir.

Tabloda kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin kardeş sayısı 4, 5 ve 6 olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin kardeş sayısı 6 olanlar olduğu görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin, kardeş sayısı 4, 5 ve 6 olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin kardeş sayısı 6 olanlar olduğu görülmektedir. Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı 4 ve üzerinde olan öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da azaldığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da, kardeş sayısı ile öğrencilerin okul başarısı arasında önemli fark bulunmuştur. Buna göre tek çocuk veya iki kardeş olan öğrencilerin okul başarıları, kardeş sayısı dört, beş ve daha fazla olan öğrencilerin okul başarılarından yüksek olmaktadır.⁶⁴ Çünkü yapılan araştırmalar, kardeş sayısının artmasıyla çocuğun kaygı düzeyinin arttığını, dolayısıyla çocuğun başarısının düştüğünü göstermektedir (Aral, 1997:22).

⁶³ Tablo III.19 Öğrencilerin kardeş sayısına göre LSD Post Hoc Testi

	Kardeş sayısı	Kardeş sayısı	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	1	6	11,29412	,007
	2	4	8,18773	,000
		5	11,06679	,000
		6	17,88472	,000
		3	4	5,20977
	3	5	8,08884	,004
		6	14,90677	,000
		4	6	9,69700
	5	6	6,81793	,049
	Yazılı sınav	1	6	10,66176
2		4	8,90878	,000
		5	11,53079	,000
		6	16,89471	,000
3		4	5,61376	,008

⁶⁴<http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=print&sid=51>

3.1.8. Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.20⁶⁵de kardeşlerinin eğitim durumuna göre

⁶⁵ Tablo III.20 Kardeşlerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek - en düşük puan değerleri

		Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan	
Birinci kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	İlkokul	327	54,1	20,20	8	92
		İlk. ikinci kad.	171	44,02	19,33	8	96
		Lise	143	48,69	19,34	16	92
		Üniversite	53	54,11	21,17	8	96
		Toplam	694	50,69	20,33	8	96
	Yazılı Sınav	İlkokul	328	65,49	20,91	9	100
		İlk. ikinci kad.	171	57,46	19,68	8	96
		Lise	143	62,12	19,84	16	100
		Üniversite	53	65,53	20,06	11	95
		Toplam	695	62,83	20,56	8	100
İkinci kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	İlkokul	289	48,54	20,42	8	96
		İlk. ikinci kad.	160	47,48	20,55	8	88
		Lise	62	50,71	20,30	8	84
		Üniversite	26	64,15	16,91	20	96
		Toplam	537	49,23	20,54	8	96
	Yazılı Sınav	İlkokul	289	60,98	20,79	9	100
		İlk. ikinci kad.	160	59,89	20,28	8	100
		Lise	62	62,02	21,08	11	93
		Üniversite	26	75,08	15,19	31	95
		Toplam	537	61,46	20,63	8	100
Üçüncü kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	İlkokul	212	46,53	19,24	8	88
		İlk. ikinci kad.	59	44,07	19,95	8	84
		Lise	42	55,33	20,99	12	96
		Üniversite	13	63,08	21,18	8	80
		Toplam	326	47,88	20,09	8	96
	Yazılı Sınav	İlkokul	212	59,29	19,85	8	100
		İlk. ikinci kad.	59	57,00	20,95	9	91
		Lise	42	65,86	21,61	16	100
		Üniversite	13	73,38	18,89	31	94
		Toplam	326	60,28	20,49	8	100
Dördüncü kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	İlkokul	129	42,54	20,09	8	96
		İlk. ikinci kad.	5	39,20	19,68	20	64
		Lise	5	50,40	22,91	12	68
		Üniversite	8	71,00	7,93	60	80
		Toplam	147	44,24	20,64	8	96
	Yazılı Sınav	İlkokul	129	55,19	20,98	9	94
		İlk. ikinci kad.	5	48,80	25,08	19	78
		Lise	5	67,60	17,17	37	77
		Üniversite	8	78,63	7,23	72	92
		Toplam	147	56,67	21,17	9	94

6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.21⁶⁶'de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır.

Birinci kardeşe göre, çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 11.419, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 6.234 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İkinci kardeşe göre, çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 5.307, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 4.229 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

66 Tablo III.21 Kardeşlerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular

			Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Birinci kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	13553,427	3	4517,809	11,419	0.000
		Gruplar içi	272981,028	690	395,625		
		Toplam	286534,455	693			
	Yazılı sınav	Gruplar arası	7729,329	3	2576,443	6,234	0.000
		Gruplar içi	285602,605	691	413,318		
		Toplam	293331,934	694			
İkinci kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	6556,976	3	2185,659	5,307	0.001
		Gruplar içi	219527,851	533	411,872		
		Toplam	226084,827	536			
	Yazılı sınav	Gruplar arası	5301,589	3	1767,196	4,229	0.006
		Gruplar içi	222747,719	533	417,913		
		Toplam	228049,307	536			
Üçüncü kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	6580,277	3	2193,426	5,668	0.001
		Gruplar içi	124614,815	322	387,003		
		Toplam	131195,092	325			
	Yazılı sınav	Gruplar arası	4382,369	3	1460,790	3,562	0.015
		Gruplar içi	132041,668	322	410,067		
		Toplam	136424,037	325			
Dördüncü kardeşin eğitim durumu	Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	6417,168	3	2139,056	5,485	0.001
		Gruplar içi	55766,016	143	389,972		
		Toplam	62183,184	146			
	Yazılı sınav	Gruplar arası	5044,296	3	1681,432	3,980	0.009
		Gruplar içi	60406,030	143	422,420		
		Toplam	65450,327	146			

Üçüncü kardeşe göre, çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 5.668, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 3.562 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Dördüncü kardeşe göre, çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 5.485, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 3.980 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tüm bu bulgular, öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Kardeşlerin eğitim durumuna göre öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.22⁶⁷ de verilmiştir.

Tabloda kaçınıcı kardeş olursa olsun, kardeşin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da

⁶⁷ Tablo III.22 Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumuna göre LSD Post Hoc Testi

		Kardeşin eğitim durumu	Kardeşin eğitim durumu	Ortalamalar arası fark	Önem değeri	
Birinci kardeşin eğitim durumu	Çoktan seçmeli test	İlkokul	İlk.ikinci kademe	10,48425	,000	
			Lise	5,80834	,004	
		İlk. ikinci kademe	Lise	-4,67591	,038	
			Üniversite	-10,08982	,001	
	Yazılı sınav	İlk. ikinci kademe	İlkokul	8,04081	,000	
			Lise	-8,04081	,000	
Üniversite			-4,66274	,043		
İkinci kardeşin eğitim durumu	Çoktan seçmeli test	İlkokul	Üniversite	-15,61405	,000	
			İlk. ikinci kademe	Üniversite	-16,67885	,000
				Lise	-13,44417	,005
	Yazılı sınav	İlk. ikinci kademe	Üniversite	-14,09422	,001	
			Üniversite	-15,18942	,000	
			Üniversite	-13,06079	,006	
	Üçüncü kardeşin eğitim durumu	Çoktan seçmeli test	İlkokul	Lise	-8,80503	,008
				Üniversite	-16,54862	,003
			İlk. ikinci kademe	Lise	-11,26554	,005
Üniversite		-19,00913		,002		
Yazılı sınav		İlk. ikinci kademe		Üniversite	-14,09688	,015
			Lise	-8,85714	,031	
	Üniversite		-16,38462	,009		
Dördüncü kardeşin eğitim durumu	Çoktan seçmeli test	İlkokul	Üniversite	-28,45736	,000	
			Üniversite	-31,80000	,005	
	Yazılı sınav	İlk. ikinci kademe	Üniversite	-23,43120	,002	
			Üniversite	-29,82500	,012	

arttığı görülmektedir. Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin kardeşlerinin eğitim durumu arttıkça anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir. Çünkü çocukların başarılarında olumlu etkileri olan okuldaki etkinliklerine gösterilen ilgi ve yardım isteğinin karşılanması, sorularına açıklayıcı cevaplar verilmesi, anne babanın eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu kadar kardeşlerin eğitim düzeyiyle de ilişkilidir.

3.1.9. Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.23⁶⁸'te Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

⁶⁸ Tablo III.23 Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Not ortalaması	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	1	64	37,63	16,42	8	84
	2	100	44,40	18,66	8	88
	3	187	47,81	20,09	8	88
	4	186	58,19	17,68	16	96
	5	84	67,38	16,95	20	96
	Toplam	621	51,97	20,38	8	96
Yazılı Sınav	1	64	50,56	17,50	9	91
	2	100	55,81	20,91	8	100
	3	187	59,47	20,50	9	100
	4	186	71,02	17,27	21	100
	5	84	78,82	14,04	32	100
	Toplam	621	64,04	20,56	8	100

Tablo III.24⁶⁹de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamasıyla anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.25⁷⁰de verilmiştir.

Tabloda Türkçe dersi not ortalaması 5 olan öğrencilerin, not ortalaması 1, 2, 3 ve 4 olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin Türkçe dersi not ortalaması 1 olanlar olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, Türkçe dersi not ortalaması 5 olan öğrencilerin, not ortalaması 1, 2, 3 ve 4 olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına

⁶⁹ **Tablo III.24 Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	49294,445	4	12323,611	36,457	0.000
	Gruplar içi	208224,91	616	338,027		
	Toplam	257519,36	620			
Yazılı sınav	Gruplar arası	49717,211	4	12429,303	36,061	0.000
	Gruplar içi	212318,94	616	344,674		
	Toplam	262036,15	620			

⁷⁰ **Tablo III.25 Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamasına göre LSD Post Hoc Testi**

	Not ortalaması	Not ortalaması	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	1	2	-6,77500	,022
		3	-10,18249	,000
		4	-20,56855	,000
		5	-29,75595	,000
	2	4	-13,79355	,000
		5	-22,98095	,000
	3	4	-10,38606	,000
		5	-19,57347	,000
4	5	-9,18740	,000	
Yazılı sınav	1	3	-8,90274	,001
		4	-20,45363	,000
		5	-28,25893	,000
	2	4	-15,20613	,000
		5	-23,01143	,000
	3	4	-11,55089	,000
		5	-19,35619	,000
		5	-7,80530	,001

ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin Türkçe dersi not ortalaması 1 olanlar olduğu görülmektedir. Esin Şahin (2006:153) tarafından yapılan araştırmada da, Türkçe dersi not ortalaması 5 olan öğrencilerin, not ortalaması 1, 2, 3,4 olan öğrencilere göre uygulanan ÖUS (Örnekleme Uygulanan Sınav) de daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak yıl sonu Türkçe dersi not ortalaması arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir.

3.1.10. Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.26⁷¹da bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

⁷¹ Tablo III.26 Bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Kitap sayısı	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Hiç	20	43,80	23,77	12	92
	1-5 kitap	89	39,59	17,19	8	88
	6-12 kitap	105	47,51	20,20	8	96
	13-24 kitap	113	49,45	18,80	20	92
	25-36 kitap	120	52,30	19,05	8	92
	37-48 kitap	47	59,91	19,83	8	88
	49-60 kitap	95	54,69	20,93	12	88
	37-72 kitap	24	56,67	20,72	20	88
	73-300 kitap	94	57,02	20,09	12	88
	Toplam	707	50,89	20,34	8	96
Yazılı Sınav	Hiç	21	56,05	24,87	19	100
	1-5 kitap	89	51,36	18,56	9	93
	6-12 kitap	105	59,09	20,62	8	100
	13-24 kitap	113	61,48	19,59	16	100
	25-36 kitap	120	65,78	17,97	24	100
	37-48 kitap	47	72,74	20,99	23	100
	49-60 kitap	95	66,36	20,44	17	100
	37-72 kitap	24	69,21	19,77	32	100
	73-300 kitap	94	68,33	19,81	21	100
	Toplam	708	62,99	20,54	8	100

Tablo III.27⁷²'de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir. Bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 7.656, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 7.990 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısı ile anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc

⁷² **Tablo III.27 Bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	23572,297	8	2946,537	7,656	0.000
	Gruplar içi	268639,166	698	384,870		
	Toplam	292211,463	706			
Yazılı sınav	Gruplar arası	24998,667	8	3124,833	7,990	0.000
	Gruplar içi	273386,298	699	391,111		
	Toplam	298384,965	707			

⁷³ **Tablo III.28 Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre LSD Post Hoc Testi**

	Kitap sayısı		Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Hiç	37-48 kitap	-16,11489	,002
		49-60 kitap	-10,89474	,024
		60-72 kitap	-12,86667	,031
		73-300 kitap	-13,22128	,006
	1-5 kitap	6-12 kitap	-7,90926	,005
		13-24 kitap	-9,85582	,000
		25-36 kitap	-12,70449	,000
		37-48 kitap	-20,31939	,000
		49-60 kitap	-15,09923	,000
		60-72 kitap	-17,07116	,000
		73-300 kitap	-17,42577	,000
		6-12 kitap	37-48 kitap	-12,41013
	49-60 kitap		-7,18997	,010
	60-72 kitap		-9,16190	,039
	73-300 kitap		-9,51651	,001
	13-24 kitap	37-48 kitap	-10,46357	,002
73-300 kitap		-7,56995	,006	
25-36 kitap	37-48 kitap	-7,61489	,024	
Yazılı sınav	Hiç	25-36 kitap	-9,72738	,038
		37-48 kitap	-16,69706	,001
		49-60 kitap	-10,31028	,031
		60-72 kitap	-13,16071	,026
		73-300 kitap	-12,28217	,010

testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.28⁷³'de verilmiştir.

Tabloda bir yılda okuduğu kitap sayısı 37-48 olan öğrencilerin okuduğu kitap sayısı daha az olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin hiç kitap okumayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, bir yılda okuduğu kitap sayısı 37-48 olan öğrencilerin, okuduğu kitap sayısı daha az olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin hiç kitap okumayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, bir yılda okunan kitap sayısının 37-48 arasında olduğunu belirten öğrencilerin, anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda bu sayıdan daha az kitap okuduklarını belirten öğrencilere göre daha başarılı olmaları, okunan kitap sayısının anlam bilgisine ilişkin uygulanan sınavlarda başarıyı artırması bakımından yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka açıdan da, bu sayının üstünde kitap okuduğunu bildiren öğrencilerin bu soruya pek gerçekçi yanıt vermedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yılda ortalama 48 kitap, ayda 4 kitap etmektedir.

	1-5 kitap	6-12 kitap	-7,72616	,007
		13-24 kitap	-10,11833	,000
		25-36 kitap	-14,41545	,000
		37-48 kitap	-21,38513	,000
		49-60 kitap	-14,99834	,000
		60-72 kitap	-17,84878	,000
		73-300 kitap	-16,97024	,000
	6-12 kitap	25-36 kitap	-6,68929	,012
		37-48 kitap	-13,65897	,000
		49-60 kitap	-7,27218	,010
		60-72 kitap	-10,12262	,024
		73-300 kitap	-9,24407	,001
	13-24 kitap	37-48 kitap	-11,26680	,001
		73-300 kitap	-6,85191	,013
	25-36 kitap	37-48 kitap	-6,96968	,041
	37-48 kitap	49-60 kitap	6,38679	,071
		60-72 kitap	3,53635	,476
		73-300 kitap	4,41489	,212
	49-60 kitap	60-72 kitap	-2,85044	,528
		73-300 kitap	-1,97189	,493
	60-72 kitap	73-300 kitap	,87855	,846

Bu da haftada bir kitap demektir. Bu bağlamda ideal olan da bu sayıda kitap okuma sıklığıdır.

3.1.11. Çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.29⁷⁴ da çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.30⁷⁵ da *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

⁷⁴ Tablo III.29 Çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Yayın türü	Kişi Sayısı	Arit. ort.	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Dergi	55	53,67	18,34	16	84
	Kitap	104	49,58	22,41	8	96
	Roman	225	55,00	20,66	12	96
	Hikaye	255	48,86	19,21	8	92
	Çizgi roman	55	44,44	19,16	8	80
	Diğer	11	41,45	19,12	12	76
	Toplam	705	50,84	20,35	8	96
Yazılı Sınav	Dergi	55	64,07	18,98	20	94
	Kitap	104	60,39	22,88	11	100
	Roman	225	68,24	20,73	19	100
	Hikaye	256	61,06	19,01	8	100
	Çizgi roman	55	55,62	19,86	21	89
	Diğer	11	54,00	17,52	21	82
	Toplam	706	62,95	20,56	8	100

⁷⁵ Tablo III.30 Çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	8730,584	5	1746,117	4,317	0.001
	Gruplar içi	282740,940	699	404,493		
	Toplam	291471,523	704			
Yazılı sınav	Gruplar arası	11788,000	5	2357,600	5,768	0.000

Çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 4.317, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 5.768 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Hangi tür yayınları okuyan öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.31⁷⁶de verilmiştir.

Tabloda roman okuyan öğrencilerin, çizgi roman ve diğer tür yayınları okuduğunu belirten öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli teste daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, roman okuyan öğrencilerin, çizgi roman ve diğer tür yayınları okuduğunu belirten öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, roman okumanın öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısını arttırdığı söylenebilir. Bu sonucun çıkmasında, 6. sınıf öğrencilerinin, yaşamı en gerçek ve en geniş boyutlarıyla ele alan, yaşanan ya da tasarlanan olayları, tutkuları, istekleri çözümlen roman türüne ilginin arttığı 11-14 yaş grubunda olmalarının büyük payı olduğu söylenebilir.

76 Tablo III.31 Öğrencilerin çok sık okudukları yayın türüne göre LSD Post Hoc Testi

	Yayın türü		Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Dergi	Çizgi roman	9,23636	,016
	Kitap	Roman	-5,42752	,023
	Roman	Hikâye	6,14170	,001
		Çizgi roman	10,56808	,001
		Diğer	13,54990	,029
Yazılı sınav	Dergi	Çizgi roman	8,45455	,029
	Kitap	Roman	-7,84132	,001
	Roman	Hikâye	7,17696	,000
		Çizgi roman	12,61737	,000
		Diğer	14,23556	,023
	Çizgi roman	Dergi	-8,45455	,029
		Roman	-12,61737	,000

3.1.12. Anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.32⁷⁷de anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına

⁷⁷ Tablo III.32 Anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Konular	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Temel anlam	79	42,48	19,70	8	84
	Yan anlam	92	51,52	19,71	8	92
	Mecaz anlam	103	40,78	18,89	8	84
	Terim anlam	27	60,44	19,16	24	88
	Atasözü, deyim ve özdeyişler	149	53,37	20,75	8	96
	Eş anlamlılık	28	33,71	13,87	16	72
	Karşıt anlamlılık	16	41,75	11,86	20	68
	Eş seslilik	22	46,73	14,68	20	72
	Yakın anlamlılık	70	52,17	17,59	12	80
	Diğer	38	66,00	14,55	24	92
	Toplam	624	49,17	20,14	8	96
Yazılı Sınav	Temel anlam	79	55,85	21,29	9	96
	Yan anlam	92	63,97	20,27	9	100
	Mecaz anlam	103	52,95	19,19	15	95
	Terim anlam	27	74,33	17,15	45	100
	Atasözü, deyim ve özdeyişler	149	64,52	19,68	8	100
	Eş anlamlılık	28	44,68	16,56	17	80
	Karşıt anlamlılık	16	52,38	13,73	27	80
	Eş seslilik	22	62,91	15,74	24	89
	Yakın anlamlılık	70	64,30	20,04	19	100
	Diğer	38	78,39	11,65	40	100
	Toplam	624	61,42	20,45	8	100

ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.33⁷⁸de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 11.496, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 11.331 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Hangi dil bilgisi konularını anlamakta güçlük çektiklerine göre öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.34⁷⁹de verilmiştir.

⁷⁸ **Tablo III.33 Anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	36453,739	9	4050,415	11,496	0.000
	Gruplar içi	216328,928	614	352,327		
	Toplam	252782,667	623			
Yazılı sınav	Gruplar arası	37109,373	9	4123,264	11,331	0.000
	Gruplar içi	223422,459	614	363,880		
	Toplam	260531,832	623			

⁷⁹ **Tablo III.34 Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre LSD Post Hoc Testi**

	Konular	Konular	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Temel anlam	Yan anlam	-9,04073	,002
		Terim anlam	-17,96343	,000
		Atasözü, deyim ve özdeyişler	-10,88811	,000
		Eş anlamlılık	8,76673	,034
		Yakın anlamlılık	-9,69042	,002
		Diğer	-23,51899	,000
	Yan anlam	Mecaz anlam	10,74504	,000
		Terim anlam	-8,92271	,030
		Eş anlamlılık	17,80745	,000
		Diğer	-14,47826	,000
	Mecaz anlam	Terim anlam	-19,66775	,000
		Atasözü, deyim ve özdeyişler	-12,59243	,000
		Yakın anlamlılık	-11,39473	,000
		Diğer	-25,22330	,000
	Terim anlam	Eş anlamlılık	26,73016	,000
		Karşıtlık anlamlılık	18,69444	,002
		Eş seslilik	13,71717	,011
Atasözü, deyim ve özd.	Temel anlam	10,88811	,000	

Tabloda dil bilgisi konularından “temel anlamı” anlamakta güçlük çektiklerini belirten öğrencilerin, diğer konuları anlamakta güçlük çeken öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, “terim anlamı” anlamakta güçlük çektiklerini belirten öğrencilerin diğer konuları anlamakta güçlük çeken öğrencilere

	özdeyişler	Mecaz anlam	12,59243	,000
		Eş anlamlılık	19,65484	,000
		Karşıtlıklık	11,61913	,019
		Diğer	-12,63087	,000
	Eş anlamlılık	Eş seslilik	-13,01299	,015
		Yakın anlamlılık	-18,45714	,000
		Diğer	-32,28571	,000
	Karşıtlıklık	Yakın anlamlılık	-10,42143	,046
		Diğer	-24,25000	,000
	Eş seslilik	Diğer	-19,27273	,000
Yakın anlamlılık	Diğer	-13,82857	,000	
Yazılı sınav	Temel anlam	Yan anlam	-8,11929	,006
		Terim anlam	-18,48523	,000
		Atasözü, deyim ve özdeyişler	-8,67539	,001
		Eş anlamlılık	11,16953	,008
		Yakın anlamlılık	-8,45190	,007
		Diğer	-22,54664	,000
	Yan anlam	Mecaz anlam	11,01593	,000
		Terim anlam	-10,36594	,013
		Eş anlamlılık	19,28882	,000
		Karşıtlıklık	11,59239	,025
		Diğer	-14,42735	,000
	Mecaz anlam	Terim anlam	-21,38188	,000
		Atasözü, deyim ve özdeyişler	-11,57203	,000
		Eş anlamlılık	8,27288	,042
		Eş seslilik	-9,95763	,027
		Yakın anlamlılık	-11,34854	,000
		Diğer	-25,44328	,000
	Terim anlam	Atasözü, deyim ve özdeyişler	9,80984	,014
		Eş anlamlılık	29,65476	,000
		Karşıtlıklık	21,95833	,000
		Eş seslilik	11,42424	,037
		Yakın anlamlılık	10,03333	,021
	Atasözü, deyim ve özdeyişler	Eş anlamlılık	19,84492	,000
		Karşıtlıklık	12,14849	,016
		Diğer	-13,87125	,000
	Eş anlamlılık	Eş seslilik	-18,23052	,001
		Yakın anlamlılık	-19,62143	,000
		Diğer	-33,71617	,000
	Karşıtlıklık	Yakın anlamlılık	-11,92500	,024
		Diğer	-26,01974	,000
	Eş seslilik	Diğer	-15,48565	,003
	Yakın anlamlılık	Diğer	-14,09474	,000

göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda en başarısız oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, “temel anlam” ve “terim anlam” dışındaki anlam bilgisi konularını kavramakta güçlük çekmeyen öğrencilerin, anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda daha başarılı oldukları söylenebilir. Tabloya göre “temel anlam” konusunu kavramakta güçlük çektiklerini belirten öğrencilerin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte başarılı olmalarının öğrencilerin dil bilgisi konularından hangisini ya da hangilerini anlamakta güçlük çektiğine ilişkin ankette sorulan soruya bilinçli olarak yanıt vermediği söylenebilir. Ayrıca bu soruyu yanıtlarken öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri dil bilgisi konularıyla ilgili kavramların adlarını birbirine karıştırdıkları, kavram yanlışlığı içinde oldukları söylenebilir.

3.1.13. Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.35⁸⁰’de çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama

⁸⁰ Tablo III.35.Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerini dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Etki derecesi	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Çok etkili	431	51,29	19,66	8	88
	Kısmen etkili	219	53,29	20,99	8	96
	Etkili değil	53	38,19	19,05	8	92
	Toplam	703	50,92	20,36	8	96
Yazılı Sınav	Çok etkili	431	63,45	19,95	8	100
	Kısmen etkili	219	65,54	20,78	9	100
	Etkili değil	53	50,00	19,59	11	100
	Toplam	703	63,09	20,52	8	100

ve standart sapma değerleri ve Tablo III.36⁸¹ da *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 12.310, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 12.830 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramadaki etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Hangi etkililik derecesindeki öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.37⁸² de verilmiştir.

Tabloda, çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada çok etkili ve kısmen etkili olarak belirten öğrencilerin, etkili değil diye yanıt veren öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlarda daha başarılı oldukları görülmektedir.

⁸¹ **Tablo III.36. Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	9885,285	2	4942,643	12,310	0.000
	Gruplar içi	281061,719	700	401,517		
	Toplam	290947,004	702			
Yazılı sınav	Gruplar arası	10456,241	2	5228,121	12,830	0.000
	Gruplar içi	285241,113	700	407,487		
	Toplam	295697,354	702			

⁸² **Tablo III.37. Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada etkililik derecesine göre LSD Post Hoc Testi**

	Etki derecesi	Etki derecesi	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Etkili değil	Çok etkili	-13,09670	,000
		Kısmen etkili	-15,10812	,000
Yazılı sınav	Etkili değil	Çok etkili	-13,45244	,000
		Kısmen etkili	-15,54338	,000

Sonuç olarak, etkinlik örneklerinden hareketle hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerini önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

3.1.14. Öğrencilerin sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.38⁸³de sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.39⁸⁴da *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 6.748, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 7.582 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Hangi durumlarda sözlük kullanma alışkanlığını edinen öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin

⁸³ **Tablo III.38 .Sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri**

	Kullanma durumu	Kişi sayısı	Artimetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Evet	501	52,42	20,61	8	96
	Bazen	184	48,15	19,18	12	96
	Hayır	21	39,05	18,46	16	68
	Toplam	706	50,91	20,36	8	96
Yazılı Sınav	Evet	501	64,81	20,58	8	100
	Bazen	184	59,57	19,75	15	100
	Hayır	21	52,19	18,88	21	87
	Toplam	706	63,07	20,51	8	100

⁸⁴ **Tablo III.39. Sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

Sınav türü		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Frekans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	5501,572	2	2750,786	6,748	0.001
	Gruplar içi	286590,983	703	407,669		
	Toplam	292092,555	705			
Yazılı sınav	Gruplar arası	6259,776	2	3129,888	7,582	0.001
	Gruplar içi	290188,683	703	412,786		
	Toplam	296448,459	705			

başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.40⁸⁵da verilmiştir.

Tabloda sözlük kullanan öğrencilerin, bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlarda daha başarılı oldukları görülmektedir. Tablodan elde edilen bulgu, sözlük kullanma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini, sözlük kullanma alışkanlığı edinmemiş öğrencilere göre daha iyi kavramış olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, sözlük kullanmanın öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlardaki başarısını arttırdığı söylenebilir.

3.1.15. Öğrencilerin öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tablo III.41⁸⁶de öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı

⁸⁵ Tablo III.40. Sözlük kullanma durumlarına göre LSD Post Hoc Testi

	Kullanma durumu	Etki derecesi	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Evet	Bazen	4,27098	,014
		Hayır	13,37553	,003
Esey tipi sınav	Evet	Bazen	5,24172	,003
		Hayır	12,62190	,005

⁸⁶ Tablo III.41 Öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve en yüksek-en düşük puan değerleri

	Kullanma durumu	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En düşük puan	En yüksek puan
Çoktan Seçmeli Test	Evet	428	52,59	20,49	8	96
	Bazen	256	49,03	19,86	8	92
	Hayır	23	40,17	18,66	16	72
	Toplam	707	50,89	20,34	8	96
Yazılı Sınav	Evet	428	64,37	20,56	8	100
	Bazen	256	61,74	20,09	9	100
	Hayır	23	53,04	20,95	21	83
	Toplam	707	63,05	20,49	8	100

sınav başarılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve Tablo III.42⁸⁷de *tek yönlü varyans analizi* değerleri verilmiştir.

Öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Çoktan seçmeli teste ilişkin varyans değeri 5.830, yazılı sınava ilişkin varyans değeri 4.192 olarak bulunmuştur. Her iki varyans değeri de $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu, öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Atasözleri, deyimleri ve özdeyişleri hangi etkililik düzeyinde kullanma durumundaki öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testi (Least Significant Difference) uygulanmış ve bulgular Tablo III.43⁸⁸de verilmiştir.

Tabloda, öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanan öğrencilerin, bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli teste ve yazılı sınavlarda daha başarılı oldukları görülmektedir.

⁸⁷ **Tablo III.42 Öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasındaki farkla ilgili bulgular**

		Kareler toplam	S.d.	Kareler ortalaması	Frekans değeri	Önem değeri
Çoktan Seçmeli Test	Gruplar arası	4760,782	2	2380,391	5,830	0.003
	Gruplar içi	287450,681	704	408,311		
	Toplam	292211,463	706			
Yazılı sınav	Gruplar arası	3490,936	2	1745,468	4,192	0.015
	Gruplar içi	293128,128	704	416,375		
	Toplam	296619,064	706			

⁸⁸ **Tablo III.43 Öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre LSD Post Hoc Testi**

	Kullanma durumu	Etki derecesi	Ortalamalar arası fark	Önem değeri
Çoktan seçmeli test	Evet	Bazen	3,55754	,026
		Hayır	12,41487	,004
	Bazen	Hayır	8,85734	,044
Esey tipi sınav	Evet	Hayır	11,33035	,010

Sonuç olarak öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamda kullanabilen öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlardaki başarısının yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerle İlgili Bulgular Ve Yorum

3.2.1. Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgular ve yorum

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasındaki farklar ayrı ayrı verilmiştir.

3.2.1.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo III. 44⁸⁹de verilmiştir.

⁸⁹ **Tablo III.44 Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında farkla ilgili bulgular**

	cinsiyet	Kişi sayısı	Armetik ort.	Standart Sapma	t değeri	Önem değeri
Öğrencilerin sözcükleri, atasözlerini, deyimleri, özdeyişleri, zıt anlam ilişkisini, eşselliği, sözcüklerin yakın anlamlılığını vb. kullanmayı kavrama durumları						
Sözcüklerin temel anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	Kadın	23	4,45	1,16	1,608	0,117
	Erkek	13	5,00	,00		
Sözcüklerin yan anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	Kadın	23	3,83	1,49	1,287	0,207
	Erkek	13	3,15	1,52		
Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	Kadın	23	4,09	1,41	0,020	0,984
	Erkek	13	4,08	1,44		
Sözcüklerin terim anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	Kadın	23	3,83	1,49	0,400	0,692
	Erkek	13	3,62	1,56		
Atasözünün anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	Kadın	23	3,43	1,53	0,530	0,600
	Erkek	13	3,15	1,52		
Deyimlerin anlam özelliklerini kavrayıp bunları uygun durumlarda kullanır.	Kadın	23	3,57	1,53	0,094	0,926
	Erkek	13	3,62	1,56		
Özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	Kadın	23	3,43	1,53	0,530	0,600
	Erkek	13	3,15	1,52		
Sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.	Kadın	23	4,87	,63	1,140	0,262
	Erkek	13	4,54	1,13		
Sözcükler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.	Kadın	23	4,87	,63	0,747	0,460
	Erkek	13	5,00	,00		

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve tümüne ilişkin t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-

Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam ilişkisini kavrar.	Kadın	23	4,48	1,16	1,402	0,170
	Erkek	13	3,85	1,52		
Türkçe sözcükler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.	Kadın	23	4,48	1,16	0,403	0,689
	Erkek	13	4,31	1,32		
Sözcükler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.	Kadın	23	3,65	1,58	0,490	0,627
	Erkek	13	3,39	1,56		
Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri						
Açık uçlu soruları kullanıyorum.	Kadın	23	2,91	1,91	0,249	0,805
	Erkek	13	3,08	1,89		
Kısa cevaplı soruları kullanıyorum.	Kadın	23	4,00	1,57	0,598	0,554
	Erkek	13	4,31	1,32		
Doldurmalı sorular kullanıyorum.	Kadın	23	3,30	1,69	1,649	0,108
	Erkek	13	4,23	1,48		
Çalışma kâğıtları kullanıyorum.	Kadın	23	3,39	1,59	0,678	0,502
	Erkek	13	3,77	1,64		
Standart testler kullanıyorum.	Kadın	23	3,35	1,64	0,740	0,464
	Erkek	13	3,77	1,64		
Süreç gelişim dosyaları kullanıyorum.	Kadın	23	2,57	1,53	1,358	0,183
	Erkek	13	3,31	1,65		
Eşleştirme testleri kullanıyorum.	Kadın	23	3,13	1,71	0,302	0,765
	Erkek	13	3,31	1,65		
Öz değerlendirme formları kullanıyorum.	Kadın	23	3,26	1,74	1,014	0,318
	Erkek	13	3,85	1,52		
Gözlem formları kullanıyorum.	Kadın	23	3,48	1,65	1,553	0,130
	Erkek	13	4,31	1,32		
Kullanılan öğretim yöntemleri						
Tümevarım yöntemini kullanıyorum.	Kadın	23	2,87	1,94	0,036	0,972
	Erkek	13	2,85	1,82		
Tümdengelim yöntemini kullanıyorum.	Kadın	23	3,69	1,69	0,531	0,599
	Erkek	13	4,00	1,58		
Drama tekniğini kullanıyorum.	Kadın	23	3,65	1,58	1,077	0,289
	Erkek	13	4,23	1,48		
Soru- cevap tekniğini kullanıyorum.	Kadın	23	4,48	1,16	0,151	0,881
	Erkek	13	4,54	1,13		
Gösteri tekniğini kullanıyorum.	Kadın	23	3,69	1,52	0,736	0,467
	Erkek	13	4,08	1,44		
Beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum.	Kadın	23	4,48	1,16	0,912	0,368
	Erkek	13	4,08	1,44		
Kubuşuk öğrenme yöntemini kullanıyorum.	Kadın	23	3,04	1,64	0,464	0,646
	Erkek	13	3,31	1,65		
Görsel ve işitsel materyallerden yararlanıyorum.	Kadın	23	3,57	1,70	3,022	0,005
	Erkek	13	5,00	,00		
Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışıyorum.	Kadın	23	4,87	,62554	0,410	0,684
	Erkek	13	4,77	,83		
Anlatma (Düz Anlatım) yöntemini kullanıyorum.	Kadın	23	2,65	1,47	0,974	0,337
	Erkek	13	3,15	1,52		

değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, tüm maddelere kadın ve erkeklerin görüşlerinin ortalaması 3'ün (Orta derecede katılıyorum) üzerinde ve çoğunlukla 5 (Tamamen katılıyorum) değerindedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

3.2.1.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo III. 45⁹⁰te verilmiştir.

⁹⁰ Tablo III.45 Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine , bu konuların öğretiminde ve ölçme değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre görüşleri arasında farkla ilgili bulgular

	Yaş durumu	Kişi sayısı	Ort. Arim.	Standart Sapma	t değeri	Önem değeri
Öğrencilerin sözcükleri, atasözlerini, deyimleri, özdeyişleri, zıt anlam ilişkisini, eşselliği, sözcüklerin yakın anlamlılığını vb. kullanmayı kavrama durumları						
Sözcüklerin temel anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	20-30	23	4,8696	,62554	1,742	0,091
	31 ve üstü	13	4,3077	1,31559		
Sözcüklerin yan anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	20-30	23	3,6957	1,52061	0,585	0,563
	31 ve üstü	13	3,3846	1,55662		
Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	20-30	23	4,3478	1,26522	1,535	0,134
	31 ve üstü	13	3,6154	1,55662		
Sözcüklerin terim anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	20-30	23	3,9565	1,46095	1,102	0,278
	31 ve üstü	13	3,3846	1,55662		
Atasözünün anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	20-30	23	3,4348	1,53226	0,530	0,600
	31 ve üstü	13	3,1538	1,51911		
Deyimlerin anlam özelliklerini kavrayıp bunları uygun durumlarda kullanır.	20-30	23	3,5652	1,53226	0,094	0,926
	31 ve üstü	13	3,6154	1,55662		
Özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	20-30	23	3,6957	1,52061	1,992	0,054
	31 ve üstü	13	2,6923	1,31559		
Sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.	20-30	23	4,8696	,62554	1,140	0,262
	31 ve üstü	13	4,5385	1,12660		
Sözcükler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.	20-30	23	5,0000	,00000	1,345	0,187
	31 ve üstü	13	4,7692	,83205		
Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam ilişkisini kavrar.	20-30	23	4,3478	1,26522	0,587	0,561
	31 ve üstü	13	4,0769	1,44115		
Türkçe sözcükler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.	20-30	23	4,6087	1,03305	1,284	0,208
	31 ve üstü	13	4,0769	1,44115		
Sözcükler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.	20-30	23	3,7826	1,56544	1,170	0,250
	31 ve üstü	13	3,1538	1,51911		

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve yalnızca “Soru-cevap tekniğini kullanma” durumuna ilişkin t değeri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer maddelerin tümüne ilişkin t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin

Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri						
Açık uçlu soruları kullanıyorum.	20-30	23	3,3043	1,84477	1,435	0,160
	31 ve üstü	13	2,3846	1,85016		
Kısa cevaplı soruları kullanıyorum.	20-30	23	4,1739	1,43502	0,337	0,738
	31 ve üstü	13	4,0000	1,58114		
Doldurmalı sorular kullanıyorum.	20-30	23	3,5217	1,75472	0,558	0,580
	31 ve üstü	13	3,8462	1,51911		
Çalışma kâğıtları kullanıyorum.	20-30	23	3,5652	1,53226	0,185	0,854
	31 ve üstü	13	3,4615	1,76141		
Standart testler kullanıyorum.	20-30	23	3,6087	1,64425	0,527	0,602
	31 ve üstü	13	3,3077	1,65250		
Süreç gelişim dosyaları kullanıyorum.	20-30	23	2,8696	1,63219	0,179	0,859
	31 ve üstü	13	2,7692	1,58923		
Eşleştirme testleri kullanıyorum.	20-30	23	3,3913	1,75134	0,939	0,354
	31 ve üstü	13	2,8462	1,51911		
Öz değerlendirme formları kullanıyorum.	20-30	23	3,6957	1,69048	1,074	0,291
	31 ve üstü	13	3,0769	1,60528		
Gözlem formları kullanıyorum.	20-30	23	3,9130	1,53484	0,683	0,500
	31 ve üstü	13	3,5385	1,66410		
Kullanılan öğretim yöntemleri						
Tümevarım yöntemini kullanıyorum.	20-30	23	3,0000	1,83402	0,587	0,561
	31 ve üstü	13	2,6154	1,98068		
Tümdengelim yöntemini kullanıyorum.	20-30	23	4,0435	1,49174	1,167	0,251
	31 ve üstü	13	3,3846	1,85016		
Drama tekniğini kullanıyorum.	20-30	23	4,2174	1,34693	1,899	0,066
	31 ve üstü	13	3,2308	1,73944		
Soru- cevap tekniğini kullanıyorum.	20-30	23	4,8696	,62554	2,854	0,007
	31 ve üstü	13	3,8462	1,51911		
Gösteri tekniğini kullanıyorum.	20-30	23	3,9565	1,46095	0,657	0,515
	31 ve üstü	13	3,6154	1,55662		
Beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum.	20-30	23	4,6087	1,03305	1,791	0,082
	31 ve üstü	13	3,8462	1,51911		
Kubaşık öğrenme yöntemini kullanıyorum.	20-30	23	3,2174	1,62247	0,381	0,706
	31 ve üstü	13	3,0000	1,68325		
Görsel ve işitsel materyallerden yararlanıyorum.	20-30	23	4,2609	1,45282	0,931	0,358
	31 ve üstü	13	3,7692	1,64083		
Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışıyorum.	20-30	23	5,0000	,00000	1,987	0,055
	31 ve üstü	13	4,5385	1,12660		
Anlatma (Düz Anlatım) yöntemini kullanıyorum.	20-30	23	3,0000	1,50756	0,894	0,378
	31 ve üstü	13	2,5385	1,45002		

öğretmenlerin yaşlarına göre yalnızca “Soru-cevap tekniğini kullanma” durumuna ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu ve diğer maddelere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, “Soru-cevap tekniğini kullanma” durumuna ilişkin 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin görüş ortalaması 5 (Tamamen katılıyorum) iken 31 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin görüş ortalaması 4 (Çoğunlukla katılıyorum) olduğu görülmektedir. Diğer tüm maddelerde öğretmenlerin yaşlarına göre görüşlerinin ortalaması 2'nin (Çok az katılıyorum) üzerinde ve çoğunlukla 4 (Çoğunlukla katılıyorum) değerindedir.

Bulgulardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

3.2.1.3. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo III. 46⁹¹ da verilmiştir.

⁹¹ Tablo III.46 Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre görüşleri arasında farkla ilgili bulgular

	Fakülte	Kişi sayısı	Arithmetik Ortalama	Standart Sapma	t değeri	Önem değeri
Öğrencilerin sözcükleri, atasözlerini, deyimleri, özdeyişleri, zıt anlam ilişkisini, eşselliği, sözcüklerin yakın anlamlılığını vb. kullanmayı kavrama durumları						
Sözcüklerin temel anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	Eğitim fakültesi	30	4,8000	,76112	1,944	0,060
	Diğer	6	4,0000	1,54919		
Sözcüklerin yan anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	Eğitim fakültesi	30	3,7000	1,51202	1,031	0,310
	Diğer	6	3,0000	1,54919		
Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	Eğitim fakültesi	30	4,3000	1,29055	2,183	0,036
	Diğer	6	3,0000	1,54919		
Sözcüklerin terim anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	Eğitim fakültesi	30	3,8000	1,49482	0,442	0,661
	Diğer	6	3,5000	1,64317		
Atasözünün anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	Eğitim fakültesi	30	3,3000	1,51202	0,292	0,772
	Diğer	6	3,5000	1,64317		
Deyimlerin anlam özelliklerini kavrayıp bunları uygun durumlarda kullanır.	Eğitim fakültesi	30	3,6000	1,52225	0,145	0,885
	Diğer	6	3,5000	1,64317		
Özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	Eğitim fakültesi	30	3,4000	1,52225	0,586	0,562
	Diğer	6	3,0000	1,54919		
Sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.	Eğitim fakültesi	30	4,7000	,91539	0,793	0,433
	Diğer	6	5,0000	,00000		
Sözcükler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.	Eğitim fakültesi	30	4,9000	,54772	0,442	0,661
	Diğer	6	5,0000	,00000		

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve yalnızca “Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.” ve “Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışma” durumuna

Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam ilişkisini kavrar.	Eğitim fakültesi	30	4,3000	1,29055	0,504	0,618
	Diğer	6	4,0000	1,54919		
Türkçe sözcükler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli _kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.	Eğitim fakültesi	30	4,5000	1,13715	0,927	0,361
	Diğer	6	4,0000	1,54919		
Sözcükler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.	Eğitim fakültesi	30	3,6667	1,56102	0,956	0,346
	Diğer	6	3,0000	1,54919		
Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri						
Açık uçlu soruları kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,1333	1,92503	1,159	0,255
	Diğer	6	2,1667	1,47196		
Kısa cevaplı soruları kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	4,1667	1,41624	0,502	0,619
	Diğer	6	3,8333	1,83485		
Doldurmalı sorular kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,5667	1,69550	0,579	0,567
	Diğer	6	4,0000	1,54919		
Çalışma kâğıtları kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,5667	1,56873	0,323	0,749
	Diğer	6	3,3333	1,86190		
Standart testler kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,6000	1,65258	0,819	0,418
	Diğer	6	3,0000	1,54919		
Süreç gelişim dosyaları kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	2,9333	1,63861	0,838	0,408
	Diğer	6	2,3333	1,36626		
Eşleştirme testleri kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,2333	1,71572	0,308	0,760
	Diğer	6	3,0000	1,54919		
Öz değerlendirme formları kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,7000	1,64317	1,903	0,065
	Diğer	6	2,3333	1,36626		
Gözlem formları kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,8667	1,52527	0,755	0,455
	Diğer	6	3,3333	1,86190		
Kullanılan öğretim yöntemleri						
Tümevarım yöntemini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,0333	1,90251	1,246	0,221
	Diğer	6	2,0000	1,54919		
Tümdengelim yöntemini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,9000	1,60495	0,770	0,447
	Diğer	6	3,3333	1,86190		
Drama tekniğini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	4,0667	1,46059	1,836	0,075
	Diğer	6	2,8333	1,72240		
Soru- cevap tekniğini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	4,6000	1,03724	1,190	0,242
	Diğer	6	4,0000	1,54919		
Gösteri tekniğini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,9000	1,47040	0,597	0,554
	Diğer	6	3,5000	1,64317		
Beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	4,5000	1,13715	1,826	0,077
	Diğer	6	3,5000	1,64317		
Kubaşık öğrenme yöntemini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	3,3000	1,64317	1,346	0,187
	Diğer	6	2,3333	1,36626		
Görsel ve işitsel materyallerden yararlanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	4,2333	1,43078	1,340	0,189
	Diğer	6	3,3333	1,86190		
Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışıyorum.	Eğitim fakültesi	30	5,0000	,00000	3,764	0,001
	Diğer	6	4,0000	1,54919		
Anlatma (Düz Anlatım) yöntemini kullanıyorum.	Eğitim fakültesi	30	2,9333	1,50707	0,902	0,373
	Diğer	6	2,3333	1,36626		

ilişkin t değerleri $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer maddelerin tümüne ilişkin t değerleri $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin fakültelerine göre, yalnızca “Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.” ve “Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışma” durumuna ilişkin görüşleri arasında fark olduğunu ve diğer maddelere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, “Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.” ve “Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışma” durumuna ilişkin eğitim fakültesinden mezun öğretmenlerin görüş ortalaması 5 (Tamamen katılıyorum) iken diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin görüş ortalaması 4 (Çoğunlukla katılıyorum) olduğu görülmektedir. Diğer tüm maddelerde öğretmenlerin yaşlarına göre görüşlerinin ortalaması 2’nin (Çok az katılıyorum) üzerinde ve çoğunlukla 4 (Çoğunlukla katılıyorum) değerindedir.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

3.2.1.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin öğretmenlik deneyim süresine göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmış ve bulgular Tablo III. 47⁹²de verilmiştir.

⁹² Tablo III.47 Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin öğretmenlik deneyim süresine göre görüşleri arasında farkla ilgili bulgular

	Kıdem	Kişi Sayısı	Ort.	Standart Sapma	Frekans değeri	Önem değeri
Öğrencilerin sözcükleri, atasözlerini, deyimleri, özdeyişleri, zıt anlam ilişkisini, eş sesliliği, sözcüklerin yakın anlamlılığını vb. kullanmayı kavrama durumları						
Sözcüklerin temel anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	1-5 yıl	10	5,00	0,00	0,852	0,436
	6-10 yıl	14	4,57	1,09		
	11 yıl ve üstü	12	4,50	1,17		

Sözcüklerin yan anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	1-5 yıl	10	4,10	1,45	0,858	0,433
	6-10 yıl	14	3,29	1,54		
	11 yıl ve üstü	12	3,50	1,57		
Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	1-5 yıl	10	4,40	1,26	0,593	0,558
	6-10 yıl	14	4,14	1,41		
	11 yıl ve üstü	12	3,75	1,54		
Sözcüklerin terim anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	1-5 yıl	10	3,80	1,55	0,260	0,773
	6-10 yıl	14	3,93	1,49		
	11 yıl ve üstü	12	3,50	1,57		
Atasözünün anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	1-5 yıl	10	3,80	1,55	0,692	0,508
	6-10 yıl	14	3,07	1,49		
	11 yıl ve üstü	12	3,25	1,55		
Deyimlerin anlam özelliklerini kavrayıp bunları uygun durumlarda kullanır.	1-5 yıl	10	3,80	1,55	0,428	0,655
	6-10 yıl	14	3,29	1,54		
	11 yıl ve üstü	12	3,75	1,55		
Özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	1-5 yıl	10	4,10	1,45	2,355	0,111
	6-10 yıl	14	3,29	1,54		
	11 yıl ve üstü	12	2,75	1,36		
Sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.	1-5 yıl	10	4,70	0,95	1,179	0,320
	6-10 yıl	14	5,00	0,00		
	11 yıl ve üstü	12	4,50	1,17		
Sözcükler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.	1-5 yıl	10	5,00	0,00	1,000	0,379
	6-10 yıl	14	5,00	0,00		
	11 yıl ve üstü	12	4,75	0,87		
Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam ilişkisini kavrar.	1-5 yıl	10	4,40	1,26	0,105	0,900
	6-10 yıl	14	4,14	1,41		
	11 yıl ve üstü	12	4,25	1,36		
Türkçe sözcükler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.	1-5 yıl	10	5,00	0,00	1,718	0,195
	6-10 yıl	14	4,14	1,41		
	11 yıl ve üstü	12	4,25	1,36		
Sözcükler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder / uygular.	1-5 yıl	10	3,80	1,55	0,362	0,699
	6-10 yıl	14	3,64	1,65		
	11 yıl ve üstü	12	3,25	1,55		
Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri						
Açık uçlu soruları kullanıyorum.	1-5 yıl	10	2,90	1,85	1,095	0,346
	6-10 yıl	14	3,50	1,83		
	11 yıl ve üstü	12	2,42	1,93		
Kısa cevaplı soruları kullanıyorum.	1-5 yıl	10	4,40	1,27	0,397	0,676
	6-10 yıl	14	3,86	1,61		
	11 yıl ve üstü	12	4,17	1,53		
Doldurmalı sorular kullanıyorum.	1-5 yıl	10	4,10	1,45	1,786	0,183
	6-10 yıl	14	3,00	1,84		
	11 yıl ve üstü	12	4,00	1,48		
Çalışma kâğıtları kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,80	1,55	0,302	0,741
	6-10 yıl	14	3,29	1,54		
	11 yıl ve üstü	12	3,58	1,78		
Standart testler kullanıyorum.	1-5 yıl	10	4,10	1,45	1,031	0,368
	6-10 yıl	14	3,14	1,70		
	11 yıl ve üstü	12	3,42	1,68		
Süreç gelişim dosyaları kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,00	1,76	0,089	0,915
	6-10 yıl	14	2,71	1,54		
	11 yıl ve üstü	12	2,83	1,64		
Eşleştirme testleri kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,30	1,83	0,241	0,787
	6-10 yıl	14	3,36	1,74		
	11 yıl ve üstü	12	2,92	1,56		

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla *tek yönlü varyans analizi* uygulanmıştır. Tüm maddelere ilişkin varyans değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Bu bulgular, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin kıdemlerine göre tüm maddelere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablo incelenmeye devam edildiğinde, tüm maddelerde öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşlerinin ortalaması 2'nin (Çok az katılıyorum) üzerinde ve çoğunlukla 4 (Çoğunlukla katılıyorum) değerindedir.

Öz değerlendirme formları kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,60	1,84	0,293	0,748
	6-10 yıl	14	3,64	1,65		
	11 yıl ve üstü	12	3,17	1,64		
Gözlem formları kullanıyorum.	1-5 yıl	10	4,10	1,45	0,280	0,757
	6-10 yıl	14	3,64	1,65		
	11 yıl ve üstü	12	3,67	1,67		
Kullanılan öğretim yöntemleri						
Tümevarım yöntemini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	2,50	1,78	0,599	0,555
	6-10 yıl	14	3,29	1,82		
	11 yıl ve üstü	12	2,67	2,06		
Tümdengelim yöntemini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,70	1,70	0,513	0,603
	6-10 yıl	14	4,14	1,41		
	11 yıl ve üstü	12	3,50	1,88		
Drama tekniğini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,50	1,58	2,662	0,085
	6-10 yıl	14	4,57	1,09		
	11 yıl ve üstü	12	3,33	1,78		
Soru- cevap tekniğini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	4,70	0,95	1,853	0,173
	6-10 yıl	14	4,79	0,80		
	11 yıl ve üstü	12	4,00	1,45		
Gösteri tekniğini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,80	1,55	0,048	0,954
	6-10 yıl	14	3,93	1,49		
	11 yıl ve üstü	12	3,75	1,55		
Beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	4,40	1,26	0,666	0,521
	6-10 yıl	14	4,57	1,09		
	11 yıl ve üstü	12	4,00	1,45		
Kubaşık öğrenme yöntemini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	3,50	1,58	0,358	0,702
	6-10 yıl	14	2,93	1,64		
	11 yıl ve üstü	12	3,08	1,73		
Görsel ve işitsel materyallerden yararlanıyorum.	1-5 yıl	10	4,20	1,69	0,107	0,899
	6-10 yıl	14	4,14	1,41		
	11 yıl ve üstü	12	3,92	1,62		
Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışıyorum.	1-5 yıl	10	5,00	0,00	0,390	0,680
	6-10 yıl	14	4,79	0,80		
	11 yıl ve üstü	12	4,75	0,87		
Anlatma (Düz Anlatım) yöntemini kullanıyorum.	1-5 yıl	10	2,50	1,35	1,079	0,352
	6-10 yıl	14	3,29	1,54		
	11 yıl ve üstü	12	2,58	1,51		

Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri arasında fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

3.2.2. Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum

Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı Tablo III. 48⁹³de verilmiştir.

Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin olarak öğretmenlerin % 39'u "Yapılandırmacı yaklaşımın bir bilginin herkeste aynı anlamı uyandırmaması ilkesi, anlam bilgisinde öğrencinin sözcükleri ya da cümleleri kendince anlamlandırması ve oradan da ortak bir anlama yönelmesini sağlamaktadır.", % 17'si "Öğrencilerin görsellerden hareketle anlam ilişkilerini daha kolay kavramalarını

⁹³ **Tablo III.48. Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı**

	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Kişi sayısı	14	6	4	3	3	3	3	36
%	38,9	16,7	11,1	8,3	8,3	8,3	8,3	100,0

Not: Öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

1. Yapılandırmacı yaklaşımın bir bilginin herkeste aynı anlamı uyandırmaması ilkesi, anlam bilgisinde öğrencinin sözcükleri ya da cümleleri kendince anlamlandırması ve oradan da ortak bir anlama yönelmesini sağlamaktadır.
2. Öğrencilerin görsellerden hareketle anlam ilişkilerini daha kolay kavramalarını sağlamaktadır.
3. Öğrencinin bizzat derse katılımıyla ders daha eğlenceli hâle gelmektedir.
4. Ezberden uzaklaştırarak, öğrencinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.
5. Metinden hareketle sözcüklerin kavratılması, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
6. Öğrencideki ön bilgilerin harekete geçirilmesiyle öğrencinin daha kolay anlama, ilişki kurma, konuşma ve yazma gibi yeteneklerini geliştirmektedir.
7. Öğrenciler, sözcüklerin farklı anlamlarda kullanılmasını daha iyi kavramaktadır.

sağlamaktadır.”, % 11’i “Öğrencinin bizzat derse katılımıyla ders daha eğlenceli hâle gelmektedir.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin çoğunun, uygulamaya konulan 2005 Türkçe programının temel yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımın anlam bilgisi konularının öğretimine büyük katkılar sağladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yüzeysel bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

3.2.3. Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum

Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı Tablo III.49⁹⁴’da verilmiştir.

Tablo III.49 incelendiğinde, anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin % 39’u “Terim anlamlı, yakın anlamlı ve eş anlamlı sözcüklerin kavratılmasında sıkıntı yaşamaktayım.”, % 17’si “Öğrencilerin kitap okumamaları anlam bilgisi konularını kavramalarını güçleştirmektedir.”, % 14’ü “Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olması anlam bilgisi konularının kavratılmasında sıkıntı oluşturmaktadır.” ve % 11’i ise “Sıkıntı yaşamıyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Sonuç olarak, terim anlam, yakın anlam ve eş anlamlı sözcüklerin öğretiminde sıkıntılar yaşandığı söylenebilir. Burada öğretmenlerin bu konuların öğretiminde

⁹⁴ Tablo III. 49. Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı

	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
Kişi sayısı	14	2	6	3	5	1	1	4	36
%	38,9	5,6	16,7	8,3	13,9	2,8	2,8	11,1	100,0

Not: Öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

1. Terim anlamlı, yakın anlamlı ve eş anlamlı sözcüklerin kavratılmasında sıkıntı yaşamaktayım.
2. Öğrenciler öğrendikleri deyim ve yeni kavramları cümle içinde kullanamamaktadır.
3. Öğrencilerin kitap okumamaları, anlam bilgisi konularını kavramalarını güçleştirmektedir.
4. Konuların soyut oluşu, öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.
5. Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olması, anlam bilgisi konularının kavratılmasında sıkıntı oluşturmaktadır.
6. Sesteş sözcüklerin kavratılmasında sıkıntı yaşıyorum. Öğrenci çoğu kez sesteş sözcükleri aynı sözcüğün farklı anlamıymış gibi algılıyor.
7. Etkinliklerin uzun olması, konu bütünlüğünü bozuyor. Ayrıca kazandırılacak amaç ve hedeflere ayrılan zamanı ve dikkati azaltmaktadır.
8. Sıkıntı yaşamıyorum.

kullandıkları geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri yerine, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri (beyin fırtınası, çoklu zeka kuramı gibi) kullanmaları gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin % 17'sinin öğrencilerin kitap okumamalarıyla anlam bilgisi konularını kavrayamamaları arasında doğrudan ilişki kurmaları dikkate değerdir. Bu durum, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında başta öğretmenler olmak üzere konuyla ilgili herkesin, tüm kurumların daha fazla çaba göstermesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenlerin % 14' ünün "Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olmasının anlam bilgisi konularının öğretiminde sıkıntılara neden olduğunu" belirtmesi, dikkate değer bir başka durum olarak görülebilir. Bu durum, ders kitaplarını hazırlayan kişilerin seçilecek metinlerin düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların seviyelerine uygunluğunu mutlaka dikkate alması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çok az bir bölümünün (% 11) sıkıntı yaşamadığını belirtmesi, bu konuyla yapılan bir araştırmada da (Erdem, 2007:87) tespit edilmiştir. Erdem'in araştırmasında, öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en çok sıkıntı yaşadıkları alanların, semantik (anlam bilgisi) ve morfoloji olduğu görülmüştür.

3.2.4. Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum

Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı Tablo III.50⁹⁵de verilmiştir.

⁹⁵ **Tablo III.50. Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı**

	1	2	3	4	5	6	7	Toplam
Kişi sayısı	10	6	3	2	3	6	6	36
%	27,8	16,7	8,3	5,6	8,3	16,7	16,7	100,0

Not: "Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olduğuna inanıyor musunuz? Nedenleriyle birlikte yazınız." sorusuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki şekildedir.

- 1.Hayır, etkinliklerin uygulanması aşırı zaman almaktadır.
2. Evet, fakat etkinliklerin uygulanması aşırı zaman almaktadır.
- 3.Evet, kavram haritası ve beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı etkinlikler anlam bilgisi konularının öğretimini olumlu yönde etkiliyor.
- 4.Hayır, anlam bilgisi konularını metin veya cümle içinde bir bütün olarak öğrencilere kavratmaya çalışıyorum.
- 5.Evet, öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturarak bütün öğrencilerin derse katılımını sağlıyor.
6. Hayır, etkinlikler yetersiz.
- 7.Evet, etkinlikler konuların daha iyi kavranmasını sağlıyor. Ayrıca öğrenciler, zevkle, isteyerek yaptıkları için öğrenmeleri daha kolay ve öğrenilenler de daha kalıcı oluyor.

Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin % 28’i “Hayır, etkinliklerin uygulanması aşırı zaman almaktadır.”, % 16.7’si “Evet, fakat etkinliklerin uygulanması aşırı zaman almaktadır.”, “Hayır, etkinlikler yetersiz.” ve “Evet, etkinlikler konuların daha iyi kavranmasını sağlıyor. Ayrıca öğrenciler, zevkle, isteyerek yaptıkları için öğrenmeleri daha kolay ve öğrenilenler de daha kalıcı oluyor.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunun, 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan anlam bilgisi konularına ilişkin etkinlik örneklerinin bu konuların öğretiminde etkili olduğu fakat etkinliklerin zaman aldığı görüşünde birleştikleri söylenebilir. Bu durum, ders kitaplarını hazırlayan uzman kişilerin, ders kitaplarında etkinliklere yer verirken, etkinliğin uygulanma süresini de dikkate almaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

3.2.5. Öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili bulgular ve yorum

Öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili dağılım, Tablo III. 51⁹⁶de verilmiştir.

Tabloda soyut kavramların öğretiminde, öğretmenlerin % 47’sinin “Drama” ve “Somutlaştırma”, % 17’sinin “Gösteri” ve % 14’ünün ise “Günlük yaşamla ilişkilendirme” yöntem ve teknikleri kullandıkları; “Beyin fırtınası”, “Görsel

⁹⁶ Tablo III. 51. Öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili dağılım

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Toplam
Kişi sayısı	9	8	1	1	6	2	1	1	5	2	36
%	25,0	22,2	2,8	2,8	16,7	5,6	2,8	2,8	13,9	5,6	100,0

Not: Öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

1. Drama
2. Somutlaştırma
3. Beyin fırtınası
4. Görsel materyallerin kullanımı
5. Gösteri
6. Cümle kurarak kavratma
7. Resim
8. Kavram haritaları
9. Günlük yaşamla ilişkilendirme.
10. Beş duyu organından hareketle kavratma.

materyallerin kullanımı”, “ Resim” ve “Kavram haritaları” gibi yöntem ve teknikleri ise çok az sayıda öğretmenin kullandığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin, soyut kavramların öğretiminde daha çok “Drama” ve Somutlaştırma” gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin “Beyin Fırtınası” ve “ Kavram haritaları” gibi günümüzde en çok kullanılan ve öğrenci başarısını artırmada çok etkili olduğu yapılan araştırmalarda da tespit edilen yöntem ve teknikleri kullanmamaları veya pek az kullanmaları, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerinden haberdar olmadığını göstermektedir, şeklinde yorumlanabilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

“İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin 2005 Türkçe Öğretim Programındaki Anlam Bilgisi İle İlgili Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum Örneklemi)” adını taşıyan bu araştırmaya Erzurum merkez ilçede görev yapan 36 Türkçe öğretmeni ile, sosyo-ekonomik düzeyi farklı 12 ilköğretim okulunda öğrenim gören 708 6. sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 14 sorudan ibaret “Öğrenci Kişisel Bilgi Anketi”, 1998-2007 OKS’de sorulmuş anlam bilgisi konularını içeren 25 soruluk “Türkçe Testi”, yine araştırmacı tarafından anlam bilgisi konularıyla ilgili, 2005 Türkçe programına uygun olarak hazırlanmış etkinliklerden oluşturulan “Yazılı Sınav”, öğrencilere uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerine ise, öğrencilerin anlam bilgisi konularını kavrama düzeyleri, anlam bilgisi konularının öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntıları tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Anketi” uygulanmıştır. Öğretmen Anketi, 35 sorudan ibaret olup 31 soru 5’li Likert tipi ölçek, 4 soru ise açık uçlu soru şeklindedir. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket, test ve yazılı sınav, 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak hazırlanmıştır.

Araştırmada uygulanan anket, test ve yazılı sınavın istatistik analizleri sonucunda elde edilen bulgulardan şu sonuçlara varılmıştır:

“Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullara göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, 6. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullara göre, anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgular, uygulanan test ve yazılı sınavda en başarılı okulların Polis Amca İlköğretim Okulu, Sabancı İlköğretim Okulu, Kültür Kurumu İlköğretim Okulu, en başarısız okulların Veyis Efendi İlköğretim Okulu ve Mustafa Kemal İlköğretim Okulu olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre, farklı okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olmasının, okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

*“Kız ve erkek öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, 6. sınıf kız ve erkek öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli ve yazılı sınav başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre, 6. sınıf anlam bilgisi konularında kız öğrencilerin, hem çoktan seçmeli hem de yazılı sınavlarda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu söylenebilir. Zaten hem yurt içinde, hem de yurt dışında yapılan araştırmalarda da, uygulanan sınavlarda kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir.

*“Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, annelerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgular, annesinin eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin, annelerinin eğitim durumu ilkökul ve ilk.ikinci kademe olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumu yükseldikçe anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Abdullah Şahin, 2006: 296), özellikle annenin eğitim durumunun çocuğun başarısını büyük ölçüde etkilediğini, annenin eğitim durumu yükseldikçe çocuğun da başarısının yükseldiğini göstermektedir.

“Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, babalarının eğitim durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, babasının eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin, babalarının eğitim durumu ilkökul ve ilk.ikinci kademe olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda en başarısız öğrencilerin babalarının eğitim durumunun ilkökul olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumu yükseldikçe anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrencilerin okullardaki akademik başarılarını etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmalarda, ailenin öğrenim durumuna bakıldığında, başarısız gruptaki çocukların anne ve babalarının başarılı gruptakilere oranla daha eğitimsiz oldukları görülmektedir.

*“Öğrencilerin babalarının mesleğine göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, babalarının iş durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, babasının işi memur olan öğrencilerin, babalarının işi esnaf, serbest meslek ve işsiz olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin babaları işsiz olanlar olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerinin babalarının işinin eğitimsel niteliği arttıkça, öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, ailesinin gelir durumu 1001-2000 TL arasında olan öğrencilerin, ailesinin gelir durumu 500 TL ve altında olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin ailesinin gelir durumu 500 TL ve altında olanlar olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerinin ailesinin gelir durumu arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin kardeş sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, kardeş sayısı 1 olan öğrencilerin,

kardeş sayısı 4, 5 ve 6 olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin kardeş sayısı 6 olanlar olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, 6.sınıf öğrencilerinden kardeş sayısı 4 ve üzerinde olan öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da azaldığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin kardeşlerinin eğitim durumuna göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgular, kaçınıcı kardeş olursa olsun, kardeşin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığını göstermektedir.

Bulgulara göre, 6. sınıf öğrencilerinin kardeşlerinin eğitim durumu arttıkça anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin Türkçe dersi not ortalamasına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, Türkçe dersi not ortalaması 5 olan öğrencilerin, not ortalaması 1, 2, 3 ve 4 olan öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin Türkçe dersi not ortalaması 1 olanlar olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, yıl sonu Türkçe dersi not ortalaması arttıkça öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısının da arttığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, bir yılda okuduğu kitap sayısı 37-48 olan öğrencilerin, okuduğu kitap sayısı daha az olan

öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir. Anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte en başarısız öğrencilerin hiç kitap okumayan öğrenciler olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, bir yılda okunan kitap sayısı 37-48 olan öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda başarılı oldukları ve bir yılda okunan kitap sayısının anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte başarıyı arttırması bakımından yeterli olduğu söylenebilir.

*“Öğrencilerin çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin çok sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, roman okuyan öğrencilerin çizgi roman ve diğer tür yayınları okuduğunu belirten öğrencilerden anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan yazılı sınav ve çoktan seçmeli testte daha başarılı oldukları görülmektedir.

Bulgulara göre, roman okumanın öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınav başarısını arttırdığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri dil bilgisi konularına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, dil bilgisi konularından “temel anlam” anlamakta güçlük çektiklerini belirten öğrencilerin, diğer konuları anlamakta güçlük çeken öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda daha başarılı oldukları görülmektedir. Bulgular, “terim anlamı” anlamakta güçlük çektiklerini belirten öğrencilerin diğer konuları anlamakta güçlük çeken öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda en başarısız öğrenciler oldukları görülmektedir.

Bulgulara göre, “temel anlam” ve “terim anlam” dışındaki anlam bilgisi konularını kavramakta güçlük çekmeyen öğrencilerin, anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavda daha başarılı oldukları söylenebilir.

“Çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramadaki etkililik derecesine göre öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları

arasında fark olacaktır.”denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramadaki etkililik derecesine göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, çalışma kitaplarındaki etkinlik örneklerinin dil bilgisi konularını kavramada çok etkili ve kısmen etkili olduğunu belirten öğrencilerin, etkili değil diye yanıt veren öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlarda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Bulgulara göre, etkinlik örneklerinden hareketle hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerini önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

*“Öğrencilerin sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.”*denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, sözlük kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, sözlük kullanan öğrencilerin, bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlarda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Bulgulara göre, sözlük kullanmanın öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlardaki başarısını artırdığı söylenebilir.

“Öğrencilerin öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olacaktır.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olduğunu göstermektedir. Bulgulardan, öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanan öğrencilerin, bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte ve yazılı sınavlarda daha başarılı oldukları görülmektedir.

Bulgulara göre, öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamda kullanabilen öğrencilerin anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli test ve yazılı sınavlardaki başarısının yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin

öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasında fark olacaktır.” denencesi öğretmenlerin yaşlarına göre, “Soru-cevap tekniğini kullanma” maddesi, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre, “Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.” ve “Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışma” maddeleri dışında doğrulanmamıştır.

Bulgulara göre, öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasında fark olmadığı söylenebilir.

“Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri vardır.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin bu konuyla ilgili yedi farklı görüş belirttiklerini göstermektedir. Bulgular, yeni Türkçe Programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin, öğretmenlerin % 39’unun “Yapılandırmacı yaklaşımın bir bilginin herkeste aynı anlamı uyandırmaması ilkesi, anlam bilgisinde öğrencinin sözcükleri ya da cümleleri kendince anlamlandırması ve oradan da ortak bir anlama yönelmesini sağlamaktadır.”, % 17’sinin “Öğrencilerin görsellerden hareketle anlam ilişkilerini daha kolay kavramalarını sağlamaktadır.”, % 11’inin “Öğrencinin bizzat derse katılımıyla ders daha eğlenceli hâle gelmektedir.” şeklinde görüşlerini belirttiklerini göstermektedir.

Bulgulara göre, yeni Türkçe Programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin, anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde oldukları söylenebilir.

“Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri vardır.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin bu konuyla ilgili sekiz farklı görüş belirttiklerini göstermektedir. Bulgular, anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin, öğretmenlerin, % 39’unun “Terim anlamlı, yakın anlamlı ve eş anlamlı sözcüklerin kavratılmasında sıkıntı yaşamaktayım.”, % 17’sinin “Öğrencilerin kitap okumamaları anlam bilgisi konularını kavramalarını güçleştirmektedir.”, %14’ ünün “Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olması anlam bilgisi

konularının kavratılmasında sıkıntı oluşturmaktadır.” ve %11’inin ise “Sıkıntı yaşamıyorum.” şeklinde görüşlerini belirttiklerini göstermektedir.

Bulgulara göre, anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sıkıntılara ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

“Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri vardır.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin bu konuyla ilgili yedi farklı görüşte olduklarını göstermektedir. Bulgular, programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin % 28’inin “Hayır, etkinliklerin uygulanması aşırı zaman almaktadır”, % 16.7’sinin “Evet, fakat etkinliklerin uygulanması aşırı zaman almaktadır”; “Hayır, etkinlikler yetersiz.” ve “Evet, etkinlikler konuların daha iyi kavranmasını sağlıyor. Ayrıca öğrenciler, zevkle, isteyerek yaptıkları için öğrenmeleri daha kolay ve öğrenilenler de daha kalıcı oluyor.” şeklinde görüş belirttiklerini göstermektedir.

Bulgulara göre, programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde oldukları söylenebilir.

“Öğretmenler, soyut kavramların öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullanıyorlar.” denencesi doğrulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde on farklı yöntem ve teknik kullandıklarını göstermektedir. Bulgulardan, soyut kavramların öğretiminde, öğretmenlerin % 47’sinin “Drama” ve “Somutlaştırma”, % 17’sinin “Gösteri” ve % 14’ünün ise “Günlük yaşamla ilişkilendirme” yöntem ve teknikleri kullandıkları, “Beyin fırtınası”, “Görsel materyallerin kullanımı”, “Resim” ve “Kavram haritaları” gibi yöntem ve teknikleri çok az sayıda öğretmenin kullandığı anlaşılmaktadır.

Bulgulara göre, öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullandıkları söylenebilir.

4.2. Genel Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak, araştırmada, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarında çeşitli değişkenlerin (okul, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba iş durumu, ailenin aylık geliri, kardeş sayısı, kardeşlerin eğitim durumu, Türkçe dersi not ortalaması, yıllık okunan kitap sayısı, en çok okunan kitap türü, anlamakta güçlük çekilen dil bilgisi konuları, öğrenci çalışma

kitabındaki etkinliklerin anlam bilgisi konularını kavramada etkililiği, sözlük kullanma durumu, atasözü, deyim ve özdeyişleri kullanma durumları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve mezun oldukları fakültelere göre durumu) etkisi ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin 2005 Türkçe programındaki temel yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımın anlam bilgisi konularına olan katkılarıyla ilgili görüşleri ile anlam bilgisi konularının öğretimde yaşanan sıkıntılar, kitaplarda yer alan etkinliklerin anlam bilgisi konularının kavratılmasındaki etkisi ve soyut kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullarla anlam bilgisi konularındaki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Kız öğrencilerin anlam bilgisi konularında erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Anne ve babalarının eğitim durumu yükseldikçe, 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Ailenin sosyo-ekonomik (babanın işi, ailenin aylık gelir durumu) düzeyi yükseldikçe öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Kardeş sayısı az (1) olan öğrencilerin kardeş sayısı fazla (4,5,6) olan öğrencilere göre anlam bilgisi konularındaki başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kardeşlerinin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarılarının da yükseldiği görülmüştür.

Türkçe dersi not ortalaması 5 olan öğrencilerin, not ortalaması daha düşük öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan sınavlarda daha başarılı oldukları görülmüştür.

Bir yılda ortalama 37- 48 kitap okuyan öğrencilerin, daha az sayıda kitap okuyan öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan sınavlarda daha başarılı oldukları görülmüştür.

Genellikle roman okuyan öğrencilerin, diğer kitap türlerini (çizgi roman, hikâye, dergi vb. gibi) daha sık okuyan öğrencilere göre anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Temel anlam ve terim anlam konusunu anlamakta güçlük çeken öğrencilerin diğer anlam bilgisi konularını kavramakta güçlük çeken öğrencilere göre anlam bilgisi

konularındaki başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, “öğrencilerin bu konuyla ilgili soruya yanıt verirken bilinçli olmadığı, kavram yanılıgısı içinde oldukları” şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışma kitaplarındaki etkinliklerin, dil bilgisi konularının kavranmasında etkili olduğunu düşünen öğrencilerin, etkili olmadığını düşünen öğrencilere göre anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan sınavlarda daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sözlük kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrendikleri atasözü, deyim ve özdeyişleri günlük hayatta ve kompozisyon yazarken kullanan öğrencilerin, kullanmayan öğrencilere göre, anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerine, bu konuların öğretiminde ve ölçme-değerlendirilmesinde kullandıkları yöntemlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları fakülteye ve öğretmenlik deneyimi sürelerine göre görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür.

Yeni Türkçe programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkılarına ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde olmakla birlikte, yapılandırmacı yaklaşımın anlam bilgisi konularının öğretimine büyük katkılar sağladığı düşüncesinde birleştikleri, ayrıca öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yüzeysel bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşadıkları sıkıntılarla ilgili farklı görüşleri olmakla birlikte, öğretmenlerin çoğunun “terim anlamlı, yakın anlamlı ve eş anlamlı” sözcüklerin öğretiminde sıkıntılar yaşadıkları, öğretmenlerin çok azının anlam bilgisi konularının öğretiminde sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür.

Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olma durumuna ilişkin öğretmenlerin farklı görüşlerde oldukları, fakat “etkinliklerin zaman alması” konusunda görüş birliğinde oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin soyut kavramların öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

4.3. Öneriler

Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle, şu öneriler ileri sürülebilir:

1) Araştırmamızda, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin anlam bilgisi konularıyla ilgili yapılan sınavlarda başarılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Anlam bilgisinde başarılı olmanın ön şartı, okuma alışkanlığının kazanılmış olmasıdır. Çünkü anlam bilgisi, ezberden ziyade eleştirel düşünme ve yorum yapabilme yeteneğiyle ilgilidir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında başta öğretmenler olmak üzere ailelere de büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler ve aileler sürekli kitap okuma alışkanlıklarıyla öğrencilere örnek olmalıdır. Okullarda olduğu gibi, evlerde de tüm aile bireylerinin uyduğu okuma saatleri olmalıdır. Ayrıca okuma alışkanlığının kazandırılması için tüm yurttaki sık sık okuma kampanyaları düzenlenmeli ve bunlar halka duyurulmalıdır.

2) Öğrencilerin sosyo-ekonomik durum farklılığı, kitap okuma konusunda fırsat eşitliğine imkân tanımamaktadır. Bu nedenle, sınıf ve okul kitaplıklarının gelişimi sağlanarak, öğrencilerin sürekli kullanımına açık hâle getirilmelidir. Aileler de bu konuda bilinçlendirilmelidir. Çünkü yapılan bir araştırmada (Çetinkaya, 2004) öğrencilerin büyük çoğunluğu, “ailesinin kitap okuma yerine ders çalışmasını istemesi” nedeniyle yeteri kadar kitap okumadığını belirtmişlerdir.

3) Araştırmamızda da görüldüğü gibi, ailenin eğitim düzeyi, öğrencinin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeyinde çok önemli bir etkidir. Bu yüzden, ailelerin eğitim seviyelerinin yükseltilmesi için yurt çapında eğitim seferberliği başlatılmalı, bu konuda Yüksek Öğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, tüm kurum ve kuruluşların işbirliğiyle çeşitli kurs ve seminerler düzenlenmeli, bu konuda kitle iletişim araçları etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

4) Öğretmenler, özellikle öğrencilerin bilişsel ve zihinsel seviyelerine uygun romanlar belirleyerek, öğrencileri roman okuma konusunda teşvik etmelidir.

5) Öğretmenlerin kavratmakta sıkıntı yaşadıkları anlam bilgisi konuları üzerinde lisans döneminde daha fazla durulmalıdır. Buna paralel olarak Türkçe eğitimi bölümleri ile Türk dili ve edebiyatı ana bilim dallarında anlam bilimi, zorunlu ders olarak okutulmalıdır.

6) Ders kitaplarını hazırlayan uzmanlar, seçilecek metin ve etkinliklerin, düşünce, duygu ve görüş bakımından çocukların seviyelerine uygunluğunu mutlaka dikkate almalıdır.

7) Anlamı elde etmek, sözcüğü tanımakla mümkündür. Bu nedenle sözcüklerin bütün anlamlarının örnekli kullanımlarına yer veren sözlüklerin (TDK Türkçe Sözlük gibi) okullarımızda yaygın olarak kullanılması sağlanmalıdır. Öğretmenler de sözlük kullanma alışkanlığı konusunda öğrencileri sürekli teşvik etmelidir. Ders kitaplarının sonunda yer alan sözlük bölümü, öğrencileri ezbere yönelttiği gibi onların sözlük kullanma alışkanlığını da olumsuz etkilediğinden mutlaka kitaplardan çıkarılmalıdır.

8) Öğretmen; öğrencilerine, atasözü, deyim ve özdeyiş konularını anlatmadan önce bunların günlük yaşamda nerelerde, nasıl kullanılacağı ve bunları kullanmanın öğrencilere neler kazandıracığı ile ilgili bilgiler vermelidir. Atasözü, deyim ve özdeyişle ilgili öğrencilere verilecek örnekler, öğrencinin ilgisini çekebilecek, yaş seviyesine uygun ve günlük yaşamlarında kullanabilecekleri şekilde olmalıdır. Buna paralel olarak öğretmenler, bütün anlam bilgisi konularını günlük yaşamla ilişkilendirerek anlatmalıdır.

9) Anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşanan en büyük sorunlardan biri de terim ve kavram karmaşasıdır. Bu sorun sadece anlam bilgisinin değil, dil bilgisi öğretiminin de genel sorunudur. Bu sorunun giderilmesi için ilgili kuruluşlar bir araya gelerek bir an önce ortak bir ana kaynak belirlemeli, böylece dil bilgisi öğretiminde birlik sağlanmalıdır.

10) Araştırmamızda da görüldüğü gibi, öğretmenlerimizin çağdaş kuram ve yöntemlerden haberdar olmamaları, öğretmenlerdeki dil bilimsel bakış eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, en kısa zamanda dil bilim kılavuzluğunda çağdaş dil bilgisi öğretime geçilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin yanı sıra dil bilimcilere de önemli görevler düşmektedir. Dil bilimciler, dil bilim kuramlarını dil öğretime uygulamalı ve bu kuramları öğretmenlere seminerler aracılığıyla tanıtmalıdır.

11) Araştırmamızda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yüzeysel bilgilere sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlere, yeni ilköğretim ikinci kademe Türkçe programının dayandığı ilkeler, uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında sistematik ve uygulamalı hizmet içi eğitim verilmelidir. Özellikle yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğrenme, çoklu zekâ, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim ve aktif öğrenme yaklaşımlarının esas aldığı ilke, kuram ve uygulamalar; örneklerle, öğretmenlere uygulamalı bir şekilde

kazandırılmalıdır. Ayrıca ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeni programları iyice tanımaları ve yönetim konularında bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir.

12) Soyut kavramların öğretiminde mutlaka “Beyin Fırtınası”, “Kavram Haritası” ve “Drama” gibi çağdaş yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır.

13) Anlam bilgisi konularının öğretiminde çocuğun dilsel evreni (çevre, ilgi ve gereksinimler) çıkış noktası olmalıdır. Böylece, çocuklar anlam bilgisi konularını daha kolay kavrayacak, dersler daha zevkli hâle gelecektir.

14) Dil bilgisi konularının öğretiminde olduğu gibi, anlam bilgisi konularının öğretiminde metinden hareket edilmeli, okuma metniyle ilgili anlama ve kavrama çalışmaları yapıldıktan sonra, anlam bilgisi konularıyla ilgili etkinliklere geçilmelidir. Ayrıca etkinlik örneklerini öğrencilere verirken her türlü dilsel ve görsel malzemeden yararlanılmalıdır.

15) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Müfredat Programında anlam bilgisi konularına ve bu konularla ilgili kazanımlara çok az yer verildiği görülmektedir. Hâlbuki hem alanın önemi açısından, hem de yapılan OKS (2008 yılından itibaren SBS) ve ÖSS’de sorulan Türkçe sorularının büyük çoğunluğunu anlam bilgisi konularının oluşturduğu düşünülürse, anlam bilgisi konularının, Türkçe Programında, Öğretmen Kılavuz Kitaplarında ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında ağırlıklı olarak yer alması gerekir.

Araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1) Aynı araştırma, Türkçe öğretiminin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik yapılabilir.

2) Araştırma, farklı örneklemeler üzerinde ve farklı öğretim yöntemleri kullanılarak yapılabilir.

3) Aynı araştırma, I. kademe dil bilgisi konularının öğretimine yönelik yapılabilir.

4) Anlam bilgisinin Türkçe dışındaki dersler üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik araştırma yapılabilir.

5) Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan anlam bilgisi konuları üzerine araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, Nuran. (2007) **Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedede Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Aksan, Doğan. (1995) **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- _____, _____. (2005) **Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**, Engin Yayınevi, Ankara.
- Alperen, Nusret. (2001) **Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi**, Alperen Yayınları, Ankara.
- Altun, Mustafa. (2004) **Eski Metinlerde Bir Semantik İnceleme Örneği: Hikmet-nâme**, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7.
- Aral, Neriman. (1997) **Fiziksel İstismar ve Çocuk**, Tekışık Veb Ofset Tesisleri, Ankara.
- Aydın, Mehmet. (2007) **Dil bilim El Kitabı**, 3F Yayıncılık, İstanbul.
- Aydın, Özgür. (1999) “*İlköğretim İkinci Kademelerde Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri*”, Dil Dergisi, S: 81, s. 23-29.
- Bacanlı, Hasan. (2002) **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Banguoğlu, Tahsin. (1998) **Türkçenin Grameri**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Baş, Bayram. (2002) “*Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı*”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S:12, s.60-68.
- Başkan, Özcan. (2003) **Bildirişim**, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Batur, Suat ve Cafer Yıldırım. (2003) **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**, Özyürek Yayınevi, İstanbul.
- Baydar, Turgut. (2006) **Türkçede Söz Diziminin Öğretimi ve Kavratılması**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Benveniste, Emile. (1995) **Genel Dilbilim Sorunları**, (Çev. Erdim Öztokat), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

- Bilgin, Muhittin. (2002) **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, Fuat. (2004) **Türkiye Türkçesi Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Yöntem**, Kapı Yayınları, İstanbul.
- Calp, Mehrali. (2001) **İlköğretim Okulları İkinci Kademedede Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Cemiloğlu, Mustafa. (2001) **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Chomsky, Noam. (2001) **Dil ve Zihin**, (Çev. Ahmet Kocaman), Ayraç Yayıncılık, Ankara.
- Coşkun, Özlem Altınkaynak. (2006) **İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kavramlar ve Kavram Alanları**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dil Bilim Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çetinkaya, Songül Çiçek. (2004) **Afyon Merkezindeki İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Çetinkaya, Zeynep. (2005) **“Basit Tekrar Ve Alıştırmalar Yoluyla Sözcük Öğretimi”**, Dil Dergisi, S:130, s.68-85.
- Erdem, İlhan. (2008) **“Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri”**, Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, C:6, S:1, s. 85-105.
- _____, _____. (2007) **İlköğretim II. Kademedede Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Ertekinoglu, Servet. (2003) **Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Fil, Oğuzhan . (2006) **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Sözcük Türlerinin Öğretimi**, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

- Gencan, Tahir Nejat. (1966) **Dilbilgisi**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- _____, _____. (1992) **Dilbilgisi Lise I-II-III**, Kanaat Yayıncılık, İstanbul.
- Gezer, Alpay. (2006) **Soyut Kavramların Öğretiminde Hayvan Masallarının Yeri**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Guiraud, Pierre. (1999) **Anlambilim** (Çev. Prof. Dr. Berke Vardar), Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Gözler, H. Fethi. (1991) **Türkçe Deyimler Türkçe ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü**, İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Güler, Fırat. (2001) **İlköğretim II.Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türkçe Öğretimi Bakımından Değerlendirilmesi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- Hengirmen, Mehmet. (1999) **Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, Engin Yayınevi, Ankara.
- İnce, Halide Gamze. (2006) **Türkçede Kelime Öğretimi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Kaptan, Saim. (1991) **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Karadüz, Adnan. (2006) **“İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının “Öğreticilik” Kavramı Bağlamında Eleştirisi”**, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S:21, s.13-31.
- _____, _____. (2004) **İlköğretim Okulları Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sözcük Türlerini Öğrenme ve Kullanma Düzeyleri ile Kavram Bilgileri Üzerine Bir Araştırma**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Kaygusuz, Tuba. (2006) **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

- Kılıç, Yasin. (2002) **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programındaki Amaçların Gerçekleşme Düzeyi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Kıran, Zeynel ve Ayşe (Eziler) Kıran. (2006) **Dilbilime Giriş**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Kırkkılıç, Ahmet ve diğerleri. (2002) **Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri**, Aktif Yayıncılık, Erzurum.
- Komasyon, (Editörler: Kırkkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati), (2007) **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- (2005), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8.Sınıflar) (Taslak Basım)**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- (2007), **İlköğretim Türkçe Dil Yeteneği 6. Sınıf**, Koza Yay., Ankara.
- (2006), **İlköğretim 6 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı**, MEB Yay., Ankara.
- (1991), **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, C: 4, İstanbul.
- (2005), **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, Zeynep (1992) **Grammer Terimleri Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Leech, Geoffrey. (1976) **Semantics**, Penguin Books, England.
- Lyons, John. (1995) **Linguistic Semantics: An Introduction**, Cambridge University Pres., England.
- _____, _____. (1983) **Kuramsal Dilbilime Giriş**, (Çev. Ahmet Kocaman), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Mecz, İrene Tamba. **Anlam bilim**, İletişim Yayınları, 1998, İstanbul.
- Nalcı, Handan Burak. (2006) **Uşak İl Merkezindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerisi**, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.

- Oğraş, Rıza . (2005) *"Dil ve Edebiyatla İlgili Sözcük ve Terimlerin Kodlama Yöntemiyle Öğretimi"* , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C:38, S:1, s.1- 16.
- Örge, Funda. (2003) **İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- Palmer, F.R. (2001) **Semantik Yeni Bir Anlam bilim Projesi** (Çev. Ramazan Ertürk), Kitabiyat Yayınları, Ankara.
- Safa, Peyami. (1999) **Fatih Harbiye**, Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- Sağır, Mukim. (2002) *"İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi"*, Türk Dili, S.601, s.56-59.
- _____,_____. (2002) **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayıncılık , Ankara.
- _____,_____. (1990)**Türk Dil Bilgisi V Dil Bilimi ve Türk Dil Bilgisi**, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum.
- Saraç, Hakan. (2004) **İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Şahin, Abdullah. (2006) **İlköğretim ve Ortaöğretimde OKS-ÖSS Uygulamaları ve Sonuçları (Erzurum Örnekleme)**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Şahin, Esin. (2006) **Açık İlköğretim ve İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların OKS Türkçe Sorularıyla Örtüşme Düzeyi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- Şentürk , Nazmi. (2001) **Türkçe Dil bilgisi 6-7-8**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Taşdemir, Ercan ve diğerleri. (2003) **Pratik Türkçe Öğretim Teknikleri**, Dilset Yayınları, İzmir.
- Toklu, M. Osman. (2003) **Dil bilime Giriş**, Akçağ Yayınevi, Ankara.
- Tura, Sabahat. (1980) **Dil bilim ve Dil bilgisi Konuşmaları I**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Ullman, S. (1962) **Semantics: An Introduction to the Science of Meaning**, Oxford: Basil Blackwell.
- Ülgen, Gülten. (2004) **Kavram Geliştirme Kuramlar Uygulamalar**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Üstten, Aliye Uslu. (2004) “*Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Yaklaşımlar Ve Tartışmalar*”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, S.56.
- Vardar, Berke. (2002) **Açıklamalı Dil bilim Terimleri Sözlüğü**, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Yaman, Havva. (2006) **İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına Ve Hatırlamaya Etkisi**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Yılmaz, Tahsin. (1974) **Dil Yapısının Okul Başarısındaki Rolü**, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, Zeynep Aydın ve Ahmet Mahiroğlu. (2004) “*Dil bilgisi Öğretiminde Yeni Geliştirilen Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkililiği*”, *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 2, S.1, s. 109-123.

İnternet Kaynakçası

- <http://www.basmakci.com/Forum.asp?forum=oku&msgid=3915&yanilik=0> (20.06.08)
- <http://www.cabrillo.edu/services/writingcenter/290/nouns.pdf> (26.06.08)
- <http://www.dilforum.com/forum/archive/index.php/t-17537.html> (02.06.08)
- <http://www.dilforum.com/forum/showthread.php?t=13354> (23.06.08)
- http://www.dilimiz.gen.tr/dil_bilgisi/anlam_bilim/anlam_bilim/yakinanlamlilik.html (21.06.08)
- <http://www.edebiyatogretmeni.net/ikilemeler.htm> (23.06.08)
- http://63.233.183.104/search?q=cache:qbvZ1qz2jaEJ:www.egeedebiyat.org/modules.php%3Fname%3DDownloads%26d_op%3Dgetit%26lid%3D140+anlam+bilim+berke+vardar&hl=tr&ct=clnk&cd=4&gl=tr (26.06.08)
- <http://www.e-egitim.org/2008/02/03/ilkogretim-nedir/>
- <http://www.egitimhane.com/downloads-file-386.html> (17.06.08)
- <http://www.egitimhane.com/downloads-file-4957.html> (21.06.08)
- <http://www.egitimhane.com/downloads-file-6588.html> (26.06.08)
- http://www.egitimim.com/Rehberlik/Adim_Adim_Rehberlik/132_Okul_Basarisini_Etkileyen_Faktorler.htm (21.06.08)

<http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/no3/p6.htm> (23.06.08)
<http://iio-4b.blogspot.com/2007/03/ingilizceataszleri.html> (15.06.08)
<http://www.kafline.com/showthread.php/anlam-bilgisi-sorulari>
17425.html?s=58b04b436107ec226bc89682bc7e0994& (Erişim Tarihi: 30.06.08)
<http://www.k12.nf.ca/fatima/semmap2.htm> (17.06.08)
<http://www.kidbibs.com/learningtips/lt38.htm> (31.05.08)
<http://www.kisiselbasari.com/Yazi.asp?ID=262> (21.06.08)
<http://www.longwood.edu/staff/jonescd/projects/educ530/aboxley/graphicorg/sm.htm>
(20.06.08)
<http://www.psikoloji.gen.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=51> (19.06.08)
http://www.readingquest.org/edis771/semantic_maps.html (21.06.08)
[http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/framework1.cgi?element=semantics&andor=and&so
urce=&sortby=element](http://www.sedl.org/cgi-bin/mysql/framework1.cgi?element=semantics&andor=and&source=&sortby=element) (23.06.08)
<http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html>. (22.06.08)
http://store.atozteacherstuff.com/download-now/s2s_antonymcards.html (21.06.08)
www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/127/7-19.pdf (20.06.08)
http://www.turkceciler.com/vecize/oz_deyisler.html (21.06.08)
<http://www.turkceogretmeniyim.com/forum/showthread.php?t=13521> (22.06.08)
<http://www.universalteacher.org.uk/lang/semantics.html>. (22.06.08)
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Deyim> (20.06.08)
<http://en.wikipedia.org/wiki/Onomatopoeia> (22.06.08)
<http://en.wikipedia.org/wiki/Reduplication> (23.06.08)
<http://tr.wikipedia.org/wiki/Vecize> (21.06.08)

EKLER**EK : 1 TÜRKÇE TESTİ VE YAZILI SINAVLA İLGİLİ İSTATİSTİKİ BİLGİLER****TÜRKÇE TESTİ BAŞARI SIRALAMASI**

1. POLİS AMCA İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 64 TOPLAM PUAN : 4192 ORTALAMA PUAN : 65,50
2. SABANCI İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 74 TOPLAM PUAN : 4832 ORTALAMA PUAN : 65,29
3. KÜLTÜR KURUMU İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 86 TOPLAM PUAN : 5112 ORTALAMA PUAN : 59,44
4. ŞAİR NEF'İ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 50 TOPLAM PUAN : 2764 ORTALAMA PUAN : 55,28
5. KAYAKYOLU İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 89 TOPLAM PUAN : 4844 ORTALAMA PUAN : 54,42
6. EVLİYA ÇELEBİ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 50 TOPLAM PUAN : 2604 ORTALAMA PUAN : 52,08
7. OSMAN GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 79 TOPLAM PUAN : 3468 ORTALAMA PUAN : 43,89

8. ÖMER DUYGUN İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 50 TOPLAM PUAN : 2180 ORTALAMA PUAN : 43,60
9. KÂZİM KARABEKİR İLKÖĞRETİM OK.	ÖĞRENCİ SAYISI : 43 TOPLAM PUAN : 1788 ORTALAMA PUAN : 41,58
10. ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 45 TOPLAM PUAN : 1764 ORTALAMA PUAN : 39,20
11. VEYİS EFENDİ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 48 TOPLAM PUAN : 1508 ORTALAMA PUAN : 31,41
12. MUSTAFA KEMAL İLKÖĞRETİM OK.	ÖĞRENCİ SAYISI : 30 TOPLAM PUAN : 916 ORTALAMA PUAN : 30,53

TÜRKÇE TESTİ GENEL BAŞARI DURUMU

TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI: 708

TOPLAM PUAN : 35972

GENEL PUAN ORTALAMASI : 50,8

YAZILI SINAV BAŞARI DURUMU

1. SABANCI İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 74 TOPLAM PUAN : 5741 ORTALAMA PUAN : 77,58
2. POLİS AMCA İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 64 TOPLAM PUAN : 4925 ORTALAMA PUAN : 76,95
3. KÜLTÜR KURUMU İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 86 TOPLAM PUAN : 6216 ORTALAMA PUAN : 72,27
4. ÖMER DUYGUN İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 50 TOPLAM PUAN : 3290 ORTALAMA PUAN : 65,80
5. EVLİYA ÇELEBİ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 50 TOPLAM PUAN : 3252 ORTALAMA PUAN : 65,04
6. KAYAKYOLU İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 89 TOPLAM PUAN : 5731 ORTALAMA PUAN : 64,39
7. ŞAİR NEF'İ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 50 TOPLAM PUAN : 3153 ORTALAMA PUAN : 63,06
8. ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 45 TOPLAM PUAN : 2425 ORTALAMA PUAN : 53,8

9. OSMAN GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 79 TOPLAM PUAN : 4193 ORTALAMA PUAN : 53,07
10. KÂZİM KARABEKİR İLKÖĞR. OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 43 TOPLAM PUAN : 2232 ORTALAMA PUAN : 51,9
11. MUSTAFA KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 30 TOPLAM PUAN : 1425 ORTALAMA PUAN : 47,50
12. VEYİS EFENDİ İLKÖĞRETİM OKULU	ÖĞRENCİ SAYISI : 48 TOPLAM PUAN : 2034 ORTALAMA PUAN : 42,37

YAZILI SINAV GENEL BAŞARI DURUMU

TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI: 708

TOPLAM PUAN : 44617

GENEL PUAN ORTALAMASI : 63,01

TÜRKÇE TESTİ DOĞRU SAYILARI (DOĞRU YANIT VEREN ÖĞRENCİ SAYISI)

OKUL ADI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
POLİS AMCA İLK. OK.	53	8	42	24	48	49	42	57	26	42	39	40	54	59	40	43	28	30	62	34	15	54	55	56	48
SABANCI İLK. OK.	62	3	60	35	54	56	59	65	34	42	50	36	65	68	47	44	40	29	68	34	19	59	68	56	55
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	68	11	63	36	55	66	48	72	22	63	45	45	72	70	40	50	41	34	74	29	31	61	62	61	59
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	39	2	30	17	29	45	29	36	11	28	25	22	38	41	16	23	24	20	45	14	13	33	42	35	34
KAYAKYOLU İLK. OK.	73	12	55	29	55	71	45	72	35	36	39	30	62	71	36	43	51	39	71	37	25	53	64	52	55
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	38	7	25	19	29	33	27	33	18	21	20	23	34	36	19	22	18	20	44	19	16	31	35	28	36
OSMAN GAZİ İLK. OK.	59	12	41	19	36	44	35	43	25	21	22	40	32	50	24	22	32	31	57	25	30	35	54	42	36
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	35	6	24	7	28	32	21	37	12	14	10	15	28	35	10	20	17	15	35	19	15	29	26	25	30
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	31	10	22	8	22	24	15	26	12	14	13	13	22	20	8	16	16	15	28	10	13	13	25	27	24
ATATÜRK İLK. OK.	24	11	21	6	20	25	19	31	18	11	13	19	16	24	17	10	11	12	28	12	11	24	22	18	18
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	21	9	16	5	15	19	22	23	13	10	9	16	16	20	13	11	9	14	24	12	9	19	17	19	16
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	15	8	5	3	5	18	2	18	11	8	5	5	7	13	5	4	11	7	12	8	4	13	15	12	15

1,12,14,23. sorular mecaz anlam; 6,15,20,25.sorular gerçek anlam; 4,5,8,9,11.sorular deyimlerin anlamı ve kullanılışı; sözcüğün zıt (karşıt) anlamı ve kullanılışı; 17,21.sorular atasözlerinin anlamı ve kullanılışı; 13,16.sorular somut ve soyut anlamlı sözcükler;10,22,24. sorular sözcüklerin aynı anlamda kullanılışı; 3.soru yakın anlam; 19.soru sözcüğün farklı anlamda kullanılması; 18. soru ise olumluluk-olumsuzluk konularıyla ilgilidir.

TÜRKÇE TESTİ YANLIŞ SAYILARI(YANLIŞ YANIT VEREN ÖĞRENCİ SAYISI)

OKUL ADI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
POLİS AMCA İLK. OK.	11	56	22	40	16	15	22	7	38	22	25	24	10	5	24	21	36	34	2	30	49	10	9	8	16
SABANCI İLK. OK.	12	71	14	39	20	18	15	9	40	32	24	38	9	6	27	30	34	45	6	40	55	15	6	18	19
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	18	75	23	50	31	20	38	14	64	23	41	41	14	16	46	36	45	52	12	57	55	25	24	25	27
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	11	48	20	33	21	5	21	14	39	22	25	28	12	9	34	27	26	30	5	36	37	17	8	15	16
KAYAKYOLU İLK. OK.	16	77	34	60	34	18	44	17	54	53	50	59	27	18	53	46	38	50	18	52	64	36	25	37	34
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	12	43	25	31	21	17	23	17	32	29	30	27	16	14	31	28	32	30	6	31	34	19	15	22	14
OSMAN GAZİ İLK. OK.	20	67	38	60	43	35	44	36	54	58	57	39	47	29	55	57	47	48	22	54	49	44	25	37	43
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	15	44	26	43	22	18	29	13	38	36	40	35	22	15	40	30	33	35	15	31	35	21	24	25	20
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	12	33	21	35	21	19	28	17	31	29	30	30	21	23	35	27	27	28	15	33	30	30	18	16	19
ATATÜRK İLK. OK.	21	34	24	39	25	20	26	14	25	34	32	26	29	21	28	35	34	33	17	33	34	21	23	27	27
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	27	39	32	43	33	29	26	25	35	38	39	32	32	28	35	37	39	34	24	36	39	29	31	29	32
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	15	22	25	27	25	12	28	12	19	22	25	25	23	17	25	26	19	23	18	22	26	17	15	18	15

TOPLAM DOĞRU SAYILARI

OKUL ADI	TOPLAM D.S.
POLİS AMCA İLK. OK.	1048
SABANCI İLK. OK.	1208
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	1278
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	691
KAYAKYOLU İLK. OK.	1211
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	651
OSMAN GAZİ İLK. OK.	867
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	545
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	447
ATATÜRK İLK. OK.	441
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	377
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	229
GENEL TOPLAM	8993

TOPLAM YANLIŞ SAYILARI

OKUL ADI	TOPLAM Y.S.
POLİS AMCA İLK. OK.	552
SABANCI İLK. OK.	642
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	872
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	559
KAYAKYOLU İLK. OK.	1014
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	599
OSMAN GAZİ İLK. OK.	1108
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	705
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	628
ATATÜRK İLK. OK.	684
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	823
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	521
GENEL TOPLAM	8707

TOPLAM SORU SAYISI : 17700
TOPLAM DOĞRU SAYISI : 8993
TOPLAM YANLIŞ SAYISI : 8707
GENEL BAŞARI ORANI : % 50,8

**UYGULANAN TESTE GÖRE OKULLARIN ANLAM BİLGİSİ
KONULARINDAKİ DOĞRU -YANLIŞ SAYILARI VE BAŞARI
DURUMLARI**

1) MECAZ ANLAM (1,12,14,23.SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	207	49	% 80
SABANCI İLK. OK.	234	62	% 79
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	245	99	% 71
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	144	56	%72
KAYAKYOLU İLK. OK.	238	118	% 66
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	132	68	% 66
OSMAN GAZİ İLK. OK.	203	113	% 64
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	111	89	% 55
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	89	83	% 51
ATATÜRK İLK. OK.	89	91	% 49
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	74	118	% 41
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	48	72	% 40
GENEL TOPLAM	1814	1018	% 64

2) GERÇEK ANLAM (6,15,20,25.SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	171	85	% 66
SABANCI İLK. OK.	192	104	% 64
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	194	150	% 56
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	109	91	% 54
KAYAKYOLU İLK. OK.	199	157	% 55
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	107	93	% 53
OSMAN GAZİ İLK. OK.	129	187	% 40
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	91	109	% 45
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	66	106	% 38
ATATÜRK İLK. OK.	72	108	% 40
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	60	132	% 31
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	46	74	% 38
GENEL TOPLAM	1436	1396	% 50

3) DEYİMLERİN ANLAMI VE KULLANILIŞI (4,5,8,9,11.SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	194	126	% 60
SABANCI İLK. OK.	238	132	% 64
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	230	200	% 53
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	118	132	% 47
KAYAKYOLU İLK. OK.	230	215	% 51
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	119	131	% 47
OSMAN GAZİ İLK. OK.	145	250	% 36
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	94	156	% 37
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	81	134	% 37
ATATÜRK İLK. OK.	88	137	% 40
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	65	175	% 27
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	42	108	% 28
GENEL TOPLAM	1644	1896	% 46

4) SÖZCÜĞÜN ZİT (KARŞIT) ANLAMI VE KULLANILIŞI (2, 7. SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	50	78	% 39
SABANCI İLK. OK.	62	86	% 41
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	59	113	% 34
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	31	69	% 31
KAYAKYOLU İLK. OK.	57	121	% 32
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	34	66	% 34
OSMAN GAZİ İLK. OK.	47	111	% 29
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	27	73	% 27
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	25	61	% 29
ATATÜRK İLK. OK.	30	60	% 33
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	31	65	% 32
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	10	50	% 16
GENEL TOPLAM	463	953	% 32

5) ATASÖZLERİNİN ANLAMI VE KULLANILIŞI (17,21. SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	43	85	% 33
SABANCI İLK. OK.	59	89	% 39
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	72	100	% 41
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	37	63	% 37
KAYAKYOLU İLK. OK.	76	102	% 42
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	34	66	% 34
OSMAN GAZİ İLK. OK.	62	96	% 39
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	32	68	% 38
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	29	57	% 33
ATATÜRK İLK. OK.	22	68	% 24
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	18	78	% 18
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	15	45	% 25
GENEL TOPLAM	499	917	% 35

6) SOMUTLUK – SOYUTLUK (13,16. SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	97	31	% 75
SABANCI İLK. OK.	109	39	% 73
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	122	50	% 70
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	61	39	% 61
KAYAKYOLU İLK. OK.	105	73	% 58
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	56	44	% 56
OSMAN GAZİ İLK. OK.	54	94	% 36
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	48	52	% 48
KÁZIM KARABEKİR İÖ.O.	38	48	% 44
ATATÖRK İLK. OK.	26	74	% 26
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	27	69	% 28
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	11	49	% 18
GENEL TOPLAM	754	662	% 53

7) SÖZCÜKLERİN AYNI ANLAMDA KULLANILMASI (10,22,24. SORULAR)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	152	40	% 79
SABANCI İLK. OK.	157	65	% 70
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	186	72	% 72
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	103	47	% 68
KAYAKYOLU İLK. OK.	143	124	% 53
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	87	63	% 58
OSMAN GAZİ İLK. OK.	110	127	% 46
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	69	81	% 46
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	52	77	% 40
ATATÜRK İLK. OK.	57	78	% 42
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	46	98	% 31
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	36	54	% 40
GENEL TOPLAM	1198	926	% 56

8) YAKIN ANLAM (3.SORU)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	42	22	% 65
SABANCI İLK. OK.	60	14	% 81
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	63	23	% 73
ŐAIR NEF'İ İLK. OK.	30	20	% 60
KAYAKYOLU İLK. OK.	55	34	%61
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	25	25	%50
OSMAN GAZİ İLK. OK.	41	38	% 51
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	24	26	% 48
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	22	21	%51
ATATÜRK İLK. OK.	21	24	% 46
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	16	32	% 33
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	5	25	% 16
GENEL TOPLAM	404	304	% 57

9) SÖZCÜĞÜN FARKLI ANLAMDA KULLANILMASI (19.SORU)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	62	2	% 96
SABANCI İLK. OK.	68	6	% 91
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	74	12	% 86
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	45	5	% 90
KAYAKYOLU İLK. OK.	71	18	% 79
EVLIYA ÇELEBİ İLK. OK.	44	6	% 88
OSMAN GAZİ İLK. OK.	57	22	% 72
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	35	15	% 70
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	28	15	% 65
ATATÜRK İLK. OK.	28	17	% 62
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	24	24	% 50
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	12	18	% 40
GENEL TOPLAM	548	160	% 77

10) OLUMLULUK – OLUMSUZLUK (18. SORU)

OKUL ADI	DOĞRU SAYISI	YANLIŞ SAYISI	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	30	34	% 46
SABANCI İLK. OK.	29	45	% 39
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	34	52	% 39
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	20	30	% 40
KAYAKYOLU İLK. OK.	39	50	% 45
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	20	30	% 40
OSMAN GAZİ İLK. OK.	31	48	% 39
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	15	35	% 30
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	15	28	% 34
ATATÜRK İLK. OK.	12	33	% 26
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	14	34	% 29
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	7	23	% 23
GENEL TOPLAM	266	442	% 37

**UYGULANAN YAZILI SINAVA GÖRE OKULLARIN ANLAM BİLGİSİ
KONULARINDAKİ BAŞARI DURUMLARI**

1) OLUMSUZ ANLAM (PUAN DEĞERİ:7)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	439	518	% 84
SABANCI İLK. OK.	362	448	% 80
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	416	602	% 69
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	294	350	% 84
KAYAKYOLU İLK. OK.	116	350	% 33
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	490	623	% 78
OSMAN GAZİ İLK. OK.	152	350	% 43
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	185	315	% 58
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	200	553	% 36
ATATÜRK İLK. OK.	130	301	% 43
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	96	210	% 45
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	80	336	% 23
GENEL TOPLAM	2960	4956	% 59

2) ZIT (KARŞIT) ANLAM (PUAN DEĞERİ : 8)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	422	592	% 71
SABANCI İLK. OK.	350	512	% 68
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	507	688	% 73
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	307	400	% 76
KAYAKYOLU İLK. OK.	185	400	% 46
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	414	712	% 58
OSMAN GAZİ İLK. OK.	186	400	% 46
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	119	360	% 33
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	241	632	% 38
ATATÜRK İLK. OK.	120	344	% 34
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	73	240	% 30
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	94	384	% 24
GENEL TOPLAM	3018	5664	% 53

3) ATASÖZÜ (PUAN DEĞERİ : 15)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	740	1110	% 66
SABANCI İLK. OK.	654	960	% 68
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	759	1290	% 58
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	417	750	% 55
KAYAKYOLU İLK. OK.	480	750	% 64
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	795	1335	% 59
OSMAN GAZİ İLK. OK.	456	750	% 60
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	312	675	% 46
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	639	1185	% 53
ATATÜRK İLK. OK.	315	645	% 48
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	215	450	% 47
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	321	720	% 44
GENEL TOPLAM	6103	10620	% 57

4) İKİLEME (PUAN DEĞERİ: 2)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	80	148	% 54
SABANCI İLK. OK.	64	128	% 50
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	60	172	% 34
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	20	100	% 20
KAYAKYOLU İLK. OK.	34	100	% 34
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	38	178	% 21
OSMAN GAZİ İLK. OK.	14	100	% 14
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	20	90	% 22
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	14	158	% 8
ATATÜRK İLK. OK.	14	86	% 16
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	6	60	% 10
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	8	96	% 8
GENEL TOPLAM	372	1416	% 26

5) MECAZ ANLAM (PUAN DEĞERİ:3)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	99	222	% 44
SABANCI İLK. OK.	111	192	% 57
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	162	258	% 62
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	42	150	% 28
KAYAKYOLU İLK. OK.	57	150	% 38
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	120	267	% 44
OSMAN GAZİ İLK. OK.	60	150	% 40
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	36	135	% 26
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	78	237	% 32
ATATÜRK İLK. OK.	33	129	% 25
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	27	90	% 30
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	21	144	% 14
GENEL TOPLAM	846	2124	% 39

6) TERİM ANLAMLI SÖZCÜKLER (PUAN DEĞERİ : 2)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	102	148	% 68
SABANCI İLK. OK.	74	128	% 57
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	96	172	% 55
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	12	100	% 12
KAYAKYOLU İLK. OK.	34	100	% 34
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	52	178	% 29
OSMAN GAZİ İLK. OK.	28	100	% 28
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	16	90	% 17
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	24	158	% 15
ATATÜRK İLK. OK.	14	86	% 16
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	12	60	% 20
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	12	96	% 12
GENEL TOPLAM	476	1416	% 33

7) YAN ANLAM (PUAN DEĞERİ: 3)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	141	222	% 63
SABANCI İLK. OK.	99	192	% 51
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	174	258	% 67
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	42	150	% 28
KAYAKYOLU İLK. OK.	57	150	% 38
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	54	267	% 20
OSMAN GAZİ İLK. OK.	63	150	% 42
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	42	135	% 31
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	57	237	% 24
ATATÜRK İLK. OK.	18	129	% 13
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	21	90	% 23
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	24	144	% 16
GENEL TOPLAM	792	2124	% 37

8) YANSIMA SÖZCÜK (PUAN DEĞERİ: 3)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	108	222	% 48
SABANCI İLK. OK.	90	192	% 46
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	75	258	% 29
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	21	150	% 14
KAYAKYOLU İLK. OK.	57	150	% 38
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	42	267	% 15
OSMAN GAZİ İLK. OK.	6	150	% 4
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	18	135	% 13
KÂZİM KARABEKİR İÖ.O.	27	237	% 11
ATATÜRK İLK. OK.	15	129	% 11
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	18	90	% 20
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	3	144	% 2
GENEL TOPLAM	480	2124	% 22

9) EŞ SESLİ SÖZCÜK (PUAN DEĞERİ: 2)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	82	148	% 55
SABANCI İLK. OK.	98	128	% 76
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	106	172	% 61
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	24	100	% 24
KAYAKYOLU İLK. OK.	38	100	% 38
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	114	178	% 64
OSMAN GAZİ İLK. OK.	60	100	% 60
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	26	90	% 28
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	36	158	% 22
ATATÜRK İLK. OK.	28	86	% 32
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	18	60	% 30
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	26	96	% 27
GENEL TOPLAM	656	1416	% 46

10) EŞ ANLAMLI SÖZCÜKLER (PUAN DEĞERİ 15)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	1051	1110	% 94
SABANCI İLK. OK.	896	960	% 93
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	1158	1290	% 89
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	719	750	% 95
KAYAKYOLU İLK. OK.	715	750	% 95
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	1069	1335	% 80
OSMAN GAZİ İLK. OK.	672	750	% 89
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	574	675	% 85
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	938	1185	% 79
ATATÜRK İLK. OK.	493	645	% 76
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	291	450	% 64
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	519	720	% 72
GENEL TOPLAM	9095	10620	% 85

11) DEYİM (PUAN DEĞERİ : 20)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	1132	1480	% 76
SABANCI İLK. OK.	976	1280	% 76
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	1260	1720	% 73
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	604	1000	% 60
KAYAKYOLU İLK. OK.	682	1000	% 68
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	1198	1780	% 67
OSMAN GAZİ İLK. OK.	720	1000	% 72
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	430	900	% 47
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	879	1580	% 55
ATATÜRK İLK. OK.	430	860	% 50
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	278	600	% 46
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	386	960	% 40
GENEL TOPLAM	8975	14160	% 63

12) TEMEL ANLAM (PUAN DEĞERİ : 20)

OKUL ADI	ALINAN PUAN	AL.GER.PUAN	BAŞARI DURUMU
POLİS AMCA İLK. OK.	1345	1480	% 90
SABANCI İLK. OK.	1151	1280	% 89
KÜLTÜR KURUMU İLK. OK.	1443	1720	% 83
ŞAİR NEF'İ İLK. OK.	788	1000	% 78
KAYAKYOLU İLK. OK.	797	1000	% 79
EVLİYA ÇELEBİ İLK. OK.	1345	1780	% 75
OSMAN GAZİ İLK. OK.	736	1000	% 73
ÖMER DUYGUN İLK. OK.	647	900	% 71
KÂZIM KARABEKİR İÖ.O.	1060	1580	% 67
ATATÜRK İLK. OK.	622	860	% 72
VEYİS EFENDİ İLK. OK.	370	600	% 61
MUSTAFA KEMAL İLK. OK.	540	960	% 56
GENEL TOPLAM	10844	14160	% 76

EK: 2 TÜRKÇE TESTİ

1. **Nihayet** sabah oldu. Gecenin **keskin** ayazına yenik düşmedim. Yorgunluktan yataklarında **sızıp** kalanları uyandırmakla işe başladım. Biraz acele edersek güneş **yükselmeden** çıkabilirdik.

Parçada altı çizili sözcüklerden hangisi mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Nihayet B) Yükselmeden
C) Sızıp D) Keskin

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcükler birbiriyle karşıt anlamlı olarak **kullanılmamıştır?**

- A) Pazarlama işinden **iyi** para kazandı; ama **kötü** harcadı.
B) **Kaba** tezgâhlarda dokunan kilimlerin **ince** motifleri vardı.
C) İnsan **dostunu** da **düşmanını** da zor günlerinde tanıyor.
D) **Yokuşta** zorlanan atlarımız **inişte** rahat etti.

3. 1- Sadece kendine hayrı dokunanın, kimseye hayrı yoktur.
2- Kartalın beğenmediğini kargalar paylaşır.
3- Kendini beğenmek, insanın yaradılışında vardır.
4- Yalnız kendini düşünen adam, yumurtasını pişirmek için komşusunun evini yakar.

Yukarıdaki sözlerden hangileri birbiriyle yakın anlamlıdır?

- A) 1 – 2 B) 2- 3 C) 3 – 4 D) 1 – 4

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim açıklamasıyla **verilmemiştir?**

- A) Eline geçen bütün kitapları gözden geçirdi; ama aradığını bulamadı.
B) Ben bu kanepeleri vermeye razıyım; zaten onları gözden çıkardım.
C) İnsan sokulgan ve sevimli, yani cana yakın olursa, elbette sevilir.
D) Birisi ötekine, o da başkasına söyleyince söz, ağızdan ağıza yayıldı.

5. 1. Her zaman çok konuşurken şimdi sesi çıkmaz olmuş; dut yemiş bülbüle dönmüştü.
2. Dizgini ele almış, artık işleri yönetmeye başlamıştı.
3. Çektiği sıkıntılar yüzünden yaşamayı istemeyecek duruma gelmiş, canından bezmişti.
4. Sonunda dize gelmiş, kendisinden güçlü olan arkadaşının buyruğunu kabul etme durumuna düşmüştü.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde, deyimlerden önce anlamları verilmiştir?

- A) 1-4 B) 1-3 C) 2-3 D) 2-4

6. Sıkıntımızı unutmak, donuk yaşantımıza biraz renk,

1

2

biraz ışık katmak için, tek çaremiz kitaplara

3

sarılmaktır.

4

Bu cümlede altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi gerçek anlamıyla kullanılmıştır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

7. Aşağıdaki altı çizili sözcüklerden hangisinin zıt anlamlısı vardır?

- A) Ayşe, ayağı kayınca kendini yerde buldu.
 B) Okulun kente yakın olmasını istiyorum.
 C) Kendine göre bir arkadaş edindi.
 D) Sonunda aradığı mutluluğu yakaladı.

8. “Çıkmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim içinde yer almıştır?

- A) Yıkanınca elbisenin lekesi çıktı.
 B) Ezilen meyvelerin suyu çıktı.
 C) Haberi duyunca sevinçle evden çıktı.
 D) Bu işi bitirinceye kadar canı çıktı.

9.1. Bu düşüncede olanların hemen hepsi aynı yolun yolcusudur.

2. Toplantıda konuşanların çoğu aynı telden çalışıyordu.

3. Köyde hiçbir şey değişmemiş; aynı tas, aynı hamam.

4. Olayın tanıkları mahkemede aynı ağzı kullandılar.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerindeki deyimler aynı anlamda kullanılmıştır?

A)1 – 2 B) 1 – 3 C) 2 – 4 D) 3 – 4

10.1. Madem gelmeyecektin, hiç olmazsa bir haber verseydin.

2. Sabah sabah hiç vaktan işe geç kaldım.

3. Düzenli yürüyüş, en azından insanı can sıkıntısından kurtarır.

4. Çocuklar olsa olsa uyuyup kalmışlardır.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde, altı çizili sözcükler aynı anlamda kullanılmıştır?

A)1 - 2 B) 1 - 3 C) 2 - 4 D) 3 – 4

11. Aşağıdakilerin hangisindeki deyim, cümleye uygun düşmez?

- A) O kadar zayıftı ki, karda gezer izini belli etmezdi.
 B) Onu bulmak için akşama kadar dolaşmış, ayaklarına kara sular inmişti.
 C) Ekonomik durumu öyle bozulmuştu ki, kemer sıkmaktan başka çaresi kalmamıştı.
 D) İlkokul öğretmenini göreceği için, içi içine sığmıyordu.

12. "Kıyı" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Küçüksu kasrı, karşı kıyıda bakımsız görünüyordu.
 B) Denize kıyısı olan küçük bir kasabaydı.
 C) Şehirden uzakta kıyı bir yerde yaşıyordu.
 D) Karşı tarlanın kıyısı çitlerle çevrilmişti.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "pencere"sözcüğü soyut bir anlam taşır?

- A) Yazar, sanat dünyasına yeni bir pencere açtı.
 B) Hızla giden trenin penceresinden dışarıya bakıyordu.
 C) Dışarıdan gelen sesler herkesi pencereye koşturdu.
 D) Günümüzdeki yeni sistem pencereler daha kullanışlı.

14.1-Orhan, takımımızın koyu bir taraftarıdır.

2-Bebeklere koyu süt içirilmemesi gerekir.

3-Mahallenin gençleriyle koyu bir sohbet ettik.

4-Ressamın tablosunda koyu yeşil renk hâkimdi.

"Koyu" sözcüğü yukarıdaki cümlelerin hangi lerinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) 1 – 2 B) 2 – 4 C) 1 – 3 D) 3 – 4

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, bir kavram ve açıklaması birlikte verilmiştir?

(1) Uygur ve kültürlü bir insan olmak için çok okumalı, ders kitapları ile yetinmemeliyiz. (2) Uygarlık, bizden önceki kuşakların biriktirdiği bilgi ve anıların bir toplamıdır. (3) Biz, uygarlğa o kuşakların kitaplarını okumakla katılabiliriz. (4) Uygur bir insan olmanın biricik yolu okumaktır.

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

16. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili olarak verilen sözcüklerden hangisi soyut bir kavramı anlatır?

- A) Tatlı yiyelim, tatlı konuşalım.
 B) Çocuğunun başarısından sevinc duydu.
 C) O gün hava oldukça soğuktu.
 D) Kara bulutlar birden gökyüzünü kapladı.

17. Aynı olaylar üzerinde ortak düşünceleri olmayan,birbirine aykırı düşen insanların birlikte yaşamaları ve bir iş üzerinde anlaşmaları olanaksızdır.

Bu durum, aşağıdaki atasözlerinden hangisine bir örnektir?

- A) İki deliye bir uslu koymuşlar.
 B) İki el bir baş içindir.
 C) İki baş bir kazanda kaynamaz.
 D) İki karpuz bir koltuğa sığmaz.

18. Aşağıdaki cümlelerden hangisi anlamca olumludur?

- A) Senin ne söylediğini anlamış değilim.
 B) İnsan annesini sevmez mi?
 C) Ödevlerini niçin zamanında yapmadın?
 D) Düşünemedim sonunda böyle olacağını.

19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "soğuk" sözcüğü diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Terliyen soğuk bir şey içme.
 B) Bu sokağın çeşmelerinden soğuk sular akardı.
 C) Önerilerimizi soğuk karşılayacağımı sanmıyordum.
 D) Soğuk süttten yoğurt yapılmaz.

20. Çevremize..... bakar, onu daha iyi anlar, daha çok severiz.

Bu cümlede boş bırakılan yerlere hangi sözcüklerin getirilmesi daha uygundur?

- A) Dikkatle - temizlersek
- B) İlgiyle- incelersek
- C) Özenle – öğrenirsek
- D) Saygıyla – eleştirirsek

21. Atasözleri, çoğu kez gerçek anlamları dışında, benzetmeli bir anlam taşırlar.

Aşağıdaki atasözlerinden hangisi bu açıklamaya uygun düşmez?

- A) Mum dibine ışık vermez.
- B) Adamın iyisi iş başında belli olur.
- C) Meyveli ağacı taşlarlar.
- D) Ağır kazan geç kaynar.

22. 1..Karanlık basmadan yola çıktılar.

2.Çocuk yedi yaşma basmadan okula başladı.

3.Ayağı acıdığı için rahat basamıyor.

4.Çimlere basmadan çiçekleri sulamalısn.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde “basmak” sözcüğü aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) 1 ve 3 B) 1 ve 4 C) 2 ve 3 D) 3 ve 4

23. “Isınmak” sözcüğü hangi cümlede mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Hava ısınınca doğa canlandı.
- B) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
- C) Soba yanınca oda hemen ısındı.
- D) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.

24."Kırılmak" sözcüğü, aşağıdakilerin hangisinde "Dost dostu acı söyler, buna kırılmak olmaz." cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Kırılmış perdesi, çalmıyor sazım.
- B) Bağırsan da çağırsan da kırılmam sana.
- C) Kırıldı ümitler yaza çıkmadan.
- D) Bu yaz susuzluktan kırıldık.

25. Ne kadar olursak olalım, bunu sevdiklerimiz yoksa mutlu olamayız.

Bu cümlede boş bırakılan yerlere aşağıdaki sözcüklerden hangileri getirilmelidir?

- A) girişken – gösterecek
- B) çalışkan – söyleyecek
- C) düşünceli – dinleyecek
- D) başarılı – paylaşacak

TEST BİTTİ

TÜRKÇE TESTİ CEVAP ANAHTARI

**1A
2A
3D
4A
5B
6C
7B
8D
9C**

**10B
11A
12C
13A
14C
15B
16B
17C
18B**

**19C
20B
21B
22D
23B
24B
25D**

EK: 3

6.SINIF ANLAM BİLGİSİ YAZILI SINAVI

B	K	A	L	T	M	F	H	A	U	Ğ	Y	D
M	B	V	Y	R	Z	I	Ç	U	F	A	K	U
E	Ü	T	R	Y	B	Ü	P	Ç	J	A	M	E
İ	Y	A	Ş	L	I	K	A	R	A	B	Ç	M
O	L	S	T	K	İ	L	E	R	Z	C	Ö	N
T	Ş	I	U	L	S	Ö	Z	C	Ü	K	M	O
S	Ğ	Y	Ü	M	Ş	O	C	T	A	Z	N	Ö
Z	Ç	Ü	Ğ	N	T	P	V	Y	S	Y	B	P
Y	A	R	H	O	U	R	B	U	D	U	V	R
H	L	E	I	Ğ	Ü	T	N	I	F	Ü	C	S
I	S	K	İ	J	V	S	M	O	G	V	Z	T
İ	R	A	N	S	Y	Ş	Ö	P	H	K	S	A
S	J	B	L	T	Z	S	Ç	Ğ	J	L	D	B
A	V	Ç	K	U	S	Z	İ	Ü	K	M	F	C
C	D	E	F	J	G	Ğ	H	İ	İ	N	G	Ç



Arkadaşlar, aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlıları, yan tarafta verilen bulmacada yukarıdan aşağıya ya da soldan sağa saklıdır. Onları bularak sözcüklerin karşısına yazar mısınız?

KÜÇÜK

İHTİYAR

KALP

SİYAH

KELİME

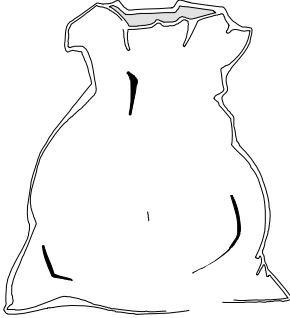
 <p>Arkadaşlar, aşağıdaki deyimleri anlamlarıyla eşleştirir misiniz?</p>	
<p>Ağzında bakla ıslanmamak/.....</p> <p>Can kulağı ile dinlemek/.....</p> <p>Göbeği çatlamak /.....</p> <p>Hanım evladı/</p> <p>Laf işitmek /.....</p> <p>Cebi delik /.....</p> <p>El Etek Çekmek /.....</p> <p>İçi içine sığmamak /.....</p> <p>İçine ateş düşmek/.....</p> <p>Şifayı bulmak/.....</p>	<p>*Bir işi öğrenmek için çok büyük gayret göstermek.</p> <p>*Nazlı, üstüne düşülerek büyütülmüş.</p> <p>*Paylanmak, azarlanmak.</p> <p>*Cebinde para bulunmayan, para tutmayan.</p> <p>*O işle artık hiç uğraşmamak.</p> <p>*Sevinmek, sevinçten çok heyecanlanmak, coşmak.</p> <p>*Çok büyük bir acı içinde olmak.</p> <p>*Hasta olmak, hastalanmak.</p> <p>*Sır saklayamamak.</p> <p>*Aşırı bir dikkat ile dinlemek.</p>



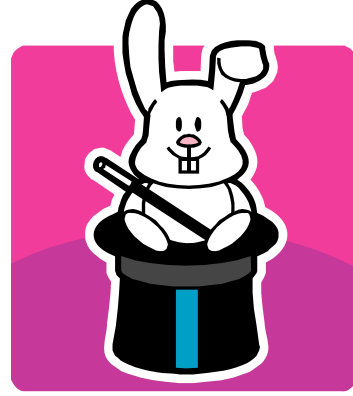
Aşağıdaki sözcüklerin olumsuz ve karşıt(zıt) anlamlılarını bularak doğru çuvala yerleştiriniz.

Unutmak, başlamak, inmek, ilerlemek, kaybetmek

Olumsuz Anlamlılar
Çuvalı



Karşıt (zıt) Anlamlılar
Çuvalı



Arkadaşlar aşağıda yer alan atasözlerimizin anlamca karşıt olanını bulup karşlarına yazar mısınız?

1) 'düşenin dostu olmaz.' /

2)'fazla mal göz çıkarmaz.' /

3)'eğri otur doğru söyle.' /

4)'birlikten kuvvet doğar.' /

5)'el elden üstündür.' /

a)'körler sağırlar, birbirlerini ağırlar.'

b)'alet işler el övünür.'

c)'azıcık aşım ağrısız başım.'

d)'doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar.'

e)'dost kara günde belli olur.'



Aşağıdaki altı çizili sözcükleri anlam özellikleri ile eşleştiriniz.

> İnsan yalan yanlış konuşmamalı.

>Adam horul horul uyuyordu.

>Sandalyenin ayağı kırıldı.

>Gül bülbüle aşıkmiş, ama bülbül ona hiç gülmemiş.

>Oyunun ancak ikinci perdesine yetişebildik.

>Sokaklarda sürüneceksin.

a) Yan Anlam

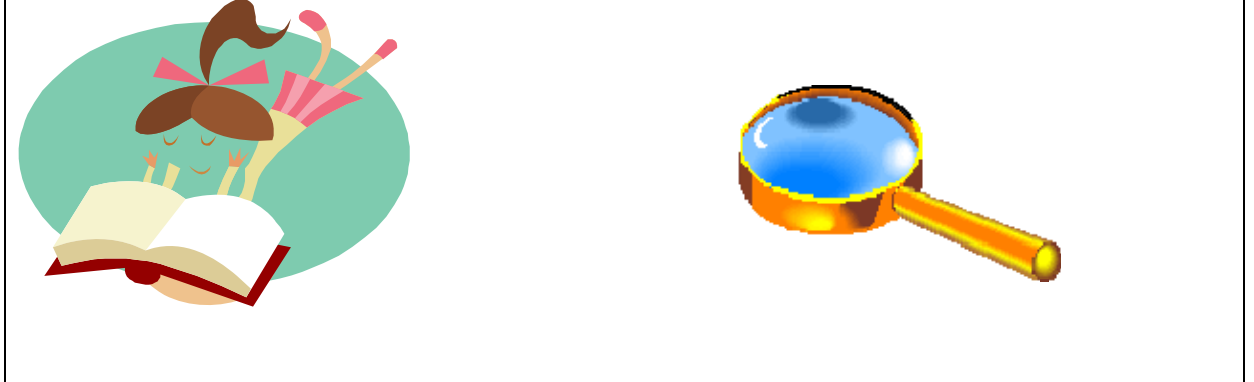
b) Terim Anlam

c) Mecaz Anlam

d) İkileme

e)Yansıma Sözcük

f)Eş sesli Sözcük



Aşağıdaki metni dikkatlice okuyalım!

Savaştan dönen bir asker telefonla ailesini arayarak: “Anne baba, eve dönüyorum ama sizden bir şey rica ediyorum. Yanımda bir arkadaşımı da getirmek istiyorum.” der. Ailesi de: “Memnuniyetle, onunla tanışmak isteriz,” diye cevaplar. Oğulları: “Bilmeniz gereken bir şey var” diye devam eder. “Arkadaşım savaşta ağır yaralandı. Bir mayına bastı ve bir koluyla ayağını kaybetti. Gidecek hiç bir yeri yok, onun gelip bizle kalmasını istiyorum.” Annesi: “Bunu duyduğuma üzüldüm oğlum. Belki onun başka bir yer bulmasına yardımcı olabiliriz.” “Hayır anne onun bizimle yaşamasını istiyorum.” “Oğlum” dedi annesi, “Bizden ne istediğini bilmiyorsun. Onun gibi özürlü biri bize yük olur. Bizim kendi hayatımız var ve bunun gibi bir şeyin hayatımıza engel olmasına izin veremeyiz. Bence bu arkadaşını unutup eve dönmelisin. O kendi başının çaresine bakacaktır.” Oğlu o anda telefonu kapattı. Ailesi ondan bir süre haber alamadı. Ama bir kaç gün sonra, polisten bir telefon geldi. Oğullarının yüksek bir binadan düşüp öldüğünü öğrendiler. Polis bunun intihar olduğuna inanıyordu. Üzüntü dolu anne-baba hemen oraya gittiler ve oğullarının cesedini tespit etmek için şehir morguna götürdüler. Onu tanıdılar ve bilmedikleri bir şey daha öğrenince dehşete düştüler. Oğullarının sadece bir kolu ve bir bacağı vardı!...

D	İ	O	L	K	P	J	H	G	T	<p>Yandaki bulmacanın içine yukarıdaki parçada geçen beş sözcük soldan sağa ve yukarıdan aşağıya gizlenmiştir.</p> <p>Bu sözcükleri bularak karşılama anlamlarını yazınız.</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p>
R	B	V	N	M	O	Ö	Ç	A	G	
G	Ö	Z	Ü	R	L	Ü	Ğ	A	T	
İ	Z	A	S	D	İ	T	J	S	R	
Ğ	G	H	C	E	S	E	T	R	F	
Ş	J	K	L	Ü	İ	L	G	T	E	
L	N	C	R	Ç	Ş	E	H	Y	L	
D	E	H	Ş	E	T	F	Y	U	K	
V	E	R	Y	H	B	O	U	O	T	
Z	B	N	T	E	A	N	E	R	F	

EK: 4 ÖĞRETMEN ANKETİ

Anketle ilgili ön bilgiler

Anket toplam 35 sorudan ibaret olup bunlardan 31’i 5’li Likert tipi ölçek 4’ü de açık uçlu soru şeklindedir. Likert Tipi bu ölçek; “Tamamen Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Çok Az Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” olarak, 5’den 1’e doğru derecelendirilmiştir

Öğretmen Veri Toplama Aracı

Sayın Meslektaşım,

Elinizde bulunan bu veri toplama aracı; İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı düzeylerini ve bu konuların öğretiminde nasıl yöntemler kullanıldığını, varsa yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı sorularına vereceğiniz cevaplar, sadece, araştırmacı tarafından yapılmakta olan doktora tezinde kullanılacak, başka herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır. Araştırma sonunda sizin katkılarınızla elde edilen bilgiler ışığında, ilköğretim 6. sınıflarda anlam bilgisi konularının öğretimiyle ilgili somut ve gerçekçi bilgilere ulaşılabilecektir. Veri toplama aracını cevaplandırırken, isminizi belirtmeden maddeler hâlinde verilmiş olan özelliklerin karşısındaki uygun kutucuğu (X) ile işaretlemeniz gerekmektedir. Yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Adem İŞCAN

Atatürk Ü. K.K.E.F. Türkçe Eğitimi Bölümü

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Yaşınız: 20–25 () 26–30 () 31–35 () 36–40 () 41–45 () 46–50 () 51–55 () 56–60 () 60+()

Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Fakültesi () Fen- Edebiyat Fakültesi () Diğer ()

Öğretmenlik deneyiminiz: 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16 yıl ve üstü ()

Aşağıdaki tabloda 6. sınıfların Türkçe dersi anlam bilgisi konularında programda yer alan kazanımlar ile öğrencilerin bilgi yeterlilikleri ve bu konuların öğretiminde kullanılan yöntemler, karşılaşılan sorunlar ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen ifadelerde size en uygun seçeneği belirten şıkkın altındaki kutucuğu (X) ile işaretleyiniz.	Tamamen Katlıyorum	Çoğunlukla Katlıyorum	Orta derecede Katlıyorum	Çok az katlıyorum	Hiç Katlıyorum
Öğrenciler;					
1. Sözcüklerin temel anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	5	4	3	2	1
2. Sözcüklerin yan anlamıyla kullanımını kavramaktadırlar.	5	4	3	2	1
3. Sözcüklerin mecaz anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	5	4	3	2	1
4. Sözcüklerin terim anlamıyla kullanımını kavramaktadır.	5	4	3	2	1
5. Atasözünü anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	5	4	3	2	1
6. Deyimlerin anlam özelliklerini kavrayıp bunları uygun durumlarda kullanır.	5	4	3	2	1
7. Özdeyişler ile mecazlı ifadelerin anlatımlarda kazandığı anlam özelliklerini kavrar ve bunları uygun durumlarda kullanır.	5	4	3	2	1
8. Sözcükler arasındaki eş anlamlılık ilişkisini kavrar.	5	4	3	2	1
9. Sözcükler arasındaki zıtlık ilişkisini kavrar.	5	4	3	2	1
10. Türkçede olumsuz anlam ile zıt anlam ilişkisini kavrar.	5	4	3	2	1
11. Türkçe sözcükler arasındaki eş seslilik ilişkisini kavrar ve eş sesli kelimeleri farklı anlamlarıyla kullanır.	5	4	3	2	1
12. Sözcükler arasındaki yakın anlamlılık ilişkisini fark eder/uygular.	5	4	3	2	1
Türkçe dersi öğretmeni olarak, programda yer alan anlam bilgisi konuları ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde	5	4	3	2	1
13. Açık uçlu soruları kullanıyorum.					
14. Kısa cevaplı soruları kullanıyorum.	5	4	3	2	1
15. Doldurmalı soruları kullanıyorum.	5	4	3	2	1
16. Çalışma kâğıtları kullanıyorum.	5	4	3	2	1
17. Standart testler kullanıyorum.	5	4	3	2	1
	5	4	3	2	1

18. Süreç gelişim dosyaları kullanıyorum.					
19. Eşleştirme testleri kullanıyorum.	5	4	3	2	1

20. Öz değerlendirme formları kullanıyorum.	5	4	3	2	1
21. Gözlem formları kullanıyorum.	5	4	3	2	1
Anlam bilgisi konularının öğretiminde,	5	4	3	2	1
22. Tümevarım yöntemini kullanıyorum.					
23. Tümdengelim yöntemini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
24. Drama tekniğini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
25. Soru- cevap tekniğini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
26. Gösteri tekniğini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
27. Beyin fırtınası yöntemini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
28. Kubaşık öğrenme yöntemini kullanıyorum.	5	4	3	2	1
29. Görsel ve işitsel materyallerden yararlanıyorum.	5	4	3	2	1
30. Kuralları metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alarak öğrencilere kavratmaya çalışıyorum.	5	4	3	2	1
31. Anlatma (Düz Anlatım) yöntemini kullanıyorum.	5	4	3	2	1

32. Yeni Türkçe Programında temel yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacı yaklaşım modelinin anlam bilgisi konularının öğretimindeki katkıları nelerdir? (Maddeler hâlinde yazınız.)

33. Anlam bilgisi konularının öğretiminde karşılaştığınız sıkıntıları maddeler hâlinde yazınız.

34. Programda yer alan etkinlik örneklerinin anlam bilgisi konularının öğrenciye kavratılmasında etkili olduğuna inanıyor musunuz? Nedenleriyle birlikte yazınız.

35. Soyut kavramların öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmalıdır? Belirtiniz.

EK:5 ÖĞRENCİ ANKET FORMU

Bu bir sınav olmayıp bu soruların yanıtları bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Hiçbir şekilde isminiz kimseye verilmeyecektir. Aşağıdaki anket sorularını dikkatle cevaplamanız araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Adem İŞCAN

1. **Cinsiyetiniz:** Kız () Erkek ()
2. **Annenizin eğitim durumu:** İlkokul () İlköğ.ikinci kad. () Lise () Üniversite ()
3. **Babanızın eğitim durumu:** İlkokul () İlköğ.ikinci kad. () Lise () Üniversite ()
4. **Babanızın işi:** İşçi () Memur () Esnaf () Serbest () İşsiz ()
5. **Ailenizin toplam aylık geliri (tahminen TL/ TL):**
 500 milyon TL/ 500 TL ve altı () 500 milyon TL/ 500 TL – 1 milyar TL/ 1000 TL arası ()
 1 milyar TL/ 1000 TL – 2 milyar TL/ 2000 TL arası () 2 milyar TL/ 2000 TL ve üstü ()
6. **Kaç kardeşsiniz?:**
7. **Kardeşlerinizin mezuniyet durumları:**
 1. kardeş İlkokul () İlköğ.ikinci kad. () Lise () Üniversite ()
 2. kardeş İlkokul () İlköğ.ikinci kad. () Lise () Üniversite ()
 3. kardeş İlkokul () İlköğ.ikinci kad. () Lise () Üniversite ()
 4. kardeş İlkokul () İlköğ.ikinci kad. () Lise () Üniversite ()
8. **Türkçe dersi not ortalamanız:**
9. **Bir yılda ortalama kaç kitap okursunuz?:**
10. **Ne tür yayınları daha sık okursunuz?**
 Dergi () Kitap () Roman () Hikâye () Çizgi Roman () Diğer ()
11. **Dil bilgisi konularından hangisini/ hangilerini anlamakta güçlük çekiyorsunuz?**
 Temel anlam () Yan anlam () Mecaz anlam () Terim anlam
 Atasözü, deyim ve özdeyişler () Eş anlamlılık () Karşıt anlamlılık ()
 Eş seslilik () Yakın anlamlılık () Diğer (.....)
12. **Öğrenci çalışma kitabınızdaki etkinlik örnekleri dil bilgisi konularını kavramanızda ne derecede etkilidir?**
 Çok etkilidir () Kısmen etkilidir () Etkili değildir ()
13. **Sözlük kullanıyor musunuz?**
 Evet () Bazen () Hayır ()
14. **Kompozisyon yazarken veya günlük yaşantınızda öğrendiğiniz atasözü, deyim ve özdeyişlerden faydalaniyor musunuz?**
 Evet () Bazen () Hayır ()

EK :6 RESMİ YAZIŞMALAR

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı

8

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.71.00/04-

Konu : 05.10.2007 *0 1 2 7 8 8

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.06.2006 tarih ve 1565 sayılı yazınız.

Enstitünüz öğretim elemanlarından Arş.Gör.Adem İŞCAN'ın anket çalışması ile ilgili Erzurum Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan, 01.10.2007 tarih ve 39764 sayılı yazı ile ekinin fotokopisi ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr.Erkol DEMİRCİ
Rektör Yardımcısı

Eki : I Takım

Atatürk Üniv.Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı 25170-ERZURUM

Telefon : (0442) 231 16 22 Faks: (0442) 2361014

e-posta : personel@atauni.edu.tr Elektronik Ağ: www.atauni.edu.tr

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu : Anket Uygulanması

39170 27.09.07


VALİLİK MAKAMINA

İlgi a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının 14.09.2007 tarih ve 011897 sayılı yazısı

b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve kurumlarda yapılacak araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesi.

İlimiz Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü öğretim elemanlarından Arş.Gör. Adem İŞCAN'ın İlköğretim 6.sınıf Öğrencilerinin 2005 Türkçe öğretim programındaki anlam bilgisi ile ilgili başarı durumlarının çeşitli değişkenliklere göre incelenmesi (**Erzurum Örnekleme**) konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı ilgi yazı ekindeki 10 İlköğretim Okulumuzda yapılması teklif edilmiş olup Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu Başkanlığının İlgi (b) yönergesi çerçevesinde anket formları incelenmiş olup ilgilinin belirtilen okullarımızda anket çalışması yürütmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğünde olurlarınıza arz ederim.


Fevzi BUDAK
Millî Eğitim Müdürü



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-25-01-05/

Konu : Anket Uygulaması

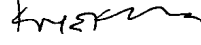
39764 011897

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 14.09.2007 tarih ve 011897 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü öğretim elamanlarından Araştırma Görevlisi Adem İŞCAN'ın İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin 2005 Türkçe Öğretim Programındaki Anlam Bilgisi ile ilgili Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenleri göre incelenmesi (**Erzurum Örneklemi**) konulu anket çalışma formu incelenmiş olup, belirtilen anketin 10 İlköğretim Okulunda yapılmasına ilişkin Valilik Makamından alınan 27.09.2007 tarih ve 39140 sayılı onay ve Araştırma Değerlendirme formu, taahhütname tutanağı ve mühürlü anket formları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin anket çalışma çalışması onaya kayıtlı yönerge çerçevesinde işlem yapılarak araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıt yapılarak EK-taahhütname ile birlikte anket bitiminde Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.



Kasım YEKELER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ: Onay (1sayfa)
Araştırma formu(1sayfa)
Taahhütname Tutanağı (1sayfa)
Anket Formu (sayfa)

T.C
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Daire Başkanlığı
ERZURUM

Sayı : B.30.2.ATA.0.70.71.00/04-
Konu :

14.09.2007*011897

ERZURUM VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü öğretim elemanlarından Arş.Gör.Adem İŞCAN'ın "İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin 2005 Türkçe Öğretim Programındaki Anlam Bilgisi ile İlgili Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum Örnekleme)" konulu anket çalışmasını ekli listede isimleri belirtilen okullarda yapması hususunda gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Prof.Dr.Erkol DEMİRCİ
Rektör Yardımcısı

Eki : 1 Takım

Atatürk Üniv.Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı 25170-ERZURUM
Telefon : (0442) 236 10 22 Faks: (0442) 2361014
e-posta : personel@atauni.edu.tr Elektronik Ağ: www.atauni.edu.tr

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
ERZURUM

Sayı : B.30.2.ATA.0.E1.00.71 - 1565
Konu : Araştırma İzni.

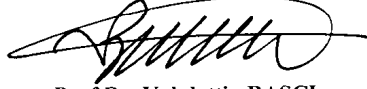
07.09.2006

REKTÖRLÜK MAKAMINA

Enstitümüz Türkçe Eğitimi – Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora öğrencisi ve araştırma görevlisi **Adem İŞCAN**, “*İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin 2005 Türkçe Öğretim Programındaki Anlam Bilgisi ile İlgili Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum Örneği)*“ konusunda, Erzurum’da Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı aşağıda isimleri yazılı ilköğretim okullarında 03-18.12.2007 tarihleri arasında öğretmen ve öğrencilere uygulama yapmak istemektedir.

Söz konusu araştırmayla ilgili olarak Bölüm Başkanı ve danışmanının dilekçesi ile ekleri ilişikte sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.



Prof.Dr. Vahdettin BAŞCI
Müdür

EKLER

EK-I Yazı ve Ekleri (2 adet – 2’şer sayfa)

Çalışma Yapılacak İlköğretim Okulları

Şair Nefi İlköğretim Okulu
Kültür Kurumu İlköğretim Okulu
Sabancı İlköğretim Okulu
Polis Amca İlköğretim Okulu
Osman Gazi İlköğretim Okulu
Evliya Çelebi İlköğretim Okulu
Atatürk İlköğretim Okulu
Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
Kayakyolu Çim.Mus.İşsever.Sen. İlköğretim Okulu
Ömer Duygun İlköğretim Okulu

FORM:2

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Arş. Gör. Adem İŞCAN
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Şair Nefi İ. O Kültür Kurumu İ.O sabancı İ.O. Polis Amca İ.O Osman Gazi İ.O Evliya Çelebi İ.O Atatürk İ.O kazım Karabekir İ.O kayakyolu ÇimentoMüs. İşver. Sen. İ.O Ömer Duygun İ.O
Araştırmanın konusu	İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin 2005 Türkçe öğretim Programlarındaki anlam bilgisi ile ilgili başarı durumlarının çeşitli değişikliklere göre incelenmesi. (Erzurum Örnekleme)
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Tez çalışması
Veri toplama araçları	1 Adet Anket Envanteri. 1 Adet Test Envanteri
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyonumuz 45907 Sayılı, 17 09 2007 tarihli ve Anket Konulu Yazınızı incelemiş "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma desteğine yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " Doğrultusunda yapılan incelemede Tez Çalışmanızın 1 adet anket envanteri ve 1 Adet Test çalışmasının adı geçen okulda uygulanabileceğine oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

KOMİSYON

21.09.2007
Komisyon Başkanı
Cañip KÜÇÜKOĞLU
Şube Müdürü

Üye
Hüccet VURAL

Üye
Erdogan CEYLAN

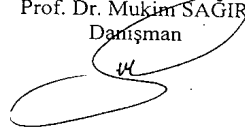
TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ BAŞKANLIĞINA
ERZURUM

Bölümümüz Doktora öğrencisi Adem İŞCAN “İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin 2005 Türkçe öğretim programındaki anlam bilgisi ile ilgili başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum örnekleme)” konusunda tez hazırlamaktadır. Ekte sunulan anket formları ve test sorularını Erzurum merkez ilçedeki İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ve bu okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

Gereğini arz ederim.

18. 07. 2007

Prof. Dr. Muktar SAGIR
Danışman



Eki : 1 adet öğretmen anket formu
1 adet Türkçe Sınavı test kitapçığı ve öğrenci anket formu
1 adet etkinlik örnekleri formu
1 adet tez önerisi projesi



T. C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ATA.0.36.12.00/04/ 473
Konu : Anket İzin İsteği

06. 09. 2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Danışmanlığını Prof. Dr. Mukim SAĞIR'ın yaptığı Bölümümüz Doktora öğrencisi Adem İŞCAN ""İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin 2005 Türkçe öğretim programındaki anlam bilgisi ile ilgili başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum örnekleme)" konulu tez çalışması için Erzurum il merkezinde bulunan aşağıda isimleri yazılı olan ilköğretim okullarında görevli Türkçe öğretmenlerine ve bu okullarda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine anket formları ve test sorularını uygulamak istemektedir.

İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Bölüm Başkanı

Okul adı	Türkçe öğretmeni sayısı	Anketin Uyg.öğr. sayısı	Uy.Yap.Tarih
1- Şair Nefi İlköğretim Okulu	6	50	03-18/12/ 2007
2- Kültür Kurumu İlk.Ok.	4	100	03-18/12/ 2007
3- Sabancı İlk.Ok.	5	100	03-18/12/ 2007
4- Polis Amca İlk.Ok.	4	50	03-18/12/ 2007
5-Osman Gazi İlk.Ok.	4	50	03-18/12/ 2007
6-Evliya Celebi İlk.Ok.	5	50	03-18/12/ 2007
7-Atatürk İlk.Ok.	5	50	03-18/12/ 2007
8-Kazım Karabekir İlk.Ok.	2	55	03-18/12/ 2007
9-Kayakyolu Çim.Mus.İşver.Sen. İlk.Ok.	5	100	03-18/12/ 2007
10-Ömer Duygun İlk.Ok.	2	50	03-18/12/ 2007
Toplam	42	655	

Eki : 1 adet danışman dilekçesi
1 adet öğretmen anket formu
1 adet Türkçe sınavı test kitapçığı ve öğrenci anket formu
1 adet etkinlik örnekleri formu
1 adet tez önerisi projesi



ÖZ GEÇMİŞ

Adem İşcan, 1978 yılında Samsun’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Erzurum’da tamamladı. 1996 yılında girdiği On dokuz Mayıs Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü 2000 yılında bitirdi. 2000-2003 yılları arasında Erzurum Aşkale İbrahim Polat İlköğretim Okulu ile Erzurum Cumhuriyet Lisesi’nde Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olarak görev yaptı. 2001 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2004 yılında “İlköğretim İkinci Kademe 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrencilere Estetik Zevk Kazandırmadaki Rolü” adlı yüksek lisans tezini tamamladı.

2004 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Prof. Dr. Mukim Sağır danışmanlığında başladığı doktora öğrenimine Prof. Dr. H. Ahmet Kırkklıç danışmanlığında devam etti. 2003 yılından beri Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Türkçe eğitimi ile ilgili çeşitli dergilerde yayımlanmış makaleleri bulunmaktadır. Evli ve bir çocuk babasıdır.