

**T.C.
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA BELİTİLEN
OKUDUĞU METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME İLE
İLGİLİ KAZANIMLARA ULAŞMA DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Salih TUZLUKAYA

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Cem Şems Tümer

Erzincan 2013

TEZ KABUL TUTANAĞI

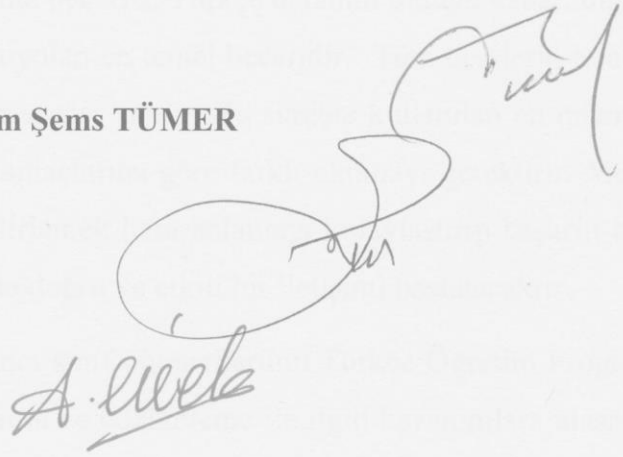
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak Kabul edilmiştir.

Danışman / Jüri: Yrd. Doç Dr. Cem Şems TÜMER

Jüri: Prof. Dr. Mukim SAĞIR

Jüri: Yrd. Doç. Dr. Ali ÇİÇEK



Yukarıdaki imzalar, adı geçen öğretim üyelerine aittir. 22 / 03 / 2013

Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK

Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

İnsanlar, sürekli değişen ve gelişen dünyada yazılı olarak bir bilgi akınına uğramaktadır. Bu noktada okuma, insanlar için en önemli bilgi edinme yollarından biridir. Okuma, insanın tüm yaşamı boyunca düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliğini biçimlendirmede önemli bir etken olmakla birlikte; insanın tüm disiplin alanlarındaki başarısını etkileyen bir beceridir. Anlama da okumanın temeli ve amacıdır. Dolayısıyla okuma becerisi anlama etkinliğiyle sonuçlanırsa bir anlam kazanır. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren kazanılan okuma becerisi, Türkçe dersinin olduğu kadar, diğer derslerin de anlaşılmasında ihtiyaç duyulan en temel beceridir. Tüm derslerin temelinde okuma ve okuduğunu anlama becerisi vardır. Bu süreçte kullanılan en önemli araç metindir ve metinler de yazılış amaçlarına göre farklı okumayı gerektirir. Metnin türüne göre bir okuma amacı belirlemek hem anlamayı kolaylaştırıp başarılı bir okuma yapılmasını sağlayacak hem de doğru ve etkili bir iletişimi başlatacaktır.

Bu çalışmada, İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle sorunların çözümüne yönelik öneriler getirilmiştir.

Bu çalışma esnasında yoğun mesaisine rağmen yardımlarını benden esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Cem Şems TÜMER'e, çalışmanın yöntem kısmında değerli yardımlarını gördüğüm hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. H. Hüsni BAHAR'a, çalışmanın başından sonuna kadar yanımda olan Türk Dili ve Edebiyatı birinci sınıf öğrencisi Şura ERASLAN'a, maddi ve manevi olarak her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunmayı bir borç biliyorum.

Salih TUZLUKAYA

Erzincan, 2013

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA BELİRTİLEN OKUDUĞU METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME İLE İLGİLİ KAZANIMLARA ULAŞMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Salih TUZLUKAYA

**Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi, Ocak 2013**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cem Şems TÜMER

ÖZET

Çalışma grubunu Erzincan il ve ilçelerindeki toplam beş ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 144 altıncı sınıf öğrencisinin oluşturduğu bu çalışmada, Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara öğrencilerin ne derece ulaştığı araştırılmıştır.

Dört bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde, problem durumuna, temel dil becerilerine, okuma ve anlama süreçlerine, metin türlerine yer verilmiş, araştırmanın önemi ve amacı, problem cümleleri, varsayımlar, sınırlılıklar ve ilgili araştırmalar belirtilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, yöntem ve araçlara yer verilmiş, çalışma grubu, verilerin toplanması, kazanımların belirlenmesi, okuduğunu anlama başarı testinin güvenilirlik ve geçerlikleri, testin uygulanması gibi konular üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın asıl kısmını teşkil eden üçüncü bölümde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan problem cümlesine ait birinci alt problemin yanı sıra dört farklı değişkene bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeylerine bakılmıştır.

Çalışmanın dördüncü bölümünde ise araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

**PRIMARY 6 TEACHING TURKISH LESSON GRADE STUDENTS
PROGRAMME OF THE TEXT IT READS THE UNDERSTANDING AND
REACHING THE LEVEL OF ANALYSIS GAINS
STUDY OF OF SEVERAL VARIABLES**

Salih TUZLUKAYA

**Erzincan University, Social Sciences Institute Department of Turkish Education
Master of Science Thesis, January 2013**

Thesis Advisor: Asst. Assoc. Dr. Cem Şems TÜMER

ABSTRACT

A total of five primary schools in and districts of Erzincan study group studying created by a total of 144 sixth-grade students in this study, Turkish Language (6, 7, 8 classes) Training Program, the students read the text to understand and analyze to what extent the gains achieved on the investigated .

First part of study consists of four parts, the problem condition, the basic language skills, reading and comprehension processes, in the given text types, research aim and importance of the problem statements, assumptions, limitations, and related research indicated.

The second part of the study, methods and tools is given, and the working group, data collection, determination of gains, reading comprehension achievement test reliability and validities of the test focuses on issues such as the implementation.

Third part which constitutes the main part of the study, students in sixth grade Turkish Course (6, 7, 8 classes) Training Program to achieve gains on the reading text comprehension and analysis of the levels of evidence and interpretations are included. Sentence of the first sub-problem of the problem forms the basis of this study, as well as four different levels were variable, depending on the success of the students.

In the fourth part of the study results and recommendations are in line with research findings obtained.

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL TUTANAĞI.....	I
ÖN SÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
KISALTMALAR CETVELİ.....	X
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XI
1.BÖLÜM.....	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.2. Dil.....	5
1.1.3. Temel Dil Becerileri.....	7
1.1.3.1. Dinleme.....	7
1.1.3.2. Okuma.....	8
1.1.3.3. Konuşma.....	9
1.1.3.4. Yazma.....	9
1.1.4. Okuma.....	10
1.1.4.1. Okumanın Fizyolojisi.....	12
1.1.4.2. Okumanın Zihinsel Unsurları.....	13
1.1.4.3. Okumayı Etkileyen Sosyal Unsurlar.....	14
1.1.4.3.1. Aile.....	15
1.1.4.3.2. Çevre.....	15

1.1.4.3.3. Kitap ve Kütüphane.....	15
1.1.4.3.4. Okul ve Öğretmen.....	15
1.1.4.4. Okumanın Önemi.....	16
1.1.4.5. Okuma Türleri.....	18
1.1.4.5.1. Sessiz Okuma.....	18
1.1.4.5.2. Sesli Okuma.....	19
1.1.4.5.3. Göz Atarak Okuma.....	21
1.1.4.5.4. Özetleyerek Okuma.....	21
1.1.4.5.5. Not Alarak Okuma.....	21
1.1.4.5.6. İşaretleyerek Okuma.....	22
1.1.4.5.7. Tahmin Ederek Okuma.....	22
1.1.4.5.8. Soru Sorarak Okuma.....	23
1.1.4.5.9. Söz Korosu.....	23
1.1.4.5.10. Okuma Tiyatrosu.....	24
1.1.4.5.11. Ezberleme.....	24
1.1.4.5.12. Metinlerle İlişkilendirme.....	24
1.1.4.5.13. Tartışarak Okuma.....	25
1.1.4.5.14. Eleştirel Okuma.....	25
1.1.5. Anlama.....	25
1.1.6. Metin.....	31
1.1.7. Metin Türleri.....	32
1.1.7.1. Olaya Dayalı Metinler.....	36
1.1.7.2. Bilgiye ve Düşünceye Dayalı Metinler.....	39
1.1.7.3. Şiir Türündeki Metinler.....	41

1.1.8. Araştırmanın Amacı.....	42
1.1.9. Araştırmanın Önemi.....	44
1.1.10. Problem Cümlesi.....	45
1.1.11. Alt Problemler.....	45
1.1.12. Sınırlılıklar.....	46
1.1.13. Tanımlar.....	46
1.1.14. İlgili Araştırmalar.....	47
2. BÖLÜM.....	51
2.1. YÖNTEM.....	51
2.1.1. Araştırmanın Modeli.....	51
2.1.2. Çalışma Grubu.....	51
2.1.3. Verilerin Toplanması.....	51
2.1.3.1. Veri Toplama Araçları.....	52
2.1.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	52
2.1.3.1.2. Okuma Metinleri.....	52
2.1.3.1.3. Resim.....	53
2.1.3.1.4. Kısa Metinler.....	53
2.1.3.1.5. Okuduğunu Anlama Başarı Testi.....	54
2.1.3.2. Araştırmada Dikkate Alınan Kazanımların Belirlenmesi.....	54
2.1.3.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Hazırlanması.....	54
2.1.3.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Güvenirlik ve Geçerlikleri.....	55
2.1.3.5. Ön Uygulama.....	55
2.1.3.6. Uygulama.....	56
2.1.3.7. Verilerin Analizi.....	56

3.BÖLÜM	58
3.1. BULGULAR VE YORUM	58
3.1.1. İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri	59
3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	59
3.1.2.1. Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	60
3.1.2.2. İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	60
3.1.2.3. Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	61
3.1.2.4. Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi	61
3.1.2.5. Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	62
3.1.2.6. Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi	62
3.1.2.7. Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	63
3.1.2.8. Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	63
3.1.2.9. Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi6.....	64
3.1.2.10. Onuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	65
3.1.2.11. On Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	65
3.1.2.12. On İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	66
3.1.2.13. On Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	66
3.1.2.14. On Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi	67
3.1.2.15. On Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	67
3.1.2.16. On Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi	68
3.1.2.17. On Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	68
3.1.2.18. On Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	69

3.1.2.19. On Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	70
3.1.2.20. Yirminci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	70
3.1.2.21. Yirmi Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	71
3.1.2.22. Yirmi İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	71
3.2.23. Yirmi Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi	72
3.1.2.24. Yirmi Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	72
3.1.2.25. Yirmi Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	73
3.1.2.26. Yirmi Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	73
3.1.2.27. Yirmi Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi	74
3.1.2.28. Yirmi Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	74
3.1.2.29. Yirmi Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi	75
3.1.2.30. Otuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi.....	75
3.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
3.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	105
3.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	125
3.1.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	127
3.1.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	129
4. BÖLÜM	132
4.1. SONUÇ VE ÖNERİLER	132
4.1.1. Sonuçlar	132
4.1.2. Öneriler	139
KAYNAKÇA.....	142
EKLER	147

KISALTMALAR

C.	: Cilt
çev.	: Çeviren
Dr.	: Doktor
Edt.	: Editör
K.	: Kazanım
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
Prof.	: Profesör
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
SED	: Sosyo Ekonomik Düzey
SPSS	: Stastiscial Packet for Social Science
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: Ve benzeri

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubunu Oluşturan Okullar.....	51
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Metinlerin Tablosu.....	53
Tablo 3: Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	59
Tablo 4: Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler.....	59
Tablo 5: Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	60
Tablo 6: İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	60
Tablo7: Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 8: Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 9: Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 10: Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 11: Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 12: Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	63
Tablo 13: Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular.....	64
Tablo 14: Onuncu Kazanıma İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 15: On Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	65
Tablo 16: On İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 17: On Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 18: On Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 19: On Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	67
Tablo 20: On Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 21: On Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 22: On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular.....	69

Tablo 23: On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular	70
Tablo 24: Yirminci Kazanıma İlişkin Bulgular	70
Tablo 25: Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular	71
Tablo 26: Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular	71
Tablo 27: Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular	72
Tablo 28: Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular	72
Tablo 29: Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular	73
Tablo 30: Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular	73
Tablo 31: Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular	74
Tablo 32: Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular	74
Tablo 33: Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular.....	75
Tablo 34: Otuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular	75
Tablo 35: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Birinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	76
Tablo 36: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin İkinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	77
Tablo 37: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Üçüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	78
Tablo 38: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dördüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	79
Tablo39: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Beşinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	80
Tablo 40: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Altıncı Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	81
Tablo 41: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yedinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	82

Tablo 42: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Sekizinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	83
Tablo 43: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	84
Tablo 44: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Onuncu Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 45: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Birinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 46: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On İkinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	87
Tablo 47: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Üçüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	88
Tablo 48: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dördüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	89
Tablo 49: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Beşinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	90
Tablo 50: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Altıncı Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	91
Tablo 51: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Yedinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	92
Tablo 52: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Sekizinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	93
Tablo 53: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	94
Tablo 54: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirminci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	95

Tablo 55: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	96
Tablo 56: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	97
Tablo 57: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	98
Tablo 58: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	99
Tablo 59: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları.....	100
Tablo 60: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	101
Tablo 61: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	102
Tablo 62: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	103
Tablo 63: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	104
Tablo 64: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuzuncu Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları	105
Tablo 65: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Birinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	106
Tablo 66: Cinsiyete Göre Öğrencilerin İkinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	106
Tablo 67: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Üçüncü Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	107

Tablo 68: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dördüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	107
Tablo 69: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Beşinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	108
Tablo 70: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Altıncı Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	109
Tablo 71: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yedinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	109
Tablo 72: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sekizinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	110
Tablo 73: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	110
Tablo 74: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Onuncu Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	111
Tablo 75: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Birinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	112
Tablo 76: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On İkinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	112
Tablo 77: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Üçüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	113
Tablo 78: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Dördüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	114
Tablo 79: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Beşinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	114
Tablo 80: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Altıncı Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	115

Tablo 81: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Yedinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	116
Tablo 82: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	116
Tablo 83: Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	117
Tablo 84: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirminci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	118
Tablo 85: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	118
Tablo 86: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	119
Tablo 87: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	120
Tablo 88: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	120
Tablo 89: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 90: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 91: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	122
Tablo 92: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	123
Tablo 93: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	124

Tablo 94: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Otuzuncu Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	124
Tablo 95: Araştırmanın İlk Üç Alt Problemine Ait Toplam Başarı Yüzdeleri.....	125
Tablo 96: Olaya Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bulgular	126
Tablo 97: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Olaya Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları.....	127
Tablo 98: Duygu ve Düşünceye Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bulgular	128
Tablo 99: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Duygu ve Düşünceye Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	129
Tablo 100: Şiir Türüyle İlgili Kazanımlara İlişkin Bulgular	130
Tablo 101: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Şiir Türüyle İlgili Kazanımlara İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları	130

1.BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmamızı yapmamızın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

1.1.1. Problem Durumu

Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan ve iletişim kurmamızı sağlayan en önemli araçlardan biri dildir. Bu tanımıyla anlatma ve anlaşma gibi iki temel beceriyi içine alan dil öğrenimi de etkili bir ana dil öğretimiyle sağlanabilir.

“Her ulus için anne dilleri anne sütü gibidir. Bir yaşa, döneme kadar anne dili çocuk için gerekli ve önemlidir. Her ülkede okullu dönem ile birlikte anne dillerinin yerini, o ülke insanını birleştiren, koruyan bir harç, şemsiye olarak ana dil alır ve birey artık ana dil bilinciyle hareket eder, etmelidir. Türkçenin eğitim ve öğretiminden söz ederken de artık çocuğun annesinin, çevresinin dilini çağrıştıracak olan ana (anne) dilinin yeri yoktur. Okullu dönemin iyileştirmeğe çalıştığı dil, ana dil’dir, yanlış anlamalara, çağrışımlara meydan verecek ana dili değildir.”¹

Dil, bir düşünme aracıdır. “Dil insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır.”²

Dilin bir başka görevi de kültür birliğinin sağlanması ve kültür birikimini yeni kuşaklara aktarmaktır. “Anadil bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel

¹ Mukim Sağır, “Ana Dil Mi, Ana Dili Mi?” *Turkish Studies*, Ankara 2007, S.2, s. 540-544

² Ömer Asım Aksoy, “Anadili”, *Türk Dili Dergisi*, Ankara 1975, S.285, s.11.

insan yığını olmaktan çıkaran ulus haline getiren en önemli öğelerden biridir.”³ Bu yönüyle de dil toplumda birlik, beraberlik ve güven duygusunun kaynağı olur.

İnsan ve toplum yaşamı için dilin önemi şöyle özetlenebilir:

1. Dil, iletişimi ve etkileşimi sağlar.
2. Dil, düşünmenin, bilgilenmenin, öğrenmenin, öğretmenin bir aracıdır.
3. Dil, aynı dili konuşan insanlar arasında birlikteliği sağlar, ulus bilicini oluşturur.
4. Dil, kültürün kaynağı ve onun en önemli aktarıcısıdır.

Dilin bu bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi; ana dilin ulusuna etkili bir şekilde öğretilmesiyle mümkündür. Etkili bir ana dil öğretimi sayesinde; toplumu oluşturan bireylerin anlaşması, bilgi birikiminin çoğalması, ulus bilinci ve kültürün yeni kuşaklara aktarılması sağlanabilir.

“Anadili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi temel amaçlarla birleşir.”⁴

Türkçe öğretiminin, ana dilimizin temel becerilerini kazandırma gibi önemli bir sorumluluğu vardır. “ Anadil öğretiminde amaç, Türkçemizle anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır; bu ise gençlere yalnız kurumsal bilgiler vermekle olmaz. Yüzmeyi, bir araç kullanmayı öğrenmekte olduğu gibi, dil de yaparak, kullanılarak öğrenilir.”⁵ Bu becerilerin kazanılması, dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dört temel etkinliğe dayanır. Bu becerilerden dinleme ve metinlerle okuma anlamayla ilgili dilsel becerilerin kapsamına girerken; konuşma ve yazma da anlatmayla ilgili

³ Cahit Kavcar, Enise Kantemir, *Türk Dili*, İstanbul: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi 1986, s.8.

⁴ Sedat Sever, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara 2004, s.6.

⁵ Beşir Göğüş, *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara 1978, s.8.

dilsel becerilerin kapsamına girmektedir. Bu dil becerilerinin birbirlerini bütünleyici özelliğinden dolayı, dengeli bir biçimde ele alınması gerekmektedir.

“Türkçe öğretimi, genellikle yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerle yapılır. Bu metinler öğretimin temel araçlarıdır.”⁶ Metinler aracılığıyla çocuklar yaşam boyu gerekecek bilgi ve becerileri, düşünme gücünü, anlama ve doğru karar verme yeteneğini kazanırlar. Tüm bu becerilerin kazanılmasında okuma faaliyetinin büyük bir payı vardır. Doğumdan ölüme kadar uzanan süreçte insanların öğrendikleri bilgilerin büyük bir çoğunluğu okuma ile kazanılır.

Öğrencinin kazanacağı okuma becerisi, öğrenim hayatındaki akademik başarısını ve bütün yaşamını etkiler. “Öğretim büyük ölçüde okumaya dayanır. Başka bir deyişle, hemen hemen tüm dersler, iyi bir okuma beceri ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir.”⁷ Bu nedenle okuma etkinlikleri öğrencilere, tüm derslerde ve özellikle de Türkçe dersinde, okuduğunu anlama, yaratıcı düşünme, yerinde ve yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırmalıdır. Eğitim programları ve öğretim süreçleri hazırlanırken de okuma ve okuduğunu doğru ve hızlı anlama becerilerini kazandırmak göz önüne alınmalıdır.

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.”⁸ Okuma, birçok zihinsel faaliyeti içine alan karmaşık bir süreçtir. Sadece metinde yazılan sözcükleri göz aracılığıyla seslendirmek değil, onları zihninizde anlamlandırıp geçmiş bilgilerimizle ilişkilendirme sürecidir. Bu nedenle okuma; metni seslendirmenin ötesinde, yazarla iletişime geçmek, yazarın vermek istediği mesajı anlamaktır.

Diğer bir tanımıyla okuma; “Sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.”⁹ Metni kavramadan ve anlamadan iyi bir okuma yapılamaz. Okuma etkinliğinin amacı, yazının ne

⁶ Sever, s.8.

⁷ Cahit Kavcar, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever, *Türkçe Öğretimi*, Ankara 1995, s.41.

⁸ Hayati Akyol, *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara 2008, s.29.

⁹ Osman Gündüz, Tacettin Şimşek, *Anlama Teknikleri I Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara 2011, s.13.

demek istediğini anlamaktır. Okumada başarılı olabilmek için okumanın anlamlandırmayı sağlayacak bir biçimde olmasını gerekir.

“Metinden anlam çıkarmak gerekliliği, ‘Metinler nasıl, hangi yöntem ve teknikler kullanılarak okunmalıdır?’ sorusunu da beraberinde getirmiştir. ‘Nasıl okunmalı?’ sorusu denilebilir ki okuma eylemiyle yaşıttır. Bu soruların cevapları üzerinde uzun yıllar düşünülmüş ve araştırmalar yapılmıştır. Bütün bu araştırmalara rağmen metinlerin nasıl okunması gerektiğine yönelik değişmez bir yol, yöntem ya da teknik bulunamamıştır.”¹⁰

Her insanın farklı bilgi düzeyinde oluşu, metinlerin yazılış amaçlarının farklı oluşu, insanların ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesi gibi sebeplerden dolayı ortak bir okuma yöntemi benimsemek zordur. Ancak okunan bir metnin anlaşılması hususunda bazı şartların yerine getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Göğüş’ün¹¹ aktardığına göre F. B. Davis bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca erişmiş olmayı gerekli bulur:

- a) Yazının konusunu, görüşünü, izdemini anlamak,
- b) Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak,
- c) Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek,
- ç) Paragraftaki düşünceleri açıkça görebilmek
- d) Söz sanatlarını anlamak,
- e) Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek.

Yukarıdaki şartların sağlanmasıyla okuma amacına ulaşmış, metin anlaşılmalıdır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda¹² da belirtildiği gibi, “Okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı

¹⁰ Mehmet Temizkan, *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Ankara 2009, s.3-4.

¹¹ Göğüş, s. 72.

¹² Milli Eğitim Bakanlığı, *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara 2006, s.6.

bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır.” Program’daki okuma öğrenme alanıyla ilgili gerçekleştirilmek istenen hedef de metinlerden hareketle gerçekleştirilebilecektir. Karatay¹³ metnin dile dayalı, bütün yapıların oluşturduğu anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapıdan oluştuğunu belirterek, okuma ediminin nesnesi metin olduğundan türü, şekli ve yapısı ne olursa olsun her metnin, belli bir okur kesimine seslenmek için kaleme alındığını veya dile getirildiğini ifade etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ana dil etkinlikleri yerine getirilirken de farklı metin türleri üzerinde çalışılır. Farklı metin türleri de kendisine uygun bir okuma yöntemini beraberinde getirir. İşeri’ye¹⁴ göre farklı türden metinler farklı türden okumaları gerektirir. Bilgi veren bir metnin anlattıkları ve okuyucunun bu metinden beklentisiyle bir roman ve hikâyenin anlattıkları ve okuyucunun bu türlerden beklentileri birbirine benzemez. Dolayısıyla da Türkçe dersinde öğrenciye metinlerin yazılış amacına göre bir okuma yöntemi benimsetmek doğru olacaktır.

Başarılı bir ana dil eğitimi için metnin türlerine göre okuma eğitimi verilmelidir. Okuyacağı metnin özelliklerini bilen, hangi amaçla okuduğunun farkında olan öğrenciler, okuma zevkini tadacaklardır. Türkçe programının okuma öğrenme alanıyla ilgili amaçlarına ulaşabilmesi için okuma amacı ve metnin türüne göre okuma yönteminin belirlenmesi gerekmektedir.

1.1.2. Dil

Geçmişten günümüze dilin çeşitli kaynaklarda pek çok tanımı vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

“Dil, insanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek için yararlandıkları ses, sözcük, cümle ve metinlerden oluşan anlaşma sistemidir.”¹⁵

¹³ Halit Karatay, *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, 2007, s. 17.

¹⁴ Kamil İşeri, “Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi”, *TÖMER Dil Dergisi*, S.70, s. 11.

¹⁵ Türk Dil Kurumu, *Türkçe Sözlük*, Ankara 2005, s. 526.

“Dil, insanların düşündüklerini, duyduklarını bildirmek için yararlandıkları ses, sözcük, cümle ve metinlerden oluşan anlaşma sistemidir.”¹⁶

“Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.”¹⁷

“Dil, insanlara özgü, insanlar arasında anlaşmayı konuşma yoluyla gerçekleştiren doğal bir araç; kökleri karanlık döneme dayanan bir dizge; kendine özgü kuralları bulunan, gelişimi, değişimi bu kurallara göre işleyen canlı bir varlık; seslerden örülmüş, sosyal bir yapıdır.”¹⁸

“Dil, bir anda kısaca tanımlanamayacak kadar çok yönlü, insana özgü bir gerçektir.”¹⁹

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”²⁰

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanır.”²¹

“Dil, insanın ve hayatın en canlı parçasıdır.”²²

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milletleri birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muntazam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.”²³

¹⁶ Mukim Sağır, *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara 2002, s. 11.

¹⁷ Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, Ankara 2004, s. 9.

¹⁸ Mazhar Kükey, *Türkçenin Dilbilgisi*, Samsun 2003, s. 15.

¹⁹ Doğan Aksan, *Dil Şu Büyüklü Düzen*, Ankara 2003, s. 9.

²⁰ Muharrem Ergin, *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul 1985, s. 3.

²¹ Şerif Aktaş, Osman Gündüz, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara 2005, s. 9.

²² Mehmet Kaplan, *Kültür ve Dil*, İstanbul 2011, s. 173.

²³ Muharrem Ergin, *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul 2002, s. 13.

“Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü gelişmiş bir dizgedir.”²⁴

Tanımlardan yola çıkarak dilin birçok beceriyi içine alan bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Dil becerileri, iki temel dil becerisiyle kazandırılmaya çalışılır. Bunlardan anlama; okuma ve dinleme becerilerini içine alırken, anlatma; konuşma ve yazma becerilerini içine alır. Okullarımızda dil becerileri bu temel dört beceriye dayalı olarak yürütülürse sağlıklı bir ana dili eğitimi verilmiş olur. Bu çalışmamızda biz de iletişim sürecinde ilk önce kazandırılması gereken okuma ve okunandan anlam çıkarma becerileri üzerinde durulacaktır.

1.1.3. Temel Dil Becerileri

Dil, dört temel beceri alanına dayanmaktadır. Bunlar okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazmadır. Bu becerilerin öğretimi hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde gerçekleştirilmelidir.

1.1.3.1. Dinleme

Temel dil becerileri içerisinde en çok kullanılan beceri dinlemedir. Öğrendiklerimizin büyük çoğunluğunu dinleyerek öğrenmekteyiz. Ancak okul çağına gelinceye kadar çocuklarda dil becerisi olarak dinleme ve konuşma vardır. Çocuk, okulla birlikte okuma becerisini kazanmaya başlar. Bu nedenle dinleme becerisi diğer beceri alanlarına temel teşkil etmektedir.

“Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir.”²⁵ Programda belirtildiği gibi dinleme, iletişim kurmada, kaynak alıcı arasındaki etkili bir kanaldır. Özbay’a²⁶ göre “ Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve dona-

²⁴ Zeynep Kokmaz, *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara 1992, s. 43.

²⁵ MEB, s. 5.

²⁶ Murat Özbay, *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara 2005, s. 9.

nıma vardır... Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.”

“Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir.”²⁷ Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi dinleme, amaçsız değildir. İşitmeden farklı süreçleri içinde barındırır. Dinleme beceri ve alışkanlığı, okulöncesi dönemde kendiliğinden doğal bir biçimde kazanılır. Etkili bir ana dil öğretimi sayesinde öğrenciler dinlediklerini anlama, eleştirip değerlendirme becerilerini kazanacaklardır.

1.1.3.2. Okuma

Okuma zihinsel bir süreçtir. Okuma; görme, algılama, anlama ve yorumlama gibi göz ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma tüm bu süreçlerin sonunda bilgilenmeyi, öğrenmeyi ve zevk almayı sağlayan bir etkinliktir. Okuma becerisi öğrencinin farklı metinlerden yeni bilgi, olay, durum ve tecrübelerle karşılaşmasını sağlar. Böylece okumayla birlikte öğrenciler, araştırma, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri kazanırlar.

“Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.”²⁸ Ana dil öğretiminde okumanın tam olarak gerçekleşebilmesi için kavrama ve anlamlandırma şarttır.

Okuyucu yazarla iletişim kurmak istiyorsa yazarın iletmiş olduğu mesajı doğru anlamalıdır. “Okuma işlemi göz ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembollerini anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.”²⁹

²⁷ Sever, s. 10.

²⁸ Gündüz, Şimşek, s. 13.

²⁹ Özcan Demirel, Melek Şahinel, Türkçe Öğretimi, Ankara 2006, s. 81.

1.1.3.3. Konuşma

“Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir.”³⁰ Konuşma sadece bazı kelimelerin ses yoluyla başkalarına aktarmak değildir. Konuşma hem bir anlatma hem de bir anlaşma aracıdır. Konuşma, dil aracılığıyla gözlemleri, duyguları, düşünceleri ve bilgileri anlatma işidir.

Çocuklar, okulöncesinde ailelerinin ve çevrelerinin diliyle konuşmaya başlarlar. İlköğrenimlerine başladıklarında konulara ve durumlara uygun, açık, anlaşılır ve güzel konuşma becerileri edinmeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak ve öğrenmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanırlar. Bu sebeple öğrencilere sesini ve bedenini etkili kullanma, kendini sözlü olarak ifade etme, konuşma kurallarını uygulama gibi kazanımları kazandırmak gerekir.

Program’da³¹ “Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmele-ri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir.” Bu sebeple konuşma öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarıyla bütünleşerek öğretilmelidir.

1.1.3.4. Yazma

Yazmak, kalıcı ve etkili bir biçimde duygu ve düşüncelerin ifadesidir. Yazmak aynı zamanda insanın kendisini ifade edebildiği bir beceridir. Dil gelişiminde sadece sözle anlatmak yeterli değildir. Yazma becerisi de konuşma becerisi kadar önemlidir. “Yazma iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarımlarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yoludur.”³²

³⁰ Sever, s. 22.

³¹ MEB, s. 6.

³² Şükrü Ünalın, *Türkçe Öğretimi*, Ankara 2006, s. 9.

Türkçe Öğretim Programı'nda³³ “yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.” Bu sebeple yazma becerisinin kazanılması ve istenilen amaçlara ulaşılması için farklı ve teşvik edici yazma etkinlikleri yapılması gerekir.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, gibi temel becerileri sağlamanın yanında, öğrencilerin kendilerini uygun bir şekilde ifade etmesine yardım eden de yazma becerisidir. Calp'a³⁴ göre de yazma öğrencilere Türkçeyi doğru, düzgün ve etkili yazma alışkanlığı kazandırıp, bu beceriyi geliştirme, girdikleri sosyal çevrelerde kendilerini rahatça ifade edebilmede katkı sağladığı gibi bağımsız kişilik oluşturmalarında ve anlatımda kendilerine güvenmelerinde de etkili olur.

1.1.4. Okuma

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişme ve ilerlemeler, bilginin üretilmesini, kitlelere aktarılmasını, algılanıp değerlendirilmesini daha önemli kılmıştır. Bilgi kaynakları çeşitlenerek yazılı ve görsel olarak sunulmaya devam edilmektedir. Okuma faaliyeti, yazılı ve görsel olarak sunulan bilgilerin, hayallerin, tasarıların ve duyguların algılanması, anlaşılması ve değerlendirmesi süreçlerini içine alır.

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”³⁵

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır.”³⁶

³³ MEB, s. 6

³⁴ Mehrali Calp, *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Konya 2005, s. 196.

³⁵ Kavcar, s. 41.

³⁶ Göğüş, s. 60.

“ Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamını kavrama ve seslendirmedir.”³⁷

“Okuma, dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır.”³⁸

“Okuma bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.”³⁹

“Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmektir.”⁴⁰

“Okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir.”⁴¹

“Okuma gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Görme, anlama seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri içerir. Bunların yanında okumanın duyuşsal boyutu da vardır ve boyut göz ardı edilemez. Öncelikle bireyin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi, ilgili olması, okuma isteği geliştirmesi gerekir.”⁴²

“Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama sentez ve çözümlene gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir.”⁴³

Kaynaklardaki tanımlara baktığımızda, okumanın zihinsel bir süreç olduğu ve anlama ile sonuçlandığında amacına ulaştığını görebiliriz. Okuma, temel dil becerisi olan anlama becerisi olduğundan anlama süreci öne çıkmaktadır. Verimli bir okuma

³⁷ Feyzi Öz, *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara 2001, s. 192.

³⁸ J. Albert Harris, E.R.Sipay, *How To Increase Reading Ability*, New York 1990, s. 10.

³⁹ Özcan Demirel, *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara 1999, s. 59.

⁴⁰ TDK, s. 1494.

⁴¹ Emin Özdemir, *Metin Okuma ve İnceleme*, Eskişehir 1991, s. 13.

⁴² Recep Nas, *Türkçe Öğretimi*, Bursa 2003, s. 138.

⁴³ Eyyup Coşkun, “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, S. 9, s. 41-51.

sonucunda anlam çıkarılır. Anlamak da verilmek istenilen mesajın doğru ve eksiksiz olarak anlaşılmasıyla mümkündür.

1.1.4.1. Okumanın Fizyolojisi

Okumanın fiziksel olarak algılanması göz ile sağlanır. Göz hareketlerinin metin üzerinde düzenli sıçrama ve duraklamalarıyla okuma sağlanır. Okurken göz satır üzerinde sıçrayarak ilerler. Temizkan⁴⁴ gözün okuma sırasındaki durumunu şöyle açıklamaktadır:

“Göz satırı okurken onun üzerinde sıçramalarla hareket eder. Satırın üzerindeki bir alanı görmek için durur. Daha sonraki alanı görmek için sıçrama hareketi yapar ve böylece okumayı sürdürür. Okuma esnasında gözün sıçraması ne kadar çoksa okuma da o kadar hızlı olur. Göz satırları takip edebilmek için bir de aşağı doğru hareket eder. Göz, aşağı doğru hareketinde sıçramalarla sola doğru yaptığı hareketinden daha az enerji harcar.”

“ İyi bir okuyucuda sıçramalar uzun, dolayısıyla sıçrama sayısı az olur. Kötü bir okuyucu da ise sıçramalar kısa ve sıçrama sayısı çok olur.”⁴⁵ Göz sıçramaların ardından durur. Okuma duraklama sırasında algılanan sözcükleri beyne gönderilmesiyle sağlanır.

“ Göz metin üzerinde bir noktaya 13 ile 19 derecelik bir açıyla bakar. Bu açı içinde kalan ve gözün net olarak görüp buradaki bütün şekilleri anlama merkezine gönderebildiği alana netlik alanı denir.”⁴⁶ Göğüş⁴⁷ netlik alanı kavramını görüş genişliği şeklinde açıklamıştır. “Göz satır üzerinde soldan sağa doğru ilerlerken her durumda iyi okuyucuda 15-20 harflik bir genişlik kavrar. Buna görüş genişliği (eye span) denir. Bu genişlik yavaş okuyucu da 6 harflik bir sınıra kadar düşer.” Bu alan dışında kalan yerler ise algılanmaz.

⁴⁴ Temizkan, s. 11.

⁴⁵ Nas, s. 139.

⁴⁶ Alemdar Yalçın, *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara 2002, s. 44.

⁴⁷ Göğüş, s. 61.

Sesli okumanın fiziksel sürecinde önemli bir kavram da ses genişliğidir. Güneş'e⁴⁸ göre "Gözün kelimeyi saptadığı an ile onun sesli okunması arasındaki süreye göz ses genişliği denir. Bir kelimenin tanınması ile sesli okunması arasında geçen süre yani göz ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Eğer göz ses genişliği fazla ise okuma ve anlama güçleşmektedir."

Okuma mesafesi gözle yazı arasındaki mesafedir. "Uygun netlik alanının oluşabilmesi ve gözün çok yorulmaması için gerekli okuma mesafesi normal oda aydınlığında 30-40 santimetre olmalıdır."⁴⁹ Eğer çocuk bu mesafeden daha yakın okuyorsa göz sağlığı ve gelişim açısından sakıncalı olur. Okuma eğitimi verilirken öğretmenlerin ve ailelerin bu mesafeye dikkat etmesi gerekir.

1.1.4.2. Okumanın Zihinsel Unsurları

"Göz ve göz kaslarının oluşturduğu ortam sonucunda gözün netlik alanına giren kelime gruplarının beynimizdeki değerlendirme merkezleri şunlardır:

1. Görüntü,
2. Görüntü tanıma,
3. Görüntü Yorum Alanı,
4. Okuma merkezi."⁵⁰

"Göz aracılığıyla alınan görüntü, görüntü tanıma merkezine gönderilir. Beyindeki görüntü tanıma merkezinden sonra görüntü yorum alanına giren kelime, hafızadaki bilgi ve tecrübeler aracılığıyla anlaşılır. Öncelikle cümle içinde bir anlam kazanır ve anlamın parçası olur."⁵¹

Yazılı bir metnin anlaşılması için sadece sözcüklerin anlaşılması yetmez. Metnin anlaşılması metindeki sözcüklerin oluşturduğu anlam birliklerinin anlaşılmasına

⁴⁸ Firdevs Güneş, *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara 2000, s. 55.

⁴⁹ Özbay, *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara 2006, s. 10.

⁵⁰ Yalçın, s. 50.

⁵¹ Özbay, s. 12.

ve bu birliklerin arasındaki ilişkilerin kurularak bir bütün olarak kavramasına bağlıdır. Bu sebeple okuyucunun metinden sonuç çıkarabilmesi için metni okuma sürecinde parça bütün ilişkisini yitirmemeden metni yorumlaması gerekir.

1.1.4.3. Okumayı Etkileyen Sosyal Unsurlar

Öğrencinin içinde bulunduğu çevre, yaşadığı ortam ve sosyo-ekonomik düzey, onun hayatını doğrudan etkilemektedir. Çocuk ilk olarak yakın çevresindeki anne ve babasından duyduğu sözcükleri seslendirir. Daha sonra iletişime geçtiği diğer insanlardan etkilenir. “Çocukların iyi bir okuyucu olarak yetiştirilmesinde temel ilkelerden birisi onların ilgilerini bilmek ve merak duygularını karşılayabilecek eserler okutmaktır. İşte bu noktada sosyal unsurlar önemli bir rol oynamaktadır.”⁵² Aşağıda bu unsurlara yer verilecektir.

1.1.4.3.1. Aile

Aile çocuğun tüm gelişim alanlarında etkili olduğu gibi okuma yeteneğinde de etkilidir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu çocuğun okuma ile ilgili becerilerini etkilemektedir. “Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.”⁵³ Bu durumda ailenin çocuklara örnek olmaları, çocukların ilgileri doğrultusunda ve yaşlarına uygun kitapları temin etmeleri ve kitaplık oluşturmaları gerekir.

1.1.4.3.2. Çevre

Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yapı, özellikle arkadaş çevresi çocuğun zihinsel gelişimini, tutum ve davranışlarını etkiler. Özbay’a⁵⁴ göre, bireyin tutum, zihniyet ve davranışını toplum ve aile çevresinden sonra en çok etkileyen arkadaş çevresidir. Eğer öğrencilerin benimsedikleri grupta okuma bir alışkanlık hâline gel-

⁵² Özbay, s. 32.

⁵³ Hasan Avcıoğlu, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, S. 25, s. 10.

⁵⁴ Özbay, s. 36.

mişse bu o gruptaki herkesi olumlu yönde etkileyecektir. Grup içinde kitap alışverişi, okudukları kitapları anlatma, değerlendirme gibi faaliyetler ortaya çıkacaktır.

1.1.4.3.3. Kitap ve Kütüphane

Okumanın geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında kitaba ulaşma ve kitabın özelliklerinin rolü büyüktür. Öğrencinin çevresinde, başta evinde, okulunda, sınıfında kitabın olması ve kolay ulaşabileceği kütüphanenin bulunması, okuma alışkanlığına olumlu bir etki yapacaktır. Öğrencilerin kütüphane imkânlarından yararlanmaları sağlanarak hem sosyalleşmeleri hem de okuma becerisini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

1.1.4.3.4. Okul ve Öğretmen

Çocuk, okulda model aldığı ve etkileşime girdiği öğretmenini her yönüyle taklit eder. Okuma eğitiminde kilit rolde öğretmen vardır. Öğrencisinin ilgi ve sevisine göre onu kitaba yönlendirecek, okuma yöntem ve tekniklerini gösterecek ve örnek olacak öğretmendir. Ayrıca okullarda sınıf kitaplıklarının bulunması, işlevsel hâlde kullanımının sağlanması da okuma alışkanlığının kazanılması açısından önemlidir.

1.1.4.4. Okumanın Önemi

Okuma, bireyler arasındaki iletişim sağlamanın yollarından biridir. Okuma etkinliği de bir iletişim süreci olarak düşünülebilir. Okuma, kaynak durumundaki yazar ya da şairin metin aracılığıyla alıcıya yani okura mesajını iletmesi sürecidir. “Okuma bir yerde başkalarının yaşam ve yaşantılarını zenginleştirmedir. Kimi metinler düşünce dağarcığımızı zenginleştirir, bilgi dağarcığımızı geliştirir. Kimi metinler de yaşamı değişik yönleriyle tanımamıza olanak sağlar.”⁵⁵

“Etkin bir şekilde yerine getirilen bir okuma eylemi insanın düşüncesini besleyen bir ana kaynak olma özelliğine sahiptir. Bireyin bireyselliğinin bilincine varması,

⁵⁵ Özdemir, s. 21.

üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır.”⁵⁶

“Okuma sadece okul öğrenmelerinde değil, yaşamın en temel noktasında yer alır. Okuma yaşamımızı anlamlandıran, şekil veren ve farklı görüş açıları sunan önemli bir eylemdir. Okuma bir beceridir, bilgi ya da kural ezberleme işi değildir. Okuma sadece okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik olarak düşünülemez. O tüm yaşamımızı etkileyen bir eylemdir. Yemek yeme, soluma... gibi yaşam-saldır ve uzunca bir süre devam eder.”⁵⁷

Gün geçtikçe dünyada ve ülkemizde okuryazar oranı artmaktadır. Bu durum okumanın insan hayatı açısından önemini göstermektedir. Bamberger’e⁵⁸ göre okuma öğrenmenin dört amacı bulunmaktadır. Bu dört amaç, bireyin hayatında şu yönlerden önem taşımaktadır.

- “1. Bireyin okuma kapasitesinin kendi gelişimi üzerinde maksimum etki yaratmasını ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak şekilde en geniş kullanımının desteklenmesi,
2. Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve kaçış için etkin kullanımı,
3. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi,
4. Okumaya olan yaklaşımın kişinin yaşamı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesidir.”

Okuma, eğitim-öğretim çalışmalarının en etkili ve önemli araçlarından biridir. Okuma becerisi düşük, okuma alışkanlığı edinmemiş öğrenciler Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerde de önemli sorunlar karşılaşmaktadırlar.

⁵⁶ Özdemir, s. 17.

⁵⁷ Ahmet Güneşli, “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003. s. 22.

⁵⁸ Richard Bamberger, *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, Ankara 1990, s. 13.

Temizkan'a⁵⁹ göre iyi bir okuma eğitimi;

Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder.

Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanılmasını sağlar.

Yazınsal ürünlerden zevk duymaya alıştıırır.

Eleştirme ve değerlendirme akışkanlığı sağlar.

Söz dağarcığını zenginleştirir.

Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.

Dil bilgisi kurallarının daha iyi kavranmasına olanak sağlar.

Yazım ve noktalama kurallarının daha doğru kullanılmasına yardımcı olur.

Okuma etkinliği, ülkelerin ekonomik hayatlarını da etkiler. Ülkelerin kalkınması üretime ve teknolojiyi kullanabilmelerine bağlıdır. Üretenler ise çok okuyan ve araştıranlardır. Okuma etkinliği, insanlara yaratıcı düşünme, problem çözme, farklı çözümler üretme gibi becerileri kazandıracaktır. Ülkedeki okunan kitap sayısı, okuma bilinci ve okur sayısı artarsa üretme gücü de o oranda artacaktır.

1.1.4.5. Okuma Türleri

2006 Türkçe Öğretim Programı'na⁶⁰ göre okuma çeşitleri şu başlıklar altında toplanmıştır;

1. Sessiz okuma,
2. Sesli okuma,
3. Göz atarak okuma,
4. Özetleyerek okuma,
5. Not alarak okuma,
6. İşaretleyerek okuma,
7. Tahmin ederek okuma,

⁵⁹ Temizkan, s. 33.

⁶⁰ MEB, s. 65-69.

8. Soru sorarak okuma,
9. Söz korosu,
10. Okuma tiyatrosu,
11. Ezberleme,
12. Metinlerle ilişkilendirme,
13. Tartışarak okuma,
14. Eleştirel okuma.

1.1.4.5.1. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, göz hareketleriyle beyinde meydana gelen okuma biçimidir. “Konuşma organlarını kullanmadan, metnin anlamının, göz ve zihin ilişkisi kurarak kavranmasıdır. Sessiz okuma her zaman başvurulan bir yöntemdir. Sesli okumaya oranla metnin anlamını daha hızlı kavrama imkânı verir.”⁶¹

Tazebay’a⁶² göre sessiz okumada da sesli okumadaki gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapar. Farklı olarak sessiz okumada sadece algı genişliği vardır. Göz-ses genişliği yoktur. Sessiz okumada gözün geri hareketleri daha azdır. Bunun sebebi de yanlış söylemeden geriye dönüşlerin olmamasıdır. Böylece sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı olur.

Sessiz okumada amaç öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma sesli okumaya göre daha fazla uygulanabilir. Demirel ve Şahinel⁶³ sessiz okuma becerilerini ilerletmek için uygulanacak başlıca yolların şunlar olduğunu söylemişlerdir:

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirlenmelidir.

⁶¹ Aktaş, Gündüz, s. 27.

⁶² Atilla Tazebay, *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara 2005, s. 15.

⁶³ Demirel, Şahinel, s.87.

- Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- Serbest okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yaptırılmalıdır.”

1.1.4.5.2. Sesli Okuma

“Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organının yardımı ile söylenmesidir.”⁶⁴ Öğrencilerin, okudukları metinde geçen sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlar. Sesli okuma öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkı sağlar. Düzgün konuşma yeteneğini de sesli okuma çalışmalarıyla geliştirir. Sesli okuma sayesinde öğrencilerde okuma zevki uyanır.

“Sesli okuma çalışmalarının amacına ulaşması için şu uygulamalar yararlı olacaktır:

1. Okunacak metinler, önce öğretmen tarafından okunmalı, sonra öğrencilere okutturulmalıdır.
2. Öğrencilere iyi bir sesli okumanın, kazanılması gereken bir davranış olduğu fikri benimsetilmelidir.
3. Okunacak metinler öğrencinin seviyesine uygun olmalı, Türk dilinin ve dünya edebiyatının seçkin eserleri seçilmelidir.
4. Sessiz okuma çalışmaları için sadece sınıf çalışmaları ile yetinmeyip kutlama etkinlikleri, küme çalışmaları gibi fırsatlar yaratılmalıdır.

⁶⁴ Kavcar, Oğuzkan, Sever, s. 43.

5. Şiir okuma çalışmaları sesli yapılmalı, okuma sırasında ölçü, durak ve ahenk unsurlarına dikkat edilmelidir.

6. Sesli okuma sırasında tespit edilen yanlışlar okuma kesilerek yapılmamalı, okuma bittikten sonra yanlışlar düzeltilmelidir. Yöreye özgü söyleyiş yanlışlıkları da sınıfta seslendirilerek doğru söyleyişlerle düzeltilmelidir.

7. Seslerin ses değerleri dikkate alınarak okunmasına dikkat edilmelidir.

8. Sözcük dağarcığını geliştirecek şekilde sesli okuma çalışmaları yapılmalıdır. Çünkü iyi okuma yapabilmek için sözcük zenginliğinin olması gerekir.

9. Öğrencileri ders kitabı dışında başka kitaplara yönlendirmek ve teşvik etmek gereklidir.

10. Sesli okumayı geliştirmek için Türk dilini iyi, doğru ve etkili kullanan örneklerin, programların ve kişilerin örnek alınması sağlanmalıdır.

11. Sesli okumanın başarılı olması için öğrencilerin göz ve ses aralığının artırılmasına çalışılmalıdır. Bunun için öğrencilerin sözcükleri iyi tanımanın ve okumadaki amacın ve anlamın bildirilmesi gerekir.”⁶⁵

1.1.4.5.3. Göz Atarak Okuma

Herhangi bir yazı ya da kitabın içeriği hakkında fikir sahibi olmak, onu tanımak, konunun ayrıntılarına girmeden ana hatlarıyla kavranması amacıyla yapılan okumadır. Göz atarak okuma bizi gereksiz yere zaman harcamaktan kurtarır. Bir kitaba uygulandığında kitabın, ön söz, içindekiler ve bölümlerini incelemekle genel bir fikir edinilir. Kitap hakkında kitabın başında ve kitabın arkasında varsa yazarın notu ve yazar hakkında düşünceler gibi kısımların incelenmesiyle gerçekleşir. Metin üzerinde ise yazının ilk ve son paragrafları okunur, metnin başlığı ve bölümleri incelenir.

⁶⁵ Göğüş, s. 66.

1.1.4.5.4. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma, konunun ana hatlarının kavranması amacıyla uygulanır. Metin okunmaya başlamadan önce, tahtaya “Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?”, “ Olaylar ne zaman ve nerede geçmektedir?”, “Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?” gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları istenir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir.

1.1.4.5.5. Not Alarak Okuma

Not alarak okumada amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır. Hayatın her aşamasında başvurulan bir okuma biçimidir. “Bir kitaptan işimize yarayacak bilgileri ayıklayarak bir kenara kaydetmektir. Her metin okumaya elverişli olmayabilir. Roman, öykü, masal, oyun, anı, fıkra gibi metinler kolayca özetlenebilirken bilimsel yazıları özetlemek güçtür.”⁶⁶

Metni özetlerken kısa cümleler kurulmalıdır. Anlamayı kolaylaştırmak için art arda sıralı cümleler veya ana düşünce ile yardımcı düşünceler yazılabilir. Ancak metinden alınacak bölümler, mutlaka okuyucunun kendi sözcükleriyle özetlenmelidir.

1.1.4.5.6. İşaretleyerek Okuma

Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesi amacıyla yapılan okuma türüdür. Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretler. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle

⁶⁶ Gündüz, Şimsek, s. 198.

ifade ederek anlamlı bir metin oluştururlar. Böylece metin ana hatlarıyla kavranmış olur.

1.1.4.5.7. Tahmin Ederek Okuma

Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmayı amaçlar. Tahmin ederek okuma farklı yollarla yapılabilir:

1. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlanacağı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.

2. Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruları cevapları buldukça üstleri çizilir.

3. Öğretmen öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak, “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?”, gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

1.1.4.5.8. Soru Sorarak Okuma

Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamayı hedefler. İki şekilde uygulanır:

1. Metin okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.

2. Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

1.1.4.5.9. Söz Korosu

Öğrencilerin okuma ve birlikte iş yapabilme becerilerini geliştirmek amaçlanır. Söz korusu dört şekilde yapılır.

1. Hep birlikte okuma: Metnin tamamı sınıf veya bir grup tarafından okunur.
2. Grup olarak okuma: Metin bölümlere ayrılarak her grup bir bölümü okur.
3. Karşılıklı okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılarak metnin belirlenmiş bölümlerinden birini bir grup, diğer bölümlerini de ikinci grup okur.
4. Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler gruplara ayrılarak her bölümü bir grup veya bütün gruplar birlikte okur.

Metin okunurken şahıs ve varlık kadrosu, karakter özelliklerini yansıtabilecek şekilde seslendirilir.

1.1.4.5.10. Okuma Tiyatrosu

Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamak amacıyla uygulanır. Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni haline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde, vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir.

1.1.4.5.11. Ezberleme

Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları amacıyla ezber yapılmalıdır.

Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel yazılar vb.), belirli süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metinler, sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklerde sunulur. Böylelikle öğrencilerin söz varlığı zenginleşir, Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri ve özgüvenleri gelişir.

1.1.4.5.12. Metinlerle İlişkilendirme

Amaç öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir. Metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğu sorulur. Metinler arasında yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurmaları istenir. Sorular sorarak metinler arasında ilişki kurdurulur ve karşılaştırma yaptırılır.

1.1.4.5.13. Tartışarak Okuma

Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamak için kullanılır. Metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar halinde uygulanabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin halinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyulması sağlanır.

1.1.4.5.14. Eleştirel Okuma

Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu veya olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır. Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler, zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar.

1.1.5. Anlama

“Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinleme etkinliğinin amacıdır. Okuma ve dinleme, temel niteliğiyle bir anlama sürecidir denebilir.”⁶⁷

“Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği, genellikle anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle dinleme ve okuma öğretiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır.”⁶⁸

“Anlama, okunan metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanması olarak tanımlanabilir. Okumanın amacı anlamaktır.”⁶⁹

“Anlama, metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.”⁷⁰

“Bir metni anlama metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bilinir hale gelmesi, metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verilmesi, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan bir sonuç çıkarılması ve nihayet okunan metnin yorumlanması ve anlatılması gibi kazanımları gerektirir.”⁷¹

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.”⁷²

“Metnin içeriğini çözümlemeye dönük her çaba, metni anlamaya yönelik bir arayışın ifadesidir. Metni anlatmaya, tanımlamaya, özetlemeye çalışmak, anlamadan sonraki aşamadır. Anlayamadığımız bir metni anlatmamız mümkün değildir.”⁷³

⁶⁷ Göğüş, s. 71.

⁶⁸ Kavcar, Oğuzkan ve Sever, s.49.

⁶⁹ Aktaş, Gündüz, s. 57.

⁷⁰ Güneş, *Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ankara 2004, s.60.

⁷¹ Nusret Alperen, *Türkçe-Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma- Öğretim Rehberi*, Ankara 1999, s. 148.

⁷² Akyol, s. 29.

Tüm tanım ve yaklaşımlardan anlaşıldığı gibi okumanın amacı anlamayı sağlamaktır. Bir metnin okunması sonucu anlama gerçekleşmemişse okuma eylemi zaman kaybına sebep olmuştur. Okullarda okuma etkinliği, tüm derslerin ortak alanı olduğundan tüm öğretim programının buna göre hazırlanması gerekmektedir.

Bloom'a⁷⁴ göre "Daha ilkökul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir." Tekin⁷⁵ "Okuma etkinliğinin öğretim programlarının temelini oluşturduğunu ve anlamının başarıyla gerçekleşebilme için metnin özelliği, okurun ve öğretmenin yeterliliği gibi öğelerin üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir."

"Gray ve Rogers : 'Bir yazıyı, bir yapıtı anlamak, yorumlayabilmektir' derler ve 'Yorum'u da şöyle tanımlarlar:

- a) Yazarın sözlerini, tanıtılarının değerini anlayarak ana düşünceyi kavramak;
- b) Yazarın doğrudan anlatamadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek;
- c) Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek;
- ç) Anladığını duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek."⁷⁶

Moffer ve Wagler okuduğunu anlayabilmenin başlıca şartlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Dikkati Yoğunlaştırma: Dikkat yeteneği, metinde birbirini takip eden kelimelerin anlamlarına yoğunlaşmakla ilgilidir.
2. Yeniden Yapılandırma: Metinden öğrenilen bilgilerin metnin konusu hakkında önceden edinilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek zihinde güncellenmesidir.

⁷³ Gündüz, Şimşek, s. 43.

⁷⁴ Benjamin Bloom, *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara 1979, s. 49.

⁷⁵ Halil Tekin, *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara 1980, s. 20.

⁷⁶ Göğüş, s. 72.

3. Fikir Oluşturma, Zihinde Canlandırma: Bu madde okunanların anlamları üzerinde düşünme ve bunları zihinde canlandırmayla ilgilidir.

4. Çıkarımlarda Bulunma: Bir metindeki neden sonuç ilişkilerinin, şart ifadelerinin durumlar, olaylar vb. arasındaki kıyaslamaların tespit edilmesi gibi bağların fark edilmelerini gerektirir.

5. Anlama Nüfuz Etme: Bu aşama diğerlerine göre daha karışık zihinsel etkinlikleri içermektedir.”⁷⁷

Okuduğunu anlamada çeşitli faktörler vardır. Ders kitapları, okuma parçaları ve diğer yararlanılacak kaynakların öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine, ihtiyaçlarına göre olması gerekmektedir. Sözcük dağarcığı, metnin uzunluğu, cümle yapısı gibi unsurların da öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve kültür birikimi de okuduğunu anlamada son derece önemlidir.

“Okuduğunu anlamayla ilgili pek çok faktör vardır. Bu faktörler ikiye ayrılabilir:

1. Okuyucu ile ilgili faktörler

- Okuyucunun kelime dağarcığı
- Okuyucunun metne duyduğu ilgi
- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu
- Okuyucunun metinle ilgili sahip olduğu ön bilgi
- Okuyucunun amacı

2. Metinle ilgili faktörler

- Metnin türü
- Metnin anlatım düzeyi, yapısı
- Metnin dil ve üslubu (mecazlı anlatım, sadelik vb.)

⁷⁷ Göğüş ,s. 73.

- Metnin fiziksel nitelikleri (uzunluğu, okunaklığı vb.)”⁷⁸

Bu faktörleri anlamayı sağlayacak şekilde düzenlemek gerekir. Metin ile ilgili faktörleri sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde değerlendirmek mümkündür. “Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede aşağıdaki temel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Sözcüklerle ilgili olarak (Kavrama Düzeyi)

a) Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını kavrayabilme

b) Sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıklarını belirleyebilme

2. Cümlelerle ilgili olarak (Yargı Düzeyi)

a) Cümlelerin yapı, anlam ve anlatım özelliklerini tanımlayabilme

b) Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme

3. Paragrafla ilgili olarak (Düşünce Düzeyi)

a) Paragraftaki düşünceyi belirleyebilme

b) Paragraftaki ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilme”⁷⁹

Okuma, bilgilerin ve tecrübelerin öğrenilmesinden, duygu, hayal ve düşüncelerin aktarılmasına kadar içinde anlamlandırmayı barındırır. İlk okuma etkinliklerinden itibaren resimleri yorumlayabilme, okunan bir metne başlık bulabilme, okunan ya da dinlenen bir öykü veya masaldaki kahramanları söyleyebilme, olayları belirtebilme, yer ve zaman kavramlarını tespit edebilme gibi yeterlilikleri kazandıracak etkinliklere yer verilmelidir.

Güneş’in⁸⁰ anlama eğitimi ile ilgili yapmış olduğu tespit ülkemizdeki durum açısından önemlidir.

⁷⁸ Coşkun, “Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, s. 28.

⁷⁹ Bilge Çam, “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi 2006, s. 6.

⁸⁰ Metin Güneş, “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, s. 59-60.

“Ülkemizde, anlama eğitimi Türkçe programlarında yer almakta ve yapılacak çalışmalar gösterilmektedir. Ancak yöntem ve teknik açısından bazı eksiklerin olması ve öğretmenlerin yeterince uygulayamaması sonucunda bu konuda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden gençlerimize eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak, anlama eğitimi eksikliği nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve hayata geçiremedikleri görülmektedir. Bu sorun ilkokuldan üniversiteye, hatta lisansüstü eğitim düzeyinde bile yaygın olarak bulunmaktadır.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı⁸¹, okuma öğrenme alanında, “okuduğu metni anlama ve çözümleme” alt başlığıyla ilgili 31 kazanım belirlemiştir. Bu sayı, okuduğu metni anlama ve çözümlemenin ne derece önemli olduğunu, öğrencilere bu kazanımların kazandırılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu kazanımlar şunlardır:

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
12. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
13. Metne ilişkin sorular oluşturur.
14. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
15. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

⁸¹ MEB, s. 25-26.

16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.

1.1.6. Metin

“Metin (Lat. *textus* (dokuma) > *texere*: dokumak), belirli bir bildişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge metin değildir.”⁸²

“Bir sanatçının düşünce duygu, düşünce ve hayalini belirli bir yazı ve dille okura, dinleyiciye ve eleştiriciye göndermesi olan iletişimdeki araçtır.”⁸³

“Metin, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcüklerin meydana getirdiği somut bir varlık dilsel bir bütündür.”⁸⁴

⁸² Doğan Günay, *Metin Bilgisi*, İstanbul 2007, s. 44

⁸³ Rasih Erkul, *Cümle ve Metin Bilgisi*, Ankara 2004, s. 81.

“Metin dil bilim çalışmalarının odak noktasını oluşturan metin sözcüğü gündelik dilde ve bilim dilinde değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Gündelik dilde metin sözcüğünden anlaşılan birden çok cümleden oluşan yazılı metinlerdir. Metin dil bilim çerçevesinde yalnızca yazılı sözceler değil, sözlü sözceler de metin olarak adlandırılmaktadır.”⁸⁵

“Halliday ve Hasan’a göre metni cümleler bütünü olarak görmek yanlış olur. Metin dilin kullanımındaki birimidir. O, cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büküklüğüyle tanımlanamaz. Metin biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır. Buna göre metin sözlü veya yazılı, mensur ya da manzum, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden bütün bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir. Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından farklıdır.”⁸⁶

Bu tanımlara göre metin kavramının ilk özelliği, içinde bildirişim kavramını içinde barındırmasıdır. Yani metnin varlığı insanların iletişime geçmelerini sağlayan bir durumdur. İkincisi, metin dilsel göstergelerden meydana gelmiştir. Her metin, anlam bütünlüğüyle bir araya gelen metin parçacıklarının toplamıdır. Bu metin parçacıkları kelime, cümle ve paragraflardır. Bu birimlerin temelinde de ses ve hece bulunur. Her metin kendi içinde anlamlı bir yapı özelliğine sahiptir. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümlelerden oluşmuştur. Metinlerin diğer bir özelliği de çok geniş konu alanına sahip olmasıdır. İster sözlü olsun ister yazılı, bildirişim değeri olan, kısa bir cümleden çok uzun bir romana kadar anlamlı bütünlük arz eden, iletişimi sağlayan her şey, metin olarak kabul edilebilir.

⁸⁴ İşeri, s. 11.

⁸⁵ Canan Şenöz, “Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi”, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999, s. 29.

⁸⁶ Coşkun, s. 38.

1.1.7. Metin Türleri

Türkçe öğretimi, metinlerin okunması, anlamlandırılması ve çözümlenmesi yoluyla gerçekleştirilen bir dil öğretimidir. Türkçe öğretiminde metinler, çeşitli becerilerin kazanılmasında araçlardır. Türkçe derslerinde ana dilinin çeşitli alanlarında gerekli becerilerin kazandırılması için birçok etkinlik yaptırılır. Yapılan tüm etkinliklerin temelinde metin vardır.

Metinler öğrencilere sadece ana dil becerilerini doğru kullanmaları için değil, aynı zamanda millî ve manevî değerlerimizin aktarılması, milli ve kültürel değerlerden evrensel değerlere ulaşmayı ve öğrencilerin benlik ve kimlik oluşturmalarında en önemli araçlardan biridir. “Çocuğun millî benliğinin ve kültürel kimliğinin oluşumunda aile, çevre ve okuldan sonra ders kitaplarıyla yardımcı ders kitaplarına alınan metinlerin mühim rolü vardır. Metinlerin önemi çocuğun benlik, kimlik ve kişiliğinin oluşumu noktasında düşünülmektedir.”⁸⁷

Göğüş,⁸⁸ ana dil eğitiminde metin kullanımının amaçlarını genel olarak “Çeşitli konularda ve düzeylerde yazılmış yazıları hızlı okuyup doğru ve eksiksiz anlayabilmek, Türkçede kullanılan sözcükleri çeşitli anlamlarıyla öğrenerek geniş bir sözcük dağarcığı edinmek, doğru anlamaya temel olması amacıyla Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrenmek, okuma alışkanlığı, ilgi ve merakını artırmak, yapıtlar yoluyla ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini tanımak.” şeklinde açıklamaktadır.

Ana dil eğitimi verilirken yürütülen etkinliklerin temelinde metin olduğunu söylemiştik. Ana dil becerilerini öğrencilere kazandırırken metinlerden faydalanarak metni amacımıza götüreceğiz araç olarak kullanmalıyız. Metinleri okurken bir amacımız vardır. Okuma amacımız bizim hangi tür metni okuyacağımızı belirlemede önemlidir. Bu sebeple metnin türü okuma biçimimizi belirler.

İşeri’ye göre⁸⁹ farklı türden metinler farklı türden okumaları gerektirir. Eğitici olarak okura bu ayrımın temel dayanaklarını öğretmeli ve bireye metin türüne göre

⁸⁷ İdris Karakuş, “Çocuğun Eğitiminde Tahkiyeli Metinler”, *Bilge*, 1995, S. 7, s. 11.

⁸⁸ Göğüş, s. 4.

⁸⁹ İşeri, s. 11.

okuma bilincini yerleştirilmelidir. Gögüş'e göre⁹⁰ okunulan yazınsal ya da bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin bu türlerde neler arayacaklarına alıştırılması gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları, dolayısıyla okuyucunun bu türlerde araması gereken yönlerle; bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez.

Tümer'e göre⁹¹ metinleri türlerine göre doğru ayırt edebilmek, orta öğretim düzeyinde öğrenim görmüş öğrenciden beklenen bir yeterlidir. Bu aynı zamanda doğru ve etkili iletişimin, kendini ifade edebilmenin de gereğidir. Değişik iletişim biçimlerinde, gönderici ve alıcı olarak çeşitli metinlerle yüz yüze gelme durumunda olan günümüz insanı, metinler karşısındaki konumunu doğru belirlemek durumundadır. Aksi takdirde, bir iletişimi daha baştan kesintiye uğratmak kolaylıkla mümkün olabilmektedir.

Okuma eğitiminde metin türüne göre okuma bilincini kazandırmak gerekir. Okuma becerisindeki başarı, okuyucunun metne olan ilgisi, okuma amacı ve bunun yanında okunan metnin varlık sebebine göre değişir. Okuduğunu anlama başarısı, öğrencinin okuduğu metnin özellikleri ve bu türe uygun okuma tekniklerini bilmesiyle doğru orantılıdır. Özdemir'e göre⁹² her yazı ya da yazınsal yaratı insanoğlunun düşünce ve duygu evrenini zenginleştirmeyi amaçlar. İster bilgilendirmeyi amaçlasın ister yaşantı kazandırmayı, dilsel ürünlerin amacına ulaşması doğru algılanmalarına bağlıdır. Bu da yazıları ya da yaratıları oluşturan öğeleri işlevleriyle, özellikleriyle tanımayı gerektirir.

Günay'a göre⁹³ eğer okuma edimi bilinçli, istekli ve arzu edilerek yapılan bir etkinlik ise, bu edimde iki amaçtan söz edilebilir: Bilgi edinme ve haz alma.

Kişi bilgilenme için okuyorsa; yarar sağlama; belirli bir hedefe hizmet etme ve bilgi arama amaçlı edimler söz konusudur. Kişinin bir meslek sahibi olmak için

⁹⁰ Gögüş, s. 140.

⁹¹ Cem Şems, Tümer, "Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Mezun Oldukları Orta Öğretim Programına Göre Metinleri Dilin Kullanım Amaçları Doğrultusunda Ayırt Edebilme Becerileri", *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.5, S.1., 2003, s. 1-12.

⁹² Özdemir, s. 7.

⁹³ Günay, s. 17.

(örneğin bir ders kitabını) okuması, bilgi edinmek, haber almak ya da yeni bir durumu öğrenmek için okuması, bilgilendirmeye yönelik olan bir okuma edimidir.

Haz almak için okuyan bir kişinin amaçları ise öncekinden farklıdır. Bu tür okumada rahatlama, gevşeme, dinlenme, haz alma, ruhsal doyuma ulaşma gibi amaçlardan söz edilebilir. Kişi bir şiiri, öyküyü, romanı başka amaçla okur.

Yukarıda da belirtildiği gibi metin türlerine göre okuma biçimi değişmektedir. Bu sebeple başarılı bir ana dil eğitimi için metnin yazılış amacına göre öğrencilerin okuma amaçlarını belirlemeleri sağlanmalıdır. Okuma eğitiminin metin türlerine göre verilmesi okuduğunu anlamada başarıyı getirecek önemli bir etken olacaktır. Ancak burada metin türlerinden söz etmek, metin türlerini ayırt edebilme becerilerini kazandırma ve metni buna göre okuyabilme açısından önemlidir.

“Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir.”⁹⁴ Bu tanım aynı zamanda Aktaş’ın Michel Arrivè’den aktardığı “söylem (discours), anlatı (rècit) ve bunlar arasındaki ilişkilerin meydana getirdiği bütün”⁹⁵ şeklindeki tanımıyla da örtüşmektedir. Burada söylem ile “(fonemden cümleye kadar) metinde görülen tamamen dil bilim birliklerinin zincirlenmesi” kastedilmektedir. Anlatı ise, farklı “actan” (eyleyen) birlikler arasında kurulmuş ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır.

Aktaş ve Gündüz,⁹⁶ Yazı ve Metin Tarzları başlığı altında metinleri söyle sınıflandırmışlardır:

1. Form yazılar (özgeçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilân, tutanak, tebliğ, resmi yazılar),
2. Öğretici metinler (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi, anı, günce, biyografi, yazılar),

⁹⁴ Günay, s. 44.

⁹⁵ Aktaş, *Edebiyatta Üslûp ve Problemleri*, Ankara 1988, s. 46.

⁹⁶ Aktaş, Gündüz, s. 125.

3. Edebi türler (Anlatma esasına bağlı edebî türler, lirik metinler, dramatik metinler).

Günay⁹⁷ ise, metnin işlevleri açısından; anlatsal, betimleyici, kanıtlayıcı, açılıcı, buyurucu, söyleşimsel, söz bilimsel, önceden haber verici olmak üzere sekiz değişik metin tipinden söz edilebileceğini belirtmiştir.

Aytaş⁹⁸ ise, edebi türlerin tasnifini şiir türleri (lirik, pastoral, didaktik, epik, dramatik şiir), anlatım türleri (masal, destan, hikâye, tiyatro, roman, halk hikâyeleri), düşünce türleri (makale, deneme, söyleşi, eleştiri) olarak yapmıştır.

Cemiloğlu'na göre⁹⁹ edebiyat eserlerinde yazarların ele alıp değerlendirdikleri, anlattıkları ya bir olay, ya bir düşünce ya da duygu olmakta, bunlardan herhangi birinin ele alındığı türlerde de benzerlikler görülmektedir. Bu sebeple edebiyat türlerine konu olarak seçilen kavramlar doğrultusunda, olaya dayalı, düşünceye dayalı ve duyguya dayalı türler olmak üzere üç gruba ayırmak gerekmektedir.”

Görüldüğü gibi metin türlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırmak zordur ama genel bir tasnif yapılacak olursa türleri olaya dayalı türler, bilgiye ve düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı tür (şiir) olmak üzere üçe ayırabiliriz. Türkçe Dersi Öğretim Programında da altıncı sınıfta yer verilmesi gereken türler “ şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup” olarak belirlenmiştir. Buna göre her temada iki olaya, bir düşünceye dayalı metne yer verilmeli, altı temadan en az dördünde şiir türünde metin yer almalıdır. Bu sebepten dolayı biz de araştırmamızda türleri üç başlık altında inceledik.

1.1.7.1. Olaya Dayalı Metinler

Olaya dayalı metin, merkezinde olayın olduğu ve bu olay örgüsünün şekillendirdiği bir takım unsurlarla meydana gelen metin türüdür. Kişi, yer, zaman gibi un-

⁹⁷ Günay, s. 238.

⁹⁸ Gıyasettin Aytaş, “Okuma Eğitimi”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 4, 2005, s.461-469.

⁹⁹ Mustafa Cemiloğlu, *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Bursa 2011, s.31.

surlar olay etrafında birleşerek metni oluştururlar. Bu unsurlar bir anlatıcı tarafından bizlere sunulur.

“ Destan, masal, halk hikâyesi, hikâye ve romanda vaka asıl unsurdur, diğerleri vakanın etrafında birleşerek eseri vücuda getirirler. Vaka da anlatma vasıtasıyla dikkatlere sunulur. Tiyatroda anlatmanın yerini gösterme alır. Anlatmaya bağlı edebi nevilerde, anlatıcı vakayı yazılı veya sözlü olarak nakleder. Destan, masal, mesnevi, hikâye ve romanda anlatılacak bir hususun varlığı hemen sezilir. Vakayı yok saydığımızda bu vadiye giren edebi nevilere ait eserlerden elimize bir yığın söz kalır.”¹⁰⁰

Olayın aktarıldığı metinlerde yazardan başka bir de anlatıcı bulunur. Anlatıcı olayı okuyuculara anlatan kişidir. Anlatıcı bunu yaparken de olayları anlatmanın yanı sıra gösterme görevini de üstlenmiştir.

“Anlatmada vaka nakledilir, göstermede ise okuyucunun gözleri önünde tecesüm ettirilir: Tasvirlerden de mekân ve şahıslarla ilgili husûsiyetleri dikkatlere sunmada yararlanır. Bu üç unsurun tamamında olduğu gibi, bir bölümünde veya kısmında terkip haline getirilmesi ‘bakış açısı’ ile ilgilidir.”¹⁰¹

Masal, hikâye, roman, tiyatro gibi anlatmanın veya göstermenin esas olduğu metinlerdeki olay kurmaca yani itibaridir. Bu tür metinlerde olay tarihi ve yaşanmış olandan farklıdır. Hikâye ve roman gibi eserler her ne kadar konularını günlük hayatın alsalar da yazarlarının hayal dünyasını ve bakış açısını yansıttıkları için gerçekten uzaktadırlar. “ İtibari âlem, harici âlemin bir düşünce sistemi etrafında sanatkâr tarafından yorumlanması neticesi vücut bulur.”¹⁰² Bu sebeple olaya dayalı metinlerde yazarın kurguladığı bir olay vardır ve bunu destekleyen kurmaca yer, zaman ve kahramanlar gibi unsurlarla bu dünya anlatılır.

Anlatmaya dayalı eserlerde konu, yazarın iletisini, fikrini okuyucuya aktarmada kullandığı bir araçtır. Metinde anlatılanlar, bahsedilenler konuyu oluşturmaktadır.

¹⁰⁰ Aktaş, *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*, Ankara 1991, s. 11.

¹⁰¹ Aktaş, s. 12.

¹⁰² Aktaş, s. 15.

Olayın en kısa bir biçimde özetlenmesi bize metnin konusunu verir. Olaya dayalı metinlerde de hayattan her bir kesit, durum, düşünce konu olarak işlenebilir. “ Konu gerçek ya da tasarlanmış bir olay, duyuş, düşünüş, bir nesne, bir durum kesiti, bir tasvir, bir hatıra veya bir düş olabilir. Soyut ve somut olan her şey konu kapsamı içine girer.”¹⁰³ Öğrencilere metnin konusunu buldururken yukarıdaki açıklamaları göz önünde tutmak faydalı olacaktır.

Olaya dayalı metinlerde, olay örgüsü ve buna bağlı unsurlar çözümlenmeden metnin iletisine ulaşmak mümkün değildir. Olay örgüsünü çözmek için de metni oluşturan önemli ve önemsiz olayları birbirinden ayırmak gerekir. Metinde anlatılan olayın, temel vazife yüklediği mana birliklerini ve bunlar etrafında oluşan metin halkasını göz önünde tutarak metni çözümlmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Buradaki mana birliğinden kasıt, metinden çıkardığımızda olayın anlatılmasında kopukluk meydana getirecek veya olayın yapısını değiştirebilecek birliklerdir. Metin halkası da bu temel fonksiyon yüklenmiş mana birliklerinin etrafında oluşmuş olaylara diyebiliriz. Metin halkalarının belirli kurallarla bir araya getirilmesi sonucu da kurmaca metin olur.

“ Anlatma esasına bağlı edebi nevilerin hemen hepsinde, metin karakterini haiz en küçük bütün, bir vaka parçası etrafında teşekkül eder. ‘Metin halkası’ adını verebileceğimiz söz konusu parçaların da yine bir kaideye göre bir araya gelmesi neticesi itibarî metin teşekkül eder.”¹⁰⁴

Anlatma esasına dayalı metinlerdeki olay örgüsü kişilerle oluşturulur ve geliştirilir. Şahıs kadrosunu, eserde anlatılan olayları yaşayan kişiler. Bununla birlikte şahıs kadrosunun mutlaka insanlardan oluşması gerekmez. Şahıs kadrosunda insanla birlikte hayvan, cin, peri, ev gibi somut ve soyut, canlı ve cansız varlıklar da bulunabilir. Kurmaca metinlerde yer alan kişiler, olay örgüsü gibi gerçek değil yazarın oluşturduğu kurgunun bir parçasıdır.

¹⁰³ Nurullah Çetin, *Roman Çözümleme Yöntemi*, Ankara 2006, s. 121.

¹⁰⁴ Aktaş, s. 48- 49.

Olaya dayalı metinler zamandan bağımsız düşünülemez. Zaman kavramından sadece olayların yaşandığı zaman dilimi anlaşılmalıdır. Çünkü olayların geçtiği zaman diliminden başka bir de olayın anlatıldığı zaman dilimi bulunmaktadır. Metin, bir süre zarfında meydana getirilir ve yine belli bir süre içinde okuyucu tarafından anlaşılır. Yani yazma ve okuma zamanından bahsedebiliriz. Bir de içinde yaşanan gerçek zaman diliminden de söz etmek mümkündür.

“ Metnin zaman bakımından incelenmesinde vakayla alakalı olmak üzere, eserde özet halinde verilen kısımlarla teferruatlı olarak anlatılan parçaları mukayese etmek ve bunların ayrı ayrı husûsiyetlerini belirlemek, anlatıcının itibarî zaman karşısındaki tavrını kavramamıza imkân verir.”¹⁰⁵

Anlatmaya dayalı kurmaca eserlerde olay, kişiler, zaman gibi unsurlar nasıl gerçek değilse, bu eserlerdeki mekânlar da gerçek değil, kurmacadır. Mekân unsuru olay örgüsüne ve şahıs kadrosunun içinde bulunduğu şartlara göre şekillenir. Mekân, olay örgüsü, zaman, kişiler karşılıklı bir ilişki içindedir. “Hikâye, roman ve tiyatrodaki mekânlar çoğu zaman içinde yaşadığımız dünyadaki bildiğimiz yerlerdir. Bununla birlikte harici âlemdeki gerçek mekânla itibarî eserdeki mekân birbirinden farklıdır. Zira itibari eserdeki mekân olay, insan ve zamanda olduğu gibi yazar tarafından kurgulanmış olmanın itibariliğine sahiptir.”¹⁰⁶ Ayrıca mekânın eserde yer alan şahıs kadrosunu tamamlayan, olay örgüsünün devamını sağlayan bir unsur olduğu gerçektir.

Anlatıcı, yazarın eser içindeki sözcüsü durumundadır ve yazar adına eseri anlatır. Olaya dayalı metinlerde yazar ile okuyucu arasında aracı olarak bulunan anlatıcı, yazarın kurmaca dünyasını okuyucuya tanıtır. Yazar ile anlatıcı aynı kişiyi anlatmaz. Yazar eseri yazan, anlatıcı ise eserde yer alan olayları yazar adına anlatan kişidir. Yazar gerçek olmakla beraber, anlatıcı kurmacadır. Anlatıcı da bakış açısına göre belirlenir. Olay örgüsü üzerine kurulmuş olan eserlerde kişileri, kişilerin başından geçen olayları, mekân gibi unsurların kimin nasıl ve ne şekilde algıladığı bakış açısıyla ilgilidir.

¹⁰⁵ Aktaş, s. 137.

¹⁰⁶ İsmail Çetişli, *Metin Tahillerine Giriş II.*, Ankara 2004, s. 77.

“Bakış açısı, anlatma esasına bağlı edebi metinlerde vaka zincirinin ve bu zincirin meydana gelmesinde kullanılan mekân, zaman, şahıs kadrosu gibi unsurların kim tarafından görüldüğü idrak edildiği ve kim tarafından kime nakledilmekte olduğu sorularına verilen cevaptan başka bir şey değildir. Metnin özelliğine göre, olayları nasıl aktarmak istediğine göre yazar farklı bakış açıları ve anlatıcıları seçebilir:

1. Hâkim bakış açısı ve anlatıcı: Hâkim bakış açısı kurmaca dünyada yaşanmış, yaşanan ve yaşanacak olan tüm olayları bilir, anlatıcı, kişilerin öncelerini ve geleceklerini bilir ve görür. Kahramanların aynı zaman diliminde farklı yerlerdeki başından geçen olayları bilebildiği gibi kişilerin zihinlerinden geçenleri de bilmesi mümkündür.

2. Kahraman anlatıcının bakış açısı: Olay, şahıs kadrosu ve mekânla ilgili hususlar kahramanlardan biri tarafından aktarılır. Yani anlatıcı kahramanlardan biri olur, olaylar onun gözünden izlenir. Kahraman bakış açısında olayları anlatırken birinci tekil kişi zamiri olan “ben” kullanılır.

3. Müşâhit anlatıcıya ait bakış açısı: Anlatıcının kahramanlardan daha az bilgisinin olduğu, olayların tamamen dışarıdan gözlemleyen bir tavırla anlatıldığı bakış açısıdır. Olaylar üçüncü tekil kişi zamiri “o” ile nakledilir. Olayların öncesi ve sonrasını bilmeden, kişilerin duygu ve düşünceleri hakkında yorum yapmadan gözlemlerini anlatan bir gözlemci anlatıcıdır.”¹⁰⁷

1.1.7.2. Bilgi ve Düşünceye Dayalı Metinler

“Temel amacı herhangi bir konuda okuyucuya bilgi vermek, onu aydınlatmak, düşüncelerini gözden geçirmesini sağlamak olan metinler bilgilendirici ya da bilgiye dayalı metinler olarak bilinir.”¹⁰⁸ Bilgiye dayalı metinler, gerçek yaşamda kullanılabilecek ya da gerçek yaşama aktarılacak bilgileri sunan metinlerdir. Bilgilendirici metinde amaç bilgi sunmaktır. Bu metinlerde verilmek istenilen mesajlar günlük ya-

¹⁰⁷ Aktaş, s.84.

¹⁰⁸ Temizkan, s. 182.

şamda karşılığı olan mesajlardır. Olaya dayalı metinde ise metnin iletisi gerçek yaşamda bulunmayabilir.

“Eleştiri, deneme, söyleşi (sohbet) köşe yazısı (fikra), hayvan masalı (fabl), gezi, anı (hatıra), günce, yaşam öyküsü/öz yaşam öyküsü (biyografi/otobiyografi), gibi türler de insanları aydınlatmak gibi bir görev yüklediklerinde öğretici metin kapsamında değerlendirilirler. Açıklama, betimleme, kanıtlanma, bildirme gibi anlatım tekniklerinin kullanıldıkları metinlerdir.”¹⁰⁹

“Bir yazarın en önemli yazma amacı iletidir. Bilgilendirici metinde ileti karmaşık bir özellik göstermeyebilir. Okur metindeki yardımcı düşüncelere dikkat etmelidir. Bilgilendirici metinleri anlayarak okuma, yardımcı düşüncülerle ileti (ana düşünce) arasındaki ilişkiyi çözmektir. Bilgilendirici metinde ileti tektir ve açıktır ancak yazınsal bir metinde ileti örtüktür. Yazınsal metinde iletiyi bulmak için okur daha fazla çaba harcamalıdır. Yarım bırakılmış anlamları tamamlamalı, örtük anlamları araştırmalı ve mecazlara dikkat etmelidir.”¹¹⁰

Bilgiye dayalı metinlerde, metnin konusu öncelikle belirlenmelidir. Çünkü yazar metni yazarken ilk olarak konuyu belirlemektedir. Konuyu doğru bir şekilde tespit etmek, yazarın ne üzerine söz söylediğini anlamakla mümkün olur. Bunun için bilgilendirici metinler okunurken öncelikle konunun belirlenmesi gerekmektedir.

“Bilgilendirici metin okura bilgi edindirmek amacıyla yazıldığından bu türlerin okunması yazınsal bir metin türüyle aynı türden okumayı gerektirmez. Bilgilendirici metin türünde okurun yapması gereken ilk iş metnin konusunu saptamak olacaktır; okur, bu saptamadan sonra ise yazarın konuyu hangi bakış açısıyla oluşturduğunu, metnin iletisinin ne olduğunu temel anlamda bulmalı ve değerlendirmelidir. Bilgilendirici bir metni okurken yazarın hangi konuyla ilgili yazdığı ve yazısının başlığı metnin ana konusu hakkında bize ipucu verebilir. Okur bunu değerlendirmelidir.”¹¹¹

¹⁰⁹ Gündüz, Şimşek, s. 125

¹¹⁰ Güneylü, s. 46.

¹¹¹ İşeri, s. 12.

Yazarın metinde işlediği konu üzerinden okuyucuya ulaştırmak istediği mesaja ana düşünce denir. Bilgiye dayalı metinlerde ana düşünce, olaya dayalı metinlerdeki gibi gizli olarak verilmez. Bilgiye dayalı metinde ana düşünce her bir paragrafta ele alınan yardımcı düşüncelerin bir toplamı niteliğindedir. Bazen yazar vermek istediği iletiyi bir paragrafta bir cümle ile verebilir. Bazen de okur, ana düşünceyi bulmak için paragrafın bütününe bakması gerekir. Ana düşünce tespit edildikten sonra ana düşünceyi destekleyen ayrıntıları belirlemek gerekir.

1.1.7.3. Şiir Türündeki Metinler

“Şiir zengin simgelerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan sanatlı anlatım biçimi; düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen; anı, duygu coşku uyandıran, etkileyen yön anlamına gelmektedir.”¹¹²

Şiir, duyguya dayalı bir metin türüdür. Şiir diğer türlerden farklı bir dil yapısına sahiptir. Şair, şiirde kelimeleri dilin normal kullanımları dışına çıkararak başka anlamlar ve çağrışımlar yükler. Bu sebeple şiirin okunması ve incelenmesi diğer türlerin okunması ve incelenmesinden farklı olmalıdır.

“ Şiir dili yoğunluk gerektirdiğinden şair, anlatmayı düşündüklerini uzun uzun ifade etme şansına sahip değildir. O daha çok sezdirerek ve duyurarak okuyucuya ulaşma eğilimindedir. Bu nedenle şiirdeki söyleyişler, daha çok okuyucunun kafasında değişik imajların canlandırılmasına yönelik olmaktadır. Bu canlandırma bazen benzetmelerin yardımıyla gerçekleştirilmekte ve birbirini çağrıştıran ifadeler buna yardım etmektedir. Bütün bu söylenenler çoğu zaman şiirdeki anlatımı üstü kapalı bir durumda bırakmakta ve şiir dili zor anlaşılmaktadır. Bu nedenle yapılacak çalışmalardan birisi de imajları, benzetmeleri ve onların çağrışımlarını açığa kavuşturmak olmalıdır.”¹¹³

Şiirde ele alınan konuyu sınırlamak mümkün değildir. Diğer edebi türlerde olduğu gibi her türlü olay, durum, sorun, düşünce vb. konu olabilir. Konu tek bir şaire ya da millete ait değil, evresel bir nitelik taşır. Aynı milletten ya da farklı milletler-

¹¹² Temizkan, s. 221.

¹¹³ Cemiloğlu, s. 59.

den şairler aynı konuları işleyebilirler. Şairin konuyu ele alış biçimi, konuyu araç olarak duygu ve düşüncelerini öznelştirmesi ise temayı verir.

Çetin¹¹⁴ tema üzerinde şu yorumlarda bulunmaktadır: “ Konunun şaire özgü bir biçimde görüşü, yorumlanması ve değerlendirilişi izleği verir. İzlek, şairin konuya önel bakış açısıdır. İzlek göze çarpan, dikkati çeken özet fikirdir ki bu, şairin konusunu işleyişi ve ele alış biçiminden ortaya çıkar. Ana izlek, şiirin bütününe yayılan, onun diğer bütün unsurlarını etrafında toplayan, dolayısıyla şiirin merkezî konumunu işgal eden temel iletidir. Ana izlek, şair tarafından bir kelimeyle, bir mısra ya da mısralarla bir hüküm cümlesi halinde zikredebileceği gibi şiirin bütününe zımnen dağıtılmış da olabilir. Yan izlekler ana izleği besleyen, şiirin tamamında değil de mısralarda ya da kıt’alarda yer alan küçük ve kısa izleklerdir.”

Dil, şiirde duygu ve düşüncelerin ifadesi olarak farklı boyutlarla karşımıza çıkar. Şair dilin farklı anlatım yollarını tercih eder, kelimelerin farklı anlamlarını birlikte kullanır. Şiir okunurken şairin kullandığı dil unsurlarını tespit etmek konu ve tema açısından önemlidir.

Şiirdeki ses tekrarları, kelime tekrarları ve mısra tekrarları ahengi sağlayan unsurlardır. Şiir dilinin farklılığını öğrencilere aktarmak için bu ahenk unsurlarını göstermek; buna göre bir okuma yöntemi seçmek doğru olacaktır. Ayrıca şiir çözümlerinde konu – tema ayrımını öğretmelerin doğru bir şekilde irdelemesi gerekecektir.

1.1.8. Araştırmanın Amacı

Okumanın temel amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Yani metindeki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir. İyi bir okuma etkinliği ancak yazarın bize vermek istediği mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilebilir. Okul-

¹¹⁴ Çetin, s. 14.

lar anlamaya dayalı bir okuma alışkanlığının kazandırıldığı yerler olmalıdır. Öğrencilerin ezberlediği şeyi dahi anlaması gerekir.

“Anlama metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılama ve yorumlamadır. Okuma etkinliğinin amaçlarından biridir. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Sonuç olarak diyebiliriz ki okuma temel niteliği ile bir anlama sürecidir.”¹¹⁵

“Bir metni anlama metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bilinir hale gelmesi, metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verilmesi, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan bir sonuç çıkarılması ve nihayet okunan metnin yorumlanması ve anlatılması gibi kazanımları gerektirir.”¹¹⁶

Bloom’a göre¹¹⁷ “Daha ilkököl yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedenidir.” İyi bir okuma alışkanlığının edinilmemiş olması sebebiyle okullarımızda okuduğunu anlayamayan öğrencilerin sayısının tahmin edilenlerin çok üstünde olduğu söylenebilir.

“Okuduğunu çabuk, doğru ve tam anlayamayan; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde anlatan öğrencilerin, hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Aslında pek çok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlamama yatmaktadır.”¹¹⁸

Tüm bu sebepler, bizi ilköğretimin ikinci kademesine gelmiş altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen “Okuduğu metni anlama

¹¹⁵ Güneşli, s. 26.

¹¹⁶ Alperen, s.148.

¹¹⁷ Bloom, s. 49.

¹¹⁸ Tekin, s. 22.

ve çözümlene” ile ilgili kazanımlara ne derece ulaştıklarını araştırmaya sevk etti. Öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümlenmeye yönelik becerilerinin ne seviyede olduğunun tespiti, yeni araştırmalara kaynaklık edecek ve yol gösterici olacaktır.

1.1.9. Araştırmanın Önemi

Okuma eyleminin amacı, anlamayı sağlamaktır. Anlama görüleni ya da işitileni kavrayabilme yetisidir. Anlama yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinleme etkinliğinin amacıdır. Okuma da dinleme de temel niteliğiyle bir anlama sürecidir.

“Okuduğunu anlama, metinlerin iletilerini kavrama eylemi olarak tanımlanabilir. İletilerin tam olarak anlaşılması da okurun bazı davranışlarda bulunmasına bağlıdır. Bu davranışları şöyle özetleyebiliriz:

Metnin yapısını çözümlene: Metnin bütünlüğünü görme ve belirleme okuduğunu anlamının ana yönlerinden birini oluşturur.

Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Metni okuyan kişinin, yazarın ilettiği mesajı eksiksiz alabilmesi için onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, tümceleri, söylem biçimleri) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir.

Metni eleştirme: Kişinin okuduğu metin üzerinde düşünmesi, onu çeşitli açılardan gözden geçirmesi eylemi, metni eleştirme olarak adlandırılmaktadır.”¹¹⁹

Okuma becerisi; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine alır. Eğitim sistemimizin de geçmişten bugüne gerçekleştirmek istediği de budur. Yani öğrencilerimizde bu becerileri kazandırmak ve geliştirmektir. Türkçe Öğretim Programı’nda sadece altıncı sınıf için okuduğunu anlamayla ilgili 31 (otuz bir) adet kazanım yer almıştır. Öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümlene ile ilgili kazanımlara ne ölçüde ulaştığı, araştırmanın temelini teşkil etmiştir.

¹¹⁹ Temizkan, s. 40.

Araştırma sonuçlarının, İlköğretim 6. sınıf Türkçe Öğretimi Programı'nın "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" ile ilgili hedef ve kazanımlara ve bunların geliştirilmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1.1.10. Problem Cümlesi

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

1.1.11. Alt Problemler

1. Kız ve erkek öğrencilerin "okuduğu metni anlama ve çözümleme" ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

2. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki altıncı sınıf öğrencilerinin "okuduğu metni anlama ve çözümleme" ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

3. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "olaya dayalı metin" (hikâye, masal, fabl, tiyatro) türündeki metinlerle ilgili "okuduğu metni anlama ve çözümleme" ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

4. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan " bilgi ve düşünceye dayalı metin" (anı, deneme, mektup) türündeki metinlerle ilgili "okuduğu metni anlama ve çözümlemeye" ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

5. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan " şiir" türündeki metinlerle ilgili "okuduğu metni anlama ve çözümlemeye" ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

1.1.12. Sınırlılıklar

- Araştırmada kullanılan verilerin güvenilirlik ve geçerlilikleri tamdır.
- Başarı testinde kullanılan metinler, öğrenci düzeyine uygundur.

- Öğrencilerin okudukları metni ne ölçüde anladıkları ve çözümlediklerini tespit etmek amacıyla sorulan sorular, anlama ve çözümleme başarısını çözecek niteliktedir.
- Ölçümler, öğrencinin gerçek durumunu yansıtacak niteliktedir.
- Örneklem evreni temsil edebilecek niteliktedir.

1.1.13. Tanımlar

Anlama: “Anlama, okunan metnin yahut dinlenen bir konuşmanın içeriğinin ve mesajının algılanması olarak tanımlanabilir.”¹²⁰

Dil: “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.”¹²¹

Metin: “Metin (Lat. textus (dokuma) > texere: dokumak), belirli bir bildişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.”¹²²

Okuma: “Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”¹²³

Kazanım: “Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır.”¹²⁴

Okuduğunu Anlama: “Metnin içeriğini çözümlemeye dönük her çaba, metni anlamaya yönelik bir arayışın ifadesidir. Metni anlatmaya, tanımlamaya, özetlemeye

¹²⁰ Aktaş, Gündüz, s. 57.

¹²¹ Doğan Aksan, Her Yönüyle Dil, Ankara 2007, s. 55.

¹²² Günay, s. 7.

¹²³ Kavcar, Oğuzkan ve Sever, s. 41.

¹²⁴ MEB, s. 8.

çalışmak, anlamadan sonraki aşamadır. Anlayamadığımız bir metni anlatmamız mümkün değildir.”¹²⁵

1.1.14. İlgili Araştırmalar

Çiftçi'nin¹²⁶ 2004-2005 eğitim öğretim yılında, örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın uygulandığı pilot okullardaki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada, öğrencilerin sosyo ekonomik düzey ve cinsiyete göre okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için öğretim programında belirlenen 34 kazanımla ilgili 102 soruyla hazırlanmış bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre; 34 kazanımın 13'ünde orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken yirmi birinde de üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Bütün kazanımdaki toplam başarı puanları % 85,47 olarak bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Karakuş Tayşi'nin¹²⁷ örneklemini Kütahya il sınırları içinde farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan (merkez, belde, köy) seçkisiz (random) yöntemle seçilmiş 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 329 beşinci sınıf, 570 sekizinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmada, ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama becerisi incelenmiştir.

Araştırma sonucunda; beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hikâye türünde kızların

¹²⁵ Gündüz, Şimşek, s. 43.

¹²⁶ Ömer Çiftçi, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirlenen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.

¹²⁷ Esra Karakuş Tayşi, “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.

okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır, deneme türünde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre hikâye türünde okuduğunu anlamada anlamlı farklılık görülmüş, deneme türünü anlamada anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenciler hikâye türünü anlamada daha başarılı olmuşlardır. Kızların okuduğunu anlama başarısı her iki metin türünde de erkeklere göre yüksek ve anlamlı bulunmuştur. İlde bulunan okullardaki öğrenciler, her iki metin türünde de diğer yerleşim bölgelerindeki okulların öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır.

Mazi'nin¹²⁸ 2007-2008 yılında hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı'nın öngördüğü etkinliklerle karşılaştırarak okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisini araştırdığı çalışmada, Hatay ili Antakya merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından yansız seçimle belirlenen iki şubeden toplam 74 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Bu şubelerden biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Araştırmanın bulguları hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu ile Program'ın öngördüğü etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama açısından ön test-son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Çam'ın¹²⁹ 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıflarla yaptığı çalışmada, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri; anne- baba öğrenim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça; ailenin ortalama geliri arttıkça; evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç

¹²⁸ Ayşegül Mazi, "Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.

¹²⁹ Bilge Çam, "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Güneyli'nin¹³⁰ Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğretimde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada, Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici ve yazınsal metinleri anlama düzeyleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici ve yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Temizkan'ın¹³¹ okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24'er kişilik iki öğrenci grubundan bir grup kontrol grubu, diğer grup da deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine göre dersler işlenmiş; kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir.

Araştırma sonucunda, okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermiştir.

Pilten'in¹³² ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında; metnin ana fikrini ve konusunu bulma, okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin konusunu ve ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

¹³⁰ Güneyli, s. 76-78.

¹³¹ Temizkan, s. 192-199

¹³² Gülhiz Pilten, "Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.

Okuduğunu anlama becerileri bakımından ise hem bilgi verici hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sidekli¹³³ “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerileri” üzerine yaptığı araştırmada öğrencilere, öğretici ve öyküleyici metinlerden hareketle hazırladığı iki başarı testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, 5. Sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri anlama düzeyinin, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

¹³³ Sabri Sidekli, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.

2. BÖLÜM

2.1. YÖNTEM

2.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. “Tarama modeli var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir.”¹³⁴

2.1.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak Erzincan il ve ilçelerinden toplam beş ilköğretim okulu, sosyo-ekonomik çevreleri de esas alınarak seçilmiştir. Seçilen okullar ve bu okullardan çalışmaya katılan öğrenci sayıları Tablo 1’de belirtilmiştir.

İlçeler	Okullar	Başarı Testine Katılan Öğrenci Sayısı
Merkez	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	28
Merkez	Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu	59
Merkez	Güvenlik İlköğretim Okulu	22
Kemah	Necatibey İlköğretim Okulu	26
Kemah	Kerer İlköğretim Okulu	9
Toplam		144

2.1.3. Verilerin Toplanması

Veriler, çalışma grubuna giren Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu, Güvenlik İlköğretim Okulu, Necatibey İlköğretim Okulu ve Kerer İlköğretim Okulunun altıncı sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

¹³⁴ Niyazi Karasar, Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara 2012, s.77.

Çalışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmak için çalışmanın öncesinde okuma ve okuduğu metni anlama gibi konularda kütüphanelerden, YÖK'ün tez arama sayfalarından ve Genel Ağ'dan geniş bir kaynak taraması yapılmıştır. Bu araştırma sonunda makale, tez ve kitap olarak çok sayıda kaynağa ulaşılmıştır. Bu kaynaklar değerlendirilmiş ve çalışmada kullanılan veri toplama araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen bu araçlar uzman denetiminden geçirilmiş ve çalışma grubunda olmayan öğrencilerde denenerek gerekli düzeltmeler yapılmış; uzman görüşüne de dayanılarak veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir. Görüşüne başvuru alan uzmanlar program ve öğretim, ölçme ve değerlendirme ile alan uzmanlarından oluşmaktadır.

2.1.3.1. Veri Toplama Araçları

2.1.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin kişisel özellikleri ve aile durumu ile ilgili toplam 21 soru bulunmaktadır. Sorular açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

2.1.3.1.2. Okuma Metinleri

Araştırmada toplam 8 metin kullanılmıştır. Bu 8 metin önceki yıllarda ve farklı okullarda okutulan altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Ders kitaplarından alınan metinler Talim Terbiye Kurulunun onayından geçtiği için bu metinlerin öğrenci seviyesine ve okunabilirlik düzeylerine bakılmamıştır. Ölçekte kullanılan metinlerde aşağıdaki özellikler aranmıştır:

1. Metinde geçen kelime, kelime grubu, deyim ile metni oluşturan cümle ve paragrafların uzunluğu, öğrencinin metni kavramasına uygun mudur?
2. Metinde ele alınan konu, verilmek istenen mesaj, işlenen ana düşünce ve yardımcı düşünceler, metnin değişik bölümlerinde veya tamamında bulunabilme özelliğine sahip midir?
3. Metin bir bütün olarak okunup kavranmaya elverişli midir?
4. Bütün öğrencilerin ilgi duyacağı konulara sahip midir?
5. Öğrencilerin anlama düzeylerine uygun mudur?
6. Metinlerin eğitsel değeri var mıdır?

7. Kelimeler rahat telaffuz edilebilir nitelikte midir?

8. Araç olarak kullanılan resimler, ilgili metinlerle bütünlük sağlayan ve metinleri değerlendirmeye yardımcı olma özelliğine sahip midir?

Okuma metinleri ve bu metinlerle ilgili hazırlanan sorular, programda belirtilen amaçlara ve öğrenci düzeylerine uygun hazırlanmıştır.

Tablo 2’de araştırmada kullanılan metinler, metinlerin türü, metin yazarları ve yayınevlerinin isimleri verilmiştir.

Tablo 2			
Araştırmada Kullanılan Metinlerin Tablosu			
Metnin Adı	Metnin Türü	Yazarı	Yayınevi
Meşe ile Saz	Fabl	La Fontaine (La Fonten)	MEB
Ah Şu Gençler	Tiyatro	Turgut Özakman	Koza
Türkiye	Şiir	Adil Turan	Koza
Dört Kişinin Üzüm İçin Kavgası	Hikâye	Mevlana	Özgün
Bir Mektup	Mektup	Atalay Yörükoğlu	MEB
Koca Dev ile Peri Kızı	Masal	Üzeyir Gündüz	Özgün
Atatürk’ten Anılar	Anı	İsmail Habip Sevük	MEB
Mani Dünyamız	Deneme	Fatma Karabıyık	Evren

2.1.3.1.3. Resim

“Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar” kazanımını ölçmek için metnin içeriğini yansıtacak, öğrencilerin metnin görselinden metinde anlatılanları tahmin edebileceği bir resme yer verilmiştir.

2.1.3.1.4. Kısa Metinler

Kısa metinler ders kitaplarından alınarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu sağlanmıştır. Bu metinlerde de okuma metinlerinde aranılan özellikler aranmıştır

2.1.3.1.5. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

İki, üç ve dördüncü maddede belirtilen araçlardan hareketle hazırlanan okuduğunu anlama başarı testi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testinde toplam 32 soru sorulmuştur. Sorular; çoktan seçmeli, açık uçlu ve kısa cevap gerektiren sorulardan oluşturulmuştur.

2.1.3.2. Araştırmada Dikkate Alınan Kazanımların Belirlenmesi

Metinler belirlendikten sonra, Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümlenmeyle ilgili kazanımları ölçmek için her bir kazanımın ilgili birer soru ile ölçüleceği 32 sorudan oluşan okuduğunu anlama başarı testi hazırlanmıştır.

Uygulamaya kazanımların bir tanesi hariç tüm kazanımlar alınmıştır. “Metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edindir.” kazanımının gerçekleşmesi için öğrencilerin metinlerin yazarları hakkında bir araştırma yapmaları gerekeceğinden bu kazanım değerlendirilmeye alınmamıştır. “Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımıyla ilgili öğrencilerden metinle ilgili iki soru hazırlamaları istenmiştir. “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” kazanımını ölçmek için ise iki metin verilip bu metinlerle ilgili iki soru sorularak kazanım ölçülmeye çalışılmıştır.

2.1.3.3. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Hazırlanması

Öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümlenmeye yönelik başarı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorular hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

- a) Sorular açık, anlaşılır yalın ifadelerle oluşturulmuştur.
- b) Soruların öğrencilerin bilgi düzeylerini değil, anlama becerilerini ölçecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.
- c) Öğrencilerin daha önceki bilgilerini ve okuma becerilerini metinlerden yola çıkarak kullanabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.
- d) Açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular hazırlanmıştır.
- e) Soruların, kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Metin ve soruların hazırlanmasından sonra uzmanlarla Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.1.3.4. Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Güvenirlik ve Geçerlikleri

Okuduğunu anlama başarı testinin geçerliğini tespit etmek için iki yola başvurulmuştur. İlk olarak içerik geçerliği yöntemi uygulanmıştır. “ İçerik geçerliği, ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup, ‘uzman görüşü’ne göre saptanır.”¹³⁵ Hazırlanan metin ve bu metinlerle ilgili sorular, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Alan uzmanlarına, hazırlanan ölçülemlerle beraber kazanımlar tablosu ve Program’daki kazanım açıklamaları dağıtıldı. Uzmanlara açıklamaları da dikkate alarak ilgili kazanımları ölçmek için hazırlanan soruların, kazanımı ölçecek nitelikte olup olmadığı soruldu. Her bir kazanım için ikişer soru hazırlanmıştı. Kazanım için uygun olmayan sorular testten çıkarıldı.

Testlerin geçerliği için başvuru yollarından ikincisi ise uygulama geçerliğidir. “Uygulama geçerliği, yapılan ölçme ile ölçülmeye çalışılan şeyin gerçek hayattaki yansımalarının karşılaştırılmasındaki uyumdur.”¹³⁶

2.1.3.5. Ön Uygulama

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliliğini ölçmek için Necatibey İlköğretim Okulunda ve Kerer İlköğretim Okulunda toplam otuz beş öğrenciye ön uygulama yapıldı. Ön uygulama sırasında ve sonrasında tespit edilen aksaklıklar doğrultusunda bazı sorular düzeltildi. Ölçeğe son şekli verilirken Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine de yer verildi. Bu uygulama sonucunda metinlerin ve bu metinlere ait soruların öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyini ölçmek için uygun olduğu sonucuna varıldı. Metinlerin okunup ilgili soruların cevaplandırılması için iki ders süresinin yeterli olduğu belirlendi.

¹³⁵ Karasar, s. 151.

¹³⁶ Karasar, s. 152.

2.1.3.6. Uygulama

Hazırlanan okuduğunu anlama başarı testinin uygulanabilmesi için gerekli yazışmalar gerçekleştirildi. Uyguma yapılmadan önce uygulamanın yapılacağı okullara gidilerek okul müdürleri ve Türkçe öğretmenleriyle görüşüldü. Uygulamanın yapılacağı gün ve saatler için randevular alındı. Test, iki ayrı oturumda uygulanacak şekilde bölümlendirildi. Oturumlar iki farklı ders saatinde gerçekleştirildi. İlk oturum sonunda öğrencilerden testlerin birinci bölümü toplandı ve teneffüs yapmaları sağlandı. İkinci oturumda ise testin diğer bölümü dağıtılarak test sonuçlandırıldı. Her iki oturumda da öğrencilerden isimlerini yazmaları istendi. Böylece aynı öğrenciye ait oturumlar karışıklığa sebep vermeyecek şekilde birleştirildi.

Test uygulaması, bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Testi cevaplamak için öğrencilere her oturum için 40 dakika süre verilmiştir. Okuma metinleri ve sorular için gerekli açıklamalar bu sürenin dışında tutulmuştur.

2.1.3.7. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS (The Statiscal Package for The Social Science) paket programından yararlanılmıştır.

Verilen cevaplar bilgisayarda değerlendirilmek üzere tek tek kodlanarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. Sorular için öğrenci cevap vermemişse ya da yanlış cevap vermişse “0”, doğru cevap vermişse “1” değerleri verilmiştir.

Öğrencilerin her bir kazanımdaki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla sorulara verilen doğru yanlış cevapların aritmetik ortalamalarına bakılmıştır.

Öğrencilerin, sosyo ekonomik düzeylerine göre başarı düzeylerini belirlemek için istatistik işlemlerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), gruplar arasındaki anlam farkını belirlemek için LSD testi uygulanmıştır.

“Tek yönlü varyans analizinin koşullarının sağlanamadığı durumlarda alternatif test olan Kruskal Wallish H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallish H testi sonuçlarına

göre anlamlı fark bulunan grupları belirlemek için ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.”¹³⁷

Öğrencilerin, cinsiyet bağımsız değişkenine göre başarı düzeylerini belirlemek için Bağımsız Gruplar Arası t- Testi (Independent Samples t- Test) uygulanmıştır.

¹³⁷ Şener Büyüköztürk, *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara 2011, s. 155-158.

3.BÖLÜM

3.1. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın temelini oluşturan problem cümlesine ait birinci alt problemin yanı sıra beş farklı değişkene bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeylerine bakılmıştır. Toplanan veriler altı alt problem altında ele alıp değerlendirilmiştir. Bu alt problemler:

1. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili her bir kazanıma ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?

2. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin, okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?

3. Erkek ve kız öğrencilerin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?

4. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “olaya dayalı metin” (hikâye, masal, fabl, tiyatro) türündeki metinlerle ilgili “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

5. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “ bilgi ve düşünceye dayalı metin” (anı, deneme, mektup) türündeki metinlerle ilgili “okuduğu metni anlama ve çözümlemeye” ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

6. İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan “şiiir” türündeki metinlerle ilgili “okuduğu metni anlama ve çözümlemeye” ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

3.1.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Tablo 3							
Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler							
Alt		Orta		Üst		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%
21	14,58	64	44,44	59	40,97	144	100

Örnekleme alınan öğrenciler, aile aylık ortalama gelirlerine göre alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Aile aylık ortalama geliri 1.000 TL'den az olan öğrenciler alt, aile ortalama geliri 1.000 - 2.000 TL olan öğrenciler orta ve aile ortalama geliri 2.000 TL'den fazla olan öğrenciler üst sosyo ekonomik düzey olarak üçe ayrılmıştır. Alt sosyo ekonomik gelire sahip öğrencilerin frekansı değeri 21, orta sosyo ekonomik gelire sahip öğrencilerin frekans değeri 64, üst sosyo ekonomik gelire sahip öğrencilerin frekans değeri 59 olarak tespit edilmiştir. Yüzde olarak, alt sosyo ekonomik gelire sahip öğrencilerin oranı % 14.58, orta sosyo ekonomik gelire sahip öğrencilerin oranı % 44.44, üst sosyo ekonomik gelire sahip öğrencilerin oranı % 40.97'dir.

Tablo 4					
Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler					
Erkek		Kız		Toplam	
f	%	f	%	f	%
68	47	76	53	144	100

Tablo 4'te cinsiyet dağılımına ilişkin frekans ve yüzdeler bakılmıştır. Örnekleme bulunan 144 öğrencinin 68'i erkek, 76'sı kızdır. Tabloda da görüldüğü gibi örneklemin % 47'sini erkekler, % 53'ünü ise kızlar oluşturmaktadır.

3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğu metni anlama ve çözümlenme ile ilgili her bir kazanıma ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?

3.1.2.1. Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Birinci Kazanım: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Tablo 5						
Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.K	107	74	34	26	144	100

Tablo 5’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 107’si doğru, 34’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 74, yanlış cevap verenlerin oranı da % 26’dır.

Bu verilere göre, birinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 74 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ancak öğrencilerden 34’ü metinde yer alan kelimenin anlamını, metnin bağlamından doğru bir şekilde bulamamış, bu da metni anlamamalarına ve çözümleyememelerine yol açmıştır.

3.1.2.2. İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

İkinci Kazanım: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.

Tablo 6						
İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2.K	127	88	17	12	144	100

Tablo 6’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 127’si doğru, 17’si ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 88, yanlış cevap verenlerin oranı da % 12’dir.

Bu verilere göre, ikinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin metindeki anahtar kelimeleri doğru tespit etmeleri metnin konusunu ve ana fikrini doğru belirlemelerine yardımcı olacaktır.

3.1.2.3. Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Üçüncü Kazanım: Metnin konusunu belirler.

Tablo 7						
Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
3.K	99	69	45	31	144	100

Tablo 7’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin konusunu belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 99’u doğru, 45’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 69, yanlış cevap verenlerin oranı da % 31’dir.

Bu verilere göre, üçüncü kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 69 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerden 45’i metinde anlatılanları doğru tespit edememiştir. Bu kazanımda başarısız olan öğrenciler metnin konusu yerine ana fikrini ya da konuyu tam olarak kapsamayacak cevaplar vermişlerdir.

3.1.2.4. Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Dördüncü Kazanım: Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Tablo 8						
Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
4.K	130	90	14	10	144	100

Tablo 8’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 130’u doğru, 14’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruyu doğru cevap verenlerin oranı % 90, yanlış cevap verenlerin oranı da %10’dur.

Bu verilere göre, dördüncü birinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 90 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin 130’u verilen şiirdeki ana duyguyu tespit etmişlerdir. Böylece şiir dilinin farklılığını da ayırt edebilmişlerdir.

3.1.2.5. Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Beşinci Kazanım: Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.

Tablo 9						
Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
5.K	120	83	24	17	144	100

Tablo 9’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruya 144 öğrenciden 120’si doğru, 24’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruyu doğru cevap verenlerin oranı % 83, yanlış cevap verenlerin oranı da % 17’dir.

Bu verilere göre, beşinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 83 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Böylece öğrenciler metinle ilgili ayrıntıları, destekleyici fikirleri büyük oranda tespit etmişlerdir. Bu da ana fikri/duyguyu tespit etmelerini kolaylaştıracaktır

3.1.2.6. Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Altıncı Kazanım: Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.

Tablo 10						
Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
6.K	83	58	61	42	144	100

Tablo 10’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen

soruyu 144 öğrenciden 83'ü doğru, 61'i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 58, yanlış cevap verenlerin oranı da % 42'dir.

Bu verilere göre, altıncı kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 58 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” kazanımına öğrencilerin yarısına yakınının ulaşamadığı görülmüştür. Metinde anlatımın kaçınıcı kişi tarafından yapıldığını 61 öğrenci doğru tespit edememiştir.

3.1.2.7. Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yedinci Kazanım: Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Tablo 11 Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
7.K	124	86	20	14	144	100

Tablo 11'de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 124'ü doğru, 20'si ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 86, yanlış cevap verenlerin oranı da % 14'tür.

Bu verilere göre, yedinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 86 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrenciler olaya dayalı bir metni oluşturan unsurları doğru tespit ederek olay örgüsünü çözmede başarılı olmuşlardır.

3.1.2.8. Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Sekizinci Kazanım: Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.

Tablo 12						
Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
8.K	111	77	33	23	144	100

Tablo 12’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruya 144 öğrenciden 111’i doğru, 33’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 77, yanlış cevap verenlerin oranı da % 23’tür.

Bu verilere göre, sekizinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 77 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ancak öğrencilerin 33’ü metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark edemeyerek başarısız olmuşlardır.

3.1.2.9. Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Dokuzuncu Kazanım: Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.

Tablo 13						
Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
9.K	101	70	43	30	144	100

Tablo 13’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruya 144 öğrenciden 101’i doğru, 43’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 70, yanlış cevap verenlerin oranı da % 30’dur.

Bu verilere göre, dokuzuncu kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 70 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımına öğrencilerin üçte birine yakın kısmının ulaşmadığı görülmüştür. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini öğrencilerden 43’ü fark edememiştir. Öğrenciler metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark etmede daha başarılı olurken, amaç-sonuç ilişkilerini fark etmede daha başarısız olmuşlardır.

3.1.2.10. Onuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Onuncu Kazanım: Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Tablo 14						
Onuncu Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
10.K	131	91	13	9	144	100

Tablo 14’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 131’i doğru, 13’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 91, yanlış cevap verenlerin oranı da % 9’dur.

Bu verilere göre, onuncu kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 91 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin 131’i açıkça söylenmeyen anlamı kapalı olan yargının ne anlattığını doğru tespit ederek yazarın söylemek istediği fikri doğru algılamışlardır.

3.1.2.11. On Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Birinci Kazanım: Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Tablo 15						
On Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
11.K	106	74	38	26	144	100

Tablo 15’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 106’sı doğru, 38’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 74, yanlış cevap verenlerin oranı da % 26’dır.

Bu verilere göre, on birinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 74 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ancak öğrencilerden 38’i kişisel görüş bildiren cümlelerle kanıtlanabilir, geçerliliği herkes tarafından kabul edilen cümleleri karıştırmıştır.

3.1.2.12. On İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On İkinci Kazanım: Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.

Tablo 16						
On İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
12.K	76	53	68	47	144	100

Tablo 16’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 76’sı doğru, 68’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru verenlerin oranı % 53, yanlış cevap verenlerin oranı da % 47’dir.

Bu verilere göre, on ikinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 53 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” kazanımına hemen hemen öğrencilerin yarısı tarafından ulaşılamadığı görülmektedir. Öğrencilerden 68’i metni kendi cümleleriyle özetleyememiş ya da metnin özeti yerine metnin ana fikrini ifade etmiştir.

3.1.2.13. On Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Üçüncü Kazanım: Metne ilişkin sorulara cevap verir.

Tablo 17						
On Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
13.K	126	88	18	12	144	100

Tablo 17’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 126’sı doğru, 18’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 88, yanlış cevap verenlerin oranı da % 12’dir.

Bu verilere göre, on üçüncü kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metne ilişkin soru-

lara cevap verir.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Metni çözümlmek için hazırlanan sorulara öğrencilerden 126’sı doğru cevap vererek metninle ilgili olayları çözümlemişlerdir.

3.1.2.14. On Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Dördüncü Kazanım: Metne ilişkin sorular oluşturur.

Tablo 18						
On Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
14.K	122	85	22	15	144	100

Tablo 18’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen iki soruyu 144 öğrenciden ortalama 122’si doğru, 22’si ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 85, yanlış cevap verenlerin oranı da % 15’tir.

Bu verilere göre, on dördüncü kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 85 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle Metne ilişkin sorular oluşturur.”kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Yani öğrenciler okudukları metinle ilgili metni kavrayıcı ve çözümlayici sorular hazırlamada başarılı olmuşlardır.

3.1.2.15. On Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Beşinci Kazanım: Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

Tablo 19						
On Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
15.K	74	51	70	49	144	100

Tablo 19’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 74’ü doğru, 70’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 51, yanlış cevap verenlerin oranı da % 49’dur.

Bu verilere göre, on beşinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 51 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” kazanımına öğrencilerin hemen hemen yarısının ulaşamadı-

ğı görülmüştür. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavramada öğrencilerden 70'i metin türünü yanlış tespit etmiştir. Yani öğrencilerin yarısı metnin yazılış amacına göre metnin türünü doğru tespit edememişlerdir.

3.1.2.16. On Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Altıncı Kazanım: Metnin planını kavrar.

Tablo 20						
On Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
16.K	116	81	28	19	144	100

Tablo 20’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin planını kavrar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 116’sı doğru, 28’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 81, yanlış cevap verenlerin oranı da % 19’ dur.

Bu verilere göre, on altıncı kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metnin planını kavrar.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ancak öğrencilerin 28’i her metnin planının yazarın anlattığı yada savunduğu fikirlere göre şekillendiğini doğru tespit edememişlerdir.

3.1.2.17. On Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Yedinci Kazanım: Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

Tablo 21						
On Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
17.K	43	30	101	70	144	100

Tablo 21’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 43’ü doğru, 101’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 30, yanlış cevap verenlerin oranı da % 70’dir.

Bu verilere göre, on yedinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 30 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” kazanımına öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının ulaşamadığı görülmüştür. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark etmede öğrencilerden 101’i başarısız olmuş, metinde karşıt bir duruma geçişi ifade eden cümleyi doğru tespit edememiştir. Yani öğrenciler cümle içi bağlantıları ayırt etmede sorunlar yaşamaktadır.

3.1.2.18. On Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On sekizinci Kazanım: Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

Tablo 22						
On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
18.K	94	65	50	35	144	100

Tablo 22’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 94’ü doğru, 50’si ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 65, yanlış cevap verenlerin oranı da % 35’tir.

Bu verilere göre, on sekizinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 65 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımına öğrencilerin üçte birinin ulaşamadığı görülmüştür. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark etmede öğrencilerden 50’si benzetme yapılmayan cümleyi doğru tespit edememiştir.

3.1.2.19. On Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Dokuzuncu Kazanım: Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.

Tablo 23						
On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
19.K	45	31	99	69	144	100

Tablo 23'te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 45'i doğru, 99'u ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 31, yanlış cevap verenlerin oranı da % 69'dur.

Bu verilere göre, on dokuzuncu kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 31 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklamada öğrencilerden 99'u karşılaştırma yapılan cümleyi doğru tespit edememiştir.

3.1.2.20. Yirminci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirminci Kazanım: Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

Tablo 24						
Yirminci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
20.K	126	88	18	12	144	100

Tablo 24'te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen iki soruyu 144 öğrenciden 126'si doğru, 18'i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 88, yanlış cevap verenlerin oranı da % 12'dir.

Bu verilere göre, yirminci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Yani öğrenciler düz yazı ile dizeler halinde yazılmış bir metni ayırt edebilmişlerdir.

3.1.2.21. Yirmi Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Birinci Kazanım: Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

Tablo 25						
Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
21.K	122	85	22	15	144	100

Tablo 25’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 122’si doğru, 22’si ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 85, yanlış cevap verenlerin oranı da % 15’tir.

Bu verilere göre, yirmi birinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 85 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu düşünce ve hayalleri yorumlar.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin 122’si kendisini kahramanın yerine koyarak yorumlar yapabilmıştır.

3.1.2.22. Yirmi İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi İkinci Kazanım: Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

Tablo 26						
Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
22.K	105	73	39	27	144	100

Tablo 26’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 105’si doğru, 39’u ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 73, yanlış cevap verenlerin oranı da % 27’dir.

Bu verilere göre, yirminci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 73 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerden 39’u

metindeki soruna farklı, etkili çözümler üretememiştir. Bu öğrenciler metindeki çözümlerin aynısını ifade ederek farklı çözümler sunamamışlardır.

3.1.2.23. Yirmi Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Üçüncü Kazanım: Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

Tablo 27						
Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
23.K	119	83	25	17	144	100

Tablo 27’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 119’u doğru, 25’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 83, yanlış cevap verenlerin oranı da % 17’dir.

Bu verilere göre, yirmi üçüncü kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 83 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerden 119’u metindeki ipuçlarını kullanarak doğru tahminlerde bulunmuşlardır.

3.1.2.24. Yirmi Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi dördüncü Kazanım: Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

Tablo 28						
Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
24.K	104	72	40	28	144	100

Tablo 28’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 104’i doğru, 40’ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 72, yanlış cevap verenlerin oranı da % 28’dir.

Bu verilere göre, yirmi dördüncü kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 72 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğrencilerden 40'ı metnin sonunu kurgulayarak yazamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri masalın sonuna ait kurgularında olay örgüsünü doğru oluşturamamışlardır.

3.1.2.25. Yirmi Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Beşinci Kazanım: Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.

Tablo 29						
Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
25.K	101	70	43	30	144	100

Tablo 29'da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 101'i doğru, 43'ü ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 70, yanlış cevap verenlerin oranı da % 30'dur.

Bu verilere göre, yirmi beşinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 70 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımına öğrencilerin üçte birine yakınının ulaşamadığı görülmüştür. Şiir dilinin farklılığını ayırt etmede öğrencilerden 43'ü şiirde tekrar eden kelimeleri, heceleri, sesleri doğru tespit edememiştir.

3.1.2.26. Yirmi Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Altıncı Kazanım: Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

Tablo 30						
Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
26.K	126	88	18	12	144	100

Tablo 30'da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 126'sı doğru, 18'i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 88, yanlış cevap verenlerin oranı da % 12'dir.

Bu verilere göre, yirmi altıncı kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Şiirin kendisinde

uyandırdığı duyguları ifade eder.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin 126’sı şiirin kendilerinde uyandırdığı duyguları hayatlarından örnekler vererek ifade etmişlerdir.

3.2.27. Yirmi Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Yedinci Kazanım: Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Tablo 31						
Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
27.K	122	86	22	14	144	100

Tablo 31’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 122’si doğru, 22’si ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 86, yanlış cevap verenlerin oranı da % 14’tür.

Bu verilere göre, yirmi yedinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 86 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin 122’si okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla ilişkilendirmişlerdir.

3.1.2.28. Yirmi Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Sekizinci Kazanım: Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

Tablo 32						
Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
28.K	109	76	35	24	144	100

Tablo 32’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 109’u doğru, 35’i ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 76, yanlış cevap verenlerin oranı da % 24’tür.

Bu verilere göre, yirmi sekizinci kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 76 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ancak öğrencilerin 35’i metnin görseli ile metnin içeriği arasındaki bağlantıyı doğru tespit edememişleridir.

3.1.2.29. Yirmi Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Dokuzuncu Kazanım: Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

Tablo 33						
Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
29.K	118	82	26	18	144	100

Tablo 33’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144 öğrenciden 118’si doğru, 26’sı ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 82, yanlış cevap verenlerin oranı da % 18’dir.

Bu verilere göre, yirmi dokuzuncu kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 82 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ancak öğrencilerin 26’sı başlık-içerik ilişkisini doğru yorumlayamamıştır.

3.1.2.30. Otuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Otuzuncu Kazanım: Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

Tablo 34						
Otuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular						
Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
30.K	128	90	16	10	144	100

Tablo 34’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin “Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bu kazanımı ölçen soruyu 144

öğrenciden 128’i doğru, 16’sı ise yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak soruya doğru cevap verenlerin oranı % 90, yanlış cevap verenlerin oranı da % 10’dur.

Bu verilere göre, otuzuncu kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 90 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” kazanımının grubun önemli bir kısmında gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin 128’i metne bir, iki ve üç kelimedenden oluşan başlıklar koymada başarılı olmuşlardır.

3.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin, okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi nedir?

Tablo 35

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Birinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL’den az (1)	21	60,14	3,840	2	.147
1.000-2.000 arası (2)	63	73,86			
2.000 TL’den fazla(3)	60	75,40			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” (1.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H Testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, birinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 3.840, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun birinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri değiştikçe kelime bilgileri arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 36
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin İkinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	63,86	3,386	2	.184
1.000-2.000 arası (2)	63	74,14			
2.000 TL'den fazla (3)	60	73,80			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.” (2.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, ikinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 3.386, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun ikinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile anahtar kelimeleri tespit etme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 37
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Üçüncü Kazanıma İlişkin
Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,716	2	,358	,699	,499
Grup İçi	72,221	141	,512		
Toplam	72,938	143			

$p > .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin konusunu belirler.” (3.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .512, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun üçüncü kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metnin konusunu belirleme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 38

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dördüncü Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	62,36	5,657	2	.059
1.000-2.000 arası (2)	63	74,93			
2.000 TL'den fazla (3)	60	73,50			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” (4.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 5.657 p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun dördüncü kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metnin ana fikrini/duygusunu belirleme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 39

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Beşinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	60,50	5,272	2	.072
1.000-2.000 arası (2)	63	73,07			
2.000 TL'den fazla (3)	60	76,10			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” (5.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin beşinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 5,272, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun beşinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metnin yardımcı fikirleri/duyguları belirleme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 40
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Altıncı Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Mann WhitneyU
1.000 TL'den az (1)	21	65,29	15,291	2	.000	1-3, 2 -3
1.000-2.000 arası (2)	63	61,86				
2.000 TL'den fazla (3)	60	86,20				
Toplam	144					

$p < .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” (6.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 15.291 $p < .05$). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1- 3 ve 2 - 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre ortalama geliri düşük ve orta olan öğrencilerin ortalama geliri yüksek öğrencilere göre altıncı kazanımda başarı ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 41

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yedinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	61,93	8,363	2	.013	1-3, 2-3
1.000-2.000 arası (2)	63	69,93				
2.000 TL'den fazla (3)	60	78,90				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.” (7.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (X²₍₂₎: 8,363 p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney u testi sonucu 1 - 3 ve 2 - 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre aile ortalama geliri düşük ve orta olan öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları yüksek gelire sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 42

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Sekizinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	58,14	6,029	2	.049	1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	73,00				
2.000 TL'den fazla (3)	60	77,00				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” (8.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 6.029 p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney u testi sonucu 1 - 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre aile ortalama geliri düşük olan öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı puanları yüksek gelire sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun sebebi aile geliri düşük olan öğrencilerin sebep-sonuç ilişkilerini fark etmede daha başarısız olmaları olabilir. Aile ortalama geliri düşük ailede yetişen öğrencilerin yaşadığı ev, aile ortamı, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu gibi değişkenlerin durumu bu farkı oluşturmuş olabilir.

Tablo 43

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,204	2	,102	,481	,619
Grup İçi	29,956	141	,212		
Toplam	30,160	143			

$p > .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” (9.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .619, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun dokuzuncu kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark etme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 44

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Onuncu Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	58,43	11,422	2	.003	1 -2, 1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	74,43				
2.000 TL'den fazla (3)	60	75,40				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” (10.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 11.422, p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1 - 2 ve 1 - 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre aile ortalama geliri düşük olan öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları orta ve yüksek gelire sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 45

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Birinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	64,07	3,919	2	.141
1.000-2.000 arası (2)	63	69,79			
2.000 TL'den fazla (3)	60	78,30			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” (11.K) kazanımına ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, on birinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 3.919, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun on birinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile öznel ve nesnel yargıları ayırt etme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 46
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On İkinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	55,07	6,796	2	.033	1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	72,21				
2.000 TL'den fazla (3)	60	78,90				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.” (12.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on ikinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (X²₍₂₎: 6.796 p < .05). Farkın kaynağını tespit üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1 - 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre aile ortalama geliri düşük olan öğrencilerin on ikinci kazanımdaki başarı puanları yüksek gelire sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 47

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Üçüncü Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	64,36	6,154	2	.046	1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	70,07				
2.000 TL'den fazla (3)	60	77,90				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (13.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on üçüncü kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir (X²₍₂₎: 6,154 p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1- 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre ortalama geliri düşük olan öğrencilerin yüksek öğrencilere göre on üçüncü kazanımda başarı ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 48

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dördüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	58,50	8,204	2	.017	1-2, 1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	73,36				
2.000 TL'den fazla (3)	60	76,50				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metne ilişkin sorular oluşturur.” (14.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallis H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on dördüncü kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 8.204 p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1 – 2 ve 1 - 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre aile ortalama geliri düşük olan öğrencilerin on dördüncü kazanımdaki başarı puanları orta ve yüksek gelire sahip öğrencilerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 49

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Beşinci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	52,64	7,667	2	.022	1-2, 1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	74,36				
2.000 TL'den fazla (3)	60	77,50				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” (15.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on beşinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 7.667 p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1 – 2 ve 1- 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre ortalama geliri düşük olan öğrencilerin ortalama geliri orta ve yüksek öğrencilere göre on beşinci kazanımda başarı ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 50

**Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Altıncı Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları**

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	62,50	4,045	2	.132
1.000-2.000 arası (2)	63	71,64			
2.000 TL'den fazla (3)	60	76,90			
Toplam	144				

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin planını kavrar.” (16.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, on altıncı kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 4.045, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun on altıncı kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metnin planını kavrama arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 51
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Yedinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	64,71	1,363	2	.506
1.000-2.000 arası (2)	63	73,86			
2.000 TL'den fazla (3)	60	73,80			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” (17.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, on yedinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 1.363, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun on yedinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metindeki bağlantıları fark etme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 52

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Sekizinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	59,79	5,668	2	.059
1.000-2.000 arası (2)	63	70,07			
2.000 TL'den fazla (3)	60	79,50			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder”. (18.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, on sekizinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 5.668, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun on sekizinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metindeki söz sanatlarını fark etme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 53

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,020	2	,010	,046	,955
Grup İçi	30,917	141	,219		
Toplam	30,938	143			

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.” (19.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .046, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun on dokuzuncu kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklama arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 54
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirminci Kazanıma İlişkin
Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	74,14	1,788	2	.409
1.000-2.000 arası (2)	63	69,57			
2.000 TL'den fazla (3)	60	75,00			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” (20.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, yirminci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 1.788, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun yirminci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metne ilişkin karşılaştırma yapma arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 55

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,055	2	,027	,208	,813
Grup İçi	18,584	141	,132		
Toplam	18,639	143			

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.” (21.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi birinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .208, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi birinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile olay, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 56

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,282	2	,141	,706	,495
Grup İçi	28,156	141	,200		
Toplam	28,437	143			

$p < .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.” (22.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .706, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi ikinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metindeki sorunlara farklı çözümler üretme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 57

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,121	2	,060	,415	,661
Grup İçi	20,539	141	,146		
Toplam	20,660	143			

$p > .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.” (23.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi üçüncü kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .415, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi üçüncü kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metne yönelik tahminde bulunma arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 58

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	65,07	2,216	2	.330
1.000-2.000 arası (2)	63	76,50			
2.000 TL'den fazla (3)	60	70,90			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” (24.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, yirmi dördüncü kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 2.216, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi dördüncü kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metne yönelik kurgular yapma arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 59

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Mann Whitney U
1.000 TL'den az (1)	21	52,86	9,371	2	.009	1-2, 1-3
1.000-2.000 arası (2)	63	73,43				
2.000 TL'den fazla (3)	60	78,40				
Toplam	144					

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” (25.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallis H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi beşinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 9.371 p < .05). Farkın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucu 1 – 2 ve 1- 3 grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre ortalama geliri düşük olan öğrencilerin ortalama geliri orta ve yüksek öğrencilere göre yirmi beşinci kazanımda başarı ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 60

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	63,48	4,685	2	.096
1.000-2.000 arası (2)	62	75,89			
2.000 TL'den fazla (3)	60	70,97			
Toplam	143				

p < .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.” (26.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, yirmi altıncı kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X²₍₂₎: 4.685, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi altıncı kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etme arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 61
Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
1.000 TL'den az (1)	21	69,79	2,198	2	.333
1.000-2.000 arası (2)	63	69,79			
2.000 TL'den fazla (3)	60	76,30			
Toplam	144				

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.” (27.K) kazanıma ilişkin Kruskall Wallish H testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, yirmi yedinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($X^2_{(2)}$: 2.198, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi yedinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırma arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 62

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,088	2	,044	,234	,792
Grup İçi	26,406	141	,187		
Toplam	26,493	143			

$p > .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” (28.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi sekizinci kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .234, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi sekizinci kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metinle ilgili görselleri yorumlama arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 63

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dokuzuncu Kazanımına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Aile Ortalama Gelir	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Gruplar Arası	,274	2	,137	,918	,402
Grup İçi	21,032	141	,149		
Toplam	21,306	143			

p > .05

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.” (29.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi dokuzuncu kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (F₂₋₁₄₁: .918, p > .05).

Buna göre aile gelir durumunun yirmi dokuzuncu kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyma arasında bir ilişki olmaması olabilir.

Tablo 64

Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuzuncu Kazanıma İlişkin Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar Arası	,082	2	,041	,433	,650
Grup İçi	13,344	140	,095		
Toplam	13,427	142			

$p < .05$

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin “Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” (30.K) kazanıma ilişkin Tek Yönlü ANOVA testi sonuçları, farklı sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($F_{2-141}: .433, p > .05$).

Buna göre aile gelir durumunun otuzuncu kazanıma etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi öğrencilerin aile ortalama geliri ile metne farklı başlıklar koyma arasında bir ilişki olmaması olabilir.

3.1.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: Kız ve erkek öğrencilerin “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

Tablo 65
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Birinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi
Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,71	,46	-,962	142	,338
Kız	76	,78	,42			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” (1.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 65’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.71), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.78) düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin birinci kazanımdaki başarıları puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t_{142} : -.962, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin birinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 66
Cinsiyete Göre Öğrencilerin İkinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi
Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	70,41	4788,00	2442,000	-1,017	,309
Kız	76	74,37	5652,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.” (2.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 66’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin ikinci kazanımdaki sıra ortalaması (70.41), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (74.37) biraz düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (Z : -2.529, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin ikinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 67
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Üçüncü Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,68	,47	-,175	142	,862
Kız	76	,70	,88			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin konusunu belirler.” (3.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 67’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.68), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.70) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{142}: -.175, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin üçüncü kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır

Tablo 68
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dördüncü Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,90	,31	-,218	142	,828
Kız	76	,91	,29			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” (4.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 68’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.90) ve kız öğrencile-

rin yaş ortalaması (.91) olarak bulunmuştur. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{142} = -.218, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin dördüncü kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 69
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Beşinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	66,50	4522,00	2176,000	-2,529	,011*
Kız	76	77,87	5918,00			
Toplam	144					

* $p < .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” (5.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 69’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin beşinci kazanımdaki sıra ortalaması (66.50), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (77.87) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin beşinci kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir ($Z = -2.529, p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler beşinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 70
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Altıncı Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi
Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	67,00	4556,00	2210,000	-1,749	,080
Kız	76	77,42	5884,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” (6.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 70’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin altıncı kazanımdaki sıra ortalaması (67,00), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (72.42) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Z: -1.749, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin altıncı kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 71
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yedinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi
Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	67,68	4602,00	2256,000	-2,191	,028*
Kız	76	76,82	5838,00			
Toplam	144					

* $p < .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.” (7.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 71’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yedinci kazanımdaki sıra ortalaması (67.68) kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (76.82) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.191, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler yedinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 72
**Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sekizinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-
testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,75	,44	-,559	142	,577
Kız	76	,79	,41			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” (8.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 72’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.75), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.79) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{142}: -.559, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin sekizinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 73
**Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Mann Whitney U
Testi Sonuçları**

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	62,24	4232,00	1886,000	-3,524	,000*
Kız	76	81,68	6208,00			
Toplam	144					

* $p < .001$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” (9.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 73’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki sıra ortalaması (62.24), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (81.68) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney

U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -3,524, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler dokuzuncu kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 74
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Onuncu Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,90	,31	-,499	142	,619
Kız	76	,92	,27			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” (10.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 74’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.90), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.92) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t_{142} : -.499, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin onuncu kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 75
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Birinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	69,26	4710,00	2364,000	-1,153	,249
Kız	76	75,39	5730,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” (11.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 75’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on birinci kazanımdaki sıra ortalaması (69,26), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (75.39) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Z: -1.153, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin on birinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 76
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On İkinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,50	,50	-,628	142	,531
Kız	76	,55	,50			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.” (12.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 76’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.50), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.55) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin on ikinci kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t_{142} : -.628, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin on ikinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 77
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Üçüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	69,85	4750,00	2404,000	-1,257	,209
Kız	76	74,87	5690,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metne ilişkin sorulara cevap verir.” (13.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 77’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on üçüncü kazanımdaki sıra ortalaması (69,85), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (74.87) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin on üçüncü kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Z: -1.257, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin on üçüncü kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 78
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Dördüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	66,62	4530,00	2184,000	-2,672	,008*
Kız	76	77,76	5910,00			
Toplam	144					

*p < .01

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metne ilişkin sorular oluşturur.” (14.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 78’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on dördüncü kazanımdaki sıra ortalaması (66.62), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (77.76) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin on dördüncü kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.672, p < .05).

Buna göre kız öğrenciler on dördüncü kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanımları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 79
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Beşinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,39	,49	-3,063	142	,003*
Kız	76	,63	,49			

*p < .01

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” (15.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 79’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.39), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.63) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bağımsız örnek t-testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin on beşinci kazanımdaki başarıları arasındaki farkın kız öğrenciler lehine anlamlı olduğunu bulunmuştur (t₁₄₂: -3.063, p < .05).

Buna göre kız öğrenciler on beşinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 80
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Altıncı Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,78	,42	-,746	142	,457
Kız	76	,83	,38			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin planını kavrar.” (16.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 80’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.78), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.83) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t_{142}: -.746, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin on altıncı kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 81
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Yedinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	63,71	4332,00	1986,000	-3,019	,003*
Kız	76	80,37	6108,00			
Toplam	144					

*p < .01

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” (17.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 81’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on yedinci kazanımdaki sıra ortalaması (63.71), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (80.37) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -3,524, p < .05).

Buna göre kız öğrenciler on yedinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanımları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 82
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,62	,49	-,834	142	,406
Kız	76	,68	,47			

p > .05

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder”. (18.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 82’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on sekizinci yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.62), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.68) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin on sekizinci kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t_{142} : -.834, p > .05).

Buna göre cinsiyetin on sekizinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 83
Cinsiyete Göre Öğrencilerin On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	65,88	4480,00	2134,000	-2,243	,025
Kız	76	78,42	5960,00			
Toplam	144					

$p < .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.” (19.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 83’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki sıra ortalaması (65,88), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (78.42) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.243, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler on dokuzuncu kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 84
**Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirminci Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-
testi Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,90	,31	,529	142	,598
Kız	76	,87	,34			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.” (20.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 84’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirminci kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.90), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.87) biraz yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin yirmi sekizinci kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t_{142} : -.529, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin yirminci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 85
**Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney
U Testi Sonuçları**

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	68,68	4670,00	2324,000	-1,670	,095
Kız	76	75,92	5770,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.” (21.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 85’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi birinci kazanımdaki sıra ortalaması (68,68), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (75.92) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrenci-

lerin yirmi birinci kazanımdaki sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (Z: -1.670, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin yirmi birinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 86
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	61,29	4168,00	1822,000	-3,962	,000*
Kız	76	82,53	6272,00			
Toplam	144					

* $p < .001$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.” (22.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 86’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki sıra ortalaması (61.29) kız öğrencilerin sıra ortalamasından (82.53) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki sıra ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -3.962, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler yirmi ikinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 87
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	69,12	4700,00	2354,000	-1,403	,161
Kız	76	75,53	5740,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.” (23.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 87’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi üçüncü kazanımdaki sıra ortalaması (69.12), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (75.53) biraz düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi üçüncü kazanımdaki sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Z: -1.403, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin yirmi üçüncü kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 88
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	69,21	4706,00	2360,000	-1,155	,248
Kız	76	75,45	5734,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” (24.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 88’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi dördüncü kazanımdaki sıra ortalaması (69.21), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (75.45) biraz düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi dördüncü kazanımdaki

sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Z: -1.155, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin yirmi dördüncü kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 89
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	68,59	4664,00	2318,000	-1,343	,179
Kız	76	76,00	5776,00			
Toplam	144					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” (25.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 89’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi beşinci kazanımdaki sıra ortalaması (68,59), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (76.00) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi beşinci kazanımdaki sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (Z: -1.343, $p > .05$).

Buna göre cinsiyetin yirmi beşinci kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 90
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	67	66,63	4464,00	2186,000	-2,598	,009
Kız	76	76,74	5832,00			
Toplam	143					

$p < .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.” (26.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 90’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi altıncı kazanımdaki sıra ortalaması (66.63), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (76.74) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi altıncı kazanımdaki sıra ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.598, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler yirmi altıncı kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 91
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	66,56	4526,00	2180,000	-2,594	,009
Kız	76	77,82	5914,00			
Toplam	144					

$p < .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.” (27.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 91’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki sıra ortalaması (66,56), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (77,82) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki sıra ortalamaları

ları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.594, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler yirmi yedinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 92
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	64,59	4392,00	2046,000	-2,898	,004
Kız	76	79,58	6048,00			
Toplam	144					

$p < .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.” (28.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 92’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi sekizinci kazanımdaki sıra ortalaması (64,59), kız öğrencilerin sıra ortalamasından (79.58) düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin yirmi sekizinci kazanımdaki sıra ortalamaları arasındaki farkın kız öğrencilerin lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (Z: -2.898, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler yirmi sekizinci kazanımda erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

Tablo 93
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	,81	,40	-,311	142	,756
Kız	76	,83	,38			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.” (29.K) kazanıma ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 93’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin yirmi dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması (.81), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (.83) biraz düşük olduğu görülmektedir. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin yirmi dokuzuncu kazanımdaki başarıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{142}: -.311, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin yirmi dokuzuncu kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 94
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Otuzuncu Kazanıma İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı	U	Z	p
Erkek	68	68,99	4691,00	2345,000	-1,561	,118
Kız	75	74,73	5605,00			
Toplam	143					

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin “Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” (30.K) kazanıma ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 94’te gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki sıra ortalaması (68.99), kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından (74.73) biraz düşük olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonuçları cinsiyete göre öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki başarı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir ($Z: -1.561, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin otuzuncu kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler

döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

Tablo 95						
Araştırmanın İlk Üç Alt Problemine Ait Toplam Başarı Yüzdeleri						
	SED			CİNSİYET		Bütün
	Alt	Orta	Üst	Erkek	Kız	Öğrenciler
N	21	63	60	68	76	144
%	63,25	75,53	79,06	69,34	80,47	75,22

Tablo 95’te ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ilk üç probleme göre ulaştıkları başarı düzeylerine yer verilmiştir. Tabloda sadece başarı puanlarına yer verildiği için yanlış yüzdelerine ve frekanslara yer verilmemiştir.

Tablodaki bulgulara göre bütün kazanımlarda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplam başarı puanları % 75,22 şeklinde bulunmuştur. Bu sonuca göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve çözümlemeyle ilgili kazanımlara ulaşmada başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

Sosyo ekonomik düzeyde, başarı sıralaması üst sosyo ekonomik, orta sosyo ekonomik ve alt sosyo ekonomik şeklinde bulunmaktadır. Üst sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79.06, orta sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 75.53, alt sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 63,25 şeklindedir.

Cinsiyete göre başarı ortalamalarında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 80.47, erkeklerin başarı ortalaması ise 69.34 olarak bulunmuştur.

Toplam otuz kazanımdan oluşan okuduğunu anlama başarı testinden on ikisi kızlar lehine anlamlılık arz etmiştir. Geriye kalan on sekiz kazanımda kızlar erkeklerden daha başarılı oldukları halde, bu başarı fark oluşturacak kadar anlamlı değildir.

3.1.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “olaya dayalı metin” (hikâye, masal, fabl, tiyatro) türündeki metinlerle ilgili “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

Tablo 96						
Olaya Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bulgular						
Kazanım Numarası	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
K4	130	90	14	10	144	100
K10	131	91	13	9	144	100
K12	76	53	68	47	144	100
K7	124	86	20	14	144	100
K5	120	83	24	17	144	100
K29	118	82	26	18	144	100
K24	104	72	40	28	144	100
K8	111	77	33	23	144	100
K14	124	86	20	14	144	100
K14	119	83	25	17	144	100
K18	94	65	50	35	144	100
K13	126	88	18	12	144	100
K21	122	85	22	15	144	100
Toplam Ortalama	115	80	29	20	144	100

Tablo 96’da ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin olaya dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri verilmiştir. Olaya dayalı metin türleriyle ilgili toplam on üç kazanıma 144 öğrenciden ortalama 115’i doğru, 29’u ise yanlış cevap vermiştir. Yüzde olarak ise olaya dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlara ortalama doğru cevap verenlerin oranı % 80, yanlış cevap verenlerin oranı da % 20’dir.

Bu verilere göre, olaya dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlarda altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 80 olarak tespit edilmiştir. Ancak “ Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” (12.K) kazanımına ulaşma düzeyi ortalama başarının altında kalmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin hemen hemen yarısı olaya dayalı bir metni (fabl) özetlemekte problem yaşamaktadır.

“Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder” (18.K) kazanımı başarı ortalamasının altında kalan bir başka kazanımdır. Öğrencilerin üçte birinden fazlası söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark edememiştir. “ Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” (K.24) kazanımı da başarı ortalamasının altında kalmıştır. Öğrencilerin üçte birine yakın kısmı olaya dayalı metnin (masal) sonrasını kurgulayarak yazamamışlardır.

Tablo 97
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Olaya Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	9,22	2,65	-2,466	142	,015*
Kız	76	10,24	2,30			

*p < .05

Cinsiyete göre öğrencilerin olaya dayalı metinlerle ilgili kazanımlara ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 97’de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin olaya dayalı metinlerle ilgili on üç kazanımdan başarı puanları ortalaması (9.22) ve kız öğrencilerin başarı puanları ortalaması (10.24) olarak tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin olaya dayalı metinlerle ilgili kazanımlarda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.(t_{142} : -2.466, $p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler olaya dayalı metinlerle ilgili kazanımlara ulaşmada erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

3.1.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “bilgi ve düşünceye dayalı metin” (anı, deneme, mektup) türündeki metinlerle ilgili “okuduğu metni anlama ve çözümlenme” ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

Tablo 98						
Duygu ve Düşünceye Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bulgular						
Kazanım Numarası	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
K23	119	83	25	17	144	100
K9	101	70	43	30	144	100
K17	43	30	101	70	144	100
K1	107	74	34	26	144	100
K22	105	73	39	27	144	100
K15	74	51	70	49	144	100
K28	109	76	35	24	144	100
K27	122	86	22	14	144	100
K25	101	70	43	30	144	100
K19	45	31	99	69	144	100
Toplam Ortalama	93	51	65	35	144	100

Tablo 98’de ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilgi ve düşünceye dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri verilmiştir. Bilgi ve düşünceye dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlara 144 öğrenciden ortalama 93’ü doğru, 51’i ise yanlış cevap vermiştir. Yüzde olarak ise, bilgi ve düşünceye dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlara ortalama doğru cevap verenlerin oranı % 65, yanlış cevap verenlerin oranı da % 35’dir.

Bilgi ve düşünceye dayalı metin türleriyle ilgili on kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 65 olarak tespit edilmiştir. Ancak “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” (17.K) kazanımına ulaşma düzeyi ortalama başarının altında kalmıştır. Öğrencilerin sadece üçte biri kadarı metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark edebilmiştir. “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” (15.K) kazanımına ulaşma düzeyi de ortalama başarının altında kalmıştır. Öğrencilerin yarısı okuduğu metnin (deneme) yazılış amacını doğru tespit edememiştir. “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar” (19.K) kazanımı da ortalama başarı düzeyinin altında kal-

mıştır. Öğrencilerin üçte ikisinden fazlası metindeki düşünceyi gelişme yollarından “karşılaştırmayı” doğru tespit edememiştir.

Tablo 99
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Bilgi ve Düşünceye Dayalı Metinlerle İlgili Kazanımlara İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	5,46	2,11	-5,489	142	,000*
Kız	76	7,30	1,93			

*p < .001

Cinsiyete göre öğrencilerin bilgi ve düşünceye dayalı metinlerle ilgili kazanımlara ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 99’da gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin duygu ve düşünceye dayalı metinlerle ilgili on kazanımdan başarı puanları ortalaması (5.46) ve kız öğrencilerin başarı puanları ortalaması (7.30) olarak tespit edilmiştir. Cinsiyete göre öğrencilerin duygu ve düşünceye dayalı metinlerle ilgili kazanımlarda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.($t_{142}: -5.489, p < .05$).

Buna göre kız öğrenciler bilgi ve düşünceye dayalı metinlerle ilgili kazanımlara ulaşmada erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi kızların erkeklerden daha fazla kitap okumaları, dil gelişimlerinin olgunlaşmanın etkisiyle erkeklerden daha erken dönemde kazanmaları, sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha başarılı olmaları gibi etkenler sayılabilir.

3.1.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan “şiir” türündeki metinle ilgili “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

Tablo 100						
Şiir Türüyle İlgili Kazanımlara İlişkin Bulgular						
Kazanım Numarası	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
K3	99	69	45	31	144	100
K2	127	88	17	12	144	100
K26	126	88	18	12	144	100
K30	128	90	16	10	144	100

Tablo 100'deki dört kazanım şiir metin türüyle ilgilidir. Duyguya dayalı bir olan şiir türüyle ilgili dört kazanıma (2.K, 3.K, 26.K, 30.K) 144 öğrenciden ortalama 120'si doğru, 24'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yüzde olarak ise, şiir metin türüyle ilgili kazanımlara ortalama doğru cevap verenlerin oranı % 83, yanlış cevap verenlerin oranı da % 17'dir.

Bu verilere göre, şiir türüyle ilgili dört kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerin başarı ortalaması % 83 olarak tespit edilmiştir. Ancak “ Metnin konusunu belirler.” (3.K) kazanımına ulaşma düzeyi şiir türüne ait başarı ortalamasının altında kalmıştır. Öğrencilerin üçte birine yakını okuduğu şiirin konusunu doğru tespit edememiştir.

Tablo 101
Cinsiyete Göre Öğrencilerin Şiir Türüyle İlgili Kazanımlara İlişkin Bağımsız Örnek t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	t	sd	p
Erkek	68	3,19	1,08	-1,549	142	,124
Kız	76	3,47	1,10			

$p > .05$

Cinsiyete göre öğrencilerin şiir türüyle ilgili kazanımlara ilişkin bağımsız örnek t-testi sonuçları Tablo 101'de gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin şiir türüyle ilgili dört kazanımdan başarı puanları ortalaması (3.19) ve kız öğrencilerin başarı puanları ortalaması (3.47) olarak tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin başarı ortalamaları erkek öğrencilerin başarı ortalamalarından biraz yüksek olduğu halde, cinsiyete göre öğrencilerin şiir türüyle ilgili kazanımlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($t_{142} = -1.549, p > .05$).

Buna göre cinsiyetin şiir türündeki metinlerle ilgili kazanımdaki başarı puanlarına bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi bu yaş dönemindeki öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine yeni geçmeleri olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu dönemde soyut düşünme becerileri birbirine yakındır.

4. BÖLÜM

4.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

4.1.1. Sonuçlar

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili her bir kazanıma ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci alt problemle ilgili bulgulara göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bütün kazanımlara ulaşma düzeyi toplam başarı puanları ortalaması % 75,22 olarak tespit edilmiştir.

a) Ortalama Başarı Düzeyinin Üstünde Gerçekleşen Kazanımlar

Öğrencilerin; “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 91 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” ve “Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 90 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metne ilişkin sorulara cevap verir.”, “Metindeki anahtar kelimeleri belirler.”, ve “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 88 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.” ve “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 86 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.” ve “Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımında elde ettiği

başarı puanı % 85 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” ve “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 83 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 82 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metnin planını kavrar.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 81 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 77 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.” ve “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 76 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Ortalama Başarı Düzeyinin Altında Gerçekleşen Kazanımlar

Öğrencilerin “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.” ve “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 74 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 73 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 72 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” ve “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımlarında elde ettiği başarı puanı % 70 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metnin konusunu belirler.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 69 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 65 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 58 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 53 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 51 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 31 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin “Metni oluşturan unsurlar arasındaki

geçiş ve bağlantıları fark eder.” kazanımında elde ettiği başarı puanı % 30 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Toplam 30 kazanımdan 17’sinde öğrenciler ortalama başarı düzeyinin (75.22) üstünde bir başarı gösterirken; 13 kazanımda öğrenciler ortalama başarı düzeyinin altında kalmışlardır. Öğrenciler özellikle şiirin konusunu belirlemede, söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark etmede, anlatılanların kimin ağzından yapıldığını belirlemede, metni özetlemede, metnin türünü tespit etmede, metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevini bulmada, metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark etmede problemler yaşamıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin, okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler, aile aylık ortalama gelirlerine göre alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Aile aylık ortalama geliri 1.000 TL’den az olan öğrenciler alt, aile ortalama geliri 1.000 - 2.000 TL geliri olan öğrenciler orta ve aile ortalama geliri 2.000 TL’den fazla olan öğrenciler üst sosyo ekonomik düzey olarak üçe ayrılmıştır. Üst sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79.06, orta sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 75.53, alt sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 63.25 şeklinde tespit edilmiştir.

“Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.”, “Metne ilişkin sorular oluşturur.”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” ve “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder” kazanımlarında üst sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrenciler alt ve orta sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrencilerden anlamlı derecede başarılı olmuşlardır.

“Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler”, “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” ve “Metne ilişkin sorulara cevap verir.”, kazanımlarında üst sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrenciler

sadece alt sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrencilerden anlamlı derecede başarılı olmuşlardır.

“Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.”, kazanımında; orta sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrenciler, alt sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrencilerden anlamlı derecede başarılı olmuştur. Üst sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrenciler de orta sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrencilerden anlamlı derecede başarılı olmuşlardır.

“Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler” kazanımında üst sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrenciler alt ve orta sosyo ekonomik gelir düzeyi grubuna giren öğrencilerden anlamlı derecede başarılı olmuşlardır.

Diğer kazanımlarda üst sosyo ekonomik gelir düzeyi grubundaki öğrenciler diğer gruplara göre başarılı oldukları halde, bu fark anlamlılık düzeyinde değildir.

3. “Erkek ve kız öğrencilerin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Cinsiyete göre başarı ortalamalarında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 80.47, erkeklerin başarı ortalaması ise 69.34 olarak bulunmuştur.

Toplam otuz kazanımdan oluşan okuduğunu anlama başarı testinden on ikisi kızlar lehine anlamlılık arz etmiştir. Geriye kalan on sekiz kazanımda kızlar erkeklerden daha başarılı oldukları halde, bu başarı fark oluşturacak kadar anlamlı değildir.

4. “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ‘olaya dayalı metin’ (hikâye, masal, fabl, tiyatro) türündeki metinlerle ilgili ‘okuduğu metni anlama ve çözümlenme’ ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Olaya dayalı metin türleriyle ilgili kazanımlarda altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 80 olarak tespit edilmiştir. Ancak “ Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” (12.K) kazanımına ulaşma düzeyi ortalama başarının altında kalmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin hemen hemen

yarısı olaya dayalı bir metni (fabl) özetlemekte problem yaşamaktadır. “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder” (18.K) kazanımı başarı ortalamasının altında kalan bir başka kazanımdır. Öğrencilerin üçte birinden fazlası söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark edememiştir. “ Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.” (24.K) kazanımı da başarı ortalamasının altında kalmıştır. Öğrencilerin üçte birine yakın kısmı olaya dayalı metnin (masal) sonrasını kurgulayarak yazmamışlardır.

Erkek öğrencilerin olaya dayalı metinlerle ilgili on üç kazanımdan başarı puanları ortalaması kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından daha düşük tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre cinsiyete göre öğrencilerin olaya dayalı metinlerle ilgili kazanımlarda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ‘ bilgi ve düşünceye dayalı metin’ (anı, deneme, mektup) türündeki metinlerle ilgili ‘okuduğu metni anlama ve çözümlenmeye’ ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bilgi ve düşünceye dayalı metin türleriyle ilgili on kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 65 olarak tespit edilmiştir. Ancak “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” (17.K) kazanımına ulaşma düzeyi ortalama başarının altında kalmıştır. Öğrencilerin sadece üçte biri kadarı metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark edebilmiştir. “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.” (15.K) kazanımına ulaşma düzeyi de ortalama başarının altında kalmıştır. Öğrencilerin yarısı okuduğu metnin (deneme) yazılış amacını doğru tespit edememiştir.“ Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar” (19.K) kazanımı da ortalama başarı düzeyinin altında kalmıştır. Öğrencilerin üçte ikisinden fazlası metindeki düşünceyi gelişme yollarından “karşılaştırmayı” doğru tespit edememiştir.

Erkek öğrencilerin bilgi ve düşünceye dayalı metinlerle ilgili on kazanımdaki başarı puanları ortalaması, kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından düşük bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin bilgi ve düşünceye dayalı metinlerle ilgili kazanımlarda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

6. “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan ‘şiir’ türündeki metinlerle ilgili ‘okuduğu metni anlama ve çözümlenmeye’ ye yönelik kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?” sorusuna cevap aranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Şiir türüyle ilgili dört kazanımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerin başarı ortalaması % 83, Ancak “ Metnin konusunu belirler.” (3.K) kazanımına ulaşma düzeyi şiir türüne ait başarı ortalamasının altında kalmıştır. Öğrencilerin üçte birine yakını okuduğu şiirin konusunu doğru tespit edememiştir.

Erkek öğrencilerin şiir türüyle ilgili dört kazanımdaki başarı puanları ortalaması, kız öğrencilerin başarı puanları ortalamasından biraz düşük bulunmuştur. Ancak, cinsiyete göre öğrencilerin şiir türüyle ilgili kazanımlarda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sorularıyla ilgili elde ettiğimiz sonuçları destekleyen birçok araştırma mevcuttur.

Çiftçi’nin¹³⁸ ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada, öğrencilerin sosyo ekonomik düzey ve cinsiyete göre okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulara göre; 34 kazanımın 13’ünde orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken yirmi birinde de üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Bütün kazanımdaki toplam başarı puanları % 85,47 olarak bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Karakuş Tayşi’nin¹³⁹ ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama becerisini incelediği araştırma sonucunda; beşinci sınıf öğrencilerinin

¹³⁸ Ömer Çiftçi, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.

¹³⁹ Esra Karakuş Tayşi, “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.

okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hikâye türünde kızların okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır, deneme türünde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre hikâye türünde okuduğunu anlamada anlamlı farklılık görülmüş, deneme türünü anlamada anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğrenciler hikâye türünü anlamada daha başarılı olmuşlardır. Kızların okuduğunu anlama başarısı her iki metin türünde de erkeklere göre yüksek ve anlamlı bulunmuştur. İlde bulunan okullardaki öğrenciler, her iki metin türünde de diğer yerleşim bölgelerindeki okulların öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır.

Çam'ın¹⁴⁰ 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim beşinci sınıflarla yaptığı çalışmada, öğrencilerin görsel okuma düzeyleri; anne- baba öğrenim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça; ailenin ortalama geliri arttıkça; evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükselmektedir. Cinsiyetler açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Pilten'in¹⁴¹ ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında; metnin ana fikrini ve konusunu bulma, okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin konusunu ve ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerileri bakımından ise hem bilgi verici hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

¹⁴⁰ Bilge Çam, "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

¹⁴¹ Gülhiz Pilten, "Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.

Sidekli¹⁴² “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerileri” üzerine yaptığı araştırmada öğrencilere, öğretici ve öyküleyici metinlerden hareketle hazırladığı iki başarı testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, 5. Sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri anlama düzeyinin, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. İlköğretim kurumlarında eğitim- öğretim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, büyük ölçüde bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere bağlıdır. Bu sebeple Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adayları, farklı metin türlerine göre okuma eğitimi ve metinler üzerinde bu okuma eğitiminin nasıl uygulanabileceği konularında bilgilendirilmelidir.

2. Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, okuma isteklerini artıracak okuma parçaları ve etkinlikler Türkçe kitaplarında daha fazla yer almalı, duygularını ifade etmeleri sağlanmalı, okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırmalarını sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğretmenlerin, öğrencilere okumanın hayatlarının her aşamasında bilgi birikimlerini artırmada, düşünme güçlerini geliştirmede, problem çözme yeteneklerini ortaya çıkarmada, Türkçenin bütün zenginliklerini anlayıp geliştirmede ne kadar önemli bir beceri olduğu bilincini kavratmaları gerekmektedir.

4. Öğrencilere her metnin bir yazılma amacının olduğu ve yazarın yazma amacı doğrultusunda farklı metin türlerinin ortaya çıktığı fikri aşılmalı, çeşitli metinlerin yazılış amaçlarının neler olabileceği konusu uygulamalı olarak öğrencilere gösterilmelidir.

¹⁴² Sabri Sidekli, “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.

5. Türkçe Öğretim Programı'nda yer almasına rağmen, ana fikir bulma ile ilgili açıklama ve etkinliklerin Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yeterince bulunmadığı görülmektedir. Ana fikir ve metnin konusu kavramlarının ne olduğu ve nasıl belirlenmesi gerektiği ile ilgili kuramsal bilgilerin öğrencilere aktarılması amacıyla ders kitabı veya çalışma kitabı gibi öğretim materyallerinde düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece bu iki kavramın birbirlerinin yerine kullanılması da engellenmiş olacaktır.

6. Yapılan farklı araştırmalarda öğretmenlerin de ana fikir ve metnin konusu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenler eğitilmeli, metnin konusu ile ana fikri arasındaki farklılıkları birbirinden ayırt etmeleri sağlanmalıdır.

7. Öğrencilerin okuduklarını anlamalarını sağlayacak unsurlardan biri de metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıların doğru tespit edilmesidir. Özetleyen, sonuç bildiren, zıtlık ifade eden, örneklendiren, sebep-sonuç bildiren, destekleyici bilgiler veren, genel ve özel durumları ifade eden ifadelerin öğrenciler tarafından doğru algılanması sağlanmalıdır.

8. Öğrencilere metin çözümlemelerinde, metnin derin yapısındaki anlamları ortaya çıkaracak, okuduğu metin satır aralarını okuyacak alternatif etkinlikler yaptırılmalı, öğrencilerin bireysel alımlamalarına olanak sağlayacak çalışmalar sunulmalıdır.

9. Olaya dayalı metinlerde öğrencilerin kendi cümleleriyle metni özetlemeleri, kronolojik sıra ve mantık akışı takip etmeleri, metnin özeti ile ana fikrini ayırt edebilmeleri sağlanmalıdır.

10. Öğrencilerin her türlü metni genellikle “giriş-gelişme-sonuç” düzenine göre oluşturup, bu plana göre metni çözümlmeye çalışmaktadırlar. Bunun sonucunda öğrenciler metin türleri arasındaki farklılıkları, metinlerin yapısını ve kendilerine ait plânlarını anlamalarını ve metnin mesajına ulaşmalarını engellemektedir. Bu sebeple öğrencilere metnin plânı açıklanırken konuyu oluşturan olay, düşünce ve duyguların normal akışı içinde ne oldukları somut olarak ortaya konmalıdır.

11. Bilgiye dayalı metinlerde, öğrencilere düşünceyi geliştirme yollarının neler olabileceği ve bunların metnin anlatımındaki işlevlerini fark etmeleri sağlanmalıdır.

Metinde kullanılan anlatım biçimleriyle düşünceyi geliştirme yollarının metnin türüyle ilgisi vurgulanmalıdır.

12. Öğrencilere, metnin başlıklarının metinde anlatılan konuyu yansıttığı, metni sınırlayıcı ve belirleyici nitelikleri öğretilmelidir. Metnin başlığından hareketle öğrencilere metnin içeriği tahmin ettirilmeli, kullanılan metin başlığının metnin konusuna ne kadar uygun olduğu sorgulatılmalıdır.

13. Olaya dayalı metinlerde anlatıcının metnin yazarı olmadığı öğrencilere sezdirilmeli, anlatıcının metindeki olayları aracı olarak yazarın seçtiği bir kişi olduğu ve yazarın bakış açısına göre anlatıcının değişebileceği vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan; *Her Yönuyle Dil*, Ankara 2007.
- AKSAN, Doğan; *Dil Şu Büyülu Düzen*, Ankara 2003.
- AKSOY, Ömer Asım; “Anadili”, *Türk Dili Dergisi*, Ankara S.285, 1975, s.1-11.
- AKTAŞ, Şerif; GÜNDÜZ, Osman; *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara 2005.
- AKTAŞ, Şerif; *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*, Ankara 1991.
- AKTAŞ, Şerif; *Edebiyatta Üslup ve Problemleri*, Ankara 1988.
- AKYOL, Hayati; *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara 2008.
- ALPEREN, Nusret; *Türkçe-Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma- Öğretim Rehberi*, Ankara 1999.
- AVCIOĞLU, Hasan; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, S. 25, s. 10-17.
- AYTAŞ, Gıyasettin; “Okuma Eğitimi”, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 4, 2005, s.461-469.
- BANGUOĞLU, Tahsin; *Türkçenin Grameri*, Ankara 2004.
- BLOOM, Bejamin; *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, çev. Durmuş Ali Özçelik, Ankara 1979.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; *Veri Analizi El Kitabı*, Ankara 2011.
- CALP, Mehrali; *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Konya 2005.
- CEMİLOĞLU, Mustafa; *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Bursa 2011.
- COŞKUN, Eyyup; “Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, GÜBE, 2002. s. 28.
- COŞKUN, Eyyup; “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, S. 9, s. 41-51.

- ÇAM, Bilge; “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- ÇETİN, Nurullah; *Roman Çözümleme Yöntemi*, Ankara 2006.
- ÇETİŞLİ, İsmail; *Metin Tahillerine Giriş II.*, Ankara 2004.
- ÇİFTÇİ, Ömer; “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- DEMİREL, Özcan; *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara 1999.
- DEMİREL, Özcan, ŞAHİNEL, Melek; *Türkçe Öğretimi*, Ankara 2006.
- ERGİN, Muharrem; *Üniversiteler İçin Türk Dili*, İstanbul 2002.
- ERGİN, Muharrem; *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul 1985.
- ERKUL, Rasih; *Cümle ve mMetin Bilgisi*, Ankara 2004.
- GÖĞÜŞ, Beşir; *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara 1978.
- DÖKMEN, Üstün; *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, Ankara 1994.
- GÜNAY, Doğan; *Metin Bilgisi*, İstanbul 2007.
- GÜNDÜZ, Osman, ŞİMŞEK, Tacettin; *Anlama Teknikleri I Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*, Ankara 2011.
- GÜNEŞ, Firdevs; *Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ankara 2004.
- GÜNEŞ, Firdevs; *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara 2000.
- GÜNEŞ, Metin; “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 1997.

- GÜNEYLİ, Ahmet; “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- HARRİS, J. Albert, SİPAY, E.R.; *How To Increase Reading Ability*, New York 1990.
- İŞERİ, Kamil; “Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi”, *TÖMER Dil Dergisi*, S.70, s. 5-18.
- KAPLAN, Mehmet; *Kültür ve Dil*, İstanbul 2011.
- KARAKUŞ, İdris; “Çocuğun Eğitiminde Tahkiyeli Metinler”, *Bilge*, 1995, S. 7, s. 10-17.
- KARAKUŞ TAYŞI, Esra; “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- KARASAR, Niyazi; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara 2012.
- KARATAY, Halit; *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- KAVCAR, Cahit, OĞUZKAN, Ferhan, SEVER, Sedat; *Türkçe Öğretimi*, Ankara 1995.
- KAVCAR, Cahit, KANTEMİR, Enise; *Türk Dili*, İstanbul: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi 1986.
- KORKMAZ, Zeynep; *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara 1992.
- KÜKEY, Mazhar; *Türkçenin Dilbilgisi*, Samsun 2003.
- MAZI, Ayşegül; “Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2008.
- MEB; *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara 2006.
- NAS, Recep; *Türkçe Öğretimi*, Bursa 2003.

- ÖZ, Feyzi; *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara 2001.
- ÖZBAY, Murat; *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara 2005.
- ÖZBAY, Murat; *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara 2006.
- ÖZDEMİR, Emin; *Metin Okuma ve İnceleme*, Eskişehir 1991.
- PİLTEN, Gülhiz; “Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2007.
- RİCHARD, Bamberger; *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, Ankara 1990.
- SAĞIR, Mukim; *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara 2002.
- SAĞIR, Mukim; “Ana Dil Mi, Ana Dili Mi?” *Turkish Studies*, Ankara 2007, S.2, s. 540-544.
- SEVER, Sedat; *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara 2004.
- ŞENÖZ, Canan; “Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi”, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- SİDEKLİ, Sabri; İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2007.
- TAZEBAY, Atilla; *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara 2005.
- TDK; *Türkçe Sözlük*, Ankara 2005.
- TEKİN, Halil; *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara 1980.
- TEMİZKAN, Mehmet; *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Ankara 2009.

TÜMER, Cem Şems; “Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet ve Mezun Oldukları Orta Öğretim Programına Göre Metinleri Dilin Kullanım Amaçları Doğrultusunda Ayırt Edebilme Becerileri”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.5, S.1., 2003, s. 1-12.

ÜNALAN, Şükrü; *Türkçe Öğretimi*, Ankara 2006.

YALÇIN, Alemdar; *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Ankara 2002.

EKLER

EK-1: Okuduğunu Anlama Başarı Testi Madde Analizleri Sonuçları

Madde	p_i	r_{jx}	s_j^2	s_j
1	0,85	0,31	0,13	0,36
2	0,85	0,31	0,13	0,36
3	0,53	0,64	0,25	0,50
4	0,82	0,31	0,15	0,38
5	0,85	0,31	0,13	0,36
6	0,77	0,31	0,18	0,42
7	0,62	0,36	0,24	0,49
8	0,85	0,31	0,13	0,36
9	0,85	0,31	0,13	0,36
10	0,87	0,26	0,11	0,34
11	0,78	0,28	0,17	0,41
12	0,71	0,59	0,21	0,46
13	0,38	0,46	0,24	0,49
14	0,69	0,56	0,21	0,46
15	0,69	0,56	0,21	0,46
16	0,81	0,38	0,16	0,39
17	0,76	0,44	0,18	0,43
18	0,64	0,51	0,23	0,48
19	0,67	0,56	0,22	0,47
20	0,69	0,31	0,21	0,46
21	0,53	0,59	0,25	0,50
22	0,68	0,54	0,22	0,47
23	0,81	0,38	0,16	0,39
24	0,59	0,62	0,24	0,49
25	0,81	0,38	0,16	0,39
26	0,79	0,31	0,16	0,40
27	0,37	0,28	0,23	0,48
28	0,85	0,31	0,13	0,36
29	0,85	0,31	0,13	0,3
30	0,74	0,41	0,19	0,44
31	0,74	0,36	0,19	0,44
32	0,58	0,74	0,24	0,49

EK-2: Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Açıklama: Sevgili çocuklar, aşağıda siz ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Lütfen soruları doğru olarak yanıtlayınız.

Adınız-Soyadınız:			
Okulunuz:			
Sınıfınız:	Numaranız:		
Cinsiyetiniz: () Kız	() Erkek		
Ailenizin yaşadığı yer:			
() Mezra	() Köy	() İlçe	() İl
Siz dahil toplam kaç kardeşsiniz?.....			
Ailenizle kaç kişi birlikte oturuyorsunuz? (Siz de dahil).....			
Aile içinde anne baba ve kardeşleriniz dışında birlikte yaşadığınız kişiler var mı?			
() Var () Yok			
Eğer varsa kimler olduğunuzu yazınız.....			
Oturduğunuz ev:			
() Kendimize ait () Kira () Lojman			
Anne ve Babanız: () Birlikte () Boşandı () Ayrı yaşıyorlar			
Annemiz: () Sağ () Ölü			
Babanız: () Sağ () Ölü			
Annemiz: () Öz () Üvey			
Babanız: () Öz () Üvey			
Anneminiz öğrenim durumu:			
() Hiçbir okul mezunu değil		() Lise	
() İlkokul		() Yüksekokul/ Üniversite	
() Ortaokul		() Yüksek lisans/Doktora	
Babanızın öğrenim durumu:			
() Hiçbir okul mezunu değil		() Lise	
() İlkokul		() Yüksekokul/ Üniversite	
() Ortaokul		() Yüksek lisans/Doktora	
Annemiz çalışıyor mu?			
() Evet () Hayır			
Çalışıyorsa mesleğinin ne olduğunu yazınız.....			
Babanız çalışıyor mu?			
() Evet () Hayır			
Çalışıyorsa mesleğinin ne olduğunu yazınız.....			
Ailenizin ortalama geliri:			
() 500 TL'den az		() 500-1.000 TL arası	
() 1.000-1.500 TL arası		() 1.500-2.000 TL arası	
() 2.000 TL'den fazla			

EK-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA BAşARI TESTİ

MEŞE İLE SAZ

Meşe bir gün saza demiő: - Doğrusu tanrı size haksızlık etmiş. Minnacık serçe konsa stnze Beliniz bklverir. Suları rperten seher yeli Baş eğdirir size Bir de benim Şu dağ gibi gvdeme bak! Güneş bile zor giriyor iime, Fırtına dallarıma oyuncak. Her esen yel sana bora, Bana kasırgalar meltem. Bari gelip de glgemde yaőasan da üzerine kanat gersem. Ama sizin soy nedense gider Sulu, rzgrlı yerlerde biter. Acıyorum sizlere. Tanrı haksızlık etmiş sazlara.

- İyi yreklisin, demiő saz meőeye, Eksik olma, ama bizim için zlme, Benden çok sen kork rzgrlardan: Ben eğilirim kırılmam. Doğru, bu güne kadar dayanmıősin, Dimdik durmuş, boyun eđmemiősin. Ama sertin serti var, Bir gün bakarsın sana da atar. Demeye kalmamıő rzgr çıkmıő, Bir karayel, bir karayel ki... O güne dek kimse rastlamamıő böyle belalısına. Rzgrlar anası Kuzey, En azgın oğlunu salmıő dünyaya. Saz eđilmiő meşe dayanmıő, Derken karayel arttıa artmıő. Sonunda birdenbire gelmiş meőenin hakkından: Göklere değen başını sermiő yere, Köklerini çıkarmıő yedi kat yerden.

(1-3. sorular yukarıdaki metne göre cevaplandırılacaktır.)

S.1-Metnin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) sevgi C) korku
B) zlem D) kibir

S.2- Meşe'nin Saz'a söylediği " Bir de benim Şu dağ gibi gvdeme bak! Güneş bile zor giriyor iime" dizelerinde asıl anlatılmak istenen nedir?

- A) Meşe'nin sazı küçümsemesi
B) Meşe'nin sazı korumak istemesi
C) Meşe'nin sazı korkutması
D) Meşe'nin saza olan sevgisi

S.3- Okuduğunuz metni birkaç cümle ile özetleyiniz.

.....
.....
.....

AH ŞU GENÇLER

(Bir grup genç, gençlik sorunlarını dile getiren bir müzikal hazırlamaya karar verirler. Birinci perdede yetişkinlerin yanlış tutumlarını eleştirirler.)

Birinci Perde

XVIII Tablo

(1. Oyuncu, Kız, Anne, Baba, Koro)

1.OYUNCU: Genç insanlara sabırla, anlayışla yardımcı olan, yol gösterenlere selam olsun... Biz yanlış örnekleri sergilemeye devam edeceğiz. Bir ev.

KIZ : Anne bugün bulaşığı ben yıkayayım.

ANNE : Hayır, her şeyi kırarsın.

KIZ : Öyleyse kek yapayım.

ANNE : Hayır, mutfağı alt üst edersin.

KIZ : İnsan yapa yapa öğrenir bir işi.

ANNE : Bir de ukalalık yapıyor.

KIZ : Baba, beni sinemaya götürür müsün?

(4 ve 6. sorular metne göre cevaplandırılacak .)

S.4- Bu metinde aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?

- A) Olay B)Yer C) Zaman D) Şahıs

S.5- Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru değildir?

- A)Anne ders çalışmasını istediği için kızına bulaşıkları yıkatmıyor.
B)Anne-baba kızlarında bir tuhafılık olduğunu söylüyorlar.
C)Baba kızın isteklerine karşı çıkmaktadır.
D)Anne kızının ukalalık yaptığını düşünüyor.

S.6- “Ah Şu Gençler” başlığı metnin içeriğine uygun mu? Birkaç cümleyle ifade ediniz.

.....

.....

TÜRKİYE

Vurulmuşum toprağına taşına,
Yerde gezen, gökte uçan kuşuna.
Baharına, yazına, kara kışına
Vurulmuşum.
Eli kalem, eli kazma, eli kürek tutan,
Yüzü toprak kokan,
Sınırlarında omuz omuza yatan
İnsanlarına...
Benim iyi yürekli kardeşlerim
Hep senin dostlarıdır,
Benim çiğdem kokulu memleketim.

Ekin biçtim tarlalarında demet demet,
Kaval çaldım, koyun göttüm yaylala-
rında;
Tuza bandım ekmeğimi.
Kolumu yastık yaptım düzünde bayı-
rında.
Kesemde bereket gönlümde servetim,
Dizimde kuvvet, torbamda katık;
Damarlarında dolaşan memleketim.

(7-10. sorular metne göre cevaplandırılacak .)

S.7- Yukarıda verilen şiirin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Memleket insanı
B)Memleket türküleri
C)Memleketin toprağı
D)Memleketin güzellikleri

Bir metinde, çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere o metnin anahtar kelimeleri denir.

S.8- Yukarıdaki açıklamaya göre şiirin anahtar kelimeleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

- A) memleket, sevgi, bağlılık
B) kaval, koyun, yayla
C) bahar, yaz, kış
D) deniz, nehir, orman

Gözlerin ne güzel deniz mavisi,
Ormanlar urban olmuş yeşil yeşil,
Uzanır kolların nehirler boyu,
Sıcak kucağında saadetim.
Benim çiğdem kokulu memleketim.

Nice türküler yakıldı senin için;
Destanlar yazıldı, bayrak bayrak,
Davullar vuruldu, dize geldi zeybekle-
rin.
Kapıda nöbet tuttu yıllar yılı,
Gençliğim, heyecanım, gayretim.
Gözümde nur, içimde sevgi,
Elimde saz, dilimde türkü memleke-
tim.

Türkiye, doğduğum,
Türkiye, doyduğum,
Türkiye, konduğum yurt!
Sevgim, inancım, özlemim!
Beşiğimi salladın, sendedir mezarım.
Sen gönlümde yatan memleketim.

S.9- Yukarıda verilen şiirin sizde uyandırdığı duyguları birkaç cümle ile ifade ediniz.

.....
.....
.....

S.10- Okuduğunuz şiire farklı başlıklar bulunuz.

Bir kelimedden oluşın başlık:
İki kelimedden oluşın başlık:
İkiden fazla kelimedden oluşın başlık:

BİR MEKTUP

Sevgili Anneciğim ve Babacığım,

Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim, size şunları söylemek isterdim:

Sürekli bir büyüme ve değişme içindeyim. Sizin çocuğunuz olsam da sizden ayrı bir kişilik geliştiriyorum. Beni tanımaya ve anlamaya çalışın.

Deneme ile öğrenirim. Oyunda, arkadaşlıkta ve uğraşlarımda bana özgürlük tanıyın. Beni her yerde her zaman koruyup kollamayın. Davranışlarımla sonuçlarını kendim görürsem daha iyi öğrenirim. Bırakın kendi işimi kendim göreyim. Büyüdüğümü başka nasıl anlarım?

Büyüme çok istiyorsam da ara sıra yaşımdan küçük davranmaktan kendimi alamıyorum. Bunu önemsemeyin ama beni de şımartmayın. Hep çocuk kalmak isterim sonra. Her istediğimi elde edemeyeceğimi biliyorum ancak siz verdikçe alamadan edemiyorum. Bana yerli yersiz de söz vermeyin. Sözüünüzü tutamayınca güvenim azalıyor.

Bana kesin ve kararlı davranmaktan çekinmeyin. Yoldan saptığımı görünce beni sınırlayın. Koyduğunuz kurallar ve yasakların hepsini beğendiğimi söyleyemem. Ancak hiç kısıtlanmayınca da ne yapacağımı şaşırıyorum. Tutarsız davrandığınızı gördüğümde hem bocalıyor hem de bundan yararlanmadan edemiyorum...

(11 -13.sorular metne göre cevaplandırılacak .)

S.11- Yazar anne ve babasından başka neler istemiş olabilir?

.....

.....

.....

.....

S.12- Yazarın bu mektubu yazma amacı nedir?

- A) Anne ve babasından kendisini daha iyi tanıması amacıyla
- B) Anne babasından ayrılmak amacıyla
- C) Gelişme çağını bir an önce atlatmak amacıyla
- D) Arkadaşları gibi olmak amacıyla

(I)Bana kesin ve kararlı davranmaktan çekinmeyin. (II) Deneme ile öğrenirim
(III) Koyduğunuz kurallar ve yasakların hepsini beğendiğimi söyleyemem.
(IV)Ancak hiç kısıtlanmayınca da ne yapacağımı şaşırıyorum.

S.13- Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde zıt(karşıt) bir duruma geçiş vardır?

- A)I
- B)II
- C)III
- D)IV

KOCA DEV İLE PERİ KIZI

Bir zamanlar Kafdağı'nın ardında kocaman bir dev yaşamış. Boyu o kadar uzunmuş ki minareler onun yanında hiç kalırmış. Elleri kürek gibi geniş, gözleri otomobil farları gibi iriymiş. Su kuyusunu andıran çizmelerine, ayakları zor sığarmış. Pazıları çelik gibi kuvvetli, kafatası beton bir gülle gibi dirençliymiş.

İri gövdesini ve kocaman başını çok çirkin bulur, herkesin kendisinden nefret ettiğini düşünürmüş. "Allah'ım ben ne çirkin ve korkunç bir yaratığım" diye üzülür dururmuş. Aslına bakılırsa bu düşünceler onun iyi yürekli oluşundan kaynaklanıyormuş. Dağın çevresini saran rengârenk çiçeklere o kadar saygı duymuş ki kocaman ayaklarıyla çiğneyeceğim diye ödü koparmış. Parmaklarının ucuna basa basa yürümek zorunda kalırmış. Sadece çiçekleri incitmekten mi korkarmış? Hayır... Kurbağalar, balıklar, sinekler, karıncalar ve daha bir yığın küçük yaratık.

Bunları düşündükçe huzuru kaçar, koca gövdesinden nefret edermiş. "Ne olurdu ben de diğer insanlar gibi küçücük olsaydım. O zaman ne çiçeklere basardım ne de kurbağaları ezerdim." diye geçirirmiş içinden.

Bizim koca dev, yine bir gün sırtını dağa verip derin derin düşünürken tepedeki bir kulübe dikkatini çekmiş. Kalkmış, oraya kadar yürümüş. Meğer bu kulübe, bir peri kızana aitmiş. Koca dev, kulübenin çevresinde ürkek ürkek dolaşırken peri kızı onu görüp içeri davet etmiş. Kızın önünde, altında ateş yanan koca bir kazan duruyormuş. Peri kızı, hem deve karşı gülümsüyor hem de elindeki kepeçle kazanı karıştırıyormuş. Dev, meraklanarak sormuş:

(14-18. sorular metne göre cevaplandırılacak .)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

S.14- Okuduğunuz masalın devamını kurgulayarak yukarıya yazınız.

(I)Dağın çevresini saran rengârenk çiçeklere o kadar saygı duymuş ki kocaman ayaklarıyla çiğneyeceğim diye ödü koparmış. (II)Parmaklarının ucuna basa basa yürümek zorunda kalırmış. (III)Sadece çiçekleri incitmekten mi korkarmış?(IV) Kurbağalar, balıklar, sinekler, karıncalar ve daha bir yığın küçük yaratık.

S.15- Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?

A)I

B)II

C)III

D)

Masaldan hareketle, aşağıda verilen cevaplara uygun sorular oluşturunuz.

S.16-?

Cevap: Dev çok uzun boylu, elleri geniş, gözleri iri, ayakları kocaman, pazı-
rı güçlü, kafatası dirençliymiş.

S.17.....?

Cevap: Masal, Kaf Dağı'nın ardında, zamanın birinde geçmektedir.

S.18- Masalda geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde benzetme yapılmamıştır?

- A) Bir zamanlar Kafdağı'nın ardında kocaman bir dev yaşamış.
- B) Boyu o kadar uzunmuş ki minareler onun yanında hiç kalmış.
- C) Elleri kürek gibi geniş, gözleri otomobil farları gibi iriymiş.
- D) Su kuyusunu andıran çizmelerine, ayakları zor sığarmış.

ATATÜRK'TEN ANILAR

01.03.1923, Adana...

Yolun ortasına geldiğimiz zaman, sahne birdenbire değişti. Bir küme kadın ve bunların arasından iki levha taşıyan ikişerden dört kız, birdenbire yolun ortasına dikildi. Bu iki levhada, “Büyük kurtarıcımız Hatay’ı da kurtarınız.” yazıyordu. İki levha taşıyan dört kızın önüne başka bir kız geldi. On sekiz yaşlarında sevimli bir kız... Söylev vermeye başladı. Elinde kâğıt yok, dilinde sürçme yok, tavrında yapmacılık yok. Ruhtan gelen ve ruhlara giden söylevi dinliyoruz.

Beş dakikalık bir söylev. Fakat bu söylev değil, bu söz biçimine girmiş bir hicrîktir. Söylemiyor, inliyor. Bu konuşan, Antakyalı bir kız çocuğu değil, vatandan ayrı kalan o beldelerin bir ruhu, o beldelerin ağlayan ve ağlatan bir yürek gücü idi.

Büyük kurtarıcıya: “Kurtar!” diye yalvaran kız susmuştu. Şimdi bütün gözler kurtarıcıya dikildi. Bize mi öyle geldi, bilmiyorum, Atatürk’ün gözleri de nemliydi. Ne diyecek diye bekliyoruz. Yağmurla yıkanmış güneşli bir gök parçası maviliği ile ışıldayan gözlerini bir an göğe dikti; söyleyeceği sözü gözleriyle anlatıyor gibiydi. Gözlerindeki mana kelimelere yansdı:

-Kırk asırlık Türk yurdu, yabancı elinde kalamaz, dedi.

(19 ve 20. sorular metne göre cevaplandırılacak .)

S.19- “Yolun ortasına geldiğimiz zaman, sahne birdenbire değişti.” cümlesinde altı çizili sözcüğün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlam bozulmamış olur?

- A) ansızın
- B) biraz sonra
- C) zamanla
- D) kısa sürede

S.20- Siz Atatürk’ün yerinde olsaydınız kıza nasıl bir cevap verirdiniz?

.....

.....

MÂNİ DÜNYAMIZ

Mâni denince aklınıza ne gelir? Manilerin nerelerde, kimler tarafından, hangi duygularla söylendiğini düşündünüz mü hiç?

Mâniler, duyguları biraz da mizah anlayışı içinde dile getiren dörtlüklerdir. Manilerin ilk söyleyeni yani sahibi belli değildir. Ayrılık aşk, ölüm, sevgi, yergi gibi çeşitli konularda söylenmiş mânilerimiz vardır. Özlem konulu manilerle bir gezintiye ne dersiniz? Gezinti süresince karşılaştığınız manileri kendinizce yorumlayarak hayal dünyanızı yoklayın. Bakalım siz neler bulacaksınız?

Evladını özleyen annenin duyguları aşağıdaki mani de dile getirilmiştir:

Ya asker anneleri? Hem özlem hem de merak egemendir duygularına:

Yavrum da yorulur mu

Çavuşu darılır mı

Acep benim kollarım

Yavruma sarılır mı

Anneler çocuklarını özler de çocuklar annelerini özlemez mi? Onlar da duygularını maniyle dile getirir:

(21 -24. sorular metne göre cevaplandırılacak .)

Ali: Bu metin, yazarın kişisel görüş ve düşünceleri okuyucuyla konuşuyormuş gibi içten bir üslupla yazılmıştır.

Ömer: Bu metin, herhangi gerçeği açıklığa kavuşturmak için yazılmıştır.

Zeynep: Bu metin, gezen gören kimsenin, gezip görmek için yazılmıştır.

Fatma: Bu metin, herhangi bir alanda üne kavuşmuş cuya duyurmak amacıyla yazılmıştır.

Canımın aynasında
Onun hayali kaldı

Karanfilim mor açtı
Dalını kıramadığım
Çoktan beri görmediğim
Halini soramadığım
Yaşadığı yerden ayrılmak zorunda olanların sıla özlemini dile getiren mâniler de vardır.
Garibim yoktur arkam
Kamadım yok ki kalkam
Çıktım dağlar başına
Vatana doğru bakam

Bir düşünün bakalım. Siz nelere özlem duyuyorsunuz? Bir mani söylemenizi istesem hiç şüphem yok ki ilk söyleyeceğiniz mâni sizin en çok özlem duyduklarınızla ilgili olacaktır.

S.21- Hangi öğrencinin metnin yazılış amacına yönelik yaptığı tahmin doğrudur?

A) Ali B) Ömer C) Zeynep D) Fatma

S.22- Aşağıdaki resim size metindeki hangi mânîyi hatırlatıyor? Birkaç cümle ile anlatınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

S.23- Siz nelere özlem duyuyorsunuz? Çevrenizde söylenen ya da okudunuz mânîler var mı?

.....

.....

.....

.....

S.24- Aşağıdaki mânîde ses akışını sağlayan kelime tekrarlarını bularak yan tarafa yazınız.

Asmada üzüm kaldı
Yemedim gözüm kaldı
Ağla gözlerim ağla
Gurbette kuzum kaldı

.....

.....

.....

.....

DÖRT KİŞİNİN ÜZÜM İÇİN KAVGASI

Dört ayrı milletten dört ayrı kişi arkadaş olmuştu. Birlikte geziyorlardı. Paraları da yoktu. Yoldan geçen biri bunlara biraz para verdi.

-Bu para ile ne istiyorsanız alın, dedi.

Dört kişiden biri İranlı idi.

-Bu parayla engür alalım, dedi.

İkinci kişi Arap'tı. O itiraz ederek:

-Aksilik etme. Ben engür istemem, ineb isterim dedi.

Üçüncü kişi Türk'tü. O da:

-Olmaz, ben ineb istemem, üzüm isterim, dedi.

Rum olan bir diğeri:

-Bırakın bu lafları. Bu para ile istafil alalım, dedi.

Derken bu dört arkadaş birbirleriyle çekişmeye, dövüşmeye başladılar. Çünkü bu söyledikleri sözcüklerin anlamlarından haberleri yoktu. Orada, bu sözcüklerin anlamlarını bilen biri vardı. Bu arkadaşların tartışmasını görerek:

-Ne yapıyorsunuz, kavganın sebebi nedir, diye sordu.

İçlerinden birisi durumu anlattı. Dil bilen adam:

-İyi ama siz zaten aynı şeyden bahsediyorsunuz. Engür Farsçada, ineb Arapçada, istafil ise Rumcada üzüm demektir. Niye kavga ediyorsunuz?

Durumu anlayan dört arkadaş birbirlerinden özür dilediler.

(25 ve 27. sorular metne göre cevaplandırılacak .)

S.25- Metne göre aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Arkadaşların hangi milletten olduklarına
- B) Arkadaşların niçin tartıştıklarına
- C) Arkadaşların birbirinden özür dilediklerine
- D) Arkadaşların zengin olduklarına

S.26- Siz bu dört arkadaştan biri olsaydınız tartışmadan önce nasıl davranırdınız?

.....

.....

.....

(I) İnsan kendi zekâsının gelişmelerine engel olan her türlü durumu, iyi seçilmiş eserler okumakla ortadan kaldıracaktır. (II)Okumak insana olgunluk, konuşmak canlılık, yazmak da açıklık verir. (III)İnsanın okuduğu şey benliğine işler.(IV) Okumak haz duymaya, zihnimizi süslemeye ve yetkimizi

S.27- Yukarıda numaralandırılmış cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?

A)I B)II C)III D)IV

Aşağıdaki metinleri okuyarak 28. ve 29. soruları cevaplayınız.

Ruha huzur, kalbe ilaç
Arayanlar sana muhtaç.
Bilgidir en soylu ağaç,
Kökü sensin öğretmenim.

Güneş, o kızılımsı, taptaze ışıklarını tepelerden aşağıya, evlerinde beyaz perdeleri henüz açılmamış Beypazarı'nın üzerine seriyordu. Bomboş sokaklarda, ev sahibinin mutfığa gitmesinden istifade edip odaları kolaçan eden meraklı bir komşu edasıyla dolaşıyorum.

S.28- Hangi metin dizeler halinde yazılmıştır?

S.29- Hangi metinde yazar izlenimlerini anlatmaktadır?

S.30- Aşağıda verilen cümlelerin hangisinde nesnel bir yargı söz konusudur?

- A) İnsanın okuduğu şey benliğine işler.
B) Bazı kitaplardan insan yalnız zevk alır, bazılarını olduğu gibi yutar, bazılarını geveler ve hazmeder.
C)Ömer Seyfettin'in 10'dan fazla hikâye kitabı vardır.
D) Okumak haz duymaya, zihnimizi süslemeye ve yetkimizi artırmaya yarar.

△ ,○,☆ şekilleriyle belirtilen metinler tek bir yazının giriş, gelişme, sonuç bölümleridir.

△ Güneş yavaş yavaş yükselmektedir. Biraz önce ağaç tepelerinde dolaşan ışıklar, daldan dala atlayarak orman toprağına indiler.

○ Güneş doğmak üzere, henüz bütün sesler uykuda... Tan yerinden gittikçe büyüyen bir ışık demeti fişkırıyor.

☆ Orman artık iyice uyandı. Üzerimizden yaprak hışırtısı ve kuş civıltısından dokunmuş müzikli bir hava esmeye başladı.

S.31- Aşağıdakilerden hangisinde semboller “giriş, gelişme, sonuç” şeklinde sıralanmıştır?

- A) △,○,☆ C) ○ ,△ , ☆
B) ☆, ○ ,△ D) △,☆ ,○

S.32- Aşağıdaki olaylardan hangisi, üçüncü kişi ağzıyla anlatılmıştır?

- A) Altmışlık ünlü bir ressam, bir lokantaya girer. Gerçi cebinde parası yoktur ama aldırılmaz. Güzelce karnını doyurur.
B) Hep birlikte piknik alanına gelmiştik. Sonunda yerleşebileceğimiz bir gölgelik bulabildik.
C) Birkaç gün sonra kazanın olduğu yere gittim. Etrafta cam kırıklarını ve kan izlerini gördüm.
D) Eskiden okul bahçesinde kavak ağaçları arasında oynardık. Arkadaşlarımızdan saklanmak için arka bahçeye koşardık.

EK-4: Uygulamada Kullanılan Kazanımlar

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

EK-5: Kazanımlara Ait Açıklamalar

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bazı kazanımlara açıklık getirmek ve bu kazanımların nasıl işleneceğini göstermek için aşağıdaki açıklamalar verilmiştir.

Uyarı: Okuduğu metni anlama ve çözümlmeye yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde okuma metinlerinden hareket edilir.

K-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.

K-2: Okunanlarda çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere dikkat edilir.

K-4: Ana fikir/ana duygu bulunurken öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve kendine özgü bir şekilde ifade etmelerine imkân verilmelidir.

K-6: Metindeki anlatımın kaçınıcı şahsın (1. ya da 3. şahsın) ağzından yapıldığı tespit edilir, anlatıcının özelliklerine ve olayla ilişkisine dikkat çekilir.

K-10: Cümlede doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek diğer yargılar bulunur. Örneğin Mehmet Akif Ersoy'un “Allah bir daha bu millete İstiklâl Marşı yazdırmaz!” ifadesinden “ Bir daha milletimiz bağımsızlık savaşı vermek zorunda kalmasın, aynı zor günler yaşanmasın.” yargılarına ulaşılabilir.

K-15: Bir tema boyunca işlenecek okuma metinlerinin türü farklı olmalıdır. Öğrenciler, türün özelliklerini en iyi temsil eden metinler aracılığıyla tür hakkında genel olarak bilgilendirilir. Metinde kullanılan anlatım biçimleriyle düşünceyi geliştirme yollarının türle ilgisi vurgulanır.

K- 17: Okuma sürecinde karşılaşılan, olay ve düşüncelerin yönünü değiştiren “ ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, bir de ne göreyim, ... ise” vb. kelime ve kelime grubu ve ifadelerin kullanım özelliklerine dikkat çekilir.

K-18: Metinde geçen mecaz, benzetme, kişileştirme, konuşurma ve abartma sanatlarına dikkat çekilir.

K-25: Şiirde ses akışını sağlayan kafiye redif gibi ahenk unsurları fark edilir. Kafiye redif terimleri kullanılmaz, bunların çeşitlerine değinilmez. Şiirin duygu, düşünce ve hayalleri ifade eden bir anlatım olduğu kavranır. Kendi anlamları dışında kullanılarak şiirde çağrışımlara yol açan kelimeler belirlenir.

K-31: Yazarın/şairin hayatı ve yaşadığı dönemin şartları çeşitli etkinlik (drama, canlandırma) ve görsel materyallerle (film, çizgi roman, resim vb.) öğrenci seviyesine uygun olarak işlenir. Yazarla/şairle yapılan röportaj veya anketlerden de yararlanır.

EK- 6: Kazanım ve Kazanımı Ölçen Soru Numaraları

Kazanımlar	Sorular
Birinci Kazanım	19
İkinci Kazanım	8
Üçüncü Kazanım	7
Dördüncü Kazanım	1
Beşinci Kazanım	5
Altıncı Kazanım	32
Yedinci Kazanım	4
Sekizinci Kazanım	15
Dokuzuncu Kazanım	12
Onuncu Kazanım	2
On Birinci Kazanım	30
On İkinci Kazanım	3
On Üçüncü Kazanım	25
On Dördüncü Kazanım	16-17
On Beşinci Kazanım	21
On Altıncı Kazanım	31
On Yedinci Kazanım	13
On Sekizinci Kazanım	18
On Dokuzuncu Kazanım	27
Yirminci Kazanım	28-29
Yirmi Birinci Kazanım	26
Yirmi İkinci Kazanım	20
Yirmi Üçüncü Kazanım	11
Yirmi Dördüncü Kazanım	14
Yirmi Beşinci Kazanım	24
Yirmi Altıncı Kazanım	9
Yirmi Yedinci Kazanım	23
Yirmi Sekizinci Kazanım	22
Yirmi Dokuzuncu Kazanım	6
Otuzuncu Kazanım	10

EK- 7: İzin Belgesi

T.C
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

03.05.2012*004839

Sayı : B.08.4.MEM.0.24.20.02-605/
Konu : Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA
ERZİNCAN

Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü' nün 10.04.2012 tarih ve 317 sayılı yazılarında, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih TUZLUKAYA' nın müdürlüğümüze bağlı Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu, Güvenlik İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Kemah Necatibey İlköğretim Okulu' nda "İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğrenim Programında Belirtilen Okuduğu Metni Anlama Ve Çözümleme İle İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması yapmak istedikleri belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün 2012/13 Nolu Genelgesi dahilinde, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Salih TUZLUKAYA' nın müdürlüğümüze bağlı Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu, Güvenlik İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Kemah Necatibey İlköğretim Okulu' nda "İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğrenim Programında Belirtilen Okuduğu Metni Anlama Ve Çözümleme İle İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması yapması müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; onaylarınıza arz ederim.


Necmi ÖZEN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
03/05/2012
Abdullah ÇİFTÇİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
1-Araştırma Belgeleri (27 sayfa)
2-Komisyon Kararı Form-2 (2 sayfa)
3-CD (2 adet)



Fevzipaşa Caddesi 24030 ERZİNCAN
TİF : 0 (446) 214 20 73 -2141605
Fax : 0 (446) 214 11 85
Elektronik ağ : <http://erzincan.meb.gov.tr>
<http://www.arezincanmem.gov.tr>
E-Posta : projelerekibi24@meb.gov.tr

AR-GE Bürosu
Bilgi için Levent KAYIK Müd.Yrd.

