

T.C.
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

100 Temel Eser'in Kelime Kazanımı Açısından Değerlendirilmesi
(MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe İçin Önerilen
100 Temel Eser'den Seçilen Beş Eser Örneğinde)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:
Esra AKÇAY

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

BOLU - 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Esra AKÇAY'a ait "100 Temel Eser'in Kelime Kazanımı Açısından Değerlendirilmesi"(MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe İçin Önerilen 100 Temel Eser'den Seçilen Beş Eser Örneğinde) adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 15/09/2009

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL



Üye

: Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK



Sosyal Bilimler Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

**The Evaluation of 100 Basic Works in Terms of Vocabulary Acquisition
(It is in The Example at Five Works Chosen from 100 Basic Works Which are
Suggested to Second Grade Primary School by Ministry of Education)**

AKÇAY, Esra

Master, Faculty of Education

Advisor: Assistant Prof. Dr. Mustafa AYYILDIZ

September 2009, XIII+126 Pages

In this study it's aimed to evaluate of suggested 100 Basic Work for the second stage of primary education (6,7,8. Grades) in terms of word acquisition. The implementation of the research was made in two state schools in Pendik and Üsküdar in İstanbul. From these schools four classes were chosen randomly. Two classes were experimental group and the other two classes were control group. There were a hundred and twenty students in total. They were divided to four groups and each group consisted of 30 students. Pretest-posttest control grouped experimental design model was used for them.

With the direction of the Turkish teachers who helped the application from 100 Basic Works five books," Altın Işık, Tiryaki Sözlery, Türk Atasözlerinden Seçmeler, Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler, Karagöz-Hacivat" were chosen to be read to experimental group. From these works a hundred and fifty words (idiom, compound verbs) were determined by the direction of the teacher who helped the application. During the application these chosen words and phrases were asked to the students with the different test techniques.

During the ten-month implementation of the research while the experimental group was reading the chosen books within the framework of a specific plan, any action was made for the control group. The student recognition survey" was applied first to know the individuals of the each of the four groups better and determine their equality / difference between the groups. Before and after the experimental group read each book, the same pre-test and post-test were asked to each four groups applying the same method. It was analyzed using SPSS 11.5 program.

In the study, from non-parametric statistical analysis methods Mann Whitney U was used to compare the two independent groups. When there was significant difference

between the groups Mann Whitney U Test was used by matching two pairs to determine the source of the difference. Wilcoxon Signed Rank test was used for the repeated measurements to compare the pre and post test results of experimental and control groups. To describe the research data, frequency was used.

As a result of this research those findings were made;

100 Basic Works are effective to have reading skill acquirement of Turkish lesson.

To learn a new word the students didn't look up the dictionary. The students' habit of using the dictionary should be improved. A large responsibility belongs to the Turkish teachers about it.

Reading of all 100 Basic Works doesn't implement because of lack of time in five- hour Turkish lesson per week. These works should be read with the free reading activities. Students' free reading habits should be developed.

Key Words: 100 Basic Works, Reading Skill, Vocabulary Acquisition, Free Reading.

ÖZET

100 Temel Eser’in Kelime Kazanımı Açısından Değerlendirilmesi (MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe İçin Önerilen 100 Temel Eser’den Seçilen Beş Eser Örneğinde)

AKÇAY, Esra

Yüksek Lisans, Eğitim Fakültesi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

Eylül 2009, XIII +126 Sayfa

Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) için önerilen 100 Temel Eser’in kelime kazanımı açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın uygulaması İstanbul’un Pendik ve Üsküdar ilçelerindeki iki devlet okulunda yapılmıştır. Bu okullardan rastgele dört altıncı sınıf seçilmiştir. İki sınıf deney grubunu ve diğer ikisi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Her dört grupta da otuzar öğrenciden toplam yüz yirmi öğrenci mevcut olup “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli” kullanılmıştır.

Uygulamayı yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda deney grubuna okutturulmak üzere 100 Temel Eser’den beş eser “Altın Işık, Tiryaki Sözleri, Türk Atasözleri’nden Seçmeler, Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler, Karagöz-Hacivat” rastgele seçilmiştir. Bu eserlerin içinden, yine uygulamayı yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, yüz elli kelime/kelime grubu (deyim, birleşik fiiller vs.) tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sözcük ve sözcük grupları da değişik test teknikleriyle uygulama sırasında öğrencilere sorulmuştur.

Araştırmanın on aylık uygulama süresince deney grupları belli bir plan çerçevesinde seçilen kitapları okurken kontrol grupları üzerinde her hangi bir işlem yapılmamıştır. Her dört grubun bireylerini yakından tanımak ve gruplar arasındaki eşitliği/farklılığı tespit etmek için öncelikle “öğrenci tanıma anketi” uygulanmıştır. Deney grubunun her kitabı okumasından önce ve sonra her dört gruba da aynı ön test ve son testler aynı yöntemle sorulmuştur. SPSS 11.5 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada, parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemlerinden, bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark gözlendiğinde farkın kaynağının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi ikili eşleştirmeler yapılarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için ise Wilcoxon Signed Rank testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin betimlenmesinde, frekans kullanılmıştır.

Sonuçta bu araştırmayla ilgili olarak şu tespitlere varılmıştır:

100 Temel Eser, Türkçe dersinin okuma becerisi kazanımını gerçekleştirmesinde etkilidir.

Yeni bir kelimeyi öğrenmek için öğrenciler sözlüğe yönelmemiştir; öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı geliştirilmelidir. Türkçe öğretmenlerine bu konuda büyük sorumluluk düşmektedir.

Haftada beş saat görülen Türkçe derslerinde 100 Temel Eser'in tamamının okutulması zaman yetersizliğinden dolayı mümkün olamamaktadır. Serbest okuma etkinlikleriyle bu eserler okutulmaktadır. Öğrencilerin serbest okuma alışkanlığı geliştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: 100 Temel Eser, Okuma Becerisi, Kelime Kazanımı, Serbest Okuma.

TEŞEKKÜR

Araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ'a teşekkür ederim.

Uygulama sonrasındaki verilerin hesaplanmasında yol gösteren değerli hocam Araştırma Görevlisi Recep Serkan ARIK'a; ön test-son test okunması sırasında güvenilirliği saptamak adına kâğıtların ikinci kez okunması aşamasında çalışmama katkı sağlayan sınıf öğretmeni Rukiye AKÇAY'a; yoğun çalışmaları arasında bana da zaman ayırdığı için İngilizce öğretmeni Özlem KARA'ya; tavsiye ve yardımları için arkadaşlarım Ufkay Kadir ERKER'e ve Esra DOĞRU'ya; çalışmalarından yararlandığım Dr. Alpaslan OKUR'a; maddi ve manevi desteğini esirgemeyerek her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT	I
ÖZET	III
TEŞEKKÜR	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar DİZİNİ	IX
TANIMLAR	XII
KISALTMALAR	XIII

BÖLÜM I

1

GİRİŞ

1

1.1. Araştırmanın Problemi

2

1.2. Araştırmanın Amacı

2

1.3. Araştırmanın Önemi

2

1.4. Sayıtlar

3

1.5. Sınırlılıklar

3

BÖLÜM II

4

LİTERATÜR

4

2.1. Okumanın Tanımı ve Kuramsal Açıklaması

4

2.2. Okuma Eğitimi

9

2.3. Okuma ve Kelime Öğretimi

13

2.4. Okuma Yöntem-Teknikleri ve Serbest Okuma

15

2.5. Okuduğunu Anlama

23

2.6. İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser

29

BÖLÜM III

37

YÖNTEM

37

3.1. Araştırmanın Modeli

37

3.2. Katılımcılar

39

3.3. Veri Toplama Araçları

41

3.4. Verilerin Analizi

42

BÖLÜM IV	44
BULGULAR VE YORUMLAR.....	44
4.1.SPSS Verilerine Dayalı Nicel Bulgular.....	44
4.1.1.Deney (Okuma) Öncesi Öğrencilerin Sözcük Hazinesi Puanları Arasında Anlamlılığa İlişkin Bulgular Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	44
4.1.2.Wilcoxon Signed Rank Testine İlişkin Bulgular.....	47
4.1.3. Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	51
4.1.4. Wilcoxon Signed Rank Testine İlişkin Bulgular Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	55
4.1.5. Mann Whitney U Test.....	60
4.2.Öğrenci Tanıma Anketine Göre Elde Edilen Bulgular.....	62
4.2.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	62
4.2.2. Memleket Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	64
4.2.3. Cinsiyet Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	65
4.2.4. Okul öncesi Eğitim Alma Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	65
4.2.5. Baba Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	66
4.2.6. Anne Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	66
4.2.7. Evde Kütüphane Bulunmasıyla İlgili Bulgular.....	67
4.2.8. Ailenin Okuduğu Kitap Sıklığıyla İlgili Bulgular.....	67
4.2.9. Eve Giren Dergi/Gazete Sıklığıyla İlgili Bulgular.....	68
4.2.10. Kitap Okuma Sıklığı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	69
4.2.11. Okunan Kitap Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular.....	69
4.2.12. Kütüphaneye Üye Olma Sayısıyla İlgili Bulgular.....	70
BÖLÜM V.....	71
SONUÇ.....	71
5.1. Sonuç.....	71
5.2. Öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	76

EKLER	81
EK 1: Öğrenci Tanıma Anketi.....	81
EK 2: Ön Testlerin Puan Tablosu “Deney Grubu”	84
EK 3: Ön Testlerin Puan Tablosu “Kontrol Grubu”	85
EK 4: Son Testlerin Puan Tablosu “Deney Grubu”	86
EK 5: Son Testlerin Puan Tablosu “Kontrol Grubu”	87
EK 6: Deney Grubu 1 Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	88
EK 7: Kontrol Grubu 1 Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	96
EK 8: Ön Test Örneği.....	104
EK 9: Son Test Örneği.....	106
EK 10: Uygulamada Okutturulan 100 Temel Eser’den Seçilmiş Kitaplar.....	108
EK 11: Kelimelerin Kitaplarda Geçen Kullanımına Örnek Cümleler ve Kelimelerin Kitaplardaki Kullanılma Sıklıkları(Frekansları).....	109
EK 12: Öğrenci Kâğıdı Örneği.....	125

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.3.1. : Dile Hâkimiyet, Sözcük Hazinesi ve Sözcük Bilgisi ile	
Okuma Kapsamı İlişkisi.....	13
Tablo 2.5.1. :Yeni Programa Göre 6-7 ve 8. Sınıflardaki Konuların Temaları.....	27
Tablo 3.2.1. :Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Sınıflarına ve	
Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 4.1.1.1. : Altın Işık Kitabı Ön Test Puanları Mann Whitney	
U Testi Sonucu.....	44
Tablo 4.1.1.2. : Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Ön Test Puanları	
Mann Whitney U Testi Sonucu.....	45
Tablo 4.1.1.3. : Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön Test	
Puanları Mann Whitney U Testi Sonucu.....	45
Tablo 4.1.1.4. : Tiryaki Sözleri Kitabı Ön Test Puanları Mann Whitney	
U Testi Sonucu.....	46
Tablo 4.1.1.5. : Karagöz-Hacivat Kitabı Ön Test Puanları Mann	
Whitney U Testi Sonucu.....	46
Tablo 4.1.2.1. :Deney Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı	
Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	47
Tablo 4.1.2.1.1. : Deney Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı	
Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	47
Tablo 4.1.2.2. :Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden	
Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	48
Tablo 4.1.2.2.1. :Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden	
Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank	
Testi Sonucu.....	48
Tablo 4.1.2.3. :Deney Grubu Öğrencilerinin Mevlana’nın	
Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel	
İstatistikleri.....	49
Tablo 4.1.2.3.1. :Deney Grubu Öğrencilerinin Mevlana’nın	
Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının	
Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	49

Tablo 4.1.2.4. :Deney Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	50
Tablo 4.1.2.4.1. :Deney Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	50
Tablo 4.1.3.1. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Altın Işık	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	51
Tablo 4.1.3.1.1. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Altın Işık	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	52
Tablo 4.1.3.2. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden	
Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	52
Tablo 4.1.3.2.1. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden	
Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank	
Testi Sonucu.....	53
Tablo 4.1.3.3. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mevlana’nın	
Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının	
Betimsel İstatistikleri.....	53
Tablo 4.1.3.3.1. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mevlana’nın	
Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının	
Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	54
Tablo 4.1.3.4. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	54
Tablo 4.1.3.4.1. :Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	55
Tablo 4.1.4.1. :Altın Işık Kitabı Deney ve Kontrol Grubu	
Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 4.1.4.1.1. :Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Altın Işık	
Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	56
Tablo 4.1.4.2. :Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Deney ve Kontrol	
Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	57
Tablo 4.1.4.2.1. :Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin	
Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının	
Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	57

Tablo 4.1.4.3. :Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı	
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test	
Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 4.1.4.3.1. :Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı	
Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	58
Tablo 4.1.4.4. :Tiryaki Sözleri Kitabı Deney ve Kontrol Grubu	
Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo 4.1.4.4.1. :Tiryaki Sözleri Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının	
Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu.....	59
Tablo 4.1.5.1. :Deney ve Kontrol Grubu Altın Işık Kitabı	
Son Testler Arası Mann Whitney U Test Fark Sonuçları.....	60
Tablo 4.1.5.2. :Deney ve Kontrol Grubu Türk Atasözleri'nden	
Seçmeler Kitabı Son Testler Arası Mann Whitney U Test Fark Sonuçları.....	60
Tablo 4.1.5.3. :Deney ve Kontrol Grubu Mevlana'nın Mesnevisi'nden	
Seçmeler Kitabı Son Testler Arası Mann Whitney U Test Fark Sonuçları.....	61
Tablo 4.1.5.4. :Deney ve Kontrol Grubu Tiryaki Sözleri Kitabı	
Son Testler Arası Mann Whitney U Test Fark Sonuçları.....	61
Tablo 4.2.3.1. :Cinsiyetlerin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı	65
Tablo 4.2.4.1. :Okul öncesi Eğitim Alma Durumunun Deney ve Kontrol	
Grubuna Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4.2.5.1. :Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları	66
Tablo 4.2.6.1. :Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları	66
Tablo 4.2.7.1. :Öğrencilerin Kütüphanesinin Bulunma Durumları	67
Tablo 4.2.8.1. :Ailenin Okuduğu Kitap Sıklığının Deney ve Kontrol	
Grubuna Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.2.9.1. :Eve Giren Dergi/Gazete Sıklığının Deney ve Kontrol	
Grubuna Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4.2.10.1. :Kitap Okuma Sıklığının Gruplara Göre Dağılımı	69
Tablo 4.2.11.1. :Okunan Kitap Sayısının Gruplara Göre Dağılımı	69
Tablo 4.2.12.1. :Kütüphaneye Üye Olma Sayısının Gruplara Göre Dağılımı	70

TANIMLAR

Serbest Okuma: Öğrencilerin boş zamanlarını doldurmak için yaptıkları [ders/sınıf/okul dışında, evde, tatilde] okumalardır (Savaş, 2006, s.59).

Sözcük (Kelime): “Mânâsı veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” (Ergin, 1993, s.91).

Sözcük Hazinesi (Kelime Hazinesi, Kelime Serveti, Kelime Kadrosu, Sözcük Dağarcığı, Söz Varlığı, Sözcük Gömüsü, Vokabüler): “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” (Korkmaz, 1992,s.100).

KISALTMALAR

bk. : Bakınız

c. : Cilt

dey. : Deyim

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

s. : Sayfa

S. : Sayı

TDK: Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma etkinliği, eğitimdeki konumu itibariyle sözcük öğretimi ve kavram gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dile hakim olabilmek için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Türkçe dersi okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Okumanın kelime hazinesini geliştirdiği bilinmektedir.

Öğrencilerin düzeylerine uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan değişik türlerden eserlerle karşılaşması gerekir. 100 Temel Eser de bu amaçla çıkarılan kaynak eserlerdir.

Bu araştırma, 100 Temel Eser'in öğrencilerin kelime kazanımındaki gelişmelerini ne kadar etkileyebildiğini belirlemek amacıyla Türkçe örneklere dayalı uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okul dışında yaptıkları okuma etkinlikleri üzerine yapılmıştır. 100 Temel Eser de öğrencilere (öğretmen aracılığıyla) sadece okumaları tavsiye edilen ve ders dışında gerçekleştirilen bir etkinlik olduğundan “serbest okuma” materyalleri olarak bu çalışmada kullanılmıştır. Literatür bölümünde serbest okuma etkinliğine bu amaçla yer verilmiştir.

DeneySEL desenin ön test-son test yöntemi uygulanmıştır. 100 Temel Eser'den seçilen beş kitabın yeni kelimeler öğrenilmesinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla her kitaptan otuz kelime/kelime grubu seçilerek toplam yüz elli kelime sorulmuştur. 100 Temel Eser'den seçilen beş eser –Altın Işık, Türk Atasözleri'nden Seçmeler, Karagöz-Hacivat, Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler, Tiryaki Sözleri-deney grubuna okutulmuştur. Kitapları okuyan deney grubu ile kitapları okumayan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı ön test ve son test sonuçlarına bakılarak incelenmiştir. İnceleme sonuçları sonuç bölümünde ele alınmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın temel araştırma problemi; “Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından İlköğretim II. kademe İçin Önerilen 100 Temel Eser’in Kelime Kazanımı Açısından Ne Kadar Etkili Olabildiğinin Değerlendirilmesi”dir. 100 Temel Eser’in öğrencileri yeni bir sözcükle karşılaştırıp, öğrencide merak duygusu uyandırarak sözlüğe yönlendirebilmedeki etkisi de araştırma kapsamında ele alınmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim ikinci kademe (6,7,8. Sınıf) öğrencilerinin 100 Temel Eser’i okuma yoluyla kelime kazanımlarındaki değişikliği incelemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Seçilen bu eserler öğrencilerin kelime hazinelerine yeni kelimeler kazandırabilmekte midir?
- 2) Eğitim ve öğretim açısından 100 Temel Eser’in okutulması sırasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?
- 3) 100 Temel Eser öğrenciyi yeni bir sözcükle karşılaştırarak, öğrencide merak duygusu uyandırıp sözlüğe yönlendirebilmekte midir? Yeni öğrenmeleri sağlayabilmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

“100 Temel Eser; dil, pedagoji ve edebiyat ilişkisi bakımından Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, ana dilinin ve okuma ilgilerinin geliştirilmesinde en belirleyici kaynaktır.” 100 Temel Eser üzerine yapılmış araştırmalar (Değerler, serbest okuma etkinliği gibi konular üzerinde durulmuştur.) içerisinde, “100 Temel Eser’in Kelime Hazinesine Yeni Kelimeler Kazandırabilmesinde Ne Kadar Etkili Olabildiği”ni ve

“Okumayı, Sözel-Dilsel Zekâ ve Türkçe Dersi ile İlişkilendirerek” açıklayan bir araştırma örneği bulunmamaktadır. Bu araştırma, konuyla ilgilenenlere kaynak olabilecek niteliktedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırma kapsamında;

1. Seçilen katılımcıların, İstanbul ilinde ilköğretim ikinci kademedede okuyan öğrencileri temsil edebilecek nitelikte ve nicelikte olduğu,

2. 100 Temel Eser’den seçilen “Türk Atasözleri’nden Seçmeler, Tiryaki Sözleri, Karagöz-Hacivat, Altın Işık, Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler “ adlı yerli eserlerin 100 Temel Eser’in Türk edebiyatı bölümü içindeki diğer yerli eserleri sözcük kazandırma bakımından temsil edebildiği,

3. Araştırma kapsamında kullanılacak olan ön testin ve son testin öğrencilerin kelime dağarcıklarını ölçebilecek düzeyde soru türü olduğu ve Türkçe dersi için uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, İstanbul ilinin Pendik ilçesindeki Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu ve Üsküdar ilçesindeki Rasathane İlköğretim Okulu ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, ilköğretim ikinci kademedede 6. sınıflardan seçilen dört sınıf (iki deney ve iki kontrol grubu) ile sınırlandırılmıştır. Uygulamada yardımcı olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 7-8. sınıflarda uygulanmamıştır.

Araştırma 100 Temel Eser’in “Türk edebiyatı bölümü”nden seçilen beş yerli eserle sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

OKUMA

2.1. Okumanın Tanımı ve Kuramsal Açıklaması

Okuma; sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreçtir. İnsanın, anlama ve bilgi edinme yollarından birisi okumadır.



Okumayla ilgili bazı tanımlar şöyledir:

➤ Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990:13).

➤ Beynin göz ile birlikte gerektiğinde ses organlarını da harekete geçirerek ve bir metne bakarak işaretleri anlamlandırma işine okuma adı verilir (Karakuş, 2005, s.92).

➤ Okuma gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1993: 3).

➤ Okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir (Rozan, 1982: 19).

➤ Okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 1997: 43).

Okuma ile ilgili olarak insan beyni, çocuk gelişimi ve davranış bilimleri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda okumanın beş temel prensibi ortaya çıkarılmıştır:

1. Okuma anlam kurma sürecidir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak metni çözmeye çalışır.

2. Okuma akıcı olmak zorundadır. Tek tek kelimeleri değil, bütün metni anlamaya yönelik olmalıdır.

3. Okuma mutlaka stratejik olmalıdır. Okuyucu kendisini ön bilgisine, metnin seviyesine ve okuma amaçlarına göre ayarlayabilmelidir.

4. Okumak için motive olmak gerekir.

5. Okuma sürekli gelişen bir beceridir. Bu nedenle sürekli ve düzenli bir okuma yapılmalıdır.

Bilmenin, birikim kazanmanın, kültürlü ve aydın insan olmanın yolu okumaktan geçer. İnsanın kendini ve içinde yaşadığı toplumu tanıması, duygularını

zenginleřtirmesi ve terbiye etmesi, dűřűnce ve hayal dűnyasını geniřletmesi okumakla műmkűndűr. Gerçek hayatta yařananları ve etrafta olup bitenleri bilmek, merak edilenleri öğrenmek iűin dinlemekle birlikte okumak da gereklidir. Bu sebeple okumak bir ihtiyaűtır (Karakuř, 2005).

Okuma, gűrme ve seslendirme yűnűyle fiziki; kavrama yoluyla da zihinsel bir sűreűtir. Okumada bařarılı olmak iűin bu iki sűrecin birbiriyle eř gűdűm iűerisinde űalıřması gerekir.

Okuma; sesli okuma, iűten sesli okuma (yarı sesli okuma), sessiz okuma, hızlı okuma olmak űzere dűrt tűrdűr. 100 Temel Eser serbest okuma etkinlięi iűerisinde sessiz okuma űalıřmaları ile okutulabilmektedir. Bu űalıřmada sessiz okuma űzerinde daha űok durulmaktadır.

1) Sesli Okuma: Sesli okuma, gűzle algılanıp zihinle kavranan kelime/kelime gruplarının anlam űzelliklerine ve dięer űzelliklere gűre konuřma organları tarafından seslendirilmesidir.

Karakuř (2005) sesli okumayı uygulaması bakımından űűe ayırmaktadır: tek okuma, toplu okuma, inřat.

a) Tek Okuma: Bir metnin sesli olarak bir kiři tarafından okunmasına denir. Kiři, konuřmada hata yapıyor, kelimeleri doęru telaffuz edemiyor, cűmleri tam kuramıyor veya cűmle kurarken űzne-yűklem uyumunu saęlayamıyorsa, iyi bir hatip olmak istiyorsa kendisi yűksek sesle okuma yapar. Bu okumada kiři tek bařınadır.

b) Toplu Okuma: Bir şiir, nutuk veya nesir parçasının bir grup tarafından okunmasına denir. Toplu okuma, bir bakıma koro oluşturmaktır. Bir metnin ya tamamı ya da bir kısmı küçük gruplara bölünerek okutulur. Metnin bir bölümünü bir grup, bir bölümü başka bir grup, bazı bölümlerini grubun tamamına okuturuz. Bu okuyuşta el, kol, yüz hareketlerinden faydalanılarak dinleyicilere zevk verilebilir.

c) İnşat: Bir metni sesli olarak, bir kişi tarafından, hareketlerden faydalanarak, dinleyenleri coşturmak, duygulandırmak, onlara bir ideal ve ülkü aşlamak amacıyla yapılan okumaya denir. Bu okuma, bir topluluk karşısında yapılır.

İnşat, dinleyenlerde, özellikle öğrencilerde şiire karşı sevgi uyandırır, güzel duygular geliştirir ve onları hatip olmaya heveslendirir.

2) İçten Sesli Okuma (Yarı Sesli Okuma): İçten sesli okuma da bir tür sesli okumadır. Gözün kavradığı kelime/kelime gruplarını okuyucunun kendi duyabileceği kadar sesli veya zihinden seslendirerek okumasıdır. Bu okuma türünde de ses organları devrede olduğu için okuma hızı düşüktür ve ayrıca geriye dönüşler çoktur.

3) Sessiz Okuma: Sessiz okuma, ses organlarından yararlanmadan, parmak, baş ve gövde hareketleri yapmadan, yalnızca gözle anlamaya yönelik yapılan okuma türüdür. Sessiz okuma, daha çabuk anlamaya ve kavramaya yöneliktir. Günümüzde okumadan kastedilen de budur. Okuma eğitiminin en önemli amaçlarından birisi sessiz okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesidir.

Sesli okumayı sessiz okumadan ayıran unsur sesli okumanın görsel algılama, zihinsel bağlantı ve sözel etkinlikler içermesidir. Sessiz okumada sözel etkinlik yoktur. Sesli okuma hızının sessiz okumaya göre daha düşük olması da bundan

kaynaklanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil anlatmayı da kapsamasıdır.

Sessiz okuma, zaman kaybını önler, öğrenciyi kendi kendine çalışmaya alıştıırır, metnin tam olarak kavranmasına ve anlaşılmasına vesile olur. Okuma kolaylığı ve hızı sağlar, öğrenciye okuma zevki verir.

Sessiz okumada öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar şunlardır: Öğrencinin parmakla veya kalemle satırları takip etmesini önlemek; konuşma organlarını kullanmasına izin vermemek; gereksiz yere yutkunmalarına engel olmak vb.

Sessiz okumayı, okumanın amacına göre tasnif edebiliriz: Bilgi toplamak için okuma, hoşça vakit geçirmek için okuma, zevk almak için okuma, görsel okuma.

a) Bilgi Toplamak İçin Okuma: Herhangi bir konuda konuşma yapmak, yazı yazmak veya bilgi sahibi olmak için araştırma ve inceleme yapılır. Araştırma ve bilgi toplama okuma yoluyla yapılır. Konuyla ilgili kaynaklar toplanır, okunur, işaretlenir, not alınır, alıntılar yapılır, özet çıkartılır, fişlere yazılır vb. Faydalanılan kaynakların künyesi çıkartılır; kaynağın adı, yazarı, yayınevi, yayınlandığı yer ve tarih, sayfa numarası yazılır.

Bu tür okumada seçme, değerlendirme ve faydalanma esastır. Okumadan kaynak inceleme, araştırma yapma ve bilgi toplama mümkün değildir. Bilimsel çalışmalarda bu tür okuma zorunludur. Bilgi toplamak için yapılan okumayı arayarak okuma ve irdeleyerek okuma olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır (Karakuş, 2005).

➤ Arayarak Okuma: Bir kitapta veya metinde üzerinde çalışılan konuyla ilgili bilgileri bulmak için bazı bölümlerin, sayfaların, paragrafların okunmasıdır.

Arayarak okumada, eserin tamamı değil, aranılan bilgilerin bulunabilineceğine inanılan kısımlar okunur. Okunmasında fayda görülmeyen kısımlar göz atarak geçilir, atlanır.

➤ İrdeleyerek Okuma: Bir eserin tamamını, yazarın vermek istediklerini öğrenmek, kendi bilgileriyle ortak noktalarını veya çelişenlerini tespit etmek, eksik bıraktıklarını ve yanlışlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan okumadır. Buna eleştirel okuma da denir.

b) Boş Zamanlarını Hoşça Geçirmek İçin Okuma: İnsanlar boş zamanlarında sıkılıp bunalabilir. Bir şey ile meşgul olmak isterler. Böyle zamanlarda okumak hoşça vakit geçirmeyi sağlamaktadır.

c) Zevk İçin Okuma: İnsan genellikle okuduğu eserde kendini arar, bazen bulur, mutlu olur, zevk alır. Okuduğu eserdeki duygu ve düşüncelerle kendi duygu ve düşüncelerini karşılaştırır; benzerlikler bulabileceği gibi zıtlıklarla da karşılaşabilir.

d) Görsel Okuma: Yazılı metinlerin dışında resim, şekil, renk ve sembollerle anlatılan olgu ve olayları yorumlama, anlamlandırma ve anlatmaya görsel okuma adı verilir.

4) Hızlı Okuma: Hızlı okuma, belirli bir zamanda daha fazla kelime okuma ve anlama faaliyetidir. Hızlı okuma çalışmalarının temelinde de daha çok alanı görüp anlama vardır. Hızlı okumanın asıl geliştirilebilir olduğu alan sessiz okumadır.

2.2. Okuma Eğitimi

Okuma ile ilgili tanımlar, okumanın iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar; yazıyı oluşturan sembolleri görmek-tanımak ve bu sembollerin anlamlarını

kavramaktır. Okuma karmaşık bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Bu karmaşık sürecin kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, öğrencinin fiziki ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır.

Okul dönemi öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılan araçların büyük bir kısmı okuduğunu anlamaya dayanır. Okuduğunu doğru ve eksiksiz anlayabilen; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde sözlü ve yazılı olarak anlatabilen öğrencilerin, hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Okul döneminde öğrencilerin derslerde göstereceği akademik başarı düzeyinde, iyi gelişmiş okuduğunu anlama becerisinin önemli katkısı vardır (Bloom, 1979: 59).

Davranışçı öğrenme kuramına dayalı hazırlanan 1981 Türkçe Eğitimi Programı'nın başında öğrencilerin okuma becerisi ve alışkanlığını geliştirmek için, "okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmak" ibaresi yer almıştır. Gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde yapılan metin odaklı Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretimi dersleri, "öğrenciye okuma alışkanlığı ver(e)meyen, sorgulayarak ve metnin kendi iç devingenliğini ortaya koymaya yardımcı olmayan, anlamın oluşumunda öğrenciyi okumanın merkezine getirmeyen bir yazın eğitimi, sorunlu ve eksik işleyiş" sahiptir (Günay, 2007: 9).

Ana dili derslerinde öğrenciyi etkin kılmadan, "metnin iç devingenliğini, tutarlılığını ve bağdaşıklığını öğrenciye fark ettirmeden", başka metinlerle ve öğrenme disiplinleri ile ilişki kurmadan gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin sonunda, öğrencinin üst düzey bilişsel becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme), düşünme derinliğini ortaya koyamayan çoktan seçmeli testlere dayalı edebiyat öğretimi yapılır. Böylesi eğitimle yetişen "bir öğrenci de kendi isteği ile bir sözcüğün anlamı için sözlüğe bakmaz, bir şiir kitabının iki satırını okuyarak ilgilendiği kitabı

almaz ya da kitapçılarda gezmeyi gereksiz bir zaman kaybı olarak görür” (Günay, 2007: 10).

Öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılan bir yapılandırmacı öğrenme kuramı anlayışıyla hazırlanan Türkçe öğretim programının giriş ve genel amaçlar kısmında metinler arasılığı yer verilmiş, “öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya (TTKB, Türkçe Dersi Programı 1-5, 2005: 13 ve 6-8, 2006: 4)” ağırlık verileceği, eğitim sürecinde öğrencilerin; “Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirileceği belirtilmiştir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında insanın tanıştığı ikinci sosyal kurum ise okuldur. Önceleri, çocuğun okul ile tanışma dönemi 6-7 yaş civarı iken artık okul öncesi eğitimin de yaygınlaşması ile 4-6 yaş civarına kadar düşmüştür. Hatta çalışan anne ve babaların ihtiyaçları da göz önüne alınarak (şimdilik özel, yuva ya da kreş de olsa) bu yaş 2-4 yaş aralığına kadar düşmektedir. Dolayısıyla çocuk okul ile daha erken yaşta tanışıyor ve daha erken bir yaşta belli bir plan çerçevesinde eğitim öğretime tabi olmaktadır.

Okulda artık çocuğun karşısında, istisnalar hariç tutulursa, eğitim-öğretim hususunda daha bilinçli ve daha ne yapacağını bilen birey vardır. Ebeveyn de hangi eğitim seviyesine sahip olursa olsun çocuğunun eğitimi için bilinçli ve ne yapacağını bilen bireydir; fakat okuldaki öğretmen gibi bir pedagog kimliğine sahip olamaz. Çünkü okuldaki disiplin ve kurallar ailedekinden farklıdır. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk pek çok yazılı materyal ile tanışacağı için ileriki dönemlerde bunların okuma becerisini edinmede temel unsur olarak geri dönebilmektedir.

İlk okuma ve yazma öğretiminde ve okumayı becerisini bir alışkanlık hâline getirmede en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Daha sonraki süreçte ise bütün branş öğretmenleri olmakla birlikte Türk ve Dünya klasiklerinin güzel örnekleriyle bu okuma alışkanlığını pekiştirmek de Türkçe/Türk dili edebiyatı öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında öğretmenin yanı sıra öğrenciye de sorumluluk düşmektedir. Öğretmen, öğrenciye okuma alışkanlığından önce öğrencinin kendi kendisine soru sormasını, bu sorulara inandırıcı ve ikna edici karşılıklar verme alışkanlığını kazandırmalıdır. Öğrenci bir kitabı okumaya başlamadan önce “Bunu niçin okuyorum?” “Bu metni/kitabı kim ve niçin yazdı?” “Yazarın yazmak istediklerini anlar mıyım?” gibi sorulara tatmin olucu cevaplar verebiliyorsa verimli bir okuma gerçekleştirebilir (Yalçın, 2002, s.54-67).

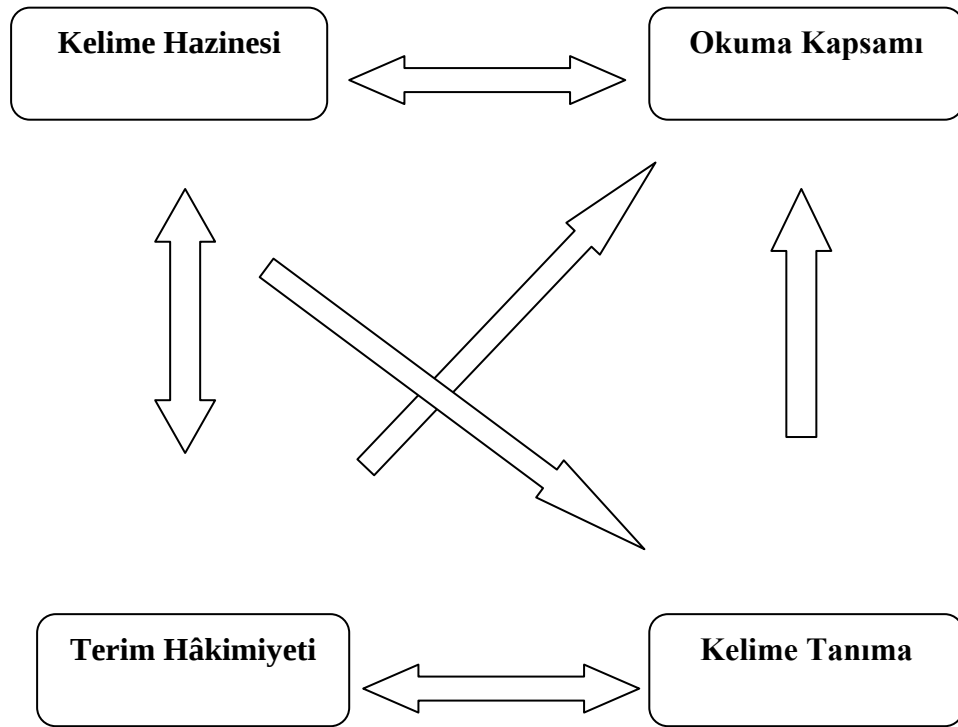
Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmada kütüphanelerin de yeri önemlidir. Fakat kütüphaneler öğrencilerin sadece dönem ödevlerini yapmak için seyrek uğradıkları bir yer olarak kalmamalıdır. Kütüphaneleri öğrenciler için daha cazip hâle getirmenin yolları aranabilir ki bunlar içinde de en doğrusu çocuk kütüphanelerinin sayısını arttırmaktır. Aral ve Gürsoy (2000, s.332), normal kütüphanelere bile tiyatro, kukla gösterileri, slayt gösterileri gibi etkinliklere yer verilerek çocuklar için cazip bir yer hâline gelebileceğini belirtmişlerdir.

100 Temel Eser’den metinler arası okuma yaparken de yararlanılabilmektedir. Aynı konuyu veya ana fikri işleyen metinlerin peş peşe okutulması hem karşılaştırma yapma imkânı verir hem de tekrarlanarak bilgilerin pekiştirilmesine katkıda bulunur. Derste öğrenilen bir metnin konusuyla aynı konuyu işleyen bir eser okutturularak, öğrencide öğrenilen bilginin kalıcı olması sağlanabilir.

Okumayı öğretmek eğitim kurumlarının, okumayı sevdiren alışkanlık hâline getirmek de kütüphanelerin görevidir. Ebeveynin çocuklarıyla birlikte kütüphaneye gitmesi okuma alışkanlığını daha da geliştirebilir ve kalıcı kılabilir.

2.3. Okuma ve Kelime Öğretimi

Sahip olunan sözcük hazinesi okuma hacminde, okuduğunu anlamada, hem temel anlamda hem de akademik anlamda (terim) yeni sözcükler öğrenmede çok önemlidir. Bu etmenlerin hepsi bir döngü içinde birbirini tamamlar ve desteklerler.



Tablo 2.3.1. : Dile Hâkimiyet, Sözcük Hazinesi ve Sözcük Bilgisi ile Okuma Kapsamı İlişkisi (Nagy, 2005, s.36'dan uyarlanmıştır).

Şekilde anlatılanları özetlemek gerekirse;

- Sözcük hazinesi, terimlere olan hâkimiyeti etkiler ve etkilenir.
- Terimlere olan hâkimiyet bir sözcüğü tanımayı etkiler ve etkilenir.
- Sözcük hazinesi bir sözcüğü tanımada etkili olabilir.
- Terim hâkimiyeti, sözcük bilgisini arttırmasından başka anlam aracılığıyla okuma kapsamını da etkiler.

Edebiyat ve Türkçe ders kitaplarının dili, öğrencinin seviyesini gözetmelidir. Kitaplardaki metinlerde geçen sözcükler öyle bir sistemle hazırlanmalıdır ki her sınıf düzeyinde kaç sözcüğün öğretileceği liste biçiminde belirlenmelidir (Aydın, 2003,s.58).

Kişinin çok sözcüğü bilmesi ve kavramı tanınması çok bilgiye sahip olduğunu gösterir. Bu durum ise, pek çok bilgiyi öğrenen kişinin o bilgiler ile ilgili sözcük ve kavramları da öğrenmek zorunda kaldığını gösterir. Bilgiler aracılığıyla da olsa bu şekilde sözcük hazinesini geliştirmek için kullanılan yol da okumaktır.

Okuduğunu anlamamanın çeşitli nedenlerinin olacağını söyleyen Howe (2001, s.129-131) kelime ya da cümleyi anlamama durumunda şu altı taktiğin uygulanmasını önermiştir:

1. Anlaşılmama durumunu görmezden gelip okumaya devam edilmelidir. Metnin bütününe kavramak için önemli olmayan bir sözcük ya da paragraf anlaşılmaya bile okumaya devam edilebilir.
2. Anlamanın netleşeceği beklentisiyle “bekle gör” stratejisi izlenebilir.
3. Okuyucu, daha sonraki aşamalarda doğrulanıp yanlışlanabilecek bir tahminde bulunarak anlamı çözmeye çalışabilir.
4. Okuyucu (pek tavsiye edilmese de), anlaşılmayan noktada daha anlamlı bir karşılık vererek bir daha okuyabilir.
5. Eğer bilgi yüklü ve ağır bir metinse, okuyucu en başa dönerek okumaya yeniden başlayabilir.
6. Dışarıdan yardım istenebilir. Yani bir sözlük, bir kitap, bir kişi (öğretmen olabilir) kaynak olabilir. A. Collins ve E. Smith tarafından önerilen bu çözüm

başvurulacak en son yol olmalıdır. Çünkü okumanın akışı uzak ara bozulacaktır. Fakat bütünü kavramak açısından önem taşıyan bir sözcüğü veya cümleyi öğrenmenin tek yolu da budur.

2.4. Okuma Yöntem-Teknikleri ve Serbest Okuma

➤ Sessiz Okuma: Sessiz okumada amaç, öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketlerine ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilmesi gerekir. Öğrencilerin kitapla göz arasındaki mesafeyi (yaklaşık 30 cm) doğru ayarlayıp ayarlamadığı kontrol edilmelidir. Bu mesafeyi sürekli olarak ayarlayamayan öğrencilerin bir göz bozukluğu olabileceği düşünülerek velileriyle görüşülmelidir. Öğrencilere; okurken başlarını oynatmamaları, dudaklarını kıpırdatmamaları, parmakla veya kalemle takip etmemeleri, sırada dik oturmaları hatırlatılmalıdır. Öğrencinin bunlar dışında yapacağı her hareket, onun gizli sesli okuyucu olduğunu gösterir ve okuma hızı gelişemeyebilir. Öğretmenin bu duruma dikkat etmesi gerekmektedir.

➤ Sesli Okuma: Sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

Öğrencilere sesli okuma çalışması yaptırılırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

- a) Noktalama işaretlerine uyarak okuma.
- b) Vurgu ve tonlamalara dikkat etme.
- c) Kelimeleri tam ve eksiksiz okuma.

➤ Şiir Okuma: Şiir, ses akışını ve ritim unsurlarını yoğun bir biçimde taşıması nedeniyle diğer metin türlerinden ayrılır. Şiir okumak, ses ahengini fark etmektir. Ses ve anlamı kaynaştırmak, uygun kelime ve hecelerde vurgu yapmak, şiir okumanın önemli unsurlarıdır. Şiir, kendine özgü bir üslupla ve verilmek istenen ana duyguyu yansıtan bir ses tonuyla okunmalıdır. Şiirler, vezinli ve kafiyeyle şiirlerin okunuşu ile serbest şiirin okunuşu arasındaki farkı göz önünde bulundurularak okutulmalıdır.

➤ Göz Atarak Okuma: Göz atarak okumada amaç, öğrenciye konuyu ana hatlarıyla kavratmaktır. Öğrenci, önce metnin başlığına bakar; uzunluğu ve biçimi inceleyerek metni şekil bakımından değerlendirir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir.

➤ Özetleyerek Okuma: Özetleyerek okumada amaç, konunun ana hatlarının kavranmasıdır. Metni okumaya başlamadan önce tahtaya “Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimler/nelerdir?”, “Olaylar nerede ve ne zaman 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 için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler özetlemeleriyle ilgili gerekli düzeltmeleri yaparlar.

➤ Not Alarak Okuma: Not alarak okuma sayesinde öğrenciler okuma sürecinde etkin kılınabilir. Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlardan yararlanması sağlanır.

➤ İşaretleyerek Okuma: İşaretleyerek okuma yönteminin kullanıldığı metinlerde öğrencilerden anahtar kelime ve kavramları tespit etmeleri ve önemli gördükleri yerleri belirlemeleri istenmelidir.

➤ Tahmin Ederek Okuma: Tahmin ederek okuma yönteminde amaç, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

➤ Soru Sorarak Okuma: Soru sorarak okuma yönteminde okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılır. Öğrencilerin metin üzerinde düşünmeleri ve metni anlamaları sağlanır.

➤ Söz Korusu: Söz korusu yönteminde amaç, öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir. Bir şiir veya düz yazı bölümlere ayrılarak bir grup öğrenci tarafından birlikte okunur. İlköğretim ikinci kademedeki “koro okumaları” özel bir yere sahiptir. Bu, öğrencilerin kendilerini ifade ederken utanma, sıkılma, heyecanlanma gibi duygularını kontrol etmelerini sağlayan ve konuşmaya hazırlayan, bazı özel konuşma bozukluklarını düzeltmesine yardımcı olan bir çalışmadır.

➤ Okuma Tiyatrosu: Okuma tiyatrosu, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını

sağlamayı amaçlamaktadır. Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline 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 (Deniz, 2008).

➤ Serbest Okuma: Öğrencilerin boş zamanlarını doldurmak için yaptıkları [ders/sınıf/okul dışında, evde, tatilde] okumalardır. Okuma, “serbest okuma” kavramı çerçevesinde tanımlanırsa; “bir sembol sistemiyle yazılmış bir metni okuyarak bilgi edinme veya hoşça vakit geçirme, bunun sonucunda da yeni kitaplar okuma isteği duyma”dır (Savaş, 2006, s.59).

Serbest okumadaki amaç öğrenciye kitap sevgisi, okuma alışkanlığı, sözcük hazinesinin zenginleşmesi gibi özellikler kazandırmaktır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Serbest Okumaya Geçişte Yararlanılabilecek Kaynaklar:

➤ Serbest okumaya geçişte öğrencilerin önlerine konulan her türlü okuma materyalini okumaları beklenmemelidir.

➤ Öğrencilere bu dönemde sunulacak okuma materyalleri adı üzerinde tam bir geçiş materyali olmalıdır.

- Çocuklara sunulacak okuma materyalleri, onların çok iyi bildikleri sözcüklerden oluşan basit metinler olmalıdır.
- Geçiş metinlerinde daha önce öğrenilen hece ve sözcük sayısı giderek azaltılarak yerini yavaş yavaş çocuğun günlük dilde bildiği, ancak öğrendiği cümlelerde bulunmayan sözcükler olmalıdır.
- Serbest okuma yazmaya geçişte yararlanılabilecek okuma materyallerinin çok iyi örneklerinden birisi de Türk folklor değerleri arasında örnekleri sıkça bulunan bilmeceler, tekerlemeler, masallar, türküler, maniler ve öykülerden yararlanmaktadır. Bu materyallerin öğrenilmesinde yazı tahtasından yararlanılabilir. Bu materyalleri öğretmen örnek bir yazıyla tahtanın bir köşesine yazmalı, gerekirse öğrenciler bunları ezberleyinceye kadar tekrar tekrar okunmak üzere yazıldığı köşede kalması sağlanmalıdır.
- Serbest okumaya geçişte kullanılan okuma materyalleri öğrencilere yazdırılmalıdır.
- Çocukların duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatacakları serbest yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Çocuklar söylenenleri dikte etmeyi yavaş yavaş öğrenmelidirler.

Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir. Programda yer alan okuma dil becerisinde; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın

bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

Çocukta kitap okuma isteğini oluşturmak çok önemlidir. Bu çaba anne karnındaki sürece dek uzanır. Hamilelik döneminde bebeğe kitap okumak, pek çoğumuza anlamsız görünse de yararlı olabilir. İlerleyen zamanlarda, kitap okuma arzusu, her yaşa uygun seviyede olmak şartıyla, çeşitli kitaplar, dergiler, hatta boyama kitapları alınarak, okunarak, anlatarak, resimlerine bakılarak, anlattırılarak aşılabilir. Düşünen, fikir üretebilen, ürettiği fikri savunabilen, doğruyu ve yanlış ayırt edebilen, sanatsever kişilerin artması ancak okuma alışkanlığının yaşama geçirilmesiyle mümkün olabilir.

Günümüzde yapılan incelemeler, bilgilerin %70'ten fazlasının yazılı olarak aktarıldığını göstermektedir. Bunlar kitap, makale, mektup, gazete, rapor, not, özel yazılar vb. ile gerçekleşmektedir. O hâlde, bu yazılı bilgilerin daha kolay okunmasını, kullanılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırmak için, okuma yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir (Güneş, 1993: 26).

Okumak, yazılı bir metni anlamamanın en önemli yoludur. Aynı zamanda, bireyin ihtiyaçlarına uygun içeriğin seçimini ve kullanılmasını da sağlamaktır. Okuma yeteneği, yazılı bir metin üzerinde uygulanır. Okuyucunun amaç, beklenti, ihtiyaç ve beğenisi bu metin üzerinde gerçekleşir. Bir metnin hızlı okunması kadar, anlaşılması da önemlidir. Anlamayı ölçmek için anlamayı etkileyen bütün faktörleri gözden geçirmek gerekir. Bunlar metnin ilginçliği, güçlük düzeyi, konusu, yapısı, okuyucunun amacı, okuma sırasındaki öğrenme kapasitesi, deneyimi ve okuma alışkanlığıdır. Anlamayı oluşturmak için;

- Kelimelerin anlamlarını bilmek,
- Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
- Metnin türünü bulabilmek,
- Ayrıntıları ayırmak ve ana fikri bulabilmek.

- Metindeki sorulara cevap verebilmek,
- Metni kendi kelimeleri ile özetleyebilmek.
- Metinden önemli sonuçlar ve mesajlar çıkarabilmek,
- Metinde kullanılan edebî biçimleri bulabilmek,
- Yazarın amacını ve görüşünü tanımak ve bulabilmek gerekir (Güneş, 1993:30).

Bu yetenekleri geliştirmek, bir metni anlamayı kolaylaştırmaktadır. Bunlara dayalı olarak, anlamayı ölçen sorular sorulmalıdır. Bunun için dört soru kullanılabilir:

- Çoktan seçmeli sorular
- Açık uçlu sorular
- Tamamlamalı sorular
- Özetleyici sorular

Sever, öğrencilerin doğru ve anlamlı okuma becerisini geliştirmede yapılacak faaliyetleri bir makalesinde şöyle sıralamıştır (Sever, 1986: 31):

- Öğrencilere ferdî olarak okuma çalışmaları yaptırmak,
- Öğrencilere şiir, hikâye, roman vb. edebî türleri okutmak ve bunlara okumayı özendirmek,
- Öğrencilere güncel olaylar ve onların ilgilerini çeken konular üzerinde basılı kaynaklardan bilgi toplamak,
- Sınıfta sessiz okuma çalışması yaptırmak, okuma sonrası anlamayı ölçecek sorular yöneltmek.

Türkçe dersinin her şeyden önce ifade ve beceri dersi olduğu göz önüne alındığında, öğretimde uygulanan teknik kadar öğretim yöntem ve tekniklerinin de önemli olduğu anlaşılr. Öğretim faaliyetlerinde seçilen öğretim tekniklerinin de öğrencilerin düzgün konuşma, iyi okuma yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde katkıda bulunacağı açıktır. Sever'in konuyla ilgili olarak yaptığı bir araştırmaya göre öğrenciler, öğretimde daha çok ağırlık merkezi öğrencide olan

öğretim yöntemlerinin kullanılmasını önermişlerdir (1986: 64). Bu yöntemler sırasıyla, “tartışma”, “soru-cevap”, “dramatizasyon” ve “küme çalışması”dır. Onun için özellikle Türkçe öğretmenleri, dersin planında, öğrenciye neyi, nasıl, ne zaman, niçin öğreteceği sorularına cevaplar ararken uygulayacakları yöntem ve tekniklere de dikkat etmelidirler. Bilindiği gibi, öğretimde amaçları gerçekleştirmek için seçilen muhteva kadar, uygulanan yöntem de önemlidir. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişmesinde, program muhtevasının uygun yöntemlerle sunulması, öğretimde istenilen başarıyı elde etmenin temelini oluşturmaktadır.

Okumak; “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, bu biçimde yazılmış olan bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK Türkçe Sözlük, 1988: 1103) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okuma eylemi psikolojik bir süreçtir. Çünkü insan zihni, algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma eylemini gerçekleştiremez. İyi bir okuma eylemi aynı zamanda ana dilini ustalıkla kullanmayı gerektirir. Ana dili, bireyin ilkin annesinden, yakın çevresinden sonra da ilişkide bulunduğu çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda kurallarına uygun ve doğru olarak bireylere öğretilmesi etkinliğidir (Güleryüz, 1988: 17).

Okuma eylemi gözlerin çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşmaktadır. Okuma eylemi fizyolojik bir süreçtir. Yapılan araştırmalar, gözün yazıyı belli bir genişlikte gördüğü, iki odak arasındaki bu genişliğin iyi okuyanlarda 13-14 harf, kötü okuyanlarda ise 6 harf aralığı olduğunu göstermektedir. Bu genişliğe algılama genişliği denilmektedir.

Okuma eylemi sırasında göz, bir satırda üç dört kez durduktan sonra sözcükleri tanır. Her duruşta, iyi bir okuyucu 15-20 harflik bir genişliği kavrar. Buna görüş genişliği denir. Göz, bir objeye baktığında, görüş yatay olarak 165 derece, dikey

olarak da 60 derece bir açı içinde gerçekleşir. Buna da gözün görme açısı denmektedir (Tazebay, 1997: 6).

Okumanın amaçlarını şöyle maddeleyebiliriz:

1. Aşağıda belirtilen alanlarda okuma becerilerini geliştirmek;

- a. Sözcükleri tanıma.
- b. Sözcüklerin anlamlarını bulma, kavrama.
- c. Okunan materyali kavrama ve yorumlama.
- d. Uygun hızda sessiz ve sesli okuma.
- e. Materyalleri etkili kullanma.
- f. Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma.

2. Okumadan zevk almak.

3. Okumayı bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanabilme yeteneğini geliştirmek.

4. Sözcük dağarcığını zenginleştirmek.

5. Anlaşılır ve edebî bir dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilmek.

6. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilmek.

7. Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak.

2.5. Okuduğunu Anlama

Birey, yaşamının her alanında yaşamını kolaylaştırmak için doğru anlayarak, hızlı okuyarak ve eleştirilere açık olarak okuma becerisini geliştirmek zorundadır. Anlama becerisi kazanmak için ilköğretim öğrencilerinin, okunan metinden yola çıkarak okunan metinle ilgili sorular hazırlayıp cevaplama, okunan metne uygun bir başlık bulma, okunan metin düşünce yazısı ise yardımcı düşünceleri ve ana

düşünceyi ortaya koyabilme, olay yazısı ise olayın kahramanları ve özelliklerini söyleme, olayın geçtiği yer ve zamanları doğru belirlemeleri gerekir.

Okuma bireyin sadece öğrencilik yaşamında değil; hayatın her alanında; alışverişte, günlük gazete okurken, gezerken, kısaca bireyin her adım atışında kendisinin mahkûm olduğu bir olgudur. Okumanın tekniklerini bildiği ölçüde anlaması daha da hızlanacak ve bir anlamda hayatı hızlanacak ve işi kolaylaşacaktır.

Okuma öğretimi ilköğretimde başlar; ancak sadece ilköğretimde yapılan bir etkinlik değildir. Bireyin öğrencilik yaşamı boyunca sürer. Sonraki okul dönemlerinde de hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerileri kazandırılmaya çalışılır. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin yeterli düzeyde okuma çalışması yapmadıklarını göstermektedir (Tazebay, 1997: 19).

Okuduğunu anlayamama problemi, bizleri anlamayı kolaylaştıracak yöntem ve tekniklere sevk etmektedir. Anlama ile ilgili hedef ve davranışları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme.
2. Duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini belli amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır biçimde sözlü ve yazılı olarak anlatabilme (Kavcar, 1986: 11).

Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Yapılabilecek Uygulamalar:

- 1) Baskı olmaksızın, okuma zevktir felsefesi aşılmalıdır.
- 2) “ En güzel hediye kitaptır, çünkü kalıcıdır.” düşüncesi benimsenmelidir.
- 3) Çocuğa ciddiye alındığı hissettirilerek, anlatım yapması, özet çıkarması istenmelidir.
- 4) Okunan kitap hakkında sınıfta ya da evde konuşulmalı, tartışılmalı, sorgulama yapılmalıdır. Sorulara sabırla cevap verilmelidir.
- 5) Kitabevlerine ve fuarlara gidilmelidir.
- 6) Okurken mırıldanan, el-kol hareketleri yapan öğrenciye, bu hareketlerin olmaması gerektiği anlatılmalıdır.
- 7) Kitap okuma esnasında, evde anne-baba, okulda öğretmen örnek olarak, davranışlarıyla model oluşturmaktadır.
- 8) Öğrenciler, gazete ve dergi okumaya özendirilmelidir.
- 9) Okumak için yerin ve zamanın önemsiz olduğu vurgulanmalıdır.
- 10) Göz sıçramaları da çok önemli olduğundan, göz sıçramalarına engel olmak için, göz-kitap mesafesi ayarlanmalıdır.
- 11) Anlaşılabilirliğe katkı sağlamak için, kelime dağarcığı geliştirilmelidir.
- 12) Öğretmen-aile iş birliğine gidilerek, göz sorunu olan öğrenciler için tedbir alınmalıdır.
- 13) Ödül olarak mutlaka kitaba yer verilmelidir.
- 14) Ayda en az bir kitap okunmasına özen gösterilmelidir.
- 15) Anlatım bozukluklarında çocuk uyarılmalıdır.
- 16) Tarihte büyük işlere imza atmış kişilerin de okuduklarına dikkat çekilmeli, örnekler verilmelidir.
- 17) Kitap sevgisi aşılmalıdır.

Okuma kazanımı, bireyin zekâ alanıyla da ilgili olabilmektedir. Sözel zekâ ve görsel zekâsı kuvvetli olan bireyin okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Türkçe eğitiminde özellikle sözel zekânın etkisi olduğu için araştırmada, sözel-dilsel zekâ ve Türkçe eğitimi ilişkisi üzerinde de durulmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın önemi 1995 yılından itibaren de okullarda benimsenmiştir. Bu teoriye göre zekânın tek boyutlu olmadığı, aksine her bireyin farklı derecelerde, çeşitli zekâlara sahip olduğu söylenmektedir. Yeni Türkçe Öğretimi Programı'nda da bu kuramın etkileri görülmektedir. Öğretmenler ve veliler, çocuğa sağladıkları ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirerek o çocuğun zekâsını da değiştirebilirler. Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan sekiz zekâ çeşidi de Türkçe dersini etkilemektedir. Fakat tüm zekâlardan biri diğerine üstün olabilmektedir. Türkçe dersi de özellikle "Sözel-Dilsel Zekâ" ile yakından ilgilidir. Sözel zekâsı gelişmiş bir birey Türkçe dersinde başarılı olabilmektedir.

Kişinin zekâsı parmak izi kadar eşsizdir. Öğrencilerimizin sahip oldukları belki de tek ortak özellik benzersiz olmalarıdır. Çocuklar farklı boy, şekil, renk, cinsiyet ve kişiliklere sahip olarak karşımıza çıkarlar. Hepsinin farklı tercihleri, ilgi alanları, öğrenme türleri, yetenek düzeyleri, gelişim evreleri, öz geçmişleri, güçlü ve zayıf yanları vardır. Bazen farklı bir kültür ve dilden de olabilirler. Fakat hepsi de doğal bir öğrenme kapasitesine sahiptirler. 100 Temel Eser'de de her türlü zekâ alanına hitap edebilecek temalar bulunmaktadır. 100 Temel Eser'in okunması hem dilin hem de zekânın geliştirilebilmesini sağlamaktadır. Bu durumda, eserler sadece okunması gereken kaynak değil aynı zamanda gelişmek için ihtiyaç olarak görülebilir.

Yeni Türkçe programında da zekâ alanında görülen yeni bakış açısı dikkate alınmış ve konular temalara ayrılmıştır. Bu temalara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir. Temaların işlenebileceği zekâ alanlarına da kısaca değinilmiştir. Öğretmenler, 100 Temel Eser'in okutulmasında temalara göre aylık bir liste hazırlayabilir. Öğrenciler bu liste doğrultusunda kitapları okurken derslerde işlenen temaları da tekrar etmiş olur. Tekrarlarla konular öğrenilebilmekte, serbest okuma alışkanlığı ve sözel zekâ gelişebilmekte, kelime hazinesi zenginleşebilmekte ve kendini ifade edebilme yeteneği de artabilmektedir. Bu durumda Türkçe derslerinde etkili öğrenme gerçekleşebilir.

Tablo 2.5.1. :Yeni Programa Göre 6-7 ve 8. Sınıflardaki Konuların Temaları

6. Sınıf Temaları: ➤ Sevgi ➤ Atatürk ➤ Bilim ve Teknoloji ➤ Kişisel Gelişim ➤ Doğa ve Evren ➤ Okuma Kültürü	7. Sınıf Temaları: ➤ Hak ve Özgürlükler ➤ Atatürkçülük ➤ Doğa ve Evren ➤ Duygular ve Hayaller ➤ Alışkanlıklar ➤ Millî Kültür
8. Sınıf Temaları: ➤ Okuma Kültürü ➤ Atatürkçülük ➤ Sevgi ➤ Millî Kültürümüz ➤ Doğa ve Evren ➤ Toplum Hayatı	

6.Sınıf “Atatürk”, “Okuma Kültürü(6-8. Sınıf)” temalarının öğretiminde Sözel-Dilsel Zekâ’dan yararlanılabilir. 7.Sınıf “Hak ve Özgürlükler” , “Atatürkçülük(7-8. Sınıf)”, “Duygular ve Hayaller”, “Millî Kültür(7-8. Sınıf)” temalarının öğretiminde Sözel-Dilsel Zekâ’dan yararlanılabilmektedir.

6.Sınıf “Bilim ve Teknoloji” temasının öğretiminde Mantıksal-Matematiksel Zekâ’dan yararlanılabilir. 7.Sınıf “Hak ve Özgürlükler” temasının öğretiminde Mantıksal-Matematiksel Zekâ’dan yararlanılabilmektedir.

6.Sınıf “Bilim ve Teknoloji”, “Doğa ve Evren(6-8. Sınıf)” temalarının öğretiminde Görsel-Uzamsal Zekâ’dan yararlanılabilir. 7.Sınıf “Doğa ve Evren”,

“Duygular ve Hayaller” temalarının öğretiminde Görsel-Uzamsal Zekâ’dan yararlanılabilmektedir.

6.Sınıf “Sevgi” temasının öğretiminde Müziksel-Ritmik Zekâ’dan yararlanılabilir. 7.Sınıf “Duygular ve Hayaller”, “Millî Kültür”temalarının öğretiminde Müziksel-Ritmik Zekâ’dan yararlanılabilir.

6-7.Sınıfların “Doğa ve Evren” temalarının öğretiminde Bedensel-Kinestetik Zekâ’dan yararlanılabilir.

6.Sınıf “Sevgi”, “Atatürk” temalarının öğretiminde Kişiler Arası-Sosyal Zekâ’dan yararlanılabilir. 7. Sınıf “Hak ve Özgürlükler”, “Atatürkçülük”,”Doğa ve Evren”, “Duygular ve Hayaller”, “Millî Kültür” temalarının öğretiminde Kişiler Arası-Sosyal Zekâ’dan yararlanılabilir.

6.Sınıf “Sevgi”, “Kişisel Gelişim” temalarının öğretiminde İçsel-Özedönük Zekâ’dan yararlanılabilir. 7.Sınıf “Duygular ve Hayaller”, “Alışkanlıklar”, “Millî Kültür”temalarının öğretiminde İçsel-Özedönük Zekâ’dan yararlanılabilir.

6.Sınıf “Sevgi”, “Doğa ve Evren” temalarının öğretiminde Doğacı-Varoluşçu Zekâ’dan yararlanılabilir. 7.Sınıf “Doğa ve Evren” temasının öğretiminde Doğacı-Varoluşçu Zekâ’dan yararlanılabilir.

8.Sınıf “Toplum Hayatı” temasında özellikle Kişiler Arası –Sosyal Zekâ’dan sıkça yararlanılabilir. İçsel-Özedönük Zekâ da bu temanın işlenmesinde Kişiler Arası-Sosyal Zekâ’ya eşlik edebilir. Çünkü zekâlar birbirlerini bütünlemektedir.

2.6. İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser

Millî Eğitim Bakanlığının sitesinde yer alan genelgede 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 10. maddesinde, "Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçınılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili hâlinde zenginleştirilmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır." denilmektedir.

Kitap okuma insan şahsiyetini zenginleştirir. Dünyaya bakış tarzı kitaplarla şekillenir. Kültür okuma yoluyla, özellikle klasik hâle gelmiş eserleri tekrar tekrar okuma yoluyla kazanılır. 100 Temel Eser, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanması amacıyla, çocukluk ve ilk gençlik dönemi edebiyatı üzerine uzman kişilerin yaptığı araştırmalar sonucu belirlenmiştir. Eser isimleri esas alınarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için bir liste oluşturulmuştur. MEB'e göre daha alt sınıflar için böyle bir liste oluşturmak oldukça zordur ve bu sınıflara yönelik sayısız yayın vardır.

Eserlerin belirlenmesinde ortaöğretim için hazırlanan listede tutulan yol izlenmiş, hayatta olan sanatçılarımızın eserlerinden seçme yapılmamıştır. Bu tutum, bugün hayatta olan yazarlarımızın eserlerinin görmemezlikten gelindiği veya onların eserlerinin daha değersiz olduğu anlamına gelmediği vurgulanmıştır. Hayatta olan, eser vermeye devam eden yazarlarımızın arasından tercih yapmak zor olduğu için yaşayan yazarlara yer verilmediği açıklanmıştır. Listede yer alan eserlerle ortaöğretim için hazırlanan eser listenin tamamlanması ve ilköğretimden ortaöğretime bütün öğrencilerin Türk ve Dünya edebiyatının klasikleşmiş önemli eserleri ile doğrudan karşılaşması amaçlanmıştır.

Bu eserlerin belli bir program ve metot çerçevesinde okunup işlenmesi öğrencilere dil bilinci, Türkçe ve kültür açısından önemli kazanımlar sağlayabilir.

Eserler, öğrencileri dilimizin, edebiyatımızın klasik hâle gelmiş örnekleriyle tanıştıracak, onlardaki dil ve muhteva zenginliğini kavramalarını sağlayabilecek, böylece günümüzde geline noktaı görmelerini temin edebilecek, onlarda edebiyat ve kültür tarihi fikrini oluşturabilecektir. Dil ve millet varlığı arasındaki bağı da anlamalarını sağlayabilecek, sosyal ve kültürel değişimleri görmelerine yardımcı olabilecektir.

Listede, Dede Korkut Hikâyeleri'nden günümüze kadar çeşitli devrelerden örnekler yer almaktadır. Bunlarda ağırlık Cumhuriyet sonrasına verilmektedir. Masallar öğrencilerin hayal gücünü zenginleştiren önemli eserlerdir.

Aynı şekilde dil ve kültür zenginliğimizi ortaya koyan, bir tarafı ile sosyal hayatımızla birlikte ortak ruhumuzu da dile getiren türkülerimizden, atasözlerimizden, bilmecelerimizden, ninnilerimizden, mânilerimizden ve deyimlerimizden yapılacak seçmeler de listede yer almaktadır.

Ortak duygu ve bilincin oluşması amacıyla belirlenen 100 Temel Eser'in;

1. Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklerde faydalanmaları, boş zamanlarını değerlendirmek üzere öncelikle başvurabilecekleri kaynak eserler olarak tavsiye edilmesi,

2. Tavsiyesinin öğrencilerin sınıf seviyeleri ve öğretim programları dikkate alınarak zümre öğretmenler kurulunca yapılması,

3. Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilip okutulması,

4. Çoğunu okuyan öğrencilere bayrak törenlerinde ödül verilmesi,

5.Tanıtımları için konularını içeren münazara ve dinleti programlarının düzenlenmesi, dramaların hazırlanması hususlarına özen gösterilecektir.

Ayrıca öğrencilerimize okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla okul idaresince hafta içi belirlenecek bir günde otuz dakikalık "okuma saati" uygulaması yapılacak, okul kütüphaneleri öğrencilerin severek ve isteyerek gidecekleri sıcak ve sevimli mekânlar hâline dönüştürülecektir (meb.gov.tr, 2005).

Kamuya ilk açıklanan listede sonradan değişikliğe gidilmiştir: “Dünya edebiyatı” kitapları arasında yer alan, Antoine de Saint-Exupery’nin Küçük Prens ve “Türk edebiyatı” kitapları arasında yer alan İbrahim Zeki Burdurlu’nun listede yer alan iki eserinden biri olan “Anılarda Öyküler” listeden çıkarılmıştır. Çıkarılanların yerine, “Mehmet Akif Ersoy’dan Seçmeler” ve “Necip Fazıl Kısakürek’ten Seçmeler” adlı eserler eklenmiştir.

MEB, yaşayan yazarlarımızın liste dışında tutulmasında, sınır koyma açısından karşılaşılabilecek sıkıntılara çözüm getirmenin zorluğunu da göz önüne aldıklarını açıklamıştır. MEB bu eksikliği, hayattaki birçok yazarımızın ve şairimizin eserlerinden alınan metinlere ders kitaplarında yer verilmesi ve örneklerle müfredat olgunlaştırılmasıyla gidermeye çalışmıştır. Listeye yaşadığı dönemi temsil edebilecek şahsiyetler alınmış, onların da dil, anlatım, içerik ve üslup yönünden dönemini ifade edebilecek en olgun eserleri tercih edilmiştir. Bir de öğrenci seviyesi gözetenilmiştir.

Bazıları tarafından bu liste zorunlu bir okuma listesi gibi algılanabilmektedir. Liste dışında başka hiçbir eser çocuklara okutulmayacakmış gibi yanlış düşünceler doğabilmektedir. Türkçe programında ve genelgede belirtilen amacına uygun olarak, Türkçe öğretmenlerinin rehberliğinde bu eserler okunmaktadır. Öğrenci ne kadar çok kitap okursa bilgi birikimi de o kadar artmaktadır.

Atalarımızın da dediği gibi “Balık, baştan kokar.” Bireyin eğitimi ailede başlamaktadır. Aile davranışlarıyla çocuğa örnek olmaktadır. Annesini, babasını,

ablasını ya da ailesinden herhangi birini kitap okurken gören çocuk dolaylı da olsa güdülenmektedir. Kitap okumaya başlamaktadır. Aile burada da ön plana çıkmaktadır. Çocuğunu kitap okurken gören anne ve babanın çocuğa içten bir gülümseyişi çocuğun kitap okuma davranışını pekiştirmektedir. İçsel olarak güdülenen çocuk davranışını devam ettirmektedir. Böylece okumaktan haz almaktadır. Okuma hazzını tadan çocuk kitap sevgisini öğrenmektedir. Öğrenmeyi öğrenmektedir.

Lord Byron: “Bir damla mürekkep bir milyon kişiyi düşündürebilir. “ Bu görüşten çıkarabileceğimiz sonuç, düşünmeyi geliştirme yollarından biri de kitaplardır. Türkçe derslerinde öğrencinin kendini ifade etmekte ve düşüncelerini açıklamakta zorlanmaması kitapların verdiği öz güven duygusundan kaynaklanmaktadır. Türkçe derslerinin kazanımlarından biri de bireye kendini ifade edebilme yetisi kazandırmaktır.

Edebiyat eserlerimiz dünümüzü, bugünümüzü ve yarınımızı emanet edebileceğimiz kültürel bir mirastır. Bazen en ince ayrıntıları dahi kaçırmayan bir tarihçi, bazen titizlikle yeni bir şeyler araştıran bir arkeolog, bazen hayallerimizin rengarenk resmini çizebilen usta bir ressam, bazen bizleri derin düşüncelere daldıran ve sürekli kendimizi sorgulamamızı sağlayan bir filozof, bazen de hayatın getirdiği artıları ve eksileri doğru yerlerde kullanmamıza yardımcı olarak problemleri çözebilen dâhi bir matematik öğretmeni olabilmektedir.

R. Descartes: “En iyi kitapların okunması, geçmiş yüzyılların en büyük insanlarıyla konuşmak gibidir.” Geçmişten geleceğe bir köprü kurmanın yoludur kitap okumak. Bu amaçla 100 Temel Eser ve daha niceleri okunmaya değerdir. 100 Temel Eser’in çıkarılmasındaki tek amaç boş zamanları değerlendirmek değildir. En önemli amaç kültürel mirasın aktarılabilmesi ve bilinçli nesillerin yetiştirilebilmesidir. Yaşayarak öğrenmenin yolunun da buradan geçtiği söylenilebilir.

MEB'in ücretsiz dağıtacağı ve piyasadan temin edilecek olan ilköğretim okullarında okutulacak 100 Temel Eser'in kamuya açıklanmasının ardından, eserlerin listeye dâhil edilme kriterleri, dâhil edilen ve ilköğretime yönelik olarak hazırlanan (çeviri vb.) eserlerin nitelikleri gibi konularda çeşitli tartışmalar yaşanmış ve yaşanmaktadır. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

➤ Listedeki eserleri çok sayıda yayınevinin hazırlaması ve piyasaya sürmesiyle birlikte, standart olmayan içeriğe sahip çok sayıda sürümün ortaya çıkması ve bunlardan çeviri eserlerde eksiltme, indirgeme ya da ideolojik uyarlama veya söylem bulunabilmektedir, bilmece, deyim ve mâni içerenlerden küfür ve argo kullanılabilmekte olması.

➤ Listenin hazırlanması sırasında, bu çalışma için oluşturulmuş olan kurula MEB tarafından baskı yapıldığına yönelik iddiaların ortaya çıkması.

➤ Listede “polemik konusu olmaması için”, “Türk edebiyatı” başlığı altında yaşayan yazarların eserlerine yer verilmemesi.

➤ ‘100 Temel Eser’ dizisinin çevirisinde yapılan uyarlama ve üslubun eleştirilmesiyle başlayan, ‘klasik eserlerdeki İslami terminoloji’ tartışma konusu olmuştur.

100 Temel Eser hakkında tartışılan konulardan biri de “100 Temel Eser, Temel mi?” sorusudur. Çocuk edebiyatının önemli isimlerinden Mustafa Ruhi Şirin de konuyla ilgili eleştirilerini dile getirmiştir. Şirin’e göre, “Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaöğretime yönelik 100 Temel Eser listesinde olduğu gibi, ilköğretim

öğrencileri için belirlenen 100 Temel Eser'in de, okuma programı hazırlanmadan açıklanması, aynı yöntem hatasının tekrarlanmasıdır.” (Hürriyet Agora, 2006).

Şirin'e göre; ilköğretim öğrencileri için isimleri açıklanan ilk altmış üç eserin, büyük çoğunluğunun dil, içerik ve pedagojik açıdan 9-14 yaş düzeyindeki çocuklara uygun olmadığı gibi, nesne çocuk anlayışına göre yazılmış ve “temel eser” özelliği taşımayan kitaplardır. Şirin, Talim ve Terbiye Kurulunun kitap tavsiye uygulamasının 2003'ten bu yana kaldırılmış olmasına rağmen, yaşayan yazarların listede yer almamasını bu listeyi düzenleme mantığının tutarsızlığı olduğunu söylemiştir. İlköğretim öğrencileri İçin 100 Temel Eser listesinin 5. ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilere yönelik olduğu dikkate alınırsa, liste, okul öncesi ve ilköğretimin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik olmamasının da büyük bir eksiklik olduğunu belirterek listeyi ve listenin hazırlanma yöntemini de eleştirmiştir.

MEB Haziran 2004'te ilköğretim öğrencilerinin hangi yazarların kitaplarını okuduklarının belirlenmesi amacı ile Çocuk Yayınları Danışma ve Yayın Kurulundan okullardaki Türkçe zümre başkanlarının yardımıyla liste hazırlamasını istemiştir. Kurul, vefat etmiş veya yaşayan yazar ayrımı yapmadan, çocuk ve edebiyat ağırlıklı eğilim bilinçli olarak tercih ederek, isim merkezli değil, edebiyat eseri merkezli yaklaşımı benimsemiştir. Kurul yerli örnekler arasından 94 kitap ile özellikle en iyi çeviri seçimine özen göstererek, dünya edebiyatından 29 çocuk klasiğini belirleyerek, 123 kitaplık öneri listesi hazırlayarak MEB'e sunmuştur. MEB'in buna uymayan bir yöntemle listeyi hazırlaması da Şirin'in eleştirdiği konulardan biridir. Bakanlığın listesindeki eserlerin, vefat etmiş yazarlarla sınırlı tutulmasını, Çocuk ve Gençlik edebiyatının yaşayan seçkin yazarlarına haksızlık anlamına geleceği gibi gelişme aşamasında olan Çocuk ve Gençlik edebiyatı yazarlarının özgürlüğünü de sınırlandırmakta olduğunu ifade etmiştir.

Şirin'e göre, "çocuklarımıza okuma alışkanlığı kazandırmak amacı ile yapılacak çalışmaları okuma programı'na dayandırmadıkça, kitaplar ve yazarlar polemik konusu olmaktan kurtulamayacaktır."

MEB, 100 Temel Eser hakkındaki eleştirilere basın açıklamasıyla yanıt vermiştir. "Okuma alışkanlığının kazandırılmasında belirleyici olan Türkçe öğretimidir ve Türkçe öğretiminin amaçlarından biri iyi okur yetiştirebilmektir. Türkçe dersi ilköğretimin her kademesinde vardır. 100 Temel Eser de her kademeye yönelik olmalıdır. Okul öncesi çocuklar okumadan çok eğitsel oyunlar, resim çizme vb. şekilde okula alışmaya hazırlanmaktadır. Okumaya hazırlanmak için ön bilgiler verilir. Bu yüzden okul öncesi eğitimi kısmen dâhil edilmeyebilir; fakat 1, 2, 3, 4. sınıflar mutlaka dâhil edilmelidir. Nasıl ki ortaöğretim 100 Temel Eser'deki eserler ilköğretim 5, 6, 7, 8. sınıflara göre uyarlanabildiyse aynı şekilde 1, 2, 3, 4. sınıflar için bir uyarlama yapılabilir (meb.gov.tr, 2006).

İlköğretim öğrencileri için hazırlanan 100 Temel Eser listesinin amacı, özellikle 5, 6, 7 ve 8. sınıflardaki öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak, onları düşünen, düşündüğünü doğru, etkili ve açık bir şekilde ifade eden bireyler olarak yetiştirmek, bu yolla onlarda Türkçe bilincini uyandırmak ve canlı tutmak, bir yandan da öğrencilerde güzellik anlayışı ve estetik duygusu uyandırmaktır.

MEB açıklamasında; ana hedefin, yeni nesillerde okuma alışkanlığı kazandırmak ve onlarda Türkçe bilincini uyandırmak olan bu çalışmanın hiç arzu edilmeyen bir vadide tartışma konusu olmasının üzüntü verici olduğunu açıklamıştır.

MEB'e göre; sorumsuz kimi yayınevleri, sadece kâr amacı ile kitap kapaklarına MEB Tavsiyeli 100 Temel Eser ifadesini de koyarak, Bakanlığın dışında, bazı kitaplar yayımlamışlardır. Deyim ve bilmece alanlarında derlenmiş,

içlerinde küfre varacak kadar müstehcen ve argo özelliğinde örnekler bulunan bu derlemelerin Millî Eğitim Bakanlığı ile hiçbir ilgisi olmadığı açıklanmıştır.

Denetim sorumluluğuna sahip olan bazı basın yayın organlarının böyle bir yanlışlığı ortaya çıkarmasını MEB takdire değer bulmuştur. Ama bu yanlışlığın Millî Eğitim Bakanlığına mâl edilmesinin büyük bir hata olarak nitelendirmiştir. Tercüme edilen eserlerdeki yanlış kullanımlar ise ayrı bir konudur. Bu konuda MEB, daha objektif değerlendirmeler yapabilmek için eserlerin asılları ile tercümelerinin karşılaştırılması gerektiğini, eserlerin orijinalini tahrif etmeye, özünden uzaklaştırmaya yönelik tasarrufları içeren çevirileri de onaylamadıklarını basın yoluyla açıklamıştır (meb.gov.tr, 2006).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, çalışmaya konu olan problemin niteliği açısından araştırma modeli olarak “görgül araştırma” içerisinde yer alan “deneysel model” kullanılmıştır.

Görgül (empirik) araştırmalar, araştırma sorularını yanıtlamak ya da hipotezlerini test etmek için ihtiyaç duyulan verilerin gözlem ile toplanmasını gerektirir. Görgül araştırmalarda temel sorun, bulguların bilimselliği olup bu durum ölçme işleminde kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. Görgül araştırmalar deneysel ve tarama türü araştırma desenleri olarak iki temel boyutta ele alınabilir (Büyüköztürk, 2001; s.2).

Deneysel model ise araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978).

Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Çalışmada, ilköğretim için önerilen 100 Temel Eser’in kelime kazanımı açısından değerlendirebilmek amacıyla ön test – son test kontrol grubu model uygulanmıştır.

Altıncı sınıflardan iki deney ve iki kontrol grubu seçilmiştir. Uygulamayı yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, deney grubuna okutturulmak üzere 100

Temel Eser’den beş eser “Altın Işık, Tiryaki Sözleri, Türk Atasözleri’nden Seçmeler, Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler, Karagöz-Hacivat” rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin daha önce okumadığı kitaplardan olmasına da dikkat edilmiştir. Bu eserlerin içinden, yine uygulamayı yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, yüz elli kelime/kelime grubu (deyim, birleşik fiiller vs.) tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sözcük ve sözcük grupları da değişik test teknikleriyle uygulama sırasında öğrencilere sorulmuştur.

Öncelikle her dört grubun bireylerini yakından tanımak, gruplar arasındaki eşitliği/farklılığı tespit etmek, sahip oldukları özelliklerin okuma ve kelime-kavram gelişimindeki etkilerini de tanımak ve seçilen iki sınıfın eşitliğini görmek amacıyla öğrencilere on yedi soruluk (cinsiyet, memleket, ebeveyn durumu, okumaya karşı ilgisi vb.) “öğrenci tanıma anketi” (bk. EK 1) yapılmıştır. Bu tanıma anketinden sonra seçilen kitapların okutturulma sürecine geçilmiştir.

Sistemantik bir yöntemle belirli değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için ön test-son test yöntemi Türkçe dersi ve zaman açısından daha uygun görülmüştür. Zaman, ön test-son test uygulamasında çok önemli bir kavramdır. Ön test-son test arası “ne öğrencilerin bilgileri unutabileceği kadar uzun ne de hatırlayabilecekleri kadar kısa -1 ay- tutulmuştur. Uygulama 10 aylık bir süreci içermektedir. Araştırmanın on aylık uygulama süresince deney grupları belli bir plan çerçevesinde seçilen kitapları okurken kontrol grupları üzerinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney grubunun her kitabı okumasından önce ve sonra her dört gruba da aynı ön test ve son testler aynı yöntemle sorulmuştur.

Testler (özellikle ön testler) ilk başlarda öğrenciye hissettirilmeden yapılırken sonraları (araştırmanın sağlıklı yürümesi açısından) bu testlerin (ön test-son test) notlara kesinlikle etki etmeyeceği belirtilerek araştırma doğal bir ortamda yapılmaya çalışılmıştır.

Her kitabın kelime/kelime grubu listesi, okumaya başlanmadan önce her oturumda otuz kelimeyi/kelime grubunu geçmemek şartıyla ön test ile sorulmuştur. Ön testte öğrencinin her kelimeye/kelime grubuna “bilmiyorum”; “biliyorum ama hatırlayamadım, şu kelimelerle ilişkilendirebilirim”; “biliyorum, cümle içinde şöyle kullanırım” şeklinde cevap vereceği bir tablo oluşturulmuştur. Aynı yöntem ve tablo son testte de uygulanmıştır.

Öğrencinin her kelimeye/kelime grubuna verdiği cevap incelenerek şöyle değerlendirme yapılmıştır:

Bilmediği kelime/kelime grubu için 1, kısmen bildiği ve tam tanımlayamadığı kelime/kelime grubu için 2, kitaptaki anlamı itibarıyla bildiği her kelime/kelime grubu için 3 puan verilmiştir. Öğrencinin bir testten alabileceği en yüksek puan doksan olarak belirlenmiştir ($30 \cdot 3=90$). Bu puanlama ile alınan sonuçlar SPSS’de kullanılarak çıkan verilere göre bulgular yorumlanmıştır (bk.4.1.). Her kitap okunduktan sonra kelime/kelime grubu ön testte uygulanan aynı yöntemle son test olarak sorulmuş ve değerlendirilmiştir.

Okuma materyallerindeki sözcük kadrolarının paralelliği Savaş (2006, s.59)’ın da dediği gibi “eski okuduklarından edindiği ön bilgiyle yeni metinde bulunan bilgileri karşılaştırma ve birbirine katma yoluyla anlama düzeyini yükseltir.”

Deneyisel araştırma modelinde; bağımlı değişken ve bağımsız değişkenden oluşan bir düzen vardır. Bu çalışmada, öğrencilerin kelime kazanımı bağımlı değişken; kitapların okutturulması bağımsız değişkendir. Öğrencilerin kelime kazanımı, kitapların okutturulmasına bağlı olduğu için bağımlı değişkendir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinin Pendik ilçesindeki Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu ve Üsküdar ilçesindeki Rasathane İlköğretim Okulu’nda öğrenim

görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle altıncı sınıflar içerisinde seçilmiş yüz yirmi öğrenciden oluşmaktadır.

Bu okullardan rastgele dört altıncı sınıf seçilmiştir. Katılımcılar, her sınıftan otuzar öğrenci olmak üzere toplam yüz yirmi öğrenci oluşturmaktadır. İki sınıf deney grubunu ve diğer ikisi de kontrol grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara dahil olan öğrencilerin sınıf, cinsiyetlerine göre dağılımları ile ilgili frekans ve yüzde bilgileri tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.2.1.: Katılımcıları Oluşturan Öğrencilerin Sınıflarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	6. Sınıf Deney Grubu 1		6. Sınıf Deney Grubu 2		6. Sınıf Kontrol Grubu 1		6. Sınıf Kontrol Grubu 2	
Frekans	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
	16	14	18	12	10	20	19	11
Deney Grubu Toplam Frekans					Kontrol Grubu Toplam Frekans			
Erkek	Kız	Toplam Erkek ve Kız			Erkek	Kız	Toplam Erkek ve Kız	
34	26	60			29	31	60	
Deney ve Kontrol Grubu Toplam Frekans					63	57	120	

3.3. Veri Toplama Araçları

Anketler, kaynak kişilerden; inanç, görüş, düşünce, tutum-davranış ve tercihlerle ilgili gerekli bilgileri sorularla toplama yoludur (Balci, 2001, s.158-159).

Bu araştırmadaki anketler de uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş ve ankette öğrencilere; kişisel bilgilerine (cinsiyet, okul öncesi eğitim alıp almadığı, ebeveynin eğitim durumu ve mesleği, odasının bulunup bulunmadığı gibi) dair sorular, okumaya karşı tutumlarına anlamaya yönelik sorular ve okuma ile ilgili evine giren materyal zenginliklerinin durumu ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Aile bireylerinin eğitim durumu, evde kitaplığın olması, kitap ve okuma ile ilgili evdeki konuşmalar okumayı etkileyen etmenlerdir (Tazebay, 1997). Bu faktörlerin okumayı etkilediği düşünülerek anket soruları da bu çerçevede hazırlanmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin sözcük bilgilerini sağlıklı ölçebilmek ve tesadüfi başarıya da imkân sağlamamak için çoktan seçmeli ve evet-hayır'lı testler kullanılmamıştır. Öğrencinin kendisinin yazdığı ve ona göre derecelendirilen bir ön test-son test uygulanmıştır.

Öğrencinin kavram bilgisi, öğretmen tarafından kavramın tanımı veya bazı özellikleri belirtilerek öğrencinin o kavramı bilip bilmediği ön test yoluyla ölçülebilir (Martorella vd., 1972, s.41; Davis vd., 1974, s.223). Aynı şekilde bilinmeyen sözcük ve kavramların öğrenilip öğrenilmediği ya da bilinen sözcük ve kavramların unutulup unutulmadığı da son test ile ölçülebilir. Bunu tespit etmek için de ön test ile son testteki ölçme tekniği aynı olmalı; tesadüfi başarıya imkân vermemelidir.

Bu araştırmada, öğrencilerin sözcük ve kavram bilgisindeki durumu dikkate alınarak “derecelendirme ölçeği” kullanılmıştır. Çünkü ön testte öğrencinin “a” sözcüğünü ne derecede (tam biliyor/kısmen biliyor/bilmiyor/başka anlamını biliyor/gerçek ve mecaz anlamını biliyor) bildiği ve son testte de bilme derecesinde

bir değişikliğin olup olmadığı sadece “derecelendirme ölçeği” ile tespit edilebilir. Dale (1965)’e göre bir sözcüğün dört bilinebilirlik seviyesi vardır: 1.Sözcüğü hiç görmedim, 2. Duydum ama anlamını bilmiyorum, 3. Metin içinde kullanabilirim/şu kelimelerle ilişkilendirebilirim, 4. Birden çok anlamını biliyorum. McKeown (aktaran Ash, Baumann ve Kameenui, 2003) da “bilinmeyen” “tanıdık” “tam bilinen” şeklinde üçe ayırmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde ağırlıklı olarak nicel çözümlene teknikleri kullanılmıştır. Uygulamada öğrencilerin anket ve ön test-son teste verdikleri cevaplar bilgisayara girilerek elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir.

Toplanan veri sayımla elde edilmiş veya ölçümden sayıma dönüştürüldüğünde, gruplardan birinde bile eleman sayısı otuzun altında olduğunda, dağılımın normal dağılıma uymadığı durumlarda parametrik olmayan yöntemler kullanılır (Aksaoğlu, 2001, s.213). Araştırmada, parametrik olmayan istatistiksel yöntemlere başvurulmuştur.

Çalışmada, parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemlerinden, bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann Whitney U kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark gözleendiğinde farkın kaynağının belirlenmesi için Mann Whitney U Testi ikili eşleştirmeler yapılarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için ise Wilcoxon Signed Rank testi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin betimlenmesinde; frekans kullanılmıştır.

Araştırmada ağırlıklı olarak nicel çözümlene teknikleri kullanılsa da nicel verilerden hareketle nitel olmayan fakat yarı nitel özellik taşıyan tekniklerden de yararlanılmıştır. Nitel araştırma, araştırdığı konuya yorumlayıcı ve doğal olarak yaklaşan, araştırdığı olayı olayın içindeki insanların anlamlandırdığı hâliyle

yorumlayan araştırmalardır (Işıkoğlu, 2005). Özellikle ęrencilere uygulanan ön test ve son testlerde öğrenciler tarafından sözcüklere yapılan tanımlar ve açıklamalar yorumlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler nicel değerlendirme teknikleriyle ve öğrencilerin yaptıkları kelime/kelime gruplarına dair tanımlara göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; SPSS verilerine dayalı nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. SPSS Verilerine Dayalı Nicel Bulgular

Deneye dayalı olan çalışmanın sonuçlarının analizinde SPSS 11.5 istatistik programı kullanılmıştır. İki deney iki kontrol olmak üzere çalışma dört bağımsız denk gruptan oluşmaktadır. Araştırma alt-orta sosyo-ekonomik düzeye sahip, farklı ilçelerde bulunan iki farklı devlet ilköğretim okulunda yapılmıştır.

4.1.1. Deney (Okuma) Öncesi Öğrencilerin Sözcük Hazinesi Puanları Arasında Anlamlılığa İlişkin Bulgular

Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu bulgulara yönelik olarak öğrencilerin (deney ve kontrol gruplarının) kelime hazineleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U testi yapılmış; ayrı ayrı beş kitaptan elde edilen sonuçlar 4.1.1. tablolarında gösterilmiştir.

Tablo 4.1.1.1. : Altın Işık Kitabı Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	60	60,27	3616,00	-,074	,941
Kontrol	60	60,73	3644,00		

Tablo incelendiğinde sıra ortalaması kontrol grubu (60,73) lehine yüksek olmasına rağmen deney grubuna göre (60,27) anlamlı fark oluşturmadığı ($p < 0,941$) göstermektedir. Bu durum deney öncesi öğrencilerin Altın Işık kitabında geçen kavramları bilme açısından denk oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.1.1.2. : Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Ön Test Puanları
Mann Whitney U Testi Sonucu**

Grup	N	Sıra ortalama ası	Sıra toplamı	U	p
Deney	60	60,78	3646,50	-,087	,931
Kontrol	60	60,23	3613,50		

Tablo incelendiğinde sıra ortalaması deney grubu (60,78) lehine yüksek olmasına rağmen kontrol grubuna göre (60,23) anlamlı fark oluşturmadığı ($p < 0,931$) göstermektedir. Bu durum deney öncesi öğrencilerin Türk Atasözleri’nden Seçmeler kitabında geçen kavramları bilme açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4.1.1.3. : Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	60	54,59	3275,50	-1,871	
Kontrol	60	66,41	3984,50		

Tablo incelendiğinde sıra ortalaması kontrol grubu (66,41) lehine yüksek olmasına rağmen deney grubuna göre (54,59) anlamlı fark oluşturmadığı ($p < 0,061$) göstermektedir. Bu durum deney öncesi öğrencilerin Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler kitabında geçen kavramları bilme açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4.1.1.4. : Tiryaki Sözleri Kitabı Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	60	66,63	3997,50	-1,933	,053
Kontrol	60	54,38	3262,50		

Tablo incelendiğinde sıra ortalaması deney grubu (66,63) lehine yüksek olmasına rağmen kontrol grubuna göre (54,38) anlamlı fark oluşturmadığı ($p < 0,053$) göstermektedir. Bu durum deney öncesi öğrencilerin Tiryaki Sözleri kitabında geçen kavramları bilme açısından denk oldukları söylenebilir.

Tablo 4.1.1.5. : Karagöz-Hacivat Kitabı Ön Test Puanları Mann Whitney U Testi Sonucu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	60	73,55	4413,00	-4,133	,000
Kontrol	60	47,45	2847,00		

Tablo incelendiğinde sıra ortalaması deney öncesinde iki grup öğrenci arasında deney grubundaki öğrencilerin (73,55) lehine anlamlı fark bulunmuştur. ($U = -4,133$ $p < 0,000$) Bu durum deney öncesinde Karagöz-Hacivat kitabında geçen sözcüklere deney grubunda bulunan öğrencilerin daha hakim oldukları ileri sürülebilir. Deney ve kontrol grubu denk değildir.

Karagöz-Hacivat kitabı için yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu ön testlerde deney ve kontrol grupları denk olmadığı için Karagöz-Hacivat ile ilgili analizler yapılmamıştır.

4.1.2. Wilcoxon Signed Rank Testine İlişkin Bulgular

Bu bulgulara yönelik olarak öğrencilerin (deney grubunun) deney (okuma) öncesi ve sonrası (ön test-son test) sözcük hazineleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon Signed Rank testi yapılmış; ayrı ayrı dört kitaptan elde edilen sonuçlar 4.1.2. tablolarında gösterilmiştir.

4.1.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Deney	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	37,53	4,68
Son	60	39,51	5,05

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 37,53 iken son testte bu 39,51 'e yükselmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

AI	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön-Son Test					
Negatif sıra	8	9,63	77,00	-3,647	,000
Pozitif sıra	25	19,36	484,00		
Eşit	27				

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Altın Işık sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test

lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($z = -3,647$, $p < 0,000$). Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirdiği ileri sürülebilir.

4.1.2.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri'nden Seçmeler

Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Deney	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	36,63	4,27
Son	60	39,30	5,24

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 36,63 iken son testte bu 39,30'a yükselmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.2.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri'nden Seçmeler

Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

TAS	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön-Son Test					
Negatif sıra	0	,00	,00	-4,718	,000
Pozitif sıra	29	15	435		
Eşit	31				

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Türk Atasözleri'nden Seçmeler sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($z = -4,718$

$p<0,000$). Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirdiği ileri sürülebilir.

4.1.2.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Deney	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	36,06	3,34
Son	60	37,23	3,14

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 36,06 iken son testte bu 37,23'e yükselmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.2.3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

M	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön-Son Test					
Negatif sıra	0	,00	,00	-4,220	,000
Pozitif sıra	23	12,00	276,00		
Eşit	37				

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Mesnevi sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($z = -4,220$ $p < 0,000$). Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirdiği ileri sürülebilir.

4.1.2.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Deney	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	42,08	6,64
Son	60	42,06	6,66

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 42,08 iken son testte bu 42,06 ‘ya düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.2.4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

TS	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön-Son Test					
Negatif sıra	1	2,00	2,00	-,447	,655
Pozitif sıra	1	1,00	1,00		
Eşit	58				

Deney grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Tiryaki Sözleri sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($z = -,447$ $p < 0,655$). Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini çok fazla geliştirmede ileri sürülebilir.

4.1.3. Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bulgulara yönelik olarak okuma yapmayan öğrencilerin (kontrol amaçlı) okuma yapan (deney grubu) öğrencilerle kıyaslanabilmesi için okuma yapmayan öğrencilere de ön test-son test uygulanmıştır. Okuma yapan öğrencilerin okuma etkinliklerinden önce ve sonra kontrol grubu öğrencilerinin de sözcük hazineleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon Signed Rank testi yapılmış; ayrı ayrı dört kitaptan elde edilen sonuçlar 4.1.3. tablolarında gösterilmiştir.

4.1.3.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Kontrol	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	38,65	6,60
Son	60	36,96	6,90

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 38,65 iken son testte bu 36,96'ya düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.3.1.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

AI Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	37	23,57	872	-2,59	,010
Pozitif sıra	12	29,42	353		
Eşit	11				

Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Altın Işık sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($z=-2,59$ $p<0,010$). Sonuçlara göre öğrencilerin sözcük hazinesinin kontrol grubunda aynı kalmadığı düştüğü ve geleneksel öğretim sürecinin eserdeki sözcük hazinesini geliştirici nitelikte olmadığı ileri sürülebilir.

4.1.3.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Kontrol	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	38,06	7,27
Son	60	36,15	6,41

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 38,06 iken son testte bu 36,15’e düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.3.2.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

TAS Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	34	25,34	861,50	-2,171	,030
Pozitif sıra	16	25,84	413,50		
Eşit	10				

Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Türk Atasözleri’nden Seçmeler sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($z=-2,171$ $p<0,030$). Sonuçlara göre öğrencilerin sözcük hazinesinin kontrol grubunda aynı kalmadığı düştüğü ve geleneksel öğretim sürecinin eserdeki sözcük hazinesini geliştirici nitelikte olmadığı ileri sürülebilir.

4.1.3.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Kontrol	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	39,38	7,00
Son	60	38,18	9,08

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 39,38 iken son testte bu 38,18’e düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.3.3.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

M	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön-Son Test					
Negatif sıra	33	22,95	757,50	-1,745	,081
Pozitif sıra	15	27,90	418,50		
Eşit	12				

Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($z=-1,745$ $p<0,081$). Sonuçlara göre öğrencilerin sözcük hazinesinin kontrol grubunda aynı kalmadığı düştüğü ve geleneksel öğretim sürecinin eserdeki sözcük hazinesini geliştirici nitelikte olmadığı ileri sürülebilir.

4.1.3.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Kontrol	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	60	40,03	8,23
Son	60	39,26	7,28

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 40,03 iken son testte bu 39,26'ya düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.3.4.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tiryaki Sözleri Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

TS Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	11	15,14	166,50	-1,304	,192
Pozitif sıra	11	7,86	86,50		
Eşit	38				

Kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Tiryaki Sözleri sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları ön ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($z=-1,304$ $p<0,192$). Sonuçlara göre öğrencilerin sözcük hazinesinin kontrol grubunda aynı kalmadığı, düştüğü ve geleneksel öğretim sürecinin eserdeki sözcük hazinesini geliştirici nitelikte olmadığı ileri sürülebilir.

4.1.4 Wilcoxon Signed Rank Testine İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bulgulara yönelik olarak öğrencilerin (deney ve kontrol grubunun) deney (okuma) öncesi ve sonrası (ön test-son test) sözcük hazineleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon Signed Rank testi yapılmış; ayrı ayrı dört kitaptan elde edilen sonuçlar 4.1.4. tablolarında gösterilmiştir.

4.1.4.1. Altın Işık Kitabı Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	120	38,09	5,73
Son	120	38,24	6,16

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 38,09 iken son testte bu 38,24 ‘e yükselmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.4.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Altın Işık Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	45	35,30	1588,50	-,524	,600
Pozitif sıra	37	49,04	1814,50		
Eşit	38				

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Altın Işık sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($z = -,524$, $p < 0,600$). Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini çok fazla geliştirmede ileri sürülebilir.

4.1.4.2. Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	120	37,35	5,98
Son	120	37,72	6,04

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 37,35 iken son testte bu 37,72’ye yükselmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türk Atasözleri’nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	34	35,13	1194,50	-1,888	,059
Pozitif sıra	45	43,68	1965,50		
Eşit	41				

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Türk Atasözleri’nden Seçmeler sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($z = -1,888$ $p < 0,059$). Son test lehine anlamlı olmasa da küçük bir farklılıktan söz edilebilir. Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini çok fazla olmamakla birlikte geliştirdiği ileri sürülebilir.

4.1.4.3. Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	120	37,72	5,71
Son	120	37,70	6,78

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 37,72 iken son testte bu 37,70'e düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.4.3.1. Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	33	35,47	1170,50	-,618	,537
Pozitif sıra	38	36,46	1385,50		
Eşit	49				

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($z = -0,618$ $p < 0,537$) Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini çok fazla geliştirmedeği ileri sürülebilir.

4.1.4.4. Tiryaki Sözleri Kitabı Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma
Ön	120	41,05	7,52
Son	120	40,66	7,09

Öğrencilerin ön testteki ortalama puanları 41,05 iken son testte bu 40,66 ‘ya düşmüştür. Bu düşüşün anlamlı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon sıra işaretler testi yapılmıştır.

4.1.4.4.1. Tiryaki Sözleri Kitabı Ön ve Son Test Puanlarının Wilcoxon Signed Rank Testi Sonucu

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	12	16,33	196,00	-1,321	,187
Pozitif sıra	12	8,67	104,00		
Eşit	96				

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve sonrası Tiryaki Sözleri sözcük gruplarını öğrenme düzeyi açısından Wilcoxon sıra işaretler testi sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($z = -1,321$ $p < 0,187$) Bu sonuçlara göre izlenen programın öğrencilerin sözcük hazinesini çok fazla geliştirmediği ileri sürülebilir.

4.1.5.Mann Whitney U Test

4.1.5.1. Deney ve Kontrol Grubu Altın Işık Kitabı Son Testler Arası

Mann Whitney U Test Fark Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-Square Tek Örneklem Kay-Kare Testi	df (Serbestlik Derecesi)	p
Deney	60	71,79	12,873	1	,000
Kontrol	60	49,21			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Altın Işık kitabı sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu (71.79), kontrol grubundan (49.21) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark vardır ($p= 0,00$ $p<0,05$).

4.1.5.2.Deney ve Kontrol Grubu Türk Atasözleri'nden Seçmeler Kitabı

Son Testler Arası Mann Whitney U Test Fark Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-Square Tek Örneklem Kay-Kare Testi	df (Serbestlik Derecesi)	p
Deney	60	72,44	14,351	1	,000
Kontrol	60	48,56			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türk Atasözleri'nden Seçmeler kitabı sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu (72,44), kontrol grubundan (48,56) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark vardır ($p= 0,000$ $p<0,05$).

4.1.5.3.Deney ve Kontrol Grubu Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler

Kitabı Son Testler Arası Mann Whitney U Test Fark Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-Square	df	p
Deney	60	69,71	8,565	1	,003
Kontrol	60	51,29			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler kitabı sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu (69,71), kontrol grubundan (51,29) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark vardır ($p=0,003$ $p<0,05$).

4.1.5.4.Deney ve Kontrol Grubu Tiryaki Sözleri Kitabı Son Testler Arası

Mann Whitney U Test Fark Sonuçları

Grup	N	Sıra ortalaması	Chi-Square	df	p
Deney	60	68,51	6,395	1	,011
Kontrol	60	52,49			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Tiryaki Sözleri kitabı, son testler arası Mann Whitney U Test fark sonuçları sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu (68,51), kontrol grubundan (52,49) daha yüksektir. Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark vardır ($p=0,011$ $p<0,05$).

Amaç doğrultusunda araştırılan birinci soru; “Seçilen bu eserler öğrencilerin kelime hazinelerine yeni kelimeler kazandırabilmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. SPSS sonucuna göre eserlerin kelime kazanımına katkısı olduğu görülmüştür. Ön testlerde deney ve kontrol grupları denk olmadığından Karagöz-

Hacivat kitabı için analiz yapılmamıştır. Bu durumda, Karagöz-Hacivat kitabı kelime kazanımı açısından değerlendirilmemiştir.

Amaç doğrultusunda araştırılan ikinci soru; “Eğitim ve öğretim açısından 100 Temel Eser’in okutulması sırasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Uygulamayı yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, serbest okuma etkinliğine yeterince yer verememektedir.

Amaç doğrultusunda araştırılan üçüncü soru; “100 Temel Eser öğrenciyi yeni bir sözcükle karşılaştırarak öğrencide merak duygusu uyandırıp sözlüğe yönlendirebilmekte midir? Yeni öğrenmeleri sağlayabilmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Yeni öğrenmeler, öğrencide merak duygusu uyandırmıştır. Yeni bir kelimeyle karşılaşan öğrencide, merak duygusunun olduğu uygulamayı yapan öğretmenlerce görülmüştür. Fakat yeni kelimeyi öğrenmekte sözlüğe yönelmek ikinci öncelik olarak görülmüştür. Birinci önceliğin öğretmene sorarak öğrenmek olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrenci tanıma anketinde “Okuduğun kitaplarda anlamını bilmediğin kelimelerle karşılaştığında ne yapıyorsun?” sorusuna verilen cevaplarda, “büyüklerime ya da öğretmenlerime sorarım” şikkının fazla olmasını destekler niteliktedir.

4.2. Öğrenci Tanıma Anketine Göre Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Anne ve babası eğitilmiş, ihtiyaçları yeterli şekilde karşılanan, evine düzenli gazete ve dergi alınan, kendisine ait bir odası olan çocukla; ebeveynlerinin öğretim ve gelir seviyesi düşük, evinde televizyon, radyo gibi iletişim araçları bulunmayan, sağlıklı şartlarda barınmayan çocuğun başarısı da farklı olmaktadır. Şehirleşmede başarıyı etkileyen bir diğer unsur da dil kullanımıdır. Eğitim düzeyi yüksek, üst ve orta gelire sahip ailelerde evde standart Türkçenin kullanılması ve çocuğun merkez alınıp, yeterli ve sağlıklı bir iletişim kurulması bu çevrede yetişmiş çocukların başarısını olumlu yönde etkilerken, düşük gelirli ailelerde bunun tersi bir gelişme

yaşanmaktadır. Bu çevrelerde yaygın olarak ağız kullanılmakta, çevresel şartlar da çocuğu gerek fiziksel gerekse zihinsel yönden uyarıcı ve geliştirici bir nitelik taşımamaktadır (Küçük, 2002: 26).

Okuldaki başarısızlığın sebebi ise okuduğunu anlayamama ve çevreyle yetersiz iletişimden kaynaklanmaktadır. Çünkü okuduğunu anlayamayan öğrencinin gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde başarısı düşük olmaktadır. Bu nedenle çoğu zaman çocuk aynı sınıfı tekrarlamak veya öğrenimini yarıda bırakmak zorunda kalmaktadır. Bu durum ana dili eğitimi vermeye yönelik Türkçe dersinde, öğrencilere sunulan öğretim malzemelerinden ders kitaplarını yakından ilgilendirmektedir. Çünkü okulda standart dile dayalı eğitim ortamında, öğrencilere sunulan eğitim ve öğretim malzemelerinin büyük çoğunluğu okuma-anlamaya dayalıdır ve bu hususta ders kitaplarının bilgi edinme yönünden önemli bir rolü vardır. Ancak ülkemizde ders kitaplarının fiziki yapısı okumayı kolaylaştırmadığı gibi içeriği de maalesef öğrencilerin anlama gücünü geliştirici nitelikte değildir. Bununla birlikte son yıllarda okuma anlamaya dayalı görsel malzemede yani ders kitaplarında yeni düzenlemelere gidilmesi bu eksikliği giderme adına önemli bir gelişmedir.

Farklı kültürel yapılardan, ailelerden, semtlerden gelen bu öğrencileri kaynaştırmak için Türkçe dersi ideal bir derstir. Çünkü bu derste seçilen metinler aracılığı ile aynı zamanda kültür aktarımı gerçekleştirilebilmektedir. Çocuğa ait olduğu milletin kültürel unsurları ve kültürler arası değerler aktarılırken, bir yandan da ana dili geliştirilebilir, çocuğun şehre uyumu sağlanabilir. Türkçe ders kitaplarında veya öğrencilere okutulacak metinlerde şehirdeki hayatı yansıtan parçalara yer vermek suretiyle öğrencinin yeni geldiği ortama daha çabuk alışması sağlanabilir. Farklı çevrede yaşayan ailelerin çocukları arasında da fark olduğu araştırmanın yapıldığı farklı ilçelerde (deney ve kontrol grubu 1 Pendik; deney ve kontrol grubu 2 Üsküdar) bulunan iki okuldan elde edilen ön test-son test sonuçlarında görülmektedir (bk. Ek 1, Ek 2, Ek 3, Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek 7).

Sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan farklı ailelerden gelen çocuklar farklı düzeye sahiptirler. Çocukların anaokuluna ya da ilkokula geldiklerinde hazır bulunuşluk düzeyi de farklı olmaktadır. Bu farklılık da okumayı öğrenmede ve de okuma alışkanlığını kazanmada etkili olmaktadır.

1950’li yıllardan itibaren ülkemizin gündemine giren göç, günümüzde sanayileşmeye bağlı olarak devam etmektedir. Köy, kasaba gibi küçük yerleşim birimlerinden ve az gelişmiş şehirlerden, İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa gibi büyük şehirlere yönelik bu iç göçün ortaya çıkardığı çeşitli sorunlardan biri de eğitimidir. Büyük şehir ortamında sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel şartlara bağlı olarak ailelerin yapısı eğitim ve kültür yönünden farklılıklar göstermektedir.

4.2.2. Memleket Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

4.4.1.1. ve 4.4.1.2. Tabloları incelendiğinde, deney grubundaki (özellikle deney grubu 2) öğrencilerin ailelerinin büyük bölümünün İstanbul, Trabzon, Kastamonu, Ordu illeri olmak üzere kıyı bölgeler olarak tanımlanan Marmara, Karadeniz (çoğunluğu Karadeniz) kökenli oldukları gözlenmektedir. Kontrol grubundaki (özellikle kontrol grubu 1) öğrencilerin ise ailelerinin çoğunlukla Bayburt, Erzurum, Siirt illeri başta olmak üzere iç bölgeler olarak tanımlanan İç, Doğu ve Güneydoğu Anadolu kökenli oldukları gözlenmektedir. Araştırmada ailelerin memleketlerinin çok fazla etkili olmadığı ileri sürülebilir. Ailelerin oturduğu çevrenin etkisiyle deney grubu öğrencileri ön test-son test sonuçları arasında bir farklılık olduğu görülebilir (bk. Ek 1, Ek 2, Ek 3, Ek 4, Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8, Ek 9).

4.2.3. Cinsiyet Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

4.2.3.1. Tablo: Cinsiyetlerin Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Cinsiyet	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
Kız	26	31	57
Erkek	34	29	63
Toplam	60	60	120

Tablo incelendiğinde deney grubunda erkek öğrencilerin fazla olduğu kontrol grubunda ise kız öğrencilerin fazla olduğu görülmektedir. Toplamda ise erkeklerin fazla olduğu görülse de cinsiyet bakımından gerek gruplarda gerekse de gruplar arasında dengeyi bozacak bir yığılma olmadığı görülmektedir.

4.2.4. Okul öncesi Eğitim Alma Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

4.2.4.1. Tablo: Okul öncesi Eğitim Alma Durumunun Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Okul öncesi Eğitim Alma	Grup				Toplam f
	Deney f		Kontrol f		
	Deney 1	Deney 2	Kontrol 1	Kontrol 2	
Evet	2	29	3	23	57
Hayır	28	1	27	7	63
Toplam	30	30	30	30	120

Tablodan görüldüğü gibi okulöncesi eğitim alanların sayısı deney grubu 1’de deney grubu 2’ye göre daha azdır. Bu durumda uygulamanın sosyo-ekonomik bakımdan düşük ve orta gelirli ailelerin bulunduğu iki farklı ilçede yapılmasından kaynaklanmaktadır. Deney ve kontrol 2 Gruplarında okul öncesi eğitim alanların sayısı birbirine yakındır. Bu durumun öğrencilerin aynı sosyo-ekonomik çevrede

yetişmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Deney gruplarında okul öncesi eğitim alanların sayısı $f=31$ iken Kontrol gruplarında okul öncesi eğitim alanların sayısı $f=26$ 'dır. Her iki grubun birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Bu durumun ikinci grubun sosyo-ekonomik açıdan daha iyi bir çevrede yaşamasından kaynaklandığı söylenilebilir.

4.2.5. Baba Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

4.2.5.1. Tablo: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumları

Baba Eğitim Durumu	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
İlkokul ve Ortaokul	26	26	52
Lise	18	21	39
Yüksek	16	13	29
Toplam	60	60	120

Tablodan da anlaşılacağı gibi baba eğitim durumu ilkökul ve ortaokul seviyesinde olanlar hem deney ($f=26$) hem de kontrol($f=26$) grubunda fazladır.

4.2.6. Anne Eğitim Durumu Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

4.2.6.1. Tablo: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumları

Anne Eğitim Durumu	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
İlkokul ve Ortaokul	31	41	72
Lise	16	8	24
Yüksek	11	8	19
Toplam	58	57	115

Tablodan da anlaşılacağı gibi, baba eğitim durumunda olduğu gibi her iki grupta da anneleri ilkököl ve ortaokul mezunu olan çocuklar daha fazladır. Anneleri lise ve yükseköğretim mezunu olan çocukların deney grubunda daha fazla olduğu görülebilmektedir. Bu tablonun dışında kalan kişiler ise hiç okula gitmeyen kişilerdir.

4.2.7. Evde Kütüphane Bulunma Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

4.2.7.1.Tablo: Öğrencilerin Kütüphanesinin Bulunma Durumları

Kütüphane Bulunma Durumu	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
Evet	45	41	86
Hayır	15	19	34
Toplam	60	60	120

Tablodan da anlaşılacağı gibi, hem deney hem kontrol grubunda evinde bir kitaplık ya da kütüphane bulunanların sayısı çoğunluktadır. Bulunmayanların sayısı da pek az değildir. Okul kütüphaneleri ve yerel kütüphanelerin varlığının ne kadar önemli olduğu görülebilmektedir.

4.2.8. Ailenin Okuduğu Kitap Sıklığı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.2.8.1. incelendiğinde her iki grubun aile bireylerinin birbirine yakın değerlerde kitap okuduğu ileri sürülebilir. Tablonun dışında kalan kişiler ise kitap okumayan kişiler içersindedir.

Tablo 4.2.8.1. : Ailenin Okuduğu Kitap Sıklığının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Kitap Okuma Sıklığı	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
Daima	15	15	30
Çoğu Zaman	20	12	32
Bazen	20	28	48
Toplam	55	55	110

4.2.9. Eve Giren Dergi/Gazete Sıklığı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.2.9.1. incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların evlerine giren dergi/gazete sıklığı $f=56$, kontrol grubunda ise $f=49$ olduğu görülebilmektedir. Bu durumda her iki grubun evine giren dergi/gazete sayısı birbirine yakın değerlerdedir. Anlamlı bir farklılık olmadığı ileri sürülebilir. Tablonun dışında kalan kişiler evine dergi/gazete pek sık girmeyen kişilerdir.

Tablo 4.2.9.1. : Eve Giren Dergi/Gazete Sıklığının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Eve Giren Dergi/Gazete Sıklığı	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
Daima	21	15	36
Çoğu Zaman	28	24	52
Bazen	7	10	17
Toplam	56	49	105

4.2.10. Kitap Okuma Sıklığı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademedeki okutulan “100 Temel Eser’in Kelime Kazanımı Açısından Değerlendirilmesi”dir. Bununla birlikte okuma etkinliğinin sözcük hazinesine olan etkisi de araştırılmaktadır. Öğrencilere sorulan anket sorularına, öğrencilerin sağlıklı bir şekilde cevaplamadığı tespit edilmiştir. Çünkü bu anket sorularını “haftada 1-2 kitap okuduğunu” ve “toplamda 100’den fazla kitap okuduğunu” iddia eden deneklerin sözcük hazinesi ve gelişiminde kendilerinden daha az düzeyde okuduğunu iddia edenlere göre fark edici bir ilerleme olmamıştır.

Tablo 4.2.10.1. : Kitap Okuma Sıklığının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Kitap Okuma Sıklığı	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
Haftada 1-2	34	24	58
15 Günde bir	12	21	33
Ayda bir	13	9	22
Toplam	59	54	113

4.2.11. Okunan Kitap Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.2.11.1. : Okunan Kitap Sayısının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Kitap Okuma Sayısı	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
100’den fazla	16	17	33
75-99 arası	17	12	29
50-74 arası	11	6	17
25-49 arası	8	14	22
Toplam	52	49	101

Tablo incelendiğinde kitap okuma sayısının Deney Grubunda ve Kontrol Grubunda anlamlı bir farklılık göstermediği görülebilmektedir. Deney ve Kontrol Grubunun kitap okuma sayısı yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi olan bir grubun sözcük hazinesinin, araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara olumlu bir etkide bulunması beklenilmektedir. Daha fazla kitap okuma alışkanlığı olanların sözcük hazinesi daha çok gelişmektedir. Ancak araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgulara göre iki grup arasında çok büyük bir farklılık elde edilememiştir. Bu durumun öğrencilerin anketlere samimi cevaplar vermemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

4.2.12. Kütüphaneye Üye Olma Sayısı Faktörünün Etkisiyle İlgili Bulgular

Tablo 4.2.12.1. : Kütüphaneye Üye Olma Sayısının Deney ve Kontrol Grubuna Göre Dağılımı

Kütüphaneye Üye Olma Durumu	Grup		Toplam f
	Deney f	Kontrol f	
Evet	44	32	76
Hayır	16	28	44
Toplam	60	60	120

Tablo incelendiğinde kütüphaneye üye olma sayısının deney grubunda ($f=44$), kontrol grubuna ($f=32$) göre fazla olduğu görülebilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

“Altın Işık, Türk Atasözleri’nden Seçmeler, Mevlana’nın Mesnevisi’nden Seçmeler, Tiryaki Sözleri - Karagöz Hacivat kitabı hariç-” kitaplarında geçen kelimelerin okuma sonrası yapılan son testlerde ön testlerdekine göre deney grubu öğrencileri tarafından daha çok bilinebildiği görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında kelimelerin bilinebilirliği açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Karagöz-Hacivat kitabının ön testlerinde gruplar arasında anlamlı fark olmadığı için dört eser yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre 100 Temel Eser’den seçilen beş eserden dördünün deney grubundaki öğrencilerin kelime hazinesini geliştirdiği görülmüştür. İlköğretim 100 Temel Eser’den seçilen dört eser örneğinde görülen olumlu sonuç 100 Temel Eser’in tamamı için genellenebilir. 100 Temel Eser’in Türkçe öğretiminde; öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında, serbest okumalarının gelişmesinde, kelime dağarcıklarının zenginleşmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Kitapların kelime kazanımında etkili olduğu bilinmektedir. Ancak iyi bir okuma yapılmazsa kelime kazanımını etkilememektedir. Bu araştırmada serbest okuma etkinliğinin öğrencilerde tam olarak gelişmediği görülmüştür. Bu durum, araştırma sonucundaki kelime kazanımının düşük çıkmasına neden olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonucuna göre eğitim düzeyi yüksek ailelerin, çocuklarına iyi örnek teşkil ettiği ve çocuklarını sağlıklı bir şekilde yönlendirdiği ileri sürülebilir. Çocuğun dil gelişiminde çocuğun içinde bulunduğu çevrenin kültüründen etkilendiği görülebilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel bilgiler 100 Temel Eser’den seçilen beş kitabın öğrencilerin sözcük hazinelerini belli bir dereceye kadar geliştirebildiğini göstermektedir. Bu derecenin belli bir düzeyde kalmasının nedeni öğrencilerde okuma bilincinin tam olarak yerleşmemiş olmasındandır. Daha iyi bir düzeyde olması için öğrencilerde okuma bilinci sağlıklı bir şekilde geliştirilmelidir.

Sonuçta bu araştırmayla ilgili olarak şu tespitlere varılmıştır:

➤ 100 Temel Eser, Türkçe dersinin okuma becerisi kazanımını gerçekleştirmesinde etkilidir.

➤ 100 Temel Eser öğrencilerin kelime dağarcığına yeni kelimeler katmak da zayıf bir etkiye sahiptir. Çünkü öğrencilerde okuma alışkanlığı tam olarak yerleşmemiştir. Eserler, bilinçli okuma yoluyla okunsaydı öğrencilerin kelime kazanımı daha fazla olabilecekti.

➤ Öğrenci tanıma anketinde sözlüğe bakıyorum bölümünü işaretledikleri hâlde bazı öğrencilerin son test sonuçları, yeni bir kelimeyi öğrenmek için sözlüğe yönelmediklerini göstermiştir. Öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı geliştirilmelidir. Türkçe öğretmenlerine bu konuda büyük sorumluluk düşmektedir. “Okumak için okuma” yerine “okuduğunu anlayarak okuma” alışkanlığı kazandırılmalıdır. Anlayarak okumanın da gereği yeni kelimeleri, bilinmeyeni öğrenmekle mümkün olabilir.

➤ Haftada beş saat görülen Türkçe derslerinde 100 Temel Eser’in tamamının okutulması zaman yetersizliğinden dolayı mümkün olamamaktadır. Serbest okuma etkinlikleriyle bu eserler okutulmaktadır. Öğrencilerin serbest okuma alışkanlığı geliştirilmelidir.

5.2. Öneriler

Aileler, her gün olmasa da haftada iki/üç gün okuma saati uygulaması yaparak çocuklara örnek teşkil etmelidir. Okuma etkinliğini çocuklara sevdirmede ilk görevin ailelere düştüğü unutulmamalıdır.

Okuma etkinliğinin öğrencilerde istek uyandıracak zevkli bir etkinlik olmasında öğretmenlerin görevi büyüktür. Öncelikle öğrencileri ilgilendiği alanlarla ilgili kitaplara yöneltip okumayı zorunlu ve sıkıcı bir etkinlik olmaktan çıkartmak gereklidir. Öğrenciye okuma kültürünü kazandırmak, aileden sonra öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu yüzden öğretmenler iyi bir model olmalıdır.

Öğrencilere kitaplar okutturulduktan sonra kitabın özeti, konusu vb. şeylerin istenildiği değerlendirme ölçekleri yeterli değildir. Günümüzde hemen hemen her evde bilgisayar vardır. Öğrenciler okumadan da bu bilgilere internetten ulaşip değerlendirme ölçeklerini doldurabilmektedir. Kitaplar okunduktan sonra öğrencilerle ders saati kısıtlı olduğu için kitaplar hakkında tartışma yapmak yeterince mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerle birlikte ders dışında bir saat belirlenerek okuma sonrası değerlendirme tartışmaları yapılmalıdır.

Öğrencilerin kitapları okuyup okumadıklarını denetlemek amacıyla derslerde drama çalışmaları yaptırılabilir. Bu çalışmalar dersin ilk giriş kısmında olabileceği gibi öğrencinin ilgisini canlı tutabilmek için dersin sıkıcı olmaya başladığı anlarda da uygulanabilir. Öğrenciler kitabın konusunu canlandırarak öğrenmelerini kalıcı hâle getirebilirler. Örneğin iki öğrenci seçilir. Biri Karagöz diğeri Hacivat olur. Kitaptaki en beğendikleri bölümü canlandırmaları istenir. Metindeki en beğendikleri karakterin hangisi olduğu sorulur. Bu karakterin en çok hangi özelliğini beğendikleri sorulur. Okudukları kitabın beğendikleri bölümünün resmini yapmaları istenebilir. Bu kitabın vermek istediği mesaj sorulabilir.

Boş zamanlarda ödev olarak verilen kitap okuma etkinliğini eğlenceli projeler hâline dönüştürüp zorunlu ödev olmaktan çıkarmak gerekir. Projesini tamamlayan öğrencilere uygun pekiştiriciler verilmeli ve böylece süreklilik sağlanmalıdır.

Okuma etkinliğinin sadece Türkçe derslerinde Türkçe öğretmenlerinin görevi olarak görüldüğü yanlış bir tutum vardır. Bu tutum değişmelidir. Derslere giren tüm öğretmenler az çok okuma kültürünün oluşmasında etkilidir. Okulla öğrencilerin ilk kez tanıştığı birinci sınıf bu kültürün oluşmasındaki ilk temeli teşkil ettiği için sınıf öğretmenlerine de Türkçe öğretmenleri kadar sorumluluk düştüğü unutulmamalıdır. İkinci temel ilköğretim ikinci kademede Türkçe dersleriyle atılır. Öğrencilerin okumaya farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlayarak bu işi bir zevk, bir kültür hâline dönüştürme Türkçe öğretmenlerinin işidir. Sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu daha çok olsa da okuma saatlerinin daha verimli olması için diğer branş öğretmenleri de iş birliği içinde çalışmalı ve okuma projeleri düzenlenmelidir.

100 Temel Eser'in, öğretmenler rehberliğinde okunup incelenmesi, öğrencilerde, sadece yaratılıştan gelen kabiliyetlerin gün yüzüne çıkmasına yardımcı olmayacak, bu metinler sayesinde öğrenciler, Türkçe'nin güzel, doğru ve etkili kullanılması becerisini kazanacaklar ve kelime hazinelerini de önemli ölçüde zenginleştireceklerdir.

100 Temel Eser serisinde millî kültürümüzü yansıtan eserler (atasözleri, deyimler, halk hikâyeleri, masallar, ninniler, mâniler vb.) okutulurken özen gösterilmelidir. Öğrencilerin kitapları körü körüne okumadan değerlerimizi kazanarak bilinçli okuması sağlanmalıdır. Bilinçli bir okuma için de öğretmenlerin önceden kazanımları belirlemeleri gerekmektedir.

100 Temel Eser konusunda en çok tartışılan konu da eserlerin yaş seviyelerine göre ayrılmasıdır. "İlköğretim" ve "Ortaöğretim" olarak ayrılmaktadır. Fakat İlköğretim ve Ortaöğretim kendi içerisinde de seviyelere ayrılmalıdır. İlköğretim

seviyesi için çıkarılan eserlerde birinci kademedede 1, 2, 3 ve 4. sınıfların dikkate alınmadan sadece 5. sınıfların dikkate alınması da çok tartışılan fakat çözüme kavuşmayan bir konudur. TTKB bu tartışmaların bitmesi için uzman kadrosuyla eserleri yaş seviyesine göre gruplandırarak yeni bir liste oluşturmaktadır.

100 Temel Eser'lerin aslına uygun olmadan çevrildiği ve her yayınevinin gelişi güzel 100 Temel Eser yayınlaması insanların kafasında bulanıklığa yol açmaktadır. MEB ve TTKB iş birliği yaparak 100 Temel Eser'i yayınlayan basımevlerini sıkı bir şekilde denetleyerek bu bulanıklığı ortadan kaldırmalıdır.

100 Temel Eser'in okutturulması sadece okuma kazanımıyla ilgili değildir. Dinleme, yazma ve konuşma kazanımlarıyla da ilgilidir. Ayrıca bir kültür bir değer sisteminin oluşturulmasında da etkilidir. İlköğretim ikinci kademedede 100 Temel Eser'in Türkçe eğitime katkısı, eserlerin okutturulmadan önceki ve sonrasındaki etkinliklerin nasıl uygulandığı ile ilgilidir. Planlı, duruma göre bir strateji bir yöntem bir teknik geliştirebilen nitelikli bir öğretmen kontrolünde okutturulan 100 Temel Eser uygulamasının sadece Türkçe dersi değil her alanda katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bunun için de okumayı bir yük olarak gören bireylerin azaltılması için öncelikle öğretmen adaylarının okumaya olumlu yaklaşımları sağlanmalıdır ki ileride okumayı seven bir nesil yetişebilsin.

Öğretmenler disiplinler arasında bağ kurmalıdır. Bir konuyu anlamanın yolu onu diğer derslerle bütünleştirebilmekle mümkündür. Tarih dersinde işlenen önemli bir olay Türkçe dersinde metin olarak işlenebilmektedir. Tarih dersinde ön bilgiyi alan öğrenci Türkçe dersinde gördüğü örnek metinle konuyu tekrar etmektedir. Dolayısıyla öğrenilenler pekiştirilmektedir. Böylece Türkçe ve diğer disiplinlerin birbiriyle iç içe olduğu daha iyi anlaşılabilir. Metinler arasılığı anlamak da kolaylaşabilir.

KAYNAKÇA

AKSAOĞLU, G. (2001). **Sağlıkta Araştırma Teknikleri ve Analiz Yöntemleri**. İzmir: DEÜ Rektörlük Matbaası.

ARAL, N. ve GÜRSOY, F. (2000). **Kitabın Çocuğun Gelişiminde Yeri ve Önemi**. S. SEVER (Der.), I. Uluslar Arası Çocuk Kitapları Sempozyumu, Sorunlar ve Çözüm Yolları(321-333). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları.

ASH, G. E. , BAUMANN, F. J. & KAMEENUI, J. E. (2003). **Research on the Vocabulary Insruction**: Voltaire Redux. J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, J. M. Jensen (Eds.), Handbook of Research on Teaching The English Language Arts (752-779). New York: Macmillan.

AYDIN, M. (2003). **Edebiyattan Geçebilen Bir Toplum**. Varlık, 71 (1153), 55-60.

AYTAÇ, Gürsel (2002). **Edebiyat ve Medya Kitaptan Ekran Edebiyat**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

BALCI, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma –Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜMEN, Nilay T. (2004). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık. Nisan. s. 4, 7-8, 151-154.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

ŞAHABETTİN, Cenap (2005). **Tiryaki Sözleri**, İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser. İstanbul: Karanfil Yayınları.

DALE, E. (1965). **Vocabulary Measurement: Techniques and Major Findings**. Elementary English. s.42, 895-901.

DAVIS, R. H. , ALEXANDER, L. T. & Yelon, S. L. (1974). **Learning System Design, an Approach to Improvement of Instruction**. New York: McGraw-Hill Book Company.

DENİZ, Kemalettin (24-28/03/2008). **MEB Erzurum Hizmet İçi Eğitim, “Türkçe Dersi -6-8. Sınıflar- Öğretim Programını Tanıtım Kursu**.

ERGİN, Muharrem(1993). **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi**. 21. Baskı. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

GÖKÂLP, Ziya (2005). **Altın Işık**, İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser. İstanbul: Karanfil Yayınları.

GÜLERYÜZ, H. (1988). **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

GÜNEŞ, F. (1993). **Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi**. Yaşadıkça Eğitim. s. 30.

GÜREL Çağrı (2005). **Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, “Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Prof. Dr. Necat Birinci ile 100 Temel Eser Listeleri Üzerine Söyleşi”**. YIL: 6. Kasım. S. : 69.

haber7com (03.09.2006). “**100 Temel Eser**” tartışması trajikomik başlıklı haber.

HIZLAN, Doğan (23.08.2006). Hürriyet Agora, Blognot Bölümü. **Mustafa Ruhi ŞİRİN'den Açıklama.**

HOWE, Michael J.A. (2001). **Öğrenme Psikolojisi** (E. Kılıç, Çev.). İstanbul: Alfa.

İŞİKOĞLU, N. (2005). **Eğitimde Nitel Araştırma. Eğitim Araştırmaları.** 20, 158-165.

Karagöz-Hacivat (2005). İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser. İstanbul: Karanfil Yayınları.

KARAKUŞ, İdris (2005). **Türkçe Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi.** Ankara: Can Yayınları.

KARASAR, Niyazi. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.**15. Baskı. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

KAVCAR, C. (1986). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi** Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Ankara. c. 19,(s. 1-2.).

KORKMAZ, Zeynep (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü.** Ankara: TDK Yayınları.

KUŞ, E. (2007). **Nitel-Nitel Araştırma Yöntemleri.** İkinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

KÜÇÜK, S. (2002). “**Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi**” Dil Dergisi, (sy. 117).

MARTORELLA, P. H., Jensen, R. S., Kean, J. M. and Voelker, A. M. (1972). **Concept Learning Designs for Instruction.** Scranton: Intext Educational Publishers.

MCKEOWN, M. C. (1993). **Creating Effective Definitions for Young Word Learners.** Reading Research Quarterly, 28, 16-31.

MEB (04.08.2005). Genelge Nu: 2005/70 (İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser). <http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf>

MEB (2005). <http://www.meb.gov.tr>. İlköğretim İçin Okutulacak 100 Temel Eser konulu genelge.

MEB (2006). <http://www.meb.gov.tr>. Basın Açıklaması.

MEB (26.08.2006). <http://www.meb.gov.tr>. Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği.

Mevlana'nın Mesnevi'sinden Seçmeler (2005), İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser, İstanbul: Karanfil Yayınları.

NAGY, W. E. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. Heibert, H. E. & Kamil, L. M. (Eds.). Teaching and Learning Vocabulary Bringing Research to Practice.

ÖZBAY, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZKARA, Yasin (2007). "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SAVAŞ, B. (2006). "Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi." İstanbul: Alfa.

SELÇUK, Ziya, KAYILI, Hüseyin, OKUT, Levent (Şubat-2003). Çoklu Zekâ Uygulamaları. 2. Baskı Ankara: Nobel Yayıncılık. s.2-3, 355.

SEVER, S. (1986). "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi". Milli Eğitim Dergisi (sy. 69).

SİMİTH, M. K. (1941). Measurement of The Size of General English Vocabulary Through The Elementary Grades and High School. Genetic Psychology Monographs, 24, 311-345. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005-2006). **Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu** (1-5 ve 6-8), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi (www.ttkb.meb.gov.tr).

TAZEBAY, A. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Ankara: : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TiNKER, M.A. ve MCCULLOUGH, C.M. (1968). **Teaching Elementary Reading**. (3rd Eds), New York: Appleton-Century-Crofts.

Türk Atasözlerinden Seçmeler (2005), İlköğretim İçin Önerilen 100 Temel Eser. İstanbul: Karanfil Yayınları.

Türkçe Sözlük (2005). 10. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu, **Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü**, tdk.gov.tr

Türk Dil Kurumu (2005). Ankara: **Yazım Kılavuzu**.

YALÇIN, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri ‘Yeni Yaklaşımlar’**. Ankara: Akçağ Yayınları.

WELLEK Renè, Austin VARREN (2001). **Edebiyat Teorisi** (Çev.: Ömer Faruk Huyugüzel).İzmir:AkademiKitabevi.

EKLER

EK 1: ÖĞRENCİ TANIMA ANKETİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda sizlere yöneltilmiş olduğum bu soruları dikkatli okuyarak samimi cevaplar vermenizi isteyeceğim.

Soruları yanıtlarken önce soruyu dikkatle okuyunuz. Sonra sorunun karşısında ya da altında bulunan yanıtlardan durumunuza en uygun gelenin başındaki kutucuğa (X) işaretini koyunuz.

Yardımlarınız ve sağladığınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Esra AKÇAY

KİŞİSEL BİLGİLER

Kod:

1. Memleketiniz (Ailenizin):

.....

2. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

3. Anaokuluna veya anasınıfına gittiniz mi?

() Evet () Hayır

AİLE DURUMU

4. Babanızın öğrenim durumu nedir?

() Hiç okula gitmemiş

() İlkokul mezunu

() Ortaokul mezunu

() Lise ve dengi okul mezunu

() Y.Okul-Üniversite mezunu

() Daha yüksek (Yüksek Lisans, Doktora)

5. Annenizin öğrenim durumu nedir?



- () Hiç okula gitmemiş () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu () Lise ve dengi okul mezunu
 () Y.Okul-Üniversite mezunu () Daha yüksek (Yüksek Lisans, Doktora)

6. Babanızın mesleği nedir? (Serbest mesleğin ismini noktalı yere yazınız.)

- () İşçi () Emekli () Memur () Çiftçi
 () Serbest Meslek () Esnaf () İşsiz

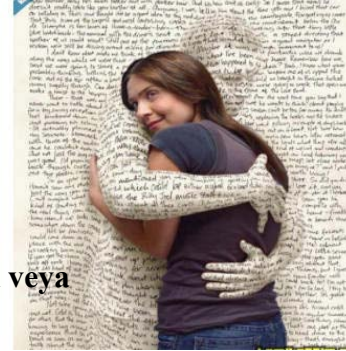
7. Annenizin mesleği nedir? (Serbest mesleğin ismini noktalı yere yazınız.)

- () İşçi () Emekli () Memur () Çiftçi
 () Serbest Meslek () Esnaf () İşsiz



8. Kendinizle birlikte kaç kardeşsiniz?

- () Kardeşim yok () İki kardeşiz () Üç ve daha fazla



KİTAP OKUMA BECERİSİ

9. Evinizde sana ya da aile üyelerine ait (anne-baba, kardeş) kitaplık veya kütüphane var mı?

- () Evet () Hayır

10. Evinizdeki aile üyeleri (annen, baban veya kardeşlerin) ne sıklıkta kitap okur?

- () Daima () Çoğu zaman () Bazen () Hiçbir zaman

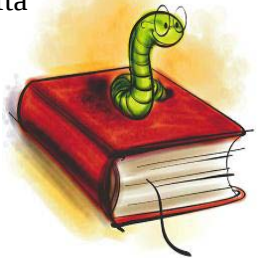


11. Evinize ne sıklıkta bir gazete veya dergi girer?

- () Daima-çünkü aboneyiz () Çoğu zaman-hafta sonları

- () Bazen-promosyon ürünleri dağıtıldığında () Hiçbir zaman

12. Kitap okuma sıklığınız nedir (Ne sıklıkta okuduğun kitabı bitirirsin)?



- ☐ Haftada bir ya da iki ☐ On beş günde bir
☐ Ayda bir ☐ İki-üç ayda bir ☐ Hiçbir zaman

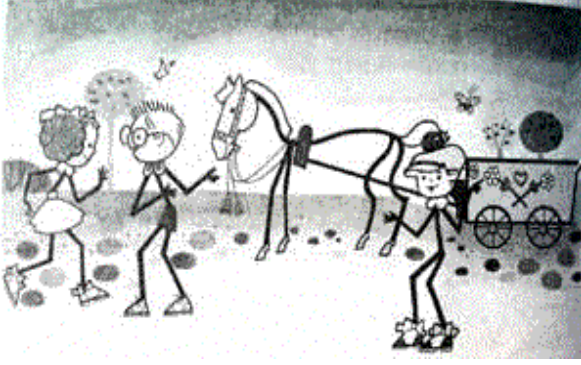
13. Şimdiye kadar okuduğun kitap sayısı ne kadardır? (Tahminde bulunabilirsiniz.)

- ☐ 100'den fazla ☐ 75-99 arası ☐ 50-74 arası
☐ 25-49 arası ☐ 25'ten az ☐ Hiç okumadım

14. Bir kütüphaneye üye misiniz?

- ☐ Evet Kütüphanesi'ne üyeyim. ☐ Hayır

15. Okuduğun kitaplarda anlamını bilmediğin kelimelerle karşılaştığında ne yapıyorsun?



- ☐ Sözlükten anlamına bakıyorum.
☐ Cümle içinde anlamını çıkarmaya çalışıyorum.
☐ Büyüklerime/öğretmenime soruyorum.
☐ Anlam vermeden atlıyorum.

16. Okuduğun kitaplardan yeni öğrendiğin kelimeleri günlük hayatta kullanır mısın?

- ☐ Evet ☐ Hayır

17. Daha önce okuduğun kitaptan anlamını öğrendiğin bir kelimeyle başka bir yerde karşılaştığında o kelimeyi hatırlar mısın?

- ☐ Evet ☐ Hayır

SORULARIMIZ BİTTİ
YARDIMINIZ İÇİN ÇOK TEŞEKKÜR EDERİM.



EK 2: ÖN TESTLERİN PUAN TABLOSU “DENEY GRUBU”

DENEY GRUBU 1 SINIF: 6/E						DENEY GRUBU 2 SINIF: 6/A					
Kod	AI	TAS	M	TS	KH	Kod	AI	TAS	M	TS	KH
D1	39	33	31	35	39	D1	33	35	33	32	35
D2	38	30	36	34	35	D2	32	36	33	32	33
D3	38	31	40	35	35	D3	32	34	32	34	34
D4	40	41	38	47	44	D4	34	34	32	33	32
D5	37	32	35	30	35	D5	34	33	33	32	36
D6	45	36	43	48	37	D6	33	34	35	32	33
D7	31	30	35	31	31	D7	32	32	32	32	35
D8	33	37	37	31	38	D8	32	34	33	33	34
D9	49	34	41	51	35	D9	35	35	36	33	36
D10	39	37	39	49	43	D10	36	35	32	33	32
D11	37	53	40	67	38	D11	34	35	34	35	34
D12	32	30	32	32	31	D12	33	34	33	33	35
D13	33	33	35	36	35	D13	33	32	32	34	32
D14	34	33	38	48	31	D14	35	33	35	34	33
D15	34	34	37	38	36	D15	35	34	35	33	33
D16	39	46	38	40	35	D16	33	34	33	35	35
D17	42	30	39	37	34	D17	33	33	34	35	35
D18	40	36	35	43	40	D18	32	34	34	32	33
D19	41	39	49	46	35	D19	35	35	33	33	33
D20	37	30	36	32	33	D20	34	36	35	34	34
D21	34	33	40	33	41	D21	32	35	33	32	36
D22	34	41	36	39	38	D22	36	35	33	36	35
D23	36	41	43	43	34	D23	34	34	33	33	32
D24	51	36	34	41	35	D24	35	33	32	32	32
D25	34	40	37	43	45	D25	33	33	32	35	33
D26	32	40	36	34	37	D26	36	32	32	33	34
D27	49	39	44	48	42	D27	32	34	33	32	34
D28	32	34	33	37	34	D28	34	33	34	32	32
D29	35	35	36	37	37	D29	33	35	32	33	32
D30	48	47	60	59	45	D30	35	35	32	33	33

EK 3: ÖN TESTLERİN PUAN TABLOSU “KONTROL GRUBU”

KONTROL GRUBU 1 SINIF: 6/E						KONTROL GRUBU 2 SINIF: 6/A					
Kod	AI	TAS	M	TS	KH	Kod	AI	TAS	M	TS	KH
K1	49	40	41	49	56	K1	35	33	33	36	32
K2	43	50	50	48	44	K2	35	33	35	33	34
K3	48	33	47	44	48	K3	33	36	35	35	35
K4	42	32	39	36	37	K4	32	32	35	34	33
K5	39	41	39	35	37	K5	33	32	34	34	36
K6	50	42	45	51	44	K6	34	34	33	32	32
K7	48	48	51	45	41	K7	33	33	36	32	33
K8	53	59	57	64	46	K8	33	33	35	33	36
K9	49	51	59	62	51	K9	32	32	33	33	35
K10	36	35	40	34	40	K10	32	32	34	34	34
K11	43	43	49	46	51	K11	33	32	35	36	32
K12	40	36	39	35	42	K12	35	33	35	32	35
K13	54	41	46	51	45	K13	32	32	35	33	33
K14	51	44	47	47	51	K14	32	34	36	36	33
K15	40	44	45	45	66	K15	34	34	35	35	32
K16	36	33	43	44	37	K16	35	35	34	34	34
K17	39	37	40	39	40	K17	36	36	34	32	34
K18	47	40	39	41	55	K18	33	35	32	32	32
K19	38	41	43	35	35	K19	32	35	33	35	32
K20	37	31	43	37	39	K20	36	35	32	33	33
K21	46	46	41	48	45	K21	34	34	32	32	33
K22	46	42	44	45	41	K22	33	33	32	32	32
K23	39	38	45	49	46	K23	33	35	33	33	33
K24	46	37	44	42	44	K24	32	36	33	33	35
K25	39	51	41	47	36	K25	32	33	34	34	32
K26	38	37	42	36	40	K26	34	34	32	33	33
K27	50	46	55	60	44	K27	34	35	32	32	33
K28	35	31	34	36	34	K28	35	35	36	33	35
K29	40	58	49	56	41	K29	33	35	33	35	33
K30	52	63	52	59	40	K30	36	33	33	35	34

EK 4: SON TESTLERİN PUAN TABLOSU “DENEY GRUBU”

DENEY GRUBU 1 SINIF: 6/E						DENEY GRUBU 2 SINIF: 6/A					
Kod	AI	TAS	M	TS	KH	Kod	AI	TAS	M	TS	KH
D1	42	52	45	36	34	D1	70	80	70	70	70
D2	59	52	51	41	41	D2	78	80	74	70	80
D3	37	36	34	44	38	D3	78	80	80	74	80
D4	59	62	59	62	61	D4	74	70	74	78	78
D5	34	35	42	43	42	D5	74	78	78	70	74
D6	42	41	35	39	46	D6	70	80	70	80	74
D7	39	48	42	40	39	D7	70	78	70	80	70
D8	44	51	57	43	46	D8	80	70	74	78	70
D9	41	42	45	38	38	D9	78	80	74	78	80
D10	50	58	63	50	49	D10	78	70	74	74	80
D11	43	50	58	45	49	D11	74	80	74	74	78
D12	48	50	62	57	72	D12	74	70	70	74	78
D13	73	74	78	65	72	D13	80	78	78	80	74
D14	60	57	72	52	64	D14	80	78	80	78	74
D15	60	52	72	44	34	D15	78	70	74	70	70
D16	72	66	82	54	76	D16	70	70	70	74	78
D17	64	58	68	44	66	D17	74	78	78	80	80
D18	66	70	78	84	80	D18	74	80	80	78	80
D19	70	70	76	46	72	D19	78	80	74	70	74
D20	46	44	42	40	34	D20	78	80	74	74	74
D21	68	62	68	56	62	D21	80	70	74	74	78
D22	66	54	68	48	54	D22	80	70	78	74	78
D23	70	66	76	54	74	D23	70	78	78	74	80
D24	46	52	46	44	36	D24	70	78	80	70	70
D25	56	48	52	36	44	D25	74	74	80	70	70
D26	58	54	68	44	56	D26	74	70	70	78	74
D27	56	52	58	36	50	D27	78	70	78	74	74
D28	58	54	60	52	56	D28	80	78	74	80	78
D29	70	72	86	64	68	D29	80	70	70	74	78
D30	57	52	55	38	56	D30	70	74	70	70	70

EK 5: SON TESTLERİN PUAN TABLOSU “KONTROL GRUBU”

KONTROL GRUBU 1 SINIF: 6/G						KONTROL GRUBU 2 SINIF: 6/B					
Kod	AI	TAS	M	TS	KH	Kod	AI	TAS	M	TS	KH
K1	48	53	50	46	54	K1	32	32	34	34	32
K2	32	30	32	36	32	K2	34	32	32	32	32
K3	42	41	36	42	40	K3	32	34	32	34	34
K4	32	36	32	30	38	K4	34	32	34	34	32
K5	36	38	36	38	38	K5	32	32	34	32	34
K6	52	44	46	40	52	K6	32	34	32	32	32
K7	48	42	48	42	44	K7	32	32	32	32	32
K8	36	32	32	34	36	K8	34	32	34	32	34
K9	34	32	34	30	34	K9	32	32	32	32	34
K10	32	38	36	32	32	K10	32	32	32	32	34
K11	46	44	46	40	40	K11	32	32	32	34	32
K12	40	38	46	38	40	K12	34	34	34	32	34
K13	58	58	62	58	58	K13	32	32	34	32	32
K14	48	48	56	52	46	K14	32	34	32	34	32
K15	52	54	54	50	50	K15	34	32	32	34	32
K16	34	36	44	42	48	K16	34	32	32	34	32
K17	36	42	36	32	38	K17	34	32	34	32	32
K18	50	36	44	48	42	K18	32	34	32	32	32
K19	32	36	32	30	30	K19	32	34	34	34	32
K20	36	32	34	30	32	K20	34	32	32	32	34
K21	50	40	58	40	44	K21	32	32	32	32	32
K22	34	36	36	34	38	K22	32	32	32	32	32
K23	44	40	40	38	40	K23	32	34	32	34	32
K24	36	30	34	36	36	K24	32	32	32	32	34
K25	44	36	50	32	36	K25	32	32	34	32	32
K26	32	34	34	32	32	K26	32	34	32	32	32
K27	40	34	56	32	52	K27	34	34	32	34	32
K28	32	32	34	32	40	K28	34	32	34	32	34
K29	50	56	66	44	58	K29	32	35	32	34	32
K30	46	40	60	38	46	K30	32	32	32	32	32

EK 6: DENEY GRUBU 1 ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

KİŞİSEL BİLGİLER					
“DENEY GRUBU 1 ”					
KOD	1)Memleketiniz (Ailenizin)	2)Cinsiyetiniz		3)Anaokuluna Gittiniz mi?	
		Kız	Erkek	Evet	Hayır
D1	Trabzon		Er.		H.
D2	Erzurum	K.			H.
D3	Samsun	K.			H.
D4	Kahramanmaraş	K.			H.
D5	Çankırı	K.			H.
D6	Bayburt		Er.		H.
D7	Eskişehir	K.			H.
D8	Erzurum		Er.		H.
D9	Trabzon		Er.		H.
D10	Kastamonu		Er.		H.
D11	Erzincan		Er.		H.
D12	Erzincan	K.			H.
D13	Erzincan	K.		E.	
D14	Kastamonu		Er.	E.	
D15	Zonguldak	K.			H.
D16	Bayburt	K.			H.
D17	Amasya		Er.		H.
D18	Bayburt	K.			H.

D19	Kastamonu		Er.		H.
D20	Rize	K.			H.
D21	Çankırı		Er.		H.
D22	Kastamonu	K.			H.
D23	Tokat		Er.		H.
D24	Malatya		Er.		H.
D25	Bayburt		Er.		H.
D26	Bayburt	K.			H.
D27	Bartın		Er.		H.
D28	Rize		Er.		H.
D29	Erzurum	K.			H.
D30	Kırşehir		Er.		H.

EK 6: DENEY GRUBU 1 ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

AİLENİZİN DURUMU					
KOD	4.Babanızın Öğrenim Durumu	5.Annenizin Öğrenim Durumu	6.Babanızın Mesleği	7.Annenizin Mesleği	8.Kendinizle Birlikte Kaç Kardeşsiniz
D1	İ.O.	L.	İşçi	İşçi	2
D2	İ.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
D3	İ.O.	İ.O.	İşçi	İşçi	3+
D4	İ.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
D5	O.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	2
D6	O.O.	H.O.G.	İşçi	Ev H.	2
D7	O.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	2
D8	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
D9	L.	L.	İşçi	Ev H.	2
D10	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
D11	L.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
D12	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
D13	İ.O.	İ.O.	İşsiz	Ev H.	1
D14	İ.O.	İ.O.	İşçi	Serbest M.	2
D15	İ.O.	O.O.	İşçi	Ev H.	2
D16	L.	İ.O.	Memur	Ev H.	2
D17	O.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3
D18	O.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
D19	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
D20	İ.O.	İ.O.	Emekli	Ev H.	2
D21	O.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	3+

D22	L.	İ.O.	Memur	Memur	3+
D23	O.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
D24	L.	L.	Serbest M.	Ev H.	3+
D25	O.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3+
D26	İ.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
D27	İ.O.	İ.O.	Serbest M.	Serbest M.	2
D28	O.O.	L.	Serbest M.	Serbest M.	3+
D29	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3+
D30	O.O.	H.O.G.	İşçi	Ev H.	3+

EK 6: DENEY GRUBU 1 ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

KİTAP OKUMA BECERİSİ							
KOD	9.Evinizde kütüphane var mı?	10.Ailenizin üyeleri ne sıklıkta kitap okur?	11.Evinize ne sıklıkta dergi/gazet e girer?	12.Kitap okuma sıklığn nedir?	13.Şimdiye kadar okuduğn kitap sayısı kaçtır?	14.Bir kütüphane-ye üye misin?	15.Okuduğn kitaplarda anlamını bilmediğn kelimelerle karşılaştınca ne yapıyorsun?
D1	H.	H.Z.	H.Z.	A.B.	25-	H.	B.Ö.S.
D2	H.	B.	B.	A.B.	50-74	E.	S.B.
D3	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-	H.	S.B.
D4	H.	Ç.Z.	D.A.	H.B.İ.	25-49	H.	S.B.
D5	E.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	75-99	H.	B.Ö.S.
D6	H.	B.	H.Z.	H.B.İ.	100+	H.	C.İ.A.Ç.Ç.
D7	E.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	S.B.
D8	H.	H.Z.	D.A.	A.B.	25-	H.	B.Ö.S.
D9	E.	B.	D.A.	H.B.İ.	25-49	E.	S.B.
D10	E.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	75-99	E.	S.B.
D11	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-	E.	C.İ.A.Ç.Ç.
D12	H.	B.	H.Z.	H.B.İ.	25-	E.	C.İ.A.Ç.Ç.
D13	H.	H.Z.	D.A.	O.B.G.B.	25-49	H.	B.Ö.S.
D14	H.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	B.Ö.S.
D15	E.	B.	D.A.	H.B.İ.	50-74	E.	S.B.
D16	H.	H.Z.	P.	H.B.İ.	75-99	E.	S.B.
D17	H.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-	H.	S.B.
D18	E.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	100+	E.	S.B.
D19	H.	B.	D.A.	H.B.İ.	50-74	E.	S.B.
D20	E.	B.	D.A.	H.B.İ.	25-	E.	S.B.
D21	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-	E.	B.Ö.S.

D22	E.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	100+	H.	S.B.
D23	E.	Ç.Z.	P.	H.B.İ.	100+	H.	C.İ.A.Ç.Ç.
D24	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	S.B.
D25	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	H.	S.B.
D26	H.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	75-99	E.	B.Ö.S.
D27	E.	H.Z.	Ç.Z.	A.B.	75-99	H.	S.B.
D28	H.	B.	H.Z.	A.B.	25-49	H.	B.Ö.S.
D29	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	75-99	H.	S.B.
D30	E.	D.	Ç.Z.	İ.Ü.A.B.	75-99	E.	S.B.

EK 6: DENEY GRUBU 1 ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

KİTAP OKUMA BECERİSİ		
KOD	16.Okuduğun kitaplardan öğrendiğin kelimeleri günlük hayatta kullanır mısın?	17. Daha önce okuduğun kitaptan anlamını öğrendiğin bir kelimeyle başka bir yerde karşılaştığında o kelimeyi hatırlar mısın?
D1	E.	H.
D2	H.	H.
D3	H.	H.
D4	E.	E.
D5	E.	E.
D6	E.	E.
D7	E.	E.
D8	E.	E.
D9	E.	E.
D10	E.	E.
D11	E.	E.
D12	E.	E.
D13	E.	E.
D14	E.	E.
D15	E.	E.
D16	E.	E.
D17	E.	H.
D18	E.	E.
D19	E.	E.
D20	E.	E.
D21	H.	E.
D22	E.	E.
D23	E.	E.
D24	E.	E.

D25	E.	H.
D26	E.	E.
D27	E.	E.
D28	E.	E.
D29	H.	E.
D30	E.	E.

EK 7: KONTROL GRUBU 1 ÖĞRENCİLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

	KİŞİSEL BİLGİLER				
	“KONTROL GRUBU 1”				
KOD	1)Memleketiniz (Ailenizin)	2)Cinsiyetiniz		3)Anaokuluna Gittiniz mi?	
		Kız	Erkek	Evet	Hayır
K1	Bingöl	K.			H.
K2	Gümüşhane	K.			H.
K3	Erzurum	K.			H.
K4	Siirt	K.			H.
K5	Bayburt	K.			H.
K6	Sakarya		Er.		H.
K7	Bayburt	K.			H.
K8	Diyarbakır		Er.		H.
K9	Bayburt		Er.		H.
K10	Siirt	K.			H.
K11	Muş		Er.		H.
K12	Bayburt		Er.		H.
K13	Amasya	K.			H.
K14	Sakarya		Er.	E.	
K15	Bayburt	K.			H.
K16	Sakarya		Er.		H.
K17	Kastamonu	K.			H.

K18	Kastamonu	K.			H.
K19	Hatay	K.			H.
K20	İzmit		Er.		H.
K21	Sakarya	K.			H.
K22	Bilecik	K.			H.
K23	Kastamonu		Er.		H.
K24	Eskişehir	K.		E.	
K25	Ardahan		Er.		H.
K26	Siirt	K.			H.
K27	Çankırı	K.			H.
K28	Sakarya	K.			H.
K29	Giresun	K.		E.	
K30	Kastamonu	K.			H.

AİLENİZİN DURUMU					
KOD	4.Babanızın Öğrenim Durumu	5.Annenizin Öğrenim Durumu	6.Babanızın Mesleği	7.Annenizin Mesleği	8.Kendinizle Birlikte Kaç Kardeşsiniz
K1	L.	İ.O.	Emekli	Ev H.	3+
K2	İ.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
K3	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3+
K4	İ.O.	H.O.G	Serbest M.	Ev H.	3+
K5	L.	H.O.G.	Serbest M.	Ev H.	3+
K6	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
K7	O.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	2
K8	L.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
K9	İ.O.	İ.O.	Esnaf	Ev H.	3+
K10	İ.O.	İ.O.	İşsiz	Ev H.	3+
K11	L.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	2
K12	L.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3+
K13	O.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3+
K14	O.O	O.O.	Emekli	Ev H.	2
K15	Ü.	O.O.	Memur	Ev H.	3+
K16	L.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
K17	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	3+
K18	İ.O.	İ.O.	İşsiz	Ev H.	2
K19	O.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
K20	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
K21	İ.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	2
K22	İ.O.	İ.O.	İşçi	Ev H.	2
K23	Ü.	O.O.	Memur	Ev H.	2

K24	O.O.	O.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
K25	L.	L.	Serbest M.	Serbest M.	2
K26	İ.O.	H.O.G.	Serbest M.	Ev H.	3+
K27	L.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	2
K28	O.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
K29	İ.O.	İ.O.	Serbest M.	Ev H.	3+
K30	İ.O.	İ.O.	işçi	Ev H.	3+

KİTAP OKUMA BECERİSİ							
KOD	9.Evinizde kütüphane var mı?	10.Ailenizin üyeleri ne sıklıkta kitap okur?	11.Evinize ne sıklıkta dergi/gazet e girer?	12.Kitap okuma sıklığının nedir?	13.Şimdiye kadar okuduğunuz kitap sayısı kaçtır?	14.Bir kütüphane-ye üye misiniz?	15.Okuduğunuz kitaplarda anlamını bilmediğiniz kelimelerle karşılaştığınız ne yapıyorsunuz?
K1	E.	B.	Ç.Z.	O.B.G.B.	100+	H.	B.Ö.S.
K2	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	B.Ö.S.
K3	H.	B.	P.	O.B.G.B.	25-49	E.	S.B.
K4	H.	B.	H.Z.	O.B.G.B.	50-74	E.	C.İ.A.Ç.Ç.
K5	E.	Ç.Z.	H.Z.	A.B.	100+	H.	S.B.
K6	H.	Ç.Z.	Ç.Z.	O.B.G.B.	100+	E.	S.B.
K7	H.	B.	D.A.	H.B.İ.	50-74	E.	S.B.
K8	H.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	100+	E.	S.B.
K9	H.	B.	Ç.Z.	O.B.G.B.	100+	H.	S.B.
K10	H.	D.	H.Z.	O.B.G.B.	25-	H.	S.B.
K11	E.	D.	P.	H.B.İ.	100+	E.	C.İ.A.Ç.Ç.
K12	H.	B.	H.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	B.Ö.S.
K13	E.	B.	P.	H.B.İ.	100+	H.	S.B.
K14	E.	B.	P.	H.B.İ.	100+	H.	B.Ö.S.
K15	E.	D.	D.A.	H.B.İ.	75-99	E.	S.B.
K16	H.	B.	P.	H.B.İ.	75-99	H.	S.B.
K17	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	75-99	E.	B.Ö.S.
K18	E.	B.	P.	O.B.G.B.	75-99	H.	S.B.
K19	H.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	50-74	H.	S.B.
K20	H.	B.	P.	H.B.İ.	75-99	H.	C.İ.A.Ç.Ç.

K21	H.	B.	P.	İ.Ü.A.B.	50-74	H.	S.B.
K22	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	C.İ.A.Ç.Ç.
K23	E.	B.	P.	H.B.İ.	100+	E.	S.B.
K24	E.	Ç.Z.	Ç.Z.	H.B.İ.	100+	E.	S.B.
K25	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	75-99	E.	S.B.
K26	H.	H.Z.	H.Z.	H.Z.	25-	H.	S.B.
K27	H.	B.	Ç.Z	H.B.İ.	50-74	H.	S.B.
K28	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	100+	E.	S.B.
K29	E.	B.	Ç.Z.	H.B.İ.	25-49	E.	S.B.
K30	E.	Ç.Z.	Ç.Z	H.B.İ.	100+	E.	S.B.

KİTAP OKUMA BECERİSİ		
KOD	16.Okuduğun kitaplardan öğrendiğin kelimeleri günlük hayatta kullanır mısın?	17. Daha önce okuduğun kitaptan anlamını öğrendiğin bir kelimeyle başka bir yerde karşılaştığında o kelimeyi hatırlar mısın?
K1	E.	E.
K2	E.	H.
K3	E.	E.
K4	H.	H.
K5	H.	E.
K6	E.	E.
K7	E.	E.
K8	H.	H.
K9	E.	E.
K10	E.	E.
K11	E.	E.
K12	E.	H.
K13	E.	E.
K14	E.	E.
K15	E.	E.
K16	E.	E.
K17	E.	E.
K18	E.	E.
K19	E.	E.
K20	E.	E.
K21	E.	E.
K22	E.	E.

K23	E.	E.
K24	E.	E.
K25	E.	H.
K26	E.	E.
K27	H.	E.
K28	E.	E.
K29	E.	E.
K30	E.	E.

EK 8: ÖN TEST ÖRNEĞİ

Öğrencinin Adı ve Soyadı:	Kod:	AI
Şube:		

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki listede geçen kelimeleri kontrol ediniz ve her kelime için şu işlemleri yapınız:

Eğer kelimeyi ilk defa duyuyorsanız ya da anlamı hakkında hiçbir şey bilmiyorsanız I. sütunda bilmiyorum'u X ile işaretleyiniz.

Eğer kelimeyi daha önce duyduysanız ve anlamını hatırlayamıyorsanız II. sütunda kelimeyi çağrıştıran bir kelimeyle ilişkilendiriniz. Örneğin hunhâr kelimesini daha önceden duydunuz ama anlamını hatırlayamıyorsunuz. Fakat ölüm ile ilgili, zâlim ile ilgili, acımasız ile ilgili bir şeyler hatırlattığını biliyorsunuz. Öyleyse hunhâr kelimesi ölümü, zalimi, acımasızı hatırlattığı için bu kelimelerle veya kelimelerin biriyle ilişkilendirebiliriz.

Eğer kelimeyi biliyorsanız III. sütuna anlamını ya da anlamlarını yazınız veya cümle içinde kullanınız.

Esra AKÇAY

		I	II	III
Kelimeler veya Kelime Grupları		Bilmiyorum	Kelimeyi duydum ama hatırlayamıyorum. Şu kelimelerle ilişkilendirebilirim.	Kelimeyi biliyorum ve anlamı/anlamları şöyledir.
1	şehzade			
2	hakaret			
3	hüner			
4	maşlah			
5	zalim			
6	gülistan			

7	baht			
8	yâr			
9	hudud			
10	peştamal			
11	yurt			
12	gönül vermek			
13	irade			
14	mecbur olmak			
15	kurna			
16	cariye			
17	düzme			
18	ödeşmek			
19	sürur			
20	öksüz			
21	bel bağlamak			
22	tahkir			
23	mesken			
24	evham			
25	aciz kalmak			
26	tabip			
27	temayül			
28	çolak			
29	harp			
30	nâme			

EK 9: SON TEST ÖRNEĞİ

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Şube:

Kod:

AI

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki kelimeler size daha önce verilmişti. Size okunmak üzere verilen “Altın Işık” adlı kitaptan seçilen bu kelimeleri dikkatle inceledikten sonra I. sütunda bu kelimelerin kitapta kullanılan anlamını hatırlamaya çalışınız ya da bu kelimeleri kitaptaki anlamıyla cümle içinde kullanmaya çalışınız. Eğer kelimenin anlamını bilmiyor ya da hatırlamıyorsanız II. Numaralı sütunu (X) ile işaretleyiniz.

Esra AKÇAY

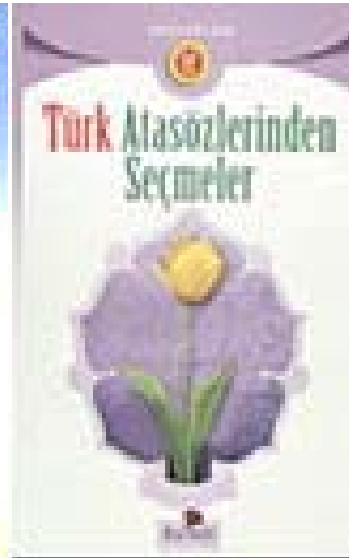
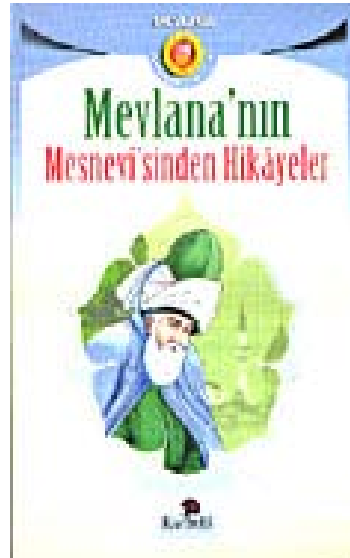
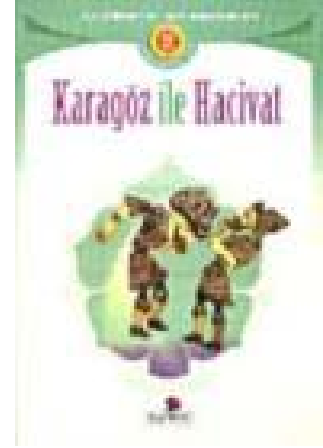
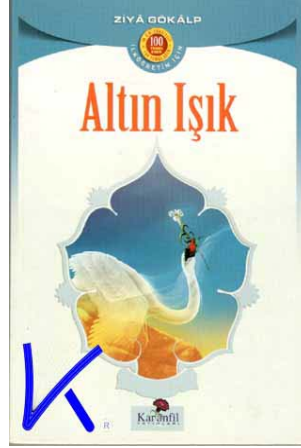
I

II

Kelimeler veya Kelime Grupları		Kelimenin “Altın Işık” adlı kitapta kullanılan anlamı ya da kitaptaki anlamıyla cümle içinde kullanımını şöyledir.	Bilmiyorum
1	şehzade		
2	hakaret		
3	hüner		
4	maşlah		
5	zalim		
6	gülistan		
7	baht		
8	yâr		
9	hudud		
10	peştamal		
11	yurt		
12	gönül vermek		
13	irade		

14	mecbur olmak		
15	kurna		
16	cariye		
17	düzme		
18	ödeşmek		
19	sürur		
20	öksüz		
21	bel bağlamak		
22	tahkir		
23	mesken		
24	evham		
25	aciz kalmak		
26	tabip		
27	temayül		
28	çolak		
29	harp		
30	nâme		

**EK 10: UYGULAMADA OKUTTURULAN 100 TEMEL ESER'DEN
SEÇİLMİŞ KİTAPLAR**



**EK 11: KELİMELERİN KİTAPLARDA GEÇEN KULLANIMINA
ÖRNEK CÜMLELER VE KELİMELERİN KİTAPLARDAKİ
KULLANILMA SIKLIKLARI(FREKANSLARI)**

Altın Işık

Kelime veya Kelime Grupları		“Altın Işık” Kitabında Cümledeki Kullanımına Örnek	Kelimenin Kullanılma Sıklığı(Frekansı)
1	şehzade	“Şehzade, memleketine götürmek için, Gülsün Sultan’ı altın arabasına bindirerek, alayla yola çıkardı.”(s.5)	49
2	hakaret	“Kadıncağız, bin türlü hakaret görerek, zorla canını kulübesine atabildi.”(s.10)	4
3	hüner	“Kapıcıbaşıya, bahçıvanlıkta çok hünerli olduğunu, sarayda bir bahçıvana ihtiyaç varsa, kendisinin bu işi pekâlâ yapabileceğini haber verdi.”(s.6)	2
4	maşlah	“Gülsün Sultan, büyük bir meraka düştü, hemen maşlahını omzuna alarak bahçeye indi.”(s.6)	2
5	zalim	“Keloğlan, senin sevdiğin çok zalim bir kız	3

		olmalı.”(s.7)	
6	gülistan	“Bir nefesiyle dünyayı gülistana çeviren senin gibi bir sihirbaza, nasıl oluyor da gönül vermiyor?”(s.7)	1
7	baht	“Bana karşı gül ki bahtım da Gülsün.”(s.8)	21
8	yâr	“Sorma kimdir yârim; o da Sultan’dır.”(s.8)	5
9	hudut-du	“Nihayet, memleketin hududunu aşıtlar.”(s.8)	1
10	peştamal	“Hamamda bir peştamala ihtiyacın olmayacak mı?”(s.9)	4
11	yurt	“Bu şekilde, her ikisi de yaya olarak, yürüye yürüye, Keloğlan’ın baba yurduna geldiler.	13
12	gönül vermek	“Bundan başka, gerçekten gönül verdiği güzel nişanlısından mahrum olmak da kalbini ateşli bir testere gibi kemiriyordu.”(s.5)	2
13	irade	“Aşk, bütün iradesini elinden almıştı.”(s.10)	1
14	mecbur olmak	“Nihayet, hamamda	1

		Keloğlan'ın karısı Gülsün Kadın'dan başka kimse kalmadığını görünce, onu da göstermeye mecbur oldular.”(s.11)	
15	kurna	“Derhal, cariyeler, Gülsün Hanım'ı, gelin Sultan'a hazırlanan kurnaya götürdüler.”(s.11)	1
16	cariye	“Derhal, cariyeler, Gülsün Hanım'ı, gelin Sultan'a hazırlanan kurnaya götürdüler.”(s.11)	6
17	düzme	“Eğer Keloğlan'ın, bu düzme çirkinliği altında güzel bir şehzade saklı ise bundan dolayı üzülecek değilim.”(s.12)	3
18	ödeşmek	“O hâlde, birbirimizle ödeşmişiz sayalım; geçmişini unutalım.”(s.13)	1
19	sürur	“Süruru görmeden, gama daldılar.”(s.14)	1
20	öksüz	“Sarayın içinde öksüz kaldılar.”(s.14)	3
21	bel bağlamak	“Nihayet, Allah'a bel bağladılar.”(s.15)	2
22	tahkir	“Reddetti, tahkirle,	1

		benim sevdamı...”(s.16)	
23	mesken	“Şehzadeye mesken olunca zindan...”(s.16)	1
24	evham	“Zihnine bir sürü evham üşüştü.”(s.16)	2
25	aciz kalmak	“Birçoğu cevaptan aciz kalırdı.”(s.16)	1
26	tabip	“Tabipler, aylarca verdiler ilaç...”(s.18)	2
27	Temayül	“Sende de doğarsa bana temayül...”(s.19)	1
28	Çolak	“Leylamsın sen benim, olsan da çolak.”(s.19)	1
29	Harp	“İsterseniz, harpten dönüp geleyim...”(s.21)	2
30	Nâme	“Padişah’tan geldi yeni bir nâme...”(s.21)	3

EK 11: Kelimelerin Kitaplarda Geçen Kullanımına Örnek Cümleler ve

Kelimelerin Kitaplardaki Kullanılma Sıklıkları(Frekansları)

Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler

Kelime veya Kelime Grupları		"Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler" Kitabında Cümledeki Kullanımına Örnek	Kelimenin Kullanılma Sıklığı(Frekansı)
1	tacir	"Tacir, birgün ticaret yapmak için Hindistan'a gitmek üzere hazırlıklara başlar."(s.7)	16
2	şifa	"Allah şifalar versin."(s.17)	2
3	hatır	"Anlayışlı, hal hatır ve yol yordam bilen birisi, bir sağıra..."(s.17)	3
4	bedevî	"Çölde çadırdaki yaşayan bedevînin biri, devesi iki çuval buğdayla yüklü olarak, çöl ortasında gidiyordu."(s.20)	9
5	engür	"Engür Farsça'da üzüm demektir."(s.28)	1
6	böbürlenmek	"Ben ne yiğitmişim, diye böbürleniyordu."(s.29)	1
7	sızlanmak	"Gözlerim kararıyor, iyi göremiyorum, diye sızlanır."(s.31)	3
8	kulaklarını tıkamak(D)	"Tavus kuşu, filozofun sözlerine kulaklarını tıkamış, devamlı tüylerini yoluyordu."(s.33)	1
9	marifet	"Köpeğin sahibi olan adam,	8

		köpeğinin marifetlerini sayıp sızlanırken dilenci merak edip sordu...”(s.37)	
10	bilgin	“Gramer ve dilin bütün inceliklerini bilen, kendini beğenmiş bir dil bilgini, bir gemiye binmişti.”(s.37)	11
11	girdap	“Biraz sonra rüzgâr çıktı, gemiyi girdaba sürükledi.	2
12	İflas etmek	“Malsız, mülksüz, evsiz, barksız tam anlamıyla iflas etmiş bir adam vardı.”(s.44)	4
13	yüzsüz	“Ne yüzsüz adam böyle!”(s.44)	2
14	tamah	“Bu sözleri akşama kadar söylediler: Devecinin kulağı tamahla(beklentiyle) dolu olduğu için duymadı.”(s.47)	1
15	misk	“Orada misk var.”(s.52)	1
16	gürbüz	“Saman senin yemeğin, onu yiyince güçlenirsin. Gürbüz olursun.”(s.52)	1
17	saka	“Bir zamanlar eşeğiyle su taşıyarak geçimini sağlayan bir saka vardı.”(s.53)	3
18	beti benzi atmak (D)	“Niçin betin benzi attı?”(s.58)	1
19	müezzin	“İnatçı müezzin, söylenen hiçbir uyarıya aldırmış etmedi.”(s.60)	9
20	evcimen	“Evcimen bir adam vardı.”(s.62)	1

21	israf etmek	“Adam eve ne getirirse, kadın onu israf ederdi.”(s.62)	1
22	kervan	“Geceleyin kervan, çölde biraz serin bir yerde konaklamıştı.”(s.63)	7
23	ihsan	“Şaire bin altın verilmesini ve başka ihsanlarda bulunulmasını emretti.”	9
24	boyunduruk	“İnsanların atası olan Âdem yeryüzünü sürüyor, ekin sürüyordu ya, işte onun öküzü ile aynı boyunduruğa koşulmuşum.”(s.69)	1
25	perhiz	“Şunu bil ki sabır ve perhiz hastalığa iyi gelmez.”(s.70)	2
26	öğüt	“Öğüt veren kişi, bunları söyledikten sonra “Allah hayırlar versin” dedi ve dostlarını yolcu etti.”(s.80)	6
27	arif	“Bilgili, arif adamın biri, dostlarından beş on kişinin uzun bir yolculuktan aç, çıplak olarak geldiğini gördü.”(s.80)	3
28	rüşvet	“ Ey rüşvet yiyen kişi!(s.81)	1
29	kökünü kazımak	“Sonra onun annesi senin kökünü kazır.”(s.81)	1
30	mevki	“Zenginliğine, bulunduğu mevkiye güvenme.”(s.91)	1

EK 11: Kelimelerin Kitaplarda Geçen Kullanımına Örnek Cümleler ve

Kelimelerin Kitaplardaki Kullanılma Sıklıkları(Frekansları)

Tiryaki Sözleri

Kelime veya Kelime Grupları		“Tiryaki Sözleri” Kitabında Cümledeki Kullanımına Örnek	Kelimenin Kullanılma Sıklığı(Frekansı)
1	timsâl	“Terazi hakikaten adaletin timsâlidir: Dili daima ağır basan tarafa meyleder.”(s.9)	1
2	elem	“Yeryüzü yaşlandıkça elemeleri artıyor, insan gibi!”(s.8)	1
3	vaka	“Yeni fikirler uzun ömürlü olmak için daha çok yaşanmış vakalara dayanmalıdırlar.”(s.10)	1
4	mesut	“Tarihi olmayan milletler mesut değil, ölüme mahkûmdurlar.”(s.11)	1
5	âmir	“Yüksek fikirlere hizmetkâr olmayan, hakkıyla âmir olamaz.”(s.11)	2
6	suistimal	“Hürriyeti hakkıyla anlamayan, er geç suistimal eder.”(s.12)	2
7	köhne	“Köhne fikirler paslanmış çivilere benzer; söküp atmak çok güçtür.	1
8	menfaat	“Hakikat güneşini örten bulutların en kesifi menfaattir.”(s.17)	3
9	sükût	“Sözümüz güzel de olsa ara sıra sükût ile çerçevenmedikçe sevimli olamaz. Gevezeler ne kadar mir-i	1

		kelam da olsalar sevimsizdirler.	
10	tercüman	“Kıyafet ruhun tercümanlarından biridir.”(s.27)	1
11	ikna etmek	“Hissiyata dayanan kafalar, akla uygun şeyler ile ikna edilemez.”(s.27)	1
12	sadakat	“Sadık köpek gerçi dayağa dayanır, fakat sadakati okşama ile sağlanmıştı.”(s.30)	1
13	cemiyet	“Bir cemiyetin lüzumundan fazla kuzu olması, er geç o cemiyet içinde bir kurt sürüsü yaratır.”(s.35)	4
14	kat etmek	“Hangi yolda olursa olsun, çok mesafe kat etmek ister misin, yavaş yürü, fakat hiç durmaksızın.”(s.36)	1
15	sıhhat	“Sıhhatin var, aklın var, paran var, bilgilerin var, makamın var. Ey insaf et, düşmanın olmasın mı?”(s.37)	2
16	fert	“Bir toplumu yükseltmek mi istiyorsunuz, fertlerine sorumluluk hissi dağıtınız.	1
17	deha	“Deliler dehalara değil, dehalar delilere yakındır.”(s.39)	1
18	telafluz etmek	“Zaafın ne derecede olursa olsun kendi dilinle telafluz etme: İnsanların gözünde çok çabuk küçülürsün.”(s.41)	1
19	hıyanet	“Fazla emniyet ve fazla emniyetsizlik, her ikisi de hıyaneti	1

		davet eder.”(s.43)	
20	müsrif	“Müsrif ile hasis arasındaki fark: Paranın kıymetini biri bilmez, öteki yanlış bilir.”(s.44)	1
21	vefat	“Hayatlarında sesleri duyulmayanların, vefatları duyulmaz.”(s.47)	1
22	hür	“En hür adam hiç olmazsa, bir sürü adetlerin ve bir alay geleneğin esiridir.”(s.48)	1
23	esir	“En hür adam hiç olmazsa, bir sürü adetlerin ve bir alay geleneğin esiridir.”(s.48)	4
24	tayyare	“Ben nasıl atalarım ile bir kafada olabilirim ki: onların tepelerinden bulut ve kuş geçerdi, benimkinde radyo ve tayyare dolaşıyor.”(s.49)	1
25	mağlubiyet	“Yarınlar başarılar, gerçekte gizli mağlubiyetlerdir.”(s.53)	1
26	iftihar	“İnsan yalnız dostlarıyla değil, düşmanlarıyla da iftihar edebilmeli.”(s.54)	1
27	hürmetsizlik	“Sağlığında kendilerine hürmetsizlik ettiğimiz büyük adamları, vefatlarından sonra iftihara hakkımız kalmaz.”(s.59)	1
28	nur	“İfrat hiçbir zaman câiz değildir. Nurun bile fazlası gözü kör	1

		eder.”(s.56)	
29	nadiren	“Acı tecrübeler nadiren kişiyi uslandırabilir, fakat hiçbir zaman bir cemiyetin aklını başına getiremez.”(s.60)	1
30	tasdik	“Budalalar tereddüt tanımazlar: Edebilecekleri ya tasdiktir, ya inkâr.”(s.64)	1

EK 11: Kelimelerin Kitaplarda Geçen Kullanımına Örnek Cümleler ve

Kelimelerin Kitaplardaki Kullanılma Sıklıkları(Frekansları)

Karagöz-Hacivat

Kelime veya Kelime Grupları		“Karagöz-Hacivat” Kitabında Cümledeki Kullanımına Örnek	Kelimenin Kullanılma Sıklığı(Frekansı)
1	vefa	“Şu âlemde bir vefalı dostum olsa, geliverse karşıma, o söylese ben dinlesem, haddim olmayarak bendeniz söylesem o dinlese.”(s.10)	2
2	gramofon	“Hem ben gramofonum.”(s.90)	2
3	medet	“Yâr bana bir eğlence medet.”(s.10)	10
4	ağzından çıkanı kulağı duymamak(D)	“Öyle değil, yani, ağzından çıkanı kulağın duymaz.”(s.12)	1
5	imrenmek	“İmrendim, suratını yaladım.”(s.12)	1
6	itibar etmek	“Sana birkaç kelime öğreteyim, her nereye gidersen sana itibar etsinler.”(s.12)	3
7	münasip	“Evet efendim, öyledir efendim, münasiptir efendim.”(s.12)	17

8	lakırdı	“Konağın sahibi çok kibar bir adam, lakırdı sırasında sana der ki efendim ne buyurulur.”(s.14)	8
9	buyurmak	“Arada sırada ne buyurursunuz.”(s.15)	6
10	sille	“Şimdi senin suratına bir sille vurursam anlarsın.”(s.20)	1
11	valide	“Üstelik de bizi azarlıyor, hatta valideyi ve hemşireyi dövmeye kalkıyor.”(s.23)	2
12	güvey	“Günde bir binlik rakıdır güvey beyin gıdası.”(s.34)	1
13	felek	“Gidi felek, ey gidi felek...”(s.35)	2
14	kenetlemek	“Ekler, kenetler, gene vururum.”(s.37)	3
15	sürç-i lisan etmek	“Her ne kadar sürç-i lisan ettikse affola.”(s.37)	3
16	fistan	“Sana da fistanlık alacaktım.”(s.42)	3
17	merdane	“Merdane beyim merdane, Altın saatler gerdane...”(s.43)	2
18	sahtekâr	“O sahtekâr Hacivat...”(s.45)	1

19	muzur-munzur-	“Seni gidi muzur hayvan seni, haydi uğurlar olsun.”(s.50)	1
20	iltifat	“Aman efendim, iltifatınıza teşekkür ederim.”(s.79)	1
21	muhterem	“Efendim, buralarda Karagöz beyefendi adında muhterem bir zat-i şerif varmış...”(s. 79)	1
22	hakir görmek	“Aman efendim, karşınızdakini pek hakir görüyorsunuz.(s.80)	1
23	mürüvvet	“Sizin mürüvvetinize kalmış bir şey.”(s.80)	1
24	hemşehri	“Bana bak hey hemşehri, o Karagöz benim.”(s.81)	1
25	müsaade etmek	“Müsaade ediniz de eşyalarımı getireyim.”(s.83)	1
26	papuç	“Yoh olmaz, hemin senede iki kat elbise, iki kat çamaşır, iki çift papuç...”(s.86)	1
27	diş kirası	“Bu da günlük diş kirası.”(s.86)	1
28	tüccar	“Efendi, bunda bir tüccardan bir kişi varmıştır; tanoursunuz?(Tanıyor musunuz?)”(s.87)	3
29	sarraf	“Para lazımsa sana bir sarraf	3

		bulayım.”(s.86)	
30	halayık	“Nasıl halayıkla pazarlık uydu mu?”(s.83)	1

Öğrencinin Adı ve Soyadı: Güler 41202
Şube: 6-E Kod: 04

TAS

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıdaki kelimeler size daha önce verilmişti. Size okunmak üzere verilen "Türk Atasözlerinden Seçmeler" adlı kitaptan seçilen bu kelimeleri dikkatle inceledikten sonra I. sütunda bu kelimelerin kitapta kullanılan anlamını hatırlamaya çalışınız ya da bu kelimeleri kitaptaki anlamıyla cümle içinde kullanmaya çalışınız. Eğer kelimenin anlamını bilmiyor ya da hatırlamıyorsanız II. Numaralı sütunu (X) ile işaretleyiniz.

		I		II
Kelimeler veya Kelime Grupları		Kelimenin "Türk Atasözlerinden Seçmeler" adlı kitapta kullanılan anlamı ya da kitaptaki anlamıyla cümle içinde kullanımı şöyledir.		Bilmiyorum
1	Abanın kadri yağmurda bilinir.			X
2	Acıkan doymam, susayan kanmam sanır.		Paraya doymamak, bir işe kanmamak.	
3	Balık baştan kokar.		Bir işi beceremeyen sonunda baştan başa beceremez.	
4	Cahilin dostluğundan alimin düşmanlığı yeğdir.		Cahil insan olsa bile yinede okumustur iyidir.	
5	Çalma elin kapısını çalarlar kapını.		Çalışmıyarak olma kimseye karşılığını beklerler.	
6	Dağ başından duman eksik olmaz.		Her işin bir sonucu vardır.	
7	El elin eşeğini türkü çağırarak arar.		Muhtaç olduğu zaman hırslılık bile yapar insan.	
8	Fakirlik ayıp değil, tembellik ayıp.		Yoksulluk ayıp değil çalışarak evine etmek getiren ayıp.	
9	Gençliğin kıymeti ihtiyarlukta bilinir.		Ereğin büyümek istersin, yaşlanınca genç olmak istersin.	
10	Hamama giren terler.		Zar bir işe başlasan karşılığını zar zar alırsın.	
11	Irmaktan geçerken at değiştirilmez.		Tan bir işin sonuna gelin sonunda bu işe başa kolaymış diye geçersen ilkide sonuna batar.	
12	İki karpuz bir koltuğa sığmaz.		İki kişi bir işe giremez.	
13	Kara haber tez duyulur.		İyi haber geç duyulurken kötü haber hemen duyulur.	
14	Karıncadan ibret al, yazdan kışı karşıla.		Karıncanın çalışkanlığından yazdan kışı karşıla.	
15	Laf torbaya girmez.		Gök gaza konusulmaz.	
16	Mal canın yongasıdır.		Bazı insanlar için mal daha önemlidir.	
17	Nerde birlik orda dirlik.		Nerede toplu, orada başarı.	
18	Ortak malda hayır yoktur.		Ortak mal yerine kendi malına sahip çık.	

Gülperi 4112

65 413

BİKMİYORUM

3	19	Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.	Gecici süreliğine verdiğin mal, kırık kırık gelebilir. Dikkatli ol arbinda.	
3	20	Perşembenin gelişi çarşambadan bellidir.	Kötünün gelişi dünden bellidir.	
3	21	Rüşvet kapıdan girince hak bacadan çıkar.	Haksız yere kazanmış çok hak yer.	
1	22	Sağ gözden sol göze vefa yokmuş.		X
2	23	Şeytanın dostluğu darağacına kadardır.	Kötü insanın dostluğu sayılıdır.	
3	24	Tath dil çok adam aldatır.	İyi konuşmak çok kandırır insan.	
1	25	Uyuz eşeğe gümüş kaşığı yakışmaz.		X
3	26	Üzüm üzüme baka baka kararır.	İyi, kötünün yanında durmaya aynı kötü olur.	
1	27	Vakitsiz misafir keseden yer.	Habersiz gelen misafir, para yer.	
3	28	Yalancının evi yanmış kimse inanmamış.	Bir insan yalan söyleye söyleye kimse ona inanmaz olmuş.	
1	29	Yatan aslandan gezen tilki yeğdir.		X
3	30	Zalime yardım, halka zulümdür.	Kötü insana yardım edersen iyiler arada kaynar.	

62

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Esra AKÇAY

Sürekli Adres: Küçüksu Çiftlik Cad. Toramanlar Sok. No:25 PK:34684
Üsküdar/İSTANBUL

Doğum Yeri ve Yılı: İstanbul/ 1985

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Anadoluhisarı İlköğretim Okulu / 1999

Ortaöğretim: Kandilli Kız Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı), Halide Edip Adıvar Lisesi
(Yabancı Dil Ağırlıklı) /2003

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi / 2007

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi / 2009

Ana Bilim Dalı: Türkçe Öğretmenliği

Bilim Dalı: Türkçe Eğitimi

Çalışma Hayatı: Türkçe Öğretmenliği (Vekil Öğretmenlik) /Konuralp İlköğretim Okulu
/Düzce (2007 - 2008).

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (Vekil Öğretmenlik) / Üsküdar Anadolu Ticaret ve
Ticaret Meslek Lisesi / İstanbul (2009 - 2010).