

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI

Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi:
6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma

DOKTORA TEZİ

Elçin ESMER

Ankara- 2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI

Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi:
6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma

DOKTORA TEZİ

Elçin ESMER

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Leyla UZUN

Ankara-2010

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI

**Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metin Üretme Becerisinin Etkileşimi:
6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma**

DOKTORA TEZİ

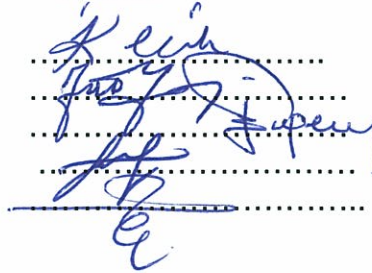
TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Leyla UZUN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. İlknur Keleş
Prof. Dr. Dr. Zeynep Özbek
Prof. Dr. İbrahim Ergenç
Doç. Dr. Sedat Güneş
Doç. Dr. Leyla Uzun

İmzası



Tez Sınav Tarihi: ...15...07...2010...

İçindekiler

ÖNSÖZ.....	I
TABLolar LİSTESİ.....	V
GRAFİKLER LİSTESİ.....	VII

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1 Tezin Adı.....	1
1.2. Tezin Konusu	1
1.3... Tezin Amacı	1
1.4. Tezin Önemi.....	1
1.5. Araştırma Soruları Ve Varsayımları	2
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3

II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Kavram ve Terimler.....	4
2.2.Kuramsal Tartışma.....	6
2.2.1. Anlatı Nedir ?.....	6
2.2.2. Metindilbilim ve Çalışma Alanı.....	17
2.2.3. Metin Üretimi –Okur ve Yazar İlişkisi.....	23
2.2.4. Okuma-Anlama Modelleri.....	28
2.2.5. İlgili Çalışmalar.....	30

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2.Araştırma Evreni ve Örneklem.....	37
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	38
3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	39
3.3. Değişken	39
3.4.Veri Toplama Araçları.....	40
3.4.1.Nicel Veri Toplama Aracı.....	40
3.4.1.1. Ön Uygulama Ve Geçerlilik-Güvenirlilik Analizi.....	62
3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	64
3.4.2.1.Nitel Veri Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi.....	65
3.5. Örneklem Grubunun Belirlenmesi.....	73
3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	73
3.5. 2. Nicel Bulgu Ve Yorumlar.....	74
3.5.3. Nitel Bulgu ve Yorumlar.....	85
3.5.4. Nitel ve Nicel Sonuçlara İlişkin Değerlendirme.....	106
3.6. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anlatı Okuma Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi.....	108
3.6.1. Nicel Bulgu ve Yorumlar.....	116
3.6.2. Nitel Bulgu ve Yorumlar.....	124

IV. BÖLÜM: ÖĞRENCİLERİN OKUMA-ANLAMA EDİMLERİ İLE YAZILI ANLATI METNİ ÜRETME EDİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

4.1. Nitel Verilerin Toplanması ve Veri Çözümlemesinin Aşamaları.....	132
4.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi Sonucunda Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	150
4.2.1. Özet.....	152
4.2.2. Yönelim.....	155
4.2.2.1. Kişi.....	160
4.2.2.2. Zaman.....	166
4.2.2.3. Uzunluk.....	174
4.2.2.4. Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi.....	182
4.2.3. Karmaşık Olaylar Dizisi.....	187
4.2.3.1. Harekete Geçirici An.....	189
4.2.3.2. Girişme.....	196
4.2.4. Çözüm.....	204
4.2.5. Bitiş.....	213
4.2.6. Değerlendirme.....	217
4.3. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	222
4.3.1. Kapalı Uçlu Uyarı Kullanılarak Üretilen Yazılı Anlatı Metinlerinde Anlatı Şematik Yapı Öğelerinin Kullanımına Yönelik Nicel Bulgu Ve Yorumlar	224
4.3.2. Açık Uçlu Uyarı Kullanılarak Üretilen Yazılı Anlatı Metinlerinde Anlatı Şematik Yapı Kurulumu.....	254
4.4. Nitel Ve Nicel Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme.....	285

V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	293
5.1.2. Öğrencilerin Okuma-Anlama Edim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	293
5.1.3. Öğrencilerin Okuma-Anlama Edimleri İle Yazılı Anlatı Metni Üretme Edimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar.....	296
5.2. Öneriler.....	299

VI. BÖLÜM: KAYNAKÇA

6.1. Tezde Alıntı Yapılan Kaynaklar.....	302
6.2. Tezde Yararlanılan Kaynaklar.....	307
Özet.....	311
Abstract.....	315
Ekler Listesi.....	319
Ek: 1 Sözcük Türleri ve Görsel Göstergeler.....	321
Ek:1.1. Ad.....	321
Ek:1.2. Eylem.....	328
Ek:1.3. Sıfat.....	334
Ek:2 Tümce Türleri ve Görsel Göstergeler.....	340
Ek:2.1. Etken Tümce.....	340
Ek:2.2. Edilgen Tümce.....	353
Ek:3 Okuma Metinleri ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular.....	356
Ek:3.1. Bilimsel Metinler ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular.....	356

Ek:3.2.	Anlatı Metinleri ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular.....	364
Ek:4.	Ön Uygulama- Geçerlilik Ve Güvenirlilik Tabloları.....	372
Ek:4.1.	Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testti ile Tümce Dinleme- Anlama Testti Geçerlilik ve Güvenirlilik Tabloları.....	372
Ek: 5.	Çalışmanın Örnekleminin Belirlenmesinde Temel Dayanak Noktası Oluşturacak Kuramsal Yaklaşımın Belirlenmesi Amacı ile Yapılan Testlerin Frekans Dağılımları, Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Tabloları.....	375
Ek: 5.1.	Sözcük Ayırt Etme-Anlama, Tümce-Dinleme Anlama ile Okuma- Anlama Testlerinden Alınan Notların Frekans Dağılımları, Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Tabloları.....	375
Ek:5.2.	Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testti Cevap Frekans Dağılımları	380
Ek:5.3.	Tümce Dinleme-Anlama Testti Cevap Frekans Dağılımları.....	383

Ek:6.	Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı.....	385
--------------	--	-----

Ek: 6.1.	Kapalı Uçlu Uyarın Kullanılarak Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı.....	385
-----------------	---	-----

Ek: 6.2.	Açık Uçlu Uyarın Kullanılarak Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı.....	389
-----------------	---	-----

ÖNSÖZ

Etkin okuma-anlama okuyucunun yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelini oluşturmalarını gerektirmektedir. Okuyucunun zihninde bu modelin oluşturulması ise yazar ve okuyucunun sahip olması gereken yazma ve okuma becerilerini ön plana çıkarmaktadır.

İyi bir yazar, okur odaklı bir tutumla kendi dış dünya ve art-alan bilgisini ihtiyacı ölçüsünde sınırlayıp metin türüne ilişkin üstbilişsel bilgilerini işleve sokarak metnin küçükölçekli, büyükölçekli ve üstmetinsel yapı düzlemlerinin kurulmasında görev yüklenen metinsel eylemleri gerçekleştirerek metin parçaları arasındaki bağları kurar ve bu bağları bütünleştirir. Böylece üretmiş olduğu metin dünyasının izdüşümünün okuyucunun zihninde oluşturulabilmesine olanak verir.

İyi bir okuyucu da yazarın metin düzenleniş biçimini bir komut olarak alır. Yine tıpkı yazar gibi, kendi dış dünya ve art-alan bilgisini ihtiyacı ölçüsünde sınırlar ve metin türüne ilişkin metnin her üç yapı düzleminde işlev yüklenen metinsel eylemler ile ilgili üstbilişsel bilgilerini işleve sokarak metin parçaları arasındaki bağları kurar ve bu bağları birleştirir. Böylece, yazarın zihinsel tasarımına benzer tasarımı yani yazarın yarattığı metin dünyasının izdüşümünü kendi zihninde oluşturarak metne dayalı olarak dış gerçekliğe gider.

Yazar ve okuyucu arasında bu zihinsel izdüşüm kurulamaz ise etkin okuma-anlama ve metin üretimi gerçekleşemez.

Araştırmamız için alanyazın taraması yapılırken, Türkiye’de çocukların okuma-anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla yapılan çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, Türkiye’de yapılan kısıtlı sayıdaki söz konusu çalışmalarda okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ile okuma anlama edimleri gelişmiş olan çocukların yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri arasındaki karşılaştırmalara yer verilmediği, böyle bir araştırma gereksiniminin kendini kuvvetle hissettirdiği gözlenmiştir. Bu gereksinim doğrultusunda, bu çalışmanın örneklem grubunda yer alan okuma-anlaması güçlü ve zayıf toplam 60 kişilik İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama edimleri ile metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri karşılaştırılarak okuma-anlama edimi ile “belirli bir türde metin üretme” edimi arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Çalışma bu özelliği ile Türkçe için belirtilen gereksinime yönelik bir ilk örnek oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında yüklendikleri yadsınmaz rol nedeniyle çalışmanın örnekleminde yer alan İlköğretim 6. sınıf öğrencilerine; çalışma sürecinde tarafıma okul ortamlarında çalışma kolaylığını sağlayan okul idarelerine ve öğretmenlerine; bu çalışmam boyunca ve ayrıca yüksek lisans çalışmamda da çalışmaya karar verilmesi sürecinden başlayarak bitimine değin bana verdiği desteği, hem çalışmanın ortaya çıkmasındaki düşünsel süreçte hem de çalışmanın kuramsal çözümlemelerinin yapılması sürecinde esirgemediği emeği için tez danışmanım olma onuruna beni erıştiren Doç.Dr. Leyla UZUN’a; Tez İzleme Komitesinde yer alarak beni onurlandıran, değerli önerileriyle çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. İlknur KEÇİK’e ve Yard. Doç.Dr. Zeynep ERK EMEKSİZ’e; Lisansüstü eğitim hayatım boyunca değerli bilgilerini ve desteğini

benden eksik etmeyen ve ayrıca yüksek lisans tez danışmanım olma onuruna beni eriştiren Prof. Dr. İclal ERGENÇ'e; Yine Lisansüstü eğitim hayatım boyunca değerli bilgilerini ve desteklerini benden eksik etmeyen Prof.Dr. Engin UZUN'a ve Doç.Dr. Seda GÖKMEN'e üzerimdeki büyük emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu çalışmanın istatistiksel çözümlerinde her koşulda bana yardımcı olan, destek ve ilgilerini benden esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Bölüm Başkanı Doç. Dr. Selahattin GELBAL'a, Hacettepe Üniversitesi Matematik Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr.Yücel TIRAŞ'a ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi Doç.Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye bu çalışmadaki büyük emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmam boyunca iş ortamımda bana tüm kolaylıkları sağlayan ve ayrıca değerli bilgilerini, destek ve ilgisini benden esirgemeyen, Erciyes Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Doç.Dr. Mustafa Zülküf ALTAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Hale ORTAKÖYLÜOĞLU'na, Arş. Gör. Ufuk GİRGIN'e ve Arş. Gör. Nagihan TANIK'a da çalışmam boyunca bana göstermiş oldukları destek ve ilgileri için teşekkür ederim.

Bu çalışmada tüm zor zamanlarımda benim yanımda olan, beni destekleyen ve ayrıca tezle ilgili yazışmalarda da bana yardımcı olan Dr. Elif ARICA AKKÖK'e, Dr. Sevgi ÇIKRIKCI'ya, Arş. Gör. Pınar İBE AKCAN'a, Arş.Gör.Ümit

BOZKURT'a, Arş. Gör. Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR'a ve Gökhan ÇETİNKAYA'ya teşekkür ederim.

Yine bu çalışmam boyunca ve özel hayatım boyunca tüm zor zamanlarımda beni yalnız bırakmayan, benim için çok özel olan sevgili dostlarım Banu AK'a, Gülcan KAYA'ya, Pelin ATASEVER'e, Ayşe Füsun AKCENGİZ'e, Gonca SAYIM MURAT'a, Zerrin KARAGÜLLE'ye ve ismini burada sayamadığım tüm dostlarıma çalışmam boyunca bana göstermiş oldukları anlayış, destek ve ilgilerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ve onyedinci yaşımdan beri benimle birlikte hayatın tüm zorluklarını göğüsleyen, benim için bir eşten de öte olan desteğini, güvenini, sevgisini bana her zaman hissettiren ve ayrıca bu çalışmanın bilgisayar programlarını da büyük bir özen ve titizlikle yapan hayattaki en büyük şansım sevgili hayat arkadaşım Mehmet ESMER'e bu çalışmam boyunca göstermiş olduğu sonsuz... anlayış, sabır ve desteği için sonsuz kelimesi az olsa da sonsuz.... teşekkürlerimi sunarım.

Ve son olarak şu anda farklı dünyalarda olsak da ruhen sevgisini ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim beni yetiştiren bugünlere getiren benim için her türlü fedakarlığı gösteren CANIM ANNEM'e sonsuz kelimesi az kalsa da sonsuz.... teşekkür ederim. Seni çok seviyorum ve özledim.

Bu çalışmamı CANIM ANNEM'in aziz hatırasına adıyorum.

Nurlar içinde rahat uyu ANNECİĞİM

Haziran 2010

Elçin ESMER

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1.0. Yüzey Soru Yanıt Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı.....	47
Tablo 1.1. Çıkarımsal Soru Yanıt Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı.....	52
Tablo1.2. Anlatı Şematik Yapı Dereceli Puanlama Anahtarı.....	67
Tablo 1.3. Yüzeysel Ve Çıkarımsal Değişkenlere İlişkin Dağılımlar İle Metin Türü Arasındaki İlişki Kay-Kare (Chi-Square) Testi.....	80
Tablo1.4. Yüzey-Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerinin Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı	110
Tablo1.5. Deneklerin Yüzey ve Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanabilme Edimleri ile Okuma-Anlama Edimleri Arasındaki İlişki Bağımsız Örneklemli “T” Testi Sonucu	123
Tablo1.6. Yazılı Anlatı Şematik Yapı Çözümleme Anahtarı – <i>Romanını Arayan Sayfa</i>	135
Tablo 1.7. Yazılı Anlatı Şematik Yapı Çözümleme Anahtarı– <i>Korsanlar Hazineelerini Nasıl Kaybetti?</i>	142
Tablo 1.8. Örneklem Grubundaki Denek Metinlerinin Anlatı Düzeyi Sınıflandırma Anahtarı.....	149
Tablo 1.9. Kapalı Uçlu Uyarın <i>Tatil</i> -Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi	249
Tablo 2.0. Kapalı Uçlu Uyarın <i>Sirk</i> Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi.....	251
Tablo 2.1. Kapalı Uçlu Uyarın <i>Çiftlik</i> Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi.....	253

Tablo 2.2. Açık Uçlu Uyaran <i>Uçmayı Öğrenen Çocuk</i> -Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi.....	280
Tablo 2.3. Açık Uçlu Uyaran <i>Ayşe’nin Doğum Günü Süprizi</i> -Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi.....	282
Tablo 2.4. Açık Uçlu Uyaran <i>Korsanlar Hazilerini Nasıl Kaybetti?</i> Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi.....	284

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.0. Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi Frekans Dağılımı.....	76
Grafik 1.1. Tümce Dinleme-Anlama Testi Frekans Dağılım Grafiği.....	77
Grafik 1.2. Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi Frekans Dağılımı.....	78
Grafik 1.3. Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi Yüzey-Çıkarımsal Sorulara Verilen Cevap Yüzdeleri.....	80
Grafik 1.4. Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarılı Olan Öğrencilerin Yüzey Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı.....	81
Grafik 1.5 Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarısız Olan Öğrencilerin Yüzey Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı.....	82
Grafik 1.6. Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarılı Olan Öğrencilerin Çıkarımsal Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı.....	83
Grafik 1.7. Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarısız Olan Öğrencilerin Çıkarımsal Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı.....	84
Grafik 1.8. Okuma-Anlaması Güçlü Deneklerin Yüzey Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı	118
Grafik 1.9. Okuma-Anlaması Güçlü Deneklerin Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı.....	119
Grafik 2.0. Okuma-Anlaması Zayıf Deneklerin Yüzey Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı	120
Grafik 2.1. Okuma-Anlaması Zayıf Deneklerin Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı.....	121
Grafik 2.2. Kapalı Uçlu Uyaran <i>Tatil</i> -Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	248

Grafik 2.3. Kapalı Uçlu Uyaran <i>Tatil</i> -Okuma-Anlaması Zayıf Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	248
Grafik 2.4. Kapalı Uçlu Uyaran <i>Sirk</i> -Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı	250
Grafik 2.5. Kapalı Uçlu Uyaran <i>Sirk</i> -Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	250
Grafik2.6. Kapalı Uçlu Uyaran <i>Çiftlik</i> -Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	252
Grafik 2.7. Kapalı Uçlu Uyaran <i>Çiftlik</i> -Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı	252
Grafik 2.8. Açık Uçlu Uyaran <i>Uçmayı Öğrenen Çocuk</i> - Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı	279
Grafik 2.9. Açık Uçlu Uyaran <i>Uçmayı Öğrenen Çocuk</i> - Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı	279
Grafik 3.0. Açık Uçlu Uyaran <i>Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi</i> -Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı	281
Grafik 3.1. Açık Uçlu Uyaran <i>Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi</i> -Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	281
Grafik 3.2. Açık Uçlu Uyaran <i>Korsanlar Hazineelerini Nasıl Kaybetti?</i> -Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	283
Grafik 3.3. Açık Uçlu Uyaran <i>Korsanlar Hazineelerini Nasıl Kaybetti?</i> - Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı.....	283

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Tezin Adı

Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin
Etkileşimi:6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma

1.2. Tezin Konusu

Okuma anlama edimleri zayıf ve güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ve okuma ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişki bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır.

1.3. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, okuma anlama edimleri zayıf olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimlerini, okuma anlama edimleri güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ile karşılaştırarak metindilbilim verileri doğrultusunda çözümlemek ve okuma anlama edimi ile metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır.

1.4. Tezin Önemi

Araştırmamız için alanyazın taraması yapılırken, Türkiye’de çocukların okuma-anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulamak amacıyla yapılan çalışmaların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, Türkiye’de yapılan kısıtlı sayıdaki söz konusu çalışmalarda okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ile okuma anlama edimleri gelişmiş olan çocukların yazılı metin üretme ve anlatı

gerçekleştirme edimleri arasındaki karşılaştırmalara yer verilmediği, böyle bir araştırma gereksiniminin kendini kuvvetle hissettirdiği gözlenmiştir. Bu nedenle, okuma anlama edimleri zayıf olan ergenler ile okuma anlama edimleri gelişmiş ergenleri bu farklılıkları açısından karşılaştırarak okuma anlama edimleri zayıf ve güçlü olan ergenlerin söz konusu edimleri ile metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri arasındaki ilişkiyi sorgulamayı amaçlayan bu çalışma, Türkçe için belirtilen gereksinime yönelik bir ilk örnek olacaktır.

1. 5. Araştırma Soruları ve Varsayımlar

Daha önce 1.3.'te de belirtildiği gibi, bu çalışmanın amacı okuma anlama edimleri zayıf olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimlerini, okuma anlama edimleri gelişmiş olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ile karşılaştırılarak metin dilbilim verileri doğrultusunda çözümlemek ve okuma anlama edimleri zayıf olan ergenlerin okuma anlama edimleri ile metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmamızda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma-anlama sorunları ilgili alanyazın içindeki okuma-anlama bozukluğu ile ilgili üç ana yaklaşımdan hangisi ile koşutluk göstermektedir?
2. Öğrencilerin okuma-anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktası olarak hangi yaklaşım benimsenmelidir?

3. Okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin anlatı okuma farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okuma anlama edimi ile “belirli bir metin türünde” yazma edimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Zayıf ve güçlü okuma anlama edimi sergileyen ergenlerin yazılı anlatı metni üretme ve metinlerinde anlatı metninin şematik yapısını kurma edimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Ergenlerin okuma-anlama edimi ile “belirli bir türde metin üretme” edimleri arasındaki ilişkiyi sorgulamayı amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma Ankara ili merkez ilçesinde yer alan İlköğretim 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma M.E.B. Ankara İli Gölbaşı merkez ilçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okul’u ile sınırlıdır.
3. Araştırma öğrencilerin yazılı anlatı metin üretme edimlerinin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.
4. Araştırma öğrencilerin okuma-anlama sorunlarının belirlenmesiyle sınırlıdır.

II. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Kavram ve Terimler

Bu bölümde çalışmamızda geçen ve çalışmamız için önem taşıyan bazı kavram ve terimler alfabetik sırayla kısaca tanıtılacaktır.

Anlatıbilim (Narratology): Herhangi bir anlatının biçimini ve işlevini ya da tüm anlatıların ortak özelliklerini inceler (Erden,1998).

Anlatı (Narrative) : Belirli bir geçmiş olayla ilgili ortak özellikleri olan (başı ve sonu belli, yer aldığı olaylardan çok söylem çevresinden çıkartılabilen ayırık birimler) hikayelerdir (Labov,1972).

Anlatının Şematik Yapısı (The Schematic Structure of Narrative): Sözbilimsel yapının işlevsel özellikleri ile tanımlanmasıdır(Labov,1972)

Bitiş (Coda): Anlatı metnlerinin sonunda bulunan, genel gözlemler içeren veya olayların anlatıcı üzerindeki etkisini gösteren anlatının işlevsel bölümlerinden biridir(Labov,1972).

Çözüm (Resolution): Anlatıda, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü içeren birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş olayların sunulduğu anlatının işlevsel bölümüdür.

. *Değerlendirme* (Evaluation): Anlatının, anlatıcı tarafından neden anlatılmaya değer bulunduğunun sunulduğu işlevsel bölümdür (Labov,1972).

Dış Değerlendirme (External evaluation): Anlatıcının anlatısını keserek, o anlatıyı neden anlatmakta olduğunu veya yaşadığı olaya yönelik duyumsadıklarını, ne düşündüklerini dile getirdiği anlatının işlevsel bölümüdür(Labov,1972).

Eylem Aktarmıyla Değerlendirme (Evaluative action): Anlatıcının anlatıda yer alan kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer vererek onların olay sırasında ne yaptıklarını aktardığı işlevsel anlatı bölümüdür(Labov,1972).

Girişme (Embarking): Anlatıda anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş ara olayların sunulduğu işlevsel anlatı bölümüdür.

Harekete Geçirici An (Starting Point): Anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş ara olayları başlatan bir olay ile anlatı kişinin bu olaya bağlı amacının anlatıya sunulduğu işlevsel anlatı bölümüdür.

İçe Yerleşik Değerlendirme(Evaluative action): Anlatıcının olay esnasında hissettiklerini, olayda yer alan diğer kişilerin olay esnasındaki duygu ve düşüncelerine dair söylediklerini ve kendisinin bu kişilere söylediklerini aktardığı işlevsel anlatı bölümüdür (Labov,1972).

Karmaşık Olaylar Dizisi (Complicating Actions): Anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş olayların aktarıldığı işlevsel anlatı bölümüdür.

Olayların Geçiktirilmesi Yoluyla Değerlendirme (Evaluation by delaying events): Anlatıcının olay sırasında yaşadığı olaylara dikkat çekerek anlatısını kestiği ve bu yolla olayların çözümünü geciktirdiği işlevsel anlatı bölümüdür(Labov,1972).

Özet (Abstract) : Bir anlatının isteğe bağlı bölümlerinden biridir. Anlatıcı tarafından anlatıya hakim olacak anlatı konusunun kısa bir biçimde verildiği işlevsel anlatı bölümüdür(Labov,1972).

Yönelim (Orientation) : Anlatıcı tarafından, anlatıda yer alan kişiler, anlatının uzamı ve zamanı ile anlatı ile ilgili durum ve olay bilgilerinin verildiği işlevsel anlatı bölümüdür(Labov,1972).

2.2.Kuramsal Tartışma

2.2.1. Anlatı Nedir ?

“Anlatı sadece dil kullanım araçlarından biri değil aynı zamanda her türlü dil ve düşünce biçimini anlamamızı sağlayan önemli bir araçtır. Anlatı toplumda var olan düşüncenin önemli bir yansımasıdır. Konuşmayı öğrenmek hikaye anlatmayı öğrenmek demektir (bkz.Le Guin , 1998:39).”

1960'lı yıllardan sonra dilbilim, sözbilim, biçembilim ve yazın bilimin inceleme yöntemlerini kullanan ve yazınsal metinleri bir araç olarak incelemeyi amaçlayan yeni bir bilim dalı gelişti. Anlatıbilim adındaki bu alan yazınsal anlatı metinlerine insanbilim açısından yaklaşmakta ve bu metinlerdeki bilgiselliğin oluşturulması, okuyucuya aktarılması ve anlatının içindeki kişiler arasında alınıp verilmesi gibi konuları ele alıp incelemektedir (bkz.Erden, 1998: 43).

Anlatılar birer bildirişim aracıdır. Her birinin bir iletisi vardır. Coste, anlatıbilimin iki tür araştırma yaptığını belirtmektedir. Birincisi, anlatı iletilerinin oluşturulmasında hangi süreçlerin etkin olduğunun incelenmesidir. Bu süreçler anlatı metnindeki, insan davranışlarını, bu davranışların temelinde bulunan yönlendirmeleri ve tüm bunların anlatı metni içindeki dil öğeleri sayesinde nasıl yapılanıp biçimlendiklerini gösterir. İkincisi, anlatı iletilerinin işlevlerinin incelenmesidir. Bu iletilerin tek tek ya da toplu halde okuyucu ya da dinleyici üzerindeki etkilerinin saptanması gerekmektedir. Kısacası, anlatıbilim herhangi bir anlatının biçimini ve işlevini ya da tüm anlatıların ortak özelliklerini inceler (bkz.Erden,1998:43).

Anlatı evrenseldir. Belirli zaman dilimi içindeki gerçek ya da kurmacasal olayları ve durumları ele alır. Anlatı bir söylem türüdür. Bir anlatı söylemini oluşturan her tümce ve paragrafın bir anlamı vardır ve bu anlamlar anlatı anlamları olarak tanınır. Anlatı söylemleri anlatıbirim adı verilen çok küçük birimlerden oluşur. Bu birimlerden her biri belirli bir olayı yansıtır.

Söylem çözümlemesi alanında anlatı çözümlemesine yönelik birçok çalışma yapılmış ve anlatı adına birçok şey söylenmiştir.

Coste'ye göre, anlatı söylemindeki olay, tek bir olgunun birbirlerinden farklı iki ayrı zamanda ortaya çıkan iki farklı durumun, birbirleriyle karşılaştırılması ve aralarındaki farkın bulunmasıyla saptanan bir kavramdır. Diğer bir ifade ile anlatı belirli bir zaman dilimi içinde yer alan en az iki adet gerçek ya da kurmaca olaydan oluşur. Bu durum da şu gerçeğe işaret etmektedir: Hiçbir öykü tek bir olaydan oluşmaz; en kısa bir öykü bile birden fazla olay içerir. Bunun başlıca nedeni de her anlatının belirli bir zaman dilimi içinde bir *hareketi* anlatmasıdır. Bu hareket ise, dilbilgisel olarak, tümcelerin yüklemelerinde zaman ve kip ekleri ile ifade edilmektedir (bkz. Erden,1998:44).

Lieblich, anlatı ve anlatı araştırmasına yönelik yaklaşımlarını oluştururken 1998 tarihli çalışmasında Webster' in anlatı tanımını esas almaktadır. Webster, anlatıyı birbirine bağlı ve birbirini izleyen olayları sunmak için düzenlenmiş bir söylem ya da söylem örneği olarak tanımlamaktadır (Lieblich,1998: 2). Adams'ın 1996 tarihli çalışmasında ise anlatı ve açıklama kavramları bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada da Webster'in anlatı tanımlamasına yakın ifadeler yer aldığını görmekteyiz. " Anlatı, bir olayın sonraki olaya önderlik ettiği açıklama biçiminde karşımıza çıkan bir olaylar dizisidir. Bu olaylar dizisinde, olaylar bir sıra içinde anlatılır ve bir olayın diğer bir olaya önderlik etmesiyle tüm olaylar son olaya zemin hazırlar. Bu ardılık olayın nasıl geliştiğini ve nasıl sonuçlandığını gösterir. Bu durum ise anlatının keşfetmeye yöneldiği şeyin ne olduğu sorusunun yanıtıdır(Adams,1996:7-8-102).

Yukarıda belirtilen bilgiler, Adams'ın anlatı çerçevesinde yapmış olduğu çalışmalara yönelik yaklaşımının da temelini oluşturmaktadır. Adams ve Webster'

in anlatı kavramına olan yaklaşımlarına bakıldığında anlatının birbirini izleyen bir dizi olayın sunulması olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Riessman'ın çalışmasında ise Adams ve Webster'in olayların ardılığı yönündeki savunusuyla aynı nitelikler sergileyen Labov ve Waletzky'nin yaklaşımlarının temel alındığı ve Labov'un anlatı tanımına uyulduğu görülmektedir. Labov (1972), tüm anlatıları belirli bir geçmiş olayla ilgili ortak özellikleri olan (başı ve sonu belli, yer aldığı olaylardan çok söylem çevresinden çıkartılabilen ayrık birimler) hikayeler olarak tanımlamaktadır (bkz. Riessman,1993:17). Aynı zamanda Labov, anlatının eylemlerinin zaman sırasını belirten tümcelerle olayların sırasının eşleştirilerek geçmiş deneyimlerin özet halinde tekrarlanması yöntemi olduğu görüşündedir. Labov ve Waletzky (1967), çalışmalarında anlatıların kronolojik bir sıra izlediğini ileri sürmüşlerdir: "Olayların sırası zaman içinde çizgisel bir doğrultuda ilerler. Orjinal anlamsal yorumlamada birbirini izleyen olaylar değiştirilmeksizin olayların sırası değiştirilemez." Bu tanımlamaya göre bir anlatı her zaman için *sonra ne oldu?* sorusuna yanıt verir (bkz. Riessman, 1993: 17).

Şu ana dek sunulan yaklaşımlarda görüldüğü gibi Riessman, Adams ve Lieblich'in araştırmalarında değindikleri ortak nokta olayların çizgisel bir doğrultuda belli bir zaman sırasına göre aktarıldığı yönündedir. Olayların zaman sırasını belirten tümceler büyük önem taşır. Çünkü zamanı belirten tümcelerin yerinde bir değişme olursa olayların sırası da değişir. Aynı zamanda anlatı yorumu bu tümcelere bağlı olarak değişim gösterir. Bu yüzden olaylar belli bir zaman sırasına göre sunulmaktadır.

Yapılan tüm açıklamalar ve tanımlamalar doğrultusunda anlatının geçmişle ilgili bir dizi olayın, belli bir zaman sırasına göre aktarıldığı bir söylem türü olarak belirginleştiği görülmektedir.

Anlatı metinleri sadece olayları ve durumları değil, aynı zamanda kişisel ve toplumsal açıdan anlatılmaya değer olguları anlatırlar. Yani anlatı metinlerinin toplumbilimsel ve davranışbilimsel boyutları vardır. Bu boyutlar yazarın/konuşmacının kendine özgü dil seçimlerini yansıtır. Aslında metindeki her dilbilgisel özellik o metnin derin yapısındaki kişisel veya toplumsal bir başka özelliği yansıtır. Örneğin; –miş’li zamansal gönderimler ve sıfatların karşılaştırılması yazarın metindeki kendi kişisel değerlendirme ve yorumlarını yansıtır. Kısaca denilebilir ki, anlatı metinlerinin kişisel ve toplumsal boyutlara bağlı olarak yazar tarafından oluşturulan kavramsal yapısı metinlerin yüzeysel dilbilgisi yapılarını etkilemektedir.

Genellikle anlatı metinleri üzerinde yapılan inceleme ve araştırmalar, metinlerdeki içerik, plan ve bağdaşıklık üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalarda anlatı metinlerinin kavramsal yapıları ile yüzeysel yapıları arasında bir ilişkinin var olduğu vurgulanmış ve anlatı metnindeki tümceden büyük birimleri ve bu birimler arasındaki ilişkileri betimlemeyen farklı anlatı yapıları ortaya konmuştur.

Aşağıda bu çalışmalardan bazılarına yer verilerek birbirine benzeyen anlatı yapıları kısaca tanıtılacaktır.

Labov, 1972 tarihli çalışmasında anlatıcılardan başlarından geçen üzücü bir olayı sözlü olarak anlatmalarını istemiş ve bu sözlü anlatımlardan yola çıkarak tam

anlamıyla oluşmuş bir sözel anlatıda şu altı işlevsel bölümün bulunması gerektiğini öne sürmüştür (bkz. . Labov,1972: 359-360/Yemenici,1995: 39-55).

1. *Özet* (*Abstract*): Bir anlatının isteğe bağlı bölümlerinden biridir. Anlatıcı tarafından anlatıya hakim olacak anlatı konusunun kısa bir biçimde verildiği bölümdür. Anlatının içerik şemasını oluşturur. Özet bölümü aynı zamanda anlatıcının dinleyicilerine veya okuyucularına hikayesini dinlemek isteyip istemedikleri hakkında fırsat tanıdığı ve daha sonra olabilecek şeyleri abartarak ve bunlar hakkında vaatler vererek hikayeyi dinlemeye davet ettiği bölümdür.
2. *Tanıtım/Yönelim* (*Orientation*): Katılımcıları, durumu ve özellikle anlatının yerini ve zamanını belirtir. Bu bölümde geçmişte süreklilik gösteren zaman ve görünüş ekleri, süreklilik gösteren belirteçler yer alır.

Labov tanıtımın anlatının giriş tümceleri içinde yer alabileceğini ama genelde anlatının gelişme bölümünden önceki serbest tümce kümeleri içinde diğer bir ifade ile özet ve karmaşık olaylar dizisi arasında yer aldığını ifade etmektedir.
3. *Karmaşık olaylar dizisi* (*Complicating actions*): Geçmiş zaman anlatı kişi ve süreklilik belirteci almış eylemler kullanılarak olayların zaman sırasına göre aktarılmasıdır. Anlatının içeriğini oluşturur. Olayların dönüm noktası ve sorun bu bölüm içinde verilir.

4. *Değerlendirme* (Evaluation): Anlatının, anlatıcı tarafından neden anlatılmaya değer bulunduğunun sunulduğu bölümdür. Labov’a göre bir anlatının anlatılabilir olması için bir anlatıda değerlendirme ögesinin bulunması gerekir. Değerlendirme ne olmuş sorusunu cevaplar, anlatıyı anlatılabilir kılar, bir amaç verir ve anlatılan olayın nedenini açıklar. Değerlendirme ögesi anlatı içinde herhangi bir yerde bulunabilir. Ancak çoğunlukla olayın çözümlenmesinden veya geciktirilmesinden önce olayların doruk noktasına çıktığı yerlerde görülür. Anlatıcının hikayeye katıldığını gösteren anlatıdaki en önemli bölümdür.

Labov, değerlendirmenin anlatıcılar tarafından dört farklı biçimde yapıldığını belirtmektedir.

4.1.*Dış Değerlendirme* (External evaluation) : Anlatıcının anlatısını keserek, o anlatıyı neden anlatmakta olduğunu veya yaşadığı olaya yönelik duyumsadıklarını, ne düşündüklerini dile getirmesidir.

4.2. *İçe Yerleşik Değerlendirme* (İnternal evaluation): Anlatıcının olay esnasında hissettiklerini, olayda yer alan diğer kişilerin olay esnasındaki duygu ve düşüncelerine dair söylediklerini ve kendisinin bu kişilere söylediklerini aktarmasıdır.

4.3.*Eylem Aktarımı Yoluyla Değerlendirme* (Evaluative action): Anlatıcının anlatıda yer alan kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer vererek onların anlatı sırasında ne yaptıklarını aktarmasıdır.

4.4 Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme (Evaluation by delaying events): Anlatıcının olay sırasında yaşadığı olaylara dikkat çekerek anlatısını kesmesi ve olayların çözümünü geciktirmesidir.

Labov'a göre ayrıca, anlatıcı vurgu, yineleme, karşılaştırma ve açıklama gibi sözdizimsel ve dilbilgisel öğelerden yararlanarak değerlendirme yapabilmektedir. Bu türden bir değerlendirmede kullanılan öğeler dört bağlamda ele alınmaktadır.

1. Güçlendiriciler (Intensifiers) : Anlatıcı anlatısını güçlendirmek amacıyla jest, vurgu, ünlemler,nicelik bildiren sözcükler fonoloji , niceleyiciler, sözlüksel birimler , öne çıkarma , tekrarlama ve geleneksel ifadeler kullanabilir.

2. Karşılaştırmacılar (Comparators) : Anlatıcı olmuş bir olay ile olmamış bir olayı karşılaştırmak amacıyla gelecek zaman içeren tümceler, olumsuzluk ekleri, kip, soru ve emir tümceleri, üstünlük ve en üstünlük derecesi içeren öbekler, benzetme, eğritileme, varsayımsal koşul tümceleri gibi karşılaştırmacıları kullanabilir.

3.Bağıntılayıcılar (Correlatives) : Anlatıcı iki olayı bir arada aktarmak amacıyla süreklilik gösteren zamanlar, çift niteleme sözcükleri, niteleyici ortaçlar gibi bağıntılayıcılar kullanabilir.

4.Açımlayıcılar (Explicatives) : Anlatıcı aktarılan olayların nedenini açıklamak ve bu olayları nitelemek amacıyla "iken,-e rağmen, çünkü gibi" bağlaçları kullanabilir.

Yukarıda sözü edilen sözdizimsel ve dilbilgisel öğelerin kullanılması sözlü bir anlatının yazıma, özellikle deneme metin biçimine dönüştürülebilir olduğunu göstermektedir. İyi geliştirilmiş değerlendirme ögesi içeren bir anlatı konusal bağdaşıklık, sözlüksel ve sözdizimsel işaretlerini taşır. Açıklayıcılar bir anlatının farklı bölümleri arasındaki bağdaşıklık ilişkilerini gösterir, bağıntılayıcılar anlatının bölümlerini bir araya getirir, karşılaştırmacılar olmamış olayların geçmişi ile ilişkili tümceleri tanımlar. Güçlendiriciler diğer üç değerlendirme biçimine göre tümcelerin deneme metnine özgü anlatı stili içinde bütünleştirilmesinde daha az etkilidir. Bu değerlendirme araçlarının anlatı içinde yer alması anlatı tümcelerinin sadece olaylar dizisi olmasını engellemektedir.

5. *Çözüm* (Resolution): Olayın nedenlerinin ortaya çıktığı olayın sonuçlandığı bölümdür.
6. *Bitiş* (Coda): Bitiş anlatı metnlerinin sonunda bulunan, genel gözlemler içeren veya olayların anlatıcı üzerindeki etkisini gösteren serbest tümcedir. Karmaşık olaylar dizisini sona erdirerek anlatının bittiğini ve birbiri ardına oluşan olayların hiçbirinin anlatı için önemli olmadığını gösterir ve böylece daha sonra gelecek soruların önüne geçilir. Bitiş aynı zamanda anlatı merkezinin sonundaki zaman anı ile şu an arasında köprü oluşturur ve anlatıcı ve dinleyiciyi anlatıya girdikleri noktaya geri götürür.

Labov, anlatı çözümlenmesine yönelik olarak geliştirdiği dilbilimsel temelli bu yapının bütün sözel anlatılarda var olduğunu belirtmektedir.

Labov'un modelini yazılı anlatımlar için daha sade hale getiren Martin ve Rothery(1980), yazılı anlatı metinlerinde tanıtım, karmaşık olaylar dizisi ve çözüm olmak üzere üç işlevsel bölümün bulunması gerektiğini söylemişlerdir (bkz.Çoşkun,2005: 112-119).

Labov'un modeline benzer bir anlatı yapı modeli öneren Longacre (1976)'e göre ise bir anlatı metninde şu sekiz işlevsel bölümün olması gerekmektedir:

1. *Giriş*: “Bir keresinde.....”, “....olduğunda” gibi ifadelerle yapılan açılış bölümüdür.
2. *Açıklama*: Anlatıdaki zaman, yer ve katılımcılar hakkındaki temel bilgilerin verildiği bölümdür.
3. *Harekete geçirici An*: Anlatıda hareketin başladığı anı gösteren bölümdür.
4. *Çatışmanın gelişmesi*: Olayların yoğunlaştığı bölümdür.
5. *Düğüm*: Heyecan ve merakın doruğa çıktığı bölümdür.
6. *Sonuç*: Bu bölümde anlatının en önemli olayı gerçekleşir, çözümün verilmesi de mümkündür.
7. *Son Beklenti*: Bu bölümde çözümün ayrıntıları tamamen ortaya çıkar.
8. *Bitiş*: Anlatıda memnun edici bir sona ulaşılan bölümdür.

Stein ve Glenn 50'den fazla fabl ve çocuk hikayesini incelemiş ve bu incelemelerden yola çıkarak bir anlatıda şu altı işlevsel bölümün bulunması gerektiğini öne sürmüşlerdir:

1. *Dekor:* Anlatıdaki zaman ve yerin belirtildiği; katılımcıların ana hatlarıyla tanıtıldığı veya alışkanlık halindeki durum ve etkinliklerin betimlendiği bölümdür.
2. *Başlatıcı Olay:* Anlatıdaki olaylar dizisini başlatan olaydır.
3. *İçsel Cevap ve Plan:* Başlatıcı olaya bağlı olarak katılımcılarda meydana gelen ruhsal durumdur. İçsel cevap ve plan anlatıdaki ana karakterin, karşılaştığı bir sorunu çözmek için bir amaç belirlemesini sağlar.
4. *Girişim:* Bu bölüm anlatıdaki ana karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylemleri içerir. Bu bölümün en büyük işlevi çözüme yol açmasıdır.
5. *Sonuç:* Anlatıdaki ana karakterin gerçekleştirdiği girişim sonucunda meydana gelen değişikliğin belirtildiği bölümdür. Bu bölüm ana karakterde olumlu veya olumsuz bir tepki oluşturur.
6. *Tepki:* Ana karakterin sonuca gösterdiği tepki veya ana karakterin amaca ulaşmasının anlatıda yer alan ikinci karakteri nasıl etkilediğinin ifade edildiği bölümdür.

Burada yer verdiğimiz farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen farklı anlatı yapılarındaki ortak bölümleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Anlatının geçtiği yeri, zamanı ve anlatıdaki katılımcıların tanıtıldığı *tanıtım bölümü*

2. Anlatının temelini oluşturan bir sorunu ya da amacı ortaya koyan *başlatıcı olay*
3. Sorunu çözmek ya da amaca ulaşmak için ana karakterin girişimde bulunduğu *girişim bölümü*
4. Sorunun çözüldüğü ya da amaca ulaşıldığı *sonuç bölümü*
5. Ana karakterin ve/veya katılımcıların sonuca olan tepkisinin yansıtıldığı *tepki bölümü*

2.2.2. Metindilbilim ve Çalışma Alanı

1950'li yılların başında dilbilimin daha çok sözlü dile ve tümce düzeyine uyguladığı çözümleme yöntemlerinin yazılı dile, tümceötesi birimlere uygulanması sonucu gelişen metindilbilim, anlamın ortaya çıkarılmasında tümceötesi dil çalışmalarından yola çıkarak bir metnin bütünlüğünü, birliğini yaratan bağlantıları ve tutarlılıkları inceler.

Metindilbilimin oluşum aşamasındaki ilk çalışmalarda metin tümcenin bir uzantısı olarak, daha uzun ve karmaşık biçimi olarak ele alınmış, metin bağdaşıklığı öne çıkarılmış ve metin iç yapısının betimlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca tümceyi incelerken esas alınan varsayımların ve kullanılan yöntemlerin aynı şekilde metinlerin incelenmesinde geçerli olduğu varsayılmıştır. Bu yaklaşımda metnin bütünlüğü öne çıkarılmış ancak bütünlüğü sağlayan hususlar ve metin bağlamı göz ardı edilmiştir. Dilbilimin gerçekte tümcelerle değil söylemlerle ilgilenmesi gerektiğini ilk olarak ortaya koyan Zelling S.Harris (1952), *Discourse Analysis* adlı çalışmasında bu yaklaşımın doğru olmadığını, tümce ve metnin farklı çözümleme yöntem ve modelleri gerektiren dilbilimin iki ayrı alanı olduğunu dile getirmiş ve

dilin tümcelerle sınırlandırılmış biçimde değil söylem olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ancak Harris'in çalışmalarında daha çok biçimbilimsel özelliklere vurgu yapması ve bunun yanı sıra önceki çalışmalarda olduğu gibi, metni tümcenin bir uzantısı, daha uzun ve karmaşık biçimi olarak değerlendirmesi metindeki tümcelerin bağlam içinde kazandığı işlevlerini ihmal etmesine yol açmıştır (bkz.Uzun, 1995: 17-18).

Harris'in metin ve söyleme dikkat çektiği çalışmalardan sonra yapılan metin çalışmalarında metinlerin sadece biçimsel özellikleriyle değil, aynı zamanda insan bildirilişiminin temel birimleri olarak içerdikleri ve aktardıkları dil dışı ilişkiler ve anlamlar açısından da incelenmeleri gerekliliği; yüzey yapıda görünmeyen ancak derin yapıda kurulan ilişkilerin ve dış bağlamın niteliği önem kazanmıştır. Diğer bir ifade ile, bu çalışmalarda metni bağlamın ve iletişim ortamının şekillendirdiği ve anlamlandırdığı anlayışı hakim olmuştur. Bu anlayış değişikliğinde dilin üç temel özelliği ile dilsel bir iletişim aracı olarak grlen metnin  özelliğinin bakışımlılık sergilemesinin etkisi olmuştur:

1. Dilin iletişimsel işlevi vardır./ Metnin iletişimsel bir işlevi vardır.
2. Dil durağan bir birim değil, devingen bir süreçtir./ Metin dilin durağan bir birimi değil, devingen bir sürecidir.
3. Dilin iletişimsel özellikleri, dilbilgisel öğelerinin toplamına eşit değildir/ Metnin iletişimsel özellikleri dilbilgisel öğelerin bir toplamı değildir.

Metindilbilim çalışmalarında metnin bir bütün olarak yapısının ve işlevinin incelenmesi gerekliliğini savunan dilbilimciler arasında yer alan De Beaugrande metni tümce ötesi birim ya da tümceler dizisi olarak görmenin metnin iletişimsel yönünü ihmal etmek anlamına geldiğini belirtmiştir. Çünkü böyle bir bakış açısı metnin sadece dilbilgisel parçalardan ibaret olduğunu düşündürmektedir. Oysa metni bağlamdan soyutlanmış biçimsel niteliklerle açıklamak mümkün değildir. Bir metin gerçek değerini insanlar arasındaki iletişimsel değeri ile kazanır.

Metni yazan ve konuşan kişinin bir soruyu yanıtlamak, bir gerçeği aktarmak, bir hikaye anlatmak gibi belli bir amacı vardır. Bu iletişimsel davranış daha geniş bir bağlam içerisinde gerçekleşir. Bu nedenle onun anlaşılabilirliği ve kabuledilebilirliği ancak kendi bağlamında mümkün olabilir. Ayrıca belli bir dilbilgisel yapının ne çeşit bir iletişimsel işlev yükleneceğini de belirleyen bu bağlamdır. Örneğin; soru biçiminin bir “yanıt, “ soru”, “emir” veya “önerme” işlevlerinden hangisini yükleneceği içinde bulunulan şartlara göre belirlenir.

Metin bir süreç olma özelliğini iletişimsel işlevinden alır. Çünkü metin işlevini ancak belli bir bağlamda yerine getirir ve birbirleriyle ilişki içinde olan ortam, yorumlayan ve işlevden bağımsız ele alınamaz. Bütün bu unsurların karşılıklı ilişkileri metnin asıl şekillenmesini ve oluşumunu sağladığı için bu üç öğe ile metin arasındaki ilişki devingen bir süreç olarak görülebilir.

Bunun yanı sıra, bir süreç olma özelliğini iletişimsel işlevinden alan metin aynı bir gösterge gibi çalışmaktadır. Metnin bu özelliklerinden dolayı metin yüzey

yapısı ve metin derin yapısı olarak adlandırılan iki ayrı düzlem bulunmaktadır. Bunlardan metin yüzey yapısı düzlemi, doğası gereği, dilbilgiseldir ve metindeki her dilbilgisel özellik o metnin derin yapısındaki kişisel ve toplumsal bir başka özelliği yansıtır. Bu düzlem vericinin denetimi altında olup, daha çok verici (üretici) açısından çözümlenir. Metin derin yapısı düzlemi ise, metin üretimi açısından bakıldığında vericiyle, metnin anlamlandırılması açısından bakıldığında ise alıcıyla ilgili çözümlemeyi gerektirir. Hangi tür metin olursa olsun tek bir yüzey yapı bulunur. Buna karşılık metin türleri arasındaki farklara bağlı olarak bir ya da birden fazla derin yapı bulunabilir. Metin yüzey yapısında çoğu zaman *okuyucu-dinleyici merkezli* (user-oriented) düzenlemeler kendini gösterir. Metin yüzey yapısında yer alan sözcükler öncelikle biçimsel (dilbilgisel) bağlarla bağıntılı kılınır. Çünkü bunlar derin yapıda yer alan mantıksal, anlamsal bağların uyaranları olarak işler. Bizim amacımız derin metni oluşturmaktır, diğer bir ifade ile var olan metinleri neden sonuç ilişkisi gibi önermesel boyuttaki ilişkiler çerçevesinde ortaya koymaktır (bkz. Uzun,1996:88-89/Erden,1998:47).

Halliday ve Hasan'a göre de metni tümceler bütünü olarak görmek yanlış olur. Onlara göre metin, dilin kullanımındaki birimdir ve tümce veya tümcecik gibi dilsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. Metin, biçimsel değil, anlamsal bir birliktir. Metin tümcelerden oluşmaz, tümceler tarafından gerçekleştirilir ya da tümceler içinde kodlanır. Buna göre metin sözlü veya yazılı, mensur veya manzum, diyalog veya monolog biçiminde olabilir. Tek bir atasözünden tüm bir oyuna, bir anlık yardım çağrısından bir topluluktaki tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir. Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan tümcelerin toplamından farklıdır (bkz.Halliday-Hasan,1976:1-2).

Diğer bir ifade ile metnin anlamı koda bakılarak bağlamdan bağımsız tahmin edilemez. Metnin anlamı durağan değildir, önceden bilinemez ve önü açıktır. İletişim sürecinde anlambilimle birlikte bütün diğer yönler de anlamın oluşumunu sağlar. İletişim sürecinde göstergeler birden fazla işlev yüklenebilir. Örneğin; görsel betimleme yapan bir metin görsel ve sembolik, birincil ve ikincil anlam ve eğretilme işlevini yazınsal anlamını da kaybetmeden bir arada barındırabilir. Dolayısıyla göstergeler zengin ve çok yönlü bir gücül geliştirirler ve önü açık, yenilikçi, önceden çıkarımlanamaz anlamlarıyla çok yönlü yoruma açıktırlar.

Metin kendini oluşturan parçacıkların toplamından ibaret değildir, bir bütün olarak bunları aşar, dolayısıyla anlamı öğelerinin anlamlarının toplamlarıyla eşitlenemez. Metin bütüncül işlevi ile birlikte yorumlanması gereken gösterge üstü bir biçime sahiptir. Bütüncül bir karaktere sahip oluşu metin ve öğeleri arasında özel bir ilişkinin varlığını gösterir. Aynı zamanda birleştirici bir işlevi vardır, dolayısıyla her bir unsurun görevini belirleyen kendi özellikleri değil iletişim süreci içindeki yerleridir. Bu nedenle bu unsurlar bütün metin bazındaki yerlerine ve işlevlerine göre değerlendirilmelidir.

Bir metnin anlamlı sayılabilmesi için, metnin yukarıda söz edilen üç özelliğinin yanı sıra o metnin *yorumlanabilirlik* (Interpretability) özelliğine sahip olması gerekmektedir. Yorumlanabilirlik aslında söz konusu bir metinle okuyucusu-dinleyicisi veya belirli bir özelliğe sahip bir okuyucu-dinleyici grubu arasındaki ilişkiden büyük ölçüde etkilenmektedir. Çünkü yorumlanabilirlik bir okuyucunun metne beraberinde getirdiği bilgi birikiminden yararlanmaktır. Bu anlamda

yorumlama bir yeniden kurma sürecidir ve hedeflenen metnin derin yapısıdır. Böyle bir durumda okuyucunun/dinleyicinin rolü öne çıkmaktadır. O yalnızca bir kod çözücü değil, aynı zamanda iletişimsel sürecin etkin, yaratıcı bir unsurudur. Yetenek, bilgi ve deneyimine bağlı olarak metinde derin ve yüzey anlamlar bulabilir, hatta metinde anlamı yükleyenden daha çok anlamlar çıkarabilir.

Brown ve Yule (1983:225) yorumlama sürecinin üç ayrı görünüm içerdiğini belirtmişlerdir. Bunlardan ilki, metnin taşıyıcısı olduğu iletinin niteliği ile ilgili olan iletişimsel kestirimidir. İkincisi, toplumsal /kültürel bilgiyi, yani dünya ile ilgili gerçekleri kullanma biçiminde belirlenmektedir. Üçüncüsü ise, metindeki sezdirimlere dayalı olarak çıkarımların belirlenmesidir.

Uzun (1996:88)'e göre, belirtilen bu üç işlem arasındaki ilişki, dil-söz ya da edinim-kullanım ilişkilenebilir. Metnin iletisel niteliği, kurucu önerme mantığıyla bakıldığında düşünsel bir genel çatıyı belirleyecektir. Yorumlamada, bu çatı sınırları içinde toplumsal / kültürel bilginin kullanımında kimi özelleşmeler ortaya çıkacak, çıkarım sürecinde ise, bu özelleşmeler söz'e dönük olarak bireyselleşecektir. Bu nedenle yorumlama salt dilbilgisel terimlerle açıklanamaz.

1950'li yılların başlarında metindilbilimin ilk oluşum aşamasında geçerli olan metni tümcenin bir uzantısı olarak diğer bir ifade ile salt bir ürün olarak gören ve metni bağlamdan soyutlanmış yüzeysel yapılarla tanımlamaya çalışan anlayış, günümüzde geçerliliğini tamamen kaybetmiştir. Günümüzde metindilbilim çalışmalarında geçerli olan görüşe göre, metni bağlamdan bağımsız dilbilgisel bir

düzenekleme olarak görmek, hem üreteninden hem de alıcısından soyutlamak olacaktır. Bunun yanı sıra, kullanım amaçlı olan ve her zaman bir söylem gerektiren metin bir ürün olarak görüle bile, onun üretim ve yorumlama süreçleri içinde görülmesi gerekmektedir. Bu nedenle metin, işlevsel özellikleri doğrultusunda, hem bir süreç hem de bir ürün olma durumundadır (bkz.Uzun, 1996:88).

2.2.3. Metin Üretimi –Okur ve Yazar İlişkisi

Metindilbilimde iletişimsel bir gösterge olarak tanımlanan metin, gerçek dünyanın bir benzeri olarak *imgesel* (iconic) bir niteliğe sahiptir. Metnin üretimi açısından bakıldığında, yazar dilbilgisel olarak biçimlenen bir zihinsel tasarımın yaratıcısı ve aynı zamanda metin dünyasının kurucusudur. Yazar gerçek dünyada gördüklerini algıladıklarını önce kendi dünyası içine alır. Bu işlem basamağında bir yanda yazarın bireysel özellikleri bir yanda da art alan ve dünya bilgisi devreye girmektedir. Yazar dış gerçekliği, kendi dünyasına aldıktan sonra, metin dünyası kurmak adına, tür, söylem topluluğunun beklentileri, metnin iletişimsel olarak hangi iletişimsel amaçlara hizmet edeceği gibi dizesel seçeneklerden uygun olanı belirleyip metin dünyasını kurar. Ardından doğrudan doğruya iletiye dönük düşünsel eklemlmeleri gerçekleştirir. Bu işlem basamağında yazar metindeki içerik şeması için bir önbiçimlenme yapar. Diğer bir ifade ile içerik şemasında yer alacak önermeleri saptar. Bunun yanı sıra, yine bu işlem basamağında yazar içerik şeması için yapılan önbiçimlenmeyi dünya bilgisiyle bağdaştırarak içerikte yer almasını planladığı kavramların birbirleriyle uyumlu olup olmadığını da değerlendirir. Daha sonra da birbiriyle uyumlu olduğunu saptadığı kavramlar arasındaki bağı kurar. Böylece metnin içerik şemasının, okuyucunun yorumlama sürecini güdüleyecek biçimde bir kavram ağı içermesi sağlanır. Metin dünyası kurmak metnin yüzey

yapısındaki bir takım düzenlemeleri gerçekleştirmek demektir. Yazar gönderim, bağlaçlı bağdaşıklık, eksilme ve değiştirme gibi bağdaşıklık araçlarını kullanarak metnin yüzey yapısındaki sözcüklerin ve tümcelerın bağdaşık olmasını sağlamak zorundadır. Bağdaşıklık araçları bir yandan biçimsel bütünlüğü kurarken diğeri bir yandan da metinde tutarlılık ilişkisi ile kurulan anlamsal bütünlüğünün erişirliğini sağlarlar. Bir başka ifade ile metnin içerik şemasını erişilir kılarlar. Çünkü metindeki bağdaşıklık bağları, içerik şemasındaki düşünceleri belirginleştirirken düşünsel bağlar da metnin tutarlılığını gösterir. Bu evrede metnin küçük ve büyük yapısında ortaya çıkan aksamalar metnin retorik yapısına yansır ve metnin parçaları belirli bir işlev adına bir araya getirilemez. Bu nedenle de üretilen metnin içeriğine ulaşmak güçleşir. Yazar tarafından metnin düşünsel olarak düzenlenmesine yönelik olarak yapılan bu işlemler metnin tutarlı ve bağdaşık bir metin olmasını sağlar. Metinsel eklemleme evresinde, oluşturulan içerik hem dilsel kodlamaya hem de retorik kodlama şemasına yönelik olarak kodlanır. Bu evrede yazar dilin sözdizimine, metinleştirme stratejilerine ve metin türüne özgü retorik kodlama şemasına yönelik bilgileri sağlar ve böylece somut tikel metin ortaya çıkar. Yazarın düşüncesinde tasarımlar yığını olarak biçimlenen bu dünya anlayışı yazılı metin haline dönuştükten sonra yazarın yerini alarak toplumsal iletişim sürecinde kişiler arasında alınıp verilebilir (bkz.Ruhi,1994:104/Uzun-Keçik,2000:23-29/Yağcıoğlu,1994:52/Yağcıoğlu-Oktar,1998:109-110).

Alımlama, yorumlama ve anlamlandırma süreçlerini içeren yazılı metnin okuyucu tarafından işleme süreci üretim sürecinden ters yönde işler. Alımlama açısından bakıldığında, gerçek dünyanın bir modeli olarak imgesel bir niteliğe sahip olan metin okuyucuya gerçeğin zihinsel tasarımını oluşturabilmesi için edimbilimsel

(pragmatic) bilgiler sunar. Bu edimbilimsel (pragmatic) bilgiler metnin bütünün düzenleniş biçiminde yer almaktadır. Okuyucu bu düzenleniş biçimini bir komut olarak alarak ilk önce metinsel eklemleme, ardından düşünsel eklemleme ve bunun ardından da yazarın zihinsel tasarımına benzer bir tasarımı yani yazarın yarattığı metnin dünyasının izdüşümünü kendi zihninde oluşturur. Okuyucu tarafından bu izdüşüm kurulamaz ise ne metinden ne de anlamlandırma ve yorumlamadan söz edebiliriz.

Bir metinde hangi birimlerin asal hangi birimlerin ise yanal olduğuna karar verme işlemi olan yorumlama ve anlamlandırma metinde bulunan aşamalı yapıyı oluşturan birimler arasındaki ilişkinin ters yüz edilmesidir. Diğer bir ifade ile metnin yüzeysel yapısını oluşturan ve çizgisel doğrultuda düzenlenmiş girdi önermelerin yeniden düzenlenmesiyle gerçekleştirilir. Art-alan bilgisi ayrıntılı çıkarımlar yoluyla okurun yorumlama işlemini gerçekleştirmesine yardımcı olur ve okuyucuya metindeki boşlukları doldurmada gerekli zemini sağlar. Bunun yanı sıra, okurların belleklerinde varolan şemalarla metnin iletisi arasında uygun ilişkinin kurulmasına aracılık ederek okurların anlamlandırma işlemini kontrol etmelerine de olanak sağlar. Metni yorumlama ve anlamlandırma süreçlerinde okuyucu çok sayıdaki art-alan bilgi ve deneyimini ihtiyaç duyduğu ölçüde sınırlayarak metnin farklı bölümleri arasındaki büyükölçekli bağlar ile tümceler arasındaki yerel bağları kurar ve düşüncelerin bir bütün olarak nasıl bir tutarlılık gösterdiğini belirler. Diğer bir ifade ile okur hem metindeki dilsel düzeneklemeyi bütünsel anlam açısından sorgular hem de buna bağlam temelli olarak eklemeler yaparak önermeler düzlemindeki olası boşlukların içeriklerini belirler.

Okuyucu yazarın yarattığı metnin dünyasının izdüşümünü kendi zihninde oluşturduktan sonra kendi metin dünyasını oluşturur ve böylece metne dayalı olarak dış gerçekliğe gider.

Sonuç olarak etkin okuma-anlama okuyucunun yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelini oluşturmasını gerektirmektedir. Okuyucunun zihninde bu modelin oluşturulması ise yazar ve okuyucunun sahip olması gereken yazma ve okuma becerilerini önplana çıkarmaktadır.

İyi bir yazar yaratmış olduğu metin dünyasının izdüşümünün okuyucunun zihninde oluşturulabilmesi için şu yazma becerilerine sahip olmalıdır :

- Sözcük düzeyinde amaca uygun sözcüğü seçebilme ve seçilen sözcüğü yerinde kullanabilme,
- Tümce düzeyinde dilin işleyiş düzenine uygun anlamlı ve kurallı tümceler kurabilme ve tümceleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilme,
- Paragraf düzeyinde tümceleri bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağıntısını kurabilme ve paragrafta düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilme .

Ayrıca, bir dil becerisi olmanın yanı sıra üst düzey düşünmeyi gerektiren yazma işlevinde iyi bir yazar okuma, plan yapma ve denetleme becerilerine de sahip olmalıdır. Diğer bir ifade ile iyi bir yazar olma aynı zamanda iyi bir okuyucu olmayı gerektirir (bkz.Maltepe,2006: 19).

Yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelinin oluşturması sürecinde iyi bir okuyucunun şu okuma becerilerine sahip olması gerekir :

- Metindeki sözcükleri ayırt etme,
- Sözcükler arasındaki dilbilgisel ve anlamsal ilişkileri kurma,
- Bütünleştirmeye yardımcı olan çıkarımları yaparak düşünceleri tutarlı bir biçimde bütünleştirme .

Ayrıca, iyi bir okuyucunun artalan bilgisini iyi bir biçimde kullanma, anlayıp anlamadıklarını değerlendirme, metnin türüne ve okuma amaçlarına göre strateji seçme niteliklerine de sahip olması gerekir(bkz.Vancı-Osam,1992:369).

Okuma anlama stratejilerini araştıran pek çok çalışma, okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklar ile okuma anlama edimleri gelişmiş çocukların yukarıda belirtilen becerileri açısından karşılaştırılmasını içermektedir. Bu çalışmalarda okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların okuma anlama edimleri gelişmiş çocuklara göre sözcük ayırt etmede, metnin sözdizimsel ve anlamsal çözümlemesinde zorluk çektikleri ve dilin yapısal kısıtlamalarını uygulayamadıkları görölmüştür. Ayrıca, okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların metinden çıkarımlar yapmakta ve metindeki fikirleri bütünleştirmede sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu nedenlerle, bu çocukların metnin zihinsel modelini oluşturmakta zorluk çektikleri dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, yine bu çalışmalarda gruplar arasında görölen bu farklılıkların artalan bilgisini iyi bir biçimde kullanma, bir dizi gönderge ifadelerini anlama, anlama sürecini denetleme becerileri ile çalışma belleği kapasitesindeki farklılıklardan kaynaklandığı ileri sürölmüştür.

2.2.4. Okuma-Anlama Modelleri

İlgili alanyazın içinde okuma ve anlamanın birbirine neden sonuç ilişkisi içinde bağlı olduğu belirtilerek *okuma* bireyin, yazarın iletisini algılama ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel süreç olarak, *anlama* da yazının ya da konuşmanın ne demek istediğinin algılanması olarak tanımlanmakta olup okuyucuların metinleri nasıl okuyup anladıklarını açıklayan üç farklı okuma modeli öne sürülmektedir: *Aşağıdan yukarıya modeli*(Bottom-up), *Yukarıdan aşağıya modeli*(Top Down) ve *Etkileşimsel model*(Interactive Model) (Göğüş, 1978:71/ Demirel ve Şahinel, 2006:89/ Keçik ve Uzun, 2002:127).

Aşağıdan yukarıya modeline göre, okuma ve anlama, okuyucunun öncelikle harfler, heceler ve sözcükler gibi en küçük metinsel parçaları tanımasını ve daha sonra tümce gibi daha büyük metinsel parçalara geçerek metindeki mesajları yeniden oluşturduğu bir süreçtir (Eskey, 1988: 93-100)

Ancak etkin okuma ve anlama, bir sözcükteki tüm birimlerin tanımlanması ve algılanmasından ileri bir süreç olup okuyucunun kendi artalan ve dünya bilgisini işleve sokarak yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelini oluşturmasını gerektirmektedir

Aşağıdan yukarıya modeli, alanyazın içindeki bazı kuramcılar tarafından okumayı edilgen bir etkinlik olarak görmesi ve bu nedenle de okuyucunun kendi artalan ve dünya bilgisinin metni anlamlandırmadaki rolüne önem vermemesi açısından eleştirilerek okumanın, okuyucunun amaç ve beklentileri tarafından yönetildiğini varsayan yukarıdan aşağıya modeli öne sürülmüştür.

Yukarıdan aşağıya modeli harf, ses ilişkisinden çok insanın sahip olduğu bilgi kaynaklarını ön plana çıkaran ve okumayı okurun kestirimlerinin yönlendirdiği bir modeldir. Dilsel yapının çözümlemesinin değil, anlamın yeniden oluşturulmasının üzerinde duran bu model de okuyucu öncelikle zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğü tanımlar ve daha sonra dilin sözdizimsel ve anlamsal sistemlerini kullanarak sözcüğün metin içindeki anlamını tahmin etmeye çalışır (Akyol, 2005: 3/ Grabe ve Stoller, 2002: 13).

Bu modele göre, okuma, okuyucunun anlamı, dilin sözdizimsel ve anlamsal sistemlerini kullanarak yeniden oluşturduğu bir tür *ruh dilbilimsel tahmin etme* oyunudur. Anlamı oluşturma ise metni örnekleme, tahmin etme, tahminleri test etmek için metni örnekleme, tahminleri onaylama veya onaylamama ve tekrar örneklemeden oluşan bir süreçtir (Goodman, 1970: 102).

Yukarıdan aşağıya modeli bazı yönlerden yetersizlikler sergilemektedir. Bağlamsal ipuçlarını kullanarak ve onları artalan bilgisiyle birleştirerek anlamın tahmin edilmesini gerektiren bu model, yetenekli olan ve akıcı okuyabilen bağımsız okuyucular için geçerli olmasına rağmen daha az yetenekli okuyucularda iyi sonuçlar vermemektedir.

Rumelhart (1977) aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modellerine yapılan eleştirileri göz önünde bulundurarak bu modellerde bulunan unsurları da içeren yeni bir okuma-anlama modeli öne sürmüştür. Etkileşimsel model olarak adlandırılan bu model, okuma-sırasında bilişsel ve zihinsel süreçlerin anlamı yorumlamadaki işlevini etkin kılmakta olup beynin anlamlandırma sürecinde sözcük,

tümce, metin içi bağlam, metin dışı bağlam arasında sürekli etkileşimsel bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir (Keçik ve Uzun, 2002:129).

Anlamanın değişik bilgi kaynakları arasındaki etkileşimle gerçekleştiğini öne süren etkileşimsel model, etkileşimin iki düzeyinden söz etmektedir. Birincisi, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, metindeki bilgiyi ve metne taşıdığı bilgiyi kullanarak anlamayı sağlayan okuyucunun anlamla karşılaşmasını içermektedir. İkincisi, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya modellerinin etkileşimidir.

Bu yaklaşıma göre, anlamlandırma okuyucunun metindeki dilsel öğeleri ve onların ilişkilerini algılayıp dünya ve artalan bilgileri ile etkileşime sokarak yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelini oluşturması yoluyla gerçekleşmektedir.

2.2.5. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde çocukların okuma anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulayan önceki çalışmalara yer verilecektir. Bu konuda Türkçede yapılmış çalışmaların yukarıda “Tezin Önemi” bölümünde de belirtildiği gibi sayıca çok olmadığı dikkati çekmektedir. Yapılan çalışmalarda da (bkz.

Özsoy,1990/

Enginarlar,1992/Ruhi,1992/Keçik,1993/Ruhi,1993/OktarYağcıoğlu,1994/Aksan/Çakır,1995/Ruhi,1995) zayıf ve güçlü okuma anlama edimi sergileyen çocukların metin yazma edimlerini karşılaştırmaya ve özellikle de “belli bir türde metin yazma” edimlerini farkları açısından sorgulamaya odaklanılmamıştır. Bu nedenle burada söz konusu çalışmalara sadece gönderme yapmakla yetinip yurtdışında yapılmış ve

kendine doğrudan bu tezin konusu kapsamında araştırma sorunları tanımlamış çalışmalar tanıtılacaktır.

Bu nitelikteki alanyazını taranırken yurtdışında çocukların okuma anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulayan çok sayıda karşılaştırmalı araştırmaların yapıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmaların okuma anlama bozukluğu ile ilgili üç ana kuramsal yaklaşım üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu kuramsal yaklaşımlardan ilki, okuma anlama sorunu gerçekte sözcük ayırt etme sorunudur. İkincisi, okuma anlama edimleri zayıf olan bireyler metnin sözdizimsel ve anlamsal çözümlemesinde zorluk çekmektedirler ve dilin yapısal kısıtlama kurallarını uygulayamamaktadırlar. Bizim çalışmamızın da dayanak noktasını oluşturacak olan üçüncü ve son yaklaşıma göre ise okuma anlama edimleri zayıf olan bireyler metinden çıkarımlar yapmakta ve metindeki fikirleri bütünleştirmede sorun yaşamaktadırlar(bkz. Oakhill/Yuill,1991:21).

Aşağıda ilk olarak çocukların okuma anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulayan ve yukarıda söz ettiğimiz kuramsal yaklaşımlardan birini benimseyen yurtdışında yapılan çok sayıdaki karşılaştırmalı çalışmalardan bazılarına yer verilecektir. Daha sonra da Türkçe üzerine yapılan çalışmalar kısaca özetlenecektir.

Perfetti (1979) okuma anlama edimleri gelişmiş çocuklarla okuma anlama edimleri zayıf olan çocukları sözcükleri ayırt etmeleri açısından karşılaştırdığı çalışmasında okuma anlama edimleri gelişmiş olan çocukların okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklardan daha hızlı bir biçimde sözcükleri ayırt ettiklerini

gözlemlemiştir. Perfetti okuma anlama edimleri zayıf olan çocukları sözcükleri ayırt etmede diğer gruba göre daha yavaş olmasını çalışma belleğinde oluşan *dar boğaza* (bottle neck) bağlamıştır. Perfetti'e göre okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklar, okuma anlama edimleri gelişmiş olan çocuklara göre anlama işlememesi için daha az çalışma belleği alanına sahiptirler ve bu nedenle de çalışma belleğini verimli bir biçimde kullanamamaktadırlar. Bunun yanı sıra, Perfetti okuma anlama edimleri gelişmiş çocukların daha çok okuma uygulaması yaptıkları için sözcükleri daha kolay bir biçimde ayırt ettiklerini ve bu nedenle de sözcük ayırt etme ile anlama arasındaki ilişkinin dolaylı bir ilişki olduğunu öne sürmüştür(bkz. Oakhill/Yuill,1991:26-27).

Bununla birlikte, Perfetti, Hogaboam ve Bell tarafından yapılan (yayınlanmamış) başka bir çalışmada, okuma anlama edimleri zayıf ve okuma anlama edimleri gelişmiş çocukların konuşma sözcükleri ile yazılı sözcükleri veya resimleri eşleştirme hızlarında farklılık olmadığı gözlenmiş ve okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların her ne kadar yaşları kadar kolay bir biçimde kapsamlı ve anlamsal tanımlamalar yapamamaları da yazılı sözcüklerin anlamlarını tanımlamada herhangi bir sorun yaşamadıkları belirtilmiştir.

Weber (1970) okuma anlama edimleri gelişmiş çocukların metinde daha sonra bulunma ihtimali olan sözcüklerin tahmin edilmesini içeren uygulamalar esnasında bağlama daha fazla duyarlı olduklarını ve anlamalarını denetlemek için bağlamı kullandıklarını öne sürmüştür.

İkinci yaklaşımı benimseyen Cromer (1970) okuma anlama sorunlarının işlemlenin üst düzeyinde yer aldığını öne sürmüştür. Cromer'in çalışmasında deneklere şu dört farklı biçimden birini içeren metinler verilmiştir: Bütün tümceler, anlamlı öbeklere bölünmüş tümceler, parçalanmış öbeklere bölünmüş tümceler ve tek sözcükler. Her metinden sonra çocuklara metin hakkında sorular sorulmuş ve genel olarak okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklar çok az soruyu doğru bir biçimde cevaplamışlardır. Cromer'in bu çalışması okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların metindeki sözdizimsel kısıtlamaları kullanmada başarısız oldukları ve anlamlı bölümler içinde metni işlemlemeden ziyade sözcük sözcük okuma eğiliminde olduklarını göstermektedir(bkz. Oakhill/Yuill,1991:29-31).

Isakson ve Miller (1976) tarafından yapılan diğer bir deneyde katılımcılardan şu üç farklı tümce yapılandırmasını yüksek sesle okumaları istenmiştir: Hem sözdizimsel olarak hem de anlamsal olarak iyi biçimlendirilmiş anlamlı tümceler, sözdizimsel olarak iyi biçimlendirilmiş ancak anlamsal olarak bozuk olan tümceler ve hem sözdizimsel olarak hem de anlamsal olarak bozuk olan tümceler. Bu deney sonucunda Isakson ve Miller okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların metindeki sözdizimsel ve anlamsal ipuçlarına daha az duyarlı olduğunu öne sürmüşlerdir.

Oakhill ve Yuill (1991) okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklar ile okuma anlama edimleri gelişmiş çocukları metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurma ve bu bölümlerin uygun bir biçimde birleştirilmesi açısından karşılaştırmak amacıyla çocukların dinleme ve okuma anlama becerilerini ölçen bir dizi çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalar sonucunda okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların çıkarımlama yapmada ve bilgiyi bütünleştirmede zorluk çektikleri sonucuna ulaşmışlardır. Oakhill

ve Yuill (1991)'e göre gruplar arasında görülen bu farklılık artalan bilgisini iyi bir biçimde kullanma, bir dizi gönderge ifadelerini anlama, anlama sürecini denetleme (monitoring comprehension) becerileri ile çalışma belleği kapasitesindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır(bkz. Oakhill/Yuill,1991:64-150).

Bunun yanı sıra, Oakhill ve Yuill (1991) okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklarda görülen bu bozuklukların sadece okuma anlama ile sınırlandırılmayacağını okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların dinleme anlama görevleri esnasında da benzer bozuklukları sergilediklerini dile getirmişlerdir.

Bu gözlemler ışığında Oakhill ve Yuill (1991), Cain ve Oakhill(1996) ile Cain (2003) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların okuma anlama edimleri ile bir hikayeyi sözlü olarak anlatma becerileri arasında bir ilişkinin olduğu açıkça ortaya konmuştur. Örneğin, Cain ve Oakhill (1996) çocukların tutarlı ve bağdaşık sözlü metin üretme edimlerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, diğer çalışmalarda kullanılan anlatı çözümleme yöntemlerine bağlı kalarak, bu metinlerde anlatının dört temel işlevsel bölümünün (zamansal açılış tümcesi *bir zamanlar* gibi, olaya katılan karakterlerin tanıtıldığı bölüm, olayın geçtiği yer ve zaman bilgisinin verildiği bölüm ve olayın sonucunun verildiği sonuç bölümü) nasıl yapılandırıldığını sorgulamışlardır. Cain ve Oakhill deneklerden anlatı metinlerinin oluşturulmasına yardımcı olacak 3 tür ipucunu (konu başlıkları, resim dizileri ve yönlendirilmiş başlıklar) kullanarak bir hikaye oluşturmalarını istemişlerdir. Okuma anlama edimleri zayıf olan çocuklar metin uzunluğu açısından kontrol grubuna benzer sözlü anlatılar üretmişler ve anlatılarında *bir zamanlar* gibi anlatı geleneklerini

kullanabilmişlerdir. Ancak, okuma anlama edimleri zayıf olanların sözlü anlatılarının kontrol grubuna göre daha az tutarlılık göstermesi anlatılarını anlatırken bütünleştirilmiş olay yapısını sergilemede bu çocukların zorluk çektiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, her ne kadar bu çalışmada sadece bağlaçlı bağdaşıklık araçlarının kullanımına bakılmış olsa da zayıf yapılandırılmış anlatılarda yerel bağdaşıklığın kurulamadığı görülmüştür. Bütün bu sonuçları göz önüne alarak Cain ve Oakhill(1996) okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların okuma ve dinleme anlama süreçlerinde görülen bozuklukların sözlü anlatı metin üretimlerinde de görüldüğünü öne sürmüşlerdir(bkz. Cain,2003:336-349/ Cragg/Nation,2006: 55-72).

Cragg ve Nation (2006), Cain ve Oakhill(1996)'in okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların sözlü anlatı metin üretimlerinde gözlemledikleri bozuklukların bu çocuklar tarafından üretilecek olan yazılı anlatı metinlerinde bulunup bulunmadığını sorgulamışlardır.

Cragg ve Nation(2006), yine diğer çalışmalarda kullanılan anlatı çözümleme yöntemlerine bağımlı kalarak, çocukların anlatı metinlerinde anlatının üç temel işlevsel bölümünün (başlatıcı olay, girişim ve sonuç) nasıl yapılandırıldığını sorguladıkları çalışmalarında, çalışmaya katılan çocuklardan ilk olarak bir plaj hikayesini anlatan resim kitapçığına bakmalarını ve bir hikaye yazmalarını istemişlerdir. Daha sonra çocuklardan yazdıkları metne bakmadan hikayelerini sözlü olarak anlatmaları ve hikayeleri hakkındaki soruları cevapları istenmiştir. Her iki grup tarafından üretilen anlatılar metin uzunluğu ve sözdizimsel karmaşıklık açısından benzerlikler sergilemesine rağmen okuma anlama edimleri zayıf olan

çocukların kontrol grubu ile karşılaştırıldığında iyi yapılandırılmış anlatı metni üretemedikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, metinlerinde okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların hikayenin ana fikrini çok iyi anlayamadıkları görülmüştür. Ayrıca, Cain (2003)'in sonuçlarına benzer bir biçimde bu çalışmada da kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deneklerin metinlerinde olay yapısını çok iyi bir biçimde veremedikleri gözlemlenmiştir. Cain ve Oakhill(1996)'in sonuçlarına paralel olarak bu çalışma sonucunda okuma anlama edimleri zayıf olan çocukların yazılı anlatı metinlerinde sadece her bir resmin içeriğini tanımladıkları için hikayenin ayrıntılandırılmış gösterimini oluşturamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Araştırma amaçlarına uygun olarak “Betimsel” ve “İlişkisel tarama” araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen araştırmalardır. İlişkisel tarama araştırma modeli ise; değişkenler arası ilişkileri ve bu ilişkilerin düzeyini incelemektedir. Bu araştırma modellerinde amaç; eldeki problemi, bu problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arası ilişkileri tanımlamaktır (Erdoğan,1998: 60-62/ Karasar,2009: 81/ Kurtuluş, 1998:310-311).

Bu araştırma uygulamalı bir alan çalışmasıdır. Araştırmada nitel ve nicel yaklaşımlar benimsenmiştir.

3.2.Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın genel evrenini, Ankara ilinde eğitim-öğretim gören İlköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın evrenini oluşturma sürecinde, çalışmada öncelikle Ankara İli merkez ilçelerinde bulunan tüm İlköğretim Okullarının listesi çıkarılmıştır. Daha sonra verilere ulaşılabilirlik, geri dönüşüm, ekonomiklik ve denetimin sağlanmasındaki kolaylıklardan dolayı 2006-2007 öğretim yılı M.E.B. Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okul’unda eğitim öğretim gören 6. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak belirlenmiştir.

Araştırmada zamanı etkili kullanma, veri toplama sürecini denetleme ve okulun süregelen işleyişlerini aksatmama gibi nedenlerle örneklem alma yoluna gidilecektir. Aşağıda çalışmada nicel ve nitel verilerin elde edildiği örneklemelerin oluşturulmasında kullanılan örnekleme teknikleri hakkında bilgi verilecektir.

3.2.1 Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Bu araştırmanın nicel verilerinin elde edileceği örneklem gruplarının belirlenmesinde örnekleme tekniği olarak küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Küme örnekleme yöntemi çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılan bir örnekleme yöntemidir(bkz. Karasar,2009:114-115).

Bu bağlamda, bu araştırmanın *“Öğrencilerin okuma-anlama sorunun ilgili alanyazın içindeki okuma-anlama bozukluğu ile ilgili üç ana yaklaşımdan hangisi ile koşutluk göstermektedir?”* sorusunu yanıtlamaya yönelik çalışma örnekleminin oluşturma sürecinde küme örnekleme yöntemi kullanılarak, araştırmanın M.E.B. Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okulu çalışma evreninde yer alan 60 kişilik 5 şubeden oluşan 6. sınıflar küme olarak kabul edilmiş ve her sınıftan hangi öğrencilerin gerçek araştırma denekleri olacağını saptamak için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 220 öğrenci seçilmiş ve çalışma örneklemini oluşturulmuştur.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Bu araştırmanın nitel verilerinin elde edileceği örnekleminin belirlenmesinde örnekleme tekniği olarak evrenin kendi içinde daha benzeşik olan alt evrenlere ayrılmasında kullanılan oranlı eleman örnekleme, diğer adıyla tabaka örnekleme yöntemi kullanılmıştır(bkz. Karasar,2009:114-115).

Bu bağlamda, çalışmanın “*Okuma-anlama edimi ile belirli bir türde metin üretme edimi arasında bir ilişki var mıdır?*” sorusunu yanıtlamak amacı ile M.E.B. Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okulu çalışma evrenindeki hangi öğrencilerin çalışmanın örnekleminde yer alacağını belirlemek adına bu evrende yer alan öğrenciler aşağıda 3.4.1.’de detaylı bir biçimde açıklanacak olan çalışma kapsamında geliştirilen *Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Test*’inden elde ettikleri net ortalamaları temel ölçüt olarak kabul edilerek okuma-anlama düzeylerine göre okuma-anlaması zayıf ve güçlü şeklinde 30’ar kişilik homojen alt tabakalara ayrılmıştır. Daha sonra, alt tabakalardan seçkisiz örneklem yöntemi kullanılarak öğrenciler seçilmiş ve çalışmanın örneklemine alınmıştır.

3.3.Değişken

Çalışmanın bağımsız değişkenlerini öğrencilerin yaşları, araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen 3.4.1’detaylı bir biçimde açıklanacak olan nicel ölçme aracında yer alan testler ile yine 3.4.2’de detaylı bir biçimde açıklanacak olan çalışmada yazılı anlatı metni üretiminde kullanılan

uyaranlar oluşturmaktadır. Bu araştırmada cinsiyet değişkeni göz önüne alınmamıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkenlerini ise öğrencilerin okuma-anlama başarıları (Test puanları) ile yazılı anlatı metni üretme başarıları (Dereceli puanlama anahtarına göre alınan notlar) oluşturmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması aşamasında nicel ve nitel yaklaşımlar kullanılmıştır. Aşağıda bu nicel ve nitel veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği ana başlıklar halinde ayrıntılarıyla açıklanmaktadır.

3.4.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, çocukların okuma anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulayan çok sayıda karşılaştırmalı araştırmanın okuma anlama bozukluğu ile ilgili üç ana yaklaşım üzerinde odaklandığı görülmüştür. Bu yaklaşımlardan ilkinde göre, okuma anlama sorunu gerçekte sözcük ayırt etme sorunudur. İkincisine göre, okuma anlama edimleri zayıf olan bireyler metnin sözdizimsel ve anlamsal çözümlemesinde zorluk çekmektedirler ve dilin yapısal kısıtlama kurallarını uygulayamamaktadırlar. Üçüncü ve son yaklaşıma göre ise okuma anlama edimleri zayıf olan bireyler metinden çıkarımlar yapmakta ve metindeki fikirleri bütünleştirmede sorun yaşamaktadırlar. Bu nedenle, ilk olarak araştırmamızın örneklemini içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde yukarıda söz edilen yaklaşımlardan hangisinin bu çalışma kapsamında benimseneceğini belirlemek için geliştirilecek bir

ölçme aracının da söz konusu boyutları kapsamayı gerektğine karar verilerek bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Geçerli bir değerlendirme ancak geçerli ve güvenilir bir durum saptaması ile gerçekleşebilir. Bu düşünceden hareket ederek, ilgili alanyazını izleme yaklaşımıyla taranıp ulaşılan bilgiler birleştirilerek 6. sınıfa devam eden öğrencilerin sözcük ayırt etme- anlama, sözdizimsel-anlamsal kısıtlamaları kullanma ve okuma-anlama edimlerini ölçmeyi sağlayacak nicel verilerin bilgisayar ortamında elde edileceği bir ölçme aracı tasarlanmıştır.

Bu ölçme aracında aşağıda ayrıntılarıyla açıklanacak olan “ *Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi*”, “*Okuma Becerisini Çözümleme Testi*” ve “*Tümce Dinleme-Anlama Testi*” olmak üzere 3 temel alt teste yer verilmiştir.

6. sınıfa devam eden öğrencilerin sözcük ayırt etme ile anlama, sözdizimsel ve anlamsal kısıtlamaları kullanma ile okuma-anlama edimlerinin nasıllığını ölçmeyi sağlayacak nicel verilerin elde edileceği üç temel alt ölçeği içeren bu ölçme aracı HTML doküman formatlama dili ve JAVASCRIPT programlama dili kullanılarak bilgisayar ortamında hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan resimler GIF ve JPEG resim dosyası formatında, dinleme metinleri WAV ses dosyası formatında oluşturulmuştur. Bu ölçek için hazırlanmış olan bilgisayar programı, hemen hemen mevcut tüm bilgisayarlarda Windows 2000, Windows XP işletim sistemi üzerinde İnternet Explorer 4.0 ve üstü tarayıcılarla çalışabilme özelliğine sahiptir. Bunun yanı sıra, testlere ek olarak, öğrencilerin genel başarı grafiği ile her bir testten elde edecekleri notlar da programda yer almaktadır.

Bu ölçekte yer alan testlerde öğrenci başarılarının değerlendirmesinde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim sınıf geçme yönetmeliğine bağlı kalınarak 5'lik not sistemi esas alınmıştır. Bu 5'lik not sisteminde puanların not değeri ve derecesi aşağıda gösterilmektedir.

PUAN	NOT	DERECE
85-100	5	Pekiyi
70-84	4	İyi
55-69	3	Orta
45-54	2	Geçer
0-44	1	Başarısız

Bu bölümde, çalışmamızın temel dayanak noktasını oluşturacak kuramsal yaklaşımın belirlenmesinde kullanılacak olan bu ölçek içinde yer alan üç temel alt test sırasıyla ayrıntılı bir biçimde açıklanacaktır:

1. *Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi*: Öğrencilerin sözcük ayırt etme ve anlama edimlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu test, *Gates-MacGinite Sözcük Dağarcığı Seçim Testi* (Gates-MacGinite Primary Two Vocabulary Test)'inden esinlenerek Türkçeye uyarlanmıştır. Öğrencilerin resimlere bakarak ve bu resimlere karşılık gelen dört yazılı sözcükten uygun olanı işaretlemelerini gerektiren bu test, çok düşük veya çok yüksek skor alan ergenlerin belirlenmesinin yanı sıra okuma yaşlarının kronolojik yaşlarının altında veya üstünde olup olmadığının belirlenmesine de olanak sağlamaktadır.

Eylem (34), sıfat (32) ve ad (34) olmak üzere üç tür sözcük türüne yer verilen bu testte toplam 100 sözcük bulunmaktadır. Bu testte yer alan sözcükler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabı ile Doç. Dr. Leyla Uzun ve Prof. Dr. Engin Uzun tarafından yurt dışındaki öğrenciler için hazırlanan “Türkçe’nin Temel Söz Varlığı”(bkz. <http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/index.htm>.) adlı çalışmada yer alan sözcükler taranarak seçkisiz (random) olarak seçilmiştir. Sözcüklerin seçiminde öğrencilerin yaşları, bilişsel seviyeleri ile içinde bulundukları sosyokültürel bağlam bir diğer ifade ile art-alan ve dünya bilgileri göz önünde bulundurulmuştur (bkz. Ek: 1).

Bu testte yer alan resimler Yahoo ve Google Arama Motorları kullanılarak elde edilmiştir. Bir uyarının anlamlandırılabilmesi için öncelikle bireyin, o uyarana ilgili bilgilerinin ve/veya deneyimlerinin olması gerektiği ve eğer birey karşılaştığı uyarana ilişkin hiçbir bilgiye ve/veya deneyime sahip değilse, uyarıcıya anlam vermesi olanaksız olduğu düşüncesinden hareketle, resimlerin seçiminde, sözcük seçiminde olduğu gibi yine öğrencilerin yaşları ve bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurulmuş ve algıda seçiciliği artıran resimler çalışmaya dahil edilmiştir.

Deneklerin bilgisayar ortamında gördükleri bu resimleri diğer bir ifade ile görsel göstergeleri algılayarak bunlara uygun dilsel gösterenleri belirlemede ve aynı zamanda belli bir göndergeye ulaşmada herhangi bir farklılık gösterip göstermediklerini sorgulamayı amaçlayan bu testin cevap

şıklarında aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcükler, karşıt anlamlı sözcükler, üstterim-altanlamlılık ilişkisi içeren sözcükler ile aynı kavram alanından sözcüklerin başka bir ifade ile eşdizimli sözcüklerin kullanımına özen gösterilmiştir.

(Örnek 1):



A. kundura B. bot C. terlik D. sandalet

(Örnek 2):



A. küsmek B. ayrılmak C. barışmak D. tartışmak

(Örnek 3):



A. genç B. dinç C. yaşlı D. delikanlı

Ad, eylem ve sıfat sözcük türlerini içeren Örnek (1), Örnek (2) ve Örnek (3)'ün cevap şıklarında *kundura*, *bot*, *küsmek*, *ayrılmak* v.b. aynı kavram alanından olan sözcükler ile *genç*, *yaşlı*, *delikanlı* v.b. eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklere yer verilmektedir. Bu örnek sözcük türlerinde yanlış olan cevap şıklarının seçimi deneğin göstergeyi algılayarak buna uygun dilsel göstereni ve bu dilsel gösterenin gösterilen kısmı olan kavramı seçmede sorun yaşadığının bir göstergesi olarak ele alınmıştır.

2. *Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi: Neale Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi* (The Neale Analysis of Reading Ability Test)'inden esinlenerek Türkçeye uyarlanan bu test deneklerin yazılı bir metni okuma-anlama edimlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu testte ergenlerin zorluğu ve uzunluğu artırılan kısa parça serilerini okumaları ve her kısa parçadan sonra bu parçalarla ilgili soruları yanıtlamaları gerekmektedir.

Bu testte, yer alan okuma parçaları Yahoo ve Google Arama Motorları kullanılarak ve Wikipedia İnternet Sözlüğü taranarak elde edilmiştir. Okuma parçalarının seçiminde öğrencilerin yaşları ve bilişsel düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur.

Bu testte, yer alan toplam 12 okuma parçasından 6'sı anlatı metni, 6'sı ise bilgilendirici metin türündedir. 10 bilgilendirici metinden 3'ü art-alan bilgisi yani teknik bilgi içerirken geri kalan 3'ü deneyim yani dünya bilgisi içermektedir. Söz konusu metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde ve seçiminde Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okul'unda görev yapan Türkçe dersi öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır.

Bireylerin yazılı bir metinden çıkarımlar yapma ve metindeki fikirleri bütünleştirme edimlerini değerlendirmek için geliştirilen bu testte, deneklerin okuma parçaları ile ilgili yüzeysel ve okuma parçasında açıkça belirtilmeyen çıkarımsal soruları cevaplayışlarında herhangi bir farklılığın

olup olmadığını gözlemlemek adına, her okuma parçası ile ilgili 2 yüzeysel ve 2 çıkarımsal olmak üzere toplam 4 soru bulunmaktadır. Soruların oluşturulmasında da yine bu okulda çalışan Türkçe dersi öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır (bkz. Ek:3).

Bu testte öğrenci başarılarının değerlendirmesinde de diğer testlerde olduğu gibi, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim sınıf geçme yönetmeliğine bağlı kalınarak 5'lik not sistemi esas alınmıştır.

Bunun yanı sıra, deneklerin yüzey soru yanıtlarında metin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanma edimlerinin nicel değerlendirmesinde bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen *Yüzey Soru Yanıt Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır. Aşağıda bu anahtar Tablo (1.0)'da çizgeleştirilmiştir.

Tablo (1.0)- Yüzey Soru -Yanıt Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı

- 0- Metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanma
 1 Metnin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen başka öğelere çokça bağımlı kalma
 2- Metinde açık bir biçimde verilen bilgiyi algılamalarına rağmen bu bilgiyi açımLAYAMAMA ve gerekçelendirememe
 3- Metinde açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilme

Metin Adı - Metin türü –Soru	ÖLÇÜT	PUANLAMA			
		0	1	2	3
		Metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanma	Metnin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen başka öğelere çokça bağımlı kalma	Metinde açık bir biçimde verilen bilgiyi algılamalarına rağmen bu bilgiyi açımLAYAMAMA ve gerekçelendirememe	Metinde açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilme
Yufkacı Metni- Anlatı Metni Soru: Yazar yufkacıya temiz parayı verirken hangi amacı güdüyor?	Metnin yüzeyinde yer alan bilgiyi kullanarak anlatı kişisinin amacının ” <i>yufkacıya babaca dostça bir ders vermek</i> ” olduğunu metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Yufkacı Metni- Anlatı Metni Soru: Yazar, yufkacının sözleri karşısında ne yapıyor?	Metnin yüzeyinde yer alan bilgiyi kullanarak anlatı kişisinin anlatının sonunda “ <i>susup, sessiz sedasız dükkan ayrıldığını</i> ” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Bir Başarının Gerçek Öyküsü- Anlatı Metni Soru: Çocuk	Metnin yüzeyinde yer alan bilgiyi kullanarak anlatı kişisinin “ <i>okul takımına</i>				

okuldan geldikten sonra niçin odasına kapanıp ağladı?	<i>alınmadığı için ağladığını</i> ” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Bir Başarının Gerçek Öyküsü Metni - Anlatı Metni Soru: Parçaya göre, çocuğun içinde yanan ateş, bugün onun hangi ünvanı almasını sağladı?	Metnin yüzeyinde yer alan bilgiyi kullanarak olayın sonucunun anlatı kişisi üzerindeki etkisini <i>“dünya basketbol yıldızı ünvanı aldı”</i> biçiminde metne uygun olarak ifade eder.				
Atatürk Metni- Anlatı Metni Soru: Atatürk yaptığı hizmetleri kime mal etmiştir?	Metnin yüzeyinde verilen bilgiyi kullanarak <i>“Atatürk’ün yaptığı hizmetleri Türk milletine mal ettiğini”</i> metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Atatürk Metni- Anlatı Metni Soru:Cumhuriyetin kaçınıcı yıl dönümü kutlanmaktadır?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak <i>“Cumhuriyetin 12. yıl dönümünün kutlandığını”</i> metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Onuncu Yıl Metni- Anlatı Metni Soru: Bu işlerin en büyüğü nedir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak <i>“bu işlerin en büyüğünün Türkiye Cumhuriyetinin kurulması”</i> olduğunu metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Onuncu Yıl Metni- Anlatı Metni Soru: Türk milleti başarısını neye borçludur?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak <i>“Türk milletinin başarısını ordusuyla beraber kararlı bir biçimde yürümesine borçlu olduğunu”</i> metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Günlerde Metni- Anlatı Metni Soru: Oktay Akbal	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak				

nerede ne üzerine konuşma yapmıştır?	<i>“Oktay Akbal’ın Bakırköy Kültür Kolejinde Edebiyat üzerine bir konuşma yaptığını” metne uygun bir biçimde ifade eder.</i>				
Günlerde Metni-Anlatı Metni Soru: Oktay Akbal kalabalık karşısında konuşmayı niçin sevmiyor?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak <i>“anlatı kişinin en bildiği konularda şaşırdığı için kalabalık karşısında konuşmayı sevmediğini”</i> metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni-Anlatı Metni Soru: Parçaya göre, Boyd nasıl bir çocuktu?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak anlatıda yer alan kişinin <i>“Zayıf, ihmal edilmiş, sınıf içi ve dışı hiçbir etkinliğe katılmayan utangaç bir çocuk”</i> olduğunu metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni-Anlatı Metni Soru: Öğretmen öğrencilerden neyin resmini çizmesini istedi?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak <i>“öğretmenin öğrencilerden müteşekkir oldukları bir şeyin resmini çizmelerini istediğini”</i> metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Yazı Metni-Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, yazı Sümerler tarafından hangi amaçla kullanılmıştır?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgiyi kullanarak <i>“yazıyı, tapınak ve depolarda bulunan malları kaydetmek amacı ile kullandıklarını”</i> metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Yazı Metni-Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak <i>“Yazının, söylenen</i>				

göre, yazı nedir?	sözcüklerin kayda geçirilmesi yöntemi olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Yedi Uyurlar Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Yedi Uyurlar efsanesi hem Hristiyanlık’da hem de İslam’da hangi inancın kanıtı olarak görülmektedir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “hem İslam’da hem de Hristiyanlık’ta var olan bir efsanedir olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Yedi Uyurlar Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Yedi genç ne ile suçlanmışlardır?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “Hristiyanlık’la suçlandıklarını” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Atatürk Kütüphanesi Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Atatürk Kütüphanesine kitaplar nereden getirtilmiştir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “Çankaya köşkünden getirilmiş olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Atatürk Kütüphanesi Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Atatürk Kütüphanesi, ne zaman ve nerede düzenlenmiştir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “1967 yılında Atatürk müzesinde düzenlendiğini” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Nazar Boncuğu Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Nazar boncuğu nedir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “; insanı kötü gözlerden koruduğuna inanılan mavi renkli boncuk olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				

Nazar Boncuğu Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Nazar boncuğu inancı hangi geleneğe aittir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “ İslamiyet öncesi eski Türk geleneğine ait olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Selim Sırrı Metni- Bilgilendirici Metin Soru:Yazara göre karakterli insan diye kimlere denir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “ sözünü tutanlara olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Selim Sırrı Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Yazara göre kim başarı yolunu kaybetmiş insandır?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “ zamanında işini yapmayan insan olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Alanya Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Alanya’nın havası nasıldır?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “ sıcak, yumuşak ve temiz olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				
Alanya Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Alanya’nın görenleri kendisine hayran eden özellikleri nelerdir?	Metnin yüzeyinde yer verilen bilgileri kullanarak “ beyaz ve şirin evleri ile masmavi denizi olduğunu” metne uygun bir biçimde ifade eder.				

Deneklerin çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanarak çıkarımlama yapabilme edimlerinin nicel değerlendirmesinde de yine bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan *Çıkarımsal Soru-Yanıt Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı*

kullanılmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarı aşağıda Tablo (1.1) çizelgeleştirilmiştir.

Tablo (1.1) Çıkarımsal Soru-Yanıt Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı

0-: Metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanma
1- Metnin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen başka öğelere çokça bağımlı kalma
2- Metinde sezdirilen veya açık bir biçimde verilen bilgiyi algılamalarına rağmen bu bilgiyi açımlayamama ve gerekçelendirememe
3- Metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi kullanamama.
4- Metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanarak çıkarımlama yapabilme

Metin Adı- Metin Türü- Soru	ÖLÇÜT	PUANLAMA				
		0	1	2	3	4
		Metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanma	Metnin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen başka öğelere çokça bağımlı kalma	Metinde sezdirilen veya açık bir biçimde verilen bilgiyi algılamalarına rağmen bu bilgiyi açımlayamama ve gerekçelendirememe	Metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi kullanamama.	Metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanarak çıkarımlama yapabilme
Yufkacı Metni- Anlatı Metni Soru: Parçaya göre, Yufkacıya eski paraları verenler kimlerdir?	Metnin yüzey yapısında yer alan “bana böyle veriyorlar” tümcesinin sezdrimini kullanarak “ <i>dükkana gelen müşterilerin eski para verdiği</i> ” çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.				-	
Yufkacı Metni- Anlatı Metni Soru: Yufkacı,	Metnin yüzey yapısında yer alan “ <i>Sen (evet sen diyordu) hastasın</i> ”					

yazarın konuşmasına karşılık nasıl bir tavır takınıyor?	tümcesinin sezdirimini kullanarak <i>"yufkacının yazarı saygısızca terslediği"</i> çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					
Bir Başarının Gerçek Öyküsü- Anlatı Metni Soru: Parçada, neden başarıyla aramızdaki engel kendimiz olarak görülmektedir?	Metnin giriş bölümünde verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak anlatının ne olduğu hakkında çıkarıma ulaşır ve <i>"Kendimize güvenip inanmaz başkalarının bizim hakkımızdaki görüşlerine önem verirsek başarılı olamayız"</i> şeklinde metne uygun bir gerekçelendirme yapar.					
Bir Başarının Gerçek Öyküsü- Anlatı Metni Soru: Parçada geçen, "sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var" tümcesinden ne anlıyorsunuz?	Metnin giriş bölümünde verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak anlatı konusu hakkında çıkarıma ulaşır. Soru sözcüğünün <i>"içimizdeki başarıma isteğini"</i> çağrıştırdığını metne uygun biçimde ifade eder.					
Atatürk Metni- Anlatı Metni Soru: Arkadaşlara şunu öğüt ederim tümcesinde geçen arkadaşlar sözcüğü ile Atatürk kimlere seslenmektedir?	Metnin yüzey yapısında verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak <i>"Atatürk'ün pankart taşıyan kişilere seslendiği"</i> çıkarımına ulaşır ve metne uygun					

	bir biçimde ifade eder.					
Atatürk Metni- Anlatı Metni Soru: Atatürk'ün tüm pankartları gözden geçirip hepsini çizmesi ve Atatürk bizden biridir yazması onun nasıl bir devlet adamı olduğunu gösterir?	Metnin yüzey yapısında verilen tümcelerın sezdirimini kullanarak <i>"Atatürk'ün halktan biri olduğu"</i> çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					
Onuncu Yıl Metni- Anlatı Metni Soru: Bu metnin yazılış sebebi nedir?	Metnin yüzey yapısında verilen tümcelerın sezdirimini kullanarak <i>"metnin yazılış sebebinin onuncu yıl kutlamak"</i> olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					
Onuncu Yıl Metni – Anlatı Metni Soru: Atatürk'ün gururlanmasının sebebi nedir?	Metnin yüzey yapısında yer alan tümcelerın sezdirimini kullanarak <i>"Atatürk'ün gururlanmasının sebebinin kısa zamanda gösterilen başarılar"</i> olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					
Günlerde Metni- Anlatı Metni Soru: Oktay Akbal'ın mesleği nedir?	Metnin yüzey yapısında yer alan tümcelerın sezdirimini kullanarak anlatı kişinin <i>"yazar/ edebiyatçı"</i> olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					

	eder.					
Günlerde Metni- Anlatı Metni Soru: Oktay Akbal katıldığı son toplantısında ne yapmadı?	Metnin yüzey yapısında yer alan tümcelerin sezdirimini kullanarak “anlatı kişinin konuşmasını kağıttan okuyarak yapmaması” olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni- Anlatı Metni Soru: Parçada “Müteşekkir olmak” sözcüğü ne anlamda kullanılmaktadır?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “müteşekkir” sözcüğünün metinde “şükran duymak” anlamında kullanıldığı çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.					
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni- Anlatı Metni Soru: Boyd neden bir el resmi çizmişti?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “Annesi yoktu öğretmenin eli ona anne dokunuşunu hissettiriyordu” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Yazı Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Sümerler	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin					

zamanında hecelerin seslerini simgeleyen ve zamanla günlük konuşma seslerini belirten işaretlere günümüzde ne ad verilmektedir?	sezdirimini kullanarak “ <i>alfabe</i> ” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Yazı Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Sümerler yazılarını yazmak için kağıt kullanıyorlar mıydı?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “ <i>Sümerlerin yazı yazmak için kağıt kullanmadıkları</i> ” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Yedi Uyurlar Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Yedi uyurlar şehirde bir sürü haçı bina gördüklerinde neden hayrete düşmüşlerdir?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “ <i>Herkesin hristiyan olduğunu görünce şaşırılmışlar çünkü onların mağaraya girdiklerinde o ülke putperest bir ülkeydi</i> ” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Yedi Uyurlar Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Parçaya göre, bu yedi gencin yaşadığı ülkenin dini inancı nedir?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “ <i>o ülke putperest bir ülkeydi</i> ” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne					

	uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Nazar Boncuğu Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Nazar boncuğu niçin genelde göz şeklindedir?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “Çünkü gözler insanların iyi ve kötü düşünceleri yansıttığı ve insanlar gözleri sayesinde bu iyi ve kötü düşünceleri algılayabildikleri için nazar boncuğu göze benzemektedir.” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Nazar Boncuğu Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Parçaya göre, Nazar boncuğu niçin mavi renktedir?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “mavi renk kötülükleri emer.” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Selim Sırrı Metni- Bilgilendirici Metin Soru: Bir işte başarılı olan insanların ortak özelliği yazara göre nedir?	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerin sezdirimini kullanarak “işlerini zamanında yaparlar.” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					

Selim Sırrı Metni- Bilgilendirici Metin	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerini sezdirimini kullanarak “işleri zamanında yapmak.” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Alanya Metni- Bilgilendirici Metin	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerini sezdirimini kullanarak “modern açık görüşlü.” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Alanya Metni- Bilgilendirici Metin	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerini sezdirimini kullanarak “Alanyalıların” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Atatürk Kütüphanesi- Bilgilendirici Metin	Metnin yüzey yapısında yer verilen tümcelerini sezdirimini kullanarak “Atatürk’ün araştırmacı ve her konu ile ilgili olduğu” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
Atatürk	Metnin yüzey					

Kütüphanesi-Bilgilendirici Metin	yapısında yer verilen tümcelerini sezdirimini kullanarak “Atatürk’ün sadece Türkçe kaynakları değil aynı zamanda yabancı kaynakları da okuduğunu ve okurken sorgulayarak okuduğu” bilgisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.					
----------------------------------	--	--	--	--	--	--

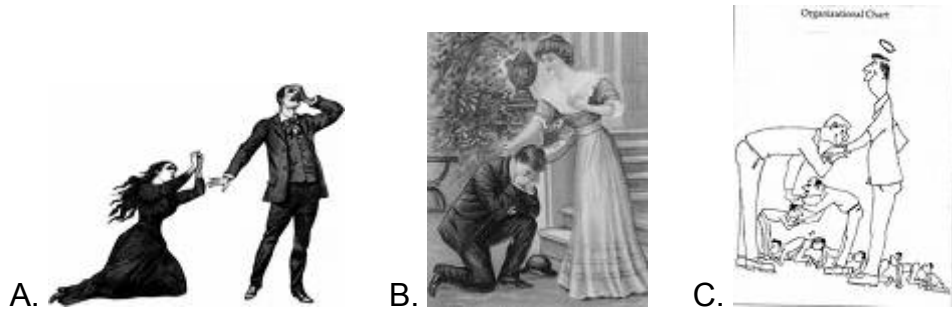
2. *Tümce Dinleme-Anlama Testi*: Bishop’un *Dilbilgisini Algılama Test* (The Test for Reception of Grammar)’inden Türkçeye uyarlanan Tümce Dinleme-Anlama Testi, deneklerin sözdizimsel ve anlamsal kısıtlamaları kullanma edimlerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu değerlendirmede deneklerden deneyi yapan kişi tarafından bilgisayar ortamında söylenilen tümceye karşılık gelen üç resimden uygun olanı seçmeleri istenmiştir.

Yukarıda sözü edilen diğer testlerde olduğu gibi, bu testte de tümceler belirlenmesinde yine öğrencilerin yaşları ve bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur. Yukarıda söz edilen sözdizimsel ve anlambilimsel amaçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulan toplam 65 tümce basitten karmaşığa (*yerleşmiş tümce* (Embedded Sentence), ettirgen/edilgen tümce v.b.) doğru çeşitlenmektedir (bkz. Ek:2).

Bu bölümde yer alan resimler yine Yahoo ve Google Arama Motorları kullanılarak elde edilmiştir. Resimlerin seçiminde, tümce seçiminde olduğu gibi yine öğrencilerin yaşları ile bilişsel seviyeleri göz önünde bulundurulmuş ve algıda seçiciliği artıran resimler çalışmaya dahil edilmiştir.

Deneklerin sözdizimsel ve anlambilimsel edimlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu testte, aşağıdaki örnekte de görüleceği gibi, sözdizimsel bağlamda deneklerin ad öbeği ve eylem öbeği arasındaki sözdizimsel ilişkilere bağlı özne-eylem uyumu gibi sözdizimsel bağımlılıkları işaretleyen tümce yapılanışını anlamada farklılıklar sergileyip sergilemedikleri sorgulanmıştır. Bunun yanı sıra, yine bu testte, Örnek(4)'de de örneklendiği gibi, Chomsky'nin *Bağlama İlkesi* (Binding Principle) doğrultusunda deneklerin adılsıl ve gönderimsel anlatımların (g-anlatım) gönderimini belirlemede farklılık gösterip göstermedikleri sorgulanmıştır.

(Örnek 4) Genç adam, yaptıklarından pişman olan kadını af etmedi.



Örnek (4)'de ilgi tümcecisi içeren karmaşık tümcede “genç adam” ve “yaptıklarından pişman olan kadın” g-anlatımlarının gönderimi ve bunun

yanı sıra “af etmek” eyleminin kılıcısının denekler tarafından doğru bir biçimde belirlenip belirlenemeyeceği sorgulanmaktadır. Bu örnekte C. cevap şıkkı dilbilgisel olarak yanlışken B cevap şıkkı sözlüksel olarak yanlıştır. B. cevap şıkkının seçimi deneğin dilbilgisel düzlemde özel bir sorun yaşamadığının, sadece tümceyi hatırlamada veya dikkatini toplamada sorun yaşadığının bir göstergesi olarak ele alınmıştır.

Anlambilimsel bağlamda Ağıldere (2003)’nin sınıflandırması temel alınmıştır. Aşağıda Örnek (5)’te görüleceği gibi, dinleyicinin bilgi birikimi ve deneyiminin düzeyini belirleme ile yakından ilgili olan ve bir dilsel göstergenin diğerinin yerine kullanıldığı ad aktarmalarına ve iki dilsel göstergenin arasındaki ilişkinin kendisinin genellikle parça-bütün veya bütün-parça ilişkisiyle gösterdiği kapsamlayış söz sanatına yer verilmiştir. Böylece, deneklerin tümcelerdeki dilsel göstergelerinin anlambilimsel gönderimini belirlemede farklılık gösterip göstermedikleri sorgulanmıştır.

(Örnek 5) Yeşil sahalarda dün akşam oynanan oyun herkesi büyüledi.



Örnek (5)’de ilgi tümceciği içeren karmaşık tümcede deneklerin parçadan (yeşil sahalarda) yola çıkarak bütünü (futbol oyunu) belirlemede bir diğer ifade ile “yeşil sahalarda” dilsel göstergesinin anlambilimsel gönderimini belirlemede deneklerin farklılık gösterip göstermedikleri sorgulanmaktadır. Bu örnekte, C. cevap şıkkı anlambilimsel olarak yanlışken A cevap şıkkı sözlüksel olarak

yanlıştır. A. cevap şıkkının seçimi deneğin anlambilimsel düzlemde özel bir sorun yaşamadığının, sadece tümceyi hatırlamada veya dikkatini toplamada sorun yaşadığının bir göstergesi olarak ele alınmıştır.

3.4.1.1. Ön Uygulama ve Geçerlilik-Güvenirlilik Analizi

Daha önce 3.4.1’de de belirtildiği gibi, geçerli bir değerlendirme ancak geçerli ve güvenilir bir durum saptaması ile gerçekleşebilir düşüncesinden hareketle bu taslak ölçeğin her bir alt ölçeğinde yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve dolayısıyla da bu ölçeğin geçerliliğini güvenirliliğini test etmek adına Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okulu’nun ders başarısı yüksek ve düşük olan iki 6.sınıf şubesinden toplam 70 öğrenci ile deneme uygulaması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında, öğrencilerin yanıtlamakta zorlandıkları maddelerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu uygulama sonucunda elde edilen değerlere göre, bu ölçeğin güvenirliliğini test etmek adına sözcük ve tümce testi içinde yer alan madde ve seçeneklerin analizleri Cronbach alpha yöntemiyle, İteman istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Analizler sonucunda, ayırıcılığı (geçerliliği) düşük olan maddelerin ve/veya seçeneklerin bazıları tamamen elenmiş bazıları ise uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir. Bunun yanı sıra, testin güvenirliliğini artırmak adına yine uzman görüşüne dayanılarak tümce testine yeni maddeler eklenerek bu testteki madde sayısı 45’ten 65’e çıkarılmıştır. Bu düzeltmeler göz önünde bulundurularak 30 kişilik bir örneklem grubuyla tekrar bir uygulama çalışması yapılarak her bir test maddesinin geçerliliği tekrar hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda, testte yer alan maddelerin geçerliliğinin (ayırıcılık gücünün[discrimination index]) ve madde toplam

korelasyonun (point biserial) yüksek olduğu (0.3 ‘ün üzerinde) görülmüş ve teste son şekli verilmiştir (bkz. Ek:4).

Ek:4’de de görüleceğı gibi maddelerin geçerliliğı (ayırıcılık gücü) ve madde toplam korelasyonu oldukça iyi (0.3 ‘ün üzerinde), yani bilenle bilmeyeni birbirinden ayıran yeterliklerde ve bireysel farkları görür yeterliliktedir.

Madde analizleri yapılırken aynı zamanda testlerin güvenilirliğı de ölçülmüştür. Uygulama testlerinin güvenilirliğı Cronbach alpha’ya göre sözcük testi için .82,5 tümce testi için .86 olarak hesaplanmıştır (bkz. Ek:4). Uygulama testlerinde ulaşılan bu değerlerin 0.70’in üzerinde olması, testlerin homojenliğini ve ölçülmek istenilen özelliklerin daha az hata ile ölçüldüğünü göstermektedir. Testlerin güvenilirliğinin yüksekliğı, bireysel farkları iyi gördüğünün de kanıtıdır.

Bu ölçeğın *Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi* bölümünde klasik soru tarzı kullanıldığı için bu bölümün geçerliliğı ve güvenilirliğı için Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü uzmanlarından görüş alınarak herhangi bir istatistiksel ölçüm yapılmamıştır. Bu bölümde yer alan soruların oluşturulmasında Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağılı Atatürk İlköğretim Okul’unda görev yapan Türkçe dersi öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır.

Bunun yanı sıra, *Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi* içinde yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri için yine bu okulda görev yapan Türkçe dersi öğretmenlerinden uzman görüşü alınmıştır.

Ayrıca, bu ön uygulama sürecindeki gözlemlere dayanarak, öğrencilerin testleri cevap verme süreleri de belirlenmiştir. Sözcük Ayırt etme-anlama ile Tümce Dinleme Anlama Testlerine 25'er dakika verilmiştir. Okuma- Anlama Becerisi Testi için her bir metin okuyup soruları cevaplamalar için 30 dakika süre verilmiştir.

3.4.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada nitel veri toplama aracı olarak, okuma anlama edimleri zayıf olan ergenler ile okuma anlama edimleri güçlü olan ergenlerin yazılı anlatı metni üretimlerine yardımcı olacak 2 tür *uyaran* (ipucu /prompt) kullanılmıştır: Konu başlıkları (kapalı uçlu uyaran) ve yönlendirilmiş başlıklar (açık uçlu uyaran). Yönlendirilmiş başlıklar, katılımcılara anlatıları hakkındaki bilgilerini bütünleştirmelerinde ve onların arzular, eylemler ve amaçlar arasındaki ilişkileri kurmalarında yardımcı olmaktadır. Diğer bir ifade ile bu uyaranlar anlatıcılara anlatının yönü hakkında bilgi vermektedir.

Deneklerin yazılı anlatı metni üretimlerini değerlendirmek için kullanılacak olan konu ve yönlendirici başlıkların seçiminde, ilk olarak ilgili alanyazın ayrıntılarıyla incelenerek anlatı metni ürünlerinin oluşturulmasını sağlayan konuların nasıllığı ve ayrıca 6. sınıf Türkçe ders müfredatının yazma becerisine yönelik hedefleri ve etkinlikleri incelenerek bir yazma konu listesi oluşturulması hedeflenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, Cain ve Oakhill (1996)'in "*The Nature Of The Relationship Between Comprehension Skill And The Ability To Tell A Story*" adlı çalışmalarında kullanılan konu ve yönlendirici başlıkların 6. sınıf öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmüş ve bu başlıklar Türkçeye çevrilerek yazma konu

listesine dahil edilmesine karar verilmiştir. Daha sonra, bu söz konusu çalışmadaki başlıklara da yer verilerek 6. sınıf düzeyine yönelik 10 açık uçlu uyaran ve 10 kaplı uçlu uyaran olmak üzere toplam 20 yazma konusundan oluşan bir liste araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ardından, bu yazma konuları bu çalışmanın yapılacağı okulda görev yapan 4 Türkçe öğretmeni ile tartışılmış, bu tartışmalarda söz konusu yazma konularının, kendilerinin kullandığı yazma konularından farklılığı ve 6. sınıf öğrenci düzeyine uygunluğu sorgulanmıştır. Öğretmenlerin görüş, öneri ve eleştirileri doğrultusunda, Cain ve Oakhill'in çalışmasında kullanılan “*çiftlik, sirk, tatil*” konu başlıklarının ve “*Korsanlar hazinelerini nasıl kaybetti? Uçmayı öğrenen çocuk, Ayşe'nin doğum günü sürprizi*” yönlendirici başlıklarının bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

3.4.2.1. Nitel Veri Değerlendirme Ölçütlerinin Geliştirilmesi

Deneklerden alınacak olan yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapısının oluşturulup oluşturulmadığını gözlemek adına, bu çalışmada araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen ve temelde daha önce 2.2.1’de detaylı bir biçimde açıklanan Labov ‘un (1972) sözlü anlatı çözümlemesine dayanan, ancak farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuş farklı anlatı yapılarındaki ortak öğeleri de içeren anlatı şematik yapısı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Bu dereceli puanlama anahtarında yer verilen anlatı öğeleri bu çalışmanın içerik çözümlemesinde kullanılan çözümleme ulamlarını oluşturmaktadır. Bu anahtarda bir anlatıyı oluşturan 14 anlatı ögesi belli puan aralıkları ile değerlendirilmektedir. Bu anlatı öğeleri ve puan aralıkları şöyledir:

Özet: 0-2

Yönelim

Kişiler : 0-2

Uzam : 0-2

Zaman : 0-2

Durum ve Olaylara İlişkin Ön Bilgi: 0-1

Değerlendirme

İçe Yerleşik Değerlendirme: 0-1

Dış Değerlendirme : 0-1

Eylem Aktarımıyla Değerlendirme: 0-1

Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme: 0-1

Karmaşık Olaylar Dizisi

Harekete Geçirici An: 0-2

Girişme : 0-2

Çözüm: 0-2

Bitiş : 0-1

Toplam : 0-20

Bu dereceli puanlama anahtarı aşağıda Tablo(1.2)'de çizelgeleştirilmiştir. Bu çizelgede, çalışmanın çözümleme ulamlarını oluşturan söz konusu anlatı öğeleri hakkında kısa bilgi verilerek her anlatı öğesinin hangi durumlarda kaç puan alacağı örneklerle açıklanmıştır.

Tablo (1.2) Anlatı Şematik Yapı Dereceli Puanlama Anahtarı

ÖLÇÜTÜ OLUŞTURAN ANLATI ÖĞELERİ		ÖLÇÜTE YÖNELİK BEKLENTİ ve PUANLAMA		
ÖZET: Bir anlatının isteğe bağlı bölümlerinden biridir. Anlatıcı tarafından giriş tümceleri içinde anlatının konusu hakkında kısa bilginin verildiği bölümdür. Anlatının içerik şemasını oluşturur.		Anlatıda giriş tümceleri içinde anlatının konusu hakkında kısa bilgiye yer vermez. (0)	Anlatıda giriş tümceleri içinde anlatı konusu masal söylemine özgü dilsel sunumlar ve ayrıca yönelim bilgilerini sıkça kullanarak yer vermeye çalışır. Bu nedenle de metnin uzanımında anlatı konusunu geliştiremez. (1) Örnek: “Bir varmış, bir yokmuş çok vahşi korsanlar varmış”	Anlatıda giriş tümceleri içinde anlatı konusu hakkında kısa bilgiye anlatı söylemine uygun dilsel sunumlar kullanarak yer verir. (2) Örnek: “Korsanlar okyanusda bir yolcu gemisine durmadığı için ateş açtı.”
YÖNELİM: Anlatıcı tarafından, anlatıda yer alan kişiler, anlatının uzamı ve zamanı ile anlatı ile ilgili durum ve olay bilgilerinin verildiği bölümdür.	Kişiler	Anlatıda yer alan kişiler hakkında bilgi vermez. (0)	Anlatıda yer alan kişileri anlatıya özgül ama belirsiz ad öbekleri ile ya da yalnızca isim bilgileri vererek sunar. (1) Örnek: “Bir çocuk uçmak istiyordu” Örnek: “Bir gün Fadime ve Hamide tek başlarına sirke gideceklermiş”	Anlatıda yer alan kişileri çeşitli özellikleri açısından ayrıntılı betimleyerek metnin uzanımında geliştirir ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde sunar. (2) Örnek: “Komşunun kuşlara meraklı on yaşlarındaki sevimli ve afacan çocuğu uçmak istiyordu.” Örnek: “Küçüklükten beri mahalle arkadaşı olan ve aynı okulda

				okuyan Fadime ve Hamide tek başlarına sirke gideceklermiş”
	Uzam	Anlatıda olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi sunmaz. (0)	Anlatıda olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi sunar. Ancak bu bilgiyi metnin uzanımında geliştiremez ve bu nedenle de okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde anlatıya sunamaz. (1) Örnek: ”Harita o adadaki harabede içinde saklı duruyordu”	Anlatı uzamını çeşitli özellikleri açısından ayrıntılı betimleyerek metnin uzanımında geliştirir ve bu yolla anlatıya okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde sunar. (2) Örnek: “Harita Atlantik okyanusunda Portekiz’in 100 mil batısında bulunan Korsan adasındaki harabede saklı duruyordu”
	Zaman	Anlatıda olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi sunmaz. (0)	Anlatıda olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi sunar ancak bu bilgiyi metnin uzanımında geliştiremez ve bu nedenle de okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde anlatıya sunamaz. (1) Örnek: “Eski zamanlarda yaşlı bir korsan varmış”	Anlatı zamanını çeşitli özellikleri açısından betimleyerek metnin uzanımında geliştirir ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde anlatıya sunar. (2) Örnek: “30 yıl önce ben henüz çocuk yaşlarda iken güzel bir yaz sabahı kasabaya bir

				sirk kurulmuştu”
	Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Anlatıda durum ve olaylara ilişkin bilgi sunmaz. (0)		Anlatıda durum ve olaylara ilişkin bilgiyi okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde sunar. (1) Örnek: “Bir hafta sonra Ayşe’nin doğum günüydü. Evde herkes Ayşe’nin doğum günü için hazırlık yapıyordu.”
KARMAŞIK OLAYLAR DİZİSİ: Geçmiş zaman anlatı kişi ve süreklilik belirteci almış eylemler kullanılarak anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş olayların aktarılmasıdır. Anlatının içeriğini oluşturur. Olayların dönüm noktası ve sorun bu bölüm içinde verilir. Bu bölüm Harekete geçirci an ve Girişme bölümlerini içerir.	Hreketeye geçirci an: Anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş ara olayları başlatan bir olay ile anlatı kişinin bu olaya bağlı amacının anlatıya sunulduğu bölümdür.	Anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş ara olayları başlatan bir olay ile anlatı kişinin bu olaya bağlı amacını anlatıya sunmaz.(0)	Anlatıda ara olayları başlatan bir olayı ya da anlatı kişinin bu olaya bağlı amacını anlatıya sunmaya çalışır. Ancak olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini kuramaz ve bu nedenle de başlatıcı olay ve/veya anlatı kişinin bu olaya bağlı amacını-planını dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunamaz. (1) Örnek: “Babam kadını görünce yüzmeye başladı” Örnek: “Babam denizdeki kadına yaklaşmak için yüzmeye başladı”	Anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayları başlatan bir olay ile anlatı kişinin bu olaya bağlı amacını nedensellik zinciri içinde sunar ve bu yolla dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip başlatıcı bir olay ve anlatı kişinin bu olaya bağlı amacına anlatıda yer verir. (2) Örnek: “Babamla denizde yüzerken bir kadın çılgıyla ırkildik. Babam hemen kadını kurtarmak için o yöne doğru yüzmeye başladı.”
	Girişme: Anlatıda anlatıyı belirli bir sonuca	Anlatıda anlatıyı belirli bir sonuca	Anlatıda anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara yer verir. Ancak	Anlatıda anlatıyı belirli bir sonuca

	ulaştıracak birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş ara olayların sunulduğu bölümdür.	ulaştıracak ara olaylara yer vermez. (0)	bu olayları birbiriyle nedensel olarak ilişkilendiremediği için anlatıda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer veremez.. (1) Örnek: “ Denizde babamla yüzdük. Top oynadık. Kadın boğuldu...”	ulaştıracak ara olayları birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirir ve bu yolla anlatıda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer verir. (2) Örnek : “ Ancak kadın suyun içinde çırpınıp durduğu için babam kadının yanına yaklaşamıyordu bir türlü. O sırada bir balıkçı teknesi kadına doğru yaklaştı ve teknedeki iki balıkçı kadını kollarından tutarak teknenin içine çekti. Kadın çok su yuttuğu için teknede baygın durumdaydı. Balıkçılar hemen kadına suni solunum yoluyla ilk yardım yapmaya başladılar. Bu arada babamda yüzerek tekneye yaklaştı ve onlara yardımcı olmaya çalıştı....”
DEĞERLENDİRME: Anlatının, anlatıcı tarafından neden anlatılmaya değer bulunduğu bölümüdür. Değerlendirme ne olmuş sorusunu cevaplar, anlatıyı anlatılabilir kılar, bir amaç verir ve anlatılan	İçe Yerleşik Değerlendirme: Anlatıcının olay esnasında hissettiklerini, olayda yer alan diğer kişilerin olay esnasındaki duygu ve düşüncelerine dair söylediklerini ve	Anlatıda olay anında duyumsadıklarına ya da anlatıda yer alan kişilerin söylediklerini ve duygularını bir üçüncü kişinin ağzından aktarımına yer vermez. (0)	Anlatıda olay anında duyumsadıklarına ya da anlatıda yer alan kişilerin söylediklerini ve duygularını bir üçüncü kişinin ağzından aktarımına yer verir. (1) Örnek: “Anneciğim ben kuşlar gibi havada süzülme onlar gibi sürü olup oradan oraya göç etmek istiyorum demiş. Annesi bu durumun olamayacağını Allahın insanları ve hayvanları ayrı yarattığını söylemiş.”	

olayın nedenini açıklar. Değerlendirme ögesi anlatı içinde herhangi bir yerde bulunabilir. Ancak çoğunlukla olayın çözümlenmesinden veya geciktirilmesinden önce olayların doruk noktasına çıktığı yerlerde görülür. Anlatıcının anlatıya katıldığını gösteren anlatıdaki en önemli bölümdür. Değerlendirme anlatıcılar tarafından dört farklı biçimde yapılır: İçe Yerleşik Değerlendirme, Eylem Aktarımıyla Değerlendirme, Dış Değerlendirme ve Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	kendisinin bu kişilere söylediklerini aktarmasıdır.		
	Eylem Aktarımıyla Değerlendirme: Anlatıcının anlatıda yer alan kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer vererek onların olay sırasında ne yaptıklarını aktarmasıdır.	Anlatıda yer alan kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer vererek onların olay sırasında ne yaptıklarını aktarmaz. (0)	Anlatıda yer alan kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer vererek onların olay sırasında ne yaptıklarını aktarır. (1) Örnek: “Ayşe korkudan yaprak gibi titriyordu”
	Dış Değerlendirme: Anlatıcının anlatısını keserek, o anlatıyı neden anlatmakta olduğunu veya yaşadığı olaya yönelik duyumsadıklarını, ne düşündüklerini dile getirmesidir.	Anlatıda anlatısını keserek, o anlatıyı neden anlatmakta olduğunu veya yaşadığı olaya yönelik duyumsadıklarını, ne düşündüklerini dile getirmesidir. (0)	Anlatıda anlatısını keserek, o anlatıyı neden anlatmakta olduğunu veya yaşadığı olaya yönelik duyumsadıklarını, ne düşündüklerini dile getirmesidir. (1) Örnek: “Şimdiye kadar hiç bu kadar garip bir olay yaşamamıştım.”
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme: Anlatıcının olay sırasında yaşadığı olaylara dikkat çekerek anlatısını kesmesi ve olayların çözümünü geciktirmesidir.	Anlatıda olay sırasında yaşadığı olaylara dikkat çekerek olayların çözümünü geciktirmez. (0)	Anlatıda olay sırasında yaşadığı olaylara dikkat çekerek olayların çözümünü geciktirir. (1) Örnek: “Hazineyi aradılar aradılar yoktu.”
ÇÖZÜM Anlatıda, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü içeren birbiriyle nedensel olarak ilişkilendirilmiş olayların sunulduğu bölümdür.	Anlatıda anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü sunan bir olaya yer vermez. (0)	Anlatıda, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü sunan olaylara yer verir. Ancak bu olayları birbiriyle nedensel olarak ilişkilendiremediği için dikkat çekici ayırıcı özelliğe	Anlatıda, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü sunan olaylara nedensellik zinciri içinde yer verir ve bu yolla anlatıyı belirli bir

		sahip ara olayların çözümünü içeren bir olaya yer veremez.(1) Örnek: “ Çok ama çok mücevher almışlar. Kaptan Ronaldinho adasına giderken gemi batmış”	sonuca ulaştırarak ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olayı anlatıya sunar.(2) Örnek: “Kaptan Ronaldinho diğer korsan gemisindeki tüm mücevherleri sonunda ele geçirmiş ve mücevherlerle beraber adasına doğru yola çıkmış. Bu sırada denizde çok şiddetli bir fırtına patlak vermiş. Kaptan Ronaldinho’nun gemisi fırtınada alabora olmuş ve gemi batmış.”
Bitiş Anlatı metinlerinin sonunda bulunan, genel gözlemler içeren veya olayların anlatıcı üzerindeki etkisini gösteren serbest tümcedir. Karmaşık olaylar dizisini sona erdirerek anlatının bittiğini ve birbiri ardına oluşan olayların hiçbirinin anlatı için önemli olmadığını gösterir ve böylece daha sonra gelecek soruların önüne geçilir. Bitiş aynı zamanda anlatı merkezinin sonundaki zaman anı ile şu an arasında köprü oluşturur ve anlatıcı ve dinleyiciyi anlatıya girdikleri noktaya geri götürür.	Anlatıda olaylar hakkında genel gözlemler içeren veya olayların kişiler üzerindeki etkisini gösteren anlatının bittiğini işaretleyen serbest tümcelere yer vermez. (0)	Anlatıda olaylar hakkında genel gözlemler içeren veya olayların kişiler üzerindeki etkisini gösteren anlatının bittiğini işaretleyen serbest tümcelere yer verir. (1) Örnek: “ Ali’nin bu yaz tatili hiç iyi geçmedi. Ali üzgün bir şekilde eve döndü.” Örnek: “Halil arkadaşlarını sevindirdiği için çok mutluydu ve hiçbir zaman o	

		tatili unutamadı.”
--	--	-----------------------

Bunun yanı sıra, çalışmada, bu puanlama anahtarı kullanılarak daha sonra yapılacak anlatı çözümlemelerine temel oluşturacak iki örnek anlatı çözümlemesi yapılmıştır. 4.1’de detaylı bir biçimde açıklanacak olan bu iki örnek anlatı çözümlemesi çalışmanın çözümleme anahtarını oluşturmaktadır.

Yukarıda söz edilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak çözümleme anahtarına göre çözümlenecek olan anlatılar düzeylerine göre zayıf, orta ve iyi olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, Cain ve Oakhill (1996) tarafından kullanılan sınıflandırma temel alınarak yine bu çalışma kapsamında istatistik uzmanlarının görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen 4.1’de detaylı bir biçimde açıklanacak olan puanlama anahtarına göre yapılmıştır.

3.5. Örneklem Grubunun Belirlenmesi

Bu alt bölümde araştırmanın temel dayanak noktasını oluşturacak kuramsal yaklaşımın belirlenmesi ve bu yolla çalışmanın örneklem grubunun oluşturulması amacıyla öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen verilerin nicel ve nitel veri çözümleme teknikleri kullanılarak çözümlenmesi sonucunda ulaşılan gözlem ve bulgulara veri tabanından örneklemeler yapılarak yer verilecektir.

3.5.1. Nicel Verilerin Toplanması

Okuma-anlama edimi ile “belirli bir türde metin üretme” edimi arasındaki ilişkiyi sorgulayan bu çalışmanın örnekleme içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktasını oluşturacak

kuramsal yaklaşımı belirlemek için daha önce de 3.4.1’de ayrıntılı bir şekilde açıklanan değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktasını oluşturacak kuramsal yaklaşımı belirlemek adına, daha önce 3.2.1’de detaylı bir biçimde belirtilen örnekleme yöntemi kullanılarak 2006-2007 öğretim yılı Ankara İli Gölbaşı Merkez İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim okulunda eğitim-öğretim gören toplam 220 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencileri çalışma örneklemine alınmıştır.

Verilerin toplanması bu okulun bünyesinde bulunan 18 kişilik bilgisayar dersliğinde haftanın dört günü sabah 2 ders saati, öğlen 4 ders saati olmak üzere Mart, Nisan ve Mayıs aylarını kapsayan üç aylık bir süre zarfında büyük bir özenle doğrudan katılımlı yoğun gözlem yapılarak araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmaya katılan 220 öğrenciden 24’ü okuldan nakil olma, ailevi sebebler, devamsızlık v.b. kimi nedenlerle çalışmaya devam edemedikleri için bu çalışma dışında tutulmuş ve çalışma 196 kişi ile tamamlanmıştır.

3.5.2. Nicel Bulgu ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın örneklemi içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktasını oluşturacak kuramsal yaklaşımın belirlenmesi için öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen sonuçların istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlara yer

verilmektedir. Tüm verilerin istatistiksel çözümlenmesi istatistik uzmanlarının görüşü alınarak SPSS veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulguların sunumunda, alt problemlerle ilişkili aşamalı bir sıra izlenmiştir. Bu bağlamda nicel bulgu ve yorumlar, izleyen paragraflarda *Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi*, *Tümce Dinleme-Anlama Testi* ve *Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi* başlıkları altında sunulacaktır.

1. Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi:

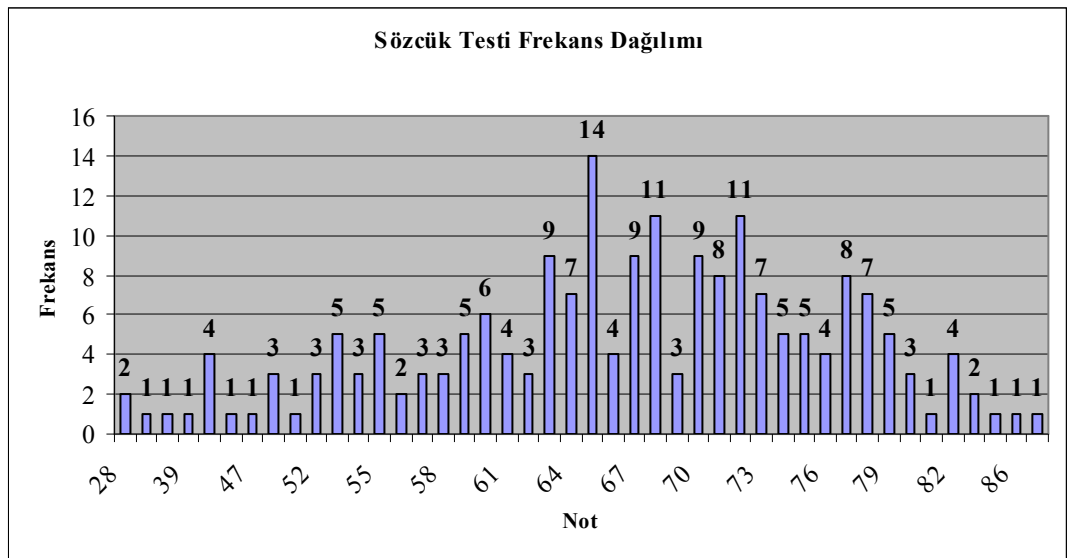
Araştırmanın 1. alt problemi; “Denekler bilgisayar ortamında gördükleri görsel göstergeleri algılayarak bunlara uygun dilsel gösterenleri belirlemede ve aynı zamanda belli bir göndergeye ulaşmada anlamlı bir farklılık göstermekte midirler?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi’nin deneklere uygulanması sonucunda elde edilen verilerin frekans dağılımı Grafik (1.0)’da, standart sapması ve aritmetik ortalaması Ek:5.1’de ayrıntılandırılmıştır. Bunun yanı sıra, her soru kendi bağlamında, frekans dağılımlarına göre çözümlenmiş ve her şıkka verilen yanıtların frekans dağılımları yüzdelik olarak yine Ek:5.2’de ayrıntılandırılmıştır.

Grafik (1.0) ve Ek:5.1’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin testten almış oldukları notların yüzde 75’i 60 ile 80 arasında yığılmaktadır. Test’in aritmetik not ortalaması 66.05 ve standart sapması 9.5 dir. Verilerin standart sapmasının küçük olması ve notların frekans dağılımının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin not dağılımının çok farklı olmadığını ve testten almış oldukları notların

ve başarılarının birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yine Ek:5.2’de de görüldüğü gibi, soru bazında sorulara verilen doğru yanıtların frekans dağılım yüzdelerinin yüksek olması da deneklerin soruları yanıtlama edimlerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum, deneklerin bilgisayar ortamında gördükleri görsel göstergeleri algılayarak bunlara uygun dilsel gösterenleri belirlemede ve aynı zamanda belli bir göndergeye ulaşmada anlamlı bir farklılık göstermediklerinin bir göstergesidir.

Grafik(1.0) Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi Frekans Dağılımı



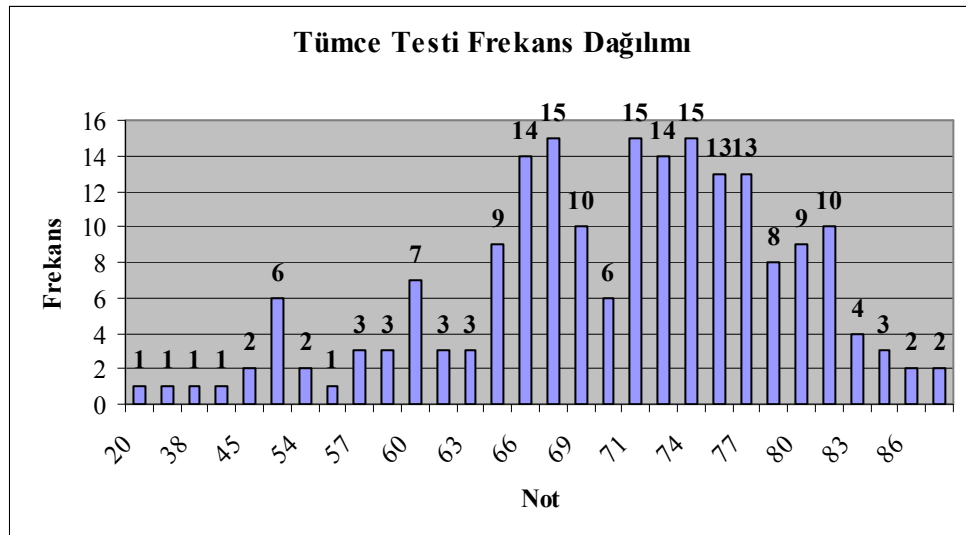
.2. Tümce Dinleme Anlama Testi

Araştırmanın 2. alt problemi; “Deneklerin sözbilimsel ve anlambilimsel edimlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tümce Dinleme Anlama Testi'nin deneklere uygulanması sonucunda elde edilen verilerin frekans dağılımı Grafik (1.1)'de, standart sapması ve aritmetik ortalaması Ek:5.1'de ayrıntılandırılmıştır. Bunun yanı sıra, yine Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testinde olduğu gibi, her soru kendi bağlamında, frekans dağılımlarına göre çözümlenmiş ve her şıkka verilen yanıtların frekans dağılımları yüzdelik olarak Ek:5.3'de ayrıntılandırılmıştır.

Grafik (1.1)'de ve Ek:5.1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin testten almış oldukları notların yüzde 78'i 65 ile 82 arasında yığılmaktadır. Test'in aritmetik not ortalaması 70.02 ve standart sapması 8.6 dir. Verilerin standart sapmasının küçük olması ve notların frekans dağılımının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin not dağılımının çok farklı olmadığını ve testten almış oldukları notların ve başarılarının birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, Ek:5.3'de de görüldüğü gibi, soru bazında sorulara verilen doğru yanıtların frekans dağılım yüzdelilerinin yüksek olması da deneklerin soruları yanıtlama edimlerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu durum, deneklerin sözbilimsel ve anlambilimsel edimlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını bir göstergesidir.

Grafik 1.1 Tümce Dinleme-Anlama Testi Frekans Dağılımı

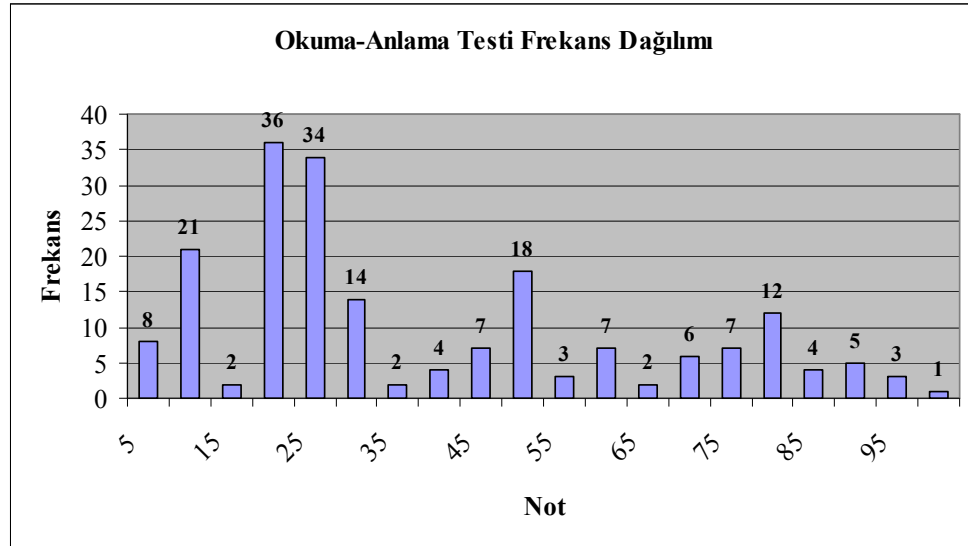


3. Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi

Araştırmanın 3. alt problemi; “Deneklerin okuma-anlama edimlerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okuma-Anlama Testi’nin deneklere uygulanması sonucunda elde edilen verilerin frekans dağılımı Grafik (1.2)’de, standart sapması ve aritmetik ortalaması Ek:5’de ayrıntılandırılmıştır.

Grafik (1.2) Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi Frekans Dağılımı



Grafik (1.2)’ de ve Ek:5.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin testten almış oldukları notlar belirli bir bölgede değil de farklı bölgelerde yığılmaktadır. Test’in aritmetik not ortalaması 38.3 ve standart sapması 25.4 dir. Bu testte elde edilen verilerin

standart sapmasının nispeten büyük olması ve notların frekans dağılımının belirli bir bölge yerine farklı birkaç bölgede toplanmış olması, öğrencilerin not dağılımının birbirinden farklı olduğunu ve testten almış oldukları notların ve başarılarının birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir. Bu durum, deneklerin okuma-anlama edimlerinde anlamlı bir farklılık olduğunun bir göstergesidir.

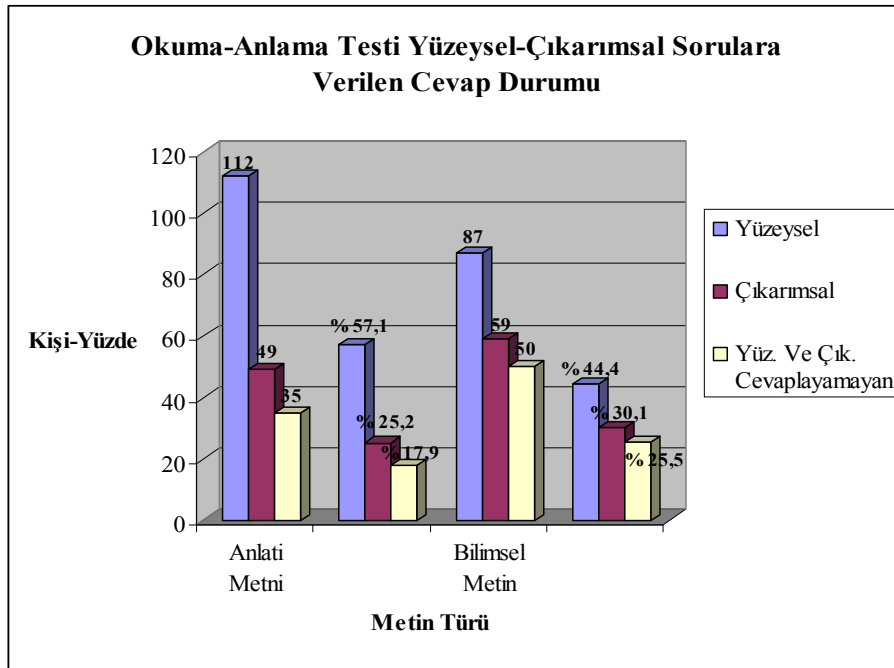
Araştırmanın 4. alt problemi; “Yüzeysel ve çıkarımsal değişkenlere ilişkin dağılımlar ile metin türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?” şeklinde ifade edilmiştir.

Yüzeysel ve çıkarımsal değişkenlere ilişkin dağılımlar ile metin türü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek üzere uygulanan *Kay-kare* (chi-square) testi sonuçları Tablo (1.3)’de sunulmuştur. Bunun yanı sıra, her iki metin türünde yüzeysel ve(ya) çıkarımsal sorulara yanıt veren deneklerin sayı ve yüzdeleri Grafik (1.3)’de sunulmuştur.

Aşağıda Tablo (1.3)’e görüldüğü gibi, bu testteki verilerin *Kay-kare* değerinin 6.7 ve *kay-kare* katsayısının 0,03 olarak hesaplanmış olması, metin türü ile öğrencilerin yüzeysel ve çıkarımsal soruları yanıtlamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ispatlamaktadır. Buna ek olarak, Grafik (1.3)’de de görüldüğü gibi, her iki metin türünde de yüzeysel sorulara ağırlıklı olarak yanıt verilmiş olması yüzeysel ve çıkarımsal sorulara verilen yanıtların metin türüne göre farklılık yaratmadığı ilişkisini göstermektedir.

Grafik (1.3) Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Testi Yüzey-Çıkarımsal

Sorulara Verilen Cevap Yüzdeleri



Tablo(1.3) Yüzey-Çıkarımsal Değişkenlere İlişkin Dağılımlar İle Metin

Türü Arasındaki İlişki Kay-Kare (Chi-Square) Testi

Chi-Square Tests			
	Value (x ²)	df	Asymp. Sig. (2-sided) α
Pearson Chi-Square	6,714(a)	2	0,031
Likelihood Ratio	6,737	2	0,034

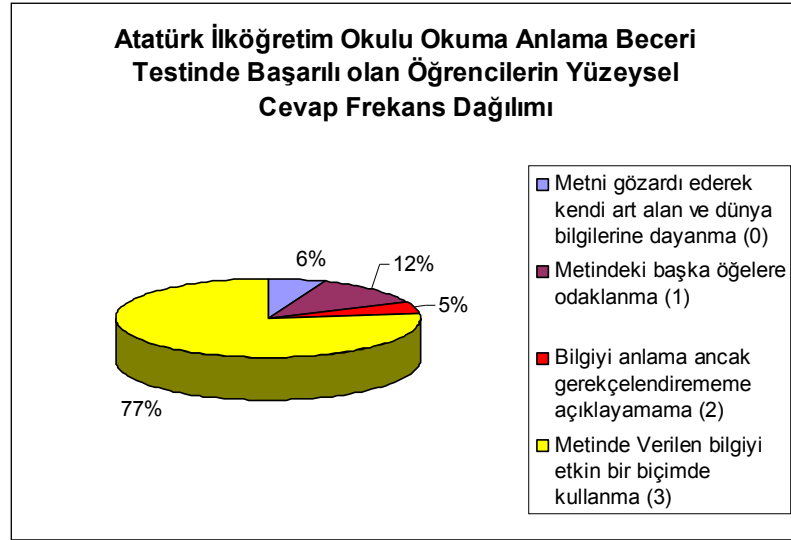
Linear-by-Linear Association	6,362	1	0,012
N of Valid Cases	392		
a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42,50.			

Araştırmanın 5. alt problemi “denekler yüzey soru yanıtlarında metin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmekte midirler?” şeklinde ifade edilmiştir.

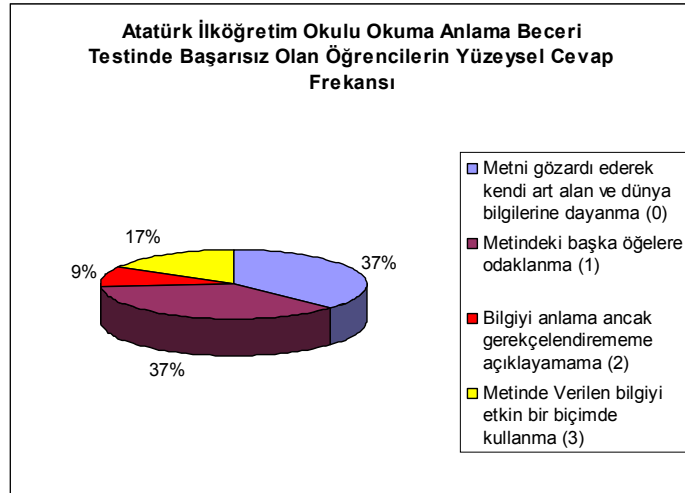
Deneklerin yüzey soru yanıtlarında metin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanma edimlerinin nicel değerlendirmesinde bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen daha önce 3.4.1.’de detaylı bir biçimde açıklanan yüzey soru yanıt değerlendirme dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Deneklerin yüzey soru yanıtlarında metin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanma sıklıkları aşağıdaki grafiklerde yüzdelik olarak ayrıntılandırılmıştır.

Grafik 1.4. Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarılı Olan Öğrencilerin Yüzey Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı



Grafik 1.5. Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarısız Olan Öğrencilerin Yüzey Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı



Grafik (1.4) ve (1.5)'de de görüldüğü gibi, Okuma-Anlama Becerisini Değerlendirme Testinde başarılı olan öğrencilerin % 77'si yüzey soru yanıtlarında metinde açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmektedirler. Buna karşın, bu testte başarısız olan öğrencilerin sadece % 17'si yüzey soru

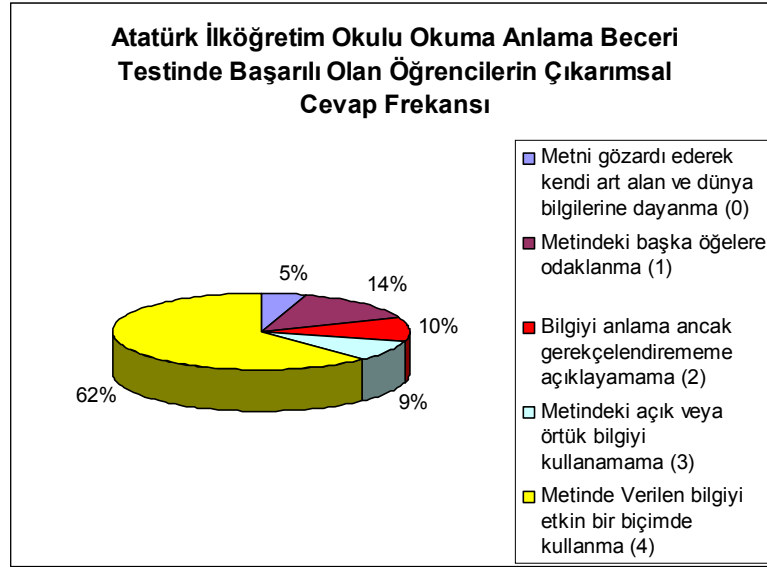
yanıtlarında metinde açık bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmektedirler.

Araştırmanın 6. alt problemi “denekler çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanarak çıkarımlama yapabilmekte midirler?” şeklinde ifade edilmiştir.

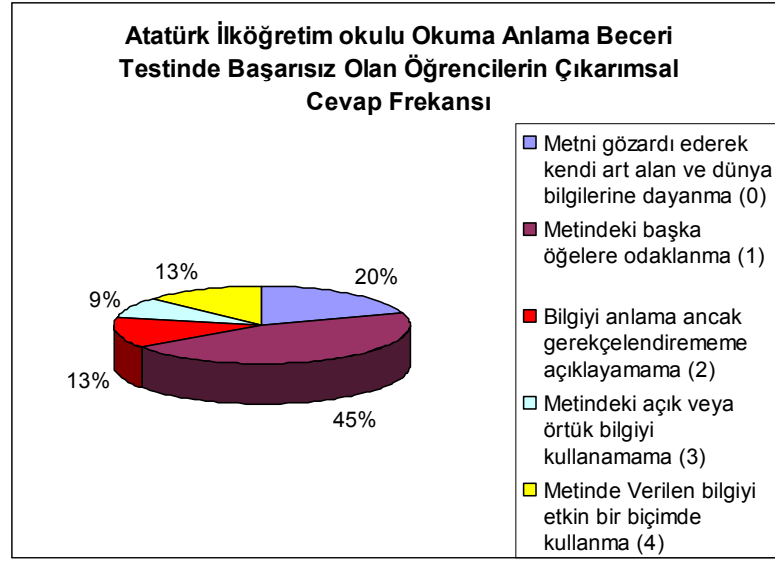
Deneklerin çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanarak çıkarımlama yapabilme edimlerinin nicel değerlendirmesinde de yine bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan 3.4.1’de detaylı bir biçimde açıklanan çıkarımsal soru yanıt değerlendirme dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Deneklerin çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanarak çıkarımlama yapabilme sıklıkları yine aşağıdaki grafiklerde yüzdelik olarak ayrıntılandırılmıştır.

Grafik (1.6) Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarılı Olan Öğrencilerin Çıkarımsal Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı



Grafik (1.7) Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testinde Başarısız Olan Öğrencilerin Çıkarımsal Soru Yanıtlama Frekans Dağılımı



Grafik (1.6) ve (1.7)'de de görüldüğü gibi, bu testte başarılı olan öğrencilerin % 62'si okuma-anlama becerisi testi çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmektedirler. Buna karşın, bu testte başarısız olan öğrencilerin sadece % 13'ü okuma-anlama becerisi testi çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanabilmektedirler.

Deneklerin okuma-anlama becerisi testi yüzey soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık ve/ veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi etkin bir biçimde kullanma edimlerinin farklılık göstermesi, deneklerin okuma-anlama edimlerinde anlamlı bir farklılık olduğunun bir göstergesidir.

3.5.3. Nitel Bulgu ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın örneklemini içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktasını oluşturacak

kuramsal yaklaşımın belirlenmesi için öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen sonuçların dilbilimsel veriler doğrultusunda çözümlenmesi sonucunda elde edilen gözlem ve bulgulara yer verilecektir.

1.Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi

Bu testin deneklere uygulanması sonucunda aşağıdaki örnek sorularda da görüleceği gibi, deneklerin bilgisayar ortamında gördükleri bu resimleri diğer bir ifade ile görsel göstergeleri algılayarak bunlara uygun dilsel göstergeleri belirlemede ve aynı zamanda belli bir göndergeye ulaşmada büyük bir farklılık göstermedikleri görülmüştür.

(Örnek 6)



*A. Kundura B. Bot C. Terlik D. Sandalet

(Örnek 7)



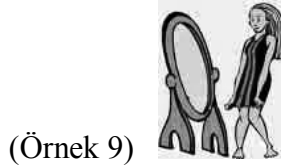
A. Bulmak B. Sormak *C. Düşünmek D. Cevaplamak

(Örnek 8)

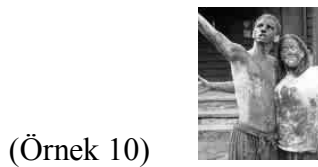


A. Genç B. Dinç *C. Yaşlı D. Delikanlı

Sırasıyla temel anlamlarıyla sunulmuş olan ad, etken eylem ve sıfat sözcük kategorilerini içeren Örnek (6), Örnek (7) ve Örnek (8)'in cevap şıklarında testin genelinde ¹olduğu gibi, *Kundura, Bot; Bulmak, Sormak* gibi aynı kavram alanından olan sözcükler ile *alçak gönüllü, kibirli* gibi eş anlamlı ve karşıt anlamlı sözcüklere diğer bir ifade ile aynı kümeye ait sözlük birimlere yer verilmektedir. Deneklerin geneli Örnek (6)'da *Kundura*; Örnek (7)'da *Düşünmek* ve Örnek(8)'de *Yaşlı* doğru yanıt seçeneklerini işaretlemişlerdir. Bu durum, deneklerin gerçek dünyada uzanımı olan görsel göstergeyi algılayarak buna uygun dilsel göstergeyi ve bu dilsel göstergenin gösterilen kısmı olan kavramları yani anlambirimciklerini belirlemede herhangi bir sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, deneklerin çoğunda gerçek dünyadaki nesnenin zihinde oluşturduğu yansımanın aynı olması ve dolayısıyla da temel anlamları belirlemede farklılık göstermemeleri deneklerin art- alan ve deneyim düzeylerinde de farklılık olmadığını bir göstergesi olarak görülebilir.



*A. Hazırlanmak B. Hazırlamak C. Toplamak D. Düzenlemek



A. Kirletmek *B. Kirlenmek C. Bulaşmak D. Tozlanmak

¹ Sözcük ayırt etme-anlama testti doğru yanıt yüzdelikleri için bkz. Ek: 5.2.

(Örnek 11)



*A. Dönüşmek B. Değiştirmek C. Çevirmek D. Dönüştürmek

Dönüştürme Eylem sözcük kategorilerini içeren yukarıdaki örnek sorularda deneklerin yine geneli dışsal gerçeklikte uzanımı olan görsel göstergelerden yola çıkarak, Örnek(9)'da *Hazırlanmak*, Örnek(10)'da *Kirlenmek* ve Örnek(11)'de *Dönüşmek* dilsel göstergelerini seçebilmektedirler. Bu durum, deneklerin bu dilsel göstergelerin “*Kendini Hazırlamak*”, “*Kendini Kirletmek*”, “*Kendi Kendine Dönüşmek*” biçimdeki dönüştürme anlambirimciklerini belirlemede diğer bir ifade ile öznenin yaptığı işin doğrudan doğruya tekrar özneye döndüğünü bildiren dönüştürme anlamları ayırt etmede büyük bir farklılık sergilemediklerini kanıtlamaktadır.

Bunun yanı sıra, yine denek grubunun test sonuçları üzerinde yapılan incelemelerde, aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, deneklerin bir şeyin anlamını göstermek için, o şeyin kendisi yerine ona ait bir özelliğin kullanıldığı görsel göstergeleri algılamada ve bunlara uygun dilsel göstergeleri ve bu dilsel göstergelerin gösterilen kısmı olan kavramları yani anlambirimciklerini belirlemede de büyük farklılık göstermedikleri görülmüştür.



(Örnek 12)

B. *Seçim B. Çöp Kutusu C. Çeyiz D. Kumbara

(Örnek 13)



A. Boyacı B. Artist C. *Ressam D. Makyöz

(Örnek 14)



A. Yüzmek *B. Yıkanmak C. Yıkamak D. Temizlemek

(Örnek 15)



A. Halk B. *Hükümet C. Yargı D. Vatandaş

Yine deneklerin örnek (12)'de "*Sandık*" görsel göstergesinden yola çıkarak "*Seçim*" dilsel gösterenine; örnek (13)'de "*Suluboya*" görsel göstergesinden "*Ressam*" dilsel göstergesine; örnek (14)'de "*Küvet*" görsel göstergesinden "*Yıkanmak*" dilsel göstergesine ulaşabilmektedir. Bu durum, deneklerin parçadan (*Sandık, Suluboya, Küvet*) yola çıkarak bütüne (*Seçim, Ressam, Yıkanmak*) ulaşabildiklerini diğer bir ifade ile parça-bütün ilişkisini kurabilmekte olduklarını gösteren dilsel kanıtlar olarak değerlendirilebilir. Örnek (15)'de de deneklerin büyük çoğunluğu tarafından "*Meclis*" görsel göstergesinden yola çıkarak "*Hükümet*" dilsel göstergesine ulaşabilmeleri deneklerin bütünden yola çıkarak parçaya ulaşabildiklerini yani bütün-parça ve(ya) nesne-işlev ilişkisini kurabildiklerini gösteren dilsel kanıtlar olarak değerlendirilebilir.



(Örnek 16)

- A. *Kulak Kesilmek B. Kulak Tıkamak C. Kulak Asmamak D. Kulak Bükme



(Örnek 17)

- A. Ayak Atmamak B. *Ayak Diremek C. Ayak Basmak D. Ayağını Kesmek

Örnek (16) ve Örnek (17)'de de yine deneklerin büyük çoğunluğu görsel göstergelerin çağrışımı aracılığıyla “*Kulak Kesilmek*” ve “*Ayak Diremek*” dilsel göstergelerini seçebilmektedirler. Bu durum, deneklerin bu dilsel göstergelerin anlambirincikleri olan “*Dikkatle Dinlemek*” ve “*İnat Etmek*” soyut kavramlarını ad aktarmasının bedensel-ruhsal türüne başvurarak belirlemede herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir dilsel kanıtı olarak görülebilir(bkz. Ağıldere,2003:143-155).

Ayrıca, aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, denekler görsel göstergelerde gösterilen soyut bir duygu veya düşünceyi anlatmak için kullanılan somut nesneyi soyut kavrama benzetmede onunla özdeşleştirmede ve bu soyut kavrama uygun olan dilsel göstergeleri belirlemede önemli bir farklılık göstermemektedirler.

(Örnek 18)



A. *Barış B. Savaş C. Güven D. Huzur

(Örnek 19)



A. *Merhamet B. Dostluk C. Sevda D. Sempati

(Örnek 20)



A. Cömert B. Tutumlu C. *Cimri D. Müsrif

(Örnek 21)



A. Kaybetmek B. *Başarmak C. Başarısız Olmak D. Yenmek

Deneklerin yine büyük çoğunluğu Örnek (18)'deki “*Güvercin*” somut nesnesini “*Barış*” soyut kavramına; Örnek (19)'daki “*Anne-Çocuk*” somut nesnesini “*Merhamet*” soyut kavramına; Örnek (20)'deki “*Yumruk Yapılmış El*” somut nesnesini “*Cimri*” soyut kavramına ve Örnek (21)'deki “*Kolları Havada Olan İnsan*” somut nesnesini “*Başarmak*” soyut kavramına benzetilebilmekte, özdeşleştirilebilmektedir. Dolayısıyla da bu soyut kavramlara uygun dilsel göstergelerin doğru olarak seçilmesi deneklerin sözlük anlamı dışında kullanılan

imgesel anlamlı sözcükleri ayırt etmede herhangi bir sorun yaşamadıklarının dilsel kanıtı olarak görülebilir.

Yukarıda örneklerle belirtmiş olduğumuz *Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi*'nin uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapmış olduğumuz çözümlemelere dayanarak deneklerin benzer art-alan ve dünya bilgisine sahip olduklarını ve dolayısıyla da okuma yaşlarının kronolojik yaşlarına eşit olduğunu söyleyebiliriz. Bir önceki bölümde yer verilen nicel sonuçlarda bu iddiayı destekler niteliktedir.

2. Tümce Dinleme Anlama Testi

Deneklerin sözdizimsel ve anlambilimsel edimlerini değerlendirmeyi amaçlayan *Tümce Dinleme Anlama Testi*'nin deneklere uygulanması sonucunda, aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, sözdizimsel bağlamda deneklerin ad öbeği ve eylem öbeği arasındaki sözdizimsel ilişkilere bağlı özne-eylem uyumu gibi sözdizimsel bağımlılıkları işaretleyen tümce yapılanışını anlamada anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, yine bu testte Chomsky'nin *Bağlama İlkesi* (Binding Principle) doğrultusunda deneklerin adılsıl ve gönderimsel anlatımların (g-anlatım) gönderimini belirlemede de anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür.

(Örnek 22) İhtiyar, adama bütün hayat hikayesini anlattı.



Basit-etken tümce kullanımını örnekleyen Örnek (22)'de deneklerin geneli² tarafından doğru olan B. cevap şıkkının seçilmesi, deneklerin dilsel göstergedeki *anlat-* eyleminin edici rolünü üstlenen *ihtiyar* ile etkilenen rolünü üstlenen *adama* üyelerinin doğru bir biçimde belirleyebildiklerini ve dolayısıyla da dilsel göstergedeki *ihtiyar*'ın gönderim kaynağı ile *adam*'ın gönderim kaynağının farklı olduğunu belirlemede sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

(Örnek 23) Selde mahsur kalan köpek sonunda kurtarıldı.

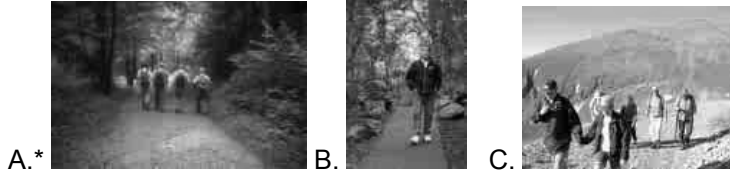


Edilgen-karmaşık tümce kullanımını örnekleyen örnek (23)'de de deneklerin yine geneli tarafından doğru olan B. cevap şıkkının seçilmesi, deneklerin edilgenleştirmede edici rolünü yüklenen üyenin tümceden atılabildiği ve ancak yüklemcil uyumdan kestirilebileceği ile ilgili edinmiş oldukları Türkçe'nin sözdizimsel bilgilerine dayanarak dilsel göstergede görünmeyen ancak üçüncü tekil kişi çekim eki kullanımıyla sezdirilen edicinin yani öznenin *o adılı* olduğunu ve özne konumunda yer alan *köpek* üyesinin edici değil yararlanıcı rolünü üstlendiğini belirleyebildikleri ve dolayısıyla da *köpek*'in gönderim kaynağı ile 3. *tekil kişi çekim*

² Tümce-Dinleme Anlama Testi doğru cevap yüzdeleri için bkz. Ek:5.3.

ekinin gönderim kaynağının farklı olduğunu belirlemede de herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 24) Hep birlikte ormana gidildi.



Örnek (23)'de olduğu gibi, edilgen kullanımı örnekleyen örnek (24)'de de deneklerin geneli tarafından doğru olan A cevap şıkkının seçilmesi, yine deneklerin dilsel göstergede açık bir biçimde yer alan *hep birlikte* ad öbeğinin geniş bakış açısı altında ve aynı zamanda bu dilsel göstergenin yüklemcil ögesi üzerindeki uyum belirleyicisinden hareketle özne konumunda görünmeyen ögenin bir diğer ifade ile eylemin edicisinin 3. çoğul kişi *onlar* adılı olduğunu ve ayrıca eylemin hedef rolünü üstlenen *ormana* üyesini belirlemede herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 25) Kadının çantasını çalana üç ay ceza verildi.



Yine deneklerin geneli tarafından Örnek (25)'de ilgi tümcecigi içeren edilgen karmaşık tümceden diğer bir ifade ile dilsel göstergeden yola çıkarak doğru olan C cevap şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi deneklerin *ver-* eyleminin hedef rolünü üstlenen *kadının çantasını çalana* -an eki alan yantümcecigin özne konumunda görünmeyen ancak bu tümcecigin adıl uyum özelliği taşıyan çekim öbeğindeki -an ekinin kullanımıyla sezdirilen edicinin yani öznenin 3. *tekil kişi* olduğunu ve *kadın*

ad öbeğinin bu tümceciğin etkileneni olduğunu belirlemede ve dolayısıyla da 3. *tekil kişi* yani boş adılın gönderim kaynağı ile *kadın*'nın gönderim kaynağının farklı olduğunu belirlemede herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 26) Orada bir bakkal vardı ki herkesi tanırdı.



Deneklerin geneli tarafından *-ki* ilgi tümceciği içeren bileşik etken tümceyi örnekleyen örnek (26)'daki dilsel göstergeden yola çıkarak doğru olan B cevap şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin “*ki*” bağlacından sonra gelen yantümceciğin yüklemcil ögesi üzerindeki uyum belirleyicisinden hareketle bu tümcecik içinde özne konumunda görünmeyen ögenin bir diğer ifade ile eylemin edicisinin 3. tekil kişi *o* adılı olduğunu ve bu adılın önceki tümcecik içindeki *bakkal* ad öbeğine gönderim yaptığını diğer bir ifade ile bu ad öbeği ile eşdizimli olduğunu ve ayrıca *tanı-* eyleminin [+ canlı] özellik taşıması nedeniyle *bakkal* ad öbeğinin de [+ canlı] özellik taşıması gerektiğini belirlemede herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 27) Ne annesi ne de babası çocuğun bakımını üstlenmek istedi.



Ne... ne bağlacı kullanımını örnekleyen örnek (27)'de doğru olan C cevap şıkkındaki görsel göstergenin denek grubunun geneli tarafından seçilmesi, deneklerin *iste-* eyleminin üzerinde çoğul eki görünmemesine rağmen bu eylemin edici rolünü *anne* ve *baba* üyelerinin birlikte üstlendiğini ve eylemin etkilenen rolünü üstlenen *çocuğun* üyesini doğru bir biçimde belirlemekte ve dolayısıyla da *anne* ve *baba*'nın gönderim kaynağı ile *çocuğun* gönderim kaynağının farklı olduğunu belirlemede sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ayrıca, bu seçime göre, deneklerin *ne ...ne* bağlacının eylemde olumsuzluk –ma eki olmamasına rağmen tümceye olumsuzluk kattığını da belirleyebildikleri söylenebilir.

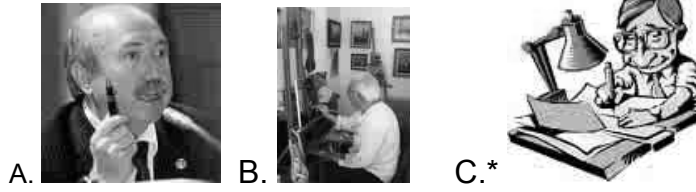
Bunun yanı sıra, anlambilimsel bağlamda da aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, deneklerin bir dilsel göstergenin diğerinin yerine kullanıldığı ad aktarmaları ile iki dilsel göstergenin arasındaki ilişkinin kendisinin genellikle parça-bütün veya bütün-parça ilişkisiyle gösterdiği kapsamlayış söz sanatına yer verilen tümcelerdeki dilsel göstergelerin anlambilimsel gönderimini belirlemede anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür.

(Örnek 28) Ankara, Avrupa Birliğinin teklifini soğuk karşıladı.



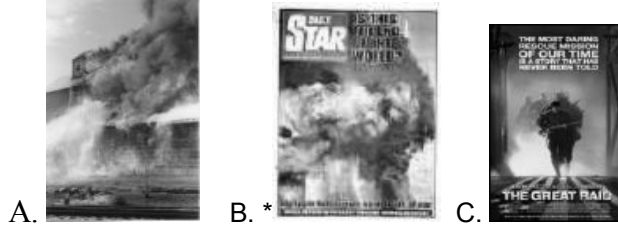
Basit-etken tümce kullanımını örnekleyen örnek (28)'de de yine deneklerin büyük çoğunluğu tarafından doğru olan B cevap şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin *soğuk karşılamak* eyleminin edici rolünü üstlenen *Ankara* dilsel göstergesinin anlambilimsel gönderiminin *Ankara'daki siyasetçilere* olduğunu belirleyebildiklerini yani bütünden (Ankara) yola çıkarak parçaya (Ankaradaki siyasetçilere) ulaşabildiklerini gösteren bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

(Örnek 29) Hayatı boyunca kalemiyle geçindi.



Basit-etken tümceyi örnekleyen örnek (29)'da da yine deneklerin geneli tarafından doğru olan cevap C şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin *geçin-* eyleminin araç rolünü üstlenen *kalem* dilsel göstergesinin anlambilimsel gönderiminin *kitaplara* veya *yazılara* olduğunu belirleyebildikleri yani parçadan (kalem) bütüne (kitaplar/yazılar) ulaşabildikleri ve dolayısıyla da tümcede görünmeyen öznenin *yazar* olduğunu belirleyebildikleri söylenebilir.

(Örnek 30) Bugünkü manşetlerde dünkü patlamaya büyük yer verilmişti.



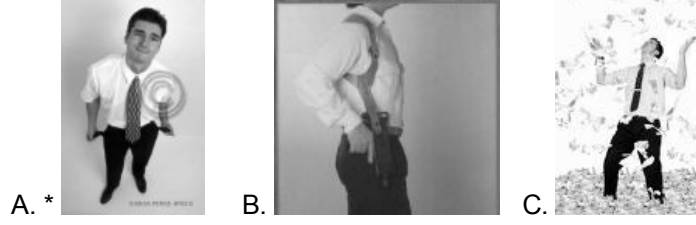
Edilgen-karmaşık tümceyi örnekleyen örnek (30)'da deneklerin geneli tarafından doğru olan cevap B şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin ver- eyleminin yer rolünü üstlenen *manşetlerde* dilsel göstergesinin anlambilimsel gönderiminin *gazeteye* olduğunu belirlemekte yani parçadan (manşet) bütüne (gazete) ulaşmakta herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 31) Hem kendisi hem de eşi artık elden ayaktan iyice düşmüştü.



Basit-etken tümceyi örnekleyen Örnek (31)'de deneklerin yine geneli tarafından doğru olan B cevap şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin bu tümcede ad aktarmasının bedensel-ruhsal türüne başvurularak kullanılan *elden ayaktan düşmek* eyleminin *güçsüzleşmek, sağlıklı olmamak, iyice yaşlanmak* anlamında kullanıldığını belirlemede sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 32) Girdiği son iş iyi kâr getirmişti ancak şimdi meteliğe kurşun atıyordu.



Karmaşık-etken tümceyi Örnek (32)'de deneklerin büyük çoğunluğu tarafından doğru olan A cevap şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin bu tümcenin eylem konumunda yer alan *meteliğe kurşun atmak* deyiminin *beş parasız olmak, hiç parası olmamak* anlamında kullanıldığını belirlemekte herhangi bir sorun yaşamadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

(Örnek 33) Ders boş olunca sınıf ayağa kalktı.



Etken-karmaşık tümceyi örnekleyen Örnek (33)'de de yine deneklerin çoğunluğu tarafından doğru olan A cevap şıkkındaki görsel göstergenin seçilmesi, deneklerin bu tümcenin eylem konumunda yer alan *ayağa kalkmak* deyiminin *heyecanlanmak* anlamında kullanıldığını belirlemekte ve ayrıca *sınıf* dilsel göstergesinin anlambilimsel gönderiminin *öğrencilere* olduğunu ve dolayısıyla da bütün-parça ve(ya) nesne-işlev ilişkisini kurmakta güçlük çekmediklerinin bir diğer göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda örneklerle belirtmiş olduğumuz *Tümce Dinleme-Anlama Testi*'nin uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinde yapmış olduğumuz

özümlemelere dayanarak deneklerin sözdizimsel ve anlambilimsel edimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini söyleyebiliriz. Bir önceki bölümde yer verilen nicel sonuçlar da bu iddiayı destekler niteliktedir.

3. Okuma-Anlama Becerisini özümleme Testi

Öğrencilerin yazılı bir metni okuma- anlama edimlerini değerlendirmeyi amaçlayan *Okuma-Anlama Becerisini özümleme Test*'inden elde edilen veriler üzerinde yapılan incelemelerde, öğrencilerin soruları yanıtlama edimlerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, metin türünün öğrencilerin yanıtlamadaki edimleri açısından fark yaratmadığı her iki metin türünde de durumun benzer olduğu görülmüştür (bkz.4.2.).

Bu testte, deneklerin büyük çoğunluğunun metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirleri sorgulayan yüzey soruları yanıtlamada, metinde açık bir şekilde ifade edilen veya açıkça ifade edilmemiş bilgi ve fikirlerden çıkarım yapmayı gerektiren çıkarımsal sorulara göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bir önceki bölümde yer verilen nicel veriler de bu iddiayı destekler niteliktedir.

Ayrıca, bu sözü edilen testte başarısız olan öğrencilerin büyük çoğunluğunun ve başarılı olan kimi öğrencilerin, metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurmada ve bu bölümleri bütünleştirmede sorun yaşamaları nedeniyle yüzeysel ve(ya) çıkarımsal sorulara verdikleri yanıtların bağlamsal kaldığı görülmüştür.

Aşağıda sorulara verilen yanıtların neden bağlamsal kaldığı veri tabanından örneklemeler yapılarak maddeler halinde açıklanmaya çalışılacaktır:

a) Metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanma

(Örnek 33)

Soru Türü	Metin Türü	Soru ve Doğru Yanıt	Öğrenci Cevapları
Yüzey soru	Anlatı Metni	Çocuğun içinde yanan ateş, bugün onun hangi ünvanı almasını sağladı? “En büyük basketbol yıldızı” ünvanını almasını sağladı	1. Dünyanın yetiştirdiği en büyük futbolcu ünvanını almasını sağladı. 2. Dünya futbol şampiyonu 3. Çocuk birincilik ünvanını alıyor.

Örnek (33)’deki anlatı metni ile ilgili yüzey soruya verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, okuma-anlama testinde başarısız olan deneklerin çoğunluğu ve ayrıca başarılı olan deneklerin çok az bir kısmı³ yüzey soruları yanıtlarken metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanarak bağlamsal yanıtlar vermektedirler.

(Örnek 34)

Soru Türü	Metin Türü	Soru ve Doğru Yanıt	Öğrenci Yanıtları
-----------	------------	---------------------	-------------------

³ Okuma-Anlama Becerisi Çözümleme Testi yüzdeleri için bkz. 4.2. Nicel Bulgu ve Yorumlar

Çıkarımsal	Bilgilendirici Metin	Parçada yedi uyurlar şehirde haçlıbina gördüklerinde neden hayretedüşmüşlerdir? Çünkü onların yaşadığı dönemde insanlar putlara inanıyorlardı ve onlar hristiyanlıklığa inandıkları için cezalandırılmışlardı. Ama şimdi ülkenin dini değişmiş ve herkes hristiyan olmuştur.	1. Çünkü eskiden çadırlar ve tek katlı binada yaşarlarmış ama dışarı çıktıklarında 4-5 katlı apartmanlar görmüşler. 2 Aradan o kadar sene geçtiği teknoloji geliştiğinden çok katlı apartmanlar görüyorlar 3. Eskiden böyle bina yoktu şimdi ise teknoloji geliştiği için koca binalar var
-------------------	---------------------------------	--	---

Örnek (34)'deki bilgilendirici metin türü ile ilgili çıkarımsal soruya verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, okuma-anlama testinde başarısız olan denekler bir çoğu ve ayrıca başarılı olan çok az sayıdaki denekler çıkarımsal soruları yanıtlarken metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanarak bağlamsal yanıtlar vermektedirler.

b. Metnin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen başka öğelere çokça bağımlı kalmaları

(Örnek 35)

Soru Türü	Metin Türü	Soru ve Doğru Yanıt	Öğrenci Cevapları	Öğrenciler tarafından odaklanılan metin bilgisi
Çıkarımsal	Bilgilendirici Metin	Parçaya göre kimlerin gözlerindeki içtenlik neşemize neşe katar? Alanyalıların	1. Yardımsever insanların 2. Dost insanların 3. Yardım yapmayı seven insanların	“Başınız sıkıştığında bir dost eli hemen size uzanır”

Örnek (35)’de bilgilendirici metin türü ile ilgili çıkarımsal soruya verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, bu testte başarısız olan deneklerin büyük çoğunluğu ve ayrıca başarılı olan deneklerin kimileri metin yüzey yapısında yer alan *bir dost eli* sözcük öbeğinden doğrudan çıkarım yaparak *Yardımsever insanların, Dost insanların v.b.* bağlamsal yanıtlar vermektedirler.

(Örnek 36)

Soru Türü	Metin Türü	Soru ve Doğru Yanıt	Öğrenci Yanıtları	Öğrenciler tarafından odaklanılan metin bilgisi
Yüzey soru	Anlatı Metni	Yazar, yufkacının sözleri karşısında ne yapıyor? Susuyor ve dükkandan ayrılıyor.	1. evet diyor ben hastayım diyor. 2. Sen hastasın diyor 3. çocuğa ben hastayım diyor	“Bana parayı böyle veriyorlar, ben de sana öyle veriyorum. Hastasın sen” “Evet hastayım ben”

Örnek (36)’da anlatı metin türü ile ilgili yüzey soru yanıtlarında da görüldüğü gibi, bu testte başarısız olan deneklerin çoğunluğu ve ayrıca başarılı olan deneklerin kimileri metnin yüzey yapısında açık bir biçimde verilen somut bilgilere odaklanarak bağlamsal yanıtlar vermektedirler.

c. Metinde sezdirilen veya açık bir biçimde verilen bilgiyi algılamalarına rağmen bu bilgiyi açıklayamama ve gerekçelendirememe

(Örnek 37)

Soru Türü	Metin Türü	Soru ve Doğru Yanıt	Öğrenci Yanıtları	Metinde Sezdirilen Bilgi	Metnin Önceki Bölümlerinde
-----------	------------	---------------------	-------------------	--------------------------	----------------------------

					Verilen Bilgi
Çıkarımsal	Bilgilendirici- Art-alan bilgisi veren metin	Parçada yedi uyurlar şehirde haçlıbina gördüklerinde neden hayrete düşmüşlerdir? Çünkü onların yaşadığı dönemde insanlar putlara inanıyorlardı ve onlar hristiyanlıklığa inandıkları için cezalandırılmışlardı. Ama şimdi ülkenin dini değişmiş ve herkes hristiyan olmuştur.	1.mağaraya kapatıldıklarında haçlıbina olmadığı için 2.İçeri koyduklarında daha hiç haçlı bina olmadığı için 3. Çünkü onlar o duvarın arkasındayken böyle olmadığı için	<i>Mağaradan kurtulan yedi genç şehir'de haçlı bir sürü bina görüp hayrete düşerler</i>	<i>7 genç Hiristiyanlık'la suçlanır. İnançlarını değiştirmeleri için bir süre verilir. Fakat, onlar dünyevi eşyalarını bırakıp dağa ibadet etmeye giderler. Putperestliğe karşı bu tavrı gören kral öldürölmelerini emreder. Gençler ve köpekleri mağaraya sığınırılar. Kral mağaranın girişine duvar örölmesini emreder. Yedi Uyurlar yıllarca burada kalırlar.</i>

Art-Alan bilgisi veren metin türünü örnekleyen Örnek (37)'deki çıkarımsal soruya verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, bu testte başarısız olan deneklerin çoğunluğu ve ayrıca başarılı olan az sayıdaki deneklerin metin yüzey yapısında açık bir biçimde yer alan *bir sürü haçlı bina* sözcük öbeğinin sezdirimini algılayabilmektedirler. Ancak, bu bilgi ile metnin daha önceki bölümlerinde yer alan bilgileri bütünleştiremedikleri için bilgiyi açıklamada ve gerekçelendirmede de sorun yaşadıkları ve bu nedenle de yanıtların bağlamsal kaldığı söylenebilir.

d. Metinde açık veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi kullanamama.

(Örnek 38)

Soru Türü	Metin Türü	Sorular	Öğrenci Yanıtları	Metinde örtük bir biçimde verilen bilgi
Çıkarımsal	Anlatı Metni	Parçada “müteşekkür olmak” sözcüğü ne anlamda kullanılmıştır?	1. Sevgi 2. Çok sevmek. 3. İstek	“Şükran Günü çok yakındı ve öğretmen sınıfındaki öğrencilerinden müteşekkür oldukları bir şeyin resmini çizmelerini istemişti.” " Şükran duyduğun el kimin eli?" diye sordu.

Anlatı metin türünü örnekleyen örnek(38)'deki çıkarımsal soruya verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, başarısız olan deneklerin çoğunluğu ve ayrıca başarılı

çok az sayıdaki deneklerin, metne odaklanmakta ve metin parçalarını bütünleştirmede sorun yaşamaları nedeniyle metnin son paragrafında verilen *şükran duyduğun el kimin* tümcesinde verilen *şükran duymak* bilgisini kullanamadıkları ve dolayısıyla da bu bilgi ile metnin daha önceki bölümlerinde geçen *müteşekkik olmak* bilgisini bütünleştiremedikleri için *sevgi, çok sevmek* gibi bağlamsal yanıtlar verdikleri söylenebilir.

Yukarıda örneklenen ve daha çok okuma-anlaması zayıf olan deneklerin ilgili sorulara verdiği yanıtlarda gözlemlenen bu sapmalar, deneklerin metnin hem doğrudan yüzey yapıdaki açık uyarılarını kullanarak ulaşabilecekleri anlamına hem de derin anlamına ulaşmada güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu durum, okudukları metnin zihinsel modelini oluşturmada, yani metinleri anlamlandırmada ve yorumlamada güçlük çekmekte olduklarını ve bunun sonucu olarak da etkin okuma-anlama yapamadıklarını göstermektedir.

3.5.4. Nitel Ve Nicel Sonuçlara İlişkin Değerlendirme

Bu çalışmanın örneklemini içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktasını oluşturacak kuramsal yaklaşımın belirlenmesi için öğrencilere uygulanan testlerden elde edilen nitel ve nicel sonuçlar çocukların okuma anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulayan, daha önce 3.4.1.'de ayrıntılı bir biçimde söz edilen üç ana yaklaşımdan sadece üçüncü ve son yaklaşım ile paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada ilk iki yaklaşımın aksine, sözcük ayırt etme-anlama ve tümce dinleme-anlama testleri öğrencileri ayırmada anlamlı bir fark yaratmamaktadır.

Bununla birlikte, okuma-anlama beceresi değerlendirme testi öğrenciler arasında farkı belirginleştiren ve öğrencileri kümelemede en belirgin değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın rneklemi içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktası olarak okuma anlama bozukluğunu okuma anlama edimleri zayıf olan bireylerin metinden çıkarımlar yapmakta ve metindeki fikirleri bütünleştirmede sorun yaşamaları olarak gören üçüncü ve son yaklaşım benimsenerek öğrenciler, daha önce 3.4.1.'de detaylı bir biçimde açıklanan *Okuma-Anlama Becerisini zmleme Test*'inden elde ettikleri ortalama notlar göz önünde bulundurularak okuma anlaması zayıf ve okuma anlaması güçlü biçiminde iki ayrı gruba ayrılmış ve her iki gruptan seçkisiz örnekleme yöntemi kullanarak okuma anlaması güçlü 30 ğrenci ve okuma anlaması zayıf 30 ğrenci seçilerek bu araştırmanın örnekleme grubu oluşturulmuştur.

3.6. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anlatı Okuma Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi

Anlatı öğelerini belirleyebilme becerisi, öğrencilerin okudukları anlatı metninin düz anlamsal boyutundan derin anlamına kadar tüm boyutlarına ulaşabilmeleri dolayısıyla da etkin okuma-anlama yapabilmeleri ve aynı zamanda iyi geliştirilmiş bir anlatı metni üretebilmeleri ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, bu çalışmada örneklem grubu içinde yer alan öğrencilerin anlatı okuma farkındalık düzeylerinin de belirlenmesi gerekli görülmüştür.

Söz konusu gereklilik doğrultusunda çalışmanın bu bölümünde örneklem grubundaki deneklerin anlatı okuma farkındalık düzeyleri, öğrencilerin uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşma edimlerinde herhangi bir farklılık gösterip göstermediklerine göre sorgulanmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla, öğrencilerle yapılan farkındalık çalışmasında onlara daha önce okuma-anlama becerisini değerlendirme testinde kullanılan altı anlatı metninin her biri ile ilgili ikişer yüzey metin sorusu, ikişer de çıkarımsal soru sorulmuştur.

Öğrencilerin anlatı öğelerine yönelik farkındalıkları değerlendirilirken bu çalışmada ilk olarak, daha önce nitel veri toplama aracı bölümünde de detaylı bir biçimde açıklanan anlatı şematik yapısı dereceli puanlama anahtarı kullanılarak uygulamada kullanılan anlatı metnlerinin şematik yapı çözümlemesi yapılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metinleri ile

ilgili soruları yanıtlama edimlerinin nitel ve nicel değerlendirmesinde kullanılmak üzere yine bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından *Yüzey-ıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerinin Kullanımı* adlı dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Bu puanlama anahtarı Tablo(1.4)'de izelgeleştirilmiştir. Bu izelgede, uygulamada kullanılan anlatı metinleri ile ilgili yüzey ve çıkarımsal soruların hangi anlatı öğesine yönelik olduğu, öğrenci yanıtlarında hangi anlatı öğelerinin kullanımının öngöröldüğü ve araştırmada öğrenci yanıtlarında beklenen ölçütün ne olduğu örneklerle açıklanmıştır.

Tablo (1.4) Yüzey-ıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerinin Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı

- 0- Anlatı öğelerini kullanamama:** Metin şematik yapısında yer alan anlatı öğelerini hiçbir şekilde kullanamama
- 1- Başka Anlatı Öğelerine odaklanma:** Metnin şematik yapısında yer alan başka anlatı öğelerine odaklanma
- 2- Anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanma:** Kullanılması öngörülen anlatı öge veya öğelerini etkin olarak kullanma.

Metin Adı - Soru türü –Soru	Sorgulanan Anlatı Ögesi	Kullanılması Öngörülen Anlatı Ögesi	ÖLÇÜT	PUANLAMA		
				0 Anlatı Öğelerini Kullanamama	1 Başka Anlatı Öğelerine Odaklanma	2 Anlatı Öğelerini Etkin Bir Biçimde Kullanma
Yufkacı Metni- Yüzey soru Soru: Yazar yufkacıya temiz parayı verirken hangi amacı güdüyor?	Karmaşık Olaylar Dizisi- Harekete geçirici An	Karmaşık Olaylar Dizisi- Harekete geçirici An	Metnin karmaşık olaylar dizisi bölümünde harekete geçirici an ögesi altında verilen anlatı kişinin başlatıcı olaya dönük tepki bilgisini kullanarak anlatı kişinin amacının ” yufkacıya babaca dostça bir ders vermek” olduğunu metne uygun bir biçimde ifade eder.		-	
Yufkacı Metni- Yüzey soru Soru: Yazar, yufkacının sözleri karşısında ne yapıyor?	Çözüm	Çözüm/Yönelim- Kişi/Durum ve Olaylara ilişkin Bilgisi	Metnin çözüm bölümünde açık bir biçimde verilen kişiye özgü durum bilgisini kullanarak anlatı kişinin anlatının sonunda “susup, sessiz sedasız dükkandan ayrıldığını” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Yufkacı Metni- Çıkarımsal soru Soru: Parçaya göre, Yufkacıya eski paraları verenler kimlerdir?	Yönelim- Kişi	Karmaşık Olaylar Dizisi/Girişme-İçe yerleşik Değerlendirme	Metnin karmaşık olaylar dizisi girişme bölümünde içe yerleşik değerlendirme ögesi altında verilen bana böyle veriyorlar sözcesinde gerektirimsel olarak verilen kişi bilgisini kullanarak “dükkana gelen müşterilerin eski para verdiği” çıkarımına ulaşır ve		-	

			metne uygun bir biçimde ifade eder			
Yufkacı Metni-Çıkarımsal soru Soru: Yufkacı, yazarın konuşmasına karşılık nasıl bir tavır takınıyor?	Karmaşık Olaylar Dizisi /Girişme-İçe yerleşik	Karmaşık Olaylar Dizisi /Girişme-İçe yerleşik Değerlendirme	Metnin karmaşık olaylar dizisi girişme bölümünde içe yerleşik değerlendirme ögesi altında verilen “ <i>Sen (evet sen diyordu) hastasın</i> ” sözcesinde gerektirimsel olarak verilen anlatı kişisi yufkacı ile ilgili durum bilgisini kullanarak “ <i>yufkacının yazarı saygısızca terslediği</i> ” çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Bir Başarının Gerçek Öyküsü-Yüzey soru Soru: Çocuk okuldan geldikten sonra niçin odasına kapanıp ağladı?	Yönelim-Durum ve olaylara ilişkin bilgi	Yönelim-Kişi/Durum ve olaylara ilişkin bilgi	Metnin yönelim bölümünde durum ve olaylara ilişkin bilgi ögesi altında açık bir biçimde verilen kişiye özgü durum bilgisini kullanarak anlatı kişinin “ <i>okul takımına alınmadığı için ağladığını</i> ” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Bir Başarının Gerçek Öyküsü Metni -Yüzey soru Soru: Parçaya göre, çocuğun içinde yanan ateş, bugün onun hangi ünvanı almasını sağladı?	Bitiş	Bitiş/Yönelim-Kişi/Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Metnin bitiş bölümünde açık bir biçimde verilen kişiye özgü durum bilgisini kullanarak anlatı olayının çözümünün anlatı kişi üzerindeki etkisini “ <i>dünya basketbol yıldızı ünvanı aldı</i> ” biçiminde metne uygun olarak ifade eder.			
Bir Başarının Gerçek Öyküsü-Çıkarımsal Soru Soru: Parçada, neden başarıyla aramızdaki engel kendimiz olarak görülmektedir?	Özet/Dış Değerlendirme	Özet/Dış Değerlendirme-Yönelim-Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Metnin özet bölümü altında dış değerlendirme ögesi altında önvarsayımsal olarak verilen yönelim-durum ve olaylara ilişkin bilgiyi kullanarak anlatının ne olduğu hakkında çıkarıma ulaşır ve “ <i>Kendimize güvenip inanmaz başkalarının bizim hakkımızdaki görüşlerine önem verirsek başarılı</i> ”			

			olamayız “ şeklinde metne uygun bir gerekçelendirme yapar.			
Bir Başarının Gerçek Öyküsü-Çıkarımsal Soru: Soru: Parçada geçen, “sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var” tümcesinden ne anlıyorsunuz?	Özet-Dış Değerlendirme	Özet-Dış Değerlendirme/Yönelim-İçer yerleşik değerlendirme	Metnin özet bölümünde dış değerlendirme ögesi ile yönelim bölümünde içer yerleşik değerlendirme ögesi altında yer verilen durum ve olay bilgisi içeren sözceler arasındaki önvarsayımsal ilişkileri kurarak anlatı konusu hakkında çıkarıma ulaşır. Soru sözcesinin “ <i>çimizdeki başarıma isteğini</i> ” “ <i>çağırtıldığını</i> ” metne uygun biçimde ifade eder.			
Atatürk Metni-Yüzey Soru: Soru: Atatürk yaptığı hizmetleri kime mal etmiştir?	Yönelim-Kişi	Karmaşık Olaylar Dizisi/Girişme-İçer yerleşik değerlendirme-Yönelim-Kişi	Metnin karmaşık olaylar dizisi girişme bölümünde içer yerleşik değerlendirme ögesi altında açık bir biçimde verilen yönelim-kşi bilgisini kullanarak “ <i>Atatürk’ün yaptığı hizmetleri Türk milletine mal ettiğini</i> ” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Atatürk Metni-Yüzey Soru: Soru:Cumhuriyetin kaçınıcı yıl dönümü kutlanmaktadır?	Yönelim-Zaman	Yönelim-Zaman	Metnin yönelim bölümünde zaman ögesi altında açık bir biçimde verilen zaman bilgisini kullanarak “ <i>Cumhuriyetin 12. yıl dönümünün kutlandığını</i> ” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Atatürk Metni-Çıkarımsal Soru Soru: Arkadaşlara şunu öğüt ederim tümcesinde geçen arkadaşlar sözcüğü ile Atatürk kimlere	Yönelim-Kişi	Yönelim-Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi-Kişi	Metnin yönelim bölümünde durum ve olaylara ilişkin bilgi ögesi altında önvarsayımsal olarak verilen kişi bilgisini kullanarak bu sözcede “ <i>Atatürk’ün pankart</i>			

seslenmektedir?			<i>taşıyan kişilere seslendiği” çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.</i>			
Atatürk Metni-Çıkarımsal Soru Soru: Atatürk’ün tüm pankartları gözden geçirip hepsini çizmesi ve Atatürk bizden biridir yazması onun nasıl bir devlet adamı olduğunu gösterir?	Yönelim-Kişi/Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Karmaşık Olaylar Dizisi/Harekete Geçirici An Girişme-İçe yerleşik değerlendirme	Metnin karmaşık olaylar dizisi harekete geçirici an ve girişme bölümünde içe yerleşik değerlendirme ögesi altında verilen kişiye özgü durum ve olaylara ilişkin bilgi içeren sözceler arasındaki önvarsayımsal ilişkileri kurarak anlatı kişisi “Atatürk’ün halktan biri olduğu” çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Onuncu Yıl Metni-Yüzey Soru Soru: Bu işlerin en büyüğü nedir?	Çözüm	Çözüm-içe yerleşik değerlendirme	Metnin çözüm bölümünde içe yerleşik değerlendirme ögesi altında açık bir biçimde verilen ara olayların çözümünü içeren bilgiyi kullanarak “ <i>bu işlerin en büyüğünün Türkiye Cumhuriyetinin kurulması</i> ” olduğunu metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Onuncu Yıl Metni-Yüzey Soru Soru: Türk milleti başarısını neye borçludur?	Yönelim-durum ve olaylara ilişkin bilgi	Bitiş	Metnin bitiş bölümünde açık bir biçimde verilen yönelim-durum ve olaylara ilişkin bilgiyi kullanarak “ <i>Türk milletinin başarısını ordusuyla beraber kararlı bir biçimde yürütmesine borçlu olduğunu</i> ” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Onuncu Yıl Metni-Çıkarımsal Soru Soru: Bu metnin yazılış sebebi nedir?	Yönelim-Zaman/ Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Yönelim-Zaman/ Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi/İçe Yerleşik Değerlendirme	Metnin yönelim bölümünde zaman, durum ve olaylara ilişkin bilgi ile içe yerleşik değerlendirme öğeleri altında yer verilen zaman ve durum			

			bilgisi içeren sözceler arasındaki önvarsayımsal ilişkileri kurarak “metnin yazılış sebebinin onuncu yıl kutlamak” olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Onuncu Yıl Metni –Çıkarımsal Soru Soru: Atatürk’ün gururlanmasının sebebi nedir?	Yönelim- durum ve olaylara ilişkin bilgi	Karmaşık Olaylar Dizisi/Girişme-İçe yerleşik değerlendirme	Metnin karmaşık olaylar dizisi girişme bölümünde içe yerleşik değerlendirme ögesi altında önvarsayımsal olarak verilen durum ve olaylara ilişkin bilgiyi kullanarak “Atatürk’ün gururlanmasının sebebinin kısa zamanda gösterilen başarıları” olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Günlerde Metni- Yüzey Soru Soru: Oktay Akbal nerede ne üzerine konuşma yapmıştır?	Yönelim- Uzam/Durum ve Olaylara İlişkin bilgi	Karmaşık Olaylar Dizisi- Girişme	Metnin karmaşık olaylar dizisi girişme bölümünde açık bir biçimde verilen yönelim-uzam/ durum ve olaylara ilişkin bilgileri kullanarak “Oktay Akbal’ın Bakırköy Kültür Kolejinde Edebiyat üzerine bir konuşma yaptığını” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Günlerde Metni- Yüzey Soru Soru: Oktay Akbal kalabalık karşısında konuşmayı niçin sevmiyor?	Yönelim- Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi - kişi	Yönelim-Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi- Kişi	Metnin yönelim bölümü altında açık bir biçimde verilen kişiye özgü durum ve olaylara ilişkin bilgiyi kullanarak “anlatı kişinin en bildiği konularda şaşırdığı için kalabalık karşısında konuşmayı sevmeyişini” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Günlerde Metni- Çıkarımsal Soru Soru: Oktay Akbal’ın mesleği nedir?	Yönelim- Kişi/Durum Bilgisi	Karmaşık Olaylar Dizisi/Girişme-Yönelim-Durum ve Olaylara İlişkin bilgi	Metnin karmaşık olaylar dizisi girişme bölümünde yönelim- durum ve olaylara ilişkin bilgi ögesi altında verilen			

			“edebiyat üzerine konuşma yaptım” sözcesinde önvaryımsal olarak verilen yönelim-kişi/durum bilgisini kullanarak anlatı kişinin “yazar/edebiyatçı” olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Günlerde Metni-Çıkarımsal Soru Soru: Oktay Akbal katıldığı son toplantısında ne yapmadı?	Karmaşık Olaylar Dizisi- Harekete Geçirici An	Karmaşık Olaylar Dizisi /Çözüm/Bitiş-Yönelim- Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Metnin karmaşık olaylar, çözüm ve bitiş bölümlerinde yer verilen yönelim-kişi/durum bilgisi içeren sözceler arasındaki önvaryımsal ilişkileri kullanarak anlatıyı başlatan olayın “anlatı kişinin konuşmasını kağıttan okuyarak yapmaması” olduğu çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni-Yüzey soru Soru: Parçaya göre, Boyd nasıl bir çocuktu?	Yönelim- Kişi/Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Yönelim- Kişi/Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Metnin yönelim bölümünde açık bir biçimde verilen kişiye özgü durum bilgilerini kullanarak anlatıda yer alan kişinin “Zayıf, ihmal edilmiş, sınıf içi ve dışı hiçbir etkinliğe katılmayan utangaç bir çocuk” olduğunu metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni-Yüzey Soru Soru: Öğretmen öğrencilerden neyin resmini çizmesini istedi?	Yönelim- Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Yönelim-Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Metnin yönelim bölümünde açık bir biçimde verilen durum ve olaya ilişkin bilgiyi kullanarak “öğretmenin öğrencilerden müteşekkir oldukları bir şeyin resmini çizmelerini istediğini” metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni-Çıkarımsal Soru Soru: Parçada	Yönelim- Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	Yönelim-Durum ve Olaylara ilişkin Bilgi/Bitiş	Metnin yönelim bölümünde durum ve olaylara ilişkin bilgi ögesi ile bitiş			

“Müteşekkir olmak” sözcüğü ne anlamda kullanılmaktadır?			bölümünde yer verilen sözceler arasındaki önvarsayımsal ilişkiyi kullanarak yani metin parçalarını bütünleştirerek yönelim-durum bilgisi içeren “müteşekkir” sözcüğünün metinde “şükran duymak” anlamında kullanıldığı çıkarımına ulaşır ve metne uygun bir biçimde ifade eder.			
Bir Anne Eli Dokunuşu Metni-Çıkarımsal Soru Soru: Boyd neden bir el resmi çizmişti?	Bitiş	Bitiş-Tepki/Yönelim-Kişi/Durum Bilgisi	Metnin bitiş bölümünde kişiye özgü durum bilgilerinin önvarsayımını kullanarak “Annesi yoktu öğretmenin eli ona anne dokunuşunu hissettiriyordu” anlatı kişinin olaya dönük tepkisine çıkarımsal olarak ulaşır ve metne uygun bir biçimde gerekçelendirir.			

Aşağıda, öğrencilerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularına ve çıkarımsal sorulara verdikleri yanıtların nicel ve nitel veri çözümleme teknikleri kullanılarak çözümlenmesi sonucunda ulaşılan gözlem ve bulgulara veri tabanından örneklemeler yapılarak yer verilecektir.

3.6.1. Nicel Bulgu ve Yorumlar

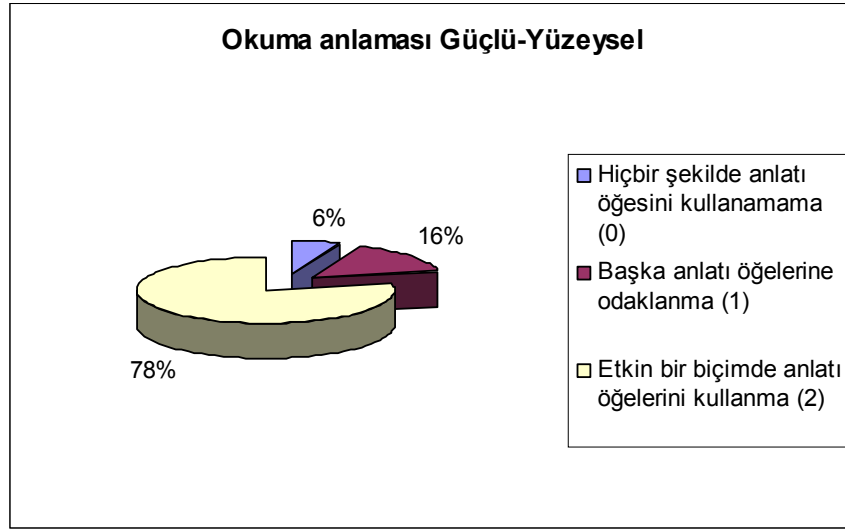
Bu alt bölümde araştırmanın örnekleme içinde yer alan öğrencilerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularına ve/veya çıkarımsal sorulara verdikleri yanıtların istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Tüm verilerin istatistiksel çözümlenmesi istatistik uzmanlarının görüşü alınarak SPSS veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmanın 7. sorusu “ Okuma-anlaması güçlü denekler anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını ve çıkarımsal soruları yanıtlarken kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilmekte midirler?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deneklerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerinin kullanım sıklığı Grafik (1.8) ve (1.9)’da yüzdeler olarak ayrıntılandırılmıştır.

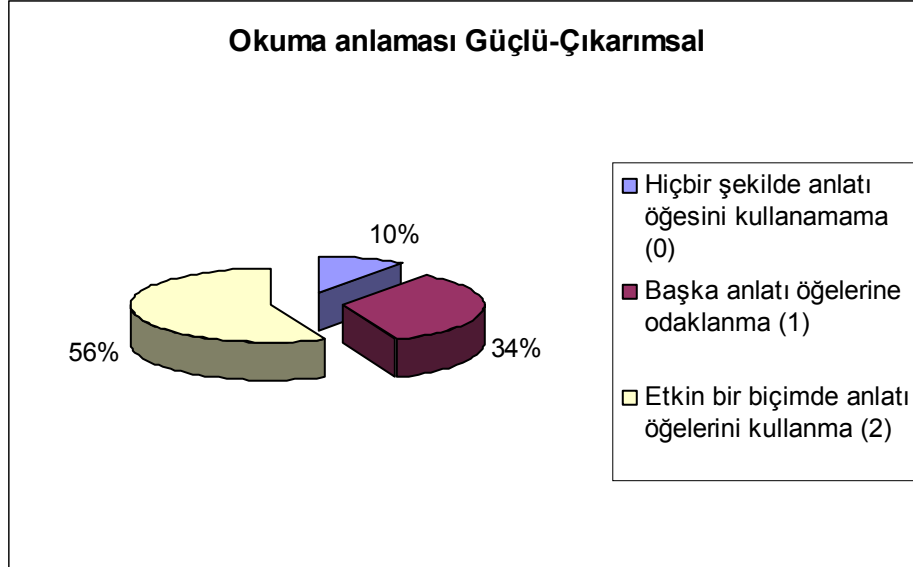
Grafik (1.8)’de de görüldüğü gibi, deneklerin sadece % 6’sı anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını yanıtlarken metin şematik yapısında yer alan anlatı öğelerini hiçbir şekilde kullanamamaktadır. Deneklerin % 16’sı ise anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını yanıtlarken metnin şematik yapısında yer alan başka anlatı öğelerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, deneklerin % 78’i yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilmektedir.

Grafik (1.8) Okuma-Anlaması Güçlü Deneklerin Yüzey Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı



Aşağıda Grafik (1.9) 'da da görüleceği gibi, deneklerin sadece % 10'u anlatı öğeleri ile ilgili çıkarımsal soruları yanıtlarken metin şematik yapısında yer alan anlatı öğelerini hiçbir şekilde kullanamamaktadır. Deneklerin % 34'ü ise anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını yanıtlarken metnin şematik yapısında yer alan başka anlatı öğelerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, deneklerin % 56'sı yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilmektedir.

Grafik (1.9) Okuma-Anlaması Güçlü Deneklerin Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı



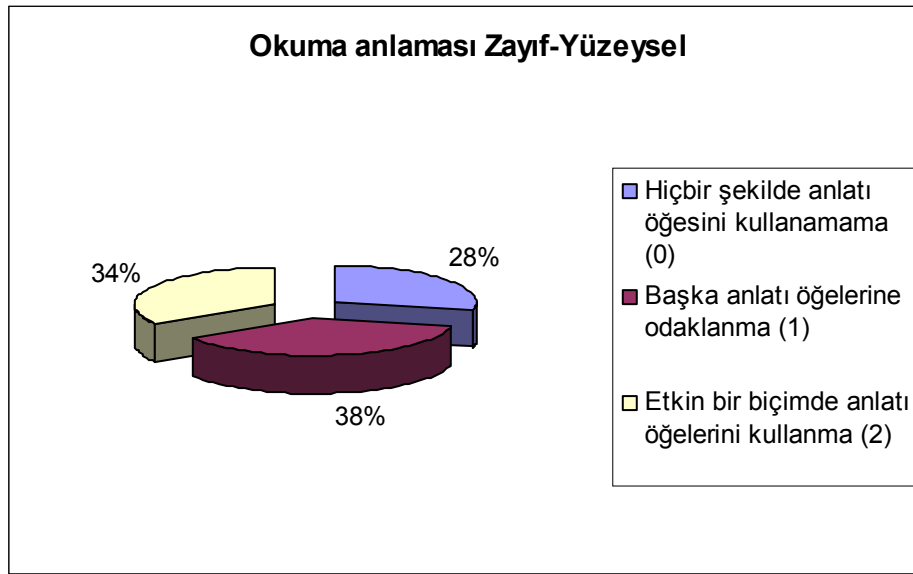
Okuma-anlaması güçlü deneklerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerinin kullanım sıklığının yüksek olması, deneklerin anlatı öğelerine yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna dair bir kanıttır.

Araştırmanın 8. alt sorusu “ Okuma-anlaması zayıf denekler anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını ve çıkarımsal soruları yanıtlarken kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilmekte midirler?” şeklinde ifade edilmiştir.

Deneklerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerinin kullanım sıklığı Grafik (2.0) ve (2.1)’de yüzdelik olarak ayrıntılandırılmıştır.

Grafik (2.0)'da da görüldüğü gibi, deneklerin % 28'i anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını yanıtlarken metin şematik yapısında yer alan anlatı öğelerini hiçbir şekilde kullanamamaktadır. Deneklerin % 38'i anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularını yanıtlarken metnin şematik yapısında yer alan başka anlatı öğelerine odaklanmaktadır. Deneklerin % 34'ü ise yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilmektedir.

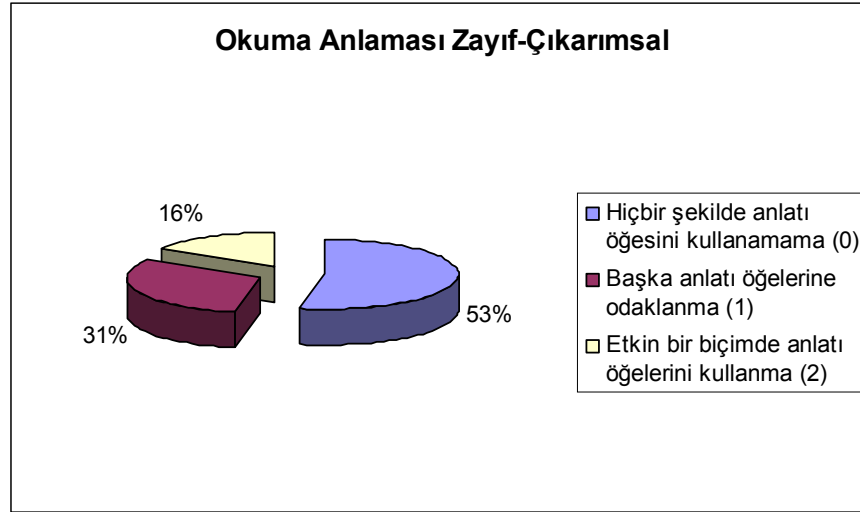
Grafik (2.0) Okuma-Anlaması Zayıf Deneklerin Yüzey Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı



Aşağıda Grafik (2.1)' de de görüleceği gibi, deneklerin sadece % 16'sı anlatı öğeleri ile ilgili çıkarımsal soruları yanıtlarken kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilmektedir. Deneklerin % 31'i çıkarımsal soruları yanıtlarken metnin şematik yapısında yer alan başka anlatı öğelerine

odaklanmaktadır. Deneklerin % 53'ü ise çıkarımsal soruları yanıtlarken metin şematik yapısında yer alan anlatı öğelerini hiçbir şekilde kullanamamaktadır.

.Grafik (2.1) Okuma-Anlaması Zayıf Deneklerin Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı Öğelerini Kullanımı



Okuma-anlaması zayıf deneklerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerinin kullanım sıklığının düşük olması, deneklerin anlatı öğelerine yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olduğuna dair bir kanıttır.

Araştırmanın 9. alt sorusu “ Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir

fark olup olmadığını ortaya koymak için “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test) uygulanmıştır.

Aşağıda Tablo (1.5)’de de görüldüğü gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı ve p değeri 0,05’ten küçük olup anlamlıdır. Bu durum iki grup arasında anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında kullanılması öngörülen anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilme edimleri açısından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metinlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşma edimlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum okuma-anlama becerisi güçlü olan öğrencilerin, okuma-anlaması zayıf olanlardan anlatı okuma farkındalıklarının yüksek olduğunun, yani uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metinlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşmada, daha başarılı olduklarının bir göstergesidir.

Tablo (1.5) Deneklerin Yüzey Ve Çıkarımsal Soru Yanıtlarında Anlatı

Öğelerini Kullanabilme Edimleri İle Okuma-Anlama Edimleri Arasındaki

İlişki Bağımsız Örneklemli “T” Testi Sonucu

Independent Samples Test-Group Statistics				
A :Okuma anlaması güçlü, B : Okuma anlaması zayıf	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
A	720	1,5958	0,63222	0,02356
B	720	0,9694	0,74338	0,02770

3.6.2.Nitel Bulgu ve Yorumlar

Independent Samples Test - Statistics									
	Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	p Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Equal variances assumed	0,852	0,356	17,223	1438	0,000	0,62639	0,03637	0,55505	0,69773
Equal variances not assumed			17,223	1,402E3	0,000	0,62639	0,03637	0,55505	0,69773

Bu bölümün girişinde detaylı bir biçimde açıklanan dereceli puanlama anahtarı kullanılarak yapılan değerlendirmeler örneklem grubunda yer alan öğrencilerin uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşma edimlerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya

koymaktadır. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, okuma-anlama becerisi güçlü olan öğrencilerin, okuma-anlaması zayıf olanlardan anlatı okuma farkındalıklarının yüksek olduğu, yani uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşmada, daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bir önceki bölümde yer verilen nicel veriler de bu durumu destekler niteliktedir.

(Örnek 39)

Soru Türü	Ne-Neden-Kim-Niçin Soru Kalıbı	Soru Yanıtı-Sorgulanan Anlatı Öğeleri	Kullanılması Öngörülen Anlatı Öğesi veya Öğeleri	Okuma-anlaması güçlü öğrenci cevapları	Okuma-anlaması zayıf öğrenci cevapları
Yüzey soru	Parçaya göre, çocuğun içinde yanan ateş, bugün onun hangi ünvanı almasını sağladı? (Bir Başarı Öyküsü)	Dünya basketbol yıldızı-Tepki	Tepki “... O şimdi, yalnızca Amerika’nın değil, dünyanın yetiştirdiği “en büyük basketbol yıldızı” unvanını taşıyor..”	1.Basketbol yıldızı 2.En büyük basketbolcu 3. Dünya basketbol yıldızı	1.Futbol yıldızı 2.En büyük futbolcu 3. Dünya yıldızı

Anlatı tepki öğesi ile ilgili yüzey soruya verilen yanıtları örnekleyen Örnek (39)’da da görüldüğü gibi, okuma-anlaması güçlü olan deneklerin çoğunluğu bitiş bölümünde açık bir biçimde verilen tepki bilgisini kullanabilmektedirler. Ancak, okuma-anlaması zayıf deneklerin geneli ise bitiş bölümünde açık bir biçimde verilen tepki bilgisini kullanamamaktadırlar.

(Örnek 40)

Soru Türü	Ne-Neden-Kim-Niçin Soru Kalıbı	Soru Yanıtı-Sorgulanan Anlatı Öğeleri	Kullanılması Öngörülen Anlatı Öğesi veya Öğeleri	Okuma-anlaması güçlü öğrenci cevapları	Okuma-anlaması zayıf öğrenci cevapları
Çıkarımsal soru	Yufkacı, yazarın konuşmasına karşılık nasıl bir tavır takınıyor? (yufkacı)	Saygısızca tersliyor - Düşüm-İçe yerleşik	Düşüm-İçe yerleşik “Sen (evet sen diyordu) hastasın. Bana parayı böyle veriyorlar, ben de sana öyle veriyorum. Hastasın sen!”	1.Saygısızca davranıyor 2. Kaba ve ters davranıyor 3. Kaba davranıyor onu azarlıyor	1. Sen hastasın diyor 2.Dostça davranıyor 3.Güzel bir davranış gösteriyor

Anlatı girişme ögesi altında yer alan içe yerleşik değerlendirme ögesi ile ilgili çıkarımsal soruya verilen yanıtları örnekleyen Örnek (40)’da da görüldüğü gibi, okuma-anlaması güçlü deneklerin geneli uygun anlatı ögesini işleme sokarak metnin derin yapısında yer alan bilgiye ulaşabilmektedirler. Buna karşın, okuma-anlaması zayıf deneklerin büyük çoğunluğu uygun anlatı ögesini işleme sokmada güçlük çektikleri için metnin derin yapısında yer alan bilgiye ulaşamamaktadırlar.

Bunun yanı sıra, çalışmada okuma anlaması zayıf olan deneklerin büyük çoğunluğunun ve ayrıca okuma-anlaması güçlü kimi deneklerin anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye

ulaşmada dolayısıyla da metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurmada ve bu bölümleri bütünleştirmede kimi sorunlar yaşadıkları anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularına ve/veya çıkarımsal sorulara verdikleri yanıtların bağlamsal kaldığı görölmüştür. Bir önceki bölümde elde edilen nicel veriler de bu durumu destekler niteliktedir.

Aşağıda deneklerin anlatı okuma farkındalıklarını ölçmek üzere kullanılan sorulara verilen yanıtların neden bağlamsal kaldığı veri tabanından örneklemeler yapılarak maddeler halinde açıklanmaya çalışılacaktır:

a. Metin şematik yapısında yer alan anlatı öğelerini hiçbir şekilde kullanamama

(Örnek 41)

Soru Türü	Ne- Neden-Kim-Niçin Soru Kalıbı	Soru Yanıtı-Sorgulanan Anlatı Öğeleri	Kullanılması Öngörölen Anlatı Öğesi veya Öğeleri	Öğrenci cevapları-Kullanılan Anlatı Öğesi	Puan
-----------	---------------------------------	---------------------------------------	--	---	------

Yüzey soru	Türk milleti başarısını neye borçludur?(Onuncu Yıl)	Ordusuyla birlikte bir ve beraber kararlı bir biçimde yürümesine-Bitiş-Tepki/Katılımcı	Tepki “Bundaki başarıyı Türk milletinin ve onun değerli ordusunun, bir ve beraber olarak kararlı bir şekilde yürümesine borçluyuz...”	1.Türk insanlarının savaşmasına ve yurdunu sevmesine 2. Azmine ve dayanıklılığına 3. Atatürk’e	0
------------	---	--	---	--	---

Anlatı tepki ögesi ile ilgili yüzey soruya verilen yanıtları örnekleyen Örnek (41)’de de görüldüğü gibi, okuma-anlaması zayıf olan deneklerin geneli ve ayrıca okuma-anlaması güçlüçok az sayıdaki deneklerin bitiş bölümünde açık bir biçimde verilen tepki bilgisini kullanamamaktadırlar. Bu nedenle de metni tamamen göz ardı ederek daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanan bağlamsal yanıtlar vermektedirler.

(Örnek 42)

Soru Türü	Ne- Neden-Kim-Niçin Soru Kalıbı	Soru Yanıtı-Sorgulanan Anlatı Öğeleri	Kullanılması Öngörülen Anlatı Ögesi veya Öğeleri	Öğrenci cevapları-Kullanılan Anlatı Ögesi	Puan
-----------	---------------------------------	---------------------------------------	--	---	------

Çıkarımsal soru	Arkadaşlara şunu öğüt ederim tümcesinde geçen arkadaşlar sözcüğü ile Atatürk kimlere seslenmektedir? (Atatürk)	Pankartları hazırlayanlara- Katılımcı	Yönelim- Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi “Bir çok pankart hazırlanmıştı”	1. İnsanlara 2. Bizim gibi çocuklara, annelerimize ve babalarımıza 3. Gelecek cumhurbaşkanlarına, devlet yöneticilerine	0
-----------------	--	---------------------------------------	---	---	---

Anlatı kişi ögesi ile ilgili çıkarımsal soruya verilen yanıtları örnekleyen Örnek (42)’de de Örnek (41)’de olduğu gibi, okuma- anlaması zayıf olan deneklerin çoğunluğu ve ayrıca okuma-anlaması güçlü kimi deneklerin yönelim bölümü altında durum ve olaylara ilişkin bilgi bölümünde verilen “*pankart hazırlayan kişiler var*” önvarsayımını alan gizil katılımcı bilgisini kullanamamaları nedeniyle “*İnsanlara; bizlere ve anne ve babalarımıza v.b.*” yine metni göz ardı ederek tamamen daha önce edinmiş oldukları art-alan ve dünya bilgilerine dayanan bağlamsal yanıtlar vermektedirler.

b. Metnin şematik yapısında yer alan başka anlatı ögelerine odaklanma

(Örnek 43)

Soru Türü	Ne-Neden-Kim-Niçin Soru Kalıbı	Soru Yanıtı-Sorgulanan Anlatı Öğeleri	Kullanılması Öngörülen Anlatı Öğesi veya Öğeleri	Öğrenci cevapları-Kullanılan Anlatı Öğesi	Puan
Yüzey soru	Parçaya göre, yazar yufkacıya temiz, ütülenmiş parayı verirken hangi amacı güdüyor? (Yufkacı)	Ona babaca dostça ders vermek-Harekete geçirici an	Harekete geçirici an-“Bu kez dedim şuna, bir dostça, ağabeyce, babaca bir ders vereyim”	1.Ben sana temiz para veriyorum sen bana yırtık para veriyorsun demek istiyor 2. Ben sana temiz para verdim sende bana temiz para ver demek istiyor 3. Temiz para vermesini Düğüm-İçe yerleşik değerlendirme Öğesi: ““Bak oğlum,dedim,ben sana temiz bir para verdim. Sen benim önüme kuruş kuruş paraları attın. Olur mu?””	1

Örnek (43)’de anlatı harekete geçirici an ögesi ile ilgili yüzey soruya verilen yanıtlarda da görüldüğü gibi, okuma-anlaması zayıf olan deneklerin geneli ve ayrıca okuma-anlaması güçlü kimi deneklerin, metnin karmaşık olaylar dizisi içinde düğüm ögesi içinde verilen içe yerleşik değerlendirme ögesine çokça bağımlı kalmaları nedeniyle metin yüzey yapısında açıkça geçen harekete geçirici an bilgisini kullanamamaktadırlar. Bu durum deneklerin sorulara verdikleri yanıtların bağlamsal kalmasına neden olmaktadır.

(Örnek 44)

Soru Türü	Ne- Neden- Kim- Niçin Soru Kalıbı	Soru Yanıtı- Sorgulanan Anlatı Öğeleri	Kullanılması Öngörülen Anlatı Öğesi veya Öğeleri	Öğrenci cevapları-Kullanılan Anlatı Öğesi	Puan
Çıkarımsal soru	Oktay Akbal katıldığı son toplantısında ne yapmadı? (Günlerde)	Konuşmasını kağıttan okuyarak yapmadı Harekete Geçirici An “Bu kez yapmadım”	Çatışmanın Gelişmesi: “Konuşma yaptım” Sonuç: “Bıraktım kağıdı” Tepki: “Sıkılıyor kişi kağıdı okurken”	1. Konuşmadı çünkü canı sıkıldı seyircisinin de sıkıldı sandı 2. Konuşmadı sıkıldığı için 3. Kendisi sıkılıyordu ve karşısındaki insanlarda konuşmadı Yönelim- durum ve olaylara ilişkin bilgi: “Kalabalık karşısında konuşmak bana göre değil; Hep kaçırım böyle durumlardan” Tepki: “Dinleyiciler de sıkılır diye düşünüyor, sıkıntısı daha da artıyor”	1

Anlatı harekete geçirici an ögesi ile ilgili çıkarımsal soruya verilen yanıtları örnekleyen Örnek (44)’de de görüldüğü gibi, okuma-anlaması zayıf deneklerin çoğunluğu ve ayrıca okuma-anlaması güçlü kimi deneklerin metnin yönelim ögesi altında durum ve olaylara ilişkin bilgi ögesi içinde ve ayrıca tepki ögesi içinde verilen bilgilere çokça odaklandıkları gözlenmiştir. Bu nedenle de metnin çatışmanın gelişmesi, sonuç ve tepki öğeleri içinde verilen bilgileri bütünleştiremedikleri dolayısıyla da metin parçalarını bütünleştiremedikleri için verdikleri yanıtların bağlamsal kaldığı söylenebilir.

Yukarıda örneklenen, ve daha çok okuma-anlaması zayıf olan deneklerin ilgili sorulara verdiği yanıtlarda gözlemlenen bu sorunlar, deneklerin metnin hem doğrudan yüzey yapıdaki açık uyarılarını kullanarak ulaşabilecekleri anlamına hem de derin anlamına ulaşmada güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu durum, okudukları metnin zihinsel modelini oluşturmada, yani metinleri anlamlandırmada ve yorumlamada güçlük çekmekte olduklarını ve bunun sonucu

olarak da etkin okuma-anlama yapamadıklarını göstermektedir. Bu durumun, deneklerin anlatı öğeleri hakkında belirli bir üstbilişsel düzeye sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

IV. BÖLÜM: ÖĞRENCİLERİN OKUMA-ANLAMA EDİMLERİ İLE YAZILI ANLATI METNİ ÜRETME EDİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİ

4.1. Nitel Verilerin Toplanması ve Veri Çözümlemesinin Aşamaları

Daha önce 3.4.5’de detaylı bir biçimde açıklandığı gibi, bu çalışmanın verilerini sağlayan örneklem grubunu, bu çalışma kapsamında yer verilen *Okuma-Anlama Becerisini Çözümleme Test*’inden elde ettikleri ortalama notlar göz önünde bulundurularak seçiksiz örnekleme yöntemi kullanarak seçilmiş olan, M.E.B. Ankara ili Gölbaşı ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu 6.sınıfta okuyan okuma anlaması güçlü 30 öğrenci ve okuma anlaması zayıf 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Anlatı şematik yapısının nasıl oluşturulduğunu görebilmek için anlatıların eksiksiz bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu yüzden, verilerin toplanması, Mayıs ve Haziran aylarını kapsayan kırkbeş günlük bir süre zarfında araştırmacının kendisi tarafından büyük bir özenle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında, öğrencilerden anlatılarını daha önce 3.4.2. ‘de ayrıntılı bir biçimde belirtilen Tatil, Çiftlik, Sirk konu başlıkları (kapalı uçlu uyaran) ile Korsanlar Hazinelelerini Nasıl Kaybetti? Uçmayı Öğrenen Çocuk, Ayşe’nin Doğum Günü Süprizi yönlendirici başlıkları (açık uçlu uyaran) çerçevesinde oluşturmaları istenmiştir. Verinin elde edilmesinde kullanılan bu yöntem Cain ve Oakhill (1996)’in “*The Nature Of The Relationship Between Comprehension Skill And The Ability To Tell A Story*” adlı çalışmasından esinlenilerek oluşturulmuştur.

Deneklerden yazılı anlatı metinleri alındıktan sonra, metinler çekimli eylemlerine ayrılarak bilgisayar ortamına geçirilmiştir.

Denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metnlerinin şematik yapı çözümlerine geçmeden önce, daha önce 3.4.2’de detaylı bir biçimde açıklanan bu çalışma kapsamında yine araştırmacı tarafından geliştirilen anlatı şematik yapısı dereceli puanlama anahtarı kullanılarak, çalışmada daha sonra yapılacak anlatı şematik yapı çözümlemelerine temel oluşturacak iki örnek anlatı çözümlemesi yapılmıştır. Bu anlatı metinlerinden ilki “*Çocuk ve Genç Kalem Öykü*” yarışmasında Türkiye Üçüncülüğü kazanan Milli Eğitim Vakfı Ankara Özel Okulları 6. sınıf öğrencisi İpek Çelik tarafından üretilen “*Romanını Arayan Sayfa*” başlıklı metindir. İkincisi ise bu çalışmanın örneklem grubunda yer alan okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen “*Korsanlar Hazineilerini Nasıl Kaybetti?*” başlıklı metindir. Çalışmanın çözümleme anahtarını oluşturan bu iki anlatı metninin puanlama anahtarına göre çözümlenmesi aşağıda Tablo (1.6) ve (1.7)’de çizelgeleştirilmiştir.

Daha sonra, yukarıda söz edilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak çözümleme anahtarına göre deneklerden alınan yazılı anlatı metnlerinin anlatı şematik yapı nitel çözümlemeleri yapılmış ve anlatılar düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.

Anlatıların düzeylerine göre sınıflandırılmasında, Cain ve Oakhill (1996) tarafından kullanılan sınıflandırma temel alınarak yine bu çalışma kapsamında istatistik uzmanlarının görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen *Örneklem Grubundaki Denek Metinlerinin Anlatı Düzeyi* adlı puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Bu puanlama anahtarı aşağıda Tablo (1.8)'de izelgeleştirilmiştir. Bu tabloda denek metinlerinin anlatı düzeylerine göre sınıflandırılmasında hangi ölçütlerin kıstas alındığı açıklanmaktadır.

Aşağıda, *Nitel Verilerin zmlenmesi Sonucunda Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar* başlığı altında, bu çözümleme basamakları doğrultusunda yapılan çalışmalarla ulaşılan gözlem ve bulgulara yer verilecektir.

Tablo (1.6) Yazılı Anlatı Şematik Yapı Çözümleme Anahtarı –Romanını Arayan Sayfa

Çözümleme Uamları-Anlatı Öğeleri		ÇÖZÜMLEME	PUANLAMA
ÖZET		Anlatıda giriş tümceleri içinde anlatının konusu hakkında kısa bilgiye yer verilmemiştir.	(0)
YÖNELİM 1-Yine beklerken o sessiz kütüphanede, ışığı engellemeye çalışıyordum. 2-Ben bir insan değilim, 3-kocaman bir romanın kopmuş sayfasıyım. 4-Yıllar önce temizlikçiler beni bulup araya sıkıştırmışlardı. 5-Tam 3 yıl geçti aradan6-yürümedim bile, 7-belki unutmuşumdur yürümeyi. 8-Romanımın adı “Sekizinci Renk”	Kişiler 2-Ben bir insan değilim, 3-kocaman bir romanın kopmuş sayfasıyım. 8-Romanımın adı “Sekizinci Renk”	Anlatıda, kişileştirme stratejisine başvurularak birinci şahıs bakış açısıyla anlatıya sunulan anlatı kişisi (<i>sayfa</i>) durum bilgisi içeren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgiler ile çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmektedir.	(2)
	Uzam 1-Yine beklerken o sessiz kütüphanede 4-Yıllar önce temizlikçiler beni bulup araya sıkıştırmışlardı	Anlatıda olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek uzam bilgisi durum bilgisi içeren 1.sözcede önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilmektedir. Ayrıca metnin bitiş bölümünde uzam bilgisi veren <i>26-Artık soğuk bir kütüphanenin tozlu raflarında umutla bekleyecektim</i> sözcesinde önvarsayımsal olarak “ <i>sayfa kütüphane rafında duruyor</i> ” bilgisi verilmektedir. Okuyucu bu önvarsayımsal olarak verilen bilgiyi kullanarak (4.) sözcedeki uzam bilgisi veren “ <i>araya</i> ”	(2)

		dolaylı tümlecin gönderiminin <i>kütüphanede raf arasında bir yer olduğu</i> çıkarımına ulaşabilir. Metin okuyucunun bu uslamlamayı yapabilmesine olanak vermektedir.	
	Zaman 5-Tam 3 yıl geçti aradan	Anlatıda 3 yıl sürerlilik zaman belirteci kullanılarak olayları ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi anlatıya sunulmuştur. Anlatı ile ilgili zaman bilgisi veren bu sözcenin anlatıda önvarsayımlarına ve gerektirimlerine yer verilmekte ve bu yolla anlatı zaman bilgisi metnin uzanımında geliştirilmektedir. Okuyucu anlatıda önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bu bilgileri kullanarak anlatı zamanı ile ilgili şu çıkarımlara ulaşabilir: “ O halde sayfanın romandan kopması, temizlikçiler tarafından bulunması ve raf arasında bir yere bırakılması üzerinden 3 yıl geçmiş. ” “Demek ki Sayfa 3 yıldır aynı yerde bekliyor”	(2)
	Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi 2-Ben bir insan değilim, 3-kocaman bir romanın kopmuş sayfasıyım. 4-Yıllar önce temizlikçiler	Anlatıda (2.) ve (3.) sözcelerde anlatı kişisi ile ilgili durum bilgilerine açık bir biçimde yer verilmektedir. (4.), (5.), (6.) ve (8.) sözcelerde de önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak anlatı kişisi ile ilgili durum ve olay bilgilerine yer verilmektedir.	(1)

	beni bulup araya sıkıştırmışlardı. 5-Tam 3 yıl geçti aradan yürümedim bile, 6-belki unutmuşumdur yürümeyi 8-Romanımın adı “Sekizinci Renk”	Okuyucu bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatıdaki durum ve olaylara ilişkin şu çıkarımlara ulaşabilir: “Demek ki sayfa sekizinci renk adlı romandan kopmuş ve 3 yıldır aynı yerde bekliyor” “ O halde sayfanın romandan kopması, temizlikçiler tarafından bulunması ve raf arasında bir yere bırakılması üzerinden 3 yıl geçmiş.”	
KARMAŞIK OLAYLAR DİZİSİ 8- Ama arayacağım, bulacağım romanımı,9- çöp olmak bir kitap sayfasının hakkı değil 10--kim isterdi ki bunun böyle olmasını. 11- Süzöldüm raflardan, 12- dikkat çekmemek için dolapların altında yürüdüm. 13-İşte, romanların bulunduğu bölüme geldim. 14- Benim romanımın kapağı beyaz ve sadedir. 15- Komşumuz Çehov’a sordum o da kitap dilinden anlattı. 16-2 sayfa çevirdi, 3 sayfa daha çevirdi ve 1 tane geri çevirdi. 17-Bunun anlamı; O romanın 2. baskısı çıktı, şu anda kütüphanede 3 tane o romandan var bir tanesi seninkidir dedi. 18-Artık yorulmuştum ve 19- yatmayı düşünüyordum...	Harekete geçirici an 8- Ama arayacağım, bulacağım romanımı 9- çöp olmak bir kitap sayfasının hakkı değil 10--kim isterdi ki bunun böyle olmasını.	Anlatıda gelecek gönderimli sözcce ile dış değerlendirme ögesi kullanımına yer verilerek dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip başlatıcı bir olay ile anlatı kişinin amacı- planı önvarsayımsal olarak anlatıya sunulmaktadır. Anlatıda sözcelerin önvarsayımlarının olması olaylar arasında nedensellik ilişkisinin kurulabilmesine olanak vermekte olup anlatıda dikkat çekici bir başlatıcı olaya ve amaca ” o halde sayfa çöp olmak istemediği için aramaya karar verdi” yer verilebilmektedir.	(2)
	Girişme 11-Süzöldüm raflardan, 12-dikkat çekmemek için dolapların altında yürüdüm. 13-İşte, romanların bulunduğu bölüme geldim. 14-Benim romanımın kapağı	Anlatıda sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması harekete geçirici an bölümündeki anlatı kişinin planına ve tepkisine bağlı olarak anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylar(raftan süzölmek-	(2)

	beyaz ve sadedir. 15-Komşumuz Çehov'a sordum o da kitap dilinden anlattı. 16-2 sayfa çevirdi, 3 sayfa daha çevirdi ve 1 tane geri çevirdi. 17-Bunun anlamı; O romanın 2. baskısı çıktı, şu anda kütüphanede 3 tane o romandan var bir tanesi seninkidir dedi. 18-Artık yorulmuştum ve 19- yatmayı düşünüyordum...	<i>dolapların altından gitmek-Çehov'a sormak)</i> arasında nedensellik ilişkisinin kurulabilmesine ve dolayısıyla da anlatıda planlananla gerçekleşen arasındaki uşamlamanın kurulabilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip belirli bir sonuca dönük bir olay anlatıya sunulmaktadır. Ayrıca, yine anlatıda sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması bu bölüm içinde yer verilen gecikmiş yönelim bilgilerinin (Romanımın kapağı beyaz ve sadedir; Komşumuz Çehov; Romanın 2. baskısı) okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasına da olanak verebilir. Okuyucu bu bölümde yönelim bilgisi içeren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatıya ilişkin şu yönlendirme bilgilerine ulaşabilir: “ O halde Çehov’un kapağı da beyaz ve Sekizinci Renk adlı roman daha önce Çehov’un yanındaymış.” “Demek ki romanın 2. baskısı Çehov’un yanında değil ve sayfanın ait olduğu roman 1. baskıdır.”	
--	--	---	--

DEĞERLENDİRME 9- çöp olmak bir kitap sayfasının hakkı değil(dış değerlendirme) 10--kim isterdi ki bunun böyle olmasını (dış değerlendirme) 17-Bunun anlamı; O romanın 2. baskısı çıktı, şu anda kütüphanede 3 tane o romandan var bir tanesi seninkidir dedi (içe yerleşik) 24-O da bana romanımın kitapsız çocuklara yardım olarak gittiğini yeni romanların olduğunu söyledi.(içe yerleşik değerlendirme)	İçe Yerleşik Değerlendirme 17-Bunun anlamı; O romanın 2. baskısı çıktı, şu anda kütüphanede 3 tane o romandan var bir tanesi seninkidir dedi 24-O da bana romanımın kitapsız çocuklara yardım olarak gittiğini yeni romanların olduğunu söyledi.	Anlatının girişme bölümünde diğer anlatı kişinin (Çehov)söylediklerini üçüncü kişinin ağzından aktarımına yer verilen 17. sözce ile Çehov'un kitap diline özgü eyleminin ne anlama geldiği açıklanarak okurun yönlendirme bilgilerine ulaşması sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra, anlatının çözüm bölümünde bir diğer anlatı kişinin (Romanın 2. baskısı)söylediklerinin üçüncü kişinin ağzından aktarımına yer verildiği 24. sözcede önvarsayımsal olarak "roman kütüphanede değil" bilgisi metne sunulmaktadır.	(1)
	Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	Anlatıda eylem aktarımıyla değerlendirme ögesine yer verilmemiştir	(0)
	Dış Değerlendirme 9- çöp olmak bir kitap sayfasının hakkı değil 10--kim isterdi ki bunun böyle olmasını	Anlatının harekete geçirici an bölümünde dış değerlendirme ögesi kullanımına yer verilerek anlatı kişinin anlatıdaki soruna dönük tepki bilgisi (<i>sayfa çöp olmak istemiyor</i>) önvarsayımsal olarak metne sunulmaktadır.	(1)
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	Anlatıda olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme ögesine yer verilmemiştir.	

ÇÖZÜM 22-Ertesi gün, biraz daha araştırdım 23-ve sonunda romanımın 2. baskılarından birini buldum. 24-O da bana romanımın kitapsız çocuklara yardım olarak gittiğini yeni romanların olduğunu söyledi.	Anlatıda, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü sunan olaylara <i>(araştırmak-2. baskıyı bulmak-onun romanın kitapsız çocuklara gönderildiğini söylemesi)</i> nedensellik zinciri içinde yer verilmektedir. Bu bölümdeki sözcelerin metinde önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü sunan olayların <i>(araştırmak-2. baskıyı bulmak-onun romanın kitapsız çocuklara gönderildiğini söylemesi)</i> nedensellik zinciri içinde anlatıya sunulmasına ve bu yolla dikkat çekici belirgin bir sonucun “sayfa ait olduğu kitabı kütüphanede bulamadı” anlatıya sunulmasına olanak vermektedir.	(2)
BİTİŞ 25-Her ne kadar ben üzülsem bile yapacak bir şey yoktu. 26-Artık soğuk bir kütüphanenin tozlu raflarında umutla bekleyecektim 27-bir gün beni birileri arasına kabul eder diye...	Anlatıda olayların anlatı kişisi üzerindeki etkisini gösteren anlatının bittiğini işaretleyen serbest tümcelere yer verilmiştir. Bu bölümdeki sözcelerin yine metinde önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması, okuyucunun olayın sonucunun anlatı kişisi <i>Roman Sayfası</i>	(1)

	üzerindeki etkisine yönelik şu çıkarımlara ulaşmasına olanak sağlamaktadır: <i>“Demek ki Roman Sayfası romanını bulamadığı için üzgün.”</i> <i>“O halde Romanın 2. baskısı sayfayı arasına almak istemedi.”</i>	
--	--	--

Tablo (1.7) Yazılı Anlatı Şematik Yapı Çözümleme Anahtarı–Korsanlar Hazinesini Nasıl Kaybetti?

ÇÖZÜMLEME ULAMLARI		ÇÖZÜMLEME	PUANLAMA
ÖZET		Anlatıda giriş tümceleri içinde anlatının konusu hakkında kısa bilgiye yer verilmemiştir.	(0)
YÖNELİM: (1) Korsan Black sonunda hazine haritasını ele geçirdi. (2) Hazineyi bulmak kolay oldu. (3) işte bugün korsan Black çok neşeliydi. (4) Yıllar aradığı hazinesini bulmak ona büyük bir zevk vermişti. (5) Ama korsanın peşinde birde Joe vardı. (6) Ortaktılar. (7) Ama çok eskiden.	Kişiler (1) Korsan Black (5) Joe	Anlatıda, üçüncü şahıs bakış açısıyla anlatıya sunulan anlatı kişileri (<i>Black ve Joe</i>) hakkında durum bilgilerine yer verilerek çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Okur durum ve olay bilgisi içeren sözcelerde önvarsayımsal olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı kişileri ile ilgili şu çıkarımlara ulaşabilir: <i>“demek ki Joe ve Black artık ortak değiller” “demek ki Joe da Korsan”</i>	(2)
	Uzam	Anlatıda olayları ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi sunulmamaktadır.	(0)
	Zaman (3) işte bugün	Anlatıda, <i>bugün</i> zaman odaklı belirteç kullanılarak olayları	

		ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi sunulmaktadır. Anlatı ile ilgili zaman bilgisi veren bu sözcein anlatıda önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması zaman bilgisinin çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmesine olanak vermektedir. Okur anlatıda durum ve olay bilgisi içeren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı zamanı ile ilgili şu çıkarımlara ulaşabilir: <i>“Demek ki bugün Korsan Black’in hazineyi bulduğu gündür.”</i> .	(2)
	Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi (1) Korsan Black sonunda hazine haritasını ele geçirdi. (2) Hazineyi bulmak kolay oldu. (3) işte bugün korsan Black çok neşeliydi. (4) Yıllar aradığı hazinesini bulmak ona büyük bir zevk vermişti. (5) Ama korsanın peşinde birde Joe vardı. (6) Ortaktılar. (7) Ama çok eskiden.	Anlatıda, durum ve olay bilgisi içeren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak anlatıda yer alan kişi (<i>Korsan Black-Joe</i>), zaman ve anlatı olayı ile ilgili durum ve olay bilgisi verilmekte olup okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak biçimde metne sunulmaktadır. Okur bu sözcelerdeki önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine şu çıkarımları yaparak ulaşabilir:	(1)

		“ demek ki korsan Black hazine arıyordu ve hazineyi bulduğu gün neşeliydi” “o halde Joe’da bu hazineyi almak istediği için Black’in peşinde”ile “demek ki Joe da Korsan” “demek ki Joe ve Black artık ortak değiller”.	
KARMAŞIK OLAYLAR DİZİSİ: (8) İşte Joe, Black’in hazineyi bulduğunu duyunca gizlice gemiye girdi. (9) İşte hikaye burada başlıyor. (10) Joe iyi biriydi. (11) Black gibi kötü korsanların olmamalıydı bu hazine. (12) Joe tek tek bütün adamları etkisiz hale getirdi. (13) Joe çok heyecanlıydı. (14) ya yakalanırsa (15) işte o zaman öleceği kesindi. (16) Bütün güverteyi gezdi. (17) Acaba Black nereye koymuştu bu hazineleri?	Harekete geçirici an: (8) İşte Joe, Black’in hazineyi bulduğunu duyunca gizlice gemiye girdi. (9) İşte hikaye burada başlıyor. (10) Joe iyi biriydi. (11) Black gibi kötü korsanların olmamalıydı bu hazine.	Anlatıda, 8. sözcüde gerektirimsel olarak “Joe’nun hazineyi almak için gemiye girdiği” bilgisi verilerek dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip başlatıcı olay ve anlatı kişinin amacı/planı anlatıya sunulmaktadır Bunun yanı sıra, anlatıda yer alan kişilerle ilgili gecikmiş yönelim bilgilerine (Joe iyi biriydi/Black kötü korsan) ve anlatı kişilerinin düşüncelerini içeren içe yerleşik değerlendirme ögesi kullanımına yer verilerek anlatı kişisi olan Joe’nun anlatıdaki soruna dönük tepki bilgisi (<i>İyi korsan Joe hazinenin Kötü Korsan Balck’in elinde olmasını istemiyor</i>) önvarsayımsal olarak anlatıya sunulmaktadır.	(2)
	Girişme: (12) Joe tek tek bütün adamları etkisiz hale getirdi.	Anlatıda sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması harekete	(2)

	(13) Joe çok heyecanlıydı. (14) ya yakalanırsa (15) işte o zaman öleceği kesindi. (16) Bütün güverteyi gezdi. (17) Acaba Black nereye koymuştu bu hazineleri?	geçirici an bölümündeki anlatı kişinin planına- amacına bağlı olarak anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylar(<i>adamları etkisiz hale getirme- bütün güverteyi gezme</i>) arasında nedensellik ilişkisinin kurulabilmesine ve bu yolla okuyucunun planlananla gerçekleşen arasındaki uşlamlamayı kurmasına olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla da dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olay “hazineyi geri alma” anlatıya sunulmaktadır.	
DEĞERLENDİRME: (3) işte bugün korsan Black çok neşeliydi.(Eylem Aktarımıyla Değerlendirme) (4) Yıllar aradığı hazinesini bulmak ona büyük bir zevk vermişti. (Eylem Aktarımıyla Değerlendirme) (11) Black gibi kötü korsanların olmamalıydı bu hazine.(İçe Yerleşik Değerlendirme) (13) Joe çok heyecanlıydı (Eylem Aktarımıyla Değerlendirme) (14) ya yakalanırsa (İçe Yerleşik Değerlendirme) (15) işte o zaman öleceği kesindi. (İçe Yerleşik Değerlendirme) (17) Acaba Black nereye koymuştu bu hazineleri?(İçe Yerleşik Değerlendirme) (18) Bu düşüncelerle birde	İçe Yerleşik Değerlendirme: (11) Black gibi kötü korsanların olmamalıydı bu hazine (14) ya yakalanırsa (15) işte o zaman öleceği kesindi. (17) Acaba Black nereye koymuştu bu hazineleri? (18) Bu düşüncelerle birde yemekhaneye bakayım dedi.	Anlatının harekete geçirici an bölümünde anlatı kişisi Joe’nun düşüncelerinin üçüncü kişinin ağzından aktarımına yer verilen (11.) sözcede anlatı kişinin anlatıdaki soruna dönük tepki bilgisi “<i>İyi korsan Joe hazinenin Kötü Korsan Balck’in elinde olmasını istemiyor</i>” ile anlatı kişisi Black ile ilgili yönelim bilgisi “<i>Black kötü korsan</i>” önvarsayımsal olarak anlatıya sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, anlatının girişme bölümünde anlatı kişinin duygu ve düşüncelerini aktaran (14.) ve (15.) sözceler ile okuyucuda merak	(1)

yemekhaneye bakayım dedi(İçe yerleşik değerlendirme) . (19) Black yemeği çok severdi.(Eylem Aktarımıyla Değerlendirme)		ve heyecan uyandırılmaya çalışılmaktadır. Anlatının girişme bölümünde (17.) sözcede yine merak unsuruna yer verilerek gerektirimsel olarak bir önceki sözcede yer alan eylemin (güverteyi gezmek) sonucu hakkında bilgi verilmektedir. Okur bu sözcede gerektirimsel olarak verilen bilgiyi kullanarak şu çıkarıma ulaşabilir: <i>“O halde Joe güverteyi gezdi ama hazineyi bulamadı”</i> Anlatının çözüm bölümünde (18.) sözcede anlatı kişisi Joe’nun anlatı olayının çözümüne yönelik kararı önvarsayımsal olarak verilmektedir.	
	Eylem Aktarımıyla Değerlendirme: (3) işte bugün korsan Black çok neşeliydi. (4) Yıllar aradığı hazinesini bulmak ona büyük bir zevk vermişti. (13) Joe çok heyecanlıydı (19) Black yemeği çok severdi.	Anlatının yönelim bölümünde olayda yer alan kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer verilen (3.) ve (4.) sözcelerde açık bir biçimde anlatı kişisi Joe ile ilgili durum bilgisi ile önvarsayımsal olarak anlatı zaman ve anlatı olayı ile ilgili bilgi verilmektedir. Okur bu sözcelerde önvarsayımsal olarak verilen bilgileri kullanarak anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine şu çıkarımlamayı yaparak ulaşabilir: <i>“ demek ki korsan Black hazine arıyordu</i>	(0)

		<i>ve hazineyi bulduğu gün neşeliydi”</i> Anlatının girişme bölümünde (13.) sözcede Joe ilgili ve çözüm bölümünde (13.) ve (19.) sözcelerde Black ve Joe ile ilgili durum bilgisi eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi altında verilmektedir.	
	Dış Değerlendirme:	Anlatıda dış değerlendirme ögesine yer verilmemiştir.	(0)
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme:	Anlatıda olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme ögesine yer verilmemiştir.	(0)
ÇÖZÜM (18) Bu düşüncelerle birde yemekhaneye bakayım dedi. (19) Black yemeği çok severdi. (20) Neyseki yemekhanede muhafaza ediliyordu. (21) Hızlıca hazineyi aldı (22) çıktı. (23) Black uyanınca olanları duydu		Bu bölümdeki sözcelerin metinde önvarsayımlarının ve gerektiriminin olması ara olayların çözümünü sunan olayların <i>(yemekhaneye bakmak- hazineyi alıp çıkmak)</i> nedensellik zinciri içinde anlatıya sunulmasına ve bu yolla anlatının belirgin bir sonuca odaklanmasına olanak vermektedir. Dolayısıyla da okur “<i>demek ki Korsan Black yemeği sevdiği için hazineyi</i>	(2)

	yemekhanede saklıyordu Joe Black'in yemeği sevdiğini bildiği için yemekhaneye bakmaya karar verd ve. Joe hazineyi yemekhanede buldu"ile "O halde kimseye görünmeden ve Black'i uyandırmadan gemiden ayrıldı" bilgilerine çıkarımsal olarak ulaşabilir.	
BİTİŞ (24) ve küplere bindi. (25) oysa o kadar uğramıştı. (26) Ama kötülük hep kaybeder.	Bu bölümdeki sözcelerin metinde önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulmasına ve bu yolla olayın sonucunun anlatı kişisi Black üzerindeki etkisinin anlatıya dikkat çekici bir biçimde katılmasına olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla okur olayın sonucunun anlatı kişisi üzerindeki etkisine yönelik şu çıkarımlara ulaşabilir: "Demek ki Black yıllarca emek harcıyıp arayıp bulduğu hazinesi Joe'nun eline geçtiği için çok sinirlendi." "O halde Kaptan Black kötü olduğu için hazineyi kaybetti"	(1)

Tablo (2.1) Örneklem Grubundaki Denek Metinlerinin Anlatı Düzeyi Sınıflandırma Anahtarı

METİNLERİN ANLATI DÜZEYLERİ	ÖLÇÜTLER ve PUANLAMA
<i>Zayıf Düzeyde Anlatı</i> <i>Metinleri:</i> Hiçbir şekilde anlatı metin şematik yapısının kurulamadığı anlatılardır.	Anlatı metninde dereceli puanlama anahtarında bulunan anlatı öğelerinden hiçbirine veya en az birine yer verir. Değerlendirme sonucunda 0 ila 6 arasında toplam puan alan alır.
<i>Orta Düzeyde Anlatı</i> <i>Metinleri:</i> Anlatı metninin şematik yapısının orta düzeyde kurulduğu anlatılardır.	Anlatı metninde, dereceli puanlama anahtarında bulunan anlatı öğelerinden en az beşine yer verir. Ancak anlatıda ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntıları etkin kuramaz. Dolayısıyla da, anlatıda sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine yer vererek olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini anlatıya sunamaz. Bu nedenle de anlatıda anlatı şematik yapısını iyi bir biçimde kuramaz. Değerlendirme sonucunda 7 ila 12 arasında toplam puan alan alır.

<i>İyi Düzeyde Anlatı</i> <i>Metinleri:</i> Anlatı metin şematik yapısının iyi bir biçimde kurulduğu anlatılar.	Anlatı metninde dereceli puanlama anahtarında bulunan anlatı öğelerine yer verir. Anlatıda ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntıları kurar ve bu yolla sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer vererek olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini anlatıya sunar. Dolayısıyla da anlatıda anlatı şematik yapısını iyi bir biçimde kurar. Değerlendirme sonucunda 13 ila 18 arasında toplam puan alan alır.
---	--

4.2.Nitel Verilerin Çözümlemesi Sonucunda Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

Örneklem grubu tarafından kapalı ve açık uçlu uyaran kullanılarak üretilen yazılı anlatı metinlerinin bu çalışma kapsamında geliştirilen dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla çözümlenmesi ve yine çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anlatı metin düzey sınıflandırma anahtarı kullanılarak sınıflandırılması sonucunda elde edilen nitel ve nicel sonuçlar, söz konusu uyaranlar kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların büyük bir çoğunluğunun orta düzeyde ve bir kısmının da iyi düzeyde yer aldığını göstermektedir. Bu denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbiri zayıf düzeyde bulunmamaktadır.

Ayrıca, çalışmada elde edilen nicel ve nitel sonuçlar, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların büyük çoğunluğunun ise zayıf düzeyde yer aldığını göstermektedir. Bu grup tarafından üretilen kimi anlatılar ise orta düzeyde

bulunmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların aksine, bu grup tarafından üretilen anlatıların hiçbiri iyi düzeyde yer almamaktadır.

Bu sonuçlar, okuma-anlaması güçlü deneklerin, metin okuma-anlama sürecinde olduğu gibi, yazılı anlatı metin üretim sürecinde de, metin türüne ilişkin sezgisel bilgilerini kullanarak anlatı öğelerini, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha etkin bir biçimde kullandıklarını dolayısıyla da anlatı şematik yapısını daha iyi bir biçimde oluşturarak metin parçaları arasındaki bağları kurabildiklerini, bu parçaları bütünleştirebildiklerini ve bu yolla anlatılarında metin varlıklarını ilişkilendirebildiklerini ve dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olayı anlatıya sunabildiklerini göstermektedir.

Bununla birlikte, her ne kadar söz konusu uyaranlar kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerin düzeyi, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha iyi olsa da, bu deneklerde, anlatı şematik yapı kurulumu ile ilgili belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmadıkları için, kimi anlatı öğelerini etkin biçimde kullanamamaktadırlar. Dolayısıyla da anlatı şematik yapısını istenen biçimde oluşturmakta güçlükler sergilemektedirler. Özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi güçlü denek anlatılarında anlatı şematik yapısının iyi bir biçimde kurulamaması, deneklerin kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metne aktaramamalarına yani bu bilgiyi metin içeriği haline dönüştürmede ve düzenlemede kimi sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle de, metinlerinde metin varlıklarını ilişkilendirememekte ve dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer verememektedirler.

Aşağıda, her iki grup tarafından üretilen nicel ve nitel çözümleme sonucunda zayıf, orta ve iyi şeklinde sınıflandırılan anlatılarda anlatı şematik yapı öğelerinin görünümleri ile ilgili elde edilen nitel bulgu ve yorumlara veri tabanından örneklemeler yapılarak yer verilecektir. Bir sonraki bölümde yer verilecek olan nicel verilerde bu nitel gözlem ve bulguları desteklemektedir.

4.2.1. Özet

Okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların büyük çoğunluğunda giriş tümceleri içinde anlatı konusu hakkında kısa bilgiye yer verilmediği dolayısıyla da bu anlatılarda özet bölümünün yer almadığı gözlenmiştir.

Ancak, aşağıda metin örneklerinde de görüleceği gibi, her iki grup tarafından üretilen iyi, orta ve zayıf düzeydeki anlatıların bir kısmında, dereceli puanlama anahtarında örneklendiği gibi, giriş tümceleri içinde anlatı konusu hakkında kısa bilgiye masal söylemine özgü dilsel sunumlar ve ayrıca çokça yönelim öğeleri kullanılarak yer vermeye çalışılmaktadır. Bu durum, bu anlatılarda özet bölümünün ana işlevinden uzaklaşıp yönelim bölümüne dönüşmesine ve dolayısıyla da anlatı konusunun metnin uzanımında geliştirilememesine neden olmaktadır.

Öğrenen Çocuk)

1 Usmayı Öğrenen çocuk

309

Ervel zaman içinde Kalbur zaman içinde Antara'nın Gölbaşı ilçesinde bir taha varmış. Bu taha uymayı çok istiyormuş ve bu taha uymak için okumadığı ansiklopedi yapmadığı kitap kalmamış. Annesi ve Babası taha'nın bu duruma çok üzölmüşler ve taha için ellerinden geleni yapmışlar ve taha uyma isteğini yitirmişti. Taha artık uymakla ilgili her şeyi unuttu düşünlemedi ve günlerden bir gün taha balonla oynarken uyan balonu bulmuş ve onunla uymayı öğrenmiş.

Doğum Günü Süprizi)

Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi

Bir varmış bir yokmuş. Bir Ayşe varmış. Ayşe'nin 17 Mayıs'ta doğum günü varmış. Ama bugün 16 Mayısmış. Ayşe'nin annesi ve babası Ayşe'ye hiç belirtmiyorlarmış. Ayşe Annesi ve babasının doğum gününü unutmasına çok üzülmüş. Akşam erkenden yatmışlar sabah olmuş. Bugün 17 Mayısmış. Ayşe sabah okula gitmiş. Arkadaşları Ayşe'nin doğum günü olduğunu biliyormuş. Ama Ayşe'ye hiç belirtmiyordum.

Ayşe çok üzülmüş. Ayşe tekbaşına tenefüse çıkmış. Tenefüs biraz uzunmuş. Annesi ve babası sınıfa gelmişler. Hemen sınıfı süslemişler. Babası çok güzel pasta olmuş. Üzerinde "Nice Yıllara Ayşe" yazıyormuş. Sonra içeri girme zili gelmiş.

Herkes yerine oturmuş. Ayşe içeri girmiş. Herkes beraber "İyiki doğdun Ayşe" demişler. Ayşe çok sevinmiş. Herkese teşekkür etmiş. Sonra pastayı kesmiş. Ayşe'ye çok güzel bir doğum günü süprizi olmuş.

Yukarıda okuma-anlaması güçlü ve zayıf denek metin örneklerinde de görüldüğü gibi, anlatıcı tarafından anlatıya hakim olacak anlatı konusunun kısa bir biçimde verilmesinin beklenildiği özet bölümünde, örnek (Metin 1)'de " Evvel zaman içinde kalbur zaman içinde Ankara'nın Gölbaşı ilçesinde bir Taha varmış. Bu Taha uçmayı çok istiyormuş..." ve örnek (Metin 2)'de "Bir varmış bir yokmuş bir Ayşe varmış. (2) Ayşe'nin 17 Mayıs'ta doğum günü varmış..." gibi masal söylemine uygun dilsel sunumlar kullanılarak olayın yerini, zamanını, olaya katılan kişileri ve bu kişilerin anlatıdaki durumunu gösteren çokça yönelim ögesine yer verildiği görülmektedir. Bu durum, özet bölümünün ana işlevinden uzaklaşmasına ve yönelim bölümüne dönüşmesine yol açmakta olup anlatılarda anlatının içerik şemasının iyi bir biçimde kurulamamasına neden olmaktadır.

Okuma- anlaması güçlü ve zayıf denek anlatılarında özet ögesinin kullanımında gözlenilen bu sorunlu görünüm, deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.2 2. Yönelim

Bu çalışma kapsamında kapalı ve açık uçlu uyaran kullanılarak üretilen anlatıların çözümlenmesi sonucunda, okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların genelinde, yönelim bölümü altında daha çok anlatı kişisi ile olay ve durumlara ilişkin bilgi anlatı öğelerine yer verildiği gözlenmiştir. Denek anlatı metinlerinde zaman ve uzam anlatı öğelerinin kullanımına daha az rastlanılmıştır.

Özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatılarda ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatılarda, yönelim öğelerinin okuyucu için değer yüklü olacak bir biçimde anlatıya katılmasında kimi sorunlar görülmüştür. Her iki denek grubunda söz konusu bu öğelerin kullanımında gözlenen sorunlar, aşağıda 4.2.2.1 ila 4.2.2.4.'de detaylı bir biçimde açıklanacaktır.

Ayrıca, okuma-anlaması güçlü deneklerin anlatı metin oluşturma sürecinde metin türüne ilişkin sezgisel bilgilerini kullanarak yönelim öğelerini, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha etkin bir biçimde kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen özellikle orta düzeydeki kimi anlatılarda, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen kimi anlatılarda

olduğu gibi, okuma-anlaması güçlü deneklerin de anlatıya harekete geçirici an başladıkları ve bu nedenle de anlatılarında yönelim bölümüne yer vermedikleri gözlenmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak, bu metinlerde karmaşık olaylar dizisi ve çözüm bölümlerinde çok sayıda gecikmiş yönelim bilgilerinin metne katıldığı görülmüştür. Bu anlatılarda yönelim bölümünün olmaması gecikmiş bir biçimde anlatıya katılan yönelim öğeleri ile ilgili dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına etkin bir biçimde yer verilememesine dolayısıyla da metinlerde metinsel gönderimlerin kurulamamasına ve kimi ad öbeklerinin bulanık gönderimli kalmasına neden olmakta olup metin tutarlılığı bozulmaktadır.

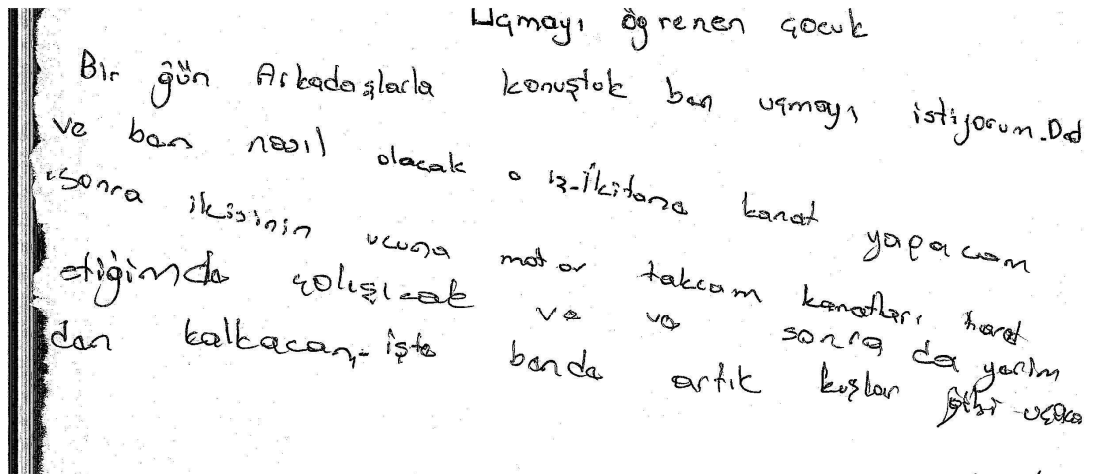
Aşağıdaki örnek metinlerde bu durum şu şekilde gözükmektedir:

(Örnek Metin 3- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Uçmayı Öğrenen Çocuk)

1: UÇMAYI ÖĞRENEN ÇOCUK
Mehmet televizyon izlerken bir program gördü. Programda çocuk uçmayı öğreniyordu. Mehmet'te iddia etti. O da öğrencekti. Bunun için kendine kanatlar yapması gerekiyordu. Kanat yapmak için önce bir plastiğe kus tüyleri yapıştırdı. İkinci kanatıda aynı şekilde yaptı. Bütün bunları 1 haftada bitirdi. Sıra deneme yapmaya geldi. Mehmet denemeyi Atakule'den atlayarak yaptı. Deneden bir atladı ve kanat çırpmaya başladı ve o günden beri uçmaya başladı. Artık oda uçuştu.

Örnek (Metin 3)'de, anlatıya "Mehmet televizyon izlerken bir program gördü. Programda çocuk uçmayı öğreniyordu. Mehmet de iddia etti. O da öğrenecekti v.b.." ara olayları başlatan başlatıcı olay ve amaç bilgisi ile başlanmakta olup yönelim ögesi yer almamaktadır. Bu nedenle de, karmaşık olaylar dizisi içinde gecikmiş bir biçimde Mehmet isim bilgisi ile metne katılan anlatı kişi ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgiye yer verilmemektedir. Bu nedenle de, anlatı kişisi çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metin uzanımında geliştirilmemekte olup okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya sunulamamaktadır. Okur ancak kendi yorumu ile anlatı kişisi ile ilgili şu çıkarıma ulaşabilir: "Heralde Mehmet denilen kişi bir çocuk ve uçmaya meraklı".

(Örnek Metin 4- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Uçmayı Öğrenen Çocuk)



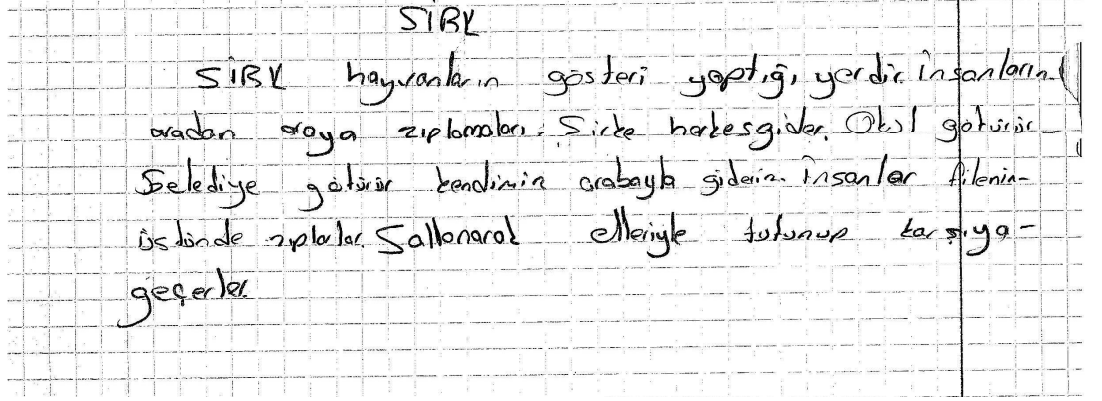
Örnek (Metin 4)'de, anlatıya "Bir gün arkadaşlarla konuştuk. Ben uçmayı istiyorum dedi. ve ben nasıl olacak o iş. iki tane kanat yapacağım. (5) Sonra ikisinin

ucuna motor takacam. kanatları hareket ettiğinde çalışacak. ve ve sonra da yerinden kalkacan. İşte ben de artık kuşlar gibi uçaçam.” ara olayları başlatan başlatıcı olay ve amaç bilgisi ile başlanmakta olup yönelim ögesi anlatıda yer almamaktadır. Bu nedenle de, karmaşık olaylar dizisi içinde gecikmiş bir biçimde “Ben” kişi adılı, 3. tekil çekim kişi eki ve “arkadaşlar” ad öbeği ile metne katılan anlatı kişileri ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemekte, yani hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemektedir. Bu durum, anlatıda anlatı kişilerine yapılan gönderimlerin bağlamsal kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca, karmaşık olaylar dizisi ve çözüm bölümünde gecikmiş bir biçimde anlatıya katılan yönelim bilgilerinin dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağının olmaması, yazarın ve okuyucunun metin ilerledikçe dikkatlerini odaklandıkları ve göndermelerini biriktirdikleri dikkat odaklarının sürekli bir biçimde değişmesine neden olmaktadır. Bu durumda metin çok gönderimli hale gelip okuyan için geriye dönük gönderimlerin belirlenmesini güçleştirmekte ve ayrıca metin tutarlılığını da bozmaktadır. Bu nedenle de, okuyucu da anlatı kişileri ile ilgili “Yazar ve arkadaşları nasıl birisi? Yazarın arkadaşlarından hangisi uçmak istiyor? Ben kişi zamirinin gönderimi yazara mı yoksa arkadaşına mı yapılıyor? v.b” sorular uyanabilir.

Bunun yanı sıra, yine bu çalışma kapsamında yer alan anlatı metinlerinin çözümlenmesi sonucunda, aşağıdaki örnek metinde de görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların kimilerinde, daha önce 4.2.1’de de detaylı bir biçimde açıklandığı gibi, deneklerin uyarılara çokça bağımlı kalmaları nedeniyle metinlerinde anlatı şematik yapısını hiçbir şekilde kuramadıkları ve dolayısıyla da bir anlatı ögesi olan yönelim bölümünü de yer veremedikleri görülmüştür. Bu nedenle de,

söz konusu uyarılar kullanılarak özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen kimi metinler anlatı metni niteliği taşımamakta olup bilgi verici metin niteliğindedir.

(Örnek Metin 5- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/Zayıf Düzey-Sirk)



Yukarıdaki örnek metinde denek tamamen kendi art-alan ve dünya bilgilerine dayanarak sirk ile ilgili “Sirk hayvanların gösteri yaptığı yerdir. insanlar oradan oraya zıplarlar. Sirke herkes gider. Okul götürür. Belediye götürür...v.b.” genel geçer bilgiler vermekte olup anlatı anlatı şematik yapısını hiçbir şekilde kuramamaktadır. Bu nedenle de, metinde yönelim ögesi de yer almamaktadır.

Bu çalışma kapsamında, özellikle okuma-anlaması zayıf denek metinlerinde ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde yönelim öğelerinin kullanımında gözlenilen bu sorunların, deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Aşağıda, her iki grup denek grubu tarafından üretilen zayıf, orta ve iyi düzeydeki anlatılarda, kişi, zaman, uzam ve olay ile durumlara ilişkin bilgi yönelim öğelerinin görünümünün nasıl olduğu hakkında yine veri tabanından örneklemeler yapılarak detaylı bilgi verilecektir.

4.2.2.1. Kişi

Aşağıda metin örneklerinde de görüleceği gibi, kapalı ve açık uyaranlara bağlı kalarak okuma-anlaması güçlü kimi denekler tarafından üretilen iyi ile orta düzeydeki anlatılarda, yine puanlama ve çözümleme anahtarında örneklendiği gibi, anlatıda yer alan kişiler çeşitli özellikleri açısından ayrıntılı bir biçimde betimlenerek anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen çok az sayıdaki anlatıda da anlatı kişinin çeşitli özellikleri açısından ayrıntılı betimlenerek anlatıya katıldığı görülmüştür. Bu anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar sezgisel olarak kurulabilmekte olup sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmekte ve bu yolla anlatıda metinsel gönderimler kurulmaktadır. Bu durum bu anlatılarda anlatı kişinin çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmesine dolayısıyla da anlatıda konu sürekliliği sağlanmasına olanak vermektedir.

Aşağıdaki örnek anlatılarda bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 6- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ İyi Düzey-Çiftlik)

4. Çiftlik

Her sabah kalktığımda o kötü, berbat çiftliği gördüğümde çok kötü oluyordum.

Aman, çiftlikte çiftlik olsaydı bari, bakımsız, kötü görünümlü ve insanların kötü olarak anlattığı ilk ve tek çiftlikti. Bu çiftlik komşumuz olan Elif teyzenin çiftliğiydi. Elif teyze temizliği sevmeyen, tembel bir kadındır. Herkes onu uyarıyor, bu halinden vazgeçmesini istiyorlardı. Ama o bundan duymazlık yapıyor. "aman, ne olacak senki" diyor geziyordu. Elif teyze bir gün dışarıda oturuyordu. Kendi kendine senki söylüyordu. Herhalde kendi bestesiydi. Bestesinde "beni en çok korkutan şeyler hayaletlerdir" diyor geziyordu. Arkadaşım olan Cemre ile bunu duymuştuk. Ben Cemre'ye "Bak Cemre, Elif teyzeyle bir oyun oynayacağız onun en çok korktuğu şey olan hayaletti değil mi?" diye sordum. O da "evet, biraz öncede söylüyordu zaten" dedi. Bende bugün akşam hayalet kılığına girip ona şu sözleri söyleyeceğiz, "Ey, Elif hanım, bu çiftliği ya temizlersin, ya da seni öldürürüz diyeceğiz" dedim. Akşam olunca başlarımızı a bir tane beyaz örtü geçirdik ve Elif teyzenin yanına gittik. Elif teyze hayaletleri görünce "aaah, diye bağırdı. Ben "hey!, Sus bağırma ben sana birşey söyleyeceğim" dedim. Söyleceğim şeyi söyledim ve onadan ayrıldım. Sabah kalktığımda Elif teyze

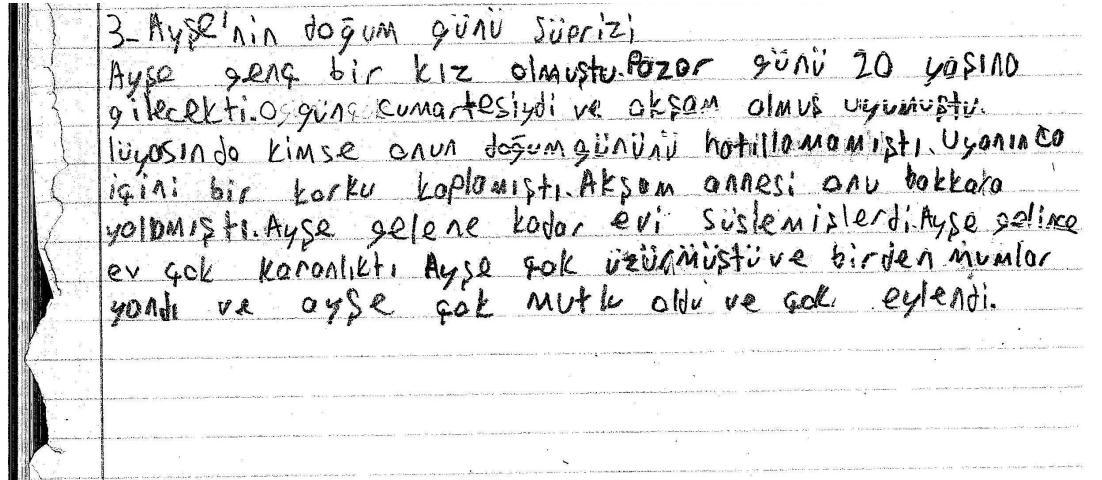
Örnek (Metin 6)'da, "Elif teyze" isim bilgisi ile metne katılan anlatı kişisi,

"....Bakımsız, kötü görünümlü ve insanların kötü olarak anlattığı ilk ve tek çiftlikti.

Bu çiftlik komşumuz olan Elif teyzenin çiftliği idi. Elif teyze çiftliği sevmeyen, tembel

bir kadındı. Herkes onu uyarıyor. bu halinden vazgeçmesini istiyorlardı. ama o vurdum duymazlık yapıyor, aman ne olacak sanki deyip geçiyordu v.b.” durum bilgisi veren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgiler ile çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmakta olup anlatıda konu sürekliliği sağlanmaktadır. Okuyucu bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı kişisi ile ilgili şu bilgilere çıkarımsal olarak ulaşabilir: “*Elif teyze çiftliği ile ilgilenmeyen, sorumsuz, pasaklı bir kadın*”

(Örnek Metin 7- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi)



Örnek (Metin 7)'de de, örnek (Metin 6)'da olduğu gibi, “Ayşe” isim bilgisi ile anlatıya katılan anlatı kişisi, “*Ayşe genç bir kız olmuştu. Pazar günü 20 yaşına girecekti*” .” durum bilgisi veren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgiler ile çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir

biçimde anlatıya katılmakta olup anlatıda konu sürekliliği sağlanmaktadır. Okuyucu bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı kişisi ile ilgili şu bilgilere çıkarımsal olarak ulaşabilir: *“Ayşe 20 yaşında genç bir kız”*

Ayrıca, yine aşağıda metin örneklerinde de görüleceği gibi, söz konusu uyaranlara bağlı kalarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta ve iyi düzeydeki anlatılar ile okuma-anlaması zayıf denekler tarafından orta ve zayıf düzeyde üretilen anlatıların genelinde, dereceli puanlama anahtarında da örneklendiği gibi, anlatıda yer alan kişiler özgül ama belirsiz ad öbekleri ile ya da yalnızca isim bilgileri verilerek anlatıya sunulmaktadır.

Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından orta ve zayıf düzeyde üretilen anlatıların genelinde, denekler anlatı metin türüne özgü bir biçimde ardışık sözceler arasındaki dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntıları kurmada ve dolayısıyla da sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer vermede güçlük çekmektedirler. Bu durum, bu anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de, anlatılarda anlatı kişisi çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilememekte ve anlatı kişisi okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Dolayısıyla da bu anlatılarda konu sürekliliği sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır.

Aşağıda örnek anlatıda bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 8- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Sirk)

5/Sirk
Bir kere sirke gittik. Orada bir kız vardı. O kızın yanına
gittim. Kıza ismini sordum. Oda ismini "Elif" demişti. Bir süre sonra
maymunlar gösteri yapmaya çıktılar. Çok hoşuma gitti. Daha sonra
kız annesinin yanına gitti. Gösteriye filikti. Fil çok güzel
hareketler yaptı. Sirk çok heyecanlıydı.

Yukarıda örnek (Metin8)'de, anlatıya belirsiz ama özgül "bir kız", "Elif" ad öbeği kullanılarak ve ayrıca 3. çoğul kişi eki ile metne katılan anlatı kişileri ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemektedir. Diğer bir ifade ile, metinde anlatı kişisi hakkında hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemekte olup anlatı kişisine bağlamsal gönderim yapılmaktadır. Bu durum, anlatı kişinin metnin uzanımında geliştirilememesine ve okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla da anlatıda konu sürekliliği sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de, okuyucuda "Elif denilen bu kız kim? Yazar kiminle sirke gitti? v.b" sorular uyanabilir.

Daha öncede belirtildiği gibi, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar, okuma-anlaması zayıf gruba göre, daha etkin bir biçimde kurulmaktadır. Ancak, anlatı kişisi ile bilgi içeren sözcelerin

önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmediği için bu anlatılarda da, okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında olduğu gibi, anlatı kişisi ile ilgili bilgi metnin uzanımında geliştirilememekte ve okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla da anlatıda konu sürekliliği sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Aşağıdaki örnek anlatıda bu durum şu şekilde gözükmemektedir:

(Örnek Metin 9- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Tatil)

RÜYA TATİL

Bir kız günüydü. Sila tatile gitmeyi çok istiyordu. Ama gidemiyordu. Çünkü hava çok soğuktu. Bu nedenle Sila, hemen yaz mevsiminin gelmesini istiyordu. O gece yatağına yatar yatmaz bir rüya gördü.

Rüyasında yaz mevsimi gelmişti. Sila tatile gitmişti. Yüzüyordu, kumla oynuyordu. Kısacası güzel bir tatil geçiriyordu.

Ama sabah uyandığında bunun bir rüya olduğunu gördü. Sabah yaz mevsimini beklemedi. Yaz gelmişti. Güzel bir tatil geçiriyordu. Kısacası rüyası gerçek olmuştu.

Örnek (Metin 9)'da "Sila" isim bilgisi verilerek anlatıya katılan anlatı kişisi ile ilgili durum bilgilerine önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak etkin bir biçimde yer verilememektedir. Bu durum, anlatıda işlevsiz bir biçimde "Sila" ad öbeğinin tekrar edilmesine dolayısıyla da anlatıda konu sürekliliğinin bozulmasına neden olmakta olup anlatı kişisi okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Bu nedenle, okuyucu da *Sila olarak adlandırılan tatile gitmek isteyen bu kız kim? Nasıl birisi?v.b.* soruları uyanabilir.

Özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı kişi ögesi kullanımında gözlenen bu sorunların, deneklerin anlatı metni oluşturma sürecinde kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metnin dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı seçip metinsel eylemlere dönüştürmede ve bu yolla metne aktarmada belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.2.2. Zaman

Aşağıda metin örneklerinde de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi ile orta düzeydeki anlatıların genelinde ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ile orta düzeydeki anlatıların kimilerinde, puanlama ve çözümleme anahtarında örneklendiği gibi, anlatı zamanı çeşitli özellikleri açısından ayrıntılı bir biçimde betimlenmektedir. Bu anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar sezgisel olarak kurulabilmekte olup sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmekte ve bu yolla anlatıda metinsel gönderimler kurulmaktadır. Dolayısıyla da bu anlatılarda anlatı zamanı çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır.

Aşağıda örnek anlatılarda bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 10- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ İyi Düzey-Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi)

AYŞE'NİN DOĞUM GÜNÜ SÜPRİZİ

Ayşe bugün çok heyecanlıydı. Çünkü askerdeki ağabeyi'nin doğum günüydü 4 Marttı. Askeriyeyi aramıştı. Ağabeyinin en yakın arkadaşını istedi telefon da, Onları anlattı. Onlarınla çok güzel bir pasta ve harika bir hediye yalması vardı. Ağabeyinin arkadaşları Erkan abiye hediyeleri almalarını söyledi. Çünkü onun adına yolladı. Erkan abi tamam dedi. İhtiyaçları gitti ve alalı hediyeleri aldı. Alışverişini yaptı. Ağabeyinin haberi yoktu. Birde ısıktı söndü. Ayşe de telefonda. Telefon mikrofona karşı tutuldu. Pasta geldi. Ayşe telefon dan çıktı doğum abi diye eğildi. Ağabeyinin gözleri dolmuş. Sen benim her şeyimsin canım kadesin dedi. Erkan ağabeyi Ayşe'nin yerine hediyeyi verdi. Ve bugün güzel şekilde bitti..

Örnek (Metin 10)'da sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması metinde metinsel gönderimlerin kurulmasına ve bu yolla " o gün " zaman odaklı belirteç kullanılarak olay ve durumları zamansal olarak niteleyen zaman bilgisinin çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmesine dolayısıyla da okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmasına olanak sağlamaktadır. Okuyucu durum ve olay bilgisi içeren "çünkü ağabeyimin doğum günüydü 4 Martı" sözcesinde önvarsayımsal olarak verilen bilgiyi kullanarak anlatı zamanı ile ilgili şu çıkarımlara ulaşabilir: "O gün Mart'ın 4'ü dür ve ağabeyinin doğum günüdür."

(Örnek Metin 11- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Tatil)

Bugün karneleri aldığımız bir gündü. Çok heyecanlıydık. Babam eve geldiğinde tatile nereye gitmek istersiniz diye sordu. 3 ay yaz tatiliydi. Ben hemen Antalya diye attım. Babam tamam o zaman hazırlanmaya başladı. Ben hemen odama gidip eşyalarımı topladım. Ne var ne yoksa hepsini çantama koydum. Tatile giderken çok mutluydum. Denize girdim. Daha birçok şey yaptım. Tatil den geldikten sonra Arkadaşıma anlattım. Herkez tatile ne yaptığını anlattı.

-Son-

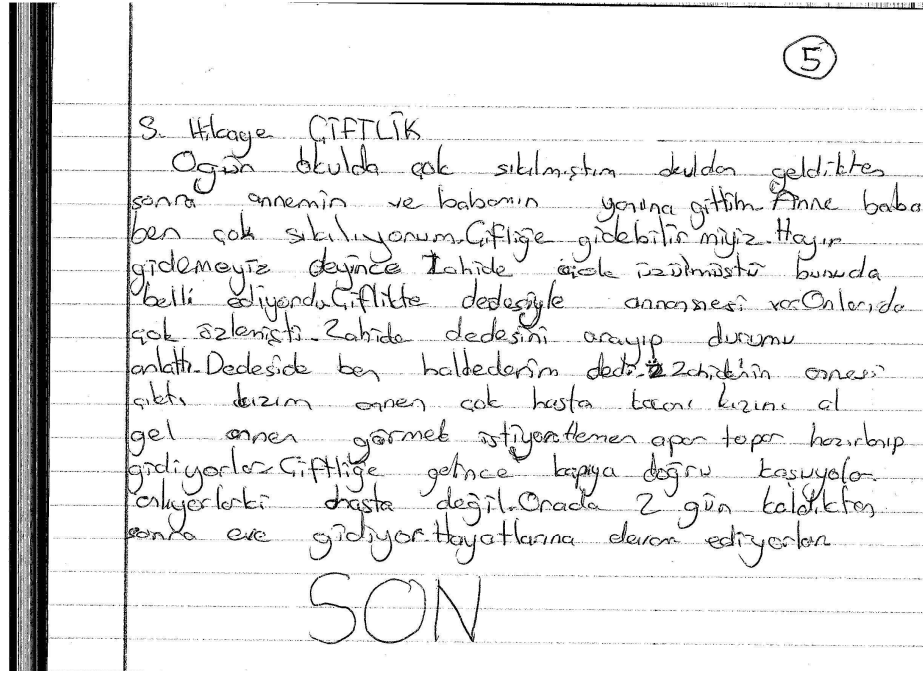
Örnek (Metin 11)'de de, örnek (Metin 10)'da olduğu gibi, anlatı zamanı ile ilgili sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilerek metinde metinsel gönderimlerin kurulmakta ve bu yolla “bugün” zaman odaklı belirteç kullanılarak olay ve durumları zamansal olarak niteleyen zaman bilgisi çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte dolayısıyla da okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Okuyucu “bugün karneleri aldığımız bir gündü” ve “üç ay yaz tatiliydi” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgileri kullanarak “bugün” zaman odaklı belirteç kullanılarak anlatıya katılan anlatı zamanı ile ilgili şu çıkarımlara ulaşabilir: “Bugün yaz tatilinin başladığı okulun son günü”

Bununla birlikte, aşağıdaki metin örneklerinde de görüleceğı gibi, söz konusu her iki uyarana bağı kalarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki kimi anlatılar ile okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta anlatıların bazılarında, yine puanlama ve çözümleme anahtarında örneklendiğı gibi, olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi sunulmaktadır. Ancak, bu bilgi metnin uzanımında geliştirilerek okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır.

Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta anlatılarda ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar, etkin bir biçimde kurulamamakta olup anlatı zamanı ile bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine de anlatıda yer verilmemektedir. Bu durum, anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulamamasına dolayısıyla da anlatı zamanına yapılan gönderimlerin bağlamsal kalmasına neden olmakta olup metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de anlatılarda anlatı zamanı ile ilgili bilgi metnin uzanımında geliştirilememekte ve okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır.

Aşağıdaki örnek anlatıda bu durum şu şekilde görölmektedir.

(Örnek Metin 12- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Çiftlik)



Örnek (Metin 12)'de anlatıya “o gün” zaman odaklı belirteç kullanılarak katılan anlatı zamanı ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemekte olup anlatı zamanına bağlamsal gönderim yapılmaktadır. Bu durum, anlatı zamanının çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilememesine dolayısıyla da anlatı zaman bilgisinin okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Bu nedenle, okuyucu da anlatı zamanı ile ilgili “Hangi gün?v.b.” sorular uyanabilir.

Çalışmada daha öncede belirtildiği gibi, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar, okuma-anlaması zayıf gruba göre, daha etkin bir biçimde kurulmaktadır. Ancak, aşağıda örnek (Metin 13)'de de görüleceği

gibi, anlatı zamanı ile bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilemediği için bu anlatılarda metinsel gönderimler kurulamamakta olup anlatı zamanı çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilememekte dolayısıyla da anlatı zaman bilgisi anlatıya okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde katılamamaktadır.

. (Örnek Metin 13- Okuma-Anlaması İyi Denek/ Orta Düzey-Sirk)

Bugün küçük kız sirk gösterilerine gitmek
istiyordu ama 5 ytl'si eksikti bu parayı
bulamıyordu. Annesinde para yoktu. Babası
evde yaktı ve çocuk ağlamaya başladı.
Bir teyze niye ağlıyorsun (sen diye
sordu küçük kıza kız şöyle cevap
verdi ben sirke gideceğim ama 5 YTL
eksikim var yaşlı teyze elini cebine
atıp kıza 20 YTL vermiş ve kız teyze
kür ederim teyze ama bu para çok
fazla demiş önüne baktığında teyze git-
miş ve kız mutlulukla sirke gitmiş.

Örnek (Metin 13)'de de, örnek (Metin 12)'de olduğu gibi, anlatıya “*bugün*” zaman odaklı belirteç kullanılarak katılan anlatı zamanı ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemekte olup anlatı zamanına bağlamsal gönderim yapılmaktadır. Bu durum, anlatı zaman bilgisinin metnin uzanımında geliştirilememesine dolayısıyla da okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde metne katılamamaktadır. Bu nedenle de, okuyucu da “*Hangi gün? v.b.*” soruları uyanabilir.

Özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı zaman ögesi kullanımında gözlenen bu sorunların, deneklerin anlatı metni oluşturma sürecinde kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metnin dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı seçip metinsel eylemlere dönüştürmede ve bu yolla metne aktarmada belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile, deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca, söz konusu uyaranlara bağlı kalarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki kimi anlatılar ile okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların birçoğunda olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisinin metne sunulmadığı görülmüştür.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görülmektedir:

. (Örnek Metin 14- Okuma-Anlaması İyi Denek/ Orta Düzey- Uçmayı Öğrenen Çocuk)

Ali'nin Araştırmaları
Ali, masal kitaplarını okumayı çok sevmiş. Bunlardan en çok ilgi duyduğu masal kitapları uymakla ilgili olan kitaplar. Ali uymayı öğrenmek istiyormuş. Ali bu fikrini öğretmenlerine, arkadaşlarına, annesine ve babasına söylemiş. Hepsinin verdiği cevap aynı olmuş: "Bu fikrini sen unut. Uçabilmen mümkün olmayacak bir fikir değil" denişler. Ama Ali bu fikrini elinde sonunda gerçekleştirmek istiyormuş. Ali öyle böyle çığil bir çok araştırma yapmış. Sonunda bu fikrini gerçekleştirebileceğini bulmuş. Yavaşca bu fikrini ilerletmeye başlamış. Önce bir katlı evin çatısında uymaya başlamış. Sonra ev katlarının sayısı artmış. Ali'nin sonuçları baya çıkmamış ve uymayı öğrenmiş. Ali, ailesinden, okulundaki arkadaşlarından, öğretmenlerinden, müdürden tebrikler almış. Ali böyle bir sonuç çıkmasına çok sevinmiş.

Yukarıda okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen orta düzeydeki örnek anlatıda anlatı zamanı hakkında hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemektedir. Diğer bir ifade ile, olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi anlatıya katılmamaktadır. Bu durum, okuyucuda *olay ne zaman gerçekleşti v.b.* soruların uyanmasına yol açabilir.

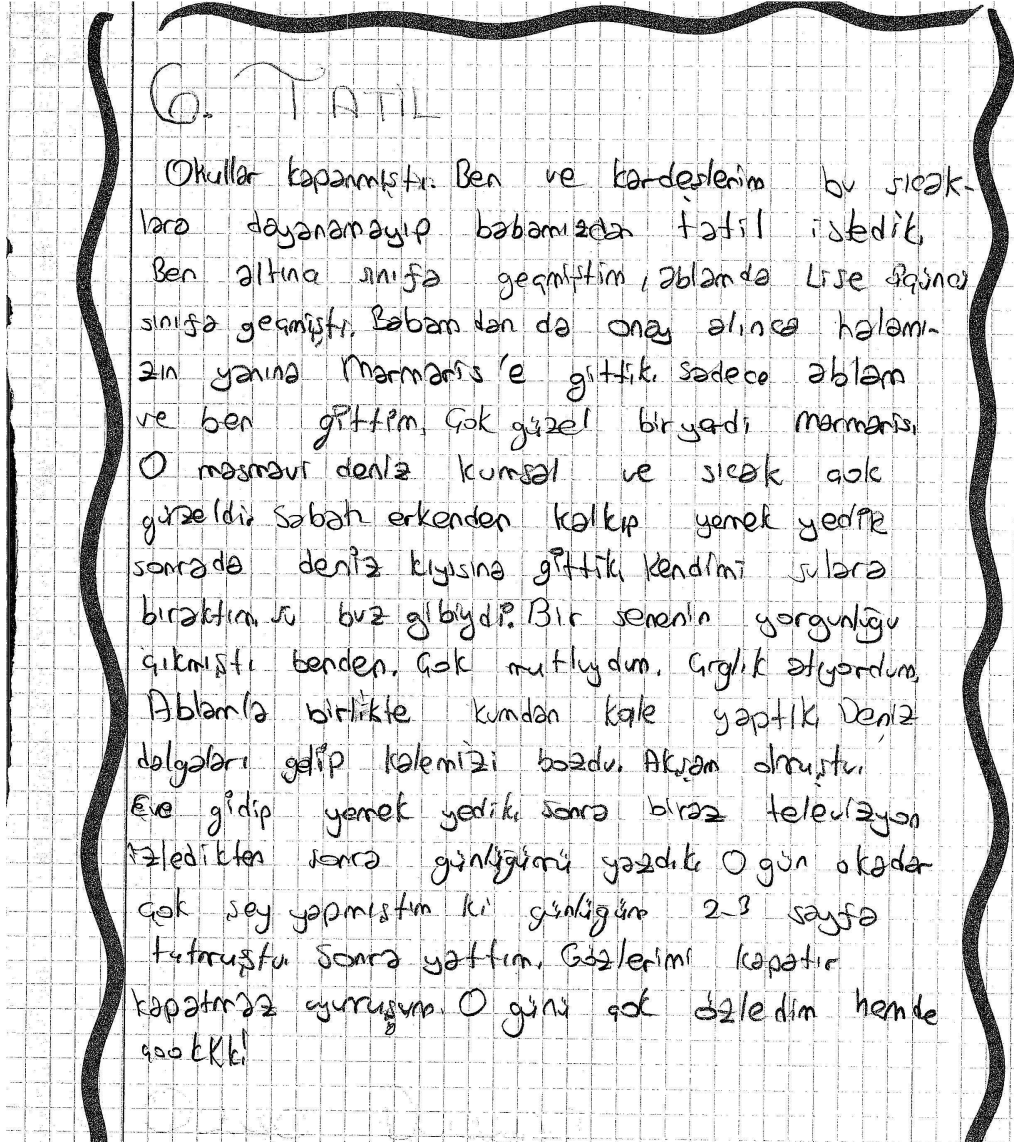
Yine özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı zaman ögesi kullanımında gözlenen bu sorunların da

deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.2.3. Uzam

Aşağıdaki metin örneklerinde de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların geneli ile orta düzeydeki anlatıların bazılarında ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta ve zayıf düzeydeki anlatıların kimilerinde anlatı uzamı çeşitli özellikleri açısından betimlenerek anlatıya katıldığı gözlenmiştir. Bu anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar sezgisel olarak kurulabilmekte olup sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmekte ve bu yolla anlatıda metinsel gönderimler kurulmaktadır. Dolayısıyla da bu anlatılarda anlatı uzamı çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır.

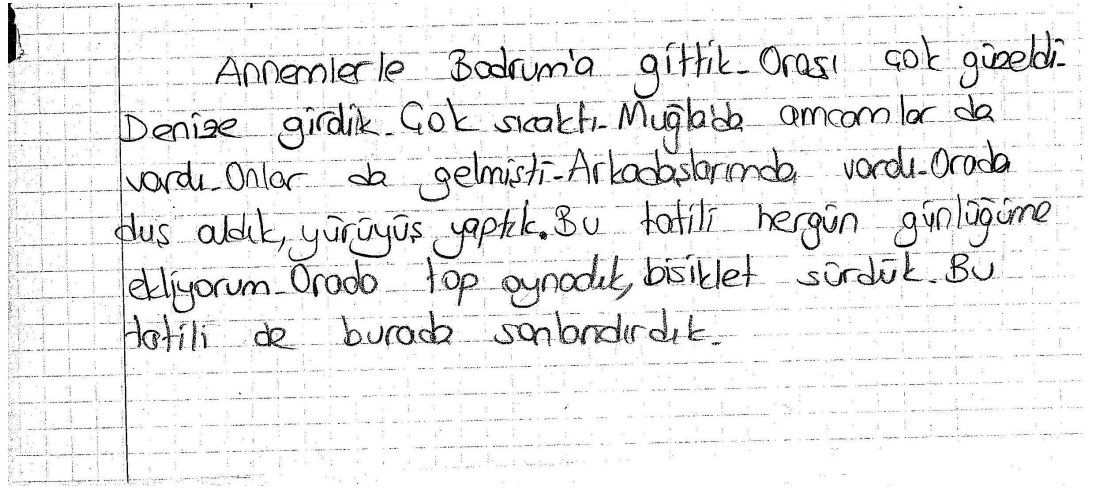
Aşağıdaki anlatılarda bu durum şu şekilde görülmektedir:



Örnek (Metin 15)'de "Marmaris" yer isim bilgisi ile metne katılan anlatı uzamı, "Çok güzel bir yadı Marmaris. O masmavi deniz, kumsal ve sıcak çok güzeldi..." durum bilgisi veren bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak uzam ile ilgili verilen bilgiler ile çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme

bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Bu durum, okuyucunun bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı uzamı ile ilgili şu bilgilere çıkarımsal olarak ulaşmasına olanak sağlayabilir: “*Olay Marmarisde geçiyor ve Marmaris sahil kenarında sıcak ve güzel bir yer*”

. (Örnek Metin 16- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Tatil)



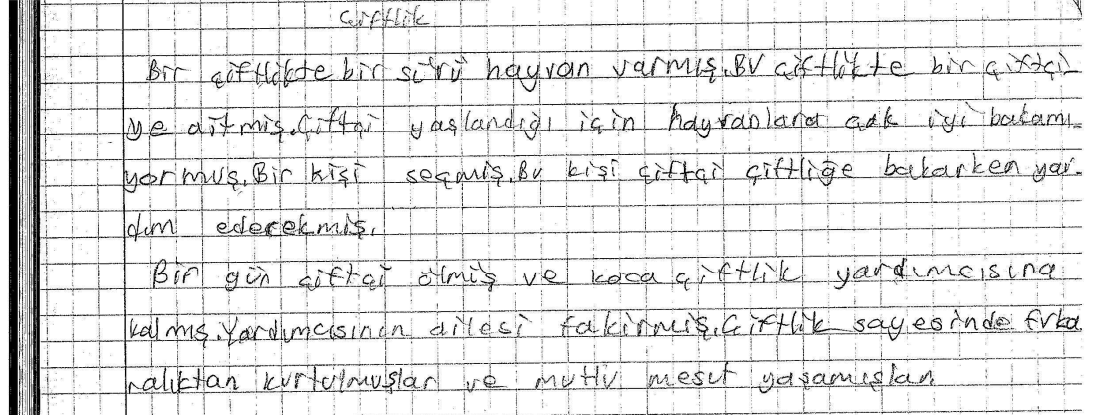
Örnek (Metin 16)'da da, örnek (Metin 15)'de olduğu gibi, “Bodrum” yer isim bilgisi ile metne katılan anlatı uzamı, “*Annemlerle Bodrum'a gittik. Orası çok güzeldi. Denize girdik. Çok sıcaktı Orası çok güzeldi. Denize girdik. Çok sıcaktı..*” durum bilgisi veren bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak uzam ile ilgili verilen bilgiler ile çeşitli özellikleri açısından betimlenerek metnin uzanımında geliştirilmekte ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Bu durum, okuyucunun bu sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı uzamı ile ilgili şu bilgilere çıkarımsal olarak ulaşmasına olanak sağlayabilir: “*Olay Bodrum'da geçiyor ve Bodrum sahil kenarında sıcak ve güzel bir yer*”

Bununla birlikte, yine aşağıda denek metin örneklerinde de görüleceği gibi, hem açık uçlu hem de kapalı uçlu uyarana bağlı kalarak okuma-anlaması gl denekler tarafından üretilen kimi iyi düzeydeki anlatılar ile yine bu grup tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların bazılarında ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ile orta anlatıların bir kısmında olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi anlatıya sunulmaktadır. Ancak, bu bilgi metnin uzanımında geliştirilerek okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır.

Bu anlatılarda ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar, etkin bir biçimde kurulamamakta olup anlatı uzamı ile bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilememektedir. Bu durum, anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulamamasına dolayısıyla da anlatı uzamına yapılan gönderimlerin bağlamsal kalmasına neden olmakta olup metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de anlatılarda anlatı uzamı ile ilgili bilgi metnin uzanımında geliştirilememekte ve okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır.

Aşağıda rnek metinde bu durum şu şekilde görülmektedir:

. (Örnek Metin 17 Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Çiftlik)



Örnek (Metin 17)'de anlatıya “bir çiftlik” özgül ama belirsiz ad öbeği kullanılarak katılan anlatı uzamı ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemekte olup anlatı uzamına bağlamsal gönderim yapılmaktadır. Bu durum, anlatı uzam bilgisinin metnin uzanımında geliştirilememesine dolayısıyla da okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de, okuyucu da “Hangi çiftlik? Bu çiftlik nerede?v.b.” soruları uyanabilir.

Öğrenen Çocuk)

Uçmayı Öğrenen Çocuk

Evel zaman içinde kalbur zaman içinde bir kentte bir evdeyaşayan ailenin çocuklarından enbüyüğü kuşları çok severmiş.Bu çocuğun kuş sevgisi okada ilerlemişti artık kendi kendine kuşlar gibi uçmaya alışmıştı.Bir gün bu çocuk annesinden izin alarak evlerinin çatısında bugün oynamaya almış.Terastan bakmak için kapıyı açınca birde ne görsün.Bir kartal.

Çocuk kartalı görünce şaşırmış ama kartal ölümsüz.Çocuk bu kartalı kimseye göstermeden saklamış.Bu kartalın kanatlarını inceleyerek kendine birşey banat yapmış.Bu kanatlardan arkadaşlarına "ben uçacağım,kendime banat yaptım" diye baş etmiş.Birgün kanatlarını koluna takarak terastan atlamış.Bu gönen arkadaşları bu çocuğa "UÇMAYI ÖĞRENEN ÇOCUK"adını vermiş.

Örnek (Metin 18)'de de, örnek (Metin 17)'de olduğu gibi, anlatıya "bir kent" özgül ama belirsiz ad öbeği kullanılarak katılan anlatı uzamı ile ilgili metinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bilgi verilmemekte olup anlatı uzamına bağlamsal gönderim yapılmaktadır. Bu durum, anlatı uzam bilgisinin metnin uzanımında geliştirilememesine ve okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine

ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de, okuyucu da “*Hangi kent? Bu kent nerede?v.b.*” soruları uyanabilir.

Yine özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı zaman öğesi kullanımında gözlenen bu sorunların da, deneklerin anlatı metni oluşturma sürecinde kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metnin dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı seçip metinsel eylemlere dönüştürmede ve bu yolla metne aktarmada belirli bir stbilişsel donanıma sahip olmamalarından, yani anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında stbilişsel belirli bir stbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca, aşağıdaki denek metin örneklerinde de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki metinlerin birçoğu ile iyi düzeydeki kimi metinler ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ile orta düzeydeki metinlerin birçoğunda olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisinin metne sunulamadığı görülmüştür.

(Örnek Metin 19- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Ayşe'nin

Doğum Günü Süprizi)

3- Ayşe'nin doğum günü süprizi

Ayşe'nin iki gün sonra doğum günüydü. Babası ona süpriz olarak bir araba almıştı. Ayşe'nin doğum günü gelmişti. Ayşe süpriz olarak arabayı görünce çok sevinmişti. Arabayı sürmek için kursa gitti. Bir ay ders alıncaya araba kullanmayı öğrendi.

(Örnek Metin 20- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Uçmayı

Öğrenen Çocuk)

Uçmayı Öğrenen Çocuk

Mert 6 yaşında sevimliliği sevimli, tatlı tatlı bir çocuktur. Mertin küçüklüğünden bu yana yapmak istediği bir hayal vardı. Düşünür, düşünür ama hiç bir çözüm yolu bulamıyordu. O zaman di şencesi bir gün o ması göğe doğru yükseliyordu. O zamanlar kral yardımıyla haker saldırdı "Duyduk duyduk demeyin ci halk bana uçarı bir abet yapana 100 tane altın verecekler. Bunu duyan Mert baskı proje hazırlamaya daha önce 1-2 kere denemiş ama başarılı olmamış. Bu sefer başarılı olac ağına çok eminmiş. O altın için değil bir tane iki kış uçuşu projesini yapmak istiyordu. Düşünmüş, bulmuş ve krala götür mış kral onu ödüllendirmiş. Mert'le ağırsını yapıp vermiş. Mert uçmayı öğrenen ilk insan çocuk olarak tarihe geçmiştir.

Yukarıda okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen orta düzeydeki ve okuma-anlaması zayıf denek tarafından üretilen zayıf düzeydeki örnek anlatılarda anlatı uzamı hakkında hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemektedir. Diğer bir ifade ile, olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi anlatıya katılmamaktadır. Bu durum, okuyucunun olay uzamı ile ilgili bilgiye metinde ulaşamamasına dolayısıyla da okuyucuda *olay nerede gerçekleşti v.b.* sorularının uyanmasına neden olabilir.

Yine özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı uzam ögesi kullanımında gözlenen bu sorunların da deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

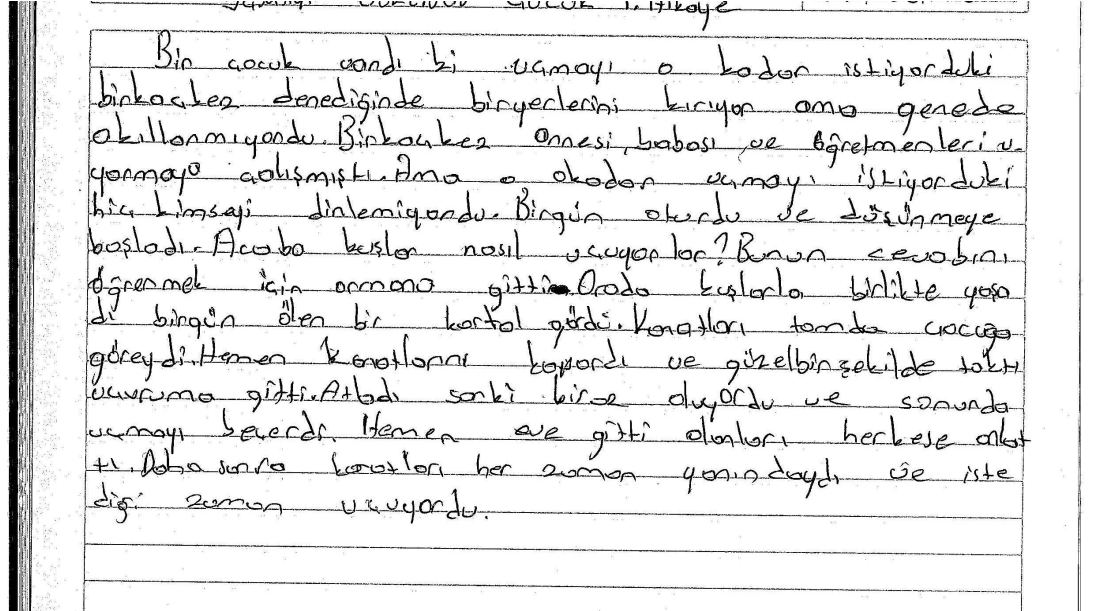
4.2.2.4. Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi

Veri üzerinde yapılan çözümlemeler sonucunda, denek anlatılarında en sık rastlanan anlatı şematik yapı öğelerinden biri olarak durum ve olaylara ilişkin bilgi ögesi olduğu gözlenmiştir. Her iki örneklem grubu tarafından her iki uyaran kullanılarak üretilen iyi, orta ve zayıf düzeydeki anlatıların genelinde, puanlama ve çözümleme anahtarlarında örneklendiği gibi, ardışık sözceler arasındaki bağıntılar kurularak durum ve olaylara ilişkin bilgi içeren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak kişi, uzam, zaman ve/veya anlatı olayı hakkında bilgi verildiği ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasının sağlandığı gözlenmiştir. Bu durum, deneklerin, anlatı metni oluşturma sürecinde durum ve olay

bilgisine yer verilmesi gerektiğine ilişkin belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Aşağıda örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir:

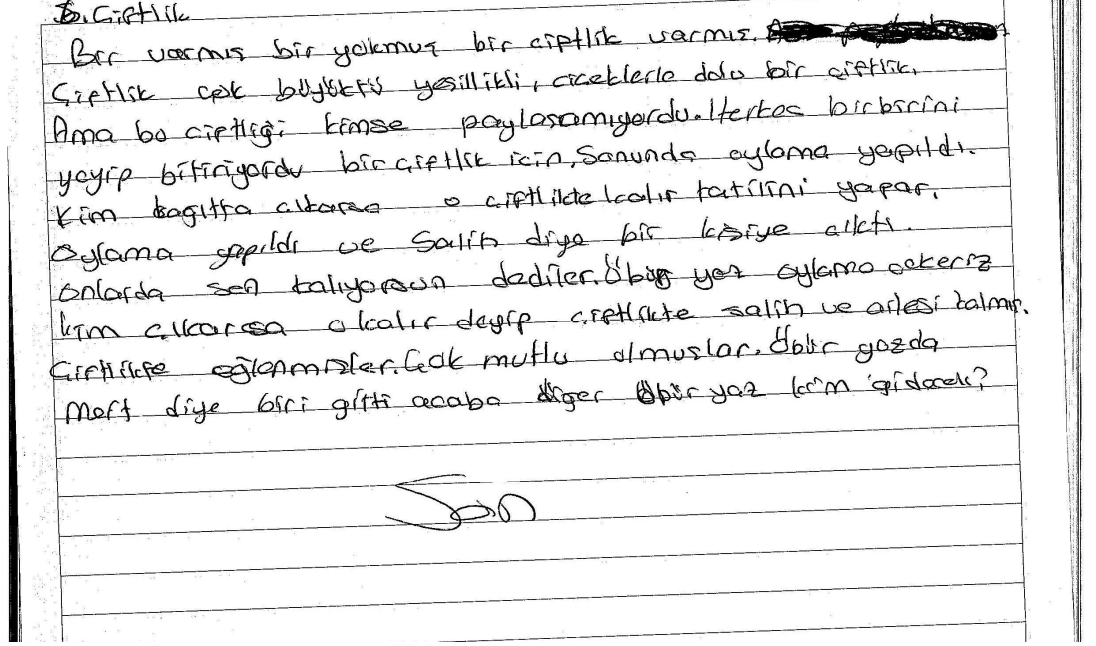
(Örnek Metin 21- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Uçmayı Öğrenen Çocuk)



Örnek (Metin 21)'de “.. uçmayı o kadar istiyordu ki birkaç kez denediğinde bir yerlerini kırıyor Ama gene de akıllanmıyordu..v.b.” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak anlatı kişinin anlatıdaki durumu ve anlatı olayı ile ilgili bilgi verilmektedir. Bu durum, okuyucunun durum bilgisi içeren sözcelerde anlatı kişisi ve anlatı olayı ile ilgili önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı kişisi ve olay ile ilgili şu bilgilere çıkarımsal olarak ulaşmasına olanak verebilir: “Uçmaya meraklı çocuk uçmayı çok kereler denemiş başaramamış

ama bu isteğini gerçekleştirmede kararlı. Anlatı olayı çocuğun uçma çabası ile ilgilidir. ”

(Örnek Metin 22- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Çiftlik)



Örnek (Metin 22)'de de, örnek (Metin 21)'de olduğu gibi, “çiftlik çok büyüktü. yeşillikli çiçeklerle dolu bir çiftlik. ama bu çiftliği kimse paylaşamıyordu. Herkes birbirini yiyip bitiriyordu bir çiftlik için.” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak anlatı uzamı hakkında durum bilgisi ve ayrıca anlatı olayı ile ilgili bilgi verilmektedir. Bu durum, okuyucunun durum bilgisi içeren sözcelerde anlatı uzamı ve anlatı olayı ile ilgili önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak verilen bilgileri kullanarak anlatı uzamı ve olay ile ilgili şu bilgilere çıkarımsal olarak ulaşmasına olanak verebilir: “Yeşillikler içinde olan bu büyük çiftlik kimse paylaşamıyor ve herkes birbiriyle kavga ediyor çiftliği ele geçirmek için. ”

Bununla birlikte, özellikle okuma-anlaması zayıf ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü deneklerin söz konusu uyarılara çokça bağımlı kalmaları nedeniyle

anlatılarında anlatı kişinin gerçekleştireceği alternatif olayları üretmekte güçlük çektikleri ve bu nedenle de anlatılarında anlatı kişinin gerçekleştireceği alternatif olayların sergilenmesinin beklenildiği durumlarda durum ve olay bilgilerine sıkça yer verdikleri gözlenmiştir. Aşağıda denek metin örneklerinde de görüleceği gibi, bu durum metinlerde konu sürekliliğinin sağlanamamasına ve dolayısıyla da anlatı hareketinin yaratılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de metin belirgin bir konuya odaklanamamakta olup anlatılar durum ve olay betimlemesi olarak kalmaktadır.

Aşağıda örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 23- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi)

nere
Salikoye

Ayşenin doğum günü
sürüyor.

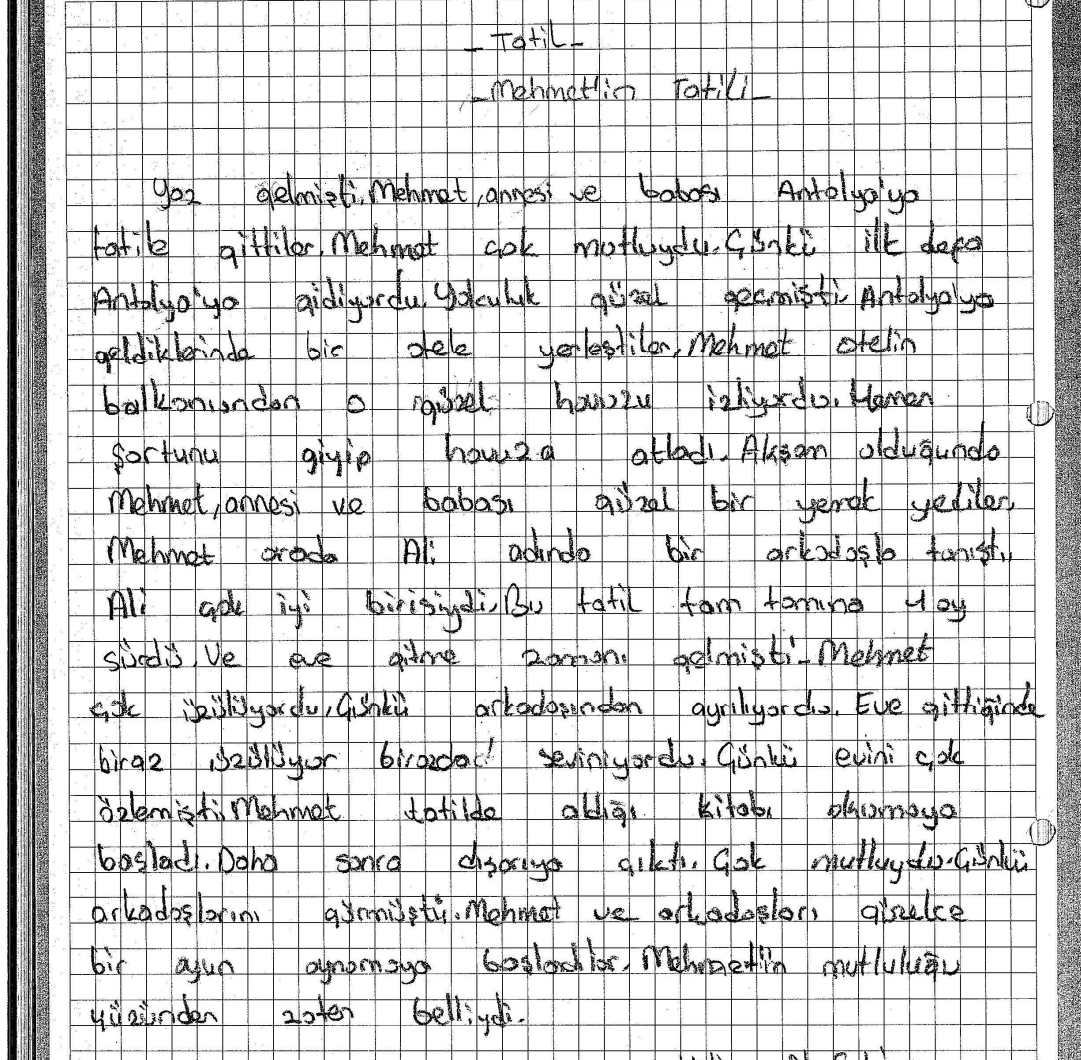
Ayşe 12 yaşına girecekti. Ayşe nin doğum günü ne 2 gün kalmıştı. Ayşe sabır sınırlarla bekliyordu.

Sabah oldu annesi gel Ayşenin doğum gününü düşünüyordu.

Babası hediyeye aldı, annesi hediyeye aldı, ablası hediyeye aldı.

Babası gel, postasını alır doğum gününü kutlarlar.

(Örnek Metin 24- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Tatil)



Yukarıda okuma-anlaması zayıf denek tarafından üretilen örnek (Metin 23)'de "Ayşe 12 yaşına girecekti. Ayşe'nin doğum gününe 2 gün kalmıştı. Ayşe sabırsızlıkla bekliyordu. Sabah oldu. Annesigil Ayşe'nin doğum gününü düşünüyorlardı. Babası hediye aldı. Annesi hediye aldı v.b." ve okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen örnek (Metin 24)'de "Yaz gelmişti. Mehmet, annesi ve babası Antalya'ya tatile gittiler. Mehmet çok mutluydu. Çünkü ilk defa

Antalya'ya gidiyordu. Yolculuk güzel geçmişti. Antalya'ya geldiklerinde bir otele yerleştiler. Mehmet otelin balkonundan o güzel havuzu izliyordu...v.b.” anlatı kişileri ve anlatı zamanı hakkında durum ve olay bilgilerine sıkça yer verilmesi anlatılarda anlatı hareketinin yaratılamamasına ve dolayısıyla da anlatıda dikkat çekici bir olaya yer verilememesine neden olmaktadır. Bu nedenle de, anlatılar durum ve olay betimlemesi olarak kalmaktadır. Bu durum, okuyucuda *ne oldu?* sorusunun uyanmasına yol açabilir.

Yine özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi kullanımında gözlenen bu sorunların da deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

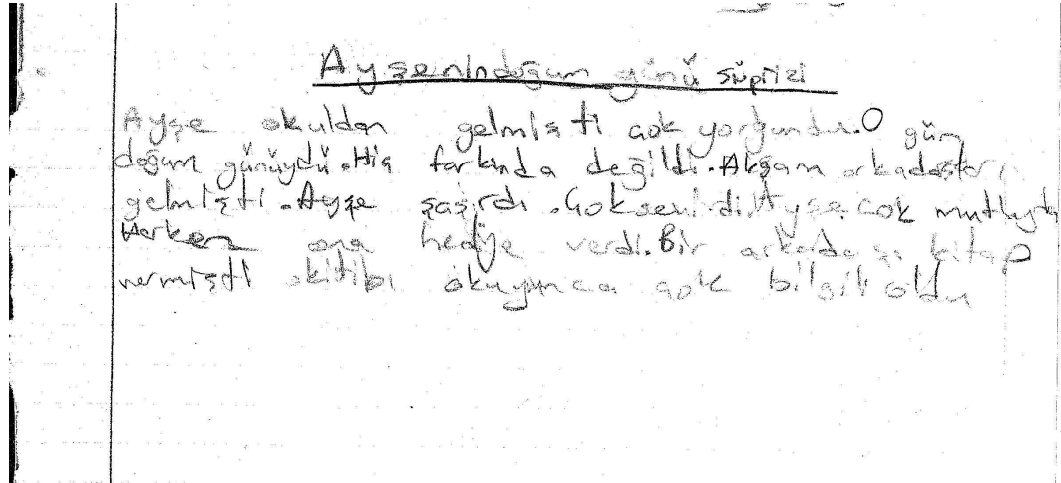
4.2. 3. Karmaşık Olaylar Dizisi

Okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından kapalı ve açık uçlu uyaran kullanılarak üretilen anlatıların genelinde, farklı kullanım biçimlerinde de olsa, harekete geçirici an ve girişme anlatı öğelerine yer verildiği gözlenmiştir. Özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatılarda ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatılarda, harekete geçirici an ve girişme öğelerinin kullanımında kimi sorunlar görülmüştür. Her iki denek grubunda söz konusu bu öğelerin kullanımında gözlenen sorunlar, aşağıda 4.2.3.1 ve 4.2.3.2.'de detaylı bir biçimde açıklanacaktır.

Bunun yanı sıra, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların kimilerinde, harekete geçirici an ve girişme anlatı öğelerine hiçbir şekilde yer verilmediği dolayısıyla bu anlatılarda karmaşık olaylar dizisi bölümünün bulunmadığı ve bunun doğal sonucu olarak da sonucun erken geldiği gözlenmiştir. Bu anlatılarda da anlatı açısından “merak yaratma”ya yönelik işlev yüklenen ve anlatı akışı içinde sona saklanan sonuç bölümünün karmaşık olaylar anlatılmaksızın doğrudan, anlatının kendisi olarak verilmesi doğal bir anlatı stratejisi olan “merak yaratma” ediminin bu metinlerde kullanılmadığını göstermektedir. Öyle ki, metin akışı içinde sonucun erken gelmesi anlatının doğasında var olan merak unsurunun kaybolmasına neden olmaktadır.

Aşağıdaki örnek metinde bu durum şu şekilde gözükmektedir:

(Örnek Metin 25- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi)



Örnek (25)'de “Ayşe okuldan gelmişti. Çok yorgundu. O gün doğum günüydü. Hiç farkında değildi” tümcelerinde yönelim bilgilerine yer verilerek anlatıda bir sorun tanıtılmaya çalışılmaktadır. Ancak sorun metinde iyi bir biçimde

ifade edilmeden bir diğer ifade ile, karmaşık olaylar dizisi anlatılmadan olayın sonucunu belirten “*Akşam arkadaşları gelmişti. Ayşe şaşırdı. Çok sevindi. Ayşe çok mutluydu v.b.*” tümcelerinin anlatının kendisi olarak verilmesi anlatının doğasında yer alan merak unsurunun kaybolmasına yol açmaktadır.

Ayrıca, yine daha önce 4.2.2.’de ayrıntılı bir biçimde açıkladığımız gibi, söz konusu uyarılara bağlı kalarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki kimi metinler anlatı metni niteliği taşımamakta olup bilgi verici metin niteliğindedir. Bu nedenle de bu metinlerde bir anlatı şematik yapı ögesi olan karmaşık olaylar dizisi bölümü de yer almamaktadır. (bkz. Örnek Metin4/ Metin 5)

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında anlatı karmaşık olaylar dizisi ögesinin kullanımında gözlemlediğimiz sorunların, yine deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Aşağıda, her iki grup denek grubu tarafından üretilen zayıf, orta ve iyi düzeydeki anlatılarda, harekete geçirici an ve girişme anlatı ögelerinin görünümlerinin nasıl olduğu hakkında detaylı bilgi verilecektir.

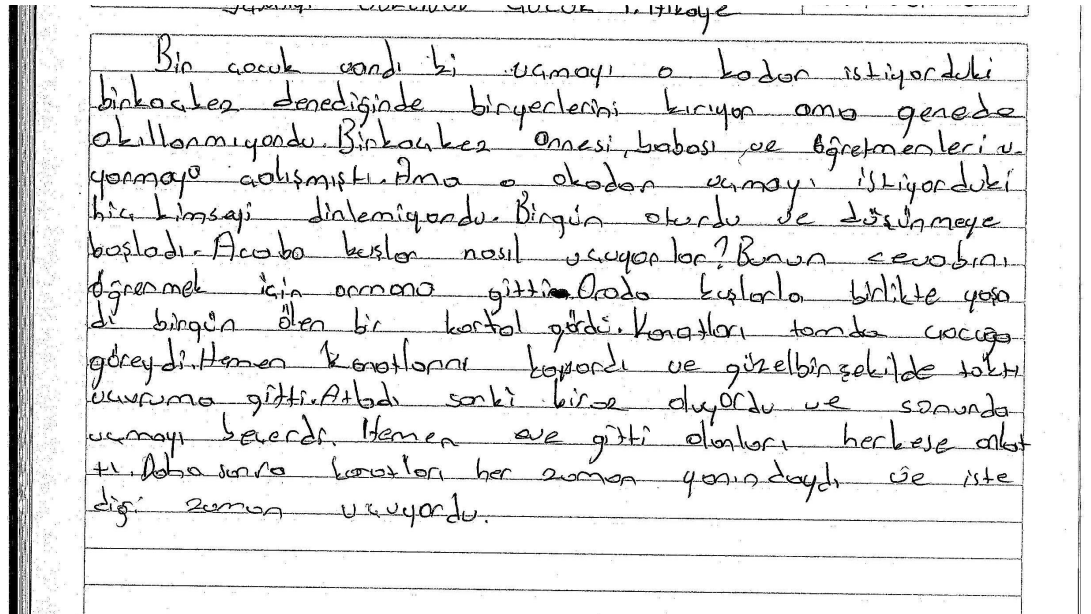
4.2.3.1. Harekete Geçirici An

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların geneli ile yine bu grup tarafından üretilen orta düzeydeki kimi anlatıda ardışık sözceler arasındaki dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar sezgisel bir

biçimde kurularak başlatıcı olay ve amaçla ilgili bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmektedir. Bu durum, olaylar arasındaki nedensellik zincirini kurulmasına ve böylece puanlama ve çözümleme anahtarlarında örneklendiği gibi, dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip başlatıcı olay ve amaç bilgisinin anlatıya katılmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, bu anlatılarda dikkat çekici başlatıcı bir olayın ve amacın anlatıya sunulması doğal bir anlatı stratejisi olan “merak yaratma” ediminin bu metinlerde kullanıldığını göstermektedir.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görünmektedir:

(Örnek Metin 26- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Uçmayı Öğrenen Çocuk)



Örnek (Metin 26)'da “ Bir gün oturdu. ve düşünmeye başladı. Acaba kuşlar nasıl uçuyorlar? Bunun cevabını bulmak için ormana gitti.” sözcelerinin metinde önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması başlatıcı olay ve amaç arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulabilmesine ve bu yolla “Çocuk kuşların nasıl öğrendiğini anlamak için ormana gitti” dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip başlatıcı olay ve amaç

bilgisinin anlatıya katılmasına olanak vermektedir. Bunun yanı sıra, bu anlatıda dikkat çekici başlatıcı bir olay ve amacın anlatıya sunulması okuyucunun ara olaylara ilişkin beklentiye girmesine yol açabilir ve böylece okuyucu da “*şimdi ne olacak? anlatı kişisi ormanda neler ile karşılaşacak?v.b.*” soruları uyanabilir.

Bununla birlikte, okuması-güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki kimi anlatılar ile orta düzeydeki anlatıların genelinde ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki kimi anlatılar ile orta düzeydeki anlatıların genelinde de ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar, etkin bir biçimde kurulamamakta olup başlatıcı olay ve/veya amaç ile ilgili bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine de anlatıda etkin bir biçimde yer verilememektedir. Bu durum, anlatılarda olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına ve dolayısıyla da metinde konu sürekliliğinin sağlanamamasına, tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de, bu anlatılarda anlatıyı belirgin bir sonuca ulaştıracak dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip başlatıcı bir olaya ve/veya anlatı kişinin bu olaya bağlı amacına yer verilememektedir. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir.

Aşağıda örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 27- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Sirk)

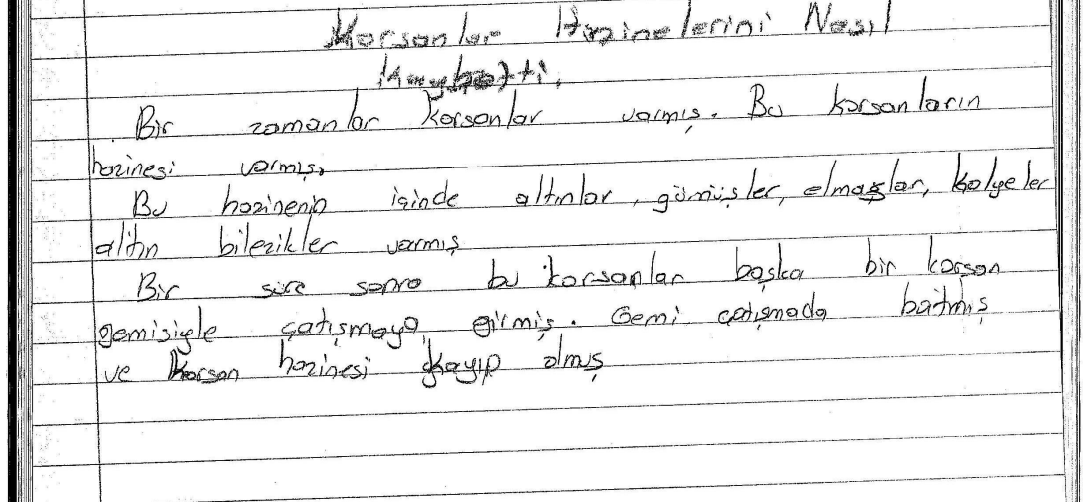
Sirk

Günlenden bir gün mahallemizin pazar yerine bir sirk kuruldu. Bu sirkte her çeşit hayvan vardı. Ben gizlice hayvan çadırına girdim tüm hayvanlar basıma tepindiler. Ben bir an tıstım tabii ama Sirk sonra evcil olduklarını anladım. Atın sağını ve vücudunu taradım, fillenin boynu ucu olduğu için bisi yapamadım. Ne sirk başlamak üzereydi. Annemi ve babamı aldım geldim. Sirkte neledik ve çok beğendik. At sirkte hareket yaparken bana baktı ve göz kırptı. Sanki teşekkür ediyor. Bende o atın gittiği yere giderek yine sağ ve vücudunu taradım ve vedalaştım.

Örnek (Metin 27)'de anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayları başlatan bir olay bilgisi “Ben gizlice hayvan çadırına girdim” tümcesinde verilmektedir. Ancak, anlatı kişinin bu olaya ilişkin amacı ile ilgili anlatıda hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemekte, bir diğer ifade ile amaca yönelik bilgiye anlatıda önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak yer verilmemektedir. Bu nedenle de, anlatıda olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulamamakta olup başlatıcı olay dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunulamamaktadır. Dolayısıyla da anlatıda konu sürekliliği sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu durum, okuyucuda “Yazar niçin çadıra gizlice girdi?v.b.” soruların uyanmasına yol açabilir.

(Örnek Metin 28- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Korsanlar

Hazinelelerini Nasıl Kaybetti?)



Örnek (Metin 28)'de de, örnek (Metin 27)'de olduğu gibi, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayları başlatan bir olay bilgisi “Bir süre sonra bu korsanlar başka bir korsan gemisiyle çatışmaya girmiş.” sözcesinde verilmesine rağmen anlatı kişinin bu olaya ilişkin amacı ile ilgili anlatıda dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına etkin bir biçimde yer verilmemektedir. Bu durum, olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına dolayısıyla da başlatıcı olayın dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla da anlatıda konu sürekliliğinin sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de, okuyucuda “neden bu korsanlar diğer korsanlarla çatışmaya girdi?v.b.” soruları uyanabilir. Okuyucu, ancak “Bu korsanların hazineleri varmış. Bu hazinenin içinde altınlar, gümüşler, elmaslar, kolyeler, altın bilezikler varmış” durum bilgisi içeren tümcelerin sezdirimini kullanarak yazarın amacı ile ilgili kendi yorum yaparak şu çıkarıma ulaşabilir: “Herhalde diğer korsanlarda bu hazineyi istiyordu ve bu nedenle gemiye saldırdılar.”

Yine özellikle okuma-anlaması zayıf denek ve kimi okuma-anlaması güçlü denek metinlerinde anlatı zaman ögesi kullanımında gözlenen bu sorunların da, deneklerin anlatı metni oluşturma sürecinde kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metnin dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı seçip metinsel eylemlere dönüştürmede ve bu yolla metne aktarmada belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından, yani anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların birçoğunda ve yine bu grup tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların kimilerinde ara olayları başlatan bir olay ile anlatı kişinin bu olaya bağlı amacının anlatıya hiçbir şekilde sunulamadığı ve harekete geçirici an bölümünün boşluk olarak kaldığı görülmüştür. Bu anlatılarda, boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemesi olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına ve dolayısıyla da metinde konu sürekliliğinin sağlanamamasına, tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler haline gelmesine neden olmakta olup metin belirgin bir olaya odaklanamamaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir.

Aşağıdaki örnek metinde bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 29- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Uçmayı

Öğrenen Çocuk)

1. Uçmayı Öğrenen Çocuk
Ümeyir henüz 7 yaşındaydı ve 1/sınıfa başlamıştı. Annesi yüzünden arkadaşları onunla darga geçiyorlardı. Bu duruma çok üzülen Ümeyiri arkadaşı Kodir teselli etti. Bunlar çalıntı bir arabanın motorunu söktüler. Ümeyir çok zeki bir çocuktur bu araba motoruna bazı parçalar ekledi ve motoru uçak motoruna çevirdi ve tahtadan bir uçak yaptılar.

Örnek(Metin 29)'da, ara olayları başlatan bir olay ve anlatı kişinin amacına yer verilmemektedir. Diğer bir ifade ile, başlatıcı olay ve amaca yönelik anlatıda hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemektedir. Bu durum, girişme bölümü içinde “...Bunlar çalıntı bir arabanın motorunu söktüler. Ümeyir çok zeki bir çocuktur. Bu araba motoruna bazı parçalar ekledi. ve motoru uçak motoruna çevirdi ve tahtadan bir uçak yaptılar” sözcelerinde verilen anlatı kişinin gerçekleştirdiği ara olay bilgilerinin nedensellik zinciri içinde anlatıya katılmasını dolayısıyla da dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olayın anlatıya sunulmasını güçleştirmekte olup anlatıda konu sürekliliği sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu durum, ayrıca okuyucu da “neden uçak yaptılar v.b.” soruların uyanmasına yol açabilir.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında anlatı şematik yapı harekete geçirici an ögesinin kullanımında gözlemlediğimiz sorunların, yine deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen

anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.3.2. Girişme

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların tümü ile orta düzeydeki anlatıların bir kısmında ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki kimi anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar sezgisel bir biçimde kurularak ara olaylar ile ilgili bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmekte olup anlatıda olaylar arasındaki nedensellik zinciri kurulmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da, bu anlatılarda ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya yer verilmektedir. Ayrıca, bu anlatılarda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olayın nedensellik zinciri içinde anlatıya sunulması doğal bir anlatı stratejisi olan “merak yaratma” ediminin bu metinlerde kullanıldığını göstermektedir.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görülmektedir:

Hazinelere Nasıl Kaybetti?)

2. KONU=Korsanlar hazinesini nasıl kaybetti?
Üç korsan varmış bu korsanların ikisi çok şapşalmış.
Yaşlı korsan korsan gemisi'nin lideriymiş, bir yerde baskala
rından aldığı değerli eşyaları bir mağarada saklıyormuş.
Yaşlı bir adam orada ne sakladıklarını çok merak ediyormuş
bu korsanları takip etmiş korsanların orada hazine sakladık
rını görememiş hemen köyüne gidip güvendiği köylülerden birkaç
getirmiş. Şapşal korsanlardan biri oturuyormuş hemen yaşlı
adam bu olaydan istifade ederek ona dostça yaklaşmış
"bizim buralarda bir mağaramız var eğer de bir sürü
eşyalar var" demiş korsan evet bizimde burada bir mağara
mız var" demiş korsan adamı mağaraya götürmüş yaşlı adam
benim bir işim vardı yeni hatırladım demiş ve oradan uzak
laşarak korsanın gitmesini beklemiş köylülerle birlikte hemen
mağaraya girmiş ve hazinelerini almışlar ve hızla köylere
gitmiş korsan gemisinin lideri durumu görünce çok sinirlenmiş
ve ikisi de duruma anlam verememiş bir kimseyi görmedik
demişler korsan sinirlenerek ikisini de öldürmüştür. Korsanlar
öldürdüklerini hazinesini kaybettiğine yansıtır.

Örnek (Metin 30)'da anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara

".....Hemen köye gidip güvendiği köylülerden birkaçını getirmiş. Şapşal korsanlardan biri oturuyormuş. Hemen yaşlı adam bu durumdan istifade ederek ona dostça yaklaşmış. Bizim buralarda bir mağaramız var demiş. Korsan evet bizimde burada bir mağaramız var demiş. Korsan adamı mağaraya götürmüş. Yaşlı adam benim bir işim vardı yeni hatırladım demiş. ve oradan uzaklaşarak korsanın gitmesini beklemiş. Köylülerle birlikte hemen mağaraya girmiş....." sözlerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak yer verilmektedir. Bu durum ara olaylar arasında ve ayrıca bu olaylar ile anlatı kişinin başlatıcı olaya yönelik amacı arasındaki nedensellik ilişkisinin diğer bir ifade ile olaylar arasındaki uşamlamanın

kurulabilmesine olanak vermektedir. Böylece, “Mağaranın yerini öğrenmek ve böylece hazineyi ele geçirmek” olayı dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunulabilmektedir. Anlatıda dikkat çekici bir olayın nedensellik zinciri içinde anlatıya sunulması, okuyucunun ara olayların çözümüne ilişkin beklentiye girmesine yol açarak okuyucu da “şimdi ne olacak? korsanlar altınlarının olmadığını görünce ne yapacak? yaşlı adam yakalanacak mı v.b.” sorularının uyanmasına da neden olabilir.

(Örnek Metin 31- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Korsanlar Hazinesini Nasıl Kaybetti?)

2. Korsanlar hazinelerini nasıl kaybetti?

Bir vâris, bir yakıması evvel zaman için çık eslıden korsanlar varmış. Bu korsanlar hazine arıyalmış. Fakat hiçde bulunamalmış. Korsan birşey sılıp başka bir korsan gemisinden hazine almaya karar vermişler. Korsanlar başka bir korsan gemisi bulmuşlar ve gemileriyle gidip onların hepsini öldürmüşler. Sonra onların gemilerine girip hazinelerin hepsini almışlar. Sonra onlardan uzaklaşmışlar. Kendi bılğalarına saldırlarında, oradaki korsan hazinedeıi gataın deniz Muhafızlar hazineyi satırmayan gitmişler. Muhafızlar hazineyi yuride bulmayınca seslinmiş. Öfvedeıi korsan haber salmışlar ve sonradan kaybettiklerini öğrenmişler. Korsanlar başka birinin neline cakamay, öğrenmiş.

Örnek (Metin 31)’de de, okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen örnek (Metin 30)’da olduğu gibi, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak olan ara olaylara “.....Korsanlar başka bir korsan gemisi bulmuşlar ve gemileriyle gidip onların hepsini öldürmüşler. Sonra onların gemilerine girip hazinelerin hepsini

almışlar. Sonra oradan uzaklaşmışlar...” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak yer verilmektedir. Bu durum ara olaylar arasındaki ve ayrıca bu olaylar ile anlatı kişinin başlatıcı olaya yönelik amacı arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulabilmesine olanak vermektedir. Diğer bir ifade ile, bu durum metinde anlatı kişinin amacı ile kişinin bu amaca yönelik gerçekleştirdiği olaylar arasındaki ilişkilimin anlatıda kurulabilmesine yol açmaktadır. Böylece, *“Hazineyi ele geçirmek”* olayı dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunulmaktadır. Anlatıda dikkat çekici bir olayın nedensellik zinciri içinde anlatıya sunulması okuyucunun ara olayların çözümüne ilişkin beklentiye girmesine yol açarak okuyucu da *“şimdi ne olacak? korsanlar hazine ile ne yapacaklar? v.b.”* sorularının doğmasına neden olabilir.

Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların genelinde ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen kimi zayıf düzeydeki anlatılar ile yine bu grup tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların çoğunda anlatılarda ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar, etkin bir biçimde kurulamamakta olup ara olaylarla ilgili bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine de anlatıda etkin bir biçimde yer verilememektedir. Bu durum, metinlerde olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulamamasına ve dolayısıyla da metinde konu sürekliliğinin sağlanamamasına, tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de, anlatılarda karmaşık olaylar dizisi içinde birden fazla olaya yer verilmekte olup metin belirgin bir konuya odaklanmamaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini

düşürmektedir. Ayrıca, bu durum, anlatılarda doğal bir anlatı stratejisi olan “merak yaratma” unsurunun da yer almamasına neden olmaktadır.

Aşağıda örnek metinlerde bu durum şu şekilde görünmektedir:

(Örnek Metin 32- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Tatil)

Tatil

Bir gün arkadaşlar tatil yerine gitti.
Benide davet ettiler ve ben de gittim.
Çok ama çok güzel bir tatil yeriydi.
Gezdik havuzu girip yüzdük ve
çok eğlendik geri eve gittik tatil
güzel ve zevkli geçti.

(Örnek Metin 33- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Tatil)

6- Tatil

Yaz tatili girili çok olmuştur. Sıcaklar art-
mıştı. Haberlerde hep tatiller konusuyordu.
Bir akşam babama tatile gidelim mi!
dedim.
Babam tamam olur bir araştırıyım öyle
dedi. Hep tatil hayalleri kuruyordum. Babam
araştırıp bir tatil köyü bulmuş. İki gün son-
ra gidecez dedi. Tatil günü geldi, arabamı
binip yola çıktık. Tatil köyüne vardık. Orada
birçok arkadaşla tanıştım. Arkadaşlarımmın
hepside çok iyiydi. Her gün sabahları sık ar-
günler oynar, havuza girerdik.
Bir akşam babam eve gideceğimizi söyle-
di. Çok üzülüm, ağladım çünkü arkadaşlarımı çok
seviyordum.
Eve döndük. Arkadaşlarımı unutmadım, tele-
fonlaştık, mektuplaştık. Artık her yaz tatili
girdiğinde hep o yaz tatili köyüne gidiyoruz.

Okuma-anlaması zayıf denek tarafından üretilen örnek (Metin 32)'de ve okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen örnek (Metin 33)'de anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların nedensellik zinciri içinde sunulmasının beklendiği girişme bölümünde “*Çok ama çok güzel bir tatil yeri idi. Gezdik. Havuza girip yüzdük; Orada bir çok arkadaşla tanıştım. Arkadaşlarımın hepsi de çok iyiydi. Her gün sabahdan çıkar. Oyunlar oynar. Havuza girerdik.*” şeklinde durum ve olaya ilişkin bilgi ögesine ağırlık verilerek olaylar zamanda ardışık bir biçimde yani öncelik-sonralık ilişkisi içinde sıralanmakta olup anlatıda sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine yer verilmemektedir. Bu durum, metinlerde olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına ve dolayısıyla da metinde konu sürekliliğinin sağlanamamasına, tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de, anlatılarda karmaşık olaylar dizisi içinde “*gezmek, yüzmek, tatil yerine gitmek; arkadaşlarla tanışmak v.b*” birden fazla olaya yer verilmekte olup metin belirgin bir konuya odaklanmamaktadır. Anlatılar durum ve olay betimlemesi olarak kalmaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Ayrıca bu durum anlatının doğasında var olan merak unsurunda kaybolmasına neden olmaktadır. Bu nedenle de, okuyucuda “*ne oldu? neden bunlar anlatıldı? v.b.*” soruları uyanabilir.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denek anlatılarında girişme ögesinin kullanımına yönelik gözlenen bu sorunların da, yine deneklerin anlatı metni oluşturma sürecinde kendi zihinlerinde var olan bilgiyi, okur odaklı bir tutumla metnin bağıntılama düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı seçip metinsel

eylemlere dönüştürmede ve bu yolla metne aktarmada belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların birçoğunda ve yine bu grup tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların kimilerinde anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara yer verilmediği ve dolayısıyla da girişme bölümünün boşluk olarak kaldığı gözlenmiştir. Söz konusu anlatılarda, bu boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmediği için ara olaylarla ilgili yorum tamamen okuyucuya bırakılmaktadır. Ayrıca, bu anlatılarda girişme bölümünün yer almaması sonucun erken gelmesine ve bunun doğal bir sonucu olarak da anlatılarda yine anlatının doğasında var olan merak unsurunun kaybolmasına neden olmaktadır.

Aşağıdaki örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 34- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Çiftlik)

Örnek Metin 34- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Çiftlik
Gönca Gül DEMİR 6-A
Ali adında bir adam varmış. Bu adamın tavuk aileliği var
mış. Tavukları hergen yumurtluyormuş. Bu yumurtaları pazar
lasatarmış. Birgen tavuklarına hastalık geçmiş ve tavu
ların hepsi ölmüş.

Örnek (Metin 34)'de anlatıda “Bir gün tavuklarına hastalık gelmiş.” sözcüğü ile bir başlatıcı olay ve sorun anlatıya sunulmaktadır. Ancak bu anlatıda nedensellik zinciri içinde ara olaylara yer verilmeden diğer bir ifade ile anlatı kişinin bu soruna yönelik gerçekleştirdiği alternatif olaylara yer verilmeden sonuç bildiren “tavukların hepsi ölmüş” sözcüğünün anlatının kendisi olarak verilmesi anlatının doğasında yer alan merak unsurunun kaybolmasına yol açmaktadır. Bu anlatıda girişme bölümünün boşluk olarak kalması ve bu boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına anlatıda yer verilmediği için ara olaylarla ilgili yorum tamamen okuyucuya bırakılmakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de, okuyucuda ara olaylara ilişkin şu sorular uyanabilir: “Anlatı kişisi tavuklar hasta olunca ne yaptı?”

(Örnek Metin 35- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Uçmayı Öğrenen Çocuk)

Uçmayı öğrenen çocuk
Bir gün Arkadaşlarla konuşok ben uçmayı istiyorum. Dad
ve ben nasıl olacak o iz-kıtana kanat yapacağım
sonra ikisinin ucuna motor takcam kanatları hareket
etdiğimde çolışacak ve sonra da uçm
dan kalkacak. işte bende artık kızlar gibi uçm

Örnek (Metin 35)'de de, örnek (Metin 34)'de olduğu gibi, anlatıda gelecek gönderimli sözcüklerle başlatıcı bir olay ve bu olaya yönelik amaç ile plan verilmekte ve bu yolla girişme bölümüne hazırlık yapılmaktadır. Ancak, bu anlatıda da anlatıyı

belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara yer verilmemekte olup girişme bölümü boşluk olarak kalmaktadır. Anlatıda bu boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmediğı için planlananlarla gerçekleşenler arasındaki usamlama kurulamamakta olup metin tutarlılığı bozulmaktadır. Metin okura bu usamlamayı kurmasına olanak vermediğı için bu usamlamayı kurmak yani planlananlarla gerçekleşenler arasındaki ilişkiyi kurmak okurun yorumuna bırakılmaktadır. Bu nedenle de, okurda “*herhalde ocuk dediğı gibi motoru yaptı ve uçtu*” düşüncesi uyanabilir.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında anlatı şematik yapı girişme ögesinin kullanımında gözlemlediğimiz sorunların, yine deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.4. ÇÖZÜM

Okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından kapalı ve açık uçlu uyaran kullanılarak üretilen anlatıların genelinde, farklı kullanım biçimlerinde de olsa, çözüm bölümüne yer verildiğı gözlenmiştir. Özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatılarda ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatılarda, ara olayların çözümünün okuyucu için değeri yüklü olacak bir biçimde anlatıya katılmasında kimi sorunlar görülmüştür.

Bununla birlikte, özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından söz konusu uyaranlar kullanılarak üretilen anlatıların kimi anlatılarda çözüm bölümünün

yer almadığı ve anlatı kişinin olaya dönük tepkisinin anlatının çözümü olarak verildiği gözlenmiştir.

Ayrıca, yine daha önce 4.2. 2.'de ayrıntılı bir biçimde açıkladığımız gibi, söz konusu uyarılara bağlı kalarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki kimi metinler anlatı metni niteliği taşımamakta olup bilgi verici metin niteliğindedir. Bu nedenle de bu metinlerde bir anlatı şematik yapı ögesi olan çözüm bölümü de yer almamaktadır (bkz. Örnek Metin4/ 5).

Aşağıda, her iki grup denek grubu tarafından üretilen zayıf, orta ve iyi düzeydeki anlatılarda, çözüm bölümünün görünümünün nasıl olduğu hakkında veri tabanından örneklemeler yapılarak detaylı bilgi verilecektir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların tümü ile orta düzeydeki anlatıların bir kısmında ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki kimi anlatılarda, ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntılar sezgisel biçimde kurularak anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak olan ara olayların çözümü ile ilgili bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilmekte olup olaylar arasındaki nedensellik zinciri kurulmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da, bu anlatılarda ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olayın çözümü etkin bir biçimde yer verilmektedir.

Aşağıda örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir:

Öğrenen Çocuk)

1. Uçmayı öğrenen çocuk.

Bir zamanlar nâdede yaşayan bir çocuk vardı bu çocuğun en büyük hayali uçmak gökyüzünde kuşlarla birlikte sözle sözle oynamaktı. Ama nasıl yapacağını bilmiyordu bunun için araştırılmaya başladı. Kuşların vuslarını izledi ve not etti. Bu not 1 yıl sürdü ve bu bir yıl boyunca herşekillerini biriktirdi ve sonunda ihtiyacı olan poşayı biriktirdi ve kendine bir makine yaptı. Bu makine 2 kol ve arkada büyük bir pervane olmak üzere 3 bölümden oluşuyordu. Bu aleti denemek için babasıyla bir tepeye çıkacaklardı. Çocuk sabırsızlıkla bekliyordu sonunda tepeye vardılar ve aleti denediler. Çocuk hayallerine kavuşmuştu. Kuşlar gibi uçuyordu. Çünkü 1 yıllık emeyi bosa gitmemiştii ve hayallerine kavuştu.

Örnek (Metin 36)'da anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü "...sonunda tepeye vardılar ve aleti denediler. Çocuk hayallerine kavuşmuştu. kuşlar gibi uçuyordu.." sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak yer verilmektedir. Bu durum, anlatıda çözüm bölümü içinde verilen olaylar arasında ve ayrıca karmaşık olaylar dizisi içinde yer verilen olaylar ile bu bölüm içinde yer verilen olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulabilmesine yani planlananlarla gerçekleşenler arasındaki ilişkinin kurulabilmesine olanak vermektedir. Böylece, anlatı kişinin amacına yönelik gerçekleştirdiği ara olayların çözümünü içeren "Uçmak isteyen çocuk yaptığı aleti denemek için tepeye çıktı, alet

çalıştı çocuk uçu ve isteğine kavuştu” olay bilgisi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılmaktadır.

(Örnek Metin 37- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Korsanlar

Hazinelere Nasıl Kaybetti?)

KORSANLAR HAZINELELERİNİ NASIL KAYBETTİ ?

Bir ülkede korsanlar yaşıyorlar bu korsanlar çok zenginlermiş. Bütün zenginlik de hep miras, tarihi eser gibi yerlerden hazinelerden geliyormuş. Bunlar hep bir yer belirlenip orada hazine buluyorlarmış. Bir gün birileri bu korsanları takip etmiş. Çiftlikleri yetersiz almış. Tıracı zebemiler korsanları sonra korsanlar çiftlikten sonra korsanları izleyen adamlar korsanların bulduğu hazineleri hepsini bir duvara koyup beğenmişler.

Örnek (Metin 37)’de de, örnek (Metin 36)’da olduğu gibi, anlatıda sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine yer verilerek planlananlarla gerçekleşenler arasındaki ilişki kurulmaktadır. Diğer bir ifade ile, metinde çözüm bölümü içinde verilen olaylar arasında ve ayrıca karmaşık olaylar dizisi içinde yer verilen olaylar ile bu bölüm içinde yer verilen olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulmakta ve bu yolla anlatı olayının çözümü içeren “ Adamlar korsanların hazinesini ele geçirmek için korsanları takip ettiler ve onların olmadığı bir zamanda hazineyi gizlice aldılar ve böylece korsanlarda hazinelerini kaybetti” olay bilgisi dikkat çekici bir biçimde anlatıya katılmaktadır.

Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen kimi orta düzeydeki anlatılar ile okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki anlatıların çoğunda, deneklerin anlatılarında ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntıları, etkin bir biçimde kurulamadıkları dolayısıyla da çözüme yönelik bilgi veren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer vermede de sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Bu durum, metinlerde olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına ve dolayısıyla da metinde konu sürekliliğinin sağlanamamasına, tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de, metin belirgin bir sonuca ulaştırılamamakta olup metin tutarlılığı bozulmaktadır.

Aşağıda örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir:

(Örnek Metin 38- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Korsanlar Hazineelerini Nasıl Kaybetti?)

Korsanlar hazineelerini nasıl kaybetti
Korsanlar çok havaya girmişti hiçbir şey bili
yılmam diyorlardı. Her güttiklerinde yerdin para
buluyorlar. Çok zengin olmuştular. Daha sonra korsanlar
hazine bulmuşlardı. O hazineyi aldılar ve artık
nerdeyse her şey onların soruluyordu. Daha sonra
korsanlar bir gün çok sarhoşlar ve bir adam
onların hazineesini almaya girmişti. Daha sonra
aldılar daha sonra korsanın başını aldılar ve hazine
yi kaybettiler

(Örnek Metin 39- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ Orta Düzey-Korsanlar

Hazinelerini Nasıl Kaybetti?)

Hazine

Korsanlar yine bir gün denizde arıyorlardı. Sonra denizde
göçürken orda bir hazine haritası buldular. Bu hazine
haritası eskilerden kalan bir haritaymış. Sonra bunu bir antikacıya
aktardılar. Sonra bunun türkçesini alarak hazine
nin bazına gitmeye koyuldular. Gidirken bir fırtına çıktı.
Sonra kaptan elinden haritayı kaybetti. Sonra fırtına geçtikten
sonra kaptan kaybettiğin söyleyince korsanlar onun
üzüne gitti. Ama nerde kaybettiğini hatırlamıyordu. Haritası
da bir be yerimazdı. Çünkü o rüzgarda uşması diye dökülmüşlerdi
ve öyle olmuştu zaten. Herkes ayrı yerlere dağıldı. Ama
bulamadı. Yaşlı bir kaptan orda onu almıştı. Sonra bazına
bir iş gelmesin diye onu yakmaya karar verdi. Korsanlar
hazineyi halen arıyorlardı. Ama bulamıyacaklarını neden
bilebiliyorlardı?

(30N)

Okuma-anlaması zayıf denek tarafından üretilen örnek (Metin 38) ve okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen örnek (Metin 39)'da çözüm bölümünde gecikmiş bir biçimde metne katılan "yaşlı bir kaptan ve bir adam" özgül ama belirsiz ad öbekleri ile anlatıya katılan anlatı kişileri ile ilgili ve ayrıca bu kişilerin amacı ile ilgili dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına etkin bir biçimde yer verilmemektedir. Bu durum, anlatılarda tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler olarak kalmasına ve konu sürekliliğinin sağlanamamasına neden olmaktadır. Bu

nedenle de, metinde planlananlarla gerçekleşenler arasındaki ilişki kurulamamaktadır. Diğer bir ifade ile, karmaşık olaylar dizisi içinde yer verilen olaylar ile çözüm bölümünde yer verilen olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulamamaktadır. Bu nedenle de, bu anlatılarda anlatı kişinin amacına yönelik gerçekleştirdiği ara olayların çözümü dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunulamamaktadır. Bu durum, okuyucu da “ *Bu yaşlı adam kim? Neden haritayı yaktı?/ Bu adam kim? Korsan başını neden öldürdü? v.b.*” soruların uyanmasına yol açabilir.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denek anlatılarında çözüm ögesinin kullanımına yönelik gözlenen bu sorunların da, yine deneklerin anlatı metni oluşturma sürecinde kendi zihinlerinde var olan bilgiyi, okur odaklı bir tutumla metnin bağıntılama düzlemlerinde yer alan bağıntılama stratejilerinden uygun olanı seçip metinsel eylemlere dönüştürmede ve bu yolla metne aktarmada belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların birçoğunda ve yine bu grup tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların kimilerinde anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü sunan olaylara yer verilmediği çözüm bölümünün boşluk olarak kaldığı gözlenmiştir. Bu anlatılarda, bu boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemesi, anlatılarda tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler olarak kalmasına ve konu sürekliliğinin sağlanamamasına neden olmakta olup anlatı belirgin bir sonuca ulaştırılamamaktadır. Dolayısıyla da metinde tutarlılık

sorunları ortaya çıkmakta ve metnin anlaşılabilirliği güçleşmektedir. Bu nedenle de, olayın çözümü ile ilgili yorum diğer bir ifade ile plananla gerçekleşen arasındaki ilişkiyi kurmak tamamen okuyucuya bırakılmaktadır.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görünmektedir:

(Örnek Metin 40- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Çiftlik)

4. Çiftlik

Günlerden bir gün bir çiftlik varmış
bu çiftlikte atlar kesiler koyunlar
varmış bu çiftlik çok güzelmiş
Çiftliğin sahibi bu çiftliğe bir
kaç yer daha yapıp başka çeşit
hayvanlarda koyacakmış çocuklar
hep bu çiftliği sevmiş ve dahada
çok güzel olmasını diliyorlarmış

Örnek (Metin 40)'de “Çiftliğin sahibi bu çiftliğe birkaç yer daha yapıp başka çeşitli hayvanlarda koyacakmış” gelecek gönderimli sözce ile anlatı kişinin planı verilmekte ve bu yolla girişme bölümü ile çözüm bölümüne hazırlık yapılmaktadır. Ancak, bu anlatıda da anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara ve bu olayların çözümüne yer verilmemekte olup bu bölümler boşluk olarak kalmaktadır. Anlatıda bu boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmediği için planlananlarla gerçekleşenler arasındaki ilişkiyi kurulamamaktadır. Metin okura bu ilişkiyi kurmasına olanak vermediği için bu ilişkiyi kurmak yani planlananlarla gerçekleşenler arasındaki ilişkiyi kurmak okurun yorumuna bırakılmakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de, okurda “herhalde çiftçi planladığı gibi bir yer yaptı” düşüncesi uyanabilir.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında anlatı şematik yapı çözüm ögesinin kullanımında gözlemlediğimiz sorunların, yine deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.5. Bitiş

Söz konusu uyarılar kullanılarak her iki örneklem grubu tarafından üretilen iyi, orta ve zayıf düzeydeki anlatıların genelinde, anlatıda olaylar hakkında genel gözlemler içeren veya olayların kişiler üzerindeki etkisini gösteren anlatının bittiğini işaretleyen serbest tümcelere yer verildiği gözlenmiştir.

Bu anlatılarda anlatı kişinin olaylar hakkında genel gözlemlerini ve/veya anlatı kişinin olayın sonucuna dönük tepkisini içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer verilerek olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulmaktadır. Bu durum, anlatı kişinin olaya dönük tepkisinin ve olayla ilgili değerlendirmelerinin dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılmasına olanak sağlamaktadır.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görünmektedir:

Doğum Günü Süprizi)

AYŞE'NİN
DOĞUM GÜNÜ SÜPRİZİ.

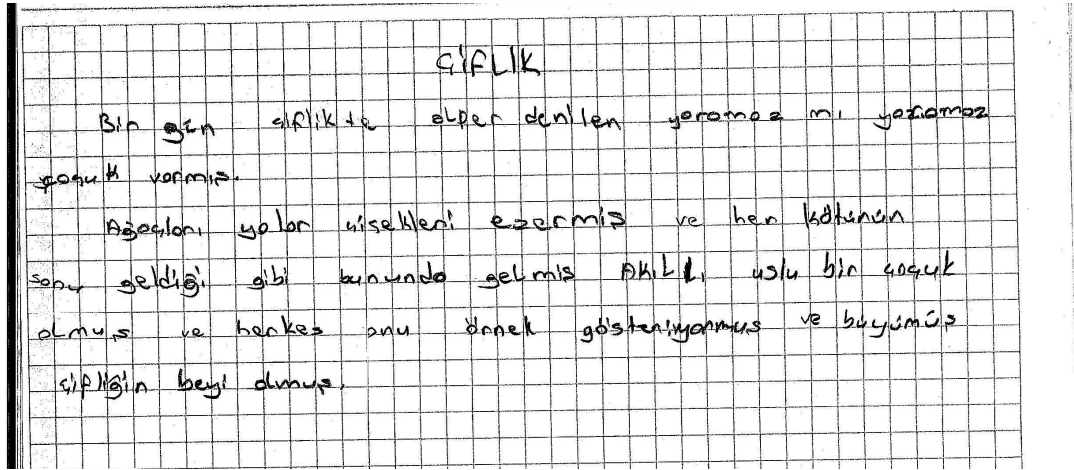
Ayşe'nin doğum günü yakındı.
Ayşe çok kıbar ve çok çalışkandı..
Arkadaşlarından bir tanesi vardı ki Ayşe'yi
çok kışkırtıyordu. Ayşe'nin doğum gününde
babası Ayşe'ye bir bebek satın aldı.
Kıskana arkadaşısı bebeği kirdi. Ayşe
çok üzüldü. Ayşe onun yaptığı
davranışın güzel olmadığını anlattı.
Ayşe'nin arkadaşı bundan sonra
kimseyi kışkırtmadı.

Örnek (Metin 41)'de, anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümün anlatı kişisi üzerindeki etkisine “Ayşe'nin arkadaşı bundan sonra kimseyi kışkırtmadı” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak yer verilmektedir. Bu anlatıda sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin olması olaylar arasındaki ilişkiyi kurmasına olanak vermektedir. Diğer bir ifade ile, metinde karmaşık olaylar dizisi ve çözüm bölümü içinde yer verilen olaylar ile bu bölüm içinde yer verilen olaylar arasındaki nedensellik ilişkisi kurulmakta ve bu yolla anlatı olayın sonucunun anlatı kişisi üzerindeki etkisi ile ilgili “Ayşe'nin arkadaşı Ayşe'yi kışkırtarak bebeğini kırmasının yanlış olduğunu anladı ve bir daha kimseyi kışkırtmadı” bilgisi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılmaktadır.

Söz konusu uyarılar kullanılarak okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların kimilerinde, anlatı kişinin olaya dönük tepkisi ve/ veya gözlemleri ara olaylar ve bu olayların çözümü anlatılmaksızın anlatının kendisi olarak verilmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, bu anlatılarda ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya ve olayın çözümüne yer verilememektedir. Anlatıdaki olay ve olayın çözümü okurun yorumuna bırakılmaktadır. Bu durum, bitiş bölümünde verilen sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin de anlatıda etkin bir biçimde yer verilememesine ve dolayısıyla da olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına neden olmaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Bu nedenle de, anlatı kişinin olaya dönük tepkisi ve/ veya olay hakkındaki gözlemleri hakkındaki bilgi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılamamaktadır.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görünmektedir:

(Örnek Metin 42- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Çiftlik)



Örnek (Metin 42)'de "Bir gün çiftlikte Alper denilen yaramaz mı yaramaz çocuk varmış. Ağaçları yolar. çiçekleri ezmış" durum bilgisi içeren sözcelerle anlatıda bir sorun tanıtılmaya çalışılmaktadır. Ancak sorun ve sorunun çözümü

metinde iyi bir biçimde ifade edilmeden, bir diğer ifade ile karmaşık olaylar dizisi ve çözüm bölümü verilmeden anlatı kişinin olaya dönük tepkisi ve/ veya gözlemleri anlatının olayı ve çözümü olarak verilmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, bu anlatılarda ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya ve olayın çözümüne yer verilememektedir. Bu nedenle de, olay ve olayın çözümü okurun yorumuna bırakılmaktadır. Bu durum, bitiş bölümünde verilen sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin de anlatıda etkin bir biçimde verilememesine ve dolayısıyla da sözceler arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına neden olmaktadır. Bu durum, anlatı kişinin olaya dönük tepkisinin ve/ veya olay hakkındaki gözlemlerinin dikkat çekici bir biçimde anlatıya katılamamasına neden olmakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu durum, okurda *“ne oldu? çocuk nasıl akıllı uslu olmuş? v.b.”* sorularını uyandırabilir.

Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen kimi orta düzeydeki anlatılar ile okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki anlatıların kimilerinde bitiş ögesine yer verilmediği görülmüştür.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında anlatı şematik yapı bitiş ögesinin kullanımında gözlemlediğimiz sorunların, yine deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.6. Değerlendirme

Verilerin nitel ve nicel çözümlemeleri sonucunda, her iki örneklem grubu tarafından üretilen iyi, orta ve zayıf düzeydeki anlatıların genelinde, içe yerleşik ve eylem aktarımıyla değerlendirme öğelerine, diğer değerlendirme öğelerine göre, daha sık bir biçimde yer verildiği gözlenmiştir. Her iki örneklem grubu tarafından üretilen tüm düzeylerdeki anlatıların sadece birkaçında olayların gecikmesi yoluyla değerlendirme ögesine yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, örneklem grubunda yer alan anlatıların hiçbirinde dış değerlendirme ögesine rastlanılmamıştır.

Özellikle okuma anlaması güçlü denekler ve ayrıca kimi okuma-anlaması zayıf denekler, ardışık sözceler arasında dilsel, mantıksal ve söylemsel bağıntıların kurulmasına yönelik sezgisel bilgilerini işleve sokarak söz konusu değerlendirme öğelerine yer vermekte ve bu yolla anlatı kişinin olay esnasındaki durumu, amacı ve olay ile olayın çözümü hakkındaki bilgileri dikkat çekici bir biçimde anlatıya katabilmektedirler.

Bu durum, deneklerin edinçlerinde anlatı metni oluşturma sürecinde anlatı kişilerinin söylediklerinin aktarımına ve kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer verilmesi gerektiğine ilişkin belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görünmektedir:

6- Tatil

Yaz tatili girili çok olmuştur. Sıcaklar artmıştı. Haberlerde hep tatiller konusuluyordu. Bir akşam babama tatile gidelim mi? dedim.

Babam tamam olur bir araştırıyım öyle dedi. Hep tatil hayalleri kuruyordum. Babam araştırıp bir tatil kayı bulmuş. İki gün sonra gidecekti. Tatil günü geldi, arabamı binip yola çıktık. Tatil kayına vardık. Orada birçok arkadaşla tanıştım. Arkadaşlarımdan hepside çok iyiydi. Her gün sabahları sık ar oyunlar oynar, harusa girerdik.

Bir akşam babam eve gideceğimizi söyledi. Çok üzülüm, ağladım çünkü arkadaşlarımı çok seviyordum.

Eve döndük. Arkadaşlarımı unutmadım, telefonlaştık, mektuplaştık. Artık her yaz tatili girdiğinde hep o yaz tatili kayına gidiyoruz.

Örnek (Metin 43)'de anlatıdaki kişilerin söylediklerinin aktarıldığı “Bir akşam babama tatile gidelim mi? dedim. Babam tamam olur bir araştırıyım öyle dedi.” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak bir başlatıcı olay ve amaç bilgisi anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, çözüm bölümünde yine anlatıdaki kişilerin söylediklerinin aktarımını içeren içe yerleşik değerlendirme bilgisi içeren “Bir akşam babam eve gideceğimizi söyledi” ve anlatı kişinin duygusunun verildiği eylem aktarımıyla değerlendirme bilgisi içeren “Çok üzülüm” sözcelerinde de önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak olayın çözümü ve bu çözümün anlatı kişisi üzerindeki etkisi verilmektedir.

(Örnek Metin 44- Okuma-Anlaması Güçlü Denek/ İyi Düzey-Korsanlar Hazineelerini

Nasıl Kaybetti?)

KORSANLAR HAZİNELERİNİ NASIL KAYBETTİ?
Yıl 1905'te idi. Gün Garsambaydı. Korsanlar toplu
mıydı. Filallerinden bir korsan bugün hangi tarafa gidi
yoruz dedi. Baş korsanda bugün denizdeyiz. Denizin altına
olcaz, dedi. Diğer korsanda çok seviyorum. Denizin altında
hazine aramayı dedi. Diğer küçük korsanlar, baş korsan, ve ya
dınmalarıyla yola çıktılar. Haritaya baka baka denizin altına
girdiler. Hazineyi bulamadılar. Çok aradılar, aradılar, yıldı.
Haritada büyük taşın içinde diye gösteriyordu. Ama bir
sürü büyük taş vardı. Hazine bakabiliydiler. Küçük korsanlar
hazineyi bulmuşlardı. Baktılarında bir sürü altınları paralar ve
di. Yemek istemiyorlar. Oradan hazineyi aldılar tam kışı
lardı. Ki diğer korsanlar gördüler. Küçük korsanlar hiç
bir şekilde arıttılar onları. Baş korsan ve yardımcısı hazine
lerini kaybetmişlerdi ellerinden. Diğer küçük korsanlarda b
nun keyfini yaşıyorlardı. ...

(Örnek Metin 45- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Orta Düzey-Uçmayı Öğrenen

Çocuk)

Uçmayı Öğrenen Çocuk
Bir gün güzelini güzel melek yüzlü güzel bir kız varmış.
Bu kız okuldaki eve gelmiş. Karnı kurt gibi acıkmış ve
yemek yenmiş. Hemen yemeğini yemiştir ve anne benim uykum
geldi diyerek yatmış. Rüya görmüş. Uçuyormuş kanatları varm
ıymış. Uçmuş ve tam yata dörken annesi onu uyardı
mış. Uçanmış ve annesine rüyasını anlatmış. Ve melek
ler çok güzel uçuyor anne uçmak çok zevkli
 demiş. Anneside evet yavrum uçmak çok zevkli demiş.

Okuma-anlaması güçlü denek tarafından üretilen örnek (Metin 44) ve okuma-anlaması zayıf denek tarafından üretilen örnek (Metin 45)'da “*aradılar aradılar yoktu; uçmuş uçmuş*” sözcelerinde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak anlatı kişilerinin olay sırasında yaşadığı olaylara dikkat çekerek olayların çözümünün geciktirilmesi anlatı stratejisi anlatılarda kullanılmaktadır.

Ayrıca, yine daha önce 4.2.2.4'de de belirtildiği gibi, özellikle okuma-anlaması zayıf ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denekler anlatı metni oluşturma sürecinde uyaranlara çokça bağımlı kalmaktadırlar. Bu durum, deneklerin anlatılarında anlatı kişinin gerçekleştireceği alternatif olayları üretmelerini güçleştirmektedir. Bu nedenle de, özellikle okuma-anlaması zayıf deneklerin anlatılarında anlatı kişinin gerçekleştireceği alternatif olayların sergilenmesinin beklenildiği durumlarda değerlendirme öğelerine sıkça başvurdukları gözlenmiştir. Bu anlatılarda değerlendirme öğelerine sıkça yer verilmesi metinlerde anlatı hareketinin yaratılamamasına ve anlatıda dikkat çekici bir olaya yer verilememesine neden olmaktadır. Dolayısıyla da anlatılar olay ve durum betimlemesi olarak kalmaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir.

Aşağıda örnek metinde bu durum şu şekilde görünmektedir:

(Örnek Metin 46- Okuma-Anlaması Zayıf Denek/ Zayıf Düzey-Tatil)

40 1 0111 2011 06 01 DENİR
Ece adında bir kız varmış. Babası bu yaz tatilinde İstanbul'a
gidelim demiş. Ece düşünmeye başlamış. Tatilde İstanbul'da
ne yaparsam diye düşünmüş. Denizde yüzerim, sahilde güneş
nirimi demiş. Ece'nin tatili çok güzel geçmiştir.

Örnek (Metin 46)'da, "Babası bu yaz tatilinde İstanbul'a gidelim demiş.. Tatilde İstanbul'da ne yaparsam diye düşünmüş. Denizde yüzerim sahilde güneşlenirim demiş v.b." içi yerleşik değerlendirme ögesine anlatıda sıkça yer verilmesi metinlerde anlatı hareketinin yaratılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de anlatıda dikkat çekici bir olay ile bu olayın çözümüne yer verilememekte anlatı durum ve olay betimlemesi olarak kalmaktadır. Bu durum metin tutarlılığını bozmaktadır.

Yukarıda özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında anlatı şematik yapı değerlendirme ögelerinin kullanımında gözlemlediğimiz sorunların, yine deneklerin anlatı metnine özgü üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen anlatı şematik yapı kurulumu hakkında üstbilişsel belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Okuma-anlama edimi ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişkinin sorgulandığı çalışmanın bu bölümünde, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin, anlatılarında anlatı şematik yapısının kurmada ne gibi farklılıklar ve benzerlikler sergilediklerini betimlemek ve bu farklılıkların ve benzerliklerin ortaya çıkışında okuma-anlama düzeyinin bir değişken olup olmadığı sorusunu yanıtlanmak için daha önce 3.4.2 ve 4.1’de detaylı bir biçimde açıklanan uyaranlar kullanılarak çalışmanın örneklem grubunda yer alan deneklerden alınan yazılı anlatı metnlerinin nicel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilecektir.

Deneklerin metinlerde anlatı şematik yapı öğelerinin kullanımlarının nicel çözümlemelerinde, daha önce 3.4.2.’de detaylı bir biçimde açıklanan bu çalışma kapsamında istatistik uzmanlarının görüşü alınarak yine araştırmacı tarafından geliştirilen *Anlatı Şematik Yapısı Dereceli Puanlama Anahtarı* kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, metinlerin düzeylerine göre iyi, orta ve zayıf şeklinde sınıflandırılmasında, yine istatistik uzmanlarının görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen daha önce 4.1’de detaylı bir biçimde açıklanan *Örneklem Grubundaki Denek Metnlerinin Anlatı Düzeyi* adlı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarında yer verilen aralık katsayıları (puan aralıkları) şu şekilde belirlenmiştir:

Veride gözlenen en büyük ölçümden en küçük ölçüm çıkarılarak dizi genişliği hesaplanmış ve daha sonra dizi genişliği istenen grup sayısına bölünerek grup aralık katsayısı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, tüm verilerin istatistiksel çözümlenmesi istatistik uzmanlarının görüşü alınarak SPSS veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Çalışmada nicel çözümlerler şu işlem basamakları izlenerek yapılmıştır:

Deneklerin metinleri araştırmacı tarafından yukarıda söz edilen dereceli puanlama anahtarı ve sınıflandırma anahtarı kullanılarak çözümlenmiştir. Çözümlemeden elde edilen veriler, yine araştırmacı tarafından Microsoft Excel Formatındaki veri tablolarına girilmiştir. Excel veri tablolarına araştırmacının kendisi tarafından girmiş olduğu veriler, bilgisayar yazılım uzmanı tarafından Excel-Visual Basic Programlama dili kullanılarak hazırlanan program kodları vasıtasıyla derlenerek istatistik uzmanının kullanımı ile araştırmacının yorum ve çözümlemesine hazır hale getirilmiştir. Program kodlarıyla üretilen veri tabloları istatistik uzmanı tarafından SPSS veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulguların sunumunda, alt problemlerle ilişkili aşamalı bir sıra izlenmiştir. Bu bağlamda nicel bulgu ve yorumlar, aşağıda şu başlıklar altında sunulacaktır:

- *Kapalı Uçlu Uyaran Kullanılarak Üretilen Yazılı Anlatı Metinlerinde Anlatı Şematik Yapı Öğelerinin Kullanımına Yönelik Nicel Bulgu Ve Yorumlar*
- *Açık Uçlu Uyaran Kullanılarak Üretilen Yazılı Anlatı Metinlerinde Anlatı Şematik Yapı Öğelerinin Kullanımına Yönelik Nicel Bulgu Ve Yorumlar*

4.3.1. Kapalı Uçlu Uyarın Kullanılarak Üretilen Yazılı Anlatı Metinlerinde Anlatı Şematik Yapı Öğelerinin Kullanımına Yönelik Nicel Bulgu ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın örneklemini içinde yer alan öğrencilerin kapalı uçlu uyarın kullanarak üretmiş oldukları anlatılarındaki anlatı öğelerini kullanımlarının yukarıda söz edilen dereceli puanlama anahtarlarına göre çözümlenmesi ve sınıflandırılması sonucunda elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Tüm verilerin istatistiksel çözümlenmesi istatistik uzmanlarının görüşü alınarak SPSS veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyarın kullanarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için “Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” uygulanmıştır. Bu testin uygulanması sonucunda elde edilen veriler aşağıda Tablo (1.9) ile (2.1)’de ayrıntılandırılmıştır.

Ayrıca, söz konusu uyarın kullanarak okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metnlerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen anlatı şematik yapı öğelerinin kullanımı ile ilgili verilerin frekans dağılımları Grafik (2.2) ile (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da ayrıntılandırılmıştır. Kapalı uçlu uyarın kullanarak okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metnlerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen deneklerin anlatı metin düzeyleri ile ilgili verilerin frekans dağılımı Ek:(6)’da ve ayrıca aşağıda yine denek

metinlerinde anlatı şematik yapı öğelerinin kullanımı ile ilgili frekans dağılım grafiklerinde de ayrıntılandırılmıştır.

Araştırmanın 10. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinin düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ek:(6)’da ve ayrıca aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de de görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların 68’si orta düzeyde ve 22’si iyi düzeyde yer almaktadır. Bu denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbiri zayıf düzeyde bulunmamaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların 77’si ise zayıf düzeyde yer almaktadır. Bu grup tarafından üretilen anlatıların 13’ü ise orta düzeyde bulunmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların aksine bu grup tarafından üretilen anlatıların hiçbiri iyi düzeyde yer almamaktadır. Bu durum, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen metinlerin düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın 11. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *özet ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)'de ve ayrıca Ek:(6)'da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde özet bölümünün nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir. Her iki denek grubu anlatı *özet ögesi* kullanım puanları özellikle 0 ve 1 arasında yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denek anlatılarının 81'inde ve okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında 91'inde özet bölümüne yer verilmemekte olup *özet ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Ancak, eşit sayıda her iki grup tarafından üretilen 9 anlatıda, giriş tümceleri içinde anlatı konusu hakkında kısa bilgiye masal söylemine özgü dilsel sunumlar kullanılarak yer verilmekte fakat metnin uzanımında geliştirilememekte olup *özet ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmaktadır. Bununla birlikte, bu grupta yer alan anlatıların hiçbirinde anlatı *özet ögesi* kullanım puanı 2' de yığılma göstermemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *özet ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten büyüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *özet ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde *özet ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin, anlatılarında *özet ögesi* kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 12. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *kişi ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek: (6)’da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *kişi ögesinin* kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları notların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları notların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatılarda anlatı *kişi ögesi* kullanım puanları özellikle 2’de yığılmakta olup bu anlatılarda anlatı *kişi ögesi* okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 17’sinde ve orta düzeydeki anlatıların 63’ünde, anlatı *kişi ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatı kişisi özgül ama belirsiz ad öbekleri ile ya da yalnızca isim bilgileri verilerek anlatıya sunulmaktadır. Bununla birlikte, bu grupta yer alan anlatıların hiçbirinde anlatı *kişi ögesi* kullanım puanı 0’ da yığılım göstermemektedir.

Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ile orta düzeydeki anlatılarında ise, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek: (6)'da görüleceği gibi, anlatı *kişi* ögesi kullanım puanları özellikle 1'de ve ayrıca 0' da yığılmaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 72'sinde puanlar 1'de ve yine bu düzeydeki anlatıların 8'sinde puanlar 0'da yığılmaktadır. Bunun yanı sıra, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 13 anlatıda notlar 1'de yığılmaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki hiçbir anlatıda notlar 2'de yığılma göstermemektedir. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından anlatılarda anlatı kişinin çeşitli özellikleri açısından betimlenerek anlatıya katılamadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *kişi* ögesini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatıların anlatı *kişi* ögesini kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metnlerinde *kişi ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *kişi ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 13. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metnlerinde anlatı şematik yapı *zaman ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda yine Grafik (2.2) ile (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metnlerinde anlatı *zaman ögesinin* nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin not dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları notların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi ile orta düzeydeki anlatılarda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları özellikle 2’de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 19’unda ve orta düzeydeki anlatıların 35’inde notların 2’de yığılmakta olup anlatı *zaman ögesi* okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 3’ünde ve orta düzeydeki anlatıların 19’unda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup olay ve durumları zamansal olarak

niteleyecek bir zaman bilgisi anlatıya sunulmakta ancak, bu bilgi metnin uzanımında geliştirilememektedir. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 14 anlatıda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmakta olup bu anlatılarda, olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi anlatıya sunulmamaktadır.

Yine aşağıda Grafik (2.2) ile (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 39’unda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 0’da ve yine bu düzeydeki anlatıların 30’unda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmaktadır. Bu düzeyde yer alan sadece 8 anlatıda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 2’de yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların genelinde olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisinin anlatıya sunulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 8 anlatıda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 1’de, 6 anlatıda 2’de ve sadece 2 anlatıda 0’da yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların genelinde, anlatı zaman bilgisinin anlatıya katıldığını ancak metnin uzanımında geliştirilemediğini göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *zaman ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ile (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü

ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *zaman ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *zaman ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *zaman ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 14. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *uzam ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *uzam ögesi*nin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları notların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 20'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 19'ünde anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları 2'de yığılmakta olup *uzam bilgisi* okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü

denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 2'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 34'ünde anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi sunulmakta ancak, bu bilgi okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 15 anlatıda anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmakta olup olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi anlatıya sunulamamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki garfiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 45'inde 0'da, 26'sında 1'de ve 6'sında 2'de yığılmaktadır. Bunun yanı sıra, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki sadece 1 anlatıda puanlar 2'de, 4 anlatıda 1'de ve 8 anlatıda da 0'da yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki anlatıların genelinde, olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisinin anlatıya katılmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyarı kullanarak üretmiş oldukları anlatılarında *uzam ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin *p* değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup

arasında anlatılarında anlatı *uzam ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *uzam ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *uzam ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 15. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*nin kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanlarının frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

Her iki denek grubunun anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanım puanları özellikle 1’de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü ve zayıf denek anlatılarının büyük çoğunluğunda olay ve durum bilgisine anlatıda yer verilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu uyaran kullanılarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki sadece 15 anlatıda *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanım

puanları 0'da yığılmakta olup anlatılarda olay ve durum bilgisine yer verilmemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten büyüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin, anlatılarında *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 16. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *harekete geçirici an ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı harekete

geçirici an ögesinin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 20'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 15'inde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 2'de yığılmakta olmakta olup anlatıda dikkat çekici başlatıcı olay ve anlatı kişinin bu amaca yönelik amacı verilmektedir. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 53'ünde ve iyi düzeydeki anlatıların 2'sinde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıda bir başlatıcı olay ve amaç bilgisi verilmekte ancak bu bilgi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunulmamaktadır. Bu grupta yer alan anlatıların hiçbirinde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 0' da yığılmamakta olup bir başlatıcı olay ve amaç bilgisi anlatıya sunulmamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 56'sında ve orta düzeydeki anlatıların 7'sinde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki anlatıların genelinde başlatıcı olay ve amaç bilgisinin anlatıya sunulmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 21'inde ve orta düzeydeki anlatıların 6'sında *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 1'de

yığılmakta olup anlatılarda başlatıcı olay ve amaç bilgisi verilmesine rağmen bu bilgi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Bu grupta yer alan anlatıların hiçbirinde *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 2’ de yığılmamaktadır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *harekete geçirici an ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin *p* değeri 0,05’ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *harekete geçirici an ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *harekete geçirici an ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *harekete geçirici an ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 17. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *girişme ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *girişme* öğesinin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 22'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 9'unda anlatı *girişme* ögesi kullanım puanları 2'de yığılmakta olup anlatıda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer verilebilmektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 59'unda ise anlatı *girişme* ögesi kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara yerilmekte ancak bu olaylar nedensellik zinciri içinde anlatıya katılamamaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde *girişme* ögesi kullanım puanları 0' da yığılmamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 54'ünde ve orta düzeydeki anlatıların 5'inde anlatı *girişme* ögesi kullanım puanları 0'da yığılmakta olup anlatılarda anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların anlatıya sunulamamaktadır. Bununla birlikte, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 13'ünde ve orta düzeydeki anlatıların 6'sında anlatı *girişme* ögesi kullanım puanları 1'de yığılmakta olup bu anlatılarda

ara olaylara yer verilmesine rağmen olaylar nedensellik zinciri içinde sunulmadığı için anlatıda dikkat çekici bir olaya yer verilememektedir. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde anlatı *girişme ögesi* kullanım puanları 2’ de yığılmamaktadır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *girişme ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *girişme ögesini* kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *girişme anlatı ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *girişme ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 18. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *çözüm ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı çözüm ögesinin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 22'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 15'inde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 2'de yığılmakta olup anlatıda ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilebilmektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 53'inde ise anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü içeren olaylara yer verilmekte ancak olaylar arasındaki nedensellik zinciri kurulamadığı için ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilememektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 0' da yığılmamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıda grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 38'inde ve orta düzeydeki anlatıların 1'inde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümü anlatıya sunulmamaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 49'unda ve orta düzeydeki anlatıların 7'sinde ise anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak

ara olayların çözümünü içeren olaylara yer yerilmekte ancak olaylar arasındaki nedensellik zinciri kurulamadığı için ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilememektedir. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 2’ de yığılmamaktadır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *çözüm ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ile (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *çözüm ögesini* kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *çözüm ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *çözüm ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 19. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *bitiş ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı bitiş ögesinin kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları notların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

Her iki denek grubunun anlatı *bitiş ögesi* değerlendirilmesi sonucunda aldığı puanlar özellikle 1'de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü ve zayıf denek anlatılarının büyük çoğunluğunda *bitiş ögesi* anlatıda yer verilmektedir. Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki 36 anlatıda ve orta düzeydeki sadece 5 anlatıda anlatı *bitiş ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 24 anlatıda ve iyi düzeydeki sadece 1 anlatıda da anlatı *bitiş ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmakta olup bu anlatılarda anlatı *bitiş ögesi* yer verilmemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *bitiş ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten büyüktür. Bu durum, iki

grup arasında anlatılarında anlatı *bitiş ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *bitiş ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin, anlatılarında *bitiş ögesi* kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 20. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *içe yerleşik değerlendirme ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi*nin kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma- anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki 22 anlatıda ve orta düzeydeki 37 anlatıda anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 31’inde ise anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmaktadır.

Bununla birlikte, yine aşığıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceğı gibi, söz konusu uyaran kullanılarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki 59 anlatıda ve orta düzeydeki 5 anlatıda anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 10 anlatıda ve zayıf düzeydeki 18 anlatıda anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmaktadır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşığıda Tablo (1.9) ila (2.1)'de de görüleceğı gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesini* kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 21. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı

anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *dış değerlendirme öğesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *dış değerlendirme öğesinin* kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

Her iki denek grubunun anlatı *dış değerlendirme ögesi* değerlendirilmesi sonucunda aldığı puanlar 0’da yığılmakta olup denek anlatılarında dış değerlendirme ögesine anlatıda yer verilmemektedir.

Araştırmanın 22. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *eylem aktarımıyla değerlendirme öğesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme öğesinin* kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma- anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki 22 anlatıda ve orta düzeydeki 60 anlatıda anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 8’inde puanlar 0’da yığılmakta olup anlatılarda anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesine* yer verilmemektedir.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve Ek:8’de de görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki 48 anlatıda ve orta düzeydeki 8 anlatıda anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 7 anlatıda ve zayıf düzeydeki 29 anlatıda puanlar 0’da yığılmakta olup bu anlatılarda *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesine* yer verilmemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesini* kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 23. alt sorusu “ Kapalı uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.2) ila (2.7)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme ögesinin* kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

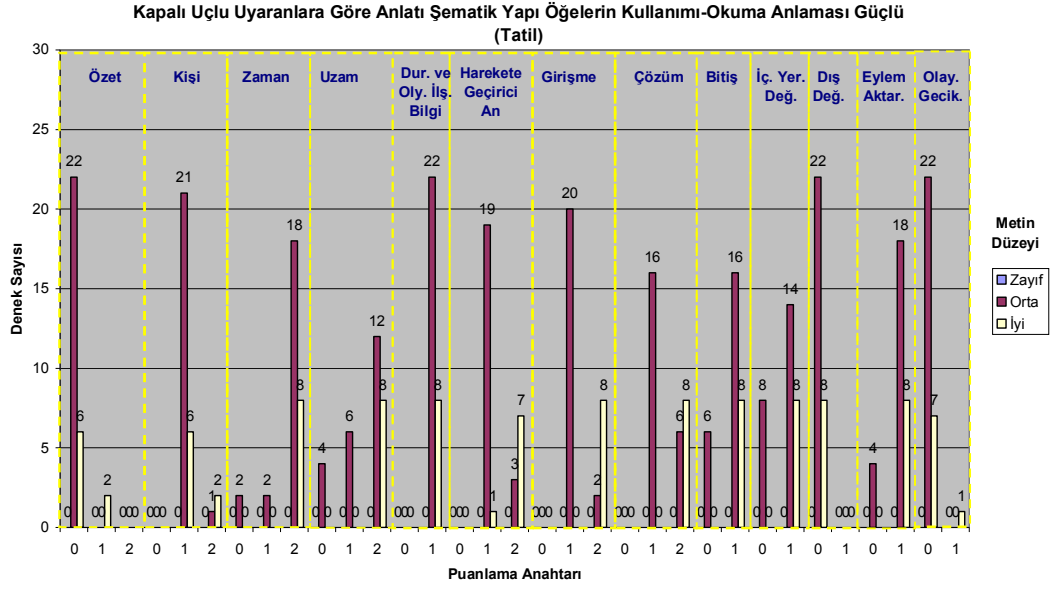
Her iki denek grubunun anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme ögesi* kullanımlarının değerlendirilmesi sonucunda aldığı puanlar özellikle 0’da yığılmakta olup denek anlatılarının çoğunda bu değerlendirme ögesine anlatıda yer verilmemektedir. Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler

tarafından üretilen iyi düzeydeki sadece 4 anlatıda puanlar 1’de yığılmakta olup *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesine yer verilmektedir.

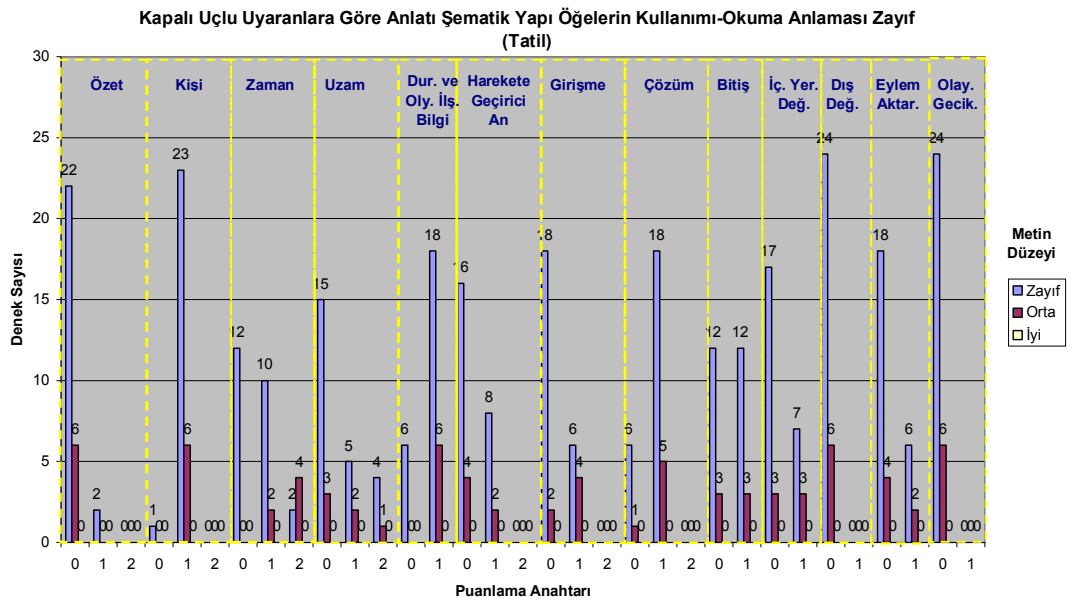
Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (1.9) ila (2.1)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten büyüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesini kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesi kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin, anlatılarında *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesi kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Grafik (2.2) Kapalı Uçlu Uyarı Tatil - Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



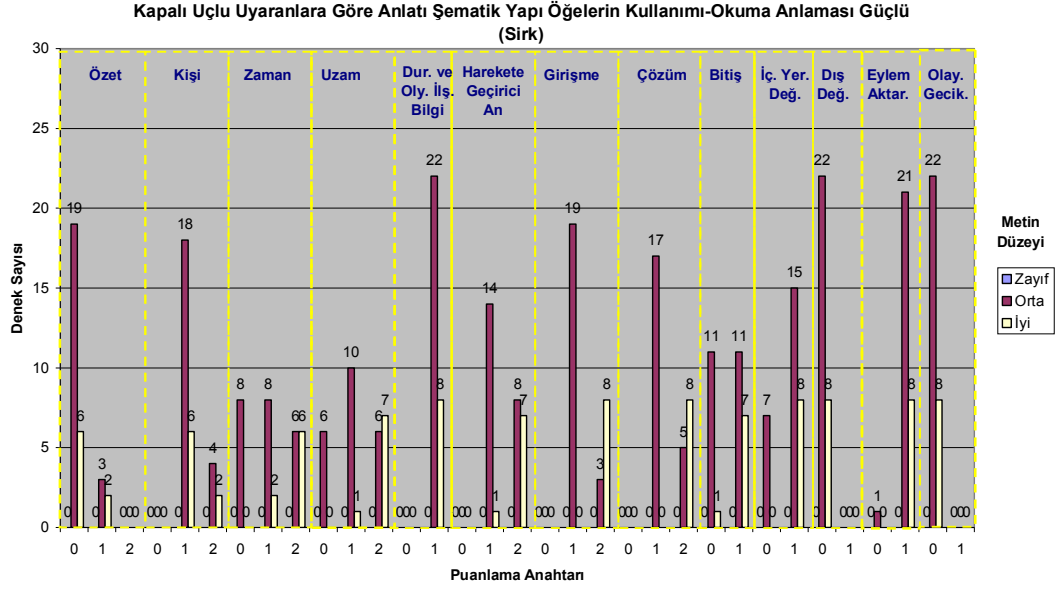
Grafik (2.3) Kapalı Uçlu Uyarı Tatil - Okuma-Anlaması Zayıf Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



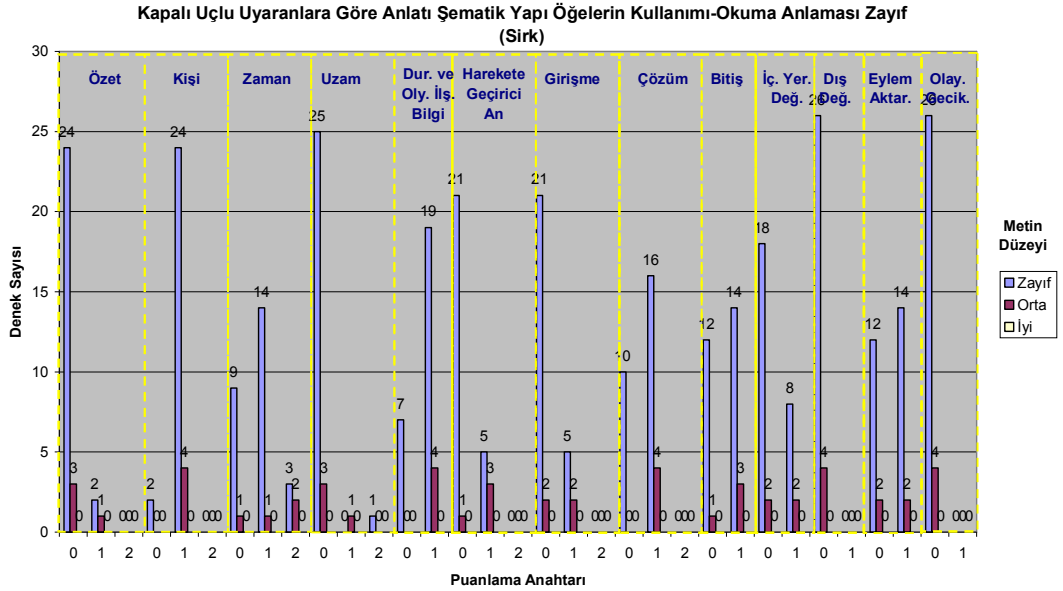
Tablo (1.9) Kapalı Uçlu Uyarın *Tatıl* - Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “t” Testi

Kapalı Uyarın-Tatıl									
Anlatı Öğesi	Grup İstatistikleri				t-test				
	Okuma Anlaması Güçlü N=30		Okuma Anlaması Zayıf N=30		t	Sd	p	% 95 Güven Sınırları	
	M	SS	M	SS				Alt	Üst
Özet	,0667	,25371	,0667	,25371	,000	58	1,000	-,13113	,13113
Kişi	1,1000	,30513	,9667	,18257	2,054	58	,045	,00338	,26328
Zaman	1,8000	,55086	,8000	,76112	5,830	58	,000	,65663	1,34337
Uzam	1,5333	,73030	,5667	,77385	4,976	58	,000	,57780	1,35553
Olaylara İlişkin Bilgi	1,0000	,00000	,9233	,25371	1,439	58	,145	-,05132	,34868
Harekete Geçirici An	1,3333	,47946	,3333	,47946	8,078	58	,000	,75219	1,24781
Girişme	1,3333	,47946	,3333	,47946	8,078	58	,000	,75219	1,24781
Çözüm	1,4667	,50742	,7667	,43018	5,764	58	,000	,45688	,94312
Bitiş	,8000	,40684	,5000	,50855	2,523	58	,014	,06199	,53801
İçe Yerleşik Değerlendirme	,7333	,44978	,3333	,47946	3,333	58	,002	,15974	,64026
Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	,8667	,34575	,2667	,44978	5,793	58	,000	,39267	,80733
Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	,0333	,18257	,0000	,00000	1,000	58	,321	-,03339	,10006

Grafik (2.4) Kapalı Uçlu Uyarın Sirk - Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



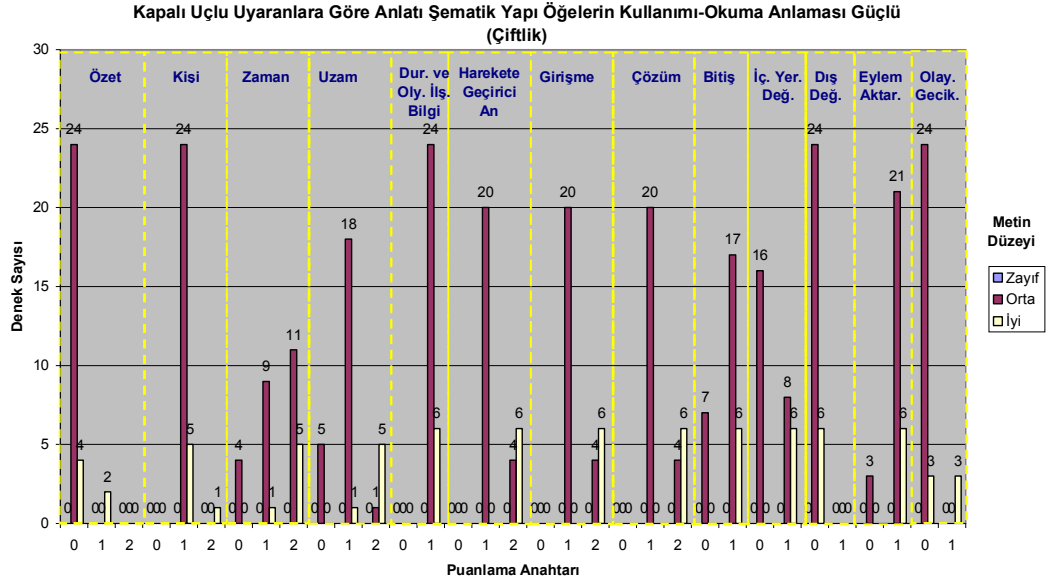
Grafik (2.5) Kapalı Uçlu Uyarın Sirk - Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



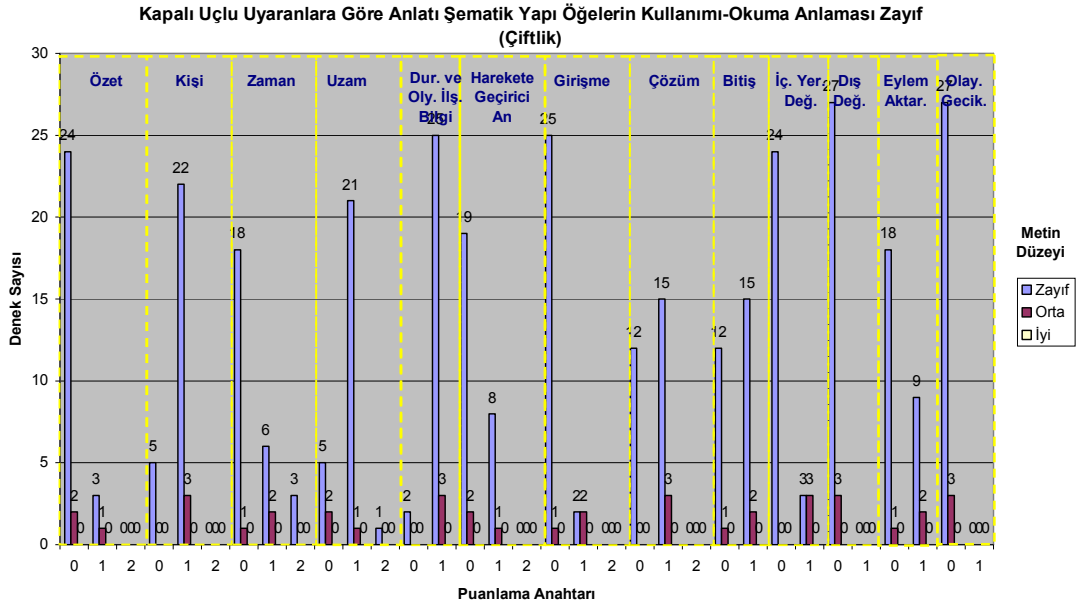
Tablo (2.0) Kapalı Uçlu Uyarın Sirk - Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “t” Testi

Kapalı Uyarın-Sirk									
Anlatı Öğesi	Grup İstatistikleri				t-test				
	Okuma Anlaması Güçlü N=30		Okuma Anlaması Zayıf N=30		t	Sd	p	% 95 Güven Sınırları	
	M	SS	M	SS				Alt	Üst
Özet	,1667	,37905	,1000	,30513	,750	58	,456	-,11117	,24450
Kişi	1,2000	,40684	,9333	,25371	3,046	58	,003	,09144	,44189
Zaman	1,0333	,18257	,8333	,37905	2,604	58	,012	,04624	,69358
Uzam	1,2333	,77385	,1000	,40258	7,116	58	,000	,81454	1,45213
Olaylara İlişkin Bilgi	1,0000	,00000	,9233	,25371	2,971	58	,154	,07612	,39055
Harekete Geçirici An	1,5000	,50855	,2667	,44978	9,950	58	,000	,98522	1,48145
Girişme	1,3667	,49013	,2333	,43018	9,519	58	,000	,89500	1,37167
Çözüm	1,4333	,50401	,6667	,47946	6,037	58	,000	,51244	1,02089
Bitiş	,6000	,49827	,5667	,50401	,258	58	,798	-,22568	,29235
İçe Yerleşik Değerlendirme	,7667	,43018	,3333	,47946	3,685	58	,001	,19792	,66875
Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	,9667	,18257	,5333	,50742	4,401	58	,000	,23625	,63041

Grafik (2.6) Kapalı Uçlu Uyarın Çiftlik - Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



Grafik (2.7) Kapalı Uçlu Uyarın Çiftlik - Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



Tablo (2.1) Kapalı Uçlu Uyarın Çiftlik - Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “t” Testi

Anlatı Öğesi	Kapalı Uyarın-Çiftlik								
	Grup İstatistikleri				t-test				
	Okuma Anlaması Güçlü N=30		Okuma Anlaması Zayıf N=30		t	Sd	p	% 95 Güven Sınırları	
	M	SS	M	SS				Alt	Üst
Özet	,0667	,25371	,1333	,34575	-,851	58	,398	-,22339	,09006
Kişi	1,0333	,18257	,8333	,37905	2,604	58	,012	,04624	,35376
Zaman	1,4000	,72397	,4667	,68145	5,142	58	,000	,56998	1,29669
Uzam	1,0333	,61495	,8000	,48423	1,633	58	,010	-,05272	,51939
Olaylara İlişkin Bilgi	1,0000	,00000	,9333	,25371	1,439	58	,155	-,02605	,15939
Harekete Geçirici An	1,3333	,47946	,3000	,46609	8,464	58	,000	,78896	1,27771
Girişme	1,3333	,47946	,1333	,34575	11,119	58	,000	,98397	1,41603
Çözüm	1,3333	,47946	,6000	,49827	5,809	58	,000	,48062	,98605
Bitiş	,7667	,43018	,5667	,50401	1,653	58	,104	-,04217	,44217
İçe Yerleşik Değerlendirme	,4667	,50742	,2000	,40684	2,246	58	,029	,02898	,50435
Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	,9000	,30513	,3667	,49013	5,060	58	,000	,32233	,74433
Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	,1000	,30513	,0000	,00000	1,795	58	,078	-,01151	,21151

4.3.2. Açık Uçlu Uyarın Kullanılarak Üretilen Yazılı Anlatı Metinlerinde Anlatı Şematik Yapı Kurulumu

Bu alt bölümde araştırmanın örneklemini içinde yer alan öğrencilerin açık uçlu uyarın kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarındaki anlatı öğelerini kullanımlarının daha önce 3.4.2 ve 4.1’de detaylı bir biçimde açıklanan dereceli puanlama anahtarlarına göre çözümlenmesi ve sınıflandırılması sonucunda elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Tüm verilerin istatistiksel çözümlenmesi istatistik uzmanlarının görüşü alınarak SPSS veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyarın kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı öğelerini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test) uygulanmıştır. Bu testin uygulanması sonucunda elde edilen veriler aşağıda Tablo (2.2) ile (2.4)’de ayrıntılandırılmıştır.

Ayrıca, söz konusu uyarın kullanılarak okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metnlerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen anlatı şematik yapı öğelerinin kullanımı ile ilgili verilerin frekans dağılımları Grafik (2.8) ile (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da ayrıntılandırılmıştır. Açık uçlu uyarın kullanılarak okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metnlerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen deneklerin anlatı metin düzeyleri ile ilgili verilerin frekans dağılımı Ek:(6)’da ve ayrıca aşağıda yine denek

metinlerinde anlatı şematik yapı öğelerinin kullanımı ile ilgili frekans dağılım grafiklerinde de ayrıntılandırılmıştır.

Araştırmanın 24. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinin düzeyleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ek:(6)’da ve ayrıca aşağıda Grafik (2.8) ila (3.3)’de görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların 70’i orta düzeyde ve 20’si iyi düzeyde yer almaktadır. Bu denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbiri zayıf düzeyde bulunmamaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların 72’si ise zayıf düzeyde yer almaktadır. Bu grup tarafından üretilen anlatıların 18’i ise orta düzeyde bulunmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların aksine bu grup tarafından üretilen anlatıların hiçbiri iyi düzeyde yer almamaktadır. Bu durum, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen metinlerin düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın 25. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *özet ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ila (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde özet bölümünün

nicel değerdendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerdendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir. Her iki denek grubu anlatı *özet ögesi* kullanım puanları özellikle 0 ve 1 arasında yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denek anlatılarının 50'sinde ve okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında 75'inde özet bölümüne yer verilmemekte olup *özet ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Ancak, okuma-anlaması güçlü denek anlatılarının 17'sinde ve okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında 15 anlatıda, giriş tümceleri içinde anlatı konusu hakkında kısa bilgiye masal söylemine özgü dilsel sunumlar kullanılarak yer verilmekte fakat metnin uzanımında geliştirilememekte olup *özet ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmaktadır. Bununla birlikte, bu grupta yer alan anlatıların hiçbirinde anlatı *özet ögesi* kullanım puanı 2' de yığılım göstermemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *özet ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemlili “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)'de de görüleceğı gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten büyüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *özet ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde *özet ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin, anlatılarında *özet ögesi* kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 26. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *kişi* ögesinin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı kişi ögesinin kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puandağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatılarda anlatı *kişi ögesi* kullanım puanları özellikle 2’de yığılmakta olup bu anlatılarda anlatı kişi ögesi okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 9’unda ve orta düzeydeki anlatıların 61’inde, anlatı *kişi ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatı kişisi özgül ama belirsiz ad öbekleri ile ya da yalnızca isim bilgileri verilerek anlatıya sunulmaktadır. Bununla birlikte, bu grupta yer alan anlatıların hiçbirinde anlatı *kişi ögesi* kullanım puanı 0’ da yığılım göstermemektedir.

Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ile orta düzeydeki anlatılarında ise, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek: (6)'da görüleceği gibi, anlatı *kişi* ögesi kullanım puanları özellikle 1'de ve ayrıca 0' da yığılmaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 45'inde puanlar 1'de ve yine bu düzeydeki anlatıların 26'sında puanlar 0'da yığılmaktadır. Bunun yanı sıra, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 16 anlatıda notlar 1'de yığılmaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki birer anlatıda puanlar 2'de yığılım göstermektedir. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından anlatılarda anlatı kişinin çeşitli özellikleri açısından betimlenerek anlatıya katılamadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin kapalı uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *kişi* ögesini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *kişi* ögesini kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *kişi ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *kişi ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 27. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *zaman ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı zaman ögesinin nicel değerlendirilmesi sonucunda puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin not dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları notların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi ile orta düzeydeki anlatılarda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları özellikle 2’de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 13’ünde ve orta düzeydeki anlatıların 15’inde puanlar 2’de yığılmakta olup anlatı *zaman ögesi* okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 6’sında ve orta düzeydeki anlatıların 18’inde anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup olay ve durumları zamansal olarak

niteleyecek bir zaman bilgisi anlatıya sunulmakta ancak, bu bilgi metnin uzanımında geliştirilememektedir. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 37 anlatıda ve ayrıca iyi düzeydeki sadece 1 anlatıda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmakta olup bu anlatılarda, olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisi anlatıya sunulamamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 34'ünde anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 0'da ve yine bu düzeydeki anlatıların 24'ünde anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmaktadır. Bu düzeyde yer alan 14 anlatıda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 2'de yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların genelinde olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir zaman bilgisinin anlatıya sunulmadığını göstermektedir. Bununla birlikte, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 6 anlatıda anlatı *zaman ögesi* kullanım puanları 1'de, 4 anlatıda 2'de yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların genelinde, anlatı zaman bilgisinin anlatıya katıldığını ancak metnin uzanımında geliştirilemediğini göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *zaman ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)”

sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ile (2.4)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *zaman ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *zaman ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *zaman ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 28. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *uzam ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *uzam ögesi*nin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları notların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 13'ünde ve orta düzeydeki anlatıların 3'ünde anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları 2'de yığılmakta olup *uzam* bilgisi okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını

sağlayacak bir biçimde anlatıya katılmaktadır. Ayrıca, Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 4'ünde ve orta düzeydeki anlatıların 23'ünde anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup olay ve durumları zamansal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi sunulmakta ancak, bu bilgi okurun yönlendirme bilgilerine ulaşmasını sağlayacak bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 44 anlatıda ve ayrıca iyi düzeydeki 3 anlatıda anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmakta olup olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisi anlatıya sunulamamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki garfiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, anlatı *uzam ögesi* kullanım puanları okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 65'inde 0'da, 7'sinde 1'de yığılmaktadır. Bunun yanı sıra, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 5 anlatıda puanlar 2'de, 13 anlatıda 1'de yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki anlatıların genelinde, olay ve durumları uzamsal olarak niteleyecek bir uzam bilgisinin anlatıya katılmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *uzam ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı

olduğunu göstermektedir. Testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *uzam ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *uzam ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *uzam ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 29. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi kullanımı nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanlarının frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

Her iki denek grubunun anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanım puanları özellikle 1'de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü ve zayıf denek anlatılarının büyük çoğunluğunda olay ve durum bilgisine anlatıda yer verilmektedir. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 2'sinde, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf

düzeydeki anlatıların 29’unda ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki sadece 2 anlatıda *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmakta olup anlatılarda olay ve durum bilgisine yer verilmemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ile (2.4)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten büyüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin, anlatılarında *durum ve olaya ilişkin bilgi ögesi* kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 30. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *harekete geçirici an ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı harekete geçirici an ögesinin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 18'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 15'inde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 2'de yığılmakta olmakta olup anlatıda dikkat çekici başlatıcı olay ve anlatı kişinin bu amaca yönelik amacı verilmektedir. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 55'inde ve iyi düzeydeki anlatıların 2'sinde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıda bir başlatıcı olay ve amaç bilgisi verilmekte ancak bu bilgi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya sunulmamaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 0' da yığılmamakta olup bir başlatıcı olay ve amaç bilgisi anlatıya sunulmamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 26'sında ve orta düzeydeki anlatıların 6'sında anlatı *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Bu durum, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf ve orta düzeydeki anlatıların genelinde başlatıcı olay ve amaç bilgisinin anlatıya sunulmadığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, ,

okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 55’inde ve orta düzeydeki anlatıların 12’sinde *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatılarda başlatıcı olay ve amaç bilgisi verilmesine rağmen bu bilgi dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir biçimde anlatıya katılamamaktadır. Okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen sadece 1 anlatıda *harekete geçirici an ögesi* kullanım puanı 2’ de yığılmaktadır.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *harekete geçirici an ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin *p* değeri 0,05’ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *harekete geçirici an ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *harekete geçirici an ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *harekete geçirici an ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 31. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı

metinlerinde anlatı şematik yapı *girişme öğesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *girişme öğesinin* nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 20’inde ve orta düzeydeki anlatıların 25’inde anlatı *girişme ögesi* kullanım puanları 2’de yığılmakta olup anlatıda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer verilebilmektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 45’inde ise anlatı *girişme ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olaylara yerilmekte ancak bu olaylar nedensellik zinciri içinde anlatıya katılamamaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde *girişme ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 41’inde anlatı *girişme ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmakta olup anlatılarda anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların anlatıya sunulamamaktadır. Bununla birlikte, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf

düzeydeki anlatıların 25'inde ve orta düzeydeki anlatıların 6'sında anlatı *girişme ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup bu anlatılarda ara olaylara yer verilmesine rağmen olaylar nedensellik zinciri içinde sunulamadığı için anlatıda dikkat çekici bir olaya yer verilememektedir. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 6'sında ve orta düzeydeki anlatıların 8'inde anlatı *girişme ögesi* kullanım puanları 2' de yığılmakta olup anlatıda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer verilebilmektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak ürettiği oldukları anlatılarında anlatı *girişme ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ile (2.4)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *girişme ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde *girişme anlatı ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *girişme ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 32. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı

metinlerinde anlatı şematik yapı *çözüm öğesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *çözüm öğesi*nin nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 20’sinde ve orta düzeydeki anlatıların 44’ünde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 2’de yığılmakta olup anlatıda ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilebilmektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 26’sında ise anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü içeren olaylara yer verilmekte ancak olaylar arasındaki nedensellik zinciri kurulamadığı için ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilememektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların hiçbirinde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 0’ da yığılmamaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıda grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 15’inde anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümü anlatıya sunulmamaktadır. Okuma-

anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 47'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 6'sında ise anlatı *çözüm ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıyı belirli bir sonuca ulaştıracak ara olayların çözümünü içeren olaylara yer verilmekte ancak olaylar arasındaki nedensellik zinciri kurulamadığı için ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilememektedir. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 12'sinde notlar 2' de yığılmakta olup anlatıda ara olayların çözümünü sunan dikkat çekici bir olaya yer verilebilmektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *çözüm ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ile (2.4)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *çözüm ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *çözüm ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *çözüm ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 33. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *bitiş öğesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ila (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *bitiş öğesinin* nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların 20’sinde ve orta düzeydeki anlatıların 62’sinde anlatı *bitiş ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatıda olaylar hakkında gözlemler içeren veya olayların sonucunun anlatı kişisi üzerindeki etkisini gösteren serbest tümcelere yer verilmektedir. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 8’inde ise anlatı *bitiş ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmakta olup anlatıda olaylar hakkında gözlemler içeren veya olayların sonucunun anlatı kişisi üzerindeki etkisini gösteren serbest tümcelere yer verilmemektedir.

Bununla birlikte, yine aşağıda grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 39’unda ve ayrıca orta düzeydeki anlatıların 2’sinde anlatı *bitiş ögesi* kullanım puanları 0’da yığılmakta olup anlatıda *bitiş ögesine* yer verilmemektedir. okuma-

anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki anlatıların 32'sinde ve orta düzeydeki anlatıların 16'sında ise anlatı *bitiş ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıda olaylar hakkında gözlemler içeren veya olayların sonucunun anlatı kişisi üzerindeki etkisini gösteren serbest tümcelere yer verilmektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *bitiş ögesini* etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)'de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin *p* değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *bitiş ögesini* kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *bitiş ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *bitiş ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 34. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *içe yerleşik değerlendirme ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ile (3.3)'de ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma- anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki 20 anlatıda ve orta düzeydeki 47 anlatıda anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 23'ünde ise anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır.

Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki 58 anlatıda ve orta düzeydeki 15 anlatıda anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 0'da yığılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 6 anlatıda ve zayıf düzeydeki 14 anlatıda anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmakta olup anlatıda *içe yerleşik değerlendirme ögesi*ne yer verilmektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t”

Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin p değeri 0,05’ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *içe yerleşik değerlendirme ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 35. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *dış değerlendirme ögesi*nin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ila (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *dış değerlendirme ögesi*nin kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

Her iki denek grubunun anlatı *dış değerlendirme ögesi* değerlendirilmesi sonucunda aldığı puanlar 0’da yığılmakta olup denek anlatılarında dış değerlendirme ögesine anlatıda yer verilmemektedir.

Araştırmanın 36. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesinin* kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?”şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ila (3.3)ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesinin* kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmamış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olduğunu ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olmadığını göstermektedir.

Okuma- anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki 20 anlatıda ve orta düzeydeki 54 anlatıda anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1’de yığılmaktadır. Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen orta düzeydeki anlatıların 16’sında puanlar 0’da yığılmakta olup anlatılarda anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesine* yer verilmemektedir.

Bununla birlikte, yine aşığıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)'da da görüleceğı gibi, söz konusu uyaran kullanılarak okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 6 anlatıda ve zayıf düzeydeki 14 anlatıda anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanım puanları 1'de yığılmaktadır. Ayrıca, okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta düzeydeki 12 anlatıda ve zayıf düzeydeki 58 anlatıda puanlar 0'da yığılmakta olup bu anlatılarda *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi*ne yer verilmemektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi*ni etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşığıda Tablo (2.2) ila (2.4)'de de görüleceğı gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden oldukça farklı olduğunu göstermekte olup testlerin *p* değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi*ni kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü deneklerin, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatılarında *eylem aktarımıyla değerlendirme ögesi* kullanım edimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın 37. alt sorusu “ Açık uçlu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler ve okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinde anlatı şematik yapı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesinin kullanımı yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?”şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda Grafik (2.8) ila (3.3)’de ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı anlatı metinlerinde anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesinin kullanımının nicel değerlendirilmesi sonucunda aldıkları puanların frekans dağılımlarının belirli bir bölgede toplanmış olması, öğrencilerin puan dağılımının çok farklı olmadığını ve değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların birbirine yakın ve benzer olduğunu göstermektedir.

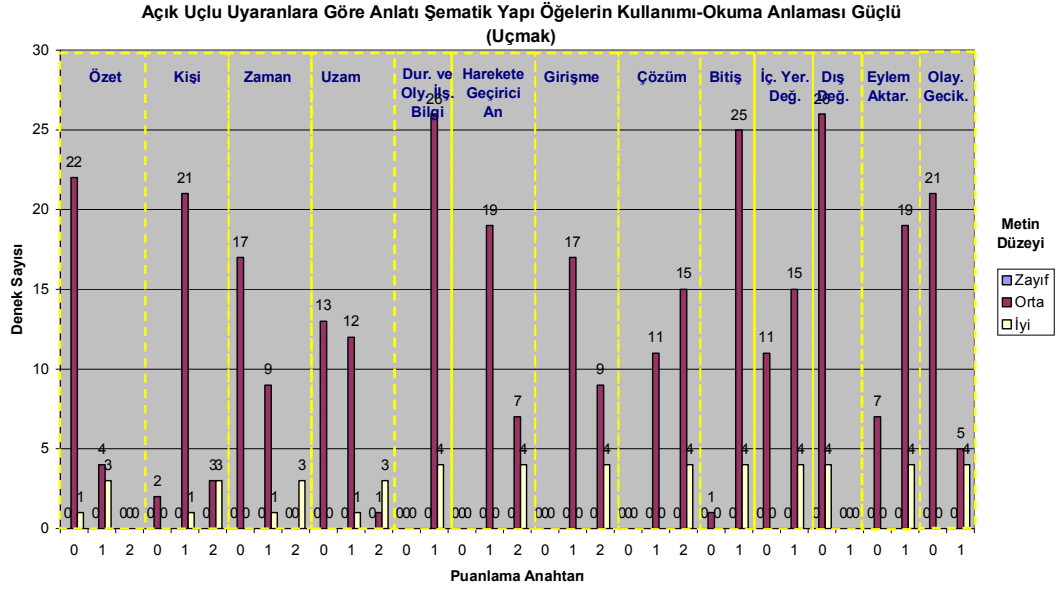
Her iki denek grubunun anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* ögesi kullanımlarının değerlendirilmesi sonucunda aldığı puanlar özellikle 0’da yığılmakta olup denek anlatılarının çoğunda bu değerlendirme ögesine anlatıda yer verilmemektedir. Bununla birlikte, yine aşağıdaki grafiklerde ve ayrıca Ek:(6)’da da görüleceği gibi, söz konusu uyaran kullanılarak okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki 10 anlatı ile orta düzeydeki 7 anlatıda ve ayrıca okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen zayıf düzeydeki 7 anlatı ile orta düzeydeki 1 anlatıda puanlar 1’de yığılmakta olup *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* ögesine yer verilmektedir.

Okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin açık uçlu uyaran kullanılarak üretmiş oldukları anlatılarında *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* ögesini etkin bir biçimde kullanabilme edimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için uygulanan “ Bağımsız Örneklemli “t” Testi (Independent Samples “t” Test)” sonuçları, aşağıda Tablo (2.2) ila (2.4)’de de görüleceği gibi, okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf gruplarının aritmetik ortalamaları birbirinden farklı olmadığını göstermekte olup testlerin *p* değeri 0,05’ten büyüktür. Bu durum, iki grup arasında anlatılarında anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* ögesini kullanımları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Denek metinlerinde anlatı *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* ögesi kullanımı üzerinde yapılan bu gözlemlere dayanarak okuma-anlaması güçlü ve okuma-anlaması zayıf deneklerin, anlatılarında *olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme* ögesi kullanım edimlerinin benzer olduğu söylenebilir.

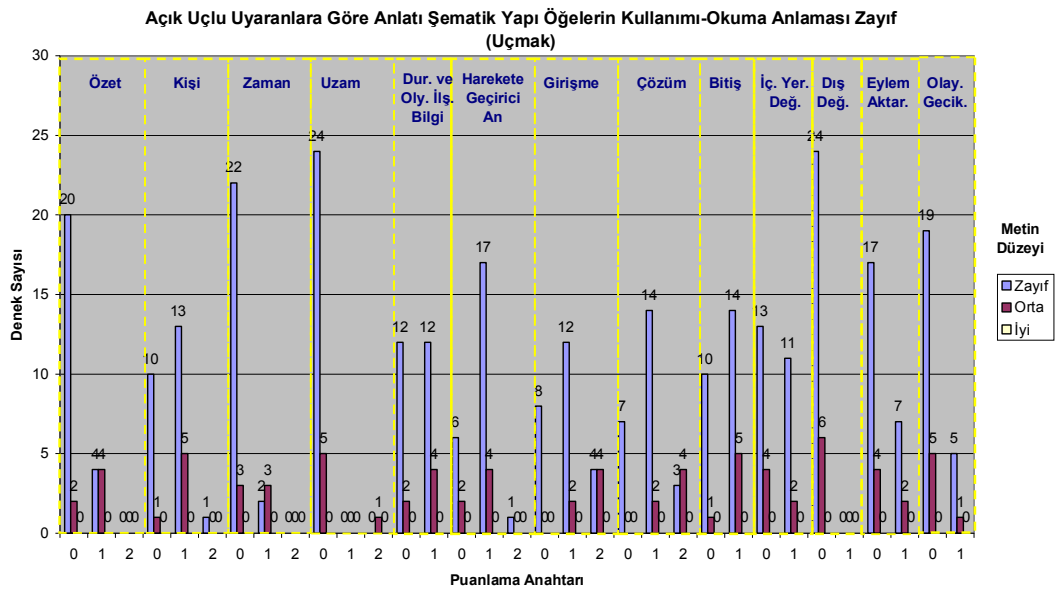
Grafik (2.8) Açık Uçlu Uyaran Uçmayı Öğrenen Çocuk - Okuma-Anlaması

Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



Grafik (2.9) Açık Uçlu Uyaran Uçmayı Öğrenen Çocuk - Okuma-Anlaması

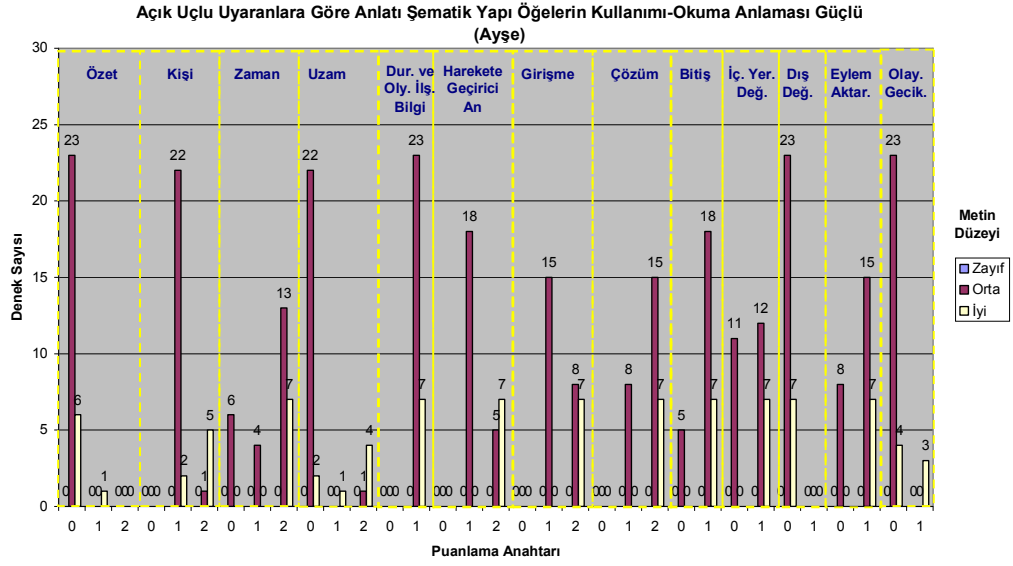
Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



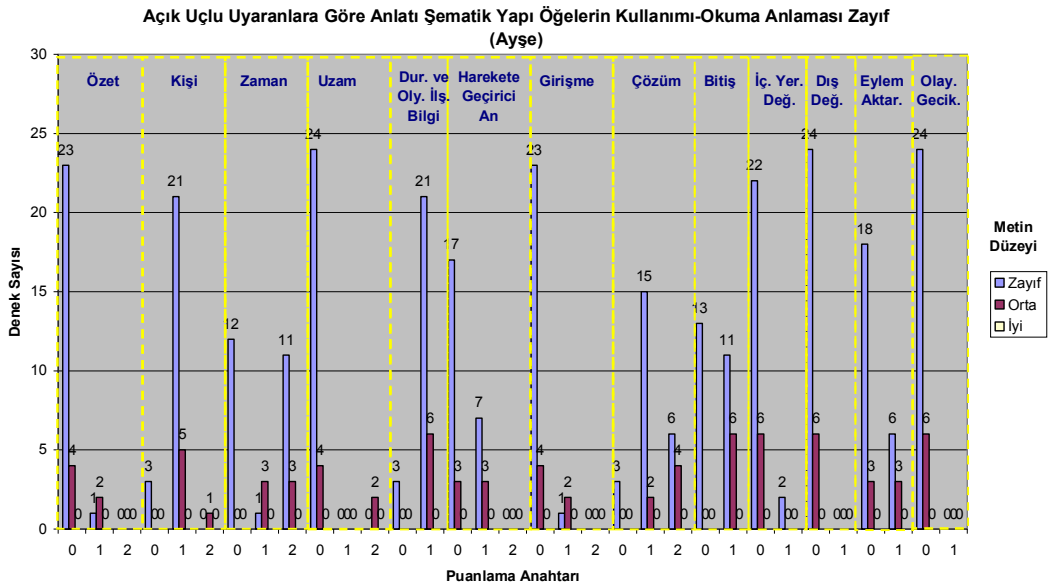
Tablo (2.2) Açık Uçlu Uyaran Uçmayı Öğrenen Çocuk - Okuma-Anlaması Güçlü Ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem “T” Testi

Açık Uyaran-Uçmak									
Anlatı Öğesi	Grup İstatistikleri				t-test				
	Okuma Anlaması Güçlü N=30		Okuma Anlaması Zayıf N=30		t	Sd	p	% 95 Güven Sınırları	
	M	SS	M	SS				Alt	Üst
Özet	,2333	,43018	,2667	,44978	-,293	58	,770	-,26079	,19412
Kişi	1,1333	,50742	,6667	,54667	3,427	58	,001	,19408	,73925
Zaman	,5333	,68145	,1667	,37905	2,576	58	,013	,08169	,65164
Uzam	,7000	,70221	,0667	,36515	4,383	58	,000	,34408	,92259
Olaylara İlişkin Bilgi	1,0000	,00000	,9233	,25371	1,439	58	,145	-,02605	,15939
Harekete Geçirici An	1,3667	,49013	,7667	,50401	4,675	58	,000	,34307	,85693
Girişme	1,4333	,50401	1,0000	,74278	2,644	58	,011	,10528	,76138
Çözüm	1,6333	,49013	1,0000	,69481	4,080	58	,000	,32259	,94408
Bitiş	,9667	,18257	,6333	,49013	3,491	58	,001	,14218	,52448
İçe Yerleşik Değerlendirme	,6333	,49013	,4333	,50401	1,558	58	,125	-,05693	,45693
Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	,7667	,43018	,3000	,46609	4,030	58	,000	,23487	,69847
Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	,3000	,46609	,2000	,40684	,885	58	,380	-,12610	,32610

Grafik (3.0) Açık Uçlu Uyarın Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi - Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



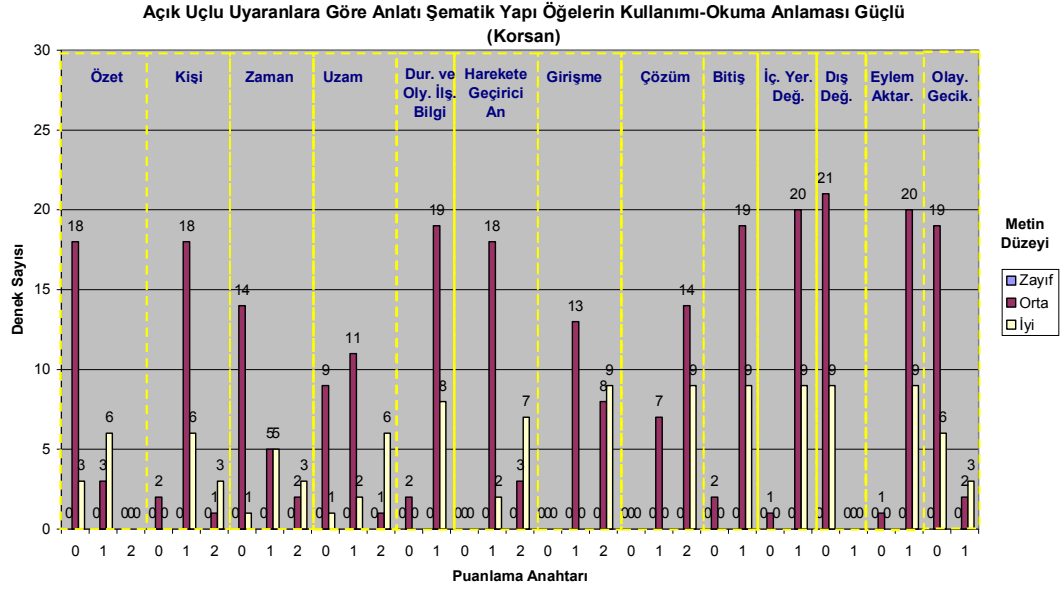
Grafik (3.1) Açık Uçlu Uyarın Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi - Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



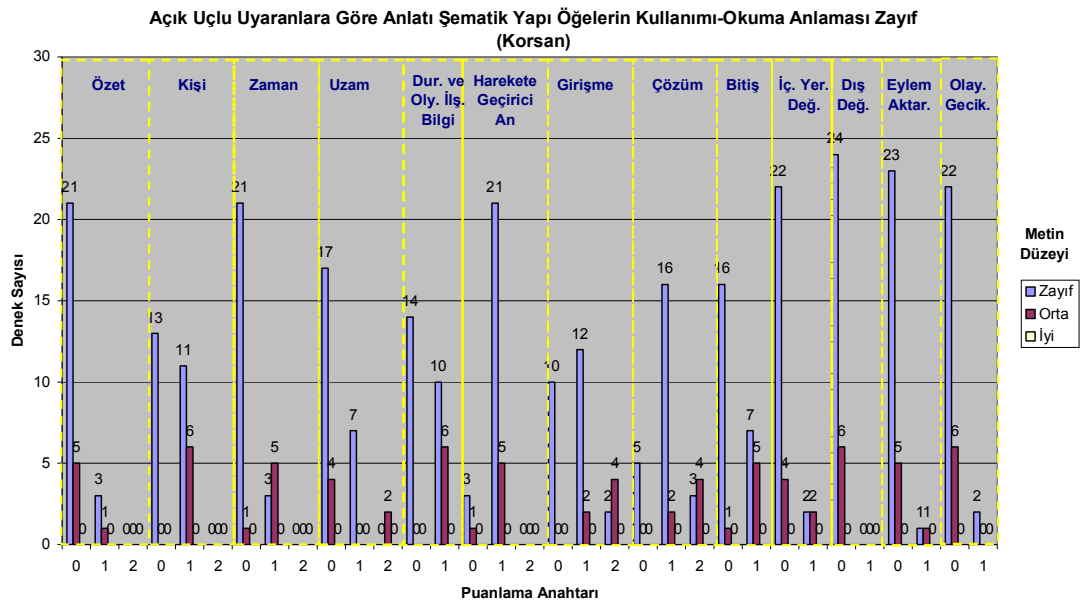
Tablo (2.3) Açık Uçlu Uyarın Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi - Okuma-Anlaması Güçlü Ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Bağımsız Örneklem "T" Testi

Açık Uyarın-Ayşe									
Anlatı Öğesi	Grup İstatistikleri				t-test				
	Okuma Anlaması Güçlü N=30		Okuma Anlaması Zayıf N=30		t	Sd	p	% 95 Güven Sınırları	
	M	SS	M	SS				Alt	Üst
Özet	,0333	,18257	,1000	,30513	-1,027	58	,309	-,19662	,06328
Kişi	1,2000	,40684	,9333	,36515	2,672	58	,010	,06688	,46645
Zaman	1,0333	,18257	,8333	,37905	2,604	58	,012	,04624	,51939
Uzam	1,4000	,72397	,4667	,68145	5,142	58	,000	,56998	1,29669
Olaylara İlişkin Bilgi	1,0000	,00000	,9000	,30513	1,795	58	,078	-,01151	,21151
Harekete Geçirici An	1,4000	,49827	,3333	,47946	8,449	58	,000	,81395	1,31938
Girişme	1,5000	,50855	,1000	,30513	12,930	58	,000	1,18326	1,61674
Çözüm	1,7333	,44978	1,2333	,62606	3,553	58	,001	,21827	,78173
Bitiş	,8333	,37905	,5667	,50401	2,316	58	,024	,03619	,49714
İçe Yerleşik Değerlendirme	,6333	,49013	,0667	,25371	5,624	58	,000	,36497	,76837
Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	,7333	,44978	,3000	,46609	3,664	58	,001	,19662	,67005
Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	,1000	,30513	,0000	,00000	1,795	58	,078	-,01151	,21151

Grafik (3.2) Açık Uçlu Uyarı Korsanlar Hazinesini Nasıl Kaybetti? - Okuma-Anlaması Güçlü Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



Grafik (3.3) Açık Uçlu Uyarı Korsanlar Hazinesini Nasıl Kaybetti? - Okuma-Anlaması Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım Frekans Dağılımı



**Tablo (2.4) Açık Uçlu Uyaran Korsanlar Hazilerini Nasıl Kaybetti? -Okuma-
Anlaması Güçlü Ve Zayıf Denek Anlatılarında Anlatı Öğelerinin Kullanım
Bağımsız Örneklem “T” Testi**

Açık Uyaran-Korsan									
Anlatı Öğesi	Grup İstatistikleri				t-test				
	Okuma Anlaması Güçlü N=30		Okuma Anlaması Zayıf N=30		t	Sd	p	% 95 Güven Sınırları	
	M	SS	M	SS				Alt	Üst
Özet	,3000	,46609	,1333	,34575	1,573	58	,121	-,04542	,37875
Kişi	1,0667	,44978	,5667	,50401	4,054	58	,000	,25312	,74688
Zaman	,6667	,75810	,2667	,44978	2,485	58	,016	,07785	,72215
Uzam	,9000	,75886	,3667	,61495	2,991	58	,004	,17637	,89029
Olaylara İlişkin Bilgi	1,0000	,00000	,9333	,25371	1,439	58	,155	-,02605	,15939
Harekete Geçirici An	1,3333	,47946	,8667	,34575	4,324	58	,000	,25063	,68270
Girişme	1,5667	,50401	,8667	,73030	4,321	58	,000	,37571	1,02429
Çözüm	1,7667	,43018	1,0667	,63968	4,974	58	,000	,41827	,98173
Bitiş	,9333	,25371	,4667	,57135	4,089	58	,000	,23820	,69513
İçe Yerleşik Değerlendirme	,9667	,18257	,1333	,34575	11,674	58	,000	,69044	,97623
Eylem Aktarımıyla Değerlendirme	,9667	,18257	,0667	,25371	15,771	58	,000	,78577	1,01423
Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	,1667	,37905	,0667	,25371	1,201	58	,235	-,06669	,26669

4.4. Nitel Ve Nicel Sonuçlara İlişkin Genel Değerlendirme

Bu çalışmanın örneklem grubu tarafından söz konusu uyaranlar kullanılarak üretilen yazılı anlatı metnlerinin daha önce 3.4.2’de ve 4.1 ‘de detaylı bir biçimde açıklanan bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen anlatı şematik yapı dereceli puanlama anahtarına göre çözümlenmesi ve düzeyi sınıflandırma dereceli puanlama anahtarına göre sınıflandırması sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulguların, çalışmanın “*İlgi Araştırmalar*” başlığı altında ayrıntılarıyla anlatılan okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin sözlü ve yazılı anlatı metin üretim edimleri üzerine yapılan önceki araştırmalarda ortaya çıkan bulgularla uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada da, daha önce yapılan çalışmalarda olduğu gibi, okuma-anlama edimi güçlü olan deneklerin, okuma-anlama edimi zayıf olan deneklere göre, yazılı anlatı metin üretme edimlerinin de daha iyi olduğu görülmüştür. Bu durum, daha önceki araştırmalarda ortaya konan okuma-anlama edimi ile anlatı metni üretme edimi arasında bir ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir.

Aşağıda, bu çalışma kapsamında İlköğretim 6. sınıf öğrencisi okuma-anlama edimi güçlü ve okuma-anlama edimi zayıf 60 kişilik bir örneklem grubundan kapalı ve açık uçlu uyaran kullanılarak elde edilen yazılı anlatı metnlerinin nitel ve nicel çözümlmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Örneklem grubu tarafından söz konusu uyaranlar kullanılarak üretilen anlatıların bu çalışma kapsamında geliştirilen dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla

özümlemesi ve yine çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anlatı metin düzey sınıflandırma anahtarı kullanılarak sınıflandırılması sonucunda elde edilen nitel ve nicel sonuçlar, söz konusu uyarılar kullanılarak okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinin büyük çoğunluğunun zayıf düzeyde ve bir kısmının orta düzeyde yer aldığı görölmüştür. Bu grup tarafından üretilen metinlerin hiçbirisi iyi düzeyde yer almamaktadır. Bununla birlikte, okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen anlatıların büyük bir çoğunluğunun orta düzeyde ve bir kısmının da iyi düzeyde yer aldığını göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü denekler tarafından üretilen iyi düzeydeki anlatıların geneli ile orta düzeydeki anlatıların bir kısmında, denekler anlatı metin türüne özgü ardışık sözceler arasındaki dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntıların kurulmasına ilişkin sezgisel bilgilerini işleve sokarak okuyucu odaklı bir tutumla sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer vererek anlatılarında metinsel gönderimleri ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini kurmakta ve bu yolla anlatı öğelerini etkin bir biçimde anlatıya sunmakta dolayısıyla da anlatı şematik yapısını etkin bir biçimde oluşturmaktadırlar. Bu anlatılarda, anlatı şematik yapısının etkin bir biçimde oluşturulması, metin kontrolünün yazarda olduğunu, yazarın dilsel düzlemde kodlamalar yaparak metni yönettiğini göstermektedir. Diğer bir ifade ile, okuma anlaması güçlü bu denekler, metin okuma-anlama sürecinde olduğu gibi, yazılı anlatı metin üretimlerinde de anlatı şematik yapısını oluşturarak, metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurmakta ve bu bölümleri bütünleştirmektedirler. Böylece, üretmiş oldukları anlatılarında konu sürekliliğini sağlamakta olup metin varlıklarını ilişkilendirmekte ve ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya anlatıda yer verebilmektedirler.

Bununla birlikte, okuma anlaması güçlü denekler tarafından üretilen kimi orta ve iyi düzeydeki anlatılar ile okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen orta ve zayıf düzeydeki anlatıların genelinde, denekler ardışık sözceler arasında dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve söylemsel bağıntıları kurarak sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine anlatıda yer vererek anlatılarında metinsel gönderimleri ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini kuramamaktadırlar. Bu nedenle de, anlatı öğelerini etkin biçimde anlatıya sunmakta dolayısıyla da anlatı şematik yapısını etkin bir biçimde oluşturmada güçlükler sergilemektedirler. Bu durum, özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen kimi anlatılarda anlatı şematik yapısının hiçbir şekilde kurulamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de, üretmiş oldukları metinler anlatı metni niteliği taşımamakta olup bilgilendirici metin niteliğindedir.

Yine özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denek anlatılarında, anlatı konusu hakkında kısa bilginin verilmesinin beklendiği *özet öğesine*, giriş tümceleri içinde anlatı konusu hakkında kısa bilgiye masal söylemine özgü dilsel sunumlar ve ayrıca çokça yönelim öğeleri kullanılarak yer verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu durum, bu anlatılarda *özet öğesinin* ana işlevinden uzaklaşıp *yönelim öğesine* dönüşmesine ve dolayısıyla da anlatı konusunun metnin uzanımında geliştirilememesine neden olmaktadır.

Ayrıca, bu anlatılarda yönelim öğelerinden biri olan *anlatı kişi ögesi* ile ilgili bilgi içeren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine de etkin bir biçimde yer verilmemektedir. Bu durum, bu anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de, anlatılarda *anlatı kişisi* çeşitli özellikleri açısından

betimlenerek metnin uzanımında geliştirilememektedir. Dolayısıyla da bu anlatılarda konu sürekliliği sağlanamamakta ve metin tutarlılığı bozulmaktadır.

Bunun yanı sıra, yine bu anlatılarda yönelim öğeleri olan *anlatı uzamı* ve *zamanı* ile ilgili bilgi veren sözcelerin önvarsayımlarına ve gerektirimlerine de etkin bir biçimde yer verilmemektedir. Bu durum, anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulamamasına dolayısıyla da *anlatı zamanına* ve *uzamına* yapılan gönderimlerin bağlamsal kalmasına neden olmakta olup metin tutarlılığı bozulmaktadır. Bu nedenle de anlatılarda *anlatı zamanı* ve *uzamı* ile ilgili bilgi metnin uzanımında geliştirilememektedir. Ayrıca, okuma-anlaması güçlü ve zayıf denekler tarafından üretilen kimi anlatılarda *anlatı uzamı* ve *zamanı* hakkında hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmemekte olup anlatılarda *anlatı zaman* ve *uzam* ögesi yer almamaktadır.

Bu çalışma kapsamında yer alan metinlerin çözümlenmesi sonucunda, her iki örneklem grubu tarafından söz konusu uyarılar kullanılarak üretilen iyi, orta ve zayıf düzeydeki anlatıların genelinde, puanlama ve çözümleme anahtarlarında örneklendiği gibi, ardışık sözceler arasındaki bağıntılar kurularak *durum ve olaylara ilişkin bilgi* içeren sözcelerde önvarsayımsal ve gerektirimsel olarak kişi, uzam, zaman ve/veya anlatı olayı hakkında bilgi verildiği ve bu yolla okurun anlatıya ilişkin yönlendirme bilgilerine ulaşmasının sağlandığı gözlenmiştir. Bu durum, deneklerin, anlatı metni oluşturma sürecinde *durum ve olay bilgisine* yer verilmesi gerektiğine ilişkin belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Yine bu çalışma kapsamında yer alan metinlerin çözümlenmesi sonucunda söz konusu uyaranlar kullanılarak her iki örneklem grubu tarafından üretilen iyi, orta ve zayıf düzeydeki anlatıların genelinde, *içe yerleşik* ve *eylem aktarımıyla değerlendirme* öğelerine, diğer değerlendirme öğelerine göre, daha sık bir biçimde yer verildiği gözlenmiştir. Bu durum, deneklerin edinçlerinde anlatı metni oluşturma sürecinde anlatı kişilerinin söylediklerinin aktarımına ve kişilerin duygularını ifade eden eylemlere yer verilmesi gerektiğine ilişkin belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca çok az sayıdaki anlatıda *olayların geçiktirilmesi yoluyla değerlendirme* öğesine yer verildiği görülmüştür.

Bununla birlikte, özellikle okuma-anlaması zayıf ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü deneklerin uyaranlara çokça bağımlı kalmaları nedeniyle anlatılarında anlatı kişisinin gerçekleştireceği alternatif olayları üretmekte güçlük çektikleri gözlenmiştir. Bu nedenle de, anlatılarında anlatı kişisinin gerçekleştireceği alternatif olayların sergilenmesinin beklenildiği durumlarda *durum ve olay bilgileri* ile *değerlendirme* öğelerine yer verdikleri gözlenmiştir. Bu anlatılarda, *durum ve olay bilgilerine* ve *değerlendirme* öğelerine sıkça yer verilmesi metinlerde konu sürekliliğinin sağlanamamasına ve dolayısıyla da anlatı hareketinin yaratılamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle de anlatıda dikkat çekici bir olaya yer verilememekte olup anlatılar *durum ve olay betimlemesi* olarak kalmaktadır.

Ayrıca, yine bu çalışma kapsamında yer alan metinlerin çözümlenmesi sonucunda, kimi okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin anlatılarına *harekete gecirici an* öğesi ile başladıkları ve bu nedenle de anlatılarında *yönelim* öğesinin yer almadığı görülmüştür. Bunun doğal bir sonucu olarak, bu metinlerde *karmaşık*

olaylar dizisi ve *çözüm* bölümlerinde çok sayıda gecikmiş *yönelim* bilgileri metne katılmaktadır. Bu durum, anlatılarda gecikmiş bir biçimde metne katılan *yönelim* öğeleri ile ilgili dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına etkin bir biçimde yer verilememesine dolayısıyla da metinlerde metinsel gönderimlerin kurulamamasına ve kimi ad öbeklerinin bulanık gönderimli kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda metin çok gönderimli hale gelip okuyan için geriye dönük gönderimlerin belirlenmesini ve anlatı olaylarını değerlendirmesini güçleştirebilir. Ayrıca metin tutarlılığını da bozmaktadır.

Bunun yanı sıra, özellikle okuma-anlaması zayıf ve ayrıca okuma-anlaması güçlü kimi denekler anlatılarında *başlatıcı olay* ile *anlatı kişinin amacı*, *anlatıyı bir sonuca ulaştıracak ara olaylar* ve *bu olayların çözümü* ile bilgi içeren sözcelerin önvarsayımına ve gerektirimlerine anlatıda yer vermede de sorun yaşamaktadırlar. Bu durum, metinlerde olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına ve dolayısıyla da metinde konu sürekliliğinin sağlanamamasına, tümce konularının metinde eklemlenmemiş bağımsız birimler haline gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de, anlatılarda *karmaşık olaylar dizisi* içinde birden fazla olaya yer verilmekte dolayısıyla metin belirgin bir konuya odaklanmamaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Ayrıca, bu durum, anlatılarda doğal bir anlatı stratejisi olan “merak yaratma” unsurunun da yer almamasına neden olmaktadır.

Bunun yanı sıra, yine bu çalışma kapsamında yer alan metinlerin çözümlenmesi sonucunda, özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların kimilerinde, *başlatıcı bir olay* ile *anlatı kişinin amacı* ve *bu amaca yönelik*

gerçekleştirdiği ara olaylara yer verilmediği dolayısıyla da karmaşık olaylar dizisi bölümünün anlatıda boşluk olarak kaldığı gözlenmiştir. Bu anlatılarda, bu boşluğu dolduracak hiçbir dilsel-dilbilgisel çıkarım kaynağına yer verilmediği için anlatıdaki başlatıcı olay ile amaç ve ara olaylarla ilgili yorum tamamen okuyucuya bırakılmakta olup anlatıda dikkat çekici ayırıcı özelliğe sahip bir olaya yer verilmemektedir. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir. Bu anlatılarda karmaşık olaylar dizisi bölümünün olmamasının bir başka doğal sonucu olarak da anlatılarda sonucun erken geldiği gözlenmiştir. Bu anlatılarda, anlatı açısından “merak yaratma”ya yönelik işlev yüklenen ve anlatı akışı içinde sona saklanan sonuç bölümünün karmaşık olaylar anlatılmaksızın doğrudan, anlatının kendisi olarak verilmesi doğal bir anlatı stratejisi olan “merak yaratma” ediminin bu metinlerde kullanılmadığını göstermektedir. Öyle ki, metin akışı içinde sonucun erken gelmesi anlatının doğasında var olan merak unsurunun kaybolmasına neden olmaktadır.

Bunun yanı sıra, yine özellikle okuma-anlaması zayıf denekler tarafından üretilen anlatıların kimilerinde, *anlatı kişinin olaya dönük tepkisi* anlatının çözümü olarak verilmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, bu anlatılarda ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olayın çözümüne yer verilememektedir. *Çözüm bölümü* boşluk olarak kalmakta, olayların çözümü okurun yorumuna bırakılmaktadır. Bu durum, *bitiş bölümünde* verilen sözcelerin önvarsayımlarının ve gerektirimlerinin de anlatıda etkin bir biçimde verilememesine ve dolayısıyla da olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulamamasına neden olmaktadır. Bu durum metinde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkarmakta ve metnin anlaşılabilirliğini düşürmektedir.

Özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denek anlatılarında anlatı şematik yapı öğelerinin kullanımında gözlenen bu sorunlar, deneklerin anlatı metnine özgü şematik yapının kurulmasında işlev yüklenen metinsel eylemler ile ilgili belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklanan metinsel görünümmler olarak değerlendirilebilir.

V. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Girişte’de belirtildiği gibi, okuma anlama edimleri zayıf ve güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ve okuma ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişki bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma sonuçları, İlköğretim 6. sınıf sınırlılığında, öğrencilerin okuma-anlama edim düzeylerinin belirlenmesine ve okuma-anlama edimleri ile yazılı anlatı metni üretme edimleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçları içermektedir.

Araştırma sonuçları, araştırma sorularına (bkz. BÖLÜM I) koşut bir dizge içinde sunulmuştur. Bununla birlikte, kimi sonuçların sunumunda tümleştirme yoluna gidilmiştir.

5.1.2. Öğrencilerin Okuma-Anlama Edim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Daha önce 3.4.1.’de de belirtildiği gibi, ilgili alanyazın içinde çocukların okuma anlama sorunları ile metinleştirme sürecindeki sorunları arasındaki ilişkiyi sorgulayan çok sayıda karşılaştırmalı araştırma, okuma anlama bozukluğu ile ilgili üç ana yaklaşım üzerinde odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilkinde göre, okuma anlama sorunu gerçekte sözcük ayırt etme sorunudur. İkincisine göre, okuma anlama edimleri zayıf olan bireyler metnin sözdizimsel ve anlamsal çözümlemesinde zorluk çekmektedirler ve dilin yapısal kısıtlama kurallarını uygulayamamaktadırlar. Üçüncü ve son yaklaşıma göre ise okuma anlama edimleri zayıf olan bireyler metinden çıkarımlar yapmakta ve metindeki fikirleri bütünleştirmede sorun yaşamaktadırlar.

Bu çalışmada, ilk olarak, yine daha önce 3.4.1.'de detaylı bir biçimde açıklanan çalışma kapsamında geliştirilen ölçme aracı kullanılarak çalışmanın evreninde yer alan 6. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin okuma-anlama sorunlarının daha önce söz edilen üç ana yaklaşımdan hangisi ile koşutluk gösterdiği sorgulanarak araştırmanın örnekleminde yer alacak öğrencilerin okuma-anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak noktası olarak hangi yaklaşımın benimseneceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu ölçme aracında yer alan testlerin öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen nitel ve nicel sonuçların, çocukların okuma anlama sorunlarını sadece metinden çıkarımlar yapma ve metindeki fikirleri bütünleştirme sorunu olarak gören üçüncü ve son yaklaşımla koşutluk gösterdiği görülmüştür. Bu çalışmada ilk iki yaklaşımın aksine, sözcük ayırt etme-anlama ve tümce dinleme-anlama testlerinin öğrencileri ayırmada anlamlı bir fark yaratmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, okuma-anlama beceresi değerlendirme testinin öğrenciler arasında farkı belirginleştiren ve öğrencileri kümelemede en belirgin değişken olduğu görülmüştür. Okuma-anlama becerisi değerlendirme testinde başarılı olan öğrenciler, testte başarısız olan öğrencilere göre, yüzey soru ve çıkarımsal soru yanıtlarında metinde açık ve/ veya örtük bir biçimde verilen bilgiyi daha etkin bir biçimde kullanmaktadırlar. Bu durum, testte başarılı olan öğrencilerin okuma-anlama sürecinde metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurmada ve bu bölümleri bütünleştirmede sorun yaşamadıklarının dolayısıyla da okuma-anlama edimlerinin daha iyi olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle, bu çalışmanın örnekleminde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde temel dayanak

noktası olarak okuma anlama bozukluğunu okuma anlama edimleri zayıf olan bireylerin metinden çıkarımlar yapmakta ve metindeki fikirleri bütünleştirmede sorun yaşamaları olarak gören üçüncü ve son yaklaşım benimsenmiştir. Çalışmanın örnekleme, öğrencilerin okuma-anlama becerisini değerlendirme testinden aldıkları ortalama notlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. (bkz. BÖLÜM III)

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimlerini karşılaştırmadan önce, örneklem grubunda yer alan deneklerin anlatı okuma farkındalık düzeylerinin de belirlenmesi gerekli görülmüştür. Çünkü, daha önce çalışmanın üçüncü bölümünde de belirtildiği gibi, anlatı öğelerini belirleyebilme becerisi, öğrencilerin okudukları anlatı metninin düz anlamsal boyutundan derin anlamına kadar tüm boyutlarına ulaşabilmeleri dolayısıyla da etkin okuma-anlama yapabilmeleri ve aynı zamanda iyi geliştirilmiş bir anlatı metni üretebilmeleri ile doğrudan ilgilidir.

Söz konusu gereklilik doğrultusunda çalışmada örneklem grubundaki deneklerin anlatı okuma farkındalık düzeyleri, öğrencilerin uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşma edimlerinde herhangi bir farklılık gösterip göstermediklerine göre sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, öğrencilerle yapılan farkındalık çalışmasında onlara daha önce okuma-anlama becerisini değerlendirme testinde kullanılan altı anlatı metninin her biri ile ilgili ikişer yüzey metin sorusu, ikişer de çıkarımsal soru sorulmuştur. Araştırmanın örnekleme içinde yer alan öğrencilerin anlatı öğeleri ile ilgili yüzey metin sorularına ve/veya çıkarımsal sorulara verdikleri yanıtların nicel ve nitel çözümlemeleri sonucunda, örneklem grubunda yer alan öğrencilerin uygun anlatı

öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşma edimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Okuma-anlama becerisi güçlü olan öğrencilerin, okuma-anlaması zayıf olanlardan anlatı okuma farkındalıklarının yüksek olduğu, yani uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşmada, daha başarılı oldukları gözlenmiştir.(bkz. Bölüm III)

5.1.3. Öğrencilerin Okuma-Anlama Edimleri İle Yazılı Anlatı Metni Üretme Edimleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Çalışmanın örnekleme içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre okuma-anlaması zayıf ve güçlü olarak kümelenmesinden ve anlatı okuma farkındalık düzeylerinin belirlenmesinden sonra, çalışmada okuma ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişkiyi gözlemlemek adına örneklem grubunda yer alan öğrencilerden daha önce 3.4.2’de detaylı bir biçimde belirtilen uyaranlar kullanılarak yazılı anlatı metin örnekleri alınmıştır. Yine daha önce 3.4.2. ve 4.1 ‘de detaylı bir biçimde açıklanan bu çalışma kapsamında yine araştırmacı tarafından geliştirilen anlatı şematik yapısı dereceli puanlama ve çalışmada yapılan anlatı şematik yapı çözümlemelerini örnekleyen çözümleme anahtarları temel alınarak, bu yazılı anlatı metnlerinin anlatı şematik yapı nitel ve nicel çözümlemeleri yapılmış ve anlatılar yine araştırmacı tarafından bu çalışma kapsamında geliştirilen anlatı düzeyi sınıflandırma dereceli puanlama anahtarı kullanılarak düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın “*İlgi Araştırmalar*” başlığı altında ayrıntılarıyla anlatılan okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin anlatı metin üretim edimleri üzerine

yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bu bulgularla, bu çalışma kapsamında İlköğretim 6. sınıf ğrencisi okuma-anlaması gl ve zayıf olarak kümelenmiş toplam 60 kişilik bir örneklem grubundan elde edilen bulguların uyuruşumlu olduğu gözlenmiş ve bu bulgulara dayanılarak bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu çalışmada zmlenen okuma-anlaması gl denekler tarafından üretilen anlatıların genelinde, denekler, anlatı metin oluşturma sürecinde, metin türüne ilişkin sezgisel bilgilerini kullanarak anlatı öğelerini, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha etkin bir biçimde kullanmakta olup anlatılarında anlatı şematik yapısını istenen bir biçimde kurabilmektedirler. Bu durum, anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulmasına dolayısıyla da metinde metin varlıklarının ilişkilendirilmesine ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulmasına olanak vermektedir. Diğer bir ifade ile okuma anlaması gl bu denekler, metin okuma-anlama sürecinde olduğu gibi, yazılı anlatı metin üretimlerinde de anlatı şematik yapısını oluşturarak, metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurmakta ve bu bölümleri bütünleştirmektedirler. Böylece, üretmiş oldukları anlatı metinlerinde konu srekliiliğini sağlamakta olup ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya yer verebilmektedirler. Bu anlatılarda, anlatı şematik yapısının etkin bir biçimde oluşturulması, metin kontrolünün yazarda olduğunu, yazarın dilsel düzlemde kodlamalar yaparak metni yönettiğini göstermektedir.

Bu alışma kapsamında okuma-anlama edimi gl denekler tarafından üretilen yazılı anlatı metinlerinin birçoğunda anlatı şematik yapısının istenen biçimde kurulması deneklerin sadece okuma-anlama edimlerinin değil aynı zamanda

yazılı anlatı metin üretme edimlerinin de, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha önceki çalışmalarda ortaya konan okuma-anlama edimi ile anlatı metni üretme edimi arasında bir ilişki olduğu görüşünü desteklemektedir.

Bununla birlikte, her ne kadar okuma-anlaması güçlü deneklerin yazılı anlatı metin üretim edimleri, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha iyi olsa da, bu deneklerin kimileri de, anlatı öğelerini etkin biçimde kullanmakta sorun yaşamakta olup anlatı şematik yapısını istenen biçimde oluşturmakta güçlük sergilemektedirler. Özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi güçlü denek anlatılarında anlatı şematik yapısının istenen biçimde kurulamaması, anlatılarda metinsel gönderimlerin kurulmamasına dolayısıyla da metinde metin varlıklarının ilişkilendirilmemesine ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkisinin kurulmamasına neden olmaktadır. Diğer bir ifade ile, bu durum deneklerin metinlerinde metin parçaları arasındaki bağları kurmada ve bu bağları bütünleştirmede sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle de, üretmiş oldukları anlatı metinlerinde konu sürekliliğini sağlayamamakta olup ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya yer verememektedirler. Bu durum metinlerde tutarlılık sorunlarını ortaya çıkartmakta ve metinlerin anlaşılabilirliğini düşürmektedir.

Özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi okuma-anlaması güçlü denek anlatılarında, gözlenen bu sorunların, deneklerin anlatı metnine özgü şematik yapının kurulmasında işlev yüklenen metinsel eylemler ile ilgili belirli bir üstbilişsel donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada okuma-anlama edimi ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Bu sorgulama doğrultusunda çalışmada elde edilen nitel ve nicel sonuçlar, okuma-anlama edimi ile anlatı metni yazma edimi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Daha önce çalışmanın dördüncü bölümünde ve ayrıca 5.1.2.’de detaylı bir biçimde belirtildiği gibi, okuma-anlaması güçlü deneklerin geneli, metin okuma-anlama sürecinde olduğu gibi, yazılı anlatı metin üretim sürecinde de, anlatı şematik yapısını, zayıf deneklere göre, daha iyi bir biçimde kurmakta ve bu yolla metin parçaları arasındaki bağları kurarak bu parçaları bütünleştirebilmektedirler. Böylece, üretmiş oldukları anlatı metinlerinde ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya yer verebilmektedirler.

Bununla birlikte, her ne kadar okuma-anlaması güçlü deneklerin yazılı anlatı metin üretim edimleri, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha iyi olsa da, bu deneklerde, kimi anlatı öğelerini etkin biçimde kullanamamaktadırlar. Dolayısıyla da anlatı şematik yapısını istenen biçimde oluşturmakta güçlük sergilemektedirler. Özellikle okuma-anlaması zayıf denek anlatılarında ve ayrıca kimi güçlü denek anlatılarında anlatı şematik yapısının iyi bir biçimde kurulamaması, deneklerin kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metne aktaramamalarına yani bu bilgiyi metin içeriği haline dönüştürmede ve düzenlemede kimi sorunlar yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle de, metinlerinde metin parçaları arasındaki bağları kuramamakta ve bu bağları bütünleştirememektedirler.

Bu çalışma kapsamında denek metinlerinde gözlenilen bu sorunlar deneklerin edinçlerinde, anlatı metnine özgü şematik yapının kurulmasında işlev yüklenen metinsel eylemler ile ilgili belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Okul ortamlarında, öğrencilere anlatı şematik yapısının oluşturulmasına ilişkin bilgi verilmemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yayınlanan *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. sınıflar ve 6-7. sınıflar Öğretim Programının* işlevselliği üzerine son yıllarda yapılan çalışmalarda, bu öğretim programının öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik olarak “duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ve sözlü olarak ifade edebilmeyi” öğrencilere kazandırmayı amaçlamasına rağmen eğitim-öğretim ortamlarında, yani okul ortamlarında, Türkçe öğretimi kapsamında özellikle, yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından neyi-nasıl öğretileceği konusunda yetersizlikler sergilediği belirtilmektedir(bkz.Belet/Ş.Yaşar, 2007:69-86/ Kartal,2010:372-379).

Bu çalışmada da *Türkçe Öğretim Programı* incelenmiş ve bu inceleme sonucunda, daha önceki çalışmalarda da gözlenildiği gibi, bu programın yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yetersizlikler sergilediği programın kendi iç dinamiğiyle öğrencileri kısıtladığı görülmüştür. Bu programda anlatı çözümlemesine dönük söylemin anlatı şematik yapısı ile ilgili parçaları içermediği gözlenmiştir. Bu nedenle de, okul ortamlarında anlatı şematik yapısının oluşturulmasına dönük bilgi öğrencilere verilmemektedir. Öğrencilere bu bilgi verilmediği için öğrenciler iyi geliştirilmiş bir anlatı metni üretememektedirler.

Anlatı şematik yapısı öğrenilebilen bir şemadır. Eğer bizim çalışmamız bir ön durum ve son durum saptaması içermiş olsa idi, öğrencilerin anlatı metin üretim düzeylerinde değişiklikler olabilirdi. Öğrenciler anlatı şematik yapısını istenen biçimde oluşturabilir ve bu yolla anlatılarında metinsel gönderimleri kurarak metin varlıklarını ilişkilendirebilir ve olaylar arasındaki nedensellik ilişkisini kurabilirlerdi. Böylece, anlatı metinlerinde konu sürekliliğini sağlayabilir ve anlatılarında ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olaya yer verebilirlerdi.

Bunun yanı sıra, okul ortamlarında bu şema öğretilse idi öğrenciler anlatı okuma-anlama sürecinde de anlatı şematik yapı oluşturma ile ilgili bilgilerini kullanarak metin parçaları arasındaki bağları kurabilir ve bu parçaları bütünleştirebilirlerdi. Dolayısıyla da anlatı okuma-anlama becerileri de daha iyi olabilirdi.

Yazma eylemi, akla gelenin gelişigüzel sıralandığı bir etkinlik değildir. Bu nedenle de Türkçe Öğretim Programı düşüncelerin nasıl düzenleneceğini ve yapılandırılacağını gösteren bir yöntemi içermesi gerekmektedir. Bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak Türkçe Öğretim Programında yazma becerileri ilgili bölümde düzenlemeler yapılarak öğretim programında anlatı şematik yapısının öğretilmesine yer verilmelidir.

VI. BÖLÜM: KAYNAKÇA

6.1. Tezde Alıntı Yapılan Kaynaklar

Adams,J.K. 1996. *Narrative Explanation: A Pragmatic Theory of Discourse*.

Frankfurt: yy.

Ağıldere,S.2003.”Siyasi Söylemde, Eğretileme ve Düzdeğişmece”: *Günümüz*

Dilbilim Çalışmaları.İstanbul: Multilingual.143-155.

Arıcı,H.2004.*İstatistik Yöntemler ve Uygulamalar*.Ankara:Meteksan Anonim

Şirketi

Aksan,Y./Çakır,Ö.1995. “İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının

Metinsellik Ölçütleri Ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi”:

XI.Dilbilim Kurultayı. Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi

Bölümü Yayınları.105-128.

Akyol, H.2005. *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*.Ankara: PegemA Yay.

Belet,D./ Yaşar,Ş.2007. “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve

Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine Tutumlara İlişkin Etkisi”: *Eğitimde*

Kuram Uygulama Dergisi.69-86. Ulaşım: [http:// eku.comu.edu.tr](http://eku.comu.edu.tr).

Brown,G/Yule,G.1983.*Discourse Analysis*.Cambridge.

Büyüköztürk/Ş.2007.*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.Ankara: Pegem

Yayıncılık

Büyüköztürk,Ş./ Köklü,N.2006.*Sosyal Bilimler İçin İstatistik*.Ankara: Pegem Yayıncılık

Cain,K. 2003. “Text Comprehension And Its Relation To Coherence And Cohesion In Children’s Fictional Narratives”: *British Journal Of Developmental Psychology*.21. 335–351.Ulaşım: <http://www.bps.org.uk.com>.

Cragg,L./ Nation,K.2006. “Exploring Written Narrative In Children With Poor Reading Comprehension”: *Educational Psychology*. Vol.26. No.1. 55-72. Ulaşım: <http://www.bps.org.uk>.

Çoşkun, Eyüp.2005.*İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*.Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Demirel, Ö/Şahinel, M. 2006. *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara:PegemA Yay.

Enginarlar,H.1990. “Tek Dilli ve Çift Dilli Lise Öğrencilerinin Türkçe Kompozisyonlarında Üst Yapı Örgüleri”: *Dilbilim Araştırmaları*.Ankara:yy.

Erden,A .1998. *Kısa Öykü Ve Dilbilimsel Eleştiri* .Ankara: Gündoğan yayınları.

Eskey, D. E.1988. “Holding in the Bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers”: *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press. 93-100.

Goodman, K.,1970. “Reading a Psycholinguistic Guessing Game”: *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Relaware.

Göğüş, B. 1978. *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Grabe, W./ Stoller, F. L. 2002. *Teaching And Researching Reading*. New York: Published by Pearson Education.

Halliday, M./ Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK. Limited

Kartal, E. 2010. “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi” : *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt.3.S.1. 372-379. Ulaşım: [http:// www. sosyalarastirmalar.com](http://www.sosyalarastirmalar.com).

Karasar, 2009. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel yayınları.

Keçik, İ. 1993. “ İlkokul 2. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatırlama ve Özet Metinlerinde Uygulanan Büyük Öçekli Yapı Kuralları”: *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: yy. 89-97.

Keçik İ./ Uzun L. 2002. *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.

Komisyon, Meb. 2005. *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları. Müdürlüğü Basım Evi.

Komisyon, Meb. 2005a. *İlköğretim Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları. Müdürlüğü Basım Evi.

Labov, W. 1972. *The Transformation Of Experience In Narrative Syntax: Language in The Inner City: Studies in the Black English Vernacular Language*. (ed.) W. Labov. 354-396. Ulaşım: [http:// www.ling.upenn.edu.com](http://www.ling.upenn.edu.com)

Le Guin, U. 1998. *Steering the Craft: Exercises and Discussion on Story Writing for the Lone Navigator or the Mutinous Crew*. USA: Eight Mountain Press.

Maltepe, S. 2006. *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Oakhill, J./Yuill, N. 1991. *Children's Problems In Text Comprehension*. Great Britain: Cambridge University Press.

Riesmann, C. 1993. *Narrative Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ruhi, Ş. 1992. "Kalem Sürçmeleri ve Düzeltmeleri": *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: yy.

Ruhi, Ş. 1993. "Yazılı Öykü Anlatımını Düzenlemede Tümce Başında Kullanılan Bağlaçların İşlevi": *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ankara: A.Ü.D.T.C.F. Yayınları

Ruhi, Ş. 1995. "İlköğretim 5. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarının İçerik Açısından Bir Değerlendirilmesi": *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.

Uzun,L.1995.*Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık

Uzun,L. 1996. “Anlamlandırma Sürecinde Kimi Eğilimler ve Cinsiyet Değişkeni”: *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Bizim büro basımevi. 88-89.

Uzun,L./ Keçik, İ. 2000. *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Uzun,L./Uzun,E.2005. ”*Türkçe’nin Temel Söz Varlığı*”
<http://modersmal.skolutveckling.com>.

Uzun,E.2000.*Anaizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*.Ankara:Multilingual.

Vancı-Osam, Ü. 1992. “Anadilde Okuma Becerisine Yönelik Stratejiler: Ders Kitapları Düzeyinde Bir Araştırma”: *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.cilt.8. sayı.3. 365-381.

Yağcıoğlu,S. 1998. “Yazınsal Metin – Okur Etkileşimi: Alt birimlerin Anlamlandırma Sürecine Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma”: *Dilbilim Araştırmaları*.Ankara:yy. 48-58.

Yağcıoğlu,S./Oktar,L.1998. “Metin – Okur Etkileşimi”: *VIII. Dilbilim Araştırmaları*.109-119.

Yemenici,Alev.1995. “Labov’un Anlatı Çözümleme Yöntemi ve Bir Uygulama”: *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara. 39-35

Yıldırım, Ali./Şimşek, H. 2000. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.
Ankara: Seçkin Yayıncılık

6.2. Tezde Yararlanılan Kaynaklar

Beck, L./Perfetti, C./M. McKown. 1982. "Effects of Long Term Vocabulary Instruction on A Lexical Access and Reading Comprehension": *Journal of Educational Psychology*. 74. 506-521.

Chi, M. 1976. "Short Term Memory Limitations in Children: Capacity or Processing Deficits?": *Memory and Cognition*. 4. 559-572.

Danemann, M. 1987. "Reading and Working Memory": *Cognitive Approaches to Reading*. (haz.). J.R. Beech/ A.M. Colley. Chichester: Wiley.

Fey, M./ Catts, H./ K. Proctor-Williams. 2004. "Oral and Written Story Composition Skills of Children With Language Impairment": *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Cilt: 47. 1301-1318. Ulaşım: [http:// www.bps.org.uk](http://www.bps.org.uk).

Flower, L./Stein, V./A. John. 1990. *Reading to Write*. New York: Oxford University Press.

Hedberg, N./Westbey, C. 1993. *Child Narrative Development*. Ulaşım: [http:// www.speechtherapyct.com](http://www.speechtherapyct.com).

Hudson,J.A./Shapiro,L.R.1991.”From Knowing to Telling: The Development of Children’s Scripts, Stories and Personal Narratives”: *Developing Narrative Structure*. (haz.) A.McCabe/ C.Peterson. Hillsade: New Jersey.89-136. Ulaşım: [http:// www. books. google. com.tr](http://www.books.google.com.tr).

Kaderavek,J./ Sulzby,E. 2000. “Narrative Production by ChildrenWith and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings”: *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* .Vol. 43. 34–49. Ulaşım: [http:// www. bps.org.uk](http://www.bps.org.uk).

Knitsch,W./Van Dijk,T.(1978).“Towards A Model of Text Comprehension and Production”: *Psychological Review*.85. 363-394.

Lieblich,A./Tuval-Mashiach,R./T.Zilber.1998. *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*.U.S.A: Sage Publication.

Levin,H./Williams,J. 1970. *Basic Studies On Reading*. U.S.A: Basic Boks Inc.

Özmen,R.1999. “Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması”: *Bilig*.11. 105-117.

Perfetti,C./Landi, N./ J.Oakhill.2005. “The Acquisition Of Reading Comprehension Skill”: *The Science Of Reading: A Handbook*. (haz.).

M.J.Snowling/C.Hulme.Oxford: Blackwell. Ulaşım: [http:// www. bps.org.uk](http://www.bps.org.uk).

Russell,G.1996. *Story Grammar and First and Second Language*

Storytelling.Ulaşım: [http:// hdl. handle. net](http://hdl.handle.net).

Stein,N./Glenn,G.1979a. “An Analysis of Comprehension in Elementary School Children: A Test of Schema”: *Resources in Education*. Vol.11.

Stein,N./Glenn,G.1979b. “How children understand stories: A developmental Analysis”: *Current Topics in Early Childhood Education*. Vol.2. Nordwood,N.J.: Ablex.

Stein,N./Glenn,G.1982. “What’s in A Story: Interpreting The Interpretations of Story Grammars”: *Discourse Process*.5. 319-336

Steiner,R./Wiener,M./W.Cromer.1971. “Comprehension Training And Identification For Poor And Good Readers”: *Journal Of Educational Psychology*.62. 506-513.

Stokes, N.2004. Applications of Lexical Cohesion Analysis in the Topic Detection and Tracking Domain. Dublin: Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ulaşım: [http:// www.linq.upenn.edu.com](http://www.linq.upenn.edu.com).

Van Dijk,T.1975. *Action, Action Description and Narrative*.Vol.6.No.2.273-294. Baltimore: The John Hopkins University Press. Ulaşım: [http:// www.discourses.org](http://www.discourses.org).

Van Dijk,T.1980a. *Text and Context, Explorations In The Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.

Van Dijk,T.1980b. *Macrostructures*.Hillsdale,N.J.: Erlbaum.

Van Dijk,T.1981. *Studies In The Pragmatics of Discourse*. New York: Mouton Publishers.

Van Dijk,T.1983. "Discourse Analysis: Its Development and Application To The Structure of News": *Journal of Communication*. Vol.33. 22-43.

Yussen,S.1982."Children's Impression of Coherence in Narratives": *Advances in Reading/Language Research*. (haz.). M.J.Snowling/C.Hulme. 1. 245-281.

Yussen,S./ Mathews,S./ E. Hiebert.1982. "Metacognitive Aspects of Reading": *Reading Expository Material*.(haz.) W. Otto/S.White. London: Academic Pres.

Wallace,C.1992. *Reading*. Hong Kong: Oxford University Press.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okuma anlama edimleri zayıf olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimlerini, okuma anlama edimleri güçlü olan ergenlerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri ile karşılaştırarak metindilbilim verileri doğrultusunda çözümlemek ve okuma anlama edimi ile metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimleri arasındaki ilişkiyi sorgulamaktır.

Bu çalışmanın evrenini, M.E.B Ankara ili Gölbaşı ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilk olarak, araştırmamızın örneklemini içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre kümelenmesinde okuma anlama bozukluğu ile ilgili alanyazın içinde yer alan yaklaşımlardan hangisinin bu çalışma kapsamında benimseneceğini belirlemek için öğrencilerin sözcük ayırt etme- anlama, sözdizimsel-anlamsal kısıtlamaları kullanma ve okuma-anlama edimlerini ölçmeyi sağlayacak nicel verilerin bilgisayar ortamında elde edileceği bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Bu ölçme aracında yer alan testlerin öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen nitel ve nicel sonuçların, ilgili alanyazın içinde, çocukların okuma anlama sorunlarını sadece metinden çıkarımlar yapma ve metindeki fikirleri bütünleştirme sorunu olarak gören yaklaşımla koşutluk gösterdiği görülmüştür. Çalışmada bu yaklaşım benimsenerek çalışmanın örneklemini, öğrencilerin okuma-anlama becerisini değerlendirme testinden aldıkları ortalama notlar göz önünde bulundurularak

oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklem grubunu seçiksiz örnekleme yöntemi kullanarak seçilmiş, M.E.B. Ankara ili Gölbaşı ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu 6.sınıfta okuyan okuma anlaması güçlü 30 öğrenci ve okuma anlaması zayıf 30 öğrenci toplamda 60 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklem grubunda yer alan okuma-anlaması güçlü ve zayıf deneklerin yazılı metin üretme ve anlatı gerçekleştirme edimlerini karşılaştırmadan önce, örneklem grubunda yer alan deneklerin anlatı okuma farkındalık düzeylerinin de belirlenmesi gerekli görülmüştür. Söz konusu gereklilik doğrultusunda çalışmada örneklem grubundaki deneklerin anlatı okuma farkındalık düzeyleri, öğrencilerin uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşma edimlerinde herhangi bir farklılık gösterip göstermediklerine göre sorgulanmaya çalışılmıştır. Bu sorgulama sonucunda elde edilen nicel ve nitel sonuçlar, okuma-anlama becerisi güçlü olan öğrencilerin, okuma-anlaması zayıf olanlara göre, anlatı okuma farkındalıklarının yüksek olduğunu, yani uygun anlatı öğelerini işleme sokarak anlatı metnlerinin derin ve yüzey yapısında yer alan bilgiye ulaşmada, daha başarılı oldukları göstermiştir.

Çalışmanın örnekleme içinde yer alacak öğrencilerin okuma anlama edimlerine göre okuma-anlaması zayıf ve güçlü olarak kümeleneşinden ve anlatı okuma farkındalık düzeylerinin belirlenmesinden sonra, çalışmada okuma ile “belirli bir metin türünde yazma” edimi arasındaki ilişkiyi gözlemlemek adına örneklem grubunda yer alan öğrencilerden daha kapalı uçlu ve açık uçlu uyarınları kullanılarak yazılı anlatı metin örnekleri alınmıştır. Bu çalışmada araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen ve temelde Labov ‘un (1972) sözlü anlatı çözümlemesine dayanan, ancak

farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuş farklı anlatı yapılarındaki ortak öğeleri de içeren anlatı şematik yapısı dereceli puanlama anahtarı ve çalışmada yapılan anlatı şematik yapı çözümlmelerini örnekleyen yine araştırmacı tarafından geliştirilen çözümlleme anahtarları temel alınarak bu yazılı anlatı metnlerinin anlatı şematik yapı nitel ve nicel çözümlmeleri yapılmış ve anlatılar düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.

Bu çözümlmeler ve sınıflandırılmalar sonucunda elde edilen nitel ve nicel sonuçlar, okuma-anlama edimi ile anlatı metni yazma edimi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Okuma-anlaması güçlü olan denekler, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, anlatı metin türüne ilişkin sezgisel bilgilerini işleve sokarak anlatılarında anlatı şematik yapı öğelerine daha etkin bir biçimde yer vermekte dolayısıyla da anlatı şematik yapısını daha iyi bir biçimde oluşturmaktadırlar. Bu grupta yer alan denekler, metin okuma-anlama sürecinde olduğu gibi, yazılı anlatı metin üretimlerinde de anlatı şematik yapısını oluşturarak, metnin farklı bölümleri arasındaki bağları kurmakta ve bu bölümleri bütünleştirmektedirler. Böylece, üretmiş oldukları anlatı metnlerinde metin varlıklarını ve ayırıcı özelliğe sahip dikkat çekici bir olayı okurun bilinç odağına değer yüklü olacak bir biçimde sunmaktadırlar.

Bununla birlikte, her ne kadar okuma-anlaması güçlü deneklerin yazılı anlatı metin üretim edimleri, okuma-anlaması zayıf deneklere göre, daha iyi olsa da, bu deneklerde, kimi anlatı öğelerini etkin biçimde kullanmada dolayısıyla da anlatı

şematik yapısını istenen biçimde oluşturmada güçlük sergilemektedirler. Bu nedenle, kendi zihinlerinde var olan bilgiyi alıcı odaklı bir tutumla metne aktarmada yani bu bilgiyi metin içeriği haline dönüştürmede ve düzenlemede kimi sorunlar yaşamaktadırlar.

Bu çalışma sonucunda, her iki denek grubu metinlerinde gözlenen bu sorunların deneklerin anlatı metnine özgü şematik yapının kurulmasında işlev yüklenen metinsel eylemler ile ilgili belirli bir üstbilişsel donanımına sahip olmamalarından kaynaklandığı vargısına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma-anlama, anlatı metni, anlatı metni şematik yapı

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze performance of written text generation and narrative realization of the adults with poor reading-comprehension performance by comparing to performance of text generation and narrative realization of the adults with high reading-comprehension performance, in line with text linguistics data and examine the relation between reading-comprehension performance and text generation and narrative realization performance.

The sixth grade students receiving education in Atatürk Elementary School in Gölbaşı district under the roof of ministry of national education in Ankara, make up the population of this study .

In parallel with this purpose, first of all, an assessment and evaluation instrument has been developed to obtain quantitative data , to group the students that will take place in our study according to their reading-comprehension performance and to assess the performance of word discern-comprehension, performance of use of limitations of syntax and comprehension and reading-comprehension performance.

It has been observed that the quantitative and qualitative results obtained from the tests that take place in the assessment instrument are parallel to the approach that describes the reading-comprehension problems as text topic integrity and text inference problems, in the related literature. By adopting this approach, the sample of this study has been formed considering the results of the reading-comprehension

skills assessment test. Randomly selected 60 students (30 sixth grade students with high reading-comprehension performance, 30 sixth grade students with poor reading-comprehension performance, from Atatürk Elementary School in Gölbaşı in Ankara) make up the sample group of the study.

It has been a necessity to determine the reading-comprehension awareness level of subjects that take place in the sample group, before comparing written text generation and narrative realization performance of the subjects with high and low reading-comprehension performance. The reading-comprehension awareness level of the subjects have been queried according to the performance of students in reaching the information in the deep and surface structure of the narrative texts using the narrative text elements. The quantitative and qualitative results obtained from the query have demonstrated that the reading-comprehension awareness level of the subjects with high reading-comprehension performance is higher than the reading-comprehension awareness level of the subjects with low reading-comprehension performance, that is, subjects with high reading-comprehension performance are more successful in reaching the information in the deep and surface structure of the narrative texts using the narrative text elements.

After determining the the reading-comprehension awareness level and grouping the students in the study sample as high and low according to their reading-comprehension performance, to observe the relation between “reading” and “writing on a specific text type” performances, a writing study using the open-ended and close-ended prompts has been carried out and the written narrative text samples have been taken from the students.

In this study, the quantitative and qualitative analysis of narrative schema of the written narrative texts has been made depending on a rubric prepared by the analyst and based on Labov's (1972) oral narrative analysis, but also including the common elements taking place in different narrative structures developed by different analysts. The narratives have been classified using this rubric according to the levels.

The quantitative and qualitative results obtained from those analysis and classifications have demonstrated that there is a relation between writing narrative text performance and reading-comprehension performance.

The subjects with high reading-comprehension constructs the narrative schema better than the subjects with low reading-comprehension, using their intuitive knowledge. The subjects in this group, as in the reading-comprehension process, construct the narrative schema in generating written narrative texts, set up a relation among the different parts of the text and integrate these parts. So, they present the text entities, distinctive and remarkable events in the narrative texts that they produce to the center of conscious of the reader.

However, although the written narrative text generation performance of the subjects with high reading-comprehension is better than the subjects with low reading-comprehension, they have trouble using some narrative elements effectively and forming the required narrative schema structure. Therefore, They have problems with transferring the knowledge in their minds to the text and arranging it.

At the end of this study, as a conclusion, the problems seen in either groups' texts stem from lacking in metacognitive skills related to text activities that have a function in constructing the narrative text scheme.

Key Words: Reading Comprehension, Narrative Text, Narrative Schema Structure

EKLER LİSTESİ

Ek: 1 Sözcük Türleri ve Görsel Göstergeler

Ek:1.1. Ad

Ek:1.2. Eylem

Ek:1.3. Sıfat

Ek:2 Tümce Türleri ve Görsel Göstergeler

Ek:2.1. Etken Tümce

Ek:2.2. Edilgen Tümce

Ek:3 Okuma Metinleri ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular

Ek:3.1. Bilimsel Metinler ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular

Ek:3.2. Anlatı Metinleri ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular

Ek:4 Önuygulama-Geçerlilik ve Güvenirlilik tabloları

**Ek:4.1. Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi ile Tümce Dinleme-
Anlama Testi Geçerlilik ve Güvenirlilik Tabloları**

Ek: 5 Çalışmanın Örneklemine Belirlenmesinde Temel Dayanak

**Noktası Oluşturacak Kuramsal Yaklaşımın Belirlenmesi Amacı
ile Yapılan Testlerin Frekans Dağılımları, Standart Sapma Ve
Aritmetik Ortalama Tabloları**

**Ek: 5.1. Sözcük Ayırt Etme-Anlama, Tümce-Dinleme Anlama
ile Okuma-Anlama Testlerinden Alınan Notların Frekans
Dağılımları, Standart Sapma Ve Aritmetik Ortalama Tabloları**

**Ek:5.2. Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi Cevap Frekans
Dağılımları**

**Ek:5.3. Tümce Dinleme-Anlama Testi Cevap Frekans
Dağılımları,**

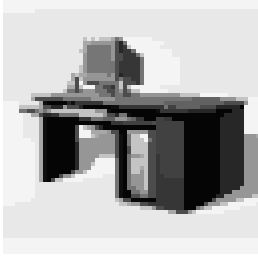
**Ek:6. Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen
Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım
Sıklığı ile Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı**

**Ek: 6.1. Kapalı Uçlu Uyaran Kullanılarak Okuma-Anlaması Güçlü ve
Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı
Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin
Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı**

**Ek: 6.2. Açık Uçlu Uyaran Kullanılarak Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf
Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin
Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin Anlatı
Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı**

EK: 1 Sözcük Türleri ve Görsel Göstergeler

Ek:1.1. Adlar



1.

A. sehpa B. çalışma masası C. televizyon masası D. *bilgisayar masası



2.

A. koltuk B. sandalye C. kanape D.* tabure



3.

A. tükenmez kalem B. dolma kalem C.* kurşun kalem D. pilot kalem



4.

A. *icat B. keşif C. yapıt D. eser



5.

A. *davetiye B. ilan C. mektup D. kartpostal



6.

A. kroki B. * atlas C. harita D. taslak



7.

A. * zeka B. duygu C. his D. hareket



8.

A. bot B. *kundura C. terlik D. sandalet



9.

A. motorsiklet B. otomobil C. * bisiklet D. mobilet



10.

A. saz B. flüt C. *gitar D. keman



11.

A. çöp kutusu B. *seçim C. çeyiz D. kumbara



12.

A. *merhamet B. dostluk C. acımasızlık D. sempati



13.

A. barış B. düşmanlık C. kin D.* masumiyet



14.

A. boyacı B. artist C.* ressam D. yazar

15.



A.köy B. *arsa C. bahçe D. orman

16.



A. *gerdanlık B. boyunluk C.fular D. künye

17.



A.kutlama B. eğlence C. karnaval D. *merasim

18.



A. * keder B. saygı C. sevinç D. heyecan

19.



A. siyaset B. *mezuniyet C. askerlik D. emeklilik

20.



A.* oğul B. kardeş C. ağabey D. kuzen

21.



A.ova B. yayla C. *dağ D. arsa

22.



A. astronot B. insan C. mutfak robotu D. *makine

23.



A. *belge B. fatura C. mektup D. yazışma

24.



A. yer B. deniz C. *gök D. kara

25.



A. vapur B. gemi C. *sandal D. deniz otobüsü



26.

A. *hürriyet B. tutsaklık C. kölelik D. egemenlik



27.

A. düğün B. *festival C. kampanya D. toplantı



28.

A. gariban B. cahil C. ermiş D. *aydın



29.

A. kıta B. *ada C. yarımada D. kara



30.

A. dükkan B. ev C. konut D. *daire



31.

A. karanlık B. yansıma C. ışık D. *gölge



32.

A. *barış B. savaş C. güven D. huzur



33.

A. tribün B. kürsü C. *makam D. mevki



34.

A. Halk C. *Hükümet D. Yargı D. Vatandaş

Ek:1.2. Eylem



1.

A. *dövmek B. dövülmek C. dövüşmek D. dövme



2.

A. çevirmek B. değiştirmek C. *dönüşmek D. dönüştürmek



3.

A. *kulak kesilmek B. kulağını tıkamak C. kulak asmamak D. kulak bükme



4.

A. ayak atmamak B. *ayak diremek C. ayak basmak D. ayağını kesmek



5.

A.*alçalmak B. kalkmak C. düşmek D. süzmek



A. bulmak B. sormak C. *düşünmek D. cevaplamak



A. yatmak B. uzanmak C. uyumak D. * uyanmak



A. nişanlanmak B. tanışmak C. *dünya evine girmek D. yuva yıkmak



A. balık tutmak B. *dalmak C. vurgun yemek D. solumak



A. *alt etmek B. altından kalkmak C. aralarını bulmak D. araya girmek



A. yuva yapmak B. yuva kurmak C. *yuva dağıtmak D. ev yıkmak



12.

A.dinlemek B.* izlemek C. bağlanmak D. çalmak



13.

A.yatmak B. yüzmek C. uyumak D. *güneşlenmek



14.

A. fikir vermek B. *fırça çekmek C. meydan okumak D. gönül almak



15.

A.*yüreği ağzına gelmek B. yüreği kabarmak C. yüreğine inmek D. canı gitmek



16.

A. tatmak B. hissetmek C.* koklamak D. dokunmak



17.

A. yakalamak B. tutmak C.* kovalamak D. bırakmak

18.



A. *sürmek B. çekmek C. itmek D. yürümek

19.



A. yüzmek B. *yıkanmak C. yıkamak D. temizlemek

20.



A. nefret etmek B. kırgın olmak C. *aşık olmak D. ayrılmak

21.



A. *heyecanlanmak B. sevinmek C. mutlu olmak D. üzölmek

22.



A. barışmak B. tartışmak C. *küsmek D. ayrılmak

23.



A. yakasına sarılmak B. *ele geçirmek C. ele vermek D. yakasına yapışmak



24.

- A. yatmak B. uyumak C. hayal kurmak D. *rüya görmek



25.

- A. *bozulmak B. şaşırarak C. yıkılmak D. sevinmek



26.

- A. kaybetmek B. *başarmak C. başarısız olmak D. yenmek



27.

- A. mahvetmek B. mahkum olmak C. yok olmak D. * mahvolmak



28.

- A. *hazırlanmak B. hazırlamak C. toplamak D. düzenlemek



29.

- A. kirletmek B. * kirlenmek C. bulaşmak D. tozlanmak



30.

- A. rüya görmek B. hayal görmek C. planlamak D. *düşlemek



31.

- A. *canı çıkmak B. kafası atmak C. canı ağzına gelmek D. dert yanmak



32.

- A. yardım etmek B. kızmak C. sevmek D. *bağışlamak



33.

- A. mutlu olmak B. sevinmek C. *hayal kırıklığına uğramak D. şaşırmak



34.

- A. cevaplamak B. *soru sormak C. yanıtlamak D. konuşmak

Ek:1.3. Sıfatlar



1.

A. *ağır kanlı B. çevik C. ağır başlı D. hızlı



2.

A. genç B. dinç C. *yaşlı D. delikanlı



3.

A. neşeli B. mutlu C. üzgün D. *kızgın



4.

A. *dürüst B. girişken C. sahtekar D. masum



5.

A. alçak gönüllü B. *kibirli C. çekingen D. mahcup



6.

A. öfkeli B. mutlu C. kırgın D. *üzgün



7.

A. *farklı B. benzer C. çeşitli D. aynı



8.

A. ukala B. mağdur C. vahşi D. *mağrur



9.

A. *karamsar B. iyimser C. kızgın D. neşeli



10.

A. dar B. *bol C. gevşek D. sıkı



11.

A. * kurak B. verimli C. verimsiz D. yaş



12.
A. karanlık B. aydınlık C. *loş D. ferah



13.
A.*tez canlı B. eli ağır C. eli açık D. eli çabuk



14.
A. Hırslı B. *Gözü pek C. Pısrık D. Gözü aç



15.
A. Zavallı B. Zengin C. Paralı D. *Yoksul



16.
A. *dik başlı B. kindar C. kafa dengi D. vurdumduymaz



17.

- A. çiğ B. ham C. *olgun D. çürük



18.

- A. eli sıkı B. *eli açık C. eli dar D. eli uzun



19.

- A. *sakar B. savruk C. dikkatli D. şaşkın



20.

- A. kaba B. *nazik C. politik D. terbiyeli



21.

- A. kıt B. bol C. geniş D. verimli



22. A. farklı B. değişik C. eşit D. *aynı



23. A. *gülünç B. korkunç C. iğrenç D. şaşkın



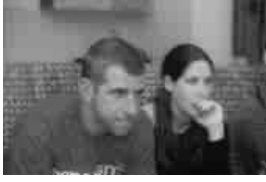
24. A. girişken B. atık C. *çekingen D. şaşkın



25. A. *çürük B. dayanıklı C. sağlam D. ezik



26. A. Tuhaf B. Budala C. Sersem D. *Çılgın



27.

A. *gergin B. umutsuz C. rahat D. sorunlu



28.

A. yürekli B. aciz C. *ürkek D. korkunç



29.

A. heyecanlı B. titiz C. *asabi D. küstah



30.

A. *dar B. sınırlı C. geniş D. sıkışık



31.

A. cömert B. tutumlu C. *cimri D. müsrif



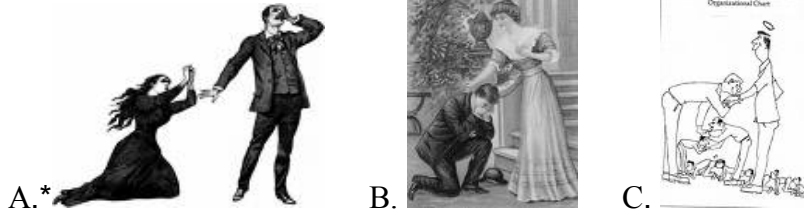
32.

A. *kurnaz B. inatçı C. kinci D. hain

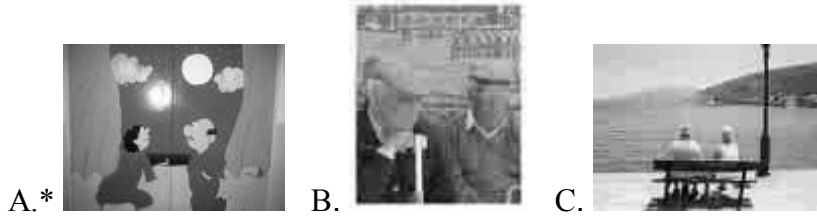
Ek:2 Tümce Türleri ve Görsel Göstergeler

Ek:2.1. Etken Tümce

1. Genç adam, yaptıklarından pişman olan kadını af etmedi.



2. Yaşlı çift, her akşam çocuklarının eve dönmesini sabırsızlıkla beklerdi.



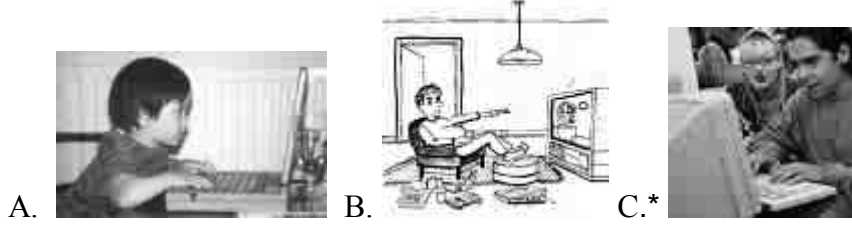
3. Doktor, her sabah yaşlı hastasını ziyaret ediyordu.



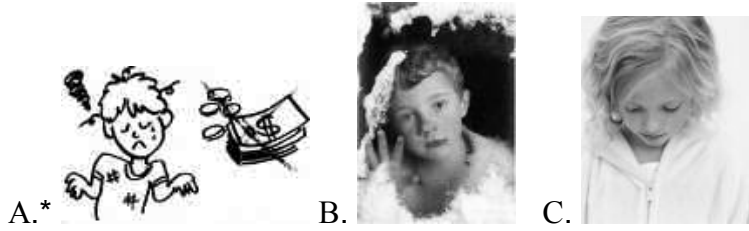
4. Maçta mağlup olan takımın oyuncusu gözyaşlarını tutamadı.



5. Şimdiki gençlerin çoğu zamanını bilgisayar başında geçiriyor.



6. Parasını kaybeden çocuk çok üzgündü.



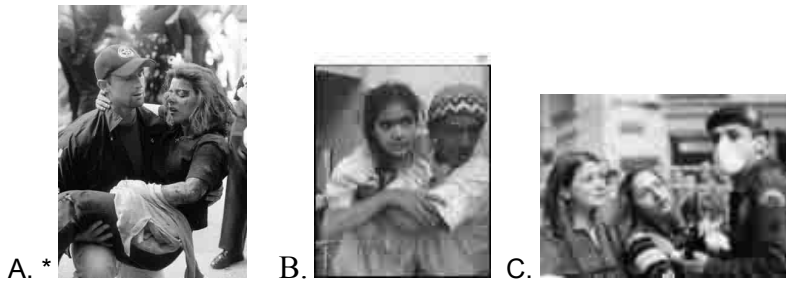
7. Çocuklar, yılbaşı ağacının altında Noel Babanın gelmesini sabırsızla bekliyorlardı.



8. Ayşe 18. yaşını arkadaşlarıyla beraber kutladı.



9. Genç, kadını kazadan sağ salim kurtardı.



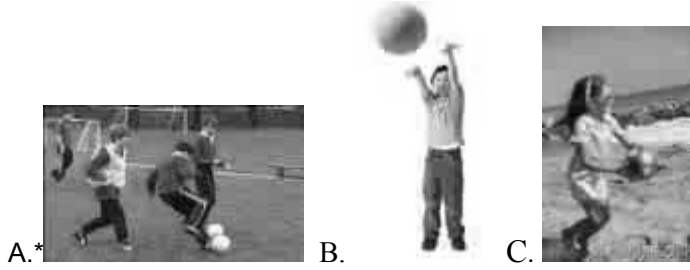
10. Yıldız yoğun ve ışık saçan bir plazma küresidir.



11. Sahnelerin büyük yıldızı yarın akşam Ankara'da konser verecek.



12. Ali, her gün top peşinde koşmaktan yorulmadı.



14. . Önümüzdeki hafta okul temsilcisinin seçimi için tüm okul sandık başına gidecek.



15. Buzda kayan araç takla attı.



16. Mehmetcik, milletin en büyük koruyucusudur.



17. İhtiyar, adama bütün hayat hikayesini anlattı.



18. Kamera fotoğraf çekmek için kullanılan aygıttır.



19. Bugünlerde herkesin tek amacı ekmeğini kazanabilmektir.



20. Sınıfın başarısı öğretmeni çok mutlu etti.



21. Bütün hayatını biricik yavrusuna adanmış bir anneydi.



22. Gözyaşlarına boğulan çocuğu arkadaşı teselli etti.



23. Günümüz çocukları ekran başından ayrılmıyor.



24. Yeşil sahalarda dün akşam oynanan oyun herkesi büyüledi.



25. Beyaz örtü tüm kasabayı kapladı.



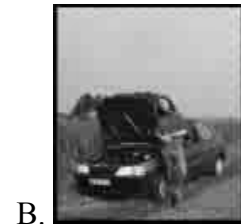
26. . Ankara, Avrupa Birliği'nin teklifini soğuk karşıladı.



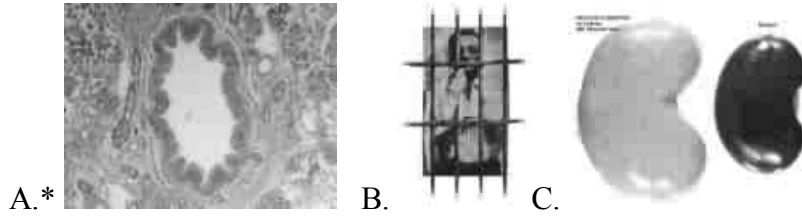
27. Sonbahar kokusu içindeki ormanın derinlikleri altın seline bürünmüştü.



28. Motorları yanan arabalar yolda kaldı.



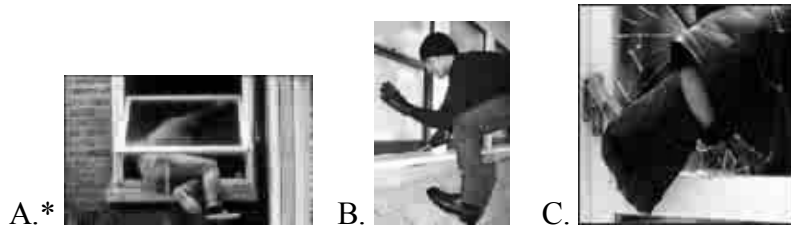
29. Hücre canlının en küçük yapı birimidir.



30. . Köyü ziyaret etmek isteyen turistler köye bu ağaçtan bozma köprü üzerinden geçerek ulaşabiliyorlar.



31. Camı kapatmayı unuttuğu için eve hırsız girdi.



32. Orada bir bakkal vardı ki herkesi tanırdı.



33. Dün boğazda meydana gelen kaza herkesi korkuttu.



34. Genç adam zor günlerinde kendisini aramadığı için arkadaşına kırılmıştı.



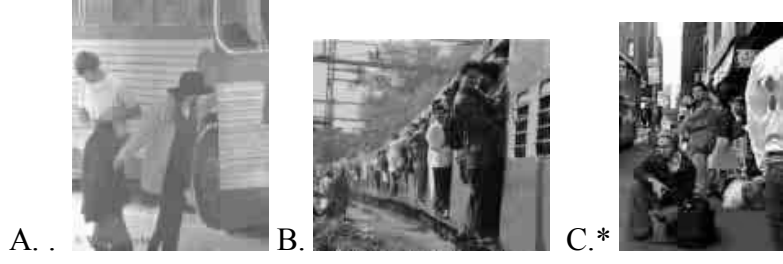
35. Dünyanın en süratli akan nehirlerinden birinde rafting yapmak onları heyecanlandırıyordu.



36. Hayattaki en büyük arzusu bir gün mavi yolculuğa çıkabilmektir.



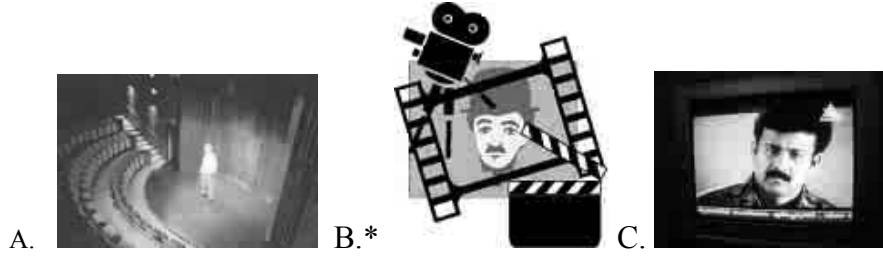
37. Otobüsler grev yapınca insanlar duraklarda perişan oldu.



38. Haberi duyunca bütün ev ayağa kalktı.



39. Beyaz perde beklediği prensine kavuştu.



40. Ders boş olunca sınıf ayağa kalktı.



41. Hayatı boyunca kalemiyle geçindi.



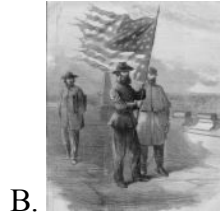
42. Yiğenim boğazına çok düşkündür.



43. Gülün tomurcukları sabahleyin patlamış.



44. Komutan mangasını firesiz getirdi.



45. Bu şehirde karanlık basınca her yer tenhalaşır.



46. Aylardır iki yakası bir türlü bir araya gelmiyordu.



47. Ne annesi ne de babası çocuğun bakımını üstlenmek istedi.



48. Sadece oyuncular değil hakem de küplere binmişti.



49. Dünkü yarışta bütün rakiplerini dize getirdi.



50. Patron bugün burnundan soluyordu.



51. Şehir kan ağlıyordu.



52. Hem kendisi hem de eşi artık elden ayaktan iyice düşmüştü.



53. Sadece Ayşe'nin değil arkadaşlarının da ağızları kulaklarındaydı.



54. Girdiği son iş iyi kâr getirmişti ancak şimdi meteliğe kurşun atıyordu.



55. Dün meydana gelen sarsıntı birçok kişinin ocağını söndürdü.



Ek:2.2. Edilgen Tümce

1. Ekmek fırından alınır.



2. Aylardır aranılan suçlu büyük bir operasyonla yakalandı.



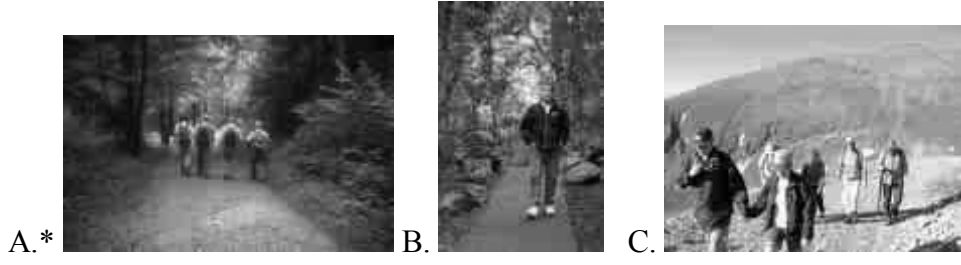
3. Kadının çantasını çalana üç ay ceza verildi.



4. . Dün yapılan toplantıda Güney Sınırımızın güvenliği görüşüldü.



5. Hep birlikte ormana gidildi.



6. Her yıl 23 Nisan Bayramı okullarda büyük coşkuyla kutlanır.



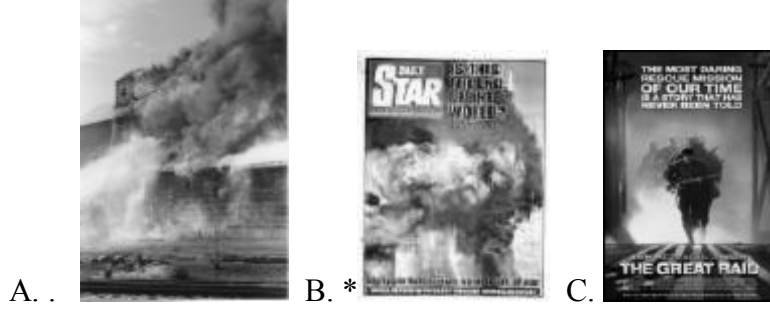
7. Birçok kişinin canını yakan soyguncu sonunda hücreye konuldu.



8. Selde mahsur kalan köpek sonunda kurtarıldı.



9. Bugünkü manşetlerde dünkü patlamaya büyük yer verilmişti.



10. Evdeki her şey elden geçirildi.



Ek:3 Okuma Metinleri ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular

Ek:3.1. Bilimsel Metinler ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular

Metin 1

YAZI

Yazı, söylenen sözcüklerin kayda geçirilmesi yöntemidir. Çoğu uzmana göre insanlık tarihinin en önemli buluşu olan yazının, ilk olarak M.Ö 3000 yıllarında Sümer rahipleri tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Yumuşak kil üzerine sivriltilmiş uçlu kamış parçaları ile şekiller çizilerek gerçekleştirilmiştir. Kullanılan kil tabletin kızgın fırınlarda pişirilmesi ile ise kalıcı yazı elde edilmiştir.

Sümer rahipleri yazıyı, tapınak ve depolarda bulunan malları kaydetmek amacı ile kullanmışlardır. Bu kayıtları tutarken bu işlemleri gerçekleştirenlerin isimlerini belirtme sorunu doğmuştu. Bunun üzerine kişi isimlerinin hecelerini nesne adlarına benzeterek ilgili nesnenin resimleri çizildi. Kısa zamanda o nesnelerin işaretleri nesneyi değil, o nesnenin adındaki sesleri belirtmeye başladı. Bu şekilde, hecelerin seslerini simgeleyen işaretler kullanılarak kayıtlar tutuldu. Böylece zamanla günlük konuşmaların seslerini belirten işaretler ortaya çıkmış oldu.

Çoğu tarihçiye göre tarih çağları, yazının bulunması ile başlamaktadır. Çünkü eski çağlarda yaşamış insanların yaşadıkları olaylar ancak yazının bulunması ile kayda alınabilmiş ve bu zamana kadar korunabilmiştir.

“Yazı” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, yazı nedir?
2. Parçaya göre, yazı Sümerler tarafından hangi amaçla kullanılmıştır?

Çıkarımsal Sorular

3. Sümerler zamanında hecelerin seslerini simgeleyen ve zamanla günlük konuşma seslerini belirten işaretlere günümüzde ne ad verilmektedir?
4. Parçaya göre, Sümerler yazılarını yazmak için kağıt kullanıyorlar mıydı?

Metin 2

YEDİ UYURLAR

Yedi Uyurlar hem İslam'da hem de Hristiyanlık'ta var olan bir efsanedir. Bu efsane iki dinde de "yeniden dirilme" inancının kanıtı olarak gösterilmektedir.

Efsane'ye göre 250 yılları civarında Dakyus adlı bir kral'ın yönettiği bir ülkede 7 genç Hristiyanlık'la suçlanır. İnançlarını değiştirmeleri için bir süre verilir. Fakat, onlar dünyevi eşyalarını bırakıp dağa ibadet etmeye giderler. Putperestliğe karşı bu tavrı gören kral öldürölmelerini emreder. Gençler ve köpekleri mağaraya sığınırılar. Kral mağaranın girişine duvar örölmesini emreder. Yedi Uyurlar yıllarca burada kalırılar.

Yıllar sonra, ağıl yapmak isteyen bir çiftçi mağara girişini açar ve Yedi Uyurlar'la karşılaşır. Mağaradan kurtulan yedi genç şehir'de haçlı bir sürü bina görüp hayrete düşerler. Dakyus zamanında kalan altınları harcamaya çalıştıkları zaman Psikopos'un karşısına çıkarılırlar. Hikayelerini dinleyen psikopos bunun bir mucize olduğunu söyler.

Bu efsanede sözü geçen mağara bugünkü Efes şehrinin yakınlarında Panayır Dağı eteklerinde bulunmaktadır. Yedi Uyurlar mağarasının üstüne bir kilise yapılmış hali 1927-1928 yılları arasındaki bir kazıda ortaya çıkarıldı. Kazı sonunda 5 ve 6. yüzyıla ait olan mezarlar bulunmuştur. Yedi Uyurlar'a ithaf edilmiş yazıtlar hem mezarlarda hem de kilise duvarlarında bulunmaktadır.

“Yedi Uyurlar” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, Yedi Uyurlar efsanesi hem Hristiyanlık’da hem de İslam’da hangi inancın kanıtı olarak görülmektedir?
2. Parçaya göre, Yedi genç ne ile suçlanmışlardır?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçaya göre, bu yedi gencin yaşadığı ülkenin dini inancı nedir?
4. Parçaya göre, Yedi uyurlar şehirde bir sürü haçlı bina gördüklerinde neden hayrete düşmüşlerdir?

Metin 3

ATATÜRK KÜTÜPHANESİ

Atatürk Müzesinden küçük bir kapı ile İnkılâp Kulesine geçilir. Bu kule,1967 yılında, Atatürk Kütüphanesi olarak tanzim edilmiş ve ziyarete açılmıştır.

Atatürk kütüphanesinde; Çankaya köşkünden getirilmiş, Atatürk’e ait, Atatürk’ün okuduğu, araştırmalar yaptığı 3113 cilt kitap bulunmaktadır. Türk ve dünya medeniyeti, kültürü ve tarihine ait, Türkçe ve yabancı dillerdeki birçok kitapların sayfaları arasında, Atatürk’ün el yazısı ile notlar, işaretler bulunmaktadır. Bu yönü ile de kütüphane eşsiz bir belgeler arşivi niteliğini taşımaktadır.

Anıtkabir’in çıkış kapısının sağındaki alt katlarda ziyaretçi dinlenme salonları ile büfeler, solda da depolar ve tuvaletler yer almaktadır.

“Atatürk Kütüphanesi” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, Atatürk Kütüphanesi, ne zaman ve nerede düzenlenmiştir?
2. Parçaya göre, Atatürk Kütüphanesine kitaplar nereden getirtilmiştir?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçaya göre, Atatürk Kütüphanesindeki kitapların sayısı ve varlığı,Atatürk’ün fikir hayatında okumanın ve araştırmanın nasıl bir yeri olduğunu belirtmektedir?
4. Türkçe ve yabancı dillerdeki kitapların sayfaları arasında, Atatürk’ün el yazısı

ile notlar, işaretler bulunması size neler düşündürmektedir?

Metin 4

NAZAR BONCUĞU

Nazar boncuğu, insanı kötü gözlerden koruduğuna inanılan mavi renkli boncuktur. Nazar boncuğu inancı İslamiyet öncesi Türk geleneklerinden kalmadır. Genelde nazar boncukları göz şeklinde olur. Göze aynı zamanda boncuk da denmektedir. Bu bağlamda bakıldığında kişinin dünyaya açılan penceresi gözdür ve göz her türlü, iyi ve kötü, düşüncelerin ilk çıkış noktası olarak kabul edilir. Bu yüzden bakışlardan, kötü gözlerden korunmak amacıyla emici özelliği olduğuna inanılan mavi renkli taşlar eskiden beri kullanıla gelmiştir. Ve son halini günümüzdeki çeşit çeşit nazar boncukları olarak almıştır. Şu an, gerek inanç gerek gelenek, gerekse de süs eşyası olarak pek çok kişi nazar boncuğunu günlük yaşantısında çok sık kullandığı yerlerde bulundurmaktadır.

“Nazar Boncuğu” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, Nazar boncuğu nedir?
2. Parçaya göre, Nazar boncuğu inancı hangi geleneğe aittir?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçaya göre, Nazar boncuğu niçin genelde göz şeklindedir?
4. Parçaya göre, Nazar boncuğu niçin mavi renktedir?

Metin 5

“Ne zeki gençler vardır ki, zamanında işlerinin başında bulunmadıklarından çok zarar görmüşlerdir. Devamsızlıkları onların yeteneklerini sıfıra indirmiştir. Sizlere en büyük öğüdüm şudur: Üzerinize aldığınız bir işi zamanında yapınız. Bu günün işini yarına değil, biraz sonraya bile bırakmayınız. Biliniz ki zamanında işini yapmayan bir insan, başarı yolunu kaybetmiş demektir.

İşlerinde başarı kazanmış olanlara bakınız. Bu adamların kronometre gibi hareket ettiklerini görürsünüz. Her şeyi zamanında yapacağınıza dair kendi kendinize söz veriniz. Sonra da verilen sözü tutmanın dürüstlüğün baş şartı olduğunu aklınızdan çıkarmayınız. Sözü tutanlara karakterli insan derler. Göreyim sizi karakter sahibi olunuz.

Selim Sırrı Tarcan

Selim Sırrı Tarcan’dan alıntılanan okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Yazara göre karakterli insan diye kimlere denir?
2. Yazara göre kim başarı yolunu kaybetmiş insandır?

Çıkarımsal Sorular

3. Bir işte başarılı olan insanların ortak özelliği yazara göre nedir?
4. Parçaya göre, yazar “kronometre gibi hareket etme” ifadesi ile ne anlatmak istemektedir?

Metin 6

ALANYA

“ İnsanı büyüleyen güzelliklere sahip bir tatil beldesidir Alanya. İlçenin girişinde o sıcak, yumuşak ve temiz havayı ciğerlerinizde hissedersiniz? O beyaz ve şirin evleri; tertemiz masmavi deniziyle görenleri hemen kendine hayran eder. Alanya’nın insanlarında Avrupalı edası vardır. Başınız sıkıştığında bir dost eli hemen size uzanır. Gözlerindeki içtenlik, neşenize neşe katar.”

“Alanya” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, Alanya’nın havası nasıldır?
2. Parçaya göre, Alanya’nın görenleri kendisine hayran eden özellikleri nelerdir?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçada geçen “Alanyalılar Avrupalı insanlardır” tümcesinden ne anlıyorsunuz?
4. Parçaya göre kimlerin gözlerindeki içtenlik neşemize neşe katar?

Ek:3.2. Anlatı Metinleri ve Yüzeysel-Çıkarımsal Sorular

Metin 7

BİR BAŞARININ GERÇEK ÖYKÜSÜ

Size bir soru: Başarılı olmayı ne kadar istiyorsunuz? Düşünün... Ne kadar? Başarıyla aranızdaki tek engel, kendinizsiniz... Çünkü insanı ancak kendisi yıkabilir, kendi sözleri ve düşünceleri... Diğerlerinin söylediklerine inanmak yine sizin kendinize yarattığınız bir engeldir... Oysa sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var. Sizi en iyiye götürmek için yalnızca bir şey bekliyor. Onu fark etmenizi... "O" fark etti...

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını yere fırlattı, yukarı, odasına koşup kapıyı kilitledi ve ağlamaya başladı... Okulu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük düşü, basketbol takımına kabul edilmektir... Annesi odaya girdi ve "Neler oluyor?" diye sordu."Takıma giremedim" diye yanıt verdi küçük çocuk. "Bana sen küçüksün dediler..." Annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı:"Bak, önemli konu, takımın içinde senin ne kadar küçük olduğun değildir" dedi. "Önemli olan, senin içinde ne kadar büyük bir takım olduğudur..." Annesi bunları söyledikten sonra odadan çıktı. Küçük çocuğun birden gözleri parladı. Onun bu sözleri duymaya gereksinimi vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti... Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti, her sabah, her akşam, her gün, her hafta... Yağmur, kar demeden... Çalışırken kendi kendine hep annesinin sözlerini yineledi. O bu sözleri yineledikçe, içindeki ateş de giderek büyüdü, büyüdü. Bir yıl sonra takım için seçmelere yeniden başlandı. Bu kez güçlüydü. Takımın kaptanı, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. O yılı izleyen yıl, yine takımdaydı ve o sezon dışarıdan teklifler almaya başladı. Önce amatör kulüplerde oynadı, çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça, o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını duyumsuyordu. Daha yükseklerle, daha

yükseklere tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu... O şimdi, yalnızca Amerika'nın değil, dünyanın yetiştirdiği “en büyük basketbol yıldızı” unvanını taşıyor.

“Bir Başarının Gerçek Öyküsü” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, çocuk okuldan geldikten sonra niçin odasına kapanıp ağladı?
2. Parçaya göre, çocuğun içinde yanan ateş, bugün onun hangi ünvanı almasını sağladı?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçada, neden başarıyla aramızdaki engel kendimiz olarak görülmektedir?
3. Parçada geçen, “sizin içinizde, bildiğinizden daha büyük biri var” tümcesinden ne anlıyorsunuz?

Metin 8

BİR ANNE ELİNİN DOKUNUŞU

Şükran Günü çok yakındı ve öğretmen sınıfındaki öğrencilerinden müteşekkir oldukları bir şeyin resmini çizmelerini istemişti. Çoktan büyümüş ve yuvadan uçmuş çocuklarına müteşekkir bir anneydi kendisi de. Onları kucağında taşıdığı günleri özliyordu.

Öğrencilerine bakarken kendi kendine düşündü. Bu küçük şehrin çocukları ne kadar da yoksul. Bu zavallı çocukların müteşekkir olacakları ne kadar az şeyleri var. Bu yoksul, iyi beslenmeyen, yırtık pırtık giysili çocuklar neyin resmini çezecekler acaba?

Boyd zayıf, ihmal edildiği her halinden belli, ne sınıfta herhangi bir etkinliğe, ne de teneffüslerde herhangi bir oyuna katılan utangaç bir çocuktur. Öğretmen bahçe nöbetindeyken Boyd bir gölge gibi öğretmenini izler, sanki korunmak ister gibi onun yanından ayrılmazdı. Öğretmen, Boyd gibi bir çocuğun ne gibi bir şeye müteşekkir olduğunu merak ediyordu.

Çocuklar resimlerini bitirdiler ve öğretmen tek tek her bir resmi kaldırıp sınıfa gösterdi. Resimlerden birinde bir oyuncak bebek, birinde bir kutu çikolata, bir diğerinde bir kardeş, bir başkasındaysa ağabeyinden kalma eski bir bisiklet vardı. İlginç olan resimlerden birinde ise bir baba vardı. Bu resmi çizen minik kız, arkadaşlarının babaları yokken, babası olduğu için müteşekkir olduğunu dile getirdi.

Boyd bir el resmi çizmişti. Öğretmen resmi sınıfa göstermek için havaya kaldırdığında çocuklardan değişik tepkiler geldi. Çocuklardan biri, " Bu Allah'ın eli. O bize her şeyi verir," dedi. Bir başkası, " Bu el bize uzanan yardım ellerinden biri," dedi. Boyd'un çizdiği resim diğer resimlerden daha çok yoruma neden olmuştu, ama

Boyd'dan hiç ses çıkmıyordu.

O gün dersler bitip çocuklar sınıftan çıkarlarken, öğretmen Boyd'un yanına gitti, her zamanki gibi elini öğrencisinin omuzuna koydu ve ona, " Şükran duyduğun el kimin eli?" diye sordu.

Boyd gülümseyerek öğretmenine baktı ve yalnızca, " Sizin," dedi.

Öğretmenin gözleri yaşlarla doldu. Boyd'un kendisini yanındayken nasıl güvende hissettiğini ve zaman zaman küçük çocuğun elini tutup, ona güven verdiğini anımsadı. Boyd'un annesi yoktu ve yalnızca bir annenin verebileceği o çok özel dokunuşa ne kadar da özlem duyuyordu. Öğretmen hiç farkında olmadan, elinin yumuşacık, sevgi dolu, şefkatli ve güven veren dokunuşuyla, küçük çocuğa gereksinim duyduğu çok özel bir şey vermişti. Öğretmen o gün bir öğretmenle " yaşam değiştiren" birinin arasındaki farkın ne olduğunu öğrendi ve çok ünlü bir şiiri anımsadı. Boyd'un çizdiği resmin konusu, "Bir Anne Elinin Dokunuşu"ydı.

“Bir Anne Elinin Dokunuşu” adlı okuma parçası ile soruları:

Yüzeysel Sorular

1. Parçada, öğretmen öğrencilerinden neyin resmini çizmelerini istedi?
2. Parçaya göre, Boyd nasıl bir çocuktu?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçada “Müteşekkik olmak” sözcüğü ne anlamda kullanılmaktadır?
4. Parçaya göre, Body neden bir el resmi çizmişti?

Metin 9

YUFKACI

“Geçen gün bir olay geçti başımdan.

Mahallenin yufkacısından iki yufka alayım dedim. Yufkacı, yirmilerinde bir genç, temiz yüzlü, efendi kılıklı. Kaçtır yufka alırken, elli liralık parayı büyük bir özenle önüne koyuyorum. Paranın üstünü bana kuruş kuruş, yırtık pırtık kâğıt paralarla veriyor. Bu kez dedim şuna, bir dostça, ağabeyce, babaca bir ders vereyim. Elli lirayı şöyle özene bezene, temiz temiz, onarılmış, ütülenmiş durumuyla önüne koydum. Bana, kuruş kuruş paralar verdi, şöyle bir afra tafrayla fırlatarak. “Bak oğlum, dedim, ben sana temiz bir para verdim. Sen benim önüme kuruş kuruş paraları attın. Olur mu?” Şöyle bir baktı yüzüme ve: “Sen (evet sen diyordu) hastasın. Bana parayı böyle veriyorlar, ben de sana öyle veriyorum. Hastasın sen!”

Evet hastayım ben. Sustum. Sessiz sedasız ayrıldım dükkândan, bir daha oraya ayağımı basmamak kararıyla.

Yufkacı adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, yazar yufkacıya temiz, ütülenmiş parayı verirken hangi amacı güdüyor?
2. Yazar, yufkacının sözleri karşısında ne yapıyor?

Çıkarımsal Sorular

3. Yufkacı, yazarın konuşmasına karşılık nasıl bir tavır takınıyor?
4. Parçaya göre, Yufkacıya eski paraları verenler kimlerdir?

Metin 10

ONUNCU YIL NUTKU ‘NDAN

“Türk milleti!

Kurtuluş Savaşı’na başladığımızın 15. yılındayız. Bugün cumhuriyetimizin onuncu yılını doldurduğu en büyük bayramdır.

Kutlu olsun!

Bu anda büyük Türk milletinin bir ferdi olarak, bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim.

Yurttaşlarım!

Az zamanda çok ve büyük işler yaptık. Bu işlerin en büyüğü, temeli Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti’dir.

Bundaki başarıyı,Türk milletinin ve onun değerli ordusunun, bir ve beraber olarak kararlı bir şekilde yürümesine borçluyuz...”

Mustafa Kemal

ATATÜRK

“Onuncu Yıl Nutkundan” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, bu işlerin en büyüğü nedir?
2. Türk milleti başarısını neye borçludur?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçaya göre, bu metnin yazılış sebebi nedir?
4. Parçaya göre, Atatürk ‘ün gururlanmasının sebebi TAM olarak nedir?

Metin 11

Kalabalık karşısında konuşmak bana göre değil. En bildiğim konularda bile ne diyeceğimi şaşıırıyorum. Sandalyeler dizilmiş, dinleyiciler bekliyor. Sen çıkacaksın, karşıdakileri bir saat, yarım saat oyalayacaksın. Sıkılmadan,bıktırmadan.Hep kaçarım böyle durumlardan.Bu kez yapmadım. Bakırköy Kùltür Koleji'nde “edebiyat üzerine” bir konuşma yaptım. Yazmıştım diyeceklerimi. Bıraktım kağıdı, sıkılıyor kişi kağıdı okurken,dinleyiciler de sıkılır diye düşünüyor,sıkıntısı daha da artıyor!

Oktay AKBAL(Günlerde)

Oktay Akbal'dan alıntılanan okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Oktay Akbal kalabalık karşısında konuşmayı niçin sevmiyor?
2. Oktay Akbal nerede ne üzerine konuşma yapmıştır?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçaya göre, Oktay Akbal'ın mesleği nedir?
4. Oktay Akbal katıldığı son toplantıdaki konuşmasında ne yapmadı? Niçin?

Metin 12

ATATÜRK

Cumhuriyetin 12. Yıldönümü için birçok pankart hazırlanmıştı. "Atatürk bizim en büyüğümüzdür.", "Atatürk bu milletin en yükseğidir.", "Türk milleti asırlardan beri bağrından bir Mustafa Kemal çıkardı." gibi pankartları gözden geçiren Atatürk hepsini çizdi, yalnız şunu yazdı : "Atatürk bizden biridir." ve şöyle dedi : "Millet sevgisi kadar büyük bir sevgi yoktur." İstiklal Savaşında benim de milletime yaptığım bazı hizmetler olmuştur sanırım. Fakat bunlardan hiç birini kendime mal etmedim. Yapılanların hepsi milletin eseridir, dedim. Aranacak olursa doğrusu da budur.

Geçmişte medeniyetler kurmuş bir soyun çocukları olduğumuzu ispat etmek için, yapmamız gereken şeylerin hepsini yaptığımızı ileri süremeyiz. Yarıda bırakılmış daha bir çok büyük işlerimiz vardır. Ben arkadaşlara şunu öğüt ederim. Şahsınız için değil, kendisinden olduğunuz millet için çalışınız.”

“Atatürk” adlı okuma parçası ile ilgili sorular:

Yüzeysel Sorular

1. Parçaya göre, Cumhuriyetin kaçınıcı yıldönümü kutlanmaktadır?
2. Parçaya göre, Atatürk Türk milletine yaptığı hizmetleri kime mal etmiştir?

Çıkarımsal Sorular

3. Parçada, “arkadaşlara şunu öğüt ederim” tümcesinde geçen “arkadaşlar” sözcüğü ile Atatürk

kimlere seslenmektedir?

4. Atatürk’ün tüm pankartları gözden geçirip hepsini çizmesi ve “Atatürk bizden biridir” yazması

onun nasıl bir devlet adamı olduğunu göstermektedir?

Ek:4 Önuygulama-Geçerlilik ve Güvenirlilik tabloları

Ek:4.1. Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi ile Tümce Dinleme Anlama Testi

Geçerlilik ve Güvenirlilik Tabloları

Reliability Statistics			
Test Type	Cronbach's Alpha	N of Items	Valid cases
Sozcuk	0,821	165	30
Tumce	0,864	165	30

Item Statistics -Sozcuk			Item Statistics -Tumce		
Seq. No	Disc. Index	Point Biser.	Seq. No	Disc. Index	Point Biser.
1	.39	.33	1	.39	.36
2	.41	.38	2	.37	.33
3	.33	.32	3	.55	.45
4	.35	.31	4	.53	.47
5	.45	.41	5	.47	.44
6	.39	.40	6	.42	.46
7	.35	.38	7	.43	.44
8	.38	.32	8	.50	.46
9	.35	.33	9	.42	.31
10	.37	.34	10	.39	.33
11	.38	.37	11	.45	.38
12	.48	.36	12	.45	.43
13	.45	.42	13	.45	.40
14	.45	.35	14	.49	.46
15	.40	.39	15	.50	.47
16	.39	.31	16	.55	.48
17	.57	.45	17	.44	.41
18	.45	.39	18	.52	.46
19	.34	.32	19	.55	.44
20	.46	.40	20	.42	.44
21	.53	.49	21	.39	.36
22	.40	.37	22	.49	.46
23	.44	.39	23	.50	.49
24	.40	.42	24	.42	.46
25	.40	.32	25	.50	.47
26	.43	.33	26	.50	.43
27	.49	.42	27	.39	.41
28	.58	.48	28	.40	.39
29	.53	.49	29	.49	.41

30	.44	.39	30	.35	.34
31	.57	.45	31	.39	.32
32	.47	.38	32	.50	.41
33	.35	.35	33	.50	.44
34	.45	.43	34	.57	.48
35	.39	.33	35	.47	.46
36	.50	.46	36	.45	.41
37	.50	.43	37	.51	.48
38	.40	.33	38	.40	.40
39	.48	.43	39	.42	.43
40	.55	.45	40	.34	.36
41	.50	.40	41	.35	.35
42	.44	.34	42	.52	.45
43	.43	.44	43	.54	.48
44	.50	.49	44	.43	.40
45	.59	.45	45	.38	.37
46	.38	.34	46	.48	.36
47	.55	.47	47	.45	.42
48	.45	.38	48	.45	.35
49	.43	.37	49	.40	.39
50	.43	.38	50	.39	.31
51	.40	.36	51	.57	.45
52	.54	.41	52	.45	.39
53	.51	.40	53	.34	.32
54	.52	.48	54	.46	.40
55	.38	.36	55	.53	.49
56	.35	.33	56	.40	.37
57	.49	.38	57	.44	.39
58	.45	.44	58	.40	.42
59	.38	.38	59	.40	.32
60	.49	.42	60	.43	.33
61	.45	.44	61	.49	.42
62	.58	.43	62	.58	.48
63	.55	.41	63	.53	.49
64	.52	.42	64	.44	.39
65	.49	.41	65	.49	.40
66	.48	.42			
67	.33	.31			
68	.57	.43			
69	.49	.40			
70	.50	.49			
71	.47	.35			
72	.40	.34			
73	.44	.34			
74	.34	.32			
75	.39	.33			
76	.43	.38			
77	.41	.35			
78	.48	.41			
79	.53	.47			
80	.49	.42			
81	.41	.34			

82	.54	.48	
83	.55	.48	
84	.58	.49	
85	.47	.42	
86	.48	.47	
87	.34	.31	
88	.44	.32	
89	.40	.33	
90	.42	.34	
91	.51	.45	
92	.50	.47	
93	.59	.45	
94	.45	.39	
95	.45	.39	
96	.43	.41	
97	.33	.36	
98	.40	.31	
99	.43	.42	
100	.44	.36	

Ek: 5 Çalışmanın Örneklemine Belirlenmesinde Temel Dayanak Noktası

Oluşturacak Kuramsal Yaklaşımın Belirlenmesi Amacı İle Yapılan Testlerin Frekans Dağılımları, Standart Sapma Ve Aritmetik Ortalama Tabloları

Ek: 5.1. Sözcük Ayırt Etme-Anlama, Tümce-Dinleme Anlama ile Okuma

Anlama Testlerinden Alınan Notların Frekans Dağılımları, Standart Sapma Ve Aritmetik Ortalama Tabloları

Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans, Maksimum ve Minimum Değerler Tablosu				
	Sözcük	Tümce	Okuma	Ortalama
Valid (N)	196	196	196	196
Missing	0	0	0	0
Mean	66,05	70,02	38,32	49,29
Median	67,00	71,00	25,00	43,30
Mode	65	68(a)	20	33(a)
Std. Deviation	9,540	8,673	25,424	17,109
Variance	115,347	99,456	646,381	292,705
Range	59	69	95	74
Minimum	28	20	5	15
Maximum	87	89	100	89

Frekans Tabloları				
Sözcük Testi				
Points	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
28	2	1,0	1,0	1,0
34	1	0,5	0,5	1,5
38	1	0,5	0,5	2,0
39	1	0,5	0,5	2,6
40	4	2,0	2,0	4,6
44	1	0,5	0,5	5,1
47	1	0,5	0,5	5,6
50	3	1,5	1,5	7,1
51	1	0,5	0,5	7,7

52	3	1,5	1,5	9,2
53	5	2,6	2,6	11,7
54	3	1,5	1,5	13,3
55	5	2,6	2,6	15,8
56	2	1,0	1,0	16,8
57	3	1,5	1,5	18,4
58	3	1,5	1,5	19,9
59	5	2,6	2,6	22,4
60	6	3,1	3,1	25,5
61	4	2,0	2,0	27,6
62	3	1,5	1,5	29,1
63	9	4,6	4,6	33,7
64	7	3,6	3,6	37,2
65	14	7,1	7,1	44,4
66	4	2,0	2,0	46,4
67	9	4,6	4,6	51,0
68	11	5,6	5,6	56,6
69	3	1,5	1,5	58,2
70	9	4,6	4,6	62,8
71	8	4,1	4,1	66,8
72	11	5,6	5,6	72,4
73	7	3,6	3,6	76,0
74	5	2,6	2,6	78,6
75	5	2,6	2,6	81,1
76	4	2,0	2,0	83,2
77	8	4,1	4,1	87,2
78	7	3,6	3,6	90,8
79	5	2,6	2,6	93,4
80	3	1,5	1,5	94,9
81	1	0,5	0,5	95,4
82	4	2,0	2,0	97,4
83	2	1,0	1,0	98,5
84	1	0,5	0,5	99,0
86	1	0,5	0,5	99,5
87	1	0,5	0,5	100,0
Total	196	100,0	100,0	
Tümce Testi				
Points	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
20	1	0,5	0,5	0,5
30	1	0,5	0,5	1,0
38	1	0,5	0,5	1,5
44	1	0,5	0,5	2,0
45	2	1,0	1,0	3,1
50	6	3,1	3,1	6,1
54	2	1,0	1,0	7,1
55	1	0,5	0,5	7,7
57	3	1,5	1,5	9,2
58	3	1,5	1,5	10,7
60	7	3,6	3,6	14,3
62	3	1,5	1,5	15,8

63	3	1,5	1,5	17,3
65	9	4,6	4,6	21,9
66	14	7,1	7,1	29,1
68	15	7,7	7,7	36,7
69	10	5,1	5,1	41,8
70	6	3,1	3,1	44,9
71	15	7,7	7,7	52,6
72	14	7,1	7,1	59,7
74	15	7,7	7,7	67,3
75	13	6,6	6,6	74,0
77	13	6,6	6,6	80,6
78	8	4,1	4,1	84,7
80	9	4,6	4,6	89,3
82	10	5,1	5,1	94,4
83	4	2,0	2,0	96,4
85	3	1,5	1,5	98,0
86	2	1,0	1,0	99,0
89	2	1,0	1,0	100,0
Total	196	100,0	100,0	
Okuma testi				
Points	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	8	4,1	4,1	4,1
10	21	10,7	10,7	14,8
15	2	1,0	1,0	15,8
20	36	18,4	18,4	34,2
25	34	17,3	17,3	51,5
30	14	7,1	7,1	58,7
35	2	1,0	1,0	59,7
40	4	2,0	2,0	61,7
45	7	3,6	3,6	65,3
50	18	9,2	9,2	74,5
55	3	1,5	1,5	76,0
60	7	3,6	3,6	79,6
65	2	1,0	1,0	80,6
70	6	3,1	3,1	83,7
75	7	3,6	3,6	87,2
80	12	6,1	6,1	93,4
85	4	2,0	2,0	95,4
90	5	2,6	2,6	98,0
95	3	1,5	1,5	99,5
100	1	0,5	0,5	100,0
Total	196	100,0	100,0	
Genel Ortalama				
Points	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
15	2	1,0	1,0	1,0
21	1	0,5	0,5	1,5
24	1	0,5	0,5	2,0
25	2	0,5	0,5	2,6

26	1	0,5	0,5	3,6
27	3	0,5	0,5	4,1
28	3	1,5	1,5	6,6
29	5	1,0	1,0	7,7
30	3	0,5	0,5	9,7
31	5	1,0	1,0	11,7
32	2	1,0	1,0	14,3
33	5	0,5	0,5	14,8
34	6	1,5	1,5	18,4
35	3	0,5	0,5	20,4
36	4	0,5	0,5	21,9
37	5	1,5	1,5	25,0
38	6	1,5	1,5	27,6
39	5	0,5	0,5	29,6
40	14	1,0	1,0	33,2
41	9	0,5	0,5	39,8
42	6	1,0	1,0	45,4
43	5	0,5	0,5	48,0
44	8	0,5	0,5	50,5
45	6	1,0	1,0	55,1
46	5	0,5	0,5	56,1
47	2	0,5	0,5	58,2
48	2	0,5	0,5	59,2
50	1	0,5	0,5	60,2
51	1	0,5	0,5	60,7
52	1	0,5	0,5	61,2
53	2	0,5	0,5	61,7
54	2	0,5	0,5	62,8
55	2	1,0	1,0	64,3
56	4	0,5	0,5	64,8
57	2	1,0	1,0	67,3
58	5	1,0	1,0	68,4
59	4	1,0	1,0	70,9
60	3	0,5	0,5	73,0
61	2	0,5	0,5	74,5
62	3	0,5	0,5	75,5
63	2	0,5	0,5	77,6
64	1	0,5	0,5	78,6
65	1	0,5	0,5	79,1
67	5	1,0	1,0	80,1
68	1	0,5	0,5	82,1
69	1	0,5	0,5	82,7
71	2	1,0	1,0	83,7
72	1	0,5	0,5	84,2
73	4	0,5	0,5	84,7
74	1	0,5	0,5	86,7
75	2	1,0	1,0	87,8
76	5	0,5	0,5	88,3
77	4	0,5	0,5	90,8
78	3	1,0	1,0	93,4
79	2	1,0	1,0	94,9
80	2	0,5	0,5	95,4

82	1	0,5	0,5	96,4
83	3	0,5	0,5	96,9
85	1	0,5	0,5	98,5
86	1	0,5	0,5	99,0
87	1	0,5	0,5	99,5
89	1	0,5	0,5	100,0
Total	196	100,0	100,0	

Ek:5.2. Sözcük Ayırt Etme-Anlama Testi Cevap Frekans Dağılımları

Soru No	Sözcük Testi Cevap Frekans Dağılımı (Öğrenci Sayısı ve Yüzde Olarak)											
	A		B		C		D		Boş		DOĞRU (%)	YANLIŞ (%)
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
1	2	1,0	13	6,6	2	1,0	177	90,3	2	1,0	90,3	8,7
2	5	2,6	44	22,4	2	1,0	142	72,4	3	1,5	72,4	26,1
3	2	1,0	2	1,0	190	96,9	2	1,0	0	0,0	96,9	3,1
4	147	75,0	24	12,2	14	7,1	5	2,6	6	3,1	75,0	21,9
5	137	69,9	3	1,5	35	17,9	17	8,7	4	2,0	69,9	28,1
6	3	1,5	148	75,5	22	11,2	22	11,2	1	0,5	75,5	24,0
7	158	80,6	9	4,6	23	11,7	4	2,0	2	1,0	80,6	18,4
8	5	2,6	171	87,2	1	0,5	15	7,7	4	2,0	87,2	10,8
9	3	1,5	1	0,5	190	96,9	2	1,0	0	0,0	96,9	3,1
10	9	4,6	3	1,5	176	89,8	7	3,6	1	0,5	89,8	9,7
11	2	1,0	168	85,7	2	1,0	23	11,7	1	0,5	85,7	13,8
12	99	50,5	19	9,7	59	30,1	17	8,7	2	1,0	50,5	48,5
13	77	39,3	2	1,0	2	1,0	114	58,2	1	0,5	58,2	41,3
14	75	38,3	2	1,0	112	57,1	5	2,6	2	1,0	57,1	41,9
15	6	3,1	160	81,6	13	6,6	16	8,2	1	0,5	81,6	17,9
16	117	59,7	58	29,6	3	1,5	15	7,7	3	1,5	59,7	38,8
17	1	0,5	56	28,6	6	3,1	129	65,8	4	2,0	65,8	32,2
18	136	69,4	46	23,5	1	0,5	10	5,1	3	1,5	69,4	29,1
19	6	3,1	180	91,8	2	1,0	6	3,1	2	1,0	91,8	7,2
20	146	74,5	33	16,8	7	3,6	10	5,1	0	0,0	74,5	25,5
21	73	37,2	20	10,2	100	51,0	1	0,5	2	1,0	51,0	48,0
22	28	14,3	2	1,0	39	19,9	125	63,8	2	1,0	63,8	35,2
23	4	2,0	132	67,3	54	27,6	4	2,0	2	1,0	67,3	31,7
24	172	87,8	12	6,1	2	1,0	9	4,6	1	0,5	87,8	11,7
25	2	1,0	2	1,0	185	94,4	6	3,1	1	0,5	94,4	5,1
26	7	3,6	14	7,1	151	77,0	22	11,2	2	1,0	77,0	22,0
27	105	53,6	29	14,8	19	9,7	40	20,4	3	1,5	53,6	44,9
28	21	10,7	159	81,1	9	4,6	6	3,1	1	0,5	81,1	18,4
29	44	22,4	13	6,6	9	4,6	127	64,8	3	1,5	64,8	33,7
30	13	6,6	140	71,4	40	20,4	2	1,0	1	0,5	71,4	28,1
31	12	6,1	3	1,5	23	11,7	157	80,1	1	0,5	80,1	19,4
32	14	7,1	56	28,6	4	2,0	119	60,7	3	1,5	60,7	37,8
33	120	61,2	2	1,0	26	13,3	46	23,5	2	1,0	61,2	37,8
34	5	2,6	5	2,6	164	83,7	18	9,2	4	2,0	83,7	14,3
35	27	13,8	132	67,3	23	11,7	11	5,6	3	1,5	67,3	31,2
36	121	61,7	26	13,3	13	6,6	35	17,9	1	0,5	61,7	37,8
37	28	14,3	19	9,7	120	61,2	26	13,3	3	1,5	61,2	37,3
38	98	50,0	30	15,3	34	17,3	31	15,8	1	0,5	50,0	49,5
39	46	23,5	115	58,7	14	7,1	20	10,2	1	0,5	58,7	40,8
40	124	63,3	46	23,5	5	2,6	21	10,7	0	0,0	63,3	36,7
41	12	6,1	4	2,0	170	86,7	10	5,1	0	0,0	86,7	13,3

42	9	4,6	3	1,5	20	10,2	162	82,7	2	1,0	82,7	16,3
43	30	15,3	7	3,6	145	74,0	11	5,6	3	1,5	74,0	24,5
44	32	16,3	140	71,4	4	2,0	17	8,7	3	1,5	71,4	27,1
45	101	51,5	38	19,4	15	7,7	38	19,4	4	2,0	51,5	46,5
46	15	7,7	26	13,3	139	70,9	14	7,1	2	1,0	70,9	28,1
47	37	18,9	130	66,3	13	6,6	15	7,7	1	0,5	66,3	33,2
48	9	4,6	2	1,0	5	2,6	179	91,3	1	0,5	91,3	8,2
49	24	12,2	128	65,3	37	18,9	5	2,6	2	1,0	65,3	33,7
50	150	76,5	8	4,1	33	16,8	3	1,5	2	1,0	76,5	22,5
51	2	1,0	2	1,0	189	96,4	2	1,0	1	0,5	96,4	3,1
52	68	34,7	17	8,7	99	50,5	12	6,1	0	0,0	50,5	49,5
53	167	85,2	7	3,6	5	2,6	16	8,2	1	0,5	85,2	14,3
54	4	2,0	161	82,1	12	6,1	18	9,2	1	0,5	82,1	17,4
55	4	2,0	31	15,8	153	78,1	8	4,1	0	0,0	78,1	21,9
56	113	57,7	16	8,2	14	7,1	50	25,5	3	1,5	57,7	40,8
57	5	2,6	15	7,7	161	82,1	15	7,7	0	0,0	82,1	17,9
58	27	13,8	105	53,6	7	3,6	53	27,0	4	2,0	53,6	44,4
59	10	5,1	17	8,7	69	35,2	98	50,0	2	1,0	50,0	49,0
60	113	57,7	50	25,5	20	10,2	11	5,6	2	1,0	57,7	41,3
61	5	2,6	156	79,6	9	4,6	24	12,2	2	1,0	79,6	19,4
62	10	5,1	25	12,8	12	6,1	147	75,0	2	1,0	75,0	24,0
63	174	88,8	6	3,1	3	1,5	13	6,6	0	0,0	88,8	11,2
64	26	13,3	157	80,1	7	3,6	4	2,0	2	1,0	80,1	18,9
65	10	5,1	50	25,5	16	8,2	118	60,2	2	1,0	60,2	38,8
66	98	50,0	44	22,4	15	7,7	36	18,4	3	1,5	50,0	48,5
67	13	6,6	3	1,5	17	8,7	162	82,7	1	0,5	82,7	16,8
68	17	8,7	17	8,7	132	67,3	29	14,8	1	0,5	67,3	32,2
69	20	10,2	152	77,6	18	9,2	6	3,1	0	0,0	77,6	22,4
70	123	62,8	11	5,6	50	25,5	8	4,1	4	2,0	62,8	35,2
71	2	1,0	5	2,6	184	93,9	2	1,0	3	1,5	93,9	4,6
72	11	5,6	11	5,6	38	19,4	133	67,9	3	1,5	67,9	30,6
73	99	50,5	55	28,1	16	8,2	25	12,8	1	0,5	50,5	49,0
74	29	14,8	128	65,3	16	8,2	20	10,2	3	1,5	65,3	33,2
75	10	5,1	7	3,6	48	24,5	129	65,8	2	1,0	65,8	33,2
76	126	64,3	9	4,6	54	27,6	6	3,1	1	0,5	64,3	35,2
77	21	10,7	19	9,7	57	29,1	98	50,0	1	0,5	50,0	49,5
78	126	64,3	19	9,7	40	20,4	10	5,1	1	0,5	64,3	35,2
79	10	5,1	168	85,7	13	6,6	5	2,6	0	0,0	85,7	14,3
80	157	80,1	6	3,1	10	5,1	23	11,7	0	0,0	80,1	19,9
81	22	11,2	10	5,1	148	75,5	15	7,7	1	0,5	75,5	24,0
82	113	57,7	9	4,6	6	3,1	64	32,7	4	2,0	57,7	40,3
83	10	5,1	165	84,2	10	5,1	10	5,1	1	0,5	84,2	15,3
84	11	5,6	15	7,7	13	6,6	157	80,1	0	0,0	80,1	19,9
85	101	51,5	23	11,7	15	7,7	56	28,6	1	0,5	51,5	48,0
86	10	5,1	20	10,2	154	78,6	10	5,1	2	1,0	78,6	20,4
87	10	5,1	177	90,3	2	1,0	5	2,6	2	1,0	90,3	8,7
88	175	89,3	12	6,1	2	1,0	5	2,6	2	1,0	89,3	9,7
89	5	2,6	181	92,3	3	1,5	6	3,1	1	0,5	92,3	7,2
90	165	84,2	3	1,5	11	5,6	16	8,2	1	0,5	84,2	15,3
91	29	14,8	16	8,2	27	13,8	123	62,8	1	0,5	62,8	36,7
92	98	50,0	23	11,7	30	15,3	45	23,0	0	0,0	50,0	50,0
93	31	15,8	11	5,6	123	62,8	25	12,8	6	3,1	62,8	34,1

94	156	79,6	8	4,1	4	2,0	27	13,8	1	0,5	79,6	19,9
95	38	19,4	18	9,2	16	8,2	123	62,8	1	0,5	62,8	36,7
96	136	69,4	15	7,7	20	10,2	25	12,8	0	0,0	69,4	30,6
97	4	2,0	6	3,1	107	54,6	78	39,8	1	0,5	54,6	44,9
98	54	27,6	21	10,7	98	50,0	22	11,2	1	0,5	50,0	49,5
99	180	91,8	5	2,6	3	1,5	8	4,1	0	0,0	91,8	8,2
100	31	15,8	38	19,4	121	61,7	6	3,1	0	0,0	61,7	38,3

Ek:5.3. Tümce Dinleme-Anlama Testi Cevap Frekans Dağılımları

Soru No	Tümce Dinleme Anlama Testi Cevap Frekans Dağılımı (Öğrenci Sayısı ve Yüzde Olarak)									
	A		B		C		Boş		DOĞRU (%)	YANLIŞ (%)
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)		
1	162	90,0	14	7,8	3	1,7	1	0,6	90,0	9,4
2	131	72,8	9	5,0	39	21,7	1	0,6	72,8	26,6
3	2	1,1	173	96,1	3	1,7	2	1,1	96,1	2,8
4	124	68,9	29	16,1	25	13,9	2	1,1	68,9	30,0
5	10	5,6	156	86,7	12	6,7	2	1,1	86,7	12,2
6	42	23,3	2	1,1	135	75,0	1	0,6	75,0	24,4
7	2	1,1	174	96,7	2	1,1	2	1,1	96,7	2,2
8	1	0,6	4	2,2	174	96,7	1	0,6	96,7	2,7
9	167	92,8	9	5,0	3	1,7	1	0,6	92,8	6,6
10	158	87,8	14	7,8	7	3,9	1	0,6	87,8	11,6
11	2	1,1	3	1,7	174	96,7	1	0,6	96,7	2,7
12	7	3,9	169	93,9	3	1,7	1	0,6	93,9	5,5
13	161	89,4	16	8,9	1	0,6	2	1,1	89,4	9,5
14	39	21,7	3	1,7	135	75,0	3	1,7	75,0	23,3
15	2	1,1	152	84,4	26	14,4	0	0,0	84,4	15,6
16	12	6,7	3	1,7	165	91,7	0	0,0	91,7	8,3
17	12	6,7	152	84,4	16	8,9	0	0,0	84,4	15,6
18	114	63,3	16	8,9	50	27,8	0	0,0	63,3	36,7
19	12	6,7	77	42,8	90	50,0	1	0,6	50,0	49,4
20	101	56,1	77	42,8	2	1,1	0	0,0	56,1	43,9
21	67	37,2	6	3,3	107	59,4	0	0,0	59,4	40,6
22	3	1,7	3	1,7	174	96,7	0	0,0	96,7	3,3
23	29	16,1	90	50,0	61	33,9	0	0,0	50,0	50,0
24	158	87,8	2	1,1	20	11,1	0	0,0	87,8	12,2
25	39	21,7	138	76,7	3	1,7	0	0,0	76,7	23,3
26	6	3,3	12	6,7	162	90,0	0	0,0	90,0	10,0
27	81	45,0	97	53,9	1	0,6	1	0,6	53,9	45,5
28	158	87,8	17	9,4	5	2,8	0	0,0	87,8	12,2
29	50	27,8	126	70,0	3	1,7	1	0,6	70,0	29,4
30	140	77,8	3	1,7	37	20,6	0	0,0	77,8	22,2
31	5	2,8	43	23,9	132	73,3	0	0,0	73,3	26,7
32	14	7,8	164	91,1	2	1,1	0	0,0	91,1	8,9
33	168	93,3	3	1,7	9	5,0	0	0,0	93,3	6,7
34	26	14,4	7	3,9	146	81,1	1	0,6	81,1	18,3
35	156	86,7	3	1,7	21	11,7	0	0,0	86,7	13,3
36	22	12,2	6	3,3	152	84,4	0	0,0	84,7	15,3
37	1	0,6	2	1,1	176	97,8	1	0,6	97,8	1,6
38	159	88,3	18	10,0	3	1,7	0	0,0	88,3	11,7
39	17	9,4	156	86,7	7	3,9	0	0,0	86,7	13,3

40	43	23,9	131	72,8	6	3,3	0	0,0	72,8	27,2
41	28	15,6	54	30,0	98	54,4	0	0,0	54,4	45,6
42	13	7,2	148	82,2	19	10,6	0	0,0	82,2	17,8
43	7	3,9	27	15,0	146	81,1	0	0,0	81,1	18,9
44	97	53,9	77	42,8	5	2,8	1	0,6	53,9	45,5
45	6	3,3	14	7,8	160	88,9	0	0,0	88,9	11,1
46	160	88,9	7	3,9	12	6,7	1	0,6	88,9	10,5
47	35	19,4	132	73,3	13	7,2	0	0,0	73,3	26,7
48	90	50,0	66	36,7	23	12,8	1	0,6	50,0	49,4
49	50	27,8	38	21,1	91	50,6	1	0,6	50,6	48,8
50	26	14,4	148	82,2	5	2,8	1	0,6	82,2	17,2
51	125	69,4	26	14,4	28	15,6	1	0,6	69,4	30,0
52	19	10,6	148	82,2	13	7,2	0	0,0	82,2	17,8
53	28	15,6	54	30,0	98	54,4	0	0,0	54,4	45,6
54	66	36,7	111	61,7	2	1,1	1	0,6	61,7	37,7
55	41	22,8	139	77,2	0	0,0	0	0,0	77,2	22,8
56	111	61,7	39	21,7	30	16,7	0	0,0	61,7	38,3
57	3	1,7	16	8,9	161	89,4	0	0,0	89,4	10,6
58	15	8,3	144	80,0	21	11,7	0	0,0	80,0	20,0
59	9	5,0	32	17,8	139	77,2	0	0,0	77,2	22,8
60	127	70,6	9	5,0	44	24,4	0	0,0	70,6	29,4
61	23	12,8	65	36,1	90	50,0	2	1,1	50,0	48,9
62	5	2,8	171	95,0	3	1,7	1	0,6	95,0	4,4
63	1	0,6	96	53,3	82	45,6	1	0,6	53,3	46,1
64	90	50,0	39	21,7	51	28,3	0	0,0	50,0	50,0
65	36	20,0	93	51,7	51	28,3	0	0,0	51,7	48,3

Ek:6. Okuma-Anlaması Güçlü Ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı İle Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı

Ek: 6.1. Kapalı Uçlu Uyaran Kullanılarak Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı

Metin Adı			Çiftlik							
Denek Grubu			Okuma Anlaması Güçlü			Okuma Anlaması Zayıf				
Denek Sayısı			30			30				
Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı			0	24	6	27	3	0		
Anlatı Düzeyi			Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)	Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)		
Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı	Özet		0	0	24	4	24	2	0	
			1	0	0	2	3	1	0	
			2	0	0	0	0	0	0	
	Yönelim		Kişi	0	0	0	0	5	0	0
				1	0	24	5	22	3	0
				2	0	0	1	0	0	0
			Zaman	0	0	4	0	18	1	0
				1	0	9	1	6	2	0
				2	0	11	5	3	0	0
			Uzam	0	0	5	0	5	2	0

			1	0	18	1	21	1	0
			2	0	1	5	1	0	0
		Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	0	0	0	0	2	0	0
			1	0	24	6	25	3	0
Karmaşık Olaylar Dizisi	Harekete Geçirici An		0	0	0	0	19	2	0
			1	0	20	0	8	1	0
			2	0	4	6	0	0	0
	Girişme		0	0	0	0	25	1	0
			1	0	20	0	2	2	0
			2	0	4	6	0	0	0
Çözüm			0	0	0	0	12	0	0
			1	0	20	0	15	3	0
			2	0	4	6	0	0	0
Bitiş			0	0	7	0	12	1	0
			1	0	17	6	15	2	0
Değerlendirme	İçe Yerleşik Değerlendirme		0	0	16	0	24	0	0
			1	0	8	6	3	3	0
	Dış Değerlendirme		0	0	24	6	27	3	0
			1	0	0	0	0	0	0
	Eylem aktarımı Yoluyla Değerlendirme		0	0	3	0	18	1	0
			1	0	21	6	9	2	0
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme		0	0	24	3	27	3	0
			1	0	0	3	0	0	0
			1	0	0	3	0	0	0

Metin Adı			Sirk								
Denek Grubu			Okuma Anlaması Güçlü			Okuma Anlaması Zayıf					
Denek Sayısı			30			30					
Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı			0	22	8	26	4	0			
Anlatı Düzeyi			Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)	Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)			
Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı	Özet		0	0	19	6	24	3	0		
			1	0	3	2	2	1	0		
			2	0	0	0	0	0	0		
	Yönelim		Kişi		0	0	0	0	2	0	0
					1	0	18	6	24	4	0
					2	0	4	2	0	0	0
			Zaman		0	0	8	0	9	1	0
					1	0	8	2	14	1	0
					2	0	6	6	3	2	0
			Uzam		0	0	6	0	25	3	0
					1	0	10	1	0	1	0
					2	0	6	7	1	0	0
			Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi		0	0	0	0	7	0	0
					1	0	22	8	19	4	0
			Karmaşık Olaylar Dizisi		Harekete Geçirici An		0	0	0	0	21
	1	0					14	1	5	3	0
	2	0					8	7	0	0	0

		Girişme	0	0	0	0	21	2	0
			1	0	19	0	5	2	0
			2	0	3	8	0	0	0
	Çözüm		0	0	0	0	10	0	0
			1	0	17	0	16	4	0
			2	0	5	8	0	0	0
	Bitiş		0	0	11	1	12	1	0
			1	0	11	7	14	3	0
	Değerlendirme	İçe Yerleşik Değerlendirme	0	0	7	0	18	2	0
			1	0	15	8	8	2	0
		Dış Değerlendirme	0	0	22	8	26	4	0
			1	0	0	0	0	0	0
		Eylem aktarımı Yoluyla Değerlendirme	0	0	1	0	12	2	0
			1	0	21	8	14	2	0
		Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	0	0	22	8	26	4	0
			1	0	0	0	0	0	0

Metin Adı			Tatil									
Denek Grubu			Okuma Anlaması Güçlü			Okuma Anlaması Zayıf						
Denek Sayısı			30			30						
Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı			0	22	8	24	6	0				
Anlatı Düzeyi			Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)	Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)				
Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı	Özet		0	0	22	6	22	6	0			
			1	0	0	2	2	0	0			
			2	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	1	0	0			
	Yönelim		Kişi	1	0	21	6	23	6	0		
				2	0	1	2	0	0	0		
				0	0	2	0	12	0	0		
			Zaman	1	0	2	0	10	2	0		
				2	0	18	8	2	4	0		
				0	0	4	0	15	3	0		
			Uzam	1	0	6	0	5	2	0		
				2	0	12	8	4	1	0		
				Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi	0	0	0	0	6	0	0	
			1		0	22	8	18	6	0		
			Karmaşık Olaylar Dizisi		Harekete Geçirici An	0	0	0	0	16	4	0
						1	0	19	1	8	2	0
	2	0				3	7	0	0	0		
	Girişme	0			0	0	0	18	2	0		

			1	0	20	0	6	4	0
			2	0	2	8	0	0	0
Çözüm			0	0	0	0	6	1	0
			1	0	16	0	18	5	0
			2	0	6	8	0	0	0
Bitiş			0	0	6	0	12	3	0
			1	0	16	8	12	3	0
Değerlendirme	İçe Yerleşik Değerlendirme	0	0	8	0	17	3	0	
		1	0	14	8	7	3	0	
	Dış Değerlendirme	0	0	22	8	24	6	0	
		1	0	0	0	0	0	0	
	Eylem aktarımı Yoluyla Değerlendirme	0	0	4	0	18	4	0	
		1	0	18	8	6	2	0	
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	0	0	22	7	24	6	0	
		1	0	0	1	0	0	0	

Ek: 6.2. Açık Uçlu Uyaran Kullanılarak Okuma-Anlaması Güçlü ve Zayıf Denekler Tarafından Üretilen Anlatılarda Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı ile Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı

Metin Adı			Korsanlar Hazineslerini Nasıl Kaybetti?								
Denek Grubu			Okuma Anlaması Güçlü			Okuma Anlaması Zayıf					
Denek Sayısı			30			30					
Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı			0	21	9	24	6	0			
Anlatı Düzeyi			Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)	Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)			
Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı	Özet		0	0	18	3	21	5	0		
			1	0	3	6	3	1	0		
			2	0	0	0	0	0	0		
			3	0	0	0	0	0	0		
	Yönelim		Kişi		0	0	2	0	13	0	0
					1	0	18	6	11	6	0
					2	0	1	3	0	0	0
			Zaman		0	0	14	1	21	1	0
					1	0	5	5	3	5	0
					2	0	2	3	0	0	0
			Uzam		0	0	9	1	17	4	0
					1	0	11	2	7	0	0
					2	0	1	6	0	2	0
	Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi		0	0	2	0	14	0	0		
			1	0	19	8	10	6	0		
Karmaşık Olaylar Dizisi	Harekete Geçirici An		0	0	0	0	3	1	0		

			1	0	18	2	21	5	0
			2	0	3	7	0	0	0
		Girişme	0	0	0	0	10	0	0
			1	0	13	0	12	2	0
			2	0	8	9	2	4	0
	Çözüm		0	0	0	0	5	0	0
			1	0	7	0	16	2	0
			2	0	14	9	3	4	0
	Bitiş		0	0	2	0	16	1	0
			1	0	19	9	7	5	0
	Değerlendirme	İçe Yerleşik Değerlendirme	0	0	1	0	22	4	0
			1	0	20	9	2	2	0
		Dış Değerlendirme	0	0	21	9	24	6	0
			1	0	0	0	0	0	0
		Eylem aktarımı Yoluyla Değerlendirme	0	0	1	0	23	5	0
			1	0	20	9	1	1	0
		Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	0	0	19	6	22	6	0
			1	0	2	3	2	0	0

Metin Adı			Ayşe'nin Doğum Günü Süprizi								
Denek Grubu			Okuma Anlaması Güçlü			Okuma Anlaması Zayıf					
Denek Sayısı			30			30					
Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı			0	23	7	24	6	0			
Anlatı Düzeyi			Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)	Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)			
Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı	Özet		0	0	23	6	23	4	0		
			1	0	0	1	1	2	0		
			2	0	0	0	0	0	0		
			3	0	0	0	0	0	0		
	Yönelim		Kişi		0	0	0	0	3	0	0
					1	0	22	2	21	5	0
					2	0	1	5	0	1	0
			Zaman		0	0	6	0	12	0	0
					1	0	4	0	1	3	0
					2	0	13	7	11	3	0
			Uzam		0	0	22	2	24	4	0
					1	0	0	1	0	0	0
					2	0	1	4	0	2	0
			Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi		0	0	0	0	3	0	0
					1	0	23	7	21	6	0
			Karmaşık Olaylar Dizisi		Harekete Geçirici An		0	0	0	0	17
	1	0					18	0	7	3	0
	2	0					5	7	0	0	0
	Girişme				0	0	0	0	23	4	0

		1	0	15	0	1	2	0
		2	0	8	7	0	0	0
Çözüm		0	0	0	0	3	0	0
		1	0	8	0	15	2	0
		2	0	15	7	6	4	0
Bitiş		0	0	5	0	13	0	0
		1	0	18	7	11	6	0
Değerlendirme	İçe Yerleşik Değerlendirme	0	0	11	0	22	6	0
		1	0	12	7	2	0	0
	Dış Değerlendirme	0	0	23	7	24	6	0
		1	0	0	0	0	0	0
	Eylem aktarımı Yoluyla Değerlendirme	0	0	8	0	18	3	0
		1	0	15	7	6	3	0
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	0	0	23	4	24	6	0
		1	0	0	3	0	0	0

Metin Adı			Uçmayı Öğrenen Çocuk								
Denek Grubu			Okuma Anlaması Güçlü			Okuma Anlaması Zayıf					
Denek Sayısı			30			30					
Deneklerin Anlatı Düzeyine Göre Sıklık Dağılımı			0	26	4	24	6	0			
Anlatı Düzeyi			Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)	Zayıf (0-6)	Orta (7-12)	iyi (13-18)			
Anlatı Öğelerinin Anlatı Düzeyine Göre Kullanım Sıklığı	Özet		0	0	22	1	20	2	0		
			1	0	4	3	4	4	0		
			2	0	0	0	0	0	0		
	Yönelim		Kişi		0	0	2	0	10	1	0
					1	0	21	1	13	5	0
					2	0	3	3	1	0	0
			Zaman		0	0	17	0	22	3	0
					1	0	9	1	2	3	0
					2	0	0	3	0	0	0
			Uzam		0	0	13	0	24	5	0
					1	0	12	1	0	0	0
					2	0	1	3	0	1	0
			Durum ve Olaylara İlişkin Bilgi		0	0	0	0	12	2	0
					1	0	26	4	12	4	0
			Karmaşık Olaylar Dizisi		Harekete Geçirici An		0	0	0	0	6
	1	0					19	0	17	4	0
	2	0					7	4	1	0	0
	Girişme				0	0	0	0	8	0	0
					0	0	0	0	8	0	0

			1	0	17	0	12	2	0
			2	0	9	4	4	4	0
Çözüm			0	0	0	0	7	0	0
			1	0	11	0	14	2	0
			2	0	15	4	3	4	0
Bitiş			0	0	1	0	10	1	0
			1	0	25	4	14	5	0
Değerlendirme	İçe Yerleşik Değerlendirme	0	0	11	0	13	4	0	
		1	0	15	4	11	2	0	
	Dış Değerlendirme	0	0	26	4	24	6	0	
		1	0	0	0	0	0	0	
	Eylem aktarımı Yoluyla Değerlendirme	0	0	7	0	17	4	0	
		1	0	19	4	7	2	0	
	Olayların Geciktirilmesi Yoluyla Değerlendirme	0	0	21	0	19	5	0	
		1	0	5	4	5	1	0	