

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ALAN ARAŞTIRMASI**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Halit KARATAY**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Metin ERGUN**

ANKARA-2007

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Halit KARATAY’a ait “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Üye: Prof. Dr. Metin ERGUN (Danışman).....

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Üye: Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

ÖZET

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ALAN ARAŞTIRMASI

Karatay, Halit

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr.Metin ERGUN

Mart-2007

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarma araştırmanın temel amacıdır. Eğitim Fakülteleri Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrencilere bu konularda verilen eğitimin yeterliliğinin bilinmesi de, eğitim sürecini değerlendirme açısından önemlidir.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı 75 soruluk bir *Okuduğunu Anlama Testi*; okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek için de 33 maddelik bir *Okuma Stratejileri Ölçeği* geliştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise öyküleyici metindir. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflardır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası

süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanımına sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşünüş göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, kızlara göre daha yüksek ve anlamlıdır. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrası süreçtir. Metin kavramaya yönelik strateji kullanmayı, öğrencilerine kazandıracak, 4. sınıfın sonuna gelmiş öğretmen adaylarının bu konudaki bilişsel farkındalığının daha iyi düzeyde olması gerekirdi.

Eğitim Fakültelerinde, metin okuma-anlama ile ilgili verilen eğitimin okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisini geliştirici ve okunan metne karşı anlamayı artırıcı bilişsel farkındalık stratejisi kullanmayı yeterli düzeyde geliştirmemiştir. Öğretmen yetiştiren fakültelerinin alanında uzman öğretim elemanı ihtiyaçları giderilmeli, eğitim programlarının yeterliliği de eleştirel bir gözle ve benzer araştırma bulguları ışığında yeniden yapılandırılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuma süreçleri, metin, metin türleri, bilişsel farkındalık.

ABSTRACT

A RESERACH ABOUT READING COMPREHENSION SKILLS OF PRİMARY SCHOOL PRESERVICE TEACHERS OF TURKİSH

Karatay, Halit

Ph.D, Turkish Education Faculty

Counselor: Prof.Dr.Metin ERGUN

March-2007

In this research, Turkish Teaching 4.th class students' reading comprehension skills and usage of reading strategies were examined. Basic aim of this research is; to determine students metacognitive awareness, cognitive level about using reading strategies change according to reading process or not and their reading comprehension skills change according to type and structure of a text or not. Knowing sufficiency of education about these topics in Education Faculties Turkish Teaching Departments is also an important fact for evaluating teaching process.

350 students were chosen impartially from Gazi University Gazi Education Faculty, Kastamonu Education Faculty and Abant İzzet Baysal University Education Faculty. In order to evaluate reading comprehension skill a *Reading Comprehension Test*, which is based on text types, with 75 items and in order to determine students reading strategy level a *Reading Strategy Scale* with 33 items were developed. SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programme was used to describe data.

These students' reading comprehension success differentiates significantly according to text types (informative, narrative, poetry). Girls Reading comprehension success; except for informative text, is higher and meaningful in narration and poetry when compared with boys. Students are more successful in poetry and they are poor in narration. Students are more successful in words and word groups and in paragraphs about reading comprehension success in text structure. In after reading

period about complete text structure; students' level in comprehending text is poor when compared with words-word groups and paragraphs.

Teacher nominees, usage of reading strategies is generally in middle level. Usage of reading strategy level changes according to reading process. Boys' cognitive awareness about reading strategies is higher and meaningful than girls. Usage of reading strategies is very little in after reading process. Effectiveness and cognitive awareness of 4th class students'; text comprehension and strategy skills should have been higher level.

Education, given about reading comprehension skills in a text, in Education Faculties does not develop sufficiently students' cognitive awareness of reading comprehension evaluation level. Faculties, which educate new teachers, instructor need should be provided and sufficiency of education programs should be constructed again in a critical point of view.

Key words: Reading, comprehension, reading process, text, text type, metacognitive awareness.

ÖN SÖZ

20. yüzyıl bilim dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler karşısında insanlar, yüzyılı bilgi, teknoloji ve bilgisayar çağı gibi yaklaşımlarla adlandırmaya çalıştı. Hayatın her alanında olduğu gibi, bu süreç içerisinde bilgide hızlı bir gelişme ve değişim olmuştur. Dünyada olup biten gelişmeleri yakından takip etmek, bilgiyi güncellemek veya yeniden yapılandırmak, değişim sürecine uyum sağlamak için son derece önemlidir.

Gelişen dünyada bilginin çeşitlenmesi ve zamanla geçerliliğini yitirmesi veya kabuk değiştirmesi, eğitim-öğretim sürecinde bireylerin eğitilmesi konusunda çalışanların eğitime ve bilgiyi sunmaya ilişkin görüşlerini değiştirmiştir. Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme sürecinde, bir dizi bilginin öğrenciye aktarılması ve istendiğinde hatırlanması amaçtır. Öğrenci, bu süreçte öğrendiği bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilmez. Günümüzde ise, insanın öğrendiği bilginin niceliğinden çok, onu nerede ve nasıl kullanacağını bilmesi önem kazanmıştır. Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncellemenin en kolay ve uygun yollarından biri de okumadır. Okuma, yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır. Herhangi bir metni okuma sonucunda, zihninde onunla ilgili bir anlamının gerçekleşmesi beklenir.

Temel eğitim sürecinden geçmiş bir bireyden ana dilini eksiksiz kullanma; okuduğunu ve dinlediğini anlama, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak doğru anlatabilme yeteneğini kazanmış olması beklenir. Bunu sağlayacak koşulların başında, nitelik ve nicelik açısından yeteri kadar donanımlı öğretmen kadrosu gelir. Eğitim-öğretim sürecinin herhangi bir aşamasında olan bireyde görülebilen dil yetersizlikleri, Türkçe öğretmeni adaylarında da görülebilir. Her öğretmenin dil becerilerini etkin kullanması gerekirken bu konuda, Türkçe öğretmenlerinin eksikliği ciddi bir sorundur. Okuduğunu anlama becerisi, en somut hâliyle basılı metinleri okuma, kavrama ve değerlendirme başarı düzeyi ile belirlenir. Öğrencilerin hedeflenen başarıyı yakalaması, ana dili öğretmenlerinin bu gibi konularda yeteri kadar donanımlı olmalarına bağlıdır.

Araştırmanın birinci bölümünde, incelenen konuya bağlı olarak okuma, okuduğunu anlama, metnin tanımı, yapısı ve metin türleri, okuma süreçleri, okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Problem durumuna bağlı olarak da araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtları ve tanımları belirtilmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri ve araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde, öğretmen adaylarının metin türlerine göre okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin toplanan veriler, çeşitli değişkenler ve ilgili araştırmaların bulguları açısından yorumlanmıştır.

Dördüncü bölümde ise, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi hakkında elde edilen veriler, konuyla yakından ilgili diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve bu konuda yapılması gereken çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmam boyunca beni sürekli yüreklendirip bana yol gösteren değerli danışman hocam sayın Prof.Dr. Metin ERGUN'a, çalışma sürecinde bana zaman ayırıp değerli görüşlerinden yaralandığım sayın Prof. Dr. Murat ÖZBAY'a ve diğer hocalarım Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU, Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN ve değerli dostum Arş. Gör. Yusuf DOĞAN'a, ayrıca bana destek olan sevgili eşim ve kızıma en içten duygularla teşekkürlerimi sunuyorum.

Halit KARATAY

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR CETVELİ	xi
TABLolar VE GRAFİKLER LİSTESİ.....	xii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	5
1.2. OKUMANIN TANIMI	9
1.3. OKUDUĞUNU ANLAMA EĞİTİMİ	13
1.4. METİN KAVRAMI VE TANIMI	16
<i>1.4.1. Metin Yapısı</i>	<i>18</i>
1.4.1.1. Küçük Ölçekli (Micro) Metin Yapısı.....	18
1.4.1.2. Büyük Ölçekli (Macro) Metin Yapısı	18
<i>1.4.2. Metnin Özellikleri.....</i>	<i>20</i>
1.4.2.1. Bağdaşıklık (cohesion).....	21
1.4.2.2. Tutarlılık (coherence).....	21
1.4.2.3. Amaçlılık (intentionality).....	22
1.4.2.4. Kabul edilebilirlik (acceptability)	23
1.4.2.5. Bilgi vericilik (informativity).....	24
1.4.2.6. Durumsallık (situationality)	24
1.4.2.7. Metinler arasılık (intertextuality)	25
<i>1.4.3. Metin Türü Ayrımı.....</i>	<i>25</i>
1.5. METİN TÜRLERİNE ÖZGÜ OKUMA.....	28

1.6. METİN OKUMA SÜREÇLERİ	29
1.6.1. Bütünleştirici (Bottom up) Okuma Süreci.....	29
1.6.2. Çözümleyici (Top Down) Okuma Süreci.....	30
1.6.3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Süreci.....	31
1.7. OKUMA STRATEJİLERİ.....	32
1.7.1. Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)	39
1.7.2. Okuma Sırası Stratejiler (Düzenleme Stratejileri).....	40
1.7.3. Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)	42
1.8. PROBLEM CÜMLESİ	44
1.8.1. Alt Problemler.....	44
1.8.1.1. Metin türlerine dayalı okuduğunu anlama başarısı ile ilgili alt problemler.....	44
1.8.1.2. Metin yapılarına dayalı okuduğunu anlama başarısı ile ilgili alt problemler.....	45
1.8.1.3. Çeşitli değişkenler açısından okuduğunu anlama başarısına ilişkin alt problemler.....	45
1.8.1.4. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile ilgili alt problemler.....	46
1.8.1.5. Çeşitli değişkenler açısından okuma stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin alt problemler.....	47
1.8.1.6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısını yordamaya ilişkin alt problem	48
1.9. TEZİN AMACI	48
1.10. TEZİN ÖNEMİ	49
1.11. VARSAYIMLAR	51
1.12. SINIRLILIKLAR.....	51
1.13. TANIMLAR.....	51
1.14. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	52
1.14.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar.....	52
1.14.2. Okuma Stratejileri ile İlgili Araştırmalar	54
II. BÖLÜM	57
YÖNTEM.....	57

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	57
2.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	57
2.2.1. Evren	57
2.2.2. Örneklem	58
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	59
2.3.1. Okuduğunu Anlama Metinlerinin Belirlenmesi	59
2.3.2. Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri	61
2.3.3. Okuduğunu Anlama Testini Uygulama	62
2.3.4. Okuduğunu Anlama Testini Değerlendirme	63
2.3.5. Okuma Stratejileri Ölçeği	64
2.3.6. Okuma Stratejileri Ölçeğini Uygulama	65
2.3.7. Okuma Stratejileri Ölçeğini Puanlama	66
2.3.8. Okuma Stratejileri Ölçeğini Değerlendirme	66
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	67
2.5. VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ	67
III. BÖLÜM	70
BULGULAR VE YORUM	70
3.1. ÖRNEKLEME GİREN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KİŞİSEL BİLGİLERİ ..	71
3.2. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ METİN TÜRLERİNE GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	94
3.3. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ METİN YAPILARINA GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	104
3.4. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	121
3.5. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	131
3.6. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANIM DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	141
3.7. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINI YORDAMAYA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	152

IV. BÖLÜM	155
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	155
4.1. SONUÇLAR	155
4.2. ÖNERİLER.....	171
KAYNAKÇA	176
EKLER.....	196
EK-1: UZMAN GÖRÜŞÜ	196
EK-2: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	199
EK-3: OKUMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ.....	203
EK-4: BİLGİLENDİRİCİ METNE DAYALI OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ.....	205
EK-5: ÖYKÜLEYİCİ METNE DAYALI OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ	219
EK6: ŞİİR METNİNE DAYALI OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ	230

KISALTMALAR CETVELİ

akt.	: aktaran
bk.	: bakınız
C.	:Cilt
çev.	: çeviren
ed.	: editör
Ens.	:Enstitü
F	:Frekans
hızl.	: hazırlayan
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
s	: sayfa
S	: Sayı
S	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
TDE	: Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi
TDK	: Türk Dil Kurumu
Üniv.	:Üniversitesi
vb.	:Ve benzeri
vd.	:Ve diğerleri
vs.	:Ve saire
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurumu
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama

TABLOLAR VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 1.1. Okuma Sürecinde İyi ve Zayıf Okuyucuların Bilişsel Farkındalık Davranışları	35
Tablo 2.1. Örneklemen Seçildiği Evren Tablosu.....	58
Tablo 2.2. Okuma Metinleri Geçerlilik Tablosu.....	61
Tablo 3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdelers	71
Tablo 3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzdelers	72
Tablo 3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebine İlişkin Frekans ve Yüzdelers.....	74
Tablo 3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üniversiteye Giriş Sınavında, Türkçe Alanında Çıkan Sorulardan Yanıtladığı Doğru Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzdelers	76
Tablo 3.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üniversitedeki Akademik Başarı Puanına İlişkin Frekans ve Yüzdelers	77
Tablo 3.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bölümlerinde Aldıkları Eğitimden Memnuniyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelers.....	79
Tablo 3.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleğinde Başarılı ve Verimli Olacağına İnanma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelers	80
Tablo 3.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bir Lisansüstü Eğitim Programına Devam Etme İsteğine İlişkin Frekans ve Yüzdelers	82
Tablo 3.9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında En Çok Yararlandığı Pedagoji Derslerine İlişkin Frekans ve Yüzdelers.....	83
Tablo 3.9.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında En Çok Yararlandığı Pedagoji Dersleri.....	84
Tablo 3.10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alanıyla İlgili En Yararlı Gördüğü Derslere İlişkin Frekans ve Yüzdelers.....	85

Tablo 3.10.1. En Yararlı Görülen Alan Bilgisi Dersleri	86
Tablo 3.11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Bir Yılda Alanlarıyla İlgili Takip Ettiği Süreli Yayınlarla İlişkin Frekans ve Yüzdeler	87
Tablo 3.11.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Takip Ettiği Süreli Yayınlar	89
Tablo 3.12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Bir Yılda Alanları Dışında Okudukları Yayınlarla İlişkin Frekans ve Yüzdeler	90
Tablo 3.13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Bir Yılda Alanlarıyla İlgili Katıldığı Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler	92
Tablo 3.13.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Katıldığı Kültürel ve Sanatsal Etkinlikler.....	93
Tablo 3.14. Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	94
Grafik 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üç Metin Türüne İlişkin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Grafiği.....	96
Tablo 3.15. Bilgilendirici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	97
Tablo 3.16. Öyküleyici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	98
Tablo 3.17. Şiire İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	99
Tablo 3.18. Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarısının İlişkili T Testi Sonuçları	100
Grafik 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarısı Grafiği	102
Tablo 3.19. Kelime ve Kelime Gruplarına İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları.....	104
Tablo 3.20. Paragraflara İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	106
Tablo 3.21. Metinlerin Tamamına İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	107
Grafik 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Süreçlerine İlişkin Başarı Grafiği.....	108

Tablo 3.22. Okuma Süreçleri Arasındaki Anlama Başarısının İlişkili T Testi Sonuçları	109
Grafik 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Okuma Süreçlerine İlişkin Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği	110
Tablo 3.23. Kelime ve Kelime Gruplarına Dayalı Okuduğunu Anlama Başarısının Metin Türlerine Göre İlişkili T Testi Sonuçları	111
Grafik 5. Metinlerdeki Kelime ve Kelime Gruplarına İlişkin Okuma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği	114
Tablo 3.24. Paragraflara İlişkin Okuduğunu Anlama Sürecinin Metin Türlerine Göre İlişkili T Testi Sonuçları.....	115
Grafik 6. Metinlerdeki Paragraflara İlişkin Okuma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği	117
Tablo 3.25. Metinlerin Tamamına İlişkin Okuduğunu Anlama Sürecinin Metin Türlerine Göre İlişkili T Testi Sonuçları.....	118
Grafik 7. Metinlerin Tamamına İlişkin Okuma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği	120
Tablo 3.26. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	121
Tablo 3.27. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebebine İlişkin Varyans Analizi	122
Tablo 3.28. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Üniversiteye Giriş Sınavında Türkçe Alanında Doğru Cevapladığı Soru Sayısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	123
Tablo 3.29. Okuduğunu Anlama Başarısının Üniversitedeki Akademik Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	125
Tablo 3.30. Okuduğunu Anlama Başarısının Bölümde Alınan Eğitimden Memnuniyete ilişkin ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 3.31. Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarısı ile Mesleğinde Verimli ve Başarılı Olacağına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 3.32. Okuduğunu Anlama Başarısını ile Lisansüstü Eğitime Devam Etme İsteğine İlişkin ANOVA Sonuçları	128

Tablo 3.33. Okuduğunu Anlama Başarısını ile Okuduğu Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	129
Tablo 3.34. Okuduğunu Anlama Başarısının Süreli Yayın Takip Etme Durumuna Göre T Testi Sonuçları	130
Tablo 3.35. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	131
Grafik 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği	132
Tablo 3.36. Okuma Öncesi Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları	133
Tablo 3.37. Okuma Sırası Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları	134
Tablo 3.38. Okuma Sonrası Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları	135
Grafik 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Öncesi, Sırası, Sonrası Süreçlere İlişkin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği.....	136
Tablo 3.39. Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Süreçlerdeki Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Göre İlişkili T Testi Sonuçları	137
Grafik 10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Öncesi, Sırası, Sonrası Süreçlerde Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği	139
Tablo 3.40. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Varyans Analizi	141
Tablo 3.41. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Türkçe Öğretmenliği Mesleğini Tercih Sebebine İlişkin Varyans Analizi	142
Tablo 3.42. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Üniversiteye Giriş Sınavında Türkçe Alanından Doğru Cevaplanan Soru Sayısına İlişkin Varyans Analizi	143
Tablo 3.43. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Üniversitedeki Akademik Başarı Puanına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	144
Tablo 3.44. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyinin Bölümde Alınan Eğitimden Memnuniyete Göre ANOVA Sonuçları.....	145

Tablo 3.45. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Mesleğinde Başarılı Olacağına İnanca İlişkin ANOVA Sonuçları	146
Tablo 3.46. Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Lisansüstü Eğitime Devam Etme İsteğine İlişkin ANOVA Sonuçları	147
Tablo 3.47. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Okunan Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları	149
Tablo 3.48. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyinin Süreli Yayın Takip Etmeye Göre T Testi Sonuçları	150
Tablo 3.49. Okuduğunu Anlama Başarısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	152

I. BÖLÜM

GİRİŞ

20. yüzyılda, her alanda olduğu gibi bilginde de hızlı bir gelişme ve değişme süreci yaşanmıştır. Bilginin sürekli olarak gelişmesi veya değişmesi, teknoloji alanındaki hızlı ilerlemeler, insan ihtiyaçlarının çeşitlenmesi, sosyal hayatın değerler dizisinde görülen aşınmalar, paradigma kaymaları, sosyal bir varlık olan insanın kendisi ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşayabilme gücünü her geçen gün biraz daha zorlamaktadır. İnsanın dünyada olup biten bütün gelişmeleri yakından takip etmesi, her türlü gelişmeden haberli olması, sahip olduğu bilgi düzeyine yenilerini eklemesi veya duruma göre onu yeniden yapılandırması ile mümkündür.

Bilginin sürekli gelişerek çoğalması, çeşitlenmesi ve değişmesi, eğitimcilerin ona olan bakışını değiştirmiştir. Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme sürecinde, bir dizi bilginin öğrenciye aktarılması ve istenildiğinde öğrenci tarafından anımsanması amaçtır. Öğrenciler bu süreçte öğrendikleri bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmezler (Saban, 2000, s.103). Oysa günümüzde, insanların sahip olduğu bilginin niceliğinden çok, yeni ve farklı durumlar karşısında onu nerede kullandıkları ve nasıl yapılandırdıkları önem kazanmıştır (Özden, 2005).

Bilgiye ulaşmanın, onu sürekli güncelleştirmenin yollarından biri ve belki de en önemlisi okumaktır. Temel dil becerileri arasında yer alan okuma ve dinleme, anlama becerisinin temelini oluşturur. Okuma; yazılı olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamaktır. Herhangi bir metni okuma sonucunda, zihninde onunla ilgili bir anlamanın gerçekleşmesi beklenir, aksi takdirde o metni okumanın amacına

ulaştığı söylenemez. Alman düşünürü meşhur Goethe'nin dediği gibi “Okumayı öğrenmek, sanatların en zorudur.” Bir yüksek öğretim programı bitirdiği hâlde okuduğunu tam ve doğru anlayamayanların sayısının oldukça fazla olduğu bilinen bir gerçektir (Özdemir, 1975, s.4). Okullarda anlama temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ana dili eğitiminden çok, sese dayalı şekillerin fonetik karşılığı olan karakterleri seslendirmeye yönelik bir okuma eğitimi yaptırıldığından, metni kavrama ikinci planda kalmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin ileriye dönük akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilediği bir gerçektir. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte ülkemizde, yabancı dillere verilen önemin Türkçe eğitime verilmemesinden, Türkçe dersinin “çok kolay derslerden biri” şeklinde algılanmasından (Güzel, 1987, s.436-437) kaynaklanmaktadır.

Okuduğunu anlama sadece, okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak, onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edecek kadar yorumlayabilmektir. Ana dili eğitiminin amacı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme olduğuna göre, öncelikle öğretmenin bu becerilerin öneminin bilincinde ve bunları etkin bir şekilde kullanıyor olması gerekir. Beden eğitimi öğretmeninden şampiyon olması beklenmediği gibi Türkçe öğretmeninden de bir şair, öykücü ya da yazar olması beklenmez. Ancak öğretmenin öğrencilerine kazandıracığı hedef davranış ve kazanımları en iyi şekilde taşır nitelikte olmalıdır (Göğüş, 1978, s.13). Temel eğitim almış bir bireyden ana dilini eksiksiz kullanma; dinlediğini veya okuduğunu anlama, duygu ve düşüncelerini söz veya yazı ile eksiksiz ve doğru anlatabilme becerisini kazanmış olması beklenir. Bunu gerçekleştirecek koşulların başında, nitelik ve nicelik açısından yeterli ve donanımlı öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi işi gelir. Her öğretmenin dil becerilerini etkin kullanması gerekirken bu konuda Türkçe öğretmenlerinin eksikliği ciddi bir sorundur. Son zamanlarda öğrencilerin, ilk ve orta öğrenimleri sonunda bir üst eğitim kurumuna devam etmek için girdikleri sınavlarda iyi puan almaları bir yana, yetersiz veya sıfır puan almaları, okullardaki ana dili eğitiminin amacına ulaşmadığını göstermektedir. İlk ve ortaöğretim düzeyindeki okullarımızda okutulan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin program hedefleri arasında öğrencilerin

okuduğunu kavrama becerisini geliştirmenin önemli bir yeri vardır. Her düzeydeki öğretim kurumu için hazırlanan öğretim programlarında ana dili eğitimine ilişkin hedefleri gerçekleştirecek etkinliklerin, öğrencilerin dil becerilerini geliştirici, okuma zevk ve alışkanlığını pekiştirici öğrencilerde dil bilinci ve sevgisini uyandırıcı nitelikte olması gözetilir. Programlardaki hedeflere ulaşmak için derslerde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri ise, Türk dilinin güzel metin örneklerinden yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin herhangi bir aşamasında olan öğrencide ve bireyde düzeyine göre görülebilen dil yetersizlikleri, Türkçe öğretmeni olacak adaylarda da görülebilir. Okuduğunu anlama becerisinin yeterliliği, en somut hâliyle basılı materyalleri okuma, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirmedeki başarı düzeyiyle tespit edilmektedir. Bu başarıyı yakalamak, başta ana dili öğretmenin daha sonra öğrencinin okumaya ilişkin bilişsel açıdan yeteri kadar donanımına sahip olmasıyla mümkündür. Öğretmen adayının okuduğunu anlayabilmesi ve bu konuda ileride öğrencilerine rehber olabilmesi için metnin tamamını kavraması, onu meydana getiren kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü doğru ve eksiksiz anlaması gerekir. Bu da öğretmen adayının okuma sürecinde, metne karşı işletilmesi gereken birtakım bilişsel stratejilerin farkında ve onları etkin kullanabilme becerisine sahip olması ile yakından ilgilidir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren alan öğretmeni, bunun için de Türkçe öğretmeni yetiştirme çalışmaları başlamıştır. Gazi Terbiye Enstitüsü'nde İlkokul Öğretmenleri için Orta Okul Öğretmenliği Kursu açılmış ve bu kurslarda Türkçe öğretmeni yetiştirilmeye başlanmıştır (Öztürk, 1996, s.226; Güzel, 2003, s.7-17; Uçgun, 2006). Daha sonra, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünde Türkçe şubesi açılmıştır. Burada Türk Dili Bilgisi, Pedagoji ve Genel Öğretim Yöntemleri, Türkçenin Özel Öğretim Yöntem ve Uygulamaları gibi dersler okutulmuştur (Öztürk, 1996, s.215). Günümüzde de Eğitim Fakülteleri, öğretmenlik gibi, uzmanlık gerektiren bir mesleğe aday yetiştiren kurumlardır ve öğrencilerin bunlara olan ilgisi her geçen gün artmaktadır (Çelenk, 1988; Duman, 1991; Şeren, 1995; Erdoğan, 1998; Kuru, 2000; Saraç, 2002). Hatta günümüzde eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinin taban puanları, eğitim sürelerinin uygunluğu, burs vs. olanakları ve mezunlarının kısa bir süre sonra iş bulabilme şanslarının yüksek

olması bakımından, birçok mühendislik, eczacılık, tıp fakültesi, hukuk ve siyasal bilgiler fakültesinin taban puanlarının bile üstüne çıkmıştır.

Hayatın her aşamasında ihtiyaç duyulan dile, bütün öğretmenler tarafından önem verilmeli, her öğretmen bir Türkçe öğretmeni gibi hareket ederek, ders işlerken yöresel bölge farklılıklarından kaynaklanan “telaffuz hatası vb.” yanlış kelime seslendirme ve yazmalara titizlik göstermelidir (Soysal 1999, s.8). Bütün öğretmenlerden dil becerilerini etkin kullanıyor olması beklenirken aynı konuda Türkçe öğretmenlerinin eksikliği ciddi bir sorundur.

Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde okuyup 4. sınıfın sonuna gelmiş öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma stratejilerini kullanma konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreçlerini ve programlarını değerlendirmeleri açısından önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetleri, sürekli olarak *girdilerle*; öğretime açılan okul, bina, alınan araç-gereç vb. ile değerlendirilmiş, bunlardan daha önemlisi olan *çıktıları*, yetiştirilen bireylerin kalifiyeliği, toplumun ihtiyacı olan hizmeti karşılayabilecek durumda, hatta üstünde olup olmama durumu dikkatlerden hep kaçmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından okuduğunu kavrama, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve bunlara ilişkin bilişsel farkındalıkları, okuduğunu kavrama başarılarının metin türlerine göre değişip değişmediği, metin okuma süreçleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve aldıkları eğitimin yeterliliği ele alınmıştır. Ayrıca, eğitim süreci boyunca öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili kazanmaları gereken yetenekleri içeren öğretim programlarının, hedeflerine ulaşp ulaşmadığının; bu sürecin son halkası olan yüksek öğretimde, Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde, okutulan derslerin bu ihtiyacı karşılayacak, yeterlilikte ve verimlilikte olup olmadığının bilinmesi de son derece önemlidir. Konunun çeşitli boyutları ile ele alınıp değerlendirilmesi ihtiyacından yola çıkarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bir tez planı içerisinde, **“İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının**

Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” başlığı ile incelenmesi amaçlanmıştır.

Tezin bu bölümünde, kavramsal çerçeve, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verildi. Ayrıca problem durumu başlığı altında, literatür tarama yoluyla okuma, metin ve okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili çalışmalar üzerinde durularak araştırmaya bir kuramsal çerçeve oluşturuldu.

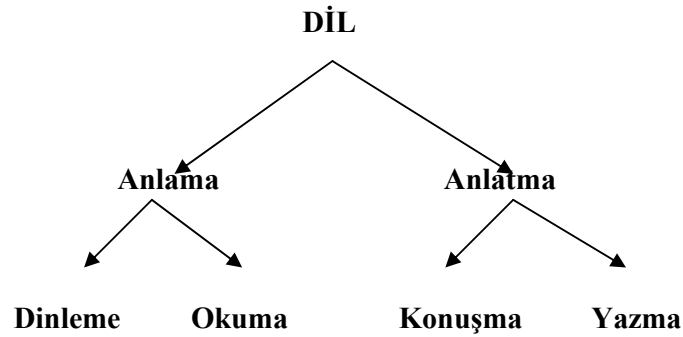
1.1. Problem Durumu

Dili, pek çok araştırmacı tarif etmiş, her tarif dilin başka bir özelliğini ortaya koymuştur. Türkçe Sözlük’te dil kelimesi, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” diye tanımlanır (TDK, 1998, s.586). Dili herhangi bir tanıma sığdırmak zordur. Ergin (1993, s.3-5) dili, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi” olarak tanımlamıştır.

Dil insanların birbirleriyle anlaşmasını, bireyin sosyalleşmesini sağlayan önemli bir araçtır. İletişim işlevinden hareketle dili tanımlamaya çalışanlar, onun geçmişte yaşanan olayları bugüne, bugünkü olayları da yarına aktarma özelliği üzerinde durmaktadır. Burada yazı, metin veya anlam açısından onun karşılığı olan, özelliğini taşıyan gösterge ön plana çıkar. Bloomfield’e (1999, s.69-86) göre yazı, dil değildir, gözle algılanan göstergeler aracılığıyla dili yalnızca bir kaydetme yoludur. Bu durumda dil, insanın soyutlama ve simge kullanma yeteneğinin de en belirgin taşıyıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazılı veya sözlü olarak yapılan iletişim, anlaşma, her zaman kültürden ve tecrübeden etkilenir. Bir sözcük hiçbir zaman kastettiği şeyin kendisi değildir, o hep kastedilen kavramın yerine geçen simgedir.

Dil ile bir durumu anlatırken nesneleri göstermektense o nesnelerin simgelerini yani göstergelerini veya ses olarak o nesnelerin anlamını çağrıştıran fonetik unsurları kullanmak daha basittir. Bu simgelerin kullanılması ile sözcük oluşur. İnsanoğlunun sözcükleri yazmadan önce düşünceleri yazdığı bilinir. İmge (imaj) önceleri nesnelerin bir işareti olarak kullanılmıştır. Bu kullanım ise bir anda olmamıştır, çünkü insanoğlunun grafik işaretin rasyonel değerinin bilincine varması gerekiyordu (Baştürk, 2004, s.103). Grafik işaretin rasyonel değeri ise kültürden kaynaklanan farklılıklardan dolayı kişiden kişiye değişebilmekte ve farklı yorumlanabilmektedir. Bu yüzden ilk dönem insanların bizim anladığımız manada bir yazı dili kullandığını söylemek oldukça güçtür. Genel olarak dil, insanların nesiller boyu süren tecrübeleri sonucunda oluşturdukları yazılı ve sözlü iletişim aracı olarak tarif edilebilir. Çünkü, insanlığın erken dönemlerinde sadece sözlü dil becerilerinin, dinleme ve konuşmanın etkin kullanıldığı, yazının icadından sonra ise okuma ve yazma dil becerilerinin kullanılmaya başlandığı söylenebilir; zira tarihçiler, yazının icadını tarihî devirlerin başlangıcı olarak kabul ederler.

Temel dil becerilerinden olan anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşur. Özdemir ve Yangın, anlama dayalı dil becerilerini alıcı; anlatmaya dayalı dil becerilerini verici beceriler olarak değerlendirirler. “Dil konusunda son yıllarda yapılan tartışmalar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden herhangi birinin gelişmesinin diğerlerinin gelişmesinde de etkili olup olmayacağı konusunda yoğunlaşmaktadır. Araştırmacılar farklı sonuçlar ortaya koysalar da bu beceriler, bazı ortak özellikler göstermektedir. Örneğin, dinleme ve okuma becerileri, bilgi dışarıdan geldiği için alıcı beceriler olarak nitelendirilmektedir. Öte yandan, konuşma ve yazma becerileri, bilgi dışarıya yollandığı için verici beceriler olarak nitelendirilmektedir” (Yangın, 1998, s.36; Özdemir, 1983, s.11). Beynin temel dil becerilerini işleme durumuna göre, becerilerin şematığı şu şekilde gösterilebilir.



Toplum hayatına, 1950’li ve 1960’lı yıllarda televizyonun girmesi ve insan davranışları üzerinde etkilerinin anlaşılmasıyla, *görsel okuryazarlığı* kavramı ortaya çıkmış, bu durum eğitimcilerin de ilgisini çekmiştir (İşler, 2002). Fakat, günümüzde görsel okuryazarlığın, eğitim ortamlarında, çok az bir uygulama alanı bulduğu, ders kitaplarının dışında henüz bundan yararlanılamadığı görülmektedir. Örneğin çocukların, kitaplarındaki resimleri incelemeleri, geliştirilen şemaları analiz etmeleri, filmleri izlemeleri gibi etkinlikler, “görsel inceleme” içinde değerlendirilmektedir (Akyol, 2001, s.19). Batılı kaynaklarda (Tomkins, 1998, s.24-25; NCTE, 1996) dört dil becerisine ek olarak “*görsel inceleme*” (visual viewing) ve “*görsel sunum*” (visual representing) becerilerine de yer verildiği, ilköğretim müfredat programında yapılan son değişiklikle (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2004) ülkemizde de bu becerilerin dikkate alındığı görülmektedir. Görsel inceleme ve görsel sunu kavramları ile birlikte okuma-anlama; yazma-anlatma dil becerileri ilk kez yazılı metinlerin dışına taşınmış, anlama ve anlatma dil becerilerine yeni bir boyut kazandırılmıştır.

Örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin amaçlarından birisi ana dilin öğretilmesidir ve bura verilen dil öğretiminin iki temel boyutu vardır: “Anlama, anlatma. Anlama, okuma ve dinleme; anlatma, konuşma ve yazma esasına dayanır” (Karakuş, 2002, s.76). Eğitim-öğretim faaliyetleri dile dayandığından öğrencinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Çocuğun dilinin temelleri, aile ortamı ile yakın çevresinde atılır; örgün eğitim kurumlarında hedeflenen düzeyde gelişimi tamamlanmaya çalışılır. Temel eğitimin birinci kademesinde bireylere

okuma ve yazma becerileri edindirilmeye; ikinci kademesinde ise Türk edebiyatının güzel eserleri aracılığıyla dilin söz varlığı kazandırılmaya, kuralları sezdirilmeye ve bu yolla da öğrencilerde dil bilinci ve zevki geliştirilmeye çalışılır. Örgün eğitim ortamlarında yapılan ana dili öğretiminin, bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; düşünce güçlerini geliştirerek onları, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004, s.7). Başkalarının düşünme güçlerini anlama yetisi, kişinin dilden yararlanma yeteneği ile sınırlıdır (Marshall, 1994, s.37). Ana dili öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün öğelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür (Yalçın, 2002, s.15). Bundan dolayı Türkçe öğretimi, bilgiden ziyade temel dil becerilerinin kazandırılması esasına dayanır. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin her bireye sağlıklı ve istenilen derecede kazandırılması, öğretmen ve eğitim ortamında materyal olarak kullanılan ders kitabından araç metinlere kadar, öğretme sürecinde kullanılan her nesnenin dil edindirmede belli ölçütlerine göre önceden planlanıp hazırlanmasıyla mümkündür. Özellikle öğretmenler, eğitim ortamında, programların hedefe ulaşmasını sağlayacak en önemli görevi üstlenirler. Öğretmen, metinler aracılığıyla öğrencilerine kazandırmak istediği bilgi ve düşünceleri metinden çekip çıkarabildiği, onları farklı şekillerde ve diğer konularla bağlantılarını kurarak sunabildiği oranda öğretme işini başarılı ve amacına uygun gerçekleştirmiş olur.

İlköğretimin birinci kademesinde, okuma öğretimindeki amaç, okuma becerisini geliştirmektir. İlköğretimin ikinci kademesinden itibaren gerçekleştirilen okumanın amacı ise yeni bilgilere ulaşmaktır. Çünkü, okul dönemi kullanılan öğrenme materyallerinin çoğu okuduğunu anlamayı gerektirir. Okullardaki öğrenmeler, özellikle günümüzde sınıf ortamında yapılan etkinlikler büyük ölçüde okuduğunu anlamaya bağlıdır (Tekin, 1980, s.20). Okuduğunu doğru ve tam olarak anlayan; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde anlatabilen öğrencilerin, hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Okul hayatında öğrencilerin derslerde göstereceği akademik başarı, iyi geliştirilmiş okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Bloom vd.

(1979, s.49), geniş bir örneklem üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile dil ve edebiyat testindeki okuduğunu anlama başarıları arasında .70 gibi yüksek ve olumlu bir korelasyonel ilişkinin olduğunu belirlemişleridir. Ayrıca dil ve edebiyat derslerinde olduğu gibi, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile Matematik testindeki başarıları arasında ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54; Fen bilimleri testindeki başarıları ile okuduğunu anlama başarıları arasında ise, ortaokul düzeyinde .56 gibi orta düzeyde ve olumlu bir korelasyonel ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aslında pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Tekin, 1980). Egelioglu (1989), yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki öğrenmelerinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Fidan ve Baykul (1994), yaptıkları araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu bir yönde ilişkin olduğunu tespit etmişlerdir. Okuduğunu anlama becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin derslerinde başarılı olması, dahası okullarda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan öğrenme hedeflerinin gerçekleşmesi de mümkün değildir.

1.2. Okumanın Tanımı

Okuma sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Türkçe Sözlük'te okuma, şu şekilde tanımlanmaktadır: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek (TDK, 1998, s.1675)”. Kaynaklar, genel olarak okumayı, basılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamış, yapılan tanımlardan her biri *okumanın* farklı bir özelliğini ortaya koymuştur.

Göğüş'e (1978, s.60) göre okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Binbaşioğlu'na (1993, s.15) göre okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak veya okunan bir sayfadan anlam çıkarmadır. Özdemir (1993, s.13) okumayı, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olarak görür. Kavcar ve diğerleri (1998, s.41) daha geniş bir tanımla okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak değerlendirirler. Sever (2004, s.12) okumayı, zihinsel süreçler açısından tanımlar. Ona göre okuma, bilişsel davranışlar ve psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir.

Okumanın tanımlanmasında kullanılan anlama, kavrama, zihinsellik, zihinsel süreç terimlerinden başka, dikkati çeken nokta da *seslendirme*dir. Okumayı, yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak anlamlı bir seslendirme (Roza, 1982, s.19; Akçamete, 1989, s.735-753; Sever, 2004, s.12; Öz, 2001, s.193) olarak tanımlayanlar da vardır. Bu tanımlardan yola çıkarak okuma; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel süreç olarak tanımlanabilir.

Harris ve Sipay'e göre okuma, “yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanmasıdır” (1990, s.10). Tinker ve McCullough (1968, s.8) ise okumayı, geçmiş yaşantılar aracılığıyla metinden oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun önceden sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı görevinde olan yazılı sembollerin tanınması, algılanması süreci olarak tanımlar. Smith ve Dechant'a (1961) göre okuma yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir. Söz konusu yorumlama için de iki şeye ihtiyaç vardır.

Bunlar:

a. Tanıma (recognition)

b. Algılamadır.

Burada tanıma (recognition) harf ve kelimelere ilişkindir. Tanıma etkinliğini, materyalin beyinde algılanması, anlam oluşturma süreci izler. Okuma ile ilgili yapılan tanımların hepsinin; okur, metin ve metinden bir anlam kurma süreci üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Okuma tanımlarında, araştırmacıların anlama ve kavrama üzerine yoğunlaşmaları, Akyol'a göre yeterli değildir; çünkü okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Anlam ne kitabın kendisinde ne de içinde bulunulan ortamdır (1997, s.26-28). Bu durumda anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır.

Uzun yıllar okuma üzerinde araştırmalar yapan Stauffer (1969, s.5), gerek öğrencilere yazdırdığı kompozisyonlardan gerekse bu konuda bir yıldan yirmi beş yıla kadar deneyimi olan öğretmenlerden “Okuma nedir?” sorusuna aldığı cevapları şu başlıklar altında toplamıştır:

- Okuma, karmaşık bir süreçtir.
- Okuma, basılı bir metinden anlam çıkarmadır.
- Okuma, basılı kelimeyi anlama ve seslendirme kabiliyetidir.
- Okuma, işaret, harf veya sembollerin ne anlama geldiğini yorumlamaktır.
- Okuma, yazarın basılı sözcüklerle anlatmak istediği, vurguladığı düşünceleri almaktır.

Doğrusu Stauffer'in uzun yıllar boyunca, öğretmen ve öğrencilerden okumanın neliği ile ilgili aldığı bu cevaplar, bu konuda yapılan tanımların aşağı yukarı hepsini kapsamaktadır. Buradan hareketle okumanın ne olduğundan ziyade nasıllığı üzerinde durmanın gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Okumanın, çoğu zaman ilk okuma ve yazmayı öğrenmiş olma, yani okur-yazarlık (literacy) anlamında kullanıldığı da görülmektedir. İlk okuma ve yazma; okuma becerilerinin, harf ve kelime seslendirebilmenin sadece başlangıcıdır. Bir birey okuma ve yazma becerisini kazanmış olsa dahi bunu sürekli kullanmadığı ve

geliştirmediginde bu becerilerin zamanla köreldiği ve dolayısıyla bireyin ileriki hayatında bunun fazla bir değer taşımadığını söyleyenler de olmuştur (Güneş, 1994, s.505). Okumanın, genel anlamda sadece okuma-yazmayı bilmeden ibaret olmadığına dikkat çekmek için son yıllarda “işlevsel okur-yazarlık” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa 1956’da UNESCO Uluslar arası Okuma Araştırmaları Toplantısı’nda kullanılan bu kavram, bireyin bütün yaşam etkinliklerinde başarılı olması için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına olanak sağlayan okur-yazarlık anlamında kullanılmıştır (Devrimci, 1993, s.6-7). Okumayı “okur-yazar” olma ile bir tutma ne kadar yanlışsa, sadece “okuduğunu anlama” olarak değerlendirmek de doğru değildir.

Günümüzde bilgi -belki de duygular da- her yönüyle o kadar değişmiştir ki bir Ortaçağ kâtibinin yeterlilikleri olan okuma, yazma veya aritmetik bilme; insanın kendisini, çevresinde olup bitenleri anlaması ve doğru değerlendirmesi için yeterli olamamaktadır. Çağımızda, artık yeterli olmayan sözcük veya sayıya dayanan kazanılmış yeteneklerin, kimi yeni temel beceriler ile desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çünkü, yaşantımıza sürekli nüfuz eden yeni teknolojiler ile birlikte yaşantımızdaki pek çok şey değişmekte ve bildiğimiz sözel okuryazarlık tek başına yeterli olmamaktadır. Günümüz insanının, *basılı materyal okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, işitsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık ve çevresel okuryazarlığı* içeren birtakım yeteneklere sahip olması gerekmektedir.

Okumanın insan hayatında önemli bir yeri vardır. İnsanlar, gerek okul dönemi boyunca gerekse bunun dışındaki dönemlerde birçok bilgiyi kitap, gazete ve dergi gibi yazılı kaynakları okuyarak edinirler. Bunun dışında, özellikle iş hayatında bilgi alış verişinin büyük bir bölümü, resmî yazışmalar okuma yoluyla gerçekleştirilir. Bu durumda “okuma”dan çok, okuduğunu doğru ve eksiksiz anlama ön plandadır. İki ayrı kavram gibi görünen okuma ve anlama gerçekte birbirini tamamlayan bütünün iki ayrı parçasıdır.

1.3. Okuduğunu Anlama Eğitimi

Toplumların, kurumların ve bireylerin, günümüzde hızla gelişen yeniliklere ayak uydurabilmeleri bilgiyi üretme, elde etme ve kullanmadaki etkinliklerine bağlıdır. Bilginin yarattığı değişime uyum sağlayabilmek için sürekli yeni bilgiler edinmek ve beceriler geliştirmek zorundayız. Her öğretim etkinliği, bireylere yeni bilgi ve beceri kazandırmayı ya da onların davranışlarında bazı değişiklikler yapmayı amaçlar. Öğrencilere bir öğretim dönemi, yılı veya süreci boyunca kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, davranış ve değişiklikler örgün öğretimin hedefleridir. Yaşanılan topluma uyum sağlamanın, onunla iletişim kurmanın ancak dil ile mümkün olduğu ve öğretimin her aşamasının okumaya dayalı olduğu düşünülürse, bu amaçlara ulaşmada Türkçe dersinin önemi daha iyi anlaşılır.

Çocuklar bugün sinema, televizyon, radyo vb. iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla birçok bilgi, beceri ve hatta görüş ve tutum edinebilmektedirler. Ancak bu, onların yetişmesi için yeterli değildir. Çünkü yetişmekte olan bir bireyin çok daha geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmesi, bu kaynaklardan kendi ihtiyacına göre yararlanması gerekir. Bu da ancak okuma ile olabilir. Okul hayatı da, büyük ölçüde okumaya dayanır. Okullarda okutulan aşağı yukarı derslerin büyük bir çoğunluğu, iyi bir okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1998, s.41).

Okuma, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, onu yorumlayabilmektir. Gray ile Rogers, yorumu şöyle tanımlarlar: “Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak; yazarın doğrudan anlatamadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek; okuduğunu doğruluk, geçerlik ve değer yönlerinden ölçebilmek; anladığını, duyduğunu davranışlarında ve yaptıklarında uygulayabilmek...” (akt: Göğüş, 1978, s.78). Ana dili derslerinde olduğu gibi diğer derslerde de okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü, okul dönemi öğrenmeleri büyük ölçüde okumaya dayanır. Okuma sonucunda metni kavrama gerçekleşmemişse, okumanın amacına

ulaştığı söylenemez. Okullarda, anlama dayalı bir okuma etkinliğinden çok, sese dayalı şekillerin fonetik karşılığı olan karakterleri seslendirmeye yönelik bir okuma eğitimi yaptırıldığından, metni kavrama ikinci planda kalmaktadır. Bunun temelinde yatan sebepler çeşitli olmakla birlikte, Temel Eğitim İlköğretim Türkçe Eğitimi Müfredat Programları incelendiğinde (bk. Temizyürek ve Balcı, 2006) okuduğunu anlama becerisinin, 1949 Ortaokul Türkçe Programının hazırlanmasına kadar genel olarak okuryazarlık kapsamında değerlendirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum, geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme anlayışlarının öğrenmeye olan bakış açısıyla ilgilidir (Saban, 2000).

Okul öğrenmeleri, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine dayanmaktadır (Bloom, 1979, s.59). Bireyin hem günlük hem okul yaşamında başarılı olması, hızlı, doğru ve eleştirel bir okuduğunu anlama becerisi edinmesiyle gerçekleşebilir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile, okuma-anlama becerisine dayalı olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücü, teknolojik gelişmelere bağlı olarak öğretimin niteliğindeki değişimlere rağmen her hâlde okumanın öğrenmeye olanak sağlaması da bunun nedenleri arasında görülebilir.

Okuma öğretimi ilkokulda başlar, ancak sadece ilkokulda yapılan bir etkinlik değildir. Bireyin öğrencilik yaşamı boyunca sürer. Bunun için ana dili, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı, derslerinde öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerileri kazandırılmaya çalışılır. 21. yüzyıl insanı, hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmadığı sürece, hem günlük yaşamında hem de öğrencilik yaşamında başarısız olacaktır. Okurken yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucu yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlamaya çalışır. Yazılı bir metni hiçbir anlam çıkarmadan sadece sözcüklerin dildeki ses değerini ortaya koyma, doğru telaffuz etmeye dayalı okuma, anlamın dikkate alınmadığı bir okumadır.

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler incelendiğinde, bunlar arasında, yazılı kaynaklardan yararlanma önemli bir yer tutar. Özellikle, yazılı kaynaklar dışındaki öğretim malzemesine çok az yer veren öğrenme ortamlarının

eğitimde önemli bir paydayı oluşturması, okumayı başlıca öğrenme yolu hâline getirmiştir. Ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların fazlaca olmadığı okullarımızda, okuma adeta biricik öğrenme yolu gibidir. Okullardaki öğretme sürecinde, okumanın büyük bir yere sahip olması, öğrencilerin bu süreçte ortaya koyacakları ürünün büyük ölçüde okuduğunu anlama gücüne bağlılığını artırmıştır. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, okuduğunu anlama gücü düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmakta ve bu öğrenciler başarısız sayılmaktadır. Öğretim etkinliklerinin denetlendiği, büyük ölçüde okumaya bağlı süreçlerde okuduğunu anlama başarısı, sonucu belirleyen tek etken durumuna geldiği söylenebilir. Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan basılı materyallerin dışında, okumanın yerini alacak herhangi bir öğrenme-öğretme aracı olmadığına göre -olsa bile bu durumda okumanın şekil değiştirdiğinden bahsedilir- okuma ve okuduğunu anlama eğitim-öğretim ortamlarının daima vazgeçilmezi olacaktır.

Okullarda verilen derslerin büyük çoğunluğunun okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu kavrayamayan bir öğrencinin başarılı olması beklenemez. Okuduğunu anlama başarısı ile edebiyat, fen ve matematik derslerindeki başarı arasındaki ilişki üzerine değişik zamanlarda çalışmalar yapılmıştır. Flanagan (1964), 9. sınıftan 3915 erkek, 3557 kız; 12. sınıftan 3027 erkek, 3061 kız öğrenciyi kapsayan araştırmasında, okuduğunu anlama ile edebiyat dersindeki başarı arasında; 9. sınıfta .69, 10. sınıfta .70, 11. sınıfta .69 ve 12. sınıfta .70'lik korelasyonel ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Thorndike (1973), geniş örneklemeler üzerinde yaptığı araştırmasında ise okuma testi puanları ile edebiyat dersindeki başarı arasındaki ilişkinin değişik ülkelerde 8. sınıfı okuyan öğrenciler için .60 ile .77 arasında, 12. sınıftakiler için de .46 ile .69 arasında değiştiğini tespit etmiştir. Thorndike'ın ABD örnekleminde 8. sınıf öğrencileri için .70, 12. sınıf için tespit ettiği .69'luk korelasyonlar, Flanagan'ın 9. sınıf için .69 ve 12. sınıf öğrencileri için saptadığı .70'lik korelasyonlar ile tutarlıdır. Değişik ülkelerde yapılan araştırma verilerine dayanan bu bulgular, okuduğunu anlama ile derslerde gösterilen akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Özçelik, 1988, s.13; Tazebay, 1997, s.17).

Öğretim sürecinde, öğrencinin yaşı ve sınıfı ilerledikçe okumadan daha çok yararlanılacak, öğrenmede belli bir hıza ve dolayısıyla verime ulaşmaya çalışılacaktır. Örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme süreçlerinde öğrenme gücü, öğrenmeleri kolaylaştırıcı bir genel nitelik olmaktadır; bu güç ise okuduğunu anlama başarısı ve okumaya ilişkin stratejilerin bilinçli kullanılmasını gerektirir. Öğrenmelerde etkililik ve verimlilik sağlamak için bu gücün ilk fırsatta geliştirilerek işe koşulması gerekmektedir (Özçelik, 1987, s.101-102). Okuduğunu anlama, genel olarak herhangi bir metinden anlam çıkarma süreci olarak ele alındığında, bu sürecin iki temel öge arasındaki etkileşim olarak değerlendirilebilir. Bunlardan biri okuyucu ikincisi de metindir. Bu durumda okuma-anlama da bu iki öge arasındaki etkileşim sonucunda okuyucunun zihninde oluşan her türlü bilgi ve düşüncedir.

1.4. Metin Kavramı ve Tanımı

Metin kelimesi, Arapça kökenlidir ve Türkçe Sözlük'te , “1. eser, yasa, belge; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça; 2. acılar karşısında dayanma gücünü yitirmeyen, sağlam, metanetli, dayanıklı” anlamlarıyla açıklanmıştır (TDK, 1998, s.1548). Kelimenin batı dillerinde, Latince karşılığı “*textus*”tur. İngilizcede metin kelimesinin karşılığı “*text*”; Fransızcada ise “*texte*”dir (Akbayır, 2006, s.215; Demir, 1994). Kelime anlam açısından incelendiğinde Arapçada sağlamlık, dayanıklılık; Latince kumaş veya dokuma anlamlarına gelmektedir. Nasıl ki bir kumaş dokuyucunun elinde yüzlerce ipin ardı ardına, yan yana gelmesiyle oluşuyorsa, metin de yazarının, metni oluşturan öğeleri birbirine aşama aşama eklemesiyle bir “dokuma” süreci sonunda ortaya çıkmaktadır (Akbayır, 2006, s.215). Örgü, dokuma ve ilgili birçok kelimenin de metinle ilgili olarak kullanıldığı görülmektedir: Ağ, düğüm, çözme, doku vb. kelimelerin metinlerle ilgili olarak sıklıkla kullanıldığını gözlemek mümkündür (Aktulum, 2004, s.119). Kelimenin kendi kültürümüzden gelen anlamını anlayabilmemiz için Osmanlıca-Türkçe lügatlerdeki *metin* ve *münşeât* kelimelerinin yüklendiği anlamlara bakmak, konuya olan bakış açısının ve

düşünce ufkunun daha çok genişlemesine, metin kavramının zihinde daha iyi şekillenmesine katkı sağlayacaktır.

Osmanlıca-Türkçe Lügatte “*metin*” kelimesi, “bir yazıyı şekil ve noktalama hususiyetleriyle birlikte meydana getiren kelimelerin topu.”; “*münşeât*” kelimesi ise, “kaleme alınan şeyler, nesir yazılar, mektuplar” anlamında kullanılmıştır (Devellioğlu, 2000, s.633, 730). Buna göre *metin*, bir yazıyı şekil ve noktalama işaretlerinin kullanım özelliklerinin dikkatle yer aldığı kelimeler cümlesi, topluluğu; *münşeât* ise metin yazım kurallarına göre kaleme alınan düz yazıların kendisi olmaktadır. Zaten münşeât kelimesinin müştaklarında inşa etme, yani bina etme anlamı vardır. Peki, bu nasıl bina etmedir diye sorulacak olursa, sorunun cevabı metinde gizlidir; yani söz ve yazım kurallarına göre anlamın güçlendirilmesi, tam ve doğru olarak verilmesi için imla ve noktalama kurallarına göre inşaatı, yapıyı sağlamlaştırma, metinleştirme kendiliğinden anlaşılır. Metin, okumaya konu olan, anlatım bütünlüğü bulunan, kelimelerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan anlamlı, sağlam ve somut bir yapı olarak tanımlansa yeridir.

Metin dil bilim çalışmalarının odak noktasını oluşturan *metin* sözcüğü gündelik dilde ve dil bilimde değişik biçimde tanımlanmaktadır. Gündelik dilde *metin* sözcüğünden anlaşılan birden çok cümleden oluşan yazılı metinlerdir. Metin dil bilim çerçevesinde yalnızca yazılı sözceler değil, sözlü sözceler de metin olarak adlandırılmaktadır (Şenöz, 1999, s.29). Dile dayalı bir iletişimi açıklayabilmek için dili oluşturan ses, sözcük ve cümlelere bakmak yeterli değildir. Metin dile dayalı, bütün yapıların oluşturduğu anlamlı, mantıklı ve bağlantılı bir yapıdır. Okuma ediminin nesnesi metin olduğundan türü, şekli ve yapısı ne olursa olsun her metin, belli bir okur kesimine seslemek için kaleme alınmış veya dile gelmiştir.

Metin kavramının dil bilimi açısından incelenmesi yakın tarihlerde başlamıştır. Bu durumun iki temel nedeni vardır. Birincisi, cümlelerin iletişimde kullanılan en büyük yapı olarak kabul edilmesi; ikincisi ise Amerikalı dil bilimci Chomsky’nin dili “sonsuz sayıda cümle üretilebilecek sınırlı bir düzenek” olarak tanımlamasıdır. Oysa yapılan araştırmalar kullanılan dilin “anlamının” ve yazarın amacının iletişimde oldukça önemli olduğunu ve dil bilimde cümle boyutunun

aşılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Gülmez, 1987). Yakın zamana kadar dil bilimciler cümleyi, “bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği tam olarak anlatmak için kurulan sözcük dizisi” (Gencan, 1992, s.51), “bir fikri, düşünceyi, hareketi, duyguyu, olayı, tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubu” (Ergin, 1993, s.376) olarak tanımlamışlardır. Dille ilgili cümle düzeyinde yapılan çalışmaların yetersiz sonuçlar vermesi, dil bilim çalışmalarında cümle üstü çalışmalar ve dil bilimde metin kavramının yeniden değerlendirilmesi konularında yeni kapıların açılmasını sağlamıştır.

1.4.1. Metin Yapısı

Metin yapısı, cümlelerin metin içinde bulunma durumudur. Metinde cümleler duygu, düşünce, istek, durum anlatan birer önerme niteliğindedir. Metni anlamlandırma sürecinde okur, küçük ölçekli yapılarla büyük ölçekli yapıları ilişkilendirerek metinde işlenen ana düşünce ve bilgiye ulaşır. Metin, kaynaklarda küçük ve büyük ölçekli yapı olmak üzere iki başlık altında değerlendirilir.

1.4.1.1. Küçük Ölçekli (Micro) Metin Yapısı

Küçük ölçekli metin yapısı, bir cümlelerin bir önceki ve bir sonraki cümle ile kurduğu mantıksal bütünlüğe göre belirlenir. Küçük ölçekli metin yapısını oluşturan cümleler de kelime ve kelime gruplarından oluşmaktadır.

1.4.1.2. Büyük Ölçekli (Macro) Metin Yapısı

Büyük ölçekli metin yapısı, bir cümlelerin metindeki bütün cümlelerle kurduğu mantıksal bütünlüktür. Bir metindeki bütün cümleler, metnin konusu, ana düşüncesi, onu yansıtan başlığın açılmış hâlidir.

Cümle ile metin arasında küçük ve büyük ölçekli yapı ilişkisi vardır. Cümlelerin konusu onun ne hakkında olduğunu gösterir. Metnin konusu ise, genel olarak bütün cümlelerin metinde hangi amaçla yer aldıkları durumunun ortak

açıklamasıdır. Bu durum, genel olarak yazarı tarafından metne başlık olarak yansıtılır. Metni anlamlandırma sürecinde, herhangi bir cümledeki anlam; metinde ana düşünceyi destekleyen düşüncelerin yer aldığı alt düşüncelerin algılanıp yorumlanmasından sonra metnin ana düşüncesi, konusu ile ilişkilendirilir. Küçük ve büyük ölçekli metin yapısı arasındaki ilişkilerin kurulmasıyla metindeki konu bütünlüğüne ulaşılır. Cümle ve paragraf konularının neler olduğu, bunların metinde işlenen konu, ana düşünce ile ilişkilendirilme biçimi, metin şemasını oluşturur.

Metni anlamlandırma sürecinde okur, metnin küçük yapıları, büyük yapıdaki anlamı çözmede tetikleyici olarak kullanır. Metnin tamamındaki anlama ulaşmak; metni anlamlandırmak, küçük yapıları büyük yapıyla ilişkilendirmek metinde önemli olan yerleri özetlemekle mümkündür. Okur, metnin her cümlesi ve paragrafında önemli gördüğü bilgi ve düşünceyi özetleyerek metnin tamamında işlenen konu, ana düşünce ve bilgiye ulaşır. Özetleme bir yönüyle metni kısaltmadır. Dijk ve Kintsch (1983), metinlerin anlamlandırılması sürecinde, metin özetlemeye ilişkin üç aşamalı kuraldan söz etmektedir. Bunlar:

1. Silme: Metnin içinde önerme niteliğinde bulunan cümle veya paragraflar birbirleriyle anlam ilişkisi kurar. Metinde önerme niteliğindeki bir cümle veya paragraf, kendisinden önce veya sonra gelen önermelerle doğrudan ya da dolaylı olarak açıklanamıyorsa, anlamlı bir tutarlılık ilişkisi içinde değilse silinir. Ayrıca, metinde işlenen konu, bilgi ve düşünceyi betimleyen birden fazla açıklamaya yer verilmişse aynı şekilde bunlardan gereksiz olanlar silinir.

2. Genelleme: Metinde işlenen konu ve vurgulanmak istenen ana düşünce veya bilgiye zemin hazırlayan yardımcı düşünce ya da önemli bilgi niteliğindeki her önerme; kendisiyle yakın nitelikte olan bir üst önermenin belirtisi veya zemini olarak genel nitelikli önerme biçiminde ifade edilebilir. Bilgi ve düşünce açısından denklik taşıyan önermelerden genelleyici bir yorumlama yapılarak -bu aynı zamanda özetlemedir- genel ve yeni bir önermeye ulaşılır.

3. Kurma: Okuma sürecinde metni meydana getiren yakın anlamlı önermelerin genellenmesi, özetlenmesi sonucunda ulaşılan yeni önermelerin

okuyucu tarafından tekrar yorumlanması, daha üst bir genelleme ile metinden hareketle onun ana düşüncesine ilişkin anlam çıkarmadır. Bu aynı zamanda metnin anlamlandırılmasındaki son noktadır ve okuma sürecinin tamamını değerlendirme niteli taşır.

Metin anlamlandırma sürecinde silme; metinde işlenen konu, düşünce ve bilgiyi tam olarak açıklamayan veya gereğinden fazla betimleyen anlatımlarda yapılır. Genelleme, benzer bilgi ve düşünceye ait neden-sonuç ilişkilerini birleştirme, özetlemedir, kurma ise nedenlemelerin tamamı ile ilgili genel bir yorum ve değerlendirme yapma, üçüncü bir önermeye ulaşmadır.

1.4.2. Metnin Özellikleri

Cümlelerin bir arada olduğu her dizi, metin olarak kabul edilmemektedir. Metin özelliği göstermeyen sözcükler topluluğu, mesajını okuyucuya iletemeyecek ve mesajın hatırlanması oldukça güç olacaktır. Kolars ve Jenkins, 50 kişiden oluşan bir grup deneğe üç farklı metni aynı sayıda okumuşlardır. Birinci metin, aralarında anlam bağı olmayan sözcüklerden; ikincisi, aralarında anlam bağı olmayan cümlelerden oluşmaktadır. Üçüncü metin ise tutarlılık ve bağlaşıklık özelliği taşımaktadır. Denekler birinci metinden altı sözcük, ikinci metinden beş cümle ve üçüncü metinden 15 cümleyi hatırlamışlardır (Güneş, 2002, s.87).

Beaugrande ve Dressler'e (1986) göre, kelime ve cümleler dizisinin metin olarak değerlendirilebilmesi için yedi özelliğe sahip olması gerekir. Bu özellikler: "1.bağdaşıklık, 2.tutarlılık, 3.amaçlılık, 4.kabul edilebilirlik, 5.bilgisellik, 6.durumsallık, 7.metinlerarası ilişki." Metne ait bu özellikler kaynaklarda metinsellik (*textuality*) ölçütleri olarak adlandırılır. Metinsellik ölçütleri kaynaklarda değişik isim ve sınıflandırmalarla tanımlanmaya çalışılmıştır. Metinde işlenen anlamdan hareketle iki türlü sınıflandırmanın yaygın olduğu tespit edilmiştir:

Metnin iç özelliklerine göre yapılan sınıflandırmalar şunlardır: Bağdaşıklık ve tutarlılık.

Okura yönelik veya okur açısından yapılan sınıflandırmalar: Amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, benimsenebilirlik, metinler arasılık (Beaugrande ve Dressler 1986; Toklu, 2003, s.124; Kılıç, 2002b, s.114-118; Rifat, 2000, s.99)

Metne ilişkin bu özelliklere kısaca değinmek konu bütünlüğü açısından yararlı olur.

1.4.2.1. Bağdaşıklık (cohesion)

Bağdaşıklık, metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklar. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtmaları bakımından metnin temel özelliği niteliğindedir. Bir metnin dış şekillerinin; cümle ve paragraflarının dil bilgisi açısından birbirine bağlı oluşu, yani dil bilgisine ait yapıların, ögelerin birbiriyle bağıntılı olması bağdaşıklığı ifade eder.

Bağdaşıklık metin içeriğine ulaşmayı, anlam şemasını çıkarmayı sağlar. Çünkü, metindeki bağdaşıklık bağları, içerik şemasındaki düşünceye ilişkin bağları belirginleştirir. Bu bağların kurulmasıyla da metnin anlam açısından tutarlılığı gerçekleşir. Metinde bağdaşıklık dilbilgisel ve sözcüksel ilişkiler yoluyla sağlanır. Gönderim, eksiltme, değiştirme ve bağlaçlar dilbilgisel bağlar olarak değerlendirilebilir (Akbayır, 2006, s.226). Beaugrande ve Dressler'e (1986, s.3) göre, metnin, dil bilgisi ve sözcüklere dayalı ilişkiler yoluyla bağdaşıklığı sağlanır. Dil bilgisine dayalı bağdaşıklık ilkeleri; 1.gönderim, 2.eksiltme ve değiştirme, 3.bağlaçlı bağdaşıklık ilişkileri ile kurulur. Bir sözcüğün aynen tekrarlanması, eş ve yakın anlamlılarının kullanılması vb. metinde sözcüklere dayalı bağdaşıklığı kuran ilişkilerdir.

1.4.2.2. Tutarlılık (coherence)

Tutarlılık (coherence), anlam ve mantık açısından metnin tamamında bulunması gereken uyumdur. Metnin büyük ve küçük ölçekli yapıları arasındaki bağlantı olarak da tanımlanabilir. Tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve

bütünlük içinde zihinde canlanması, adeta kalıplaşarak bir şekil almasıdır. Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun anlama seviyesiyle de ilgilidir (Alan, 1994, s.175). Beaugrande ve Dressler (1986), tutarlılığın metin merkezli ve okur merkezli olarak iki farklı açıdan incelenebileceğini söylemişlerdir. Bu araştırmacılara göre metin merkeze alındığında tutarlılık metinde anlamla eş değerdir, metnin temelindeki anlamsal bağdır. Okur merkeze alındığında ise tutarlılık okuyucunun metinden anlam çıkarma sürecinde metnin anlamını sürekli güncellemesine olanak sağlayan metinsel bir özelliktir. Dijk ve Kintsch (1983) ise metindeki anlamla ilgili makro ve mikro tutarlılık kavramlarını ortaya atmışlardır. Mikro tutarlılık metni oluşturan cümleler; makro tutarlılık ise metni oluşturan cümleden daha büyük parçalar, paragraflar arasındaki anlamsal ilişkidir (Toklu, 2003, s.124-127). Halliday ve Hassan'a (1979) göre ise tutarlılık kavramı anlamla ilgili bir kavram olup, bir söylem içerisindeki bir ögenin aynı söylem içerisindeki başka bir ögeye bağlı olduğu durumlarda belirlemektedir (Karabağ ve İşsever, 1995). Beaugrande ve Dressler'e (1986, s.6) göre tutarlılık, metin çözücünün (okuyucunun) zihinsel yeteneklerine bağlı olarak gelişmektedir. Bir metindeki olay ve durumların sıralanışı doğrudan, tutarlılık ilişkilerini ya da bilince gönderimde bulunan işlemleri harekete geçirmektedir. Dil kullanıcısı metni çözme ve yeniden üretmede kazanılmış deneyimler bütünü olarak kabul edilen dünya bilgisine, güncel bilgiye başvurmaktadır.

1.4.2.3. Amaçlılık (intentionality)

Amaçlılık metnin, yazarı tarafından okurla yapılacak iletişim amaçlarına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınmasıdır. Amaçlılık, metnin yazımı sürecinde yazarını yönlendiren plandır, doğrudan metin üreticisi ve onun niyetiyle ilgilidir. Metin üreticisinin (yazarın), metni yazmaya başlama, yazımı sürdürme ve düzeltme süreçlerini de içinde barındırır.

Amaçlılık, okurla metin arasındaki kurulan iletişimde önemli bir etkiye sahiptir. Metnin amaçlılık özelliği en somut hâliyle, okur açısından açıklık, yalınlık, doğal bir zaman sınırlaması veya bağıntılılık şeklinde görülebilir (Kılıç, 2002b, s.115). Metnin çatısını kuran amaçtır. Okur da bir amaçla metne yönelir, okuduğunu

anlamanın gerçekleşmesi için hem yazarın hem de okurun amaçlarının kesişmemesi gerekir. Bir metnin başarısı o metnin üreticisinin amacını aktarabilme becerisi ile doğru orantılıdır. Metindeki ayrıntılar atıldıktan sonra geriye kalan (özet) kısım, yazarın amacıdır. Metnin temel iletisi, ana düşüncesi, yazarın amacıdır.

1.4.2.4. Kabul edilebilirlik (acceptability)

Kabul edilebilirlik, metnin okuyucu tarafından çözümlenebilme durumu ile ilgilidir. Okuyucu açısından benimsenme olarak da algılanabilir. Bu da okuyucu ile metin yazarının bilgi, düşünce paylaşımının nitelikli olmasını gerektirir. Kabul edilebilirlik, metin aracılığıyla herhangi bir konuda yazar ile okuyucusu arasındaki bilgi paylaşımıdır. Metnin yazarı ile okuyucu arasında bir işbirliği kurulamıyor, metin alıcı tarafından anlamlandırılmıyorsa, bu metnin kabul edilebilir bir özelliği yok demektir. Metnin amaçlılığının; bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine sahip olmasının da temel nedeni onu *kabul edilebilir* kılmadır. Grice'ın (1975, s.45) ortaya attığı iletişim ölçütleri metnin *kabul edilebilirliği* için bir çerçevedir:

Nitelik İlkesi: Metin bütünlüğü içinde doğru kabul edilen ve tanıtlanabilen bilgilerin bulunması.

Nicelik İlkesi: Metni, fazla yoğunlaştırmadan ya da fazla yalınlaştırmadan gerektiği kadar bilgi verici kılmak.

Önem İlkesi: Metnin bütünlüğü içindeki önermelerin önem derecesine göre sıralanması.

Tür ve Biçim İlkesi:

Açıklık; metni amacına uygun olarak yalınlaştırma,

Çok anlamlılıktan kaçınma (bilgilendirici metinlerde)

1.4.2.5. Bilgi vericilik (informativity)

Bilgi vericilik (bilgisellik) bir metinde bulunan bilgilerin okuyucu tarafından önceden bilinip bilinmemesi durumu ile ilgilidir. Okuyucu açısından metnin yeni bir bilgi değeri taşımasıdır. Bir metinde bilinenler söyleniyor veya aynı bilgi sürekli tekrarlanıyorsa o metnin bilgi vericilik değeri yoktur. Beaugrande ve Dressler’e (1986, s.139-160) göre bilgi vericilik doğrudan metnin içeriğiyle ilgilidir, ancak şiirlerde bilgisellik metnin yapısını ve tüm sanatsal düzenlemelerini kapsar.

Metnin içinde geçen bilgilerden bazıları diğerlerine göre daha önemlidir. Metindeki bilginin önem derecesi ise metnin yapısal özellikleriyle çıkarılabilir. Dijk ve Kintsch’e (1983) göre önemli bilgiler, metnin makro yapısında bulunurken, daha az öneme sahip bilgiler ise mikro yapılarda kendilerine yer bulur. Önemli bilgiler sezgisel olarak keşfedilir. Yapılan birçok araştırma sonucuna göre önemli bilgiler daha geç unutulmaktadır (Erden, 1993). Bilgilerin önem derecesi ise tekrar edilme sıklığı ile belirlenir.

1.4.2.6. Durumsallık (situationality)

Durumsallık, metnin bulunduğu çevre ve dili kullanan insanların ona yükledikleri anlamla ilgilidir. Metin, içinde gerçekleştiği fiziksel çevreye karşı duyarlı olduğundan durumsallık özelliği taşır. Durum ise metnin anlamını değiştirebilir. Durumsallık, metnin iletişime yönelik amaçlara göre belirginleşir. Örneğin, “ünlem” işareti metinde vurgu, dikkat edilmesi gereken yargı, durum, sevinç, alay gibi anlamlara gelebiliyorken sürücü için yolda bir tehlikeyi, telle çevrili bir yerden geçen insan için de yırtıcı bir hayvanın olduğunu anlatır.

Metnin durumsallığı ise, yazarın metni oluştururken duruma bağlı koşulları dikkate alması anlamına gelir. Metin bir durumu betimlemek, denetlemek ve yönlendirmek gibi görevleri üstlenir (Toklu, 2003, s.131). Durumsallık, metin konusunun seçimi, geliştirilmesi, duruma veya bağlama uygun sıralanmasını etkiler, durumsallığın bu boyutlarını metin içinde görmek mümkündür.

1.4.2.7. Metinler arasıllık (intertextuality)

Metinler arasıllık, okuma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlanabilir. Bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturmaması durumudur. Her metin, doğal olarak yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanan gerçeklerin ürünüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde metin kendisinden önceki metinlerle bir etkileşim ve bilgi akışı içerisindedir. Günay’a göre, “Bir metin diğer anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir, tek başına yazılmamıştır ve tek başına okunamaz; başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. “Metinlerarası” kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunulan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır (2001, s.149).” Metinlerin bu özelliği, anlamlandırma sırasında okuyucunun metni ilişkili olduğu diğer metinleri hatırlamasını, anlama ulaşmak için bir sentez yapmasını sağlar. Bir köşe yazısındaki göndermeler ile araştırma yazılarındaki alıntılar; tabiat sevgisini işleyen bir şiir ile köyde geçen bir öykü, anı veya insan eliyle doğada yapılan tahribatın boyutunu inceleyen bilimsel araştırma yazısı metinler arası ilişkilere örnektir. Toklu’ya (2003, s.131) göre metinler arasıllık iki değişik şekilde oluşabilir:

1. Gönderimsel metinler arasıllık: Bir metnin doğrudan doğruya başka bir metne gönderimde bulunmasıdır. Bir gazete haberi ve aynı habere ilişkin bir yorum yazısı veya metnin içinde geçen doğrudan alıntılar gönderimsel metinler arasıllığa örnek gösterilebilir.

2. Yapısal metinler arasıllık: Metinlerin işlev, yapı ve okuyucu üzerinde oluşturduğu etki açısından benzerlikler göstermesidir. Düz yazı ile şiir metinleri bunlara örnektir.

1.4.3. Metin Türü Ayrımı

Türkçe Sözlük’te , “tür” kelimesi “çeşit; ortak özellikleri olan bireylerin tamamı; cinslerin ayrıldığı bölüm; kendi içinde bir birim olan ve üzerinde cins

kavramının bulunduğu mantıksal kavram” olarak tanımlanmaktadır. Tür kavramı insanın pek çok alanda gerçekleştirdiği bir soyutlama işleminin adıdır. İnsan çevresindeki canlı cansız her nesneyi adlandırırken benzer veya karşıt özelliklerden hareketle onlarla ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapar. Bu yolla yapılan kodlamalar istenildiğinde hatırlamayı da kolaylaştırdığı söylenebilir. Kavcar ve Oğuzkan’a (1999, s.23) göre edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitlere tür denir. Metin türleri kavramı ise edebiyatta yer alan türler ve edebî değer taşıyan yazılardır. Edebiyat türleri, insanın duygu ve düşüncelerini dile getirme ihtiyacından doğmuştur. Tarih boyunca toplumlarda kendini gösteren gelişme ve değişimler, yeni ihtiyaçların doğmasını, bunların yazıya yansımaları da yeni anlatım türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Kaynaklarda metin türleri ile ilgili çok sayıda sınıflandırma yapılmıştır. Cemiloğlu, metinlerin işledikleri konunun türüne göre üçe ayrılabilirliğini söylemektedir. Bütün metinlerde anlatılan ya bir olay, ya bir fikir ya da bir duygudur (1998, s.18-19). Cemiloğlu:

1. Bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler,
2. Bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler,
3. Ve bir duyguyu anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmıştır.

Aktaş ve Gündüz (2002, s.126) de Cemiloğlu’nun bu sınıflandırmasına benzer bir metin ayrımı yaparlar:

1. Öğretme amaçlı metinler, öğretici/didaktik metinler,
2. Sanatsal kaygılarla tamamen yazarın yarattığı bir evrene ait itibari metinler,
3. Anlatma esasına bağlı metinler; coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla kaleme alınan ve duygulara dayanan dramatik metinler.

Özdemir (1995, s.33), Akbayır (2006, s.269) ve Güneş (2002, s.88) metin sınıflandırmada temel ölçütün dilin kullanımı olduğunu ve metinlerin temelde öğretici metinler ve yazınsal metinler olmak üzere ikiye ayrıldığını söylemektedir.

Günay (2001, s.151-152), metinlerin sınıflandırmasında üç temel ölçütün kullanılabileceğini söylemektedir. Bunlar: Metnin tonu, tipi ve türüdür. Anacak bu özellikler metinde çok belirgin bir şekilde bulunmayabilir. Aynı metin içinde tür, tip ya da ton olarak bir ya da birden fazla özellik bulunabilir. Metinde ton, metnin okuyucu üzerinde bıraktığı etkiye göre belirlenmektedir. Örneğin bazı metinler lirik, bazıları trajik olabilmektedir. Metinle okuyucunun karşılaştığı ortam temel ölçüt olarak kabul edildiğinde metinler, anlatı, şiir, söyleşi, basın, özel bilgilendirici, işlevsel, öğretici, çözümleyici, mesleki, haberleşme, pano-pankart ve afişler olarak sınıflandırılabilir.

Tansel, (1987, s.109) ve Kantemir (1995) yazarın amacı ölçüt alındığında metinlerin dörde ayrılabilceğini söylemektedirler:

1. Hikâye edici anlatım: Yazarın amacı okuru heyecanlandırmak ise olayı, okuru adeta anlatılan vakanın içine çekecek şekilde hikâye eder.

2. Betimleyici anlatım: Yazarın amacı olay veya olguyu okurun zihninde canlandırmak ise yazar, o olayı veya olguyu tasvir eder.

3. Açıklayıcı anlatım: Yazarın amacı okuru bir şey hakkında bilgilendirmek ise yazar, o şey hakkında doğrudan doğruya bilgi verir.

4. İspat edici (tartışmacı) anlatım: Yazarın amacı, okuru verilen bilgiye inandırmak ise yazar, amacı doğrultusunda söylemi ispat ve delillere dayandırır.

Genel olarak metin türleri kaynaklarda, “Bilimsel ve Öğretici Nitelikli”, “Yazınsal ve Kurgusal Nitelikli” olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Baraz ve Özdemir’e (1991, s.47) göre, “Yazınsal ve Öğretici” metin türleri kendi içlerinde de sınıflandırılabilirler:

1. Öğretici metinler; dergi ve gazete yazıları (makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme); gerçek yaşam yazıları (günlük, anı, mektup, yaşamöyküsü, öz yaşamöyküsü, gezi) olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılırlar.

2. Yazınsal metinler ise şiirsel türler (epik, lirik, dramatik, didaktik, pastoral) ve düz yazıya dayalı türler (öykü, roman, tiyatro, bilimkurgu) olarak da kendi içinde ikiye ayrılırlar. Özdemir'in bu sınıflandırmasından farklı olarak Kavcar ve Oğuzkan (1999) yazınsal metin türleri içinde şiir, öykü ve romanı birlikte değerlendirirler. Bilgilendirici metin türleri içinde de makale, fıkra, deneme, eleştiri, anı ve gezi yazılarını bir arada sınıflandırmışlardır.

Aktaş ve Gündüz'e (2002, s.203) göre, günümüzde varlığını sürdüren edebî metinleri bazı türler çerçevesinde tanımlamaya-sınıflandırmaya çalışmak neticesiz bir işle uğraşmak demektir. Çünkü edebî türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Her yazarın ve hatta her metnin kendine has bir anlatım tarzı olduğu söylenebilir. Ancak farklı ölçütler belirleyip metinlerin farklı özelliklerini de dikkate alarak, anlattıkları konulara ve anlatım tarzlarına göre metinler değişik şekillerde sınıflandırılabilir.

Şiir metinlerinin dışında kalan metinler, olay ağırlıklı ve düşünce ağırlıklı yazılar olarak sınıflandırılırsa daha doğru bir yaklaşım olabilir. Bu sınıflandırmalar, okuduğunu anlamayı artırmak için okuyucunun metne karşı kullanacağı okuma stratejileri konusunda kolaylıklar sağlar.

1.5. Metin Türlerine Özgü Okuma

Türü ve yapısı ne olursa olsun her metnin bir konusu ve yazılış amacı vardır. Metinle etkileşime geçmeden önce okuyucunun metinle ilgili beklentisinin ve okuma amacının olmasının yanında metin türleri arasındaki farklılığı belirginleştiren dil ve anlatım özelliklerini de bilmesi, okuduğunu anlama başarısını artırır. Okuduğunu anlama başarısının belki de ilk basamağı, kişinin okuduğu metnin türüne özgü özellikleri ve bu türün gerektirdiği uygun okumayı bilmesidir. Farklı türden metinler

farklı okumaları gerektirir. Göğüş'e (1978, s.140) göre, “yazınsal ya da bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin, bu türlerde neler arayacaklarına alıştırılması gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları, dolayısıyla okurun bu türlerde araması gereken yönlerle bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez.” Öğretmenin görevi öğrencilere bu ayrımın temel dayanaklarını öğretmek ve metin türüne göre okuma bilinci yerleştirmektir. Her yazı ya da edebî eser, insanoğlunun düşünce ve duygu evrenini zenginleştirmeyi amaçlar. İster bilgilendirmeyi amaçlasın, ister yaşantı kazandırmayı, dile dayalı ürünlerin amacına ulaşması doğru algılanmalarına bağlıdır. Bu da yazılan, yaratılan ve oluşturulan öğeleri işlevleriyle, özellikleriyle tanımayı gerektirir (Özdemir, 1981, s.7). Blaha ve Benett'e (1993, s.166) göre, metin türlerine göre okuyarak metinlerden ne elde etmek istediğimizi ve nasıl elde edeceğimizi daha iyi anlayabiliriz. Metin türlerine göre okumada bilgilendirici, öyküleyici metin ve şiir metinlerinin önemli ayırt edici özellikleri üzerinde durulmalıdır. Metinlerin ayırt edici özelliklerinin bilinmesi okuduğunu anlama becerisini artıracak dolayısıyla okuma eyleminin sürekliliğini sağlayarak okumayı zevkli kılacaktır.

1.6. Metin Okuma Süreçleri

Okuma üzerine yapılan araştırmalar, metnin okuma süreçlerinde okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklanmıştır. Bu kavram, okuyucunun metni kavrarken gözlerinde ve zihninde ne olup bittiğini anlatır. Okuma süreçleri kaynaklarda üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma süreçleri olarak adlandırılır (Anderson, 1999, s.2; Treinman, 2003, s.664).

1.6.1. Bütünleştirici (Bottom up) Okuma Süreci

Metni anlamlandırma süreci olarak Gough (1972) tarafından ortaya atılan bu okuma süreci, iç doğrultulu model olarak da bilinir. Bu modele göre okuyucu önce harfleri, sözcükleri daha sonra cümleleri algılar ve anlamlandırır. Bütünleştirici

çözümlemeler, metin ya da metin parçaları gibi uyaranlarla başlar. Okuyucu, sürece bir tarayıcı tarafından tanınan harflerle başlar. Elde edilen dizgi buradan harf serilerini dizgesel biçimbirimlere dönüştüren kod çözücüye geçer. Bu dizgi *sözlük* yardımıyla sözcük olarak anımsanacağı kütüphaneciye geçer. Bundan sonra okuyucu bir sonraki sözcüğe bağlanır ve cümledeki her sözcük aynı süreçten geçer. Gough'un okuma süreci modeli, araştırmacılar tarafından sesli okuma süreci olarak değerlendirilmiştir (Urquhart ve Weir, 1998, s.40). Okuyucu, bütünleştirme sürecinde bütünleştirme işleminin nerede biteceği konusunda zorlandığından metnin içindeki anlamı kavramaktan çok harfleri ve kelimeleri seslendirmekle uğraşır.

1.6.2. Çözümleyici (Top Down) Okuma Süreci

Goodman (1967) tarafından ortaya atılan çözümleyici okuma süreci, *dış doğrultulu model* olarak da bilinir. Bireyin edinmiş olduğu bilgi birikimini ön plana çıkaran Goodman'a göre okuma edimi bir tahmin oyunudur. Okuma eylemini okurun tahminleri yönlendirir. Okuyucu metni anlayabilmek için denenceler ortaya koymakta ve metin verilerini kullanarak denencelerini onaylamakta ya da reddetmektedir. Goodman, okuma ediminde *görsel, algısal, yapısal ve anlamsal* olmak üzere dört evrenin varlığından söz eder. Okur, etkin okuma için anlamsal evreye odaklanmak zorundadır. Okuma sürecinde ilk üç evre, anlamsal evre için basamak oluşturan araç niteliğindedir. Bilgi işleme organı olan beyin bu dört evreden geçerken *tanıma-başlatma, tahmin, onaylama, doğrulama, sonlandırma* olmak üzere beş işlem gerçekleştirir. Çözümleyici okuma sürecinde okur, metinden bir satır tarayarak satırdaki belli bir noktaya bağlanan öncelikli seçenekleri, dil bilgisi, bilişsel biçemleri ve öğrendiği stratejiler doğrultusunda ipuçlarını belirleyen, kısmen gördüğü kısmen de görmeyi umduğu görüntüyü kuran ve kesin olmayan bir seçim yapan kişidir (Ay, 2003, s.18; Kuzu, 2003, s.80). Metne bu şekilde yaklaşan okur, metin içi öğeleri göz ardı edeceğinden metinde olmayan anlamlara da ulaşabilir. Bu yüzden Goodman'ın çözümleyici okuma süreci eleştirilir.

1.6.3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Süreci

Bütünleyici ve çözümleyici okuma süreci modelleri, okuma eylemini açıklamada yeterli olamadığından etkileşimsel modeller ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında en gelişmiş olanı, Rumelhart'ın 1977'de ortaya attığı ve 1984'te geliştirdiği modeldir. Belleğin işleyişine odaklanan bu modele göre, farklı bilgi kaynakları arasında sürekli etkileşim vardır. Okuma sürecinde birey, metni anlamlandırmada sözcük, cümle, metin içi ve metin dışı bağlamlar arasında sürekli olarak etkileşimsel bir ilişki içindedir. Rumelhart'ın etkileşimsel modeli, beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eş zamanlı işleme özelliğini, okuduğunu anlama süreci ile ilgili “şema teorisi” kuramlarının öne çıkmasını sağlamıştır. Şema kuramına göre, bir metni anlama, okurun ön bilgileri ile metin arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleşir (Kuzu, 2003, s.81). Bu kurama göre metin, yalnızca okurun önceden edinilmiş bilgilerini harekete geçirmesi ve bu yolla anlam kurması için ona yönlendirme sağlar. Eğer okur okuduklarını dünya bilgisi ile ilişkilendirebilirse etkili bir okuduğunu anlama becerisine ulaşır.

Okurun, etkileşim içine girdiği metinden tam ve doğru anlam çıkarması biçiminde tanımlanabilecek olan okuduğunu kavrama, hem okul dönemi hem günlük hayattaki öğrenmelerin kaynağıdır. Etkili okumaya dayalı öğrenme, kişinin okuma sürecinde metne karşı kullandığı okuma stratejilerini işe koşması ile mümkündür. Okuma stratejileri öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, okuma sürecinde kişinin süreci planlaması, kontrol ederek düzenlemesi ve anladığını değerlendirmesi, metinden kişinin bilinçli ve kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yine araştırmalar öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek amacıyla etkili strateji geliştirme ve kullanma konusunda eğitilebileceğini göstermektedir.

1.7. Okuma Stratejileri

Türkçe Sözlüklerde strateji; “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” (TDK, 1998, s.2032); hedeflenen yolda ilerleyebilmemiz için bize rehberlik eden, önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlara yol gösteren taktikler” (MEB, II, s.94) olarak tanımlanır.

Okuduğunu anlama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde kuramsal olarak sürekli iki kavramın ön planda olduğu görülmektedir. Bunlardan biri bilişsellik (*cognitive*) diğeri ise bilişsel farkındalıktır (*metacognitive*). Paris ve Winograd’a (1990, s.15) göre bilişsel farkındalık, bilişsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgidir. Bu bilgi, herhangi bir yapıyı oluştururken veya bir durumu açıklarken bilişsel basamaklar ve yetenekler arasında kendiliğinden paylaşılabılır bir özelliğe sahip olup etkili ve kapsamlı düşünmenin karakteristik özelliklerini içermektedir. Flavell (1979), “Metacognition and Cognitive Monitoring” adlı makalesinde bilişsel izleme süreçleri (cognitive monitoring processes)nin çeşitli etkileşimler sonucunda birbirini tetikleyerek dört aşamada ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bunlar:

- Bilişsel farkındalık bilgisi (metacognitive knowledge, awareness)
- Bilişsel farkındalık deneyimi (metacognitive experience)
- Bilişsel farkındalık amaç veya hedefleri (metacognitive goals or tasks)
- Bilişsel farkındalık davranışları veya stratejileri (metacognitive action or strategies)

Buradan hareketle bilişsellik (*cognitive*), kavramaya ilişkin bilgi basamaklarının tamamı; bilişsel farkındalık (*metacognitive*) ise bu bilgileri, kavrama sürecinde kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Eskilerin tarifi ile bilişsellığe (*planlı düşünme, düşüncelerini düzene koyma ve değerlendirme*) kuvve, güç; bu gücü fiile, eyleme dönüştürme veya etkin kullanabilme becerisine de bilişsel farkındalık denilebilir.

Ülkemizde bu konu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalarda özellikle metacognitive “*bilişsel farkındalık*” teriminin literatüre çok değişik adlandırmalarla girdiği görülmektedir. İngilizce olan “metacognition” kavramını, Erden ve Akman (1996, s.155) ile Akdur (1996), “*biliş bilgisi*”; Açıkgöz (1996), Güral (2000) ve Demirel (2003, s.139), “*biliş ötesi*”; Aral (1999), “*metakognitif bilgi*”; Senemoğlu (2001, s.339), “*yürütücü biliş*”; Küçük-Özcan (2000) ile Demir-Gülşen (2000), “*biliş üstü*”; Bedir (1996, s.155), “*bilgiyi kullanma yolu*”; Doğanay (1997, s.36) ve Gelen (2003, s.22) ise “*bilişsel farkındalık*” olarak dilimize çevirmişlerdir. Bilişsel farkındalık terimi okuduğunu anlama süreçleri ile ilgilidir. Bu süreçlerde bireyin okuduğu veya herhangi bir metinden öğrenmeye çalıştığı konunun bilincinde olması (*awareness*) ve bunun için okuma eylemini önceden planlaması (*goals, tasks*); okuma sırasında nasıl okuduğunu, metinden ne anladığını sürekli kontrol etmesi ve okuma sonrasında konu ile ilgili amaçlarına ulaşp ulaşmadığını değerlendirmesi (*self controlling, assessment*) vardır.

Okuduğunu kavrama üzerine çalışan Wade, Trathen ve Schraw (1990) gibi araştırmacılar, öğrencilerin okurken ne düşündüklerini ve ne yaptıklarını ortaya koymak için onların okuduğunu kavrama hakkındaki izlenimlerinden örnekler almışlardır. Bu izlenimler; öğrencilerin okuma eylemine nasıl baktığı, onu nasıl planlandığı ve değerlendirdiği, metinde var olan bilgiyi nasıl kullandığı ile ilgilidir. Okuduğunu kavramaya ilişkin bu eylemlerin önceden bilinmesi, okuyucunun okuma sürecinde metne karşı bilinçli bir duyarlılık oluşturmasını sağlar. Okuduğunu kavrama üzerine yapılan bu tarz çalışmalar ve bunların sonunda ortaya çıkan veriler, okuyucuların düşünme ve okuma süreçleri hakkında ortaya konan ilk ve genel kanılardır.

Okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık stratejileri üzerine son zamanlarda ortaya konan kavramlar, beceri açısından iyi yapılandırılmış, donanımlı bir okuyucuyu tanımlayacak kadar yeterlidir (Presley ve Afflerbach, 1995). Daha açık bir ifade ile okuduğunu anlamada önemli bir yere sahip olan bilişsel farkındalık stratejileri (okuma stratejileri) üzerine yapılan çalışmalar, bilişsel olarak donanımlı okuyucu ile donanımsız okuyucuyu ayırt edecek kadar veri sağlamıştır. Araştırmalar,

bilişsel farkındalık stratejilerini kullanabilme becerisi açısından iyi ve zayıf okuyucu arasında şu farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur: “Bilişsel beceri açısından iyi okuyucular, daima planlı düşünme, esnek stratejiler kullanma ve kendini belli aralıklarla kontrol etme etkinlikleriyle donanımlıdır. Okurken konu hakkında fikir yürütür, okudukları paragrafı baştan sona doğru tekrar gözden geçirerek anladıklarını kontrol ederler. Okumaya yeni başlayan veya bilişsel açıdan zayıf olarak kabul edilen okuyucular bu becerileri kullanamazlar. Bu konuda zayıf olan okuyucuların, farkında olarak bunları kullanmaya ihtiyaçları vardır.” (Paris ve Jacobs, 1984, s.2083). Snow, Burns ve Griffin’e (1998, s.62) göre, donanımlı okuma becerisine sahip okuyucular iyi kavrayıcıdır. Genel geçer bilgileri kullanarak metni kavrar, tekrar stratejileri ve kendi kelimeleri ile metinden doğru ve geçerli çıkarımlar elde ederler. Pressley ve Afflerbach’a (1995) göre, donanımlı okuyucular metne bazı genel eğilimlerle yaklaşırlar. Örneğin bu okuyucular ne ve niçin okuduklarının farkında olma eğilimindedirler. Metinden bilgi elde edecekleri zaman karşılaşılabilecek sorunlara karşı önceden birtakım stratejiler hazırlamışlardır.

Okuduğunu anlama becerisi açısından yeteri kadar donanımlı olmayanların okuduğunu kavrama için geçerli olan bilişsel farkındalık stratejileri hakkındaki bilgileri oldukça sınırlıdır (Winograd, 1990). Zayıf okuyucu olarak tabir edilen bu kişiler, okuduğunu kavramaya ilişkin kendi zihinlerinde olan göreceli bilgileri kullanırlar (Flavell, 1979; Markman, 1979) ve metindeki anlamı kavramaktan çok metni meydana getiren harfleri çözmeye odaklanırlar (Baker ve Brown, 1984). Ayrıca, metindeki çelişkili ve tutarsız bir bilgiyi ortaya çıkarmak veya çözümlemekte yetersizdirler (Snow, 1998). Görüldüğü üzere, okumaya ilişkin bilişsel farkındalık stratejileri ile yeteri kadar donanımlı olmayan okuyucular ne okuduklarının ve anladıklarının farkında olmadıkları gibi (Garner ve Reis, 1981), okuduğunu kavrama süreçlerini de kontrol edememektedirler (Wagner ve Sternberg, 1987). Okuma sürecinde iyi okuyucu ile zayıf okuyucunun okuma stratejilerini kullanma düzeyi konusunda sergilediği bilişsel farkındalık davranışları tablo hâlinde aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 1.1. Okuma Sürecinde İyi ve Zayıf Okuyucuların Bilişsel Farkındalık Davranışları

OKUMA ÖNCESİ SÜREÇ	
İyi okuyucular	Zayıf Okuyucular
- Bir amaç doğrultusunda okur. - Metni gözden geçirir. - Önceki bilgilerini harekete geçirir. - Metnin (verilmişse) başlığı ve yazarına bakar. - Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. - Metnin konusunu tahmin etmeye çalışır. - Metnin ilgili kendi kendine sorular sorar. - Metni okuma hızı belirler.	- Okumaya hemen girer, hazırlık yapmaz. - Okurken herhangi bir amacı yoktur. - Önceki bilgilerini kullanmaz. - Metinde nerelere yoğunlaşacağını kestiremez. - Metinde işlenen konuyu ilişkin bir tahmini yoktur. - Önceden belirlediği bir okuma hızı yoktur.
OKUMA SIRASI SÜREÇ	
İyi okuyucular	Zayıf Okuyucular
- Kavrama düzeyini artırmak için okurken not alır. - Kavradığından emin olmak için dikkatli okur. - Dikkati dağılınca okuduğu kısma tekrar döner. - Metinde geçen önemli bilginin altını çizer veya onu yuvarlak içine alır. - Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanır. - Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşır, gerekirse sesli okur. - Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanır. - Okurken belli aralıklarda durarak ne anladığını düşünür. - Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlamsal ipuçlarını kullanır. - Metinde geçen önemli bilgiyi hatırlamaya yardımcı olması için görselleştirir. - Metinde geçen anahtar bilgiyi, tanımlayan noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. - Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önce anladıklarını kontrol eder. - Metindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışır.	- Okurken telaşlı olur. - Dikkati dağınıktır. - Metinde geçen önemli bilgiyi tespit edemez. - Kavrama düzeyini artırmak için okurken not tutmaz. - Okuduğunu anlamadığı zaman ne yapacağını bilmez. - Metinde geçen şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanamaz. - Okuduğunu anlamaya yardımcı olması için bağlama yönelik ipuçlarını kullanamaz. - Metinde geçen anahtar kelimelere, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat edemez. - Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca daha önceki bilgilerini kontrol edemez, yeni öğrendiklerini, eleştirmeden öncekilere ekler. - Metinde işlenen konuyu ve metnin anlatım örgüsünü tam olarak kavrayamaz. - Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı bağlamdan çıkaramaz. - Anlamadığının farkına varamaz.

Tablo 1.1'e devam:

OKUMA SONRASI SÜREÇ	
İyi okuyucular	Zayıf Okuyucular
- Okuduğu metnin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgular. - Okuduğu metinde önemli bilgilerin ne ifade ettiğini özetler. - Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol eder. - Okuduğunu daha iyi kavramak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcükleriyle özetler. - Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendirir. - Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirir. - Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okur. - Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol eder. - Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetler. - Metinden kavradıklarını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır.	- Okuduğu metinde önemli bilgileri bulamadığı için ana düşünceye ulaşamaz. - Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçirme veya okuma zahmetine girmez. - Okuma esnasında düşünme, eleştirme eylemi göstermediği için ne öğrendiğini denetleyemez. - Metnin tamamını kendi sözcükleriyle özetleyemez. - Başkalarıyla okuduğunu tartışmaz, kendini başarılı hisseder.

Kaynak: Paris ve Jacobs, 1984, s.2083; Pressley ve Allflerbach (1995, s.105); Snow, Burns ve Griffin'e (1998, 62).

Okuma sürecinde bilişsel farkındalığın işlevi üzerine yapılan bütün çalışmalar, okuduğunu kavrama üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, okunan metin ile akademik başarı arasındaki ilişkiye değinen; okuma eylemine, kavradığını görme ve öğrenme açısından önem veren öğretmen ve araştırmacıların yaklaşımlarını destekler nitelikte çok sayıda çalışma da vardır. Paris ve Winograd'a (1990) göre bilişsel farkındalık, öğrencilerin akademik başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır. Öğrenciler, okulda edindikleri okuma, yazma ve problem çözme becerilerinin yanında düşünme süreçlerinin de farkında olurlarsa öğrenme becerilerini güçlendirebilirler. Aynı yıllarda birbirinden bağımsız yapılan farklı araştırmalar, okuduğunu kavrama süreçlerinin bilincinde olan öğrencilerin daha

sistematik ve doğrudan öğrendiğini (Paris ve Winograd, 1990); planlı öğrenme tekniklerine ihtiyaç duyan öğrencilere aynı zamanda stratejik okumanın da öğretilbileceğini ortaya koymuştur (Brown, Armbruster ve Baker, 1986). Bu araştırmalar, öğrenme ve öğretme sürecinde bilişsel farkındalığın tek başına yeterli olmayacağına da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bilişsel farkındalık öğrencileri, öğrenme sürecinde bilinçli kılarak öğrenme çabalarında onları cesur, istekli ve gayretli yapmaktadır (Paris ve Winograd, 1990, s.22). Bu konuda uzun yıllar çalışan Garner'e (1988, s.49) göre, bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerinin, planlı ve aktif öğrenenlerin hatalı bilişsel algılarını iyileştirme ve düzene koyma gibi işlevleri vardır. Ayrıca Garner, okuduğunu kavramayı kolaylaştırmak için de bunların öğretilbileceğini söyler.

Daha sonraki yıllarda gerek Garner'ın (1994) gerekse Paris, Lipson ve Wixon'un (1994) yaptığı araştırmalar, okuma stratejilerinin bireylere öğretilbileceğini hatta öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler, sadece bilişsel farkındalık becerisi olarak öğrendikleri okuma stratejilerinin kaç tane olduğunu bilmekle kalmamalı, bunları ne zaman, nerede ve nasıl kullanacaklarını da bilmelidir. Batılı kaynaklarda, bilişsel farkındalık ve okuduğunu kavrama üzerine yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Çalışmaların genellikle okuyucuların bilişsel farkındalığı, okuma esnasında odaklandıkları noktalar ve okuduğunu kavrama sürecinde yaptıkları eylemler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Alexander ve Jeton, 2000; Pressley, 2000). Bu tarz çalışmalar, öğrenme amaçlı okumalar için okuduğunu kavrama, bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerini kullanma konusunda öğretmen yetiştiren eğitimcilerle okullarda öğrenci yetiştiren öğretmenlere öneri ve pratikler sunmaktadır.

Öğretim hayatında etkili öğrenme, akademik başarı ve bunları sağlayacak öğrenme stratejileri, öğrenmenin kalıcılığı ve okuduğunu kavramayı sağlayacak bilişsel farkındalık becerileri, başka bir ifade ile okuma stratejilerini kullanma becerisi üzerine yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Palincsar ve Kelnk (1992), Diken (1993), Tunçman (1994), Mannning ve Payne (1996), Akdur (1996), Vaidya (1999), Maitland (2001), Kiroğlu (2002) ve Joseph (2003) okunan metne karşı

öğrencilerin kullanması gereken okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalık becerilerinin okuma hızını, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Gelen (2003, s.252) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, okuduğunu kavrama konusunda, okunan metne karşı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarısının hem de metinden kavradıkları bilgilerin kalıcılığının bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalık düzeyi, becerisi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu kavrama ve öğrenme becerisinin de yüksek olduğuna ilişkin bu bulguları tersinden araştıran Romainville (1994) ve Güral (2000), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandığını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme amaçlı akademik okumalarında, bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek üzere birtakım araçlar ve ölçekler geliştirilmiştir. Bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçekler, geçerlilik ve güvenilirlik açısından bazı problemler içerse de öğretmen ve öğrencilerin okuduğunu kavrama konusundaki bilişsel farkındalık algılarını geliştirmesi ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini artırması bakımından önemlidir.

Son yıllarda okuduğunu kavrama üzerine yapılan araştırmalar, zayıf okuyucuların okuma sürecinde stratejik davranmadığını ortaya koymuştur. Bu okuyucuların okuma stratejilerini etkin bir biçimde kullanamamalarının nedenleri ise şunlardır:

- Okurken kavrama düzeylerini izlemedeki başarısızlıkları,
- Okuma stratejilerinin okumalarında bir farklılık yaratmayacağına inanmaları,
- Okudukları metnin özellikleri ile ilgili bilgi eksiklikleri,
- Metne olan ilgisizlikleri ve strateji kullanmaya isteksiz oluşları,

- Okuma stratejileri konusundaki olumsuz düşünceleri ve genel kanılarının etkili stratejileri kullanmayı engellemesi.

Okuma stratejileri, kişinin okuma eylemi süresince bilinçli olarak yaptığı işlemleri içerir. Okuma stratejileri, kişinin okuduğunu nasıl kavradığına, okuduğunu anlama gerçekleşmediğinde ne yapması gerektiği konusunda yol gösterir. Bu stratejiler, okuduğunu kavramayı geliştirmek ve kavrama başarısızlıklarının üstesinden gelme konusunda bilişsel becerileri artırmak için kullanılır. Okuma sürecinde, genel olarak iyi okuyucuların kullandıkları stratejiler şunlardır:

1.7.1. Okuma Öncesi Stratejiler (Planlama Stratejileri)

Okuma öncesi sürecin en önemli basamağını oluşturur. Okuma öncesinde kişi, konu ile ilgili ne öğreneceğine dair bir amaç ve onun etrafındaki öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini belirler. Kişinin herhangi bir konuda gerekli planlamayı yapması için belli bir zihinsel olgunlukta ve bilişsel işlemlerle ilgili donanımda olması gerekir. Okuma öncesi stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları dokuz başlık altında toplanabilir:

Okuma amacı belirleme: *Ne, niçin ve nasıl okuyacağını belirlemeye yöneliktir.*

Metni gözden geçirme: *Metnin önceki bilgilerle ilgili olup olmadığını, nasıl organize edildiğini anlamaya yöneliktir.*

Bilgileri harekete geçirme: *Konu ile ilgili önceki bilgilerini kullanmaya yöneliktir.*

Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma: *Metnin başlığından veya metin içi ara başlıklardan içeriğe ilişkin bilgi edinme.*

Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme: *Metnin retorik (sanatlı yapılar) örüntüsünü tanımaya yöneliktir.*

Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme: *Metnin önemli olan kısımlarının belirlenmesi, önemsiz kelime, bilgi ve bölümlerinin çıkarılması.*

Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme: *Önceki bilgilerinden hareketle metinde işlenen konuyu tahmin etme, ilişki kurma.*

Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma: *Okumaya teşvik edici ifadeler yaratarak, kavrama isteğini ve okuma performansını engelleyen etmenleri kontrol altına alma, metne karşı ilgi uyandırma.*

Okuma hızı belirleme: *Metnin içeriği, kelime hazinesi ve elde edilecek bilgiye göre bir okuma hızı belirleme.*

1.7.2. Okuma Sırası Stratejiler (Düzenleme Stratejileri)

Okuduğunu kavramak ve belirlenen amaçlara ulaşmayı sağlamak için okuma sırasında kişinin kendini kontrol etmeyi bilmesi gerekir. Okuma öncesinde belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşma durumunun gözden geçirilmesi, okuma sırasında gerekirse kullanılan stratejinin değiştirilmesini içerir. Okuma sırasında kavrama eksikliklerinin ve yanlışlarının telafisi, okumanın yeniden gözden geçirilerek gerekirse tekrar planlanmasını sağlar. Okuma sırası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları 14 başlık altında aşağıda sıralanmıştır:

Okurken not tutma: *İçeriğin anlamını değiştirmeden önemli yerleri kendi sözcükleri ile not alma.*

Anladığından emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama): *Okuma hızını kontrol etme, kavramanın güçleştiği yerlerde okuma hızını düşürme yoluyla anlamaya artırma.*

Dikkat dağınınca okunan kısma tekrar dönme: *Okuma sırasında bağlam içerisinde verilmek istenen bilgiyi kavrarken zihinsel veya dış etkenlerden dolayı dikkat dağınıklığının olduğu durumlarda gereken yerleri tekrar okuma.*

Önemli bilginin altını çizme veya onu yuvarlak içine alma: *Not tutmayı gerektirmeyen durumlarda önemli bir bilgiyi tekrar hatırlamak amacıyla bu bilginin altı çizilir veya bilgi yuvarlak içine alınır.*

Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma: *Anlamı bağlamdan çıkmayan ve metnin anlaşılmasını güçleştiren kelime, kavram ve terimleri anlamak için sözlük, ansiklopedi gibi başvuru eserlerinden yararlanılır.*

Metin zor geldiğinde, üzerinde iyice yoğunlaşma: *Anlamayı artırmak için kendini dış etkenlerden iyice soyutlama, metni anlamak için yoğun bir çaba harcama.*

Okuduğumu kavramaya yardımcı olması için gerekirse yüksek sesle okuma: *Sessiz okuma esnasında anlamada güçlük çekildiği durumlarda sesli okuyarak bir diğer anlama dil becerisi olan dinlemeyi etkin kılma.*

Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma: *Anlamayı artıran bir diğer unsur metindeki resim, tablo ve grafik gibi görsel unsurlardır. Okuma sırasında bunlardan yararlanmak kavramayı destekler.*

Belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığımı düşünme: *Anlamanın gidişatını kontrol etmek için belli aralıklarla durarak ne anladığını kontrol etme.*

Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma: *Yazar tarafından kullanılan bağlantılardan hareketle metindeki anlamın gidişatını tahmin etme.*

Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak için onu şema, resim gibi görsellerle formülleştirme: *Metinden çıkarılan bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak için onu formülleştirme veya görselleştirme.*

Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme: *Metindeki bazı noktalama işaretleri ve sıra dışı yazımlar önemli bir bilgiye veya noktalara dikkat çekmek için kullanılır; bunlara dikkat edilmesi gerekir.*

Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme: *Okuma sırasında, çelişkili bir ifade ile karşılaşınca geriye dönüşlerle öncekileri doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme.*

Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma: *Bağlam içindeki anlatımın gidişinden bilinmeyen kelimeleri tahmin etme, bildiklerine benzetme, tekrar etme ve çözümleme.*

1.7.3. Okuma Sonrası Stratejiler (Değerlendirme Stratejileri)

Okuma sırasında da işletilebilen değerlendirme süreci, daha çok okuma sonrası süreçte okunan metnin tamamın doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğinin, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığının denetlenmesi ile ilgilidir. Bu yolla metinde geçen düşünce ve bilgilerin konuşlandırılışı, anlamlandırılmamış öğelerin bağlamdan kavranması, ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle olan ilişkisinin belirlenmesi sağlanmış olur. Kazanılan bilgi ve düşünceleri başkalarıyla tartışarak çoğaltma, eleştirme becerisini geliştirme, okuma zevki ve alışkanlığını pekiştirme bakımından değerlendirme stratejilerinin ayrı bir önemi vardır. Okuma sonrası stratejilere ilişkin bilişsel işlem basamakları 10 başlık altında toplanabilir:

Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama: *Başlangıçta belirlenen okuma amacının ne kadarının gerçekleştiğini, merak edilen konunun ne kadarının açıklık kazandığını denetleme.*

Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme: *Metinde sunulan bilgi veya düşüncelerin gerçekte ne kadar doğru ve kullanılabilir olduğunu değerlendirme.*

Metinde geçen düşünceleri özetleme: *Metinde işlenen önemli bilgi ve düşünceleri kendi sözcükleri ile özetleme.*

Metnin tamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme: *Metinde işlenen anlam bütünlüğünü kavramak için metni tekrar gözden geçirerek anlam bütünleştirmesi yapma.*

Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma: *Okuma sırasında kavrama tam olarak gerçekleşmemişse, metni tekrar okuma.*

Metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme: *Başlangıçta metnin ne ile ilgili olduğu konusunda yapılan tahminlerin ne kadarının doğru olduğunu kontrol ederek farklılık veya benzerliklere ilişkin kavramayı pekiştirme.*

Metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme: *Anlaşılmış olan konuları doğrulama.*

Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme: *Metni eleştirerek analiz etme ve değerlendirme.*

Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özetleme: *Metnin konusunu ve ana düşüncesini belirleme.*

Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma: *Metinde işlenen konu, bilgi ve düşünce hakkında başkasından dönüt alma.*

Okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalar, okuyucu ve metin ilişkisi üzerine odaklanmıştır. Okuma, okuyucunun metinle etkileşiminin olduğu karmaşık, bilişsel bir süreç olarak algılanabilir (Siberstein, 1994). Öğrencilerine okuma stratejilerinin amacını, nasıl ve ne zaman kullanılacağını öğreten öğretmenler, onların sadece okuma sürecinde metne hâkim olmasını sağlamakla kalmaz, okuma ve öğrenme sürecinde kendilerini kontrol etme yeteneklerini de geliştirmiş olurlar.

Metin türlerine göre okumada bilgilendirici, öyküleyici metinlerin ve şiir metinlerinin önemli ayırt edici özellikleri üzerinde durulmalıdır. Metin türlerine göre okuyarak metinlerden neyin, nasıl elde edileceği daha iyi anlaşılır. Metinlerin ayırt edici özelliklerinin bilinmesi okuduğunu anlama becerisini artıracak dolayısıyla okuma eyleminin sürekliliğini sağlayarak okumayı zevkli kılar. Eğitim alanındaki gelişmeler ve yeni yaklaşımlar bireyin kendini sürekli güncellemesini zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla, öğrenci yetiştiren kurumların da gelişmelere bağlı olarak eğitim programlarını ve bireyin eğitilmesi konusunda kendilerini güncellemesi gerekir. Yukarıda belirtilen problem ve gerekçeler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur.

1.8. Problem Cümlesi

Türkçe öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından metin türlerine göre okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi nedir?

1.8.1. Alt Problemler

1.8.1.1. Metin türlerine dayalı okuduğunu anlama başarısı ile ilgili alt problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metin türüne ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin türüne ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının şiire ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Türkçe Öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı metin türleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.8.1.2. Metin yapılarına dayalı okuduğunu anlama başarısı ile ilgili alt problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerdeki kelime ve kelime gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının metinleri oluşturan paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin yapıları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarısı metin türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama başarısı metin türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.8.1.3. Çeşitli değişkenler açısından okuduğunu anlama başarısına ilişkin alt problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı öğretmenlik mesleğini tercih sebebine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında doğru cevapladığı soru sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile üniversitedeki akademik başarı puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile lisansüstü eğitime devam etme isteği arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı süreli yayın takip etmeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.8.1.4. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile ilgili alt problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçler arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.8.1.5. Çeşitli değişkenler açısından okuma stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin alt problemler

1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sebebine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sırasına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanından doğru cevapladığı soru sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile üniversitedeki akademik başarı puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma Stratejilerini kullanma düzeyi ile mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile lisansüstü eğitime devam etme isteği arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi süreli yayın takip etme durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.8.1.6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısını yordamaya ilişkin alt problem

1. Cinsiyet, akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, bölümünde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, lisansüstü eğitime devam etme isteği, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı, son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği süreli yayın değişkenleri birlikte, okuduğunu anlama başarısının birer yordayıcısı mıdır?

1.9. Tezin Amacı

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlayabilmesi ve ileride öğrencilerine rehber olabilmesi için metnin içinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve anlaması gerekir. Bu da öğretmen adaylarının, bilişsel olarak kavrama, sıralama, analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmış olmasını gerektirir. Okuma sürecinde metne karşı kullanacak okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin okuduğunu anlama, öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama için bu becerilerden birini veya birkaçını kazanamamış bir öğretmen adayı okuduğunu tam ve doğru anlayamaz. Okuduğunu eksiksiz ve doğru anlayamayan öğretmenin meslek hayatında başarılı olması da beklenemez. Öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliğinin bilinmesi, eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi, bu konuda yapılacak çalışmaların bilimsel verilerle gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada, öğretmen adayı olarak yetişen Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin alanlarıyla ilgili okudukları bilgilendirici, öyküleyici metinler ve şiir metinlerini anlama becerileri ile metinlere karşı okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, bilişsel farkındalıkları incelenecektir. Böylece Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin ne olduğunu ve bunu ne ölçüde kullanabildiği tespit edilmiş olacaktır.

1.10. Tezin Önemi

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan, insanları çepeçevre kuşatmış, bir anlaşıma sistemidir. İnsanlar; duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla ifade ederler. Bu ifade etme, konuşma veya yazma yoluyla olur. İfade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin algılanması ise dinleme veya okuma ile gerçekleşir. Bu gözle bakıldığında karşımıza dört dil beceresi dediğimiz dinleme, konuşma, okuma ve yazma çıkmaktadır. Bunları ise alıcı-anlama ve anlatma-verici temel dil becerileri olarak sınıflandırmak da mümkündür. Okuma, anlama-alıcı temel dil becerisinin içerisinde yer alır. İnsan, daha önce duymadığı ve görmediği tecrübelerle dayalı bilgileri, okuma becerisi sayesinde fazla emek ve bedel ödemedi edinebilir.

Okuma etkinliğinin amacı, okunanı anlamaktır. Bir kimse, okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa, metni yorumlayabiliyorsa, kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa okuduğunu kavramış demektir. Okuma, alt ve üst bilişsel becerileri harekete geçiren bir etkinliktir. Eğitim sistemimizin, geçmişten bu yana, gerçekleştirmek istediği de budur. Öğrencinin bilişsel becerilerini harekete geçirmek ve onları geliştirmektir.

Okuma becerisi, özellikle yazma becerisi gibi ilköğretimden itibaren kazandırılmaya çalışılan önemli bir dil becerisidir. Çeşitli okuma etkinlikleriyle amacına uygun bir biçimde kazandırılmaya çalışılan okuma becerisi, ilköğretimin birinci kademesinden sonraki kademelerde bu becerinin öğrencide okuma alışkanlık ve zevki olarak yerleşmiş olmasını hedefler. Çünkü, bilgi toplumuna ulaşmanın

yegâne aracı okuma alışkanlığı, zevki ve isteğinin sürekliliği ile mümkündür. Okunan metin anlaşılacak için ele alınır. Okuma neticesinde anlama gerçekleşmemişse, okumanın amacına ulaştığı söylenemez. Okullarda, anlama dayalı bir okuma etkinliğinden ziyade sese dayalı, şekillerin fonetik karşılığı olan karakterleri seslendirmeye yönelik okuma eğitimi yaptırıldığından metni anlama ikinci planda kalmaktadır. Bu durumun öğrencilerin ileriye dönük akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği gerçeği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu kavrama ve öğrenme sürecine ilişkin bilişsel farkındalıklarını, okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış çok az sayıda kullanışlı ölçek vardır. Kullanışlı denebilecek ölçeklerin çoğunun ilköğretime yönelik olması sebebiyle daha üst seviyedeki öğrencilerin bilişsel farkındalığını belirlemek ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini ortaya koymak için bu ölçeklerin çoğu güvenilir ve kullanışlı değildir. Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin, okulda okudukları metinleri kavramak için gerek eğitimin çeşitli kademelerinde bilinçli olarak öğrendikleri gerekse zamanla farkında olmadan kendi kendilerine edindikleri bilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin artırılması çalışmaları, bu alanlardaki düzeylerinin bilinmesine bağlıdır.

Literatürde, okuduğunu anlama ile ilgili çok sayıda araştırma olmasına karşın hedef kitlesi öğretmen adaylarından oluşan herhangi bir çalışmanın olmayışı eksikliklerdir. Bu alanda yapılan araştırma, hem öğretmenliği meslek edinecek adayların konu ile ilgili yeterliliğini ortaya koymuş hem de öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına bu konuda verdiği eğitimin niteliğini aydınlatmış olacaktır.

Araştırma sonuçları, Türkçenin eğitim ve öğretimiyle ilgilenen herkes için yararlı olabilir. Bu konuda kitap hazırlayanlara katkı sağlayabilir. Ayrıca bu konuda yapılacak başka çalışmalara da ışık tutabilir.

1.11. Varsayımlar

Öğrencilere sunulan okuma materyallerine verilen cevaplar onların okuma anlama becerilerini yansıtır.

Öğrencilere sunulan okuma stratejileri ölçeği, onların bu konudaki bilişsel farkındalığını yansıtır.

Öğrencilerin üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanından doğru cevapladığı soru sayısı ile ilgili verdiği bilgiler doğrudur.

1.12. Sınırlılıklar

Araştırma; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri ile,

Öğretmen adaylarının sessiz okuduğunu anlama başarısı ile,

Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için kullanılan bilgilendirici, öyküleyici ve şiir metin türleri ve

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi ve bu konudaki bilişsel farkındalığı ile sınırlıdır.

1.13. Tanımlar

Bilişsel farkındalık: Okuma sürecinde kişinin kendisini ve okuduğunu planlama, denetleme ve değerlendirme aşamalarını içerir. Yapılan iş ve metne karşı kullanılan strateji hakkındaki bilişsel bilgi ve bunu işletme aşamaları, bilişsel basamaklar ve yetenekler hakkındaki bilgidir (Flavell, 1981; Paris ve Winograd, 1990).

Metin: Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü (TDK, 1998, s.1548)

Okuduğunu anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

Okuma stratejileri: Okuma sürecinde, okuduğunu anlamayı artırmak için okunan metne yönelik geliştirilen bilişsel farkındalık davranışları (Pressley ve Afflerbach, 1995).

Öğretmen adayı: Eğitim fakültelerinde öğretmen olmak için eğitim-öğretim sürecini daha tamamlayamamış öğrenciler.

1.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çalışmamıza dair ilgili araştırmalar “okuduğunu anlama” ve “okuma stratejileri” başlıkları altında değerlendirilmiştir.

1.14.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar

Tazebay (1995) tarafından yapılan bir araştırmada; ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerine bakılmıştır.

Demirel (1996), metin türünün ve okuduğunu kavrama düzeyinin, 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyine etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı bir araştırmada; düz, şemalı, resimli, resimli-şemalı olarak hazırlanan bilgilendirici metinlerle çalışan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında,

resimli-şemalı metni alan grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, okuduğunu kavrama düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin türü ile okuduğunu kavrama düzeyi arasında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çakır (1995), Dijk ve Knitsch (1983) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma kuramı çerçevesinde, büyük ölçekli stratejilerin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma kuralları biçiminde öğretilmesinin okuduklarını anlama becerisine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, özet yazma stratejilerinin öğretiminin, genel olarak, öğrencilerin verilen bir metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmalarında ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Görgeç (1997), kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni öğrenme erişisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığını, fakat özet çıkarma ve bilgi haritası oluşturma becerisine sahip öğrencilerin bilgilendirici metinleri daha iyi öğrendiklerini ve hatırladıklarını saptamıştır.

Coşkun (2002), lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada genel olarak öğrencilerin, gazete haberini ve bilimsel metni anlama düzeylerinin, edebî metni anlama düzeylerine göre, anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Kıroğlu (2002), ortaöğretim öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, anlamlı gruplandırma stratejisi kullanarak okuyan öğrencilerin okuduğunu hatırlama, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını belirlemiştir.

Saraç (2002), Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve öğretmen adayı olarak eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve alan bilgisi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendiren bir çalışma yapmıştır.

Gelen (2003), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, okuduğunu kavrama konusunda, okunan metne karşı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarısının hem de metinden kavradıkları bilgilerin kalıcılığının bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Ay (2003), okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramını ilişkilendirdiği çalışmada; farklı zekâları baskın okuyucular farklı stratejiler kullanmakla birlikte kullandıkları ortak stratejilerin sayısının oldukça fazla olduğunu belirlemiştir. Deney grubundaki okuyucular, dil öğrenirken “bellek” ve “telafi edici” stratejilerden çok “bilişsel” stratejileri kullanmaktadır. Farklı zekâları baskın okuyucuların kullandığı stratejiler, zekâ özelliklerinden çok fazla etkilenmemektedir. Çalışmanın sonucunda, başarılı okuyucuların, farklı zekâları baskın olsa da, benzer okuma stratejileri kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

Kuzu (2003), okuma öğretiminde, “Etkileşimsel Model”e uygun olarak yapılan öğretim etkinliklerinin bilgilendirici metinlere ilişkin okuduğunu anlama becerisi, kavrama düzeyindeki erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin, kavrama düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, etkileşimsel model grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farkın olduğunu belirlemiştir.

Güneyli (2003), Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde üniversiteyi okuyan iki grup öğrenci üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin bilgilendirici ile yazınsal (şiir, öyküleyici) metinlere ilişkin okuduğunu anlama başarılarının, bilgilendirici metinler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini belirlemiştir.

1.14.2. Okuma Stratejileri ile İlgili Araştırmalar

Jacobs ve Paris (1987), üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencilerin okuma farkındalığından yola çıkarak ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini belirlemek için çoktan seçmeli 22

maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek, bilişsel farkındalıkla ilgili “planlama, esneklik, denetleme ve değerlendirme” olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır.

McLain, Gridley ve McIntosh (1991), daha sonra bu ölçekte yer alan okuma stratejilerinin bilişsel farkındalık açısından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmasını yaparak ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısının .61 olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısının .61 gibi düşük çıkması karşısında, okuma farkındalığından hareketle okumada bilişsel farkındalığın ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin belirlenemeyeceğini, ölçeğin böyle bir işte kullanılması durumunda ihtiyatlı olunması gerektiğini vurgulamışlardır.

Pereira-Laird ve Deane (1997) okuma stratejisi kullanımı (Reading Strategy Use) adında, ergen yaştaki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öyküleyici (hikâye gibi) ve bilgilendirici (makale gibi) metinleri okurken kullandıkları bilişsel farkındalık stratejilerini kendi kendilerine belirleyebilecekleri bir ölçek geliştirmişlerdir. Ön uygulamada ölçeğin güvenilirlik katsayısının .97 çıkması, ölçeğin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişsel farkındalığı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini değerlendirmede kullanılabileceği izlenimini vermiştir. Fakat ölçekte yer alan bazı maddeler dikkatle incelendiğinde, bunların bilişsel farkındalık ve okuma stratejilerinden çok, okuma sürecinde, okuyucuların sergilediği genel davranışlarla ilgili olduğu (*Kısa bir süre okuduktan sonra kelimelerin duyusallığı biter. Okurken odaklanmak için dikkat harcamayı sıkıcı bulurum.* vb.) görülmüştür. Bu gibi maddelerin, ölçeğin güvenilirliğini artırmaya yönelik kaygılardan dolayı ölçeğe konulduğu, fakat yerinde olmayan gereksiz maddelerle de ölçeğin geçerliğinin azaltıldığı söylenebilir.

Schmitt (1990), ilkokul öğrencilerinin stratejik okuma süreçlerini belirlemek amacıyla 12 maddelik çoktan seçmeli bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin, güvenilirliği iyi gibi görünse de öğrencilerin her madde için sınırlı sayıdaki seçeneklerden birini seçmeye yönlendirilmesi, psikometrik açıdan duyarlılığını azaltmaktadır. Bu hâliyle ölçeğin, öğrencilerin bilişsel farkındalığını ve okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemekten çok öğrencileri doğru bilişsel farkındalığa yönlendirmeye hizmet ettiğini söylemek daha doğrudur.

Miholic (1994), öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalığını göstermek amacıyla 10 maddelik çoktan seçmeli bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekle, ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Fakat ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili herhangi bir bilgi olmadığı gibi, nasıl puanlanıp değerlendirileceği de belli değildir. Bu yönüyle ölçek, Schmitt'in hazırladığı ölçeğe benzemektedir.

Mokhtari ve Reichard (2002), ilköğretim 6. sınıftan üniversitede okuyan öğrencilere kadar çeşitli seviyedeki öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalıklarını belirlemek üzere 30 maddelik Likert tipi bir anket geliştirmişlerdir. Bu anketle, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile ilgili bilişsel farkındalıklarını üç boyutta (genel okuma stratejileri, okumayı destekleyici stratejiler ve problem çözme stratejileri) değerlendirilmektedir. Boyutlara ilişkin faktör analizleri yapılarak güvenirlik katsayısı, 6. sınıf seviyesi için .89; 12. seviyede olan üniversite öğrencileri için de .93 olarak verilmiştir. Ölçeğin puanlanması ve değerlendirilmesi için kıstaslar vermişlerdir. Ne var ki okuma stratejileri ile ilgili öğrencilerde oluşturulmaya çalışılan bilişsel farkındalık, okuma sürecinde işletilecek stratejilerle ilgilidir, bu da öğrencilere okuma öncesi, sırası ve sonrasında işletebilecekleri ve/veya kullanabilecekleri stratejiler olarak öğretilmektedir. Öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının “genel okuma stratejileri, okumayı destekleyici stratejiler ve problem çözme stratejileri” gibi boyutlar altında oluştuğunu söylemek ve/veya bu şekilde sınıflandırmak iddialı ve göreceli bir değerlendirmedir.

Gelen'in (2003), ilköğretim 7. sınıf öğrencileri için geliştirip uyguladığı çoktan semeli 40 maddelik “Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama Ölçeği” adlı çalışması da maddelere verilecek cevap seçeneğinin sınırlı olması bakımından Schmitt'in ölçeği ile benzerlik göstermektedir.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, kapsam ve sınırlılıkları, veri toplama tekniği ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen *alan araştırması* yöntemidir. Araştırmada ise *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip, belirlenebilmesidir (Karasar, 2003, s.77).

2.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

2.2.1. Evren

Bu araştırmanın evrenini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde okuyan Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturur. Her iki üniversitenin ilgili fakültelerinin öğrenci işlerinden alınan bilgilere göre, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde dört şubede 4. sınıfa giden toplam 220 öğrenci

bulunmaktadır. Yine Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesinde üç şubede 4. Sınıfa giden 150 öğrenci; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde ise üç şubede 4. sınıfa giden 150 öğrenci bulunmaktadır.

Örneklemin seçildiği evren tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.1. Örneklemin Seçildiği Evren Tablosu

Üniversiteler	Fakülte ve Bölümler	4. Sınıf Öğrenci Sayısı
Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	220
Gazi Üniversitesi	Kastamonu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	150
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	150

2.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim ile Kastamonu Eğitim Fakülteleri ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıflarında okuyan öğrencilerden, uygulama sırasında derste bulunan, rastlantısal (random, yansız) olarak 10 şubeden seçilen 35'er öğrencinin oluşturduğu 350 öğrencidir.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 140 kişi; Kastamonu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 105 kişi; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde de 4. sınıfta okuyan öğrencilerden 105 kişi alınarak örneklem için toplam 350 sayısına ulaşılmıştır. Böylece Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü ortalama % 64, Kastamonu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

ortalama % 70, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü de ortalama % 70 oranında temsil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya veri toplamak amacıyla sekiz adet veri toplama aracı geliştirilerek kullanılmıştır. Bunalar:

1. Türkçe öğretmenliği bölümüne yönelik tutum ve akademik başarı vs. bilgileri toplamak için bir anket (*Kişisel Bilgi Formu*).
2. Okuma stratejileri ölçeği.
3. Öyküleyici okuma metni.
4. Bilgilendirici okuma metni.
5. Şiir okuma metni.
6. Öyküleyici metne dayalı okuduğunu anlama testi.
7. Bilgilendirici metne dayalı okuduğunu anlama testi.
8. Şiir metnine dayalı okuduğunu anlama testi.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Metinlerinin Belirlenmesi

Öyküleyici, bilgilendirici ve şiir metin türlerinin her birinden üçer adet seçilerek Türkçe öğretmeni adaylarının düzeylerine ve konu alanına (Türkçe öğretimi) uygun olup olmadığı denetlenmiş, her metin türünden bir tanesini kullanmak için aşağıdaki yönergeler doğrultusunda yine konu alanı uzmanı olan akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Metinlerde aranan ölçütler:

1. Metinde kullanılan kelime, deyim vb. küçük dil birimlerinin kullanım sıklığı açısından uygunluğu
2. Metni oluşturan cümle ve paragrafların (şiiir için, dize/mısra, dörtlük/bend) uzunluğu, anlatım biçimi, anlam yoğunluğu gibi yönlerden uygunluğu
3. Metinde ele alınan konunun/temanın edebî özellikleri/konu alanı (Türkçe öğretimi) bakımından uygunluğu
4. Metinde işlenen ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin metnin değişik bölümlerinde veya tamamında saptanabilme bakımından uygunluğu
5. Metin uzunluğunun okuduğunu hatırlamadan ziyade okuduğunu anlama; kavrama- değerlendirmeyi ölçmeye uygunluğu

Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, Prof. Dr. Alemdar Yalçın, Prof. Dr. İsmet Cemiloğlu, Prof. Dr. Metin Ergun, Prof. Dr. Murat Özbay, Yrd. Doç. Dr. Asiye Duman, Yrd. Doç. Dr. Erol Barın, Yrd. Doç. Dr. Fahri Temizyürek, Yrd. Doç. Dr. Gıyasettin Aytaş ve Arş. Gör. Yusuf Doğan ve Arş. Gör. Dr. Bayram Baş'tan oluşan hakemler kuruluna yukarıdaki kıstasları içeren bir ölçek verilmiş (bk. Ek:1 Metin Değerlendirme Formu), bu üyelerden her metin için görüşlerini 1 ile 5 puan arasında belirtmeleri istenmiştir. Hakemler kurulunun görüşlerine göre 4 puanın üzerinde kalan üç metin türünden birer tanesi seçilmiş, 4 puanın altında kalan diğer altısı ise elenmiştir.

Ayrıca, seçilen metinler Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinden yansız seçilen bir gruba okutularak onların da görüşü alınmıştır.

Tablo 2.2. Okuma Metinleri Geçerlilik Tablosu

Öyküleyici Metin	Uzman Görüşü Ortalaması	Bilgilendirici Metin	Uzman Görüşü Ortalaması	Şiir Metni	Uzman Görüşü Ortalaması
Üzümcü	3,66	İki Kapak Arasında	3,20	Çoban Çeşmesi	3,80
At ve Asfalt	4,58*	Perinin Eteğinden Tutmak	4,60*	Bu Vatan Kimin	3,90
Geçmiş Zaman Olur Ki...	3,20	Şiir ve Fikir	3,80	Otuz Beş Yaş Şiiri	4,80*

* Seçilen Metinler.

2.3.2. Metin Türlerine Dayalı Okuduğunu Anlama Testleri

Okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla öyküleyici metne ilişkin 28, bilgilendirici metne ilişkin 27 ve şiir metnine ilişkin de 25 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Üç metin türüne dayalı hazırlanan 80 soruluk okuduğunu anlama testi ile ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme uzmanı Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Şener Büyüköztürk, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Öncü ve çoktan seçmeli sınavlara yönelik özel eğitim kurumlarında hizmet veren Türk Dili ve Edebiyatı / Türkçe öğretmenleri F.Hakan Özkan, Selahattin İpek, Ahmet Cemil Bedir’le görüşülmüş onlardan aşağıdaki ölçütler doğrultusunda görüş ve önerilerini bildirmeleri veya ilgili yerlerde düzeltmeler yapmaları istenmiştir.

Metin altı sorularını inceleyip değerlendirirken dikkat edilecek ölçütler:

1. Kelime ve kelime grupları ile ilgili sorular, metni anlamayı etkileyecek anahtar kelime ve/veya kelime grubu niteliğinde ve kapsam bakımından metnin tamamı için yeterli mi?
2. Metinlerin her paragrafındaki (şiir için bend) düşüncenin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçecek nitelikte ve sayıda soruya yer verilmiş midir? Hazırlanan soruların dışında olması gerektiğini düşündüğünüz başka soru varsa lütfen ekleyiniz.

3. Metnin konusuna, metinde işlenen ana düşünceye, yardımcı düşüncelere, metni oluşturan unsurlara yönelik okuduğunu anlamayı ölçecek nitelikte ve yeterlikte soru var mı? Olması gerektiğini düşündüğünüz soru ve/veya sorular varsa lütfen ekleyiniz.
4. Hazırlanan sorular teknik açıdan yeterli ve/veya uygun mu? Değilse lütfen düzeltiniz.

Üç metin türüne dayalı 80 soruluk okuduğunu anlama testi, uzmanların eleştirisi ve önerileri doğrultusunda tekrar düzenlendikten sonra Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencilerinden rastlantısal olarak seçilen 147 öğrenci üzerinde uygulanmış, öğrencilerden alınan sonuçlar doğrultusunda her üç metne dayalı testlerin madde analizleri yapılmıştır. Madde ayıricılık indisleri düşük, öyküleyici metne ait 3, bilgilendirici metne ait de 2 soru testten çıkarılmıştır. Böylece, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla bilgilendirici, öyküleyici ve manzum metinlerin her birine ilişkin 25'er olmak üzere, çoktan seçmeli toplam 75 soru hazırlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .73; bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı .75; şiir metnine ilişkin okuduğunu anlama testinin de KR-20 güvenirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Okuduğunu Anlama Testini Uygulama

Üç metin türüne dayalı hazırlanan çoktan seçmeli 75 soruluk okuduğunu anlama testini uygulamak için herhangi bir zaman sınırlaması olmamasına rağmen öğrencilerin okuma hızına göre testin cevaplanma süresinin 100 ilâ 120 dakika arasında olduğu ön uygulamalar sırasında görülmüştür. Öğrencilere, okuduğunu anlama başarılarını ölçmek amacıyla üç metne dayalı okuduğunu anlama testi verildiği bildirilmiştir. Öğrencilerden öncelikle metni, daha sonra o metinle ilgili soruları dikkatlice okumaları, cevaplarını kendilerine verilen cevap kâğıdına işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca öğrenciler, bazı soruların metinlerdeki altı çizili kelime, kelime grubu veya cümlelerle ilgili olduğu konusunda uyarılmış ve onlara bu

hususta dikkatli olmaları belirtilmiştir. Ayrıca doğru ve güvenilir veriler elde etmek için metinlerle veya metin altı sorularla ilgili anlaşılmayan kısımların sorulması istenmiştir.

2.3.4. Okuduğunu Anlama Testini Değerlendirme

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre ayrı ayrı ve üç metin türüne ilişkin toplam anlama başarısı şeklinde ele alınıp değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı; metinleri meydana getiren anlamlı en küçük yapı birimleri deyim, kelime ve kelime gruplarının geçtiği cümleler, paragraflar ve metinlerin tamamından hareketle çıkarılacak konu, olay, ana düşünce ve metnin türü gibi okuma sonrası süreçle ilişkin okuduğunu anlama başarısı şeklinde üç boyuta ayrılarak değerlendirilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının deyim, kelime ve kelime grubuna ilişkin okuma sürecindeki anlama başarısını belirlemek amacıyla bilgilendirici metinle ilgili 10 (bk. 4, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 ve 22. sorular), öyküleyici metinle ilgili 7 (bk. 30, 31, 34, 35, 36, 39 ve 40. sorular) ve şiirle ilgili 7 (bk. 51, 52, 58, 61, 64, 67 ve 69. sorular) adet olmak üzere toplam 24 soru; metinleri meydana getiren paragraflara ilişkin okuma sürecindeki anlama başarılarını belirlemek amacıyla bilgilendirici metne dayalı 11 (bk. 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 18, 19, 20, ve 21. sorular), öyküleyici metne dayalı 9 (bk. 27, 28, 29, 32, 33, 37, 38, 41 ve 42. sorular) ve şiire dayalı 14 (bk. 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 70 ve 71. sorular) olmak üzere toplam 34 adet soru ve metinlerin tamamından çıkarılacak konu, olay, ana düşünce ve metnin türü vb. okuma sonrası süreçte metni kavrama ve değerlendirme başarılarını belirlemek amacıyla da bilgilendirici metne dayalı 4 (bk. 1, 23, 24 ve 25. sorular), öyküleyici metne dayalı 9 (bk. 26, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 ve 50. sorular) ve şiire dayalı 4 (bk. 72, 73, 74 ve 75. sorular) olmak üzere toplam 17 adet soru hazırlanmıştır.

Metin türlerine ilişkin okuduğunu anlama başarısını değerlendirmek için her metne ilişkin hazırlanan 25'er sorunun aritmetik ortalaması alınarak diğer metinlerle karşılaştırılmıştır. Kelime ile kelime grubu, paragraf ve metinlerin tamamına ilişkin

okuma süreçlerindeki okuduğunu anlama başarısı, her okuma sürecine ilişkin hazırlanan sorulara verilen doğru cevapların aritmetik ortalaması alınarak metin içi ve metinler arası süreçler açısından değerlendirilmiştir. Bu yolla Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısının hangi metin türlerinde ve okuma süreçlerinde yeterli veya zayıf olduğu belirlenmiştir.

2.3.5. Okuma Stratejileri Ölçeği

Okuma stratejilerini bir ölçek hâline getirmek için sırasıyla şu çalışmalar yapılmıştır. Konuyla yakından ilgili olarak yurt içinde ve dışında okuma süreçleri, bilişsellik ve bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalar (Baker ve Brown, 1984; Garner, 1988; Paris ve Winograd, 1990; Oxford, 1990; Pressley ve Afflerbach, 1995; Alexander ve Jetton, 2000; Pressley, 2000) incelenmiştir. Okunan metne ve amaca göre kullanılan stratejilerin bir arada sınıflandırıldığı çalışmalar (Jacobs ve Paris, 1987; Miholic, 1994; Schmitt, 1990; Pereira-Laird ve Deane, 1997; Mokhtari ve Reichard, 2002; Yalçın, 2002; Gelen, 2003) da incelendikten sonra okuma süreçlerinde kullanılan okuma stratejilerini sınıflandırmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği ve güvenirliliği için uzman görüşü ve istatistikî işlemlerden yararlanılmıştır.

Okuduğunu kavrama süreçleri ve bilişsel farkındalık üzerine yapılan çalışmalar, özellikle Pressley ve Afflerbach'ın (1995), iyi okuma becerisine sahip bireylerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında okunan metne ilişkin kullandığı çeşitli bilişsel stratejiler sınıflandırması, “okuma stratejileri ölçeği”ne iyi bir veri oluşturmuştur. İlgili kaynaklardan yararlanılarak okuma süreçleri ile ilgili 40 maddelik bir okuma stratejileri havuzu oluşturulmuş ardından Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümde görevli beş alan uzmanının değerlendirmeleri sonucunda bu havuzdaki madde sayısı 33'e düşürülmüştür. Ölçeğin ön uygulaması, Gazi Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 147 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerden alınan sonuçlara göre ölçeğin güvenirlik çalışması SPSS 11,5 programı ile test edildi. Buna göre okuma öncesi stratejilere

ilişkin 9 maddenin (bk. Ek-2: *Okuma Stratejileri Ölçeği*, 1-9. maddeler) güvenirlik katsayısı .60; okuma sırası stratejilere ilişkin 14 maddenin (bk. *Okuma Stratejileri Ölçeği*, 10-23. maddeler) güvenirlik katsayısı .71; okuma sonrası stratejilere ilişkin 10 maddenin (bk. *Okuma Stratejileri Ölçeği*, 24-33. maddeler) güvenirlik katsayısı .72 ve toplamda ölçeğin bütününe ilişkin 33 maddenin güvenirlik katsayısı .86'dır.

Yapı geçerliliği için tekrar uzman görüşüne sunulan okuma stratejileri ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik açısından yeterli olduğu görüldü. Ölçek, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfı okuyan toplam 520 öğrenci arasından yansız seçilen 350 öğrenci üzerine tekrar uygulandı. Uygulama sonucunda, ölçeğin güvenirliliğine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen verilerle ön uygulamadaki veriler birbirine yakın çıkmıştır. Okuma öncesi stratejilere ilişkin 9 maddenin güvenirlik katsayısı .59; okuma sırası stratejilere ilişkin 14 maddenin güvenirlik katsayısı .72; okuma sonrası stratejilere ilişkin 10 maddenin güvenirlik katsayısı .73 ve ölçeğin bütününe ilişkin 33 maddenin güvenirlik katsayısı ise .84'tür. Her iki uygulamada da ortaya çıkan veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.6. Okuma Stratejileri Ölçeğini Uygulama

Anketi uygulamak için herhangi bir zaman sınırlaması olmamasına rağmen öğrencinin seviyesi ve okuma hızına göre anketin ortalama cevaplanma süresinin 15-20 dakika olduğu uygulamalar sırasında görülmüştür. Öğrencilere, ankette sunulan maddelerin, bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir metni okurken okuyucuların ne tür davranışlar sergileyebilecekleriyle ilgili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerden her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra o madde ile ilgili yaptıkları eyleme (Hiçbir zaman yapmam. Nadiren yaparım. Bazen yaparım. Genellikle yaparım. Her zaman yaparım.) karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları istenmiştir. Öğrencilerin maddelere samimi cevaplar vermeleri için ölçekte Doğru ya da Yanlış diye bir cevap seçeneğinin olmadığı uyarısı yapılmış, öğrencilerden kendilerine uygun olan

seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca doğru ve güvenilir veriler elde etmek için anketle ilgili anlaşılmayan kısımların sorulması istenmiştir.

2.3.7. Okuma Stratejileri Ölçeğini Puanlama

Okuma stratejileri anketinde her madde için 1 (Hiçbir zaman yapmam.) ile 5 (Her zaman yaparım.) arasında bir değer biçilmiştir. Öğrenciler, okuma stratejileri anketindeki bütün maddeleri okuyup her madde için yaptıkları eyleme karşılık gelen kutucuğu işaretlemişlerdir. Ardından değerlendirmeye geçilmiştir. Okuma süreçlerinin (okuma öncesi, sırası ve sonrası) ilişkin her biri ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi bunların bir arada toplanıp değerlendirilmesi de mümkündür. Burada yapılması gereken şey, işaretlenen kutucuğa karşılık gelen puanları toplayıp madde sayısına bölmektir. Her okuma süreci için verilen puanlar ayrı ayrı toplanıp madde sayısına bölünebildiği gibi anketin bütün maddelerine verilen puanlar toplanıp madde sayısına bölünerek de öğrencinin okuduğunu kavramaya ilişkin bilişsel farkındalığı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi belirlenebilir. Bulgular ve yorum kısmında her iki değerlendirme şekline de yararlanılmıştır.

2.3.8. Okuma Stratejileri Ölçeğini Değerlendirme

Ölçekte sunulan her maddenin 1 ile 5 arasında puanlanması, Oxford'un (1990, s.291) çalışmasında önerdiği puanlama ve değerlendirmeden esinlenerek yapılmıştır. Oxford, dil öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencileri değerlendirirken 3,5 puan ve yukarısını iyi; 2,5-3,4 puan arasını orta; 2,4 ve aşağısını da zayıf kabul etmektedir. Oxford'un yaptığı bu değerlendirmenin göreceli olduğu ve İngilizce için geçerli olabileceği gerçeği de ortadadır. Buradan hareketle Türkçe öğretimi alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda Türkçe için yapılacak değerlendirmenin şu şekilde olabileceği kararlaştırılmıştır. "4 puan ve yukarısını alanlar iyi; 3-4 puan arasını alanlar orta; 2,9 ve aşağısını alanlar zayıf" olarak kabul edilebilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veriler, örnekleme giren Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Kastamonu Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde örnekleme giren öğrencilere, yerinde ve araştırmacı tarafından uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama, örnekleme giren her sınıf için farklı zamanlarda yapılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacının amacı; nedeni, nasıl ve ne kadar sürede yapılacağı, araştırma sonucunda elde edilecek verilerin kullanımı konusunda açıklayıcı bilgilerden sonra öğrencilere, yapılan açıklamalar dışında uygulama için yaklaşık 120 ile 150 dakika arasında süre verilmiştir.

2.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada toplanan verilerin analizinde, Cronbach alfa, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizi için f testi kullanılmıştır. Toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin istatistikî analizinde SPSS 11.5 (Statistic Package For Social Science) programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin verilerin analizinde kullanılan istatistikî teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarılarını etkileyebilecek bağımsız değişkenlerle ilgili geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu*ndaki verilerin tanımlanmasında yüzde (%) ve frekans (N) kullanılmıştır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 21. alt problemlerde; öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları puan ortalamalarının cinsiyete, metin türlerine, metin içi ve metinler arası okuma süreçlerine, sürekli yayın takip etme durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-testinden yararlanılmıştır.

13, 14 ve 15. alt problemlerde; öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının öğretmenlik mesleğini tercih sırası, sebebi ve üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan cevaplanan doğru sayısına göre değişip

değişmediği varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplar arasındaki dağılımın eşit olmaması, bazı gruptaki öğrenci sayısının 15'ten az olması sebebiyle gruplar arasında okuduğunu anlama başarısına ilişkin puan farkları Kruskal-Wallis testi ile sınanmış; anlamlı farkların kaynağını, hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de Mann-Whitney U testi (Gren, Salkind ve Akey, 1997) kullanılmıştır.

16, 17, 18, 19 ve 20. alt problemlerde; öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının akademik başarı puanı, Türkçe öğretmenliği bölümünde alınan eğitimden memnuniyet, mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı, lisansüstü eğitime devam etme isteği ve son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığına varyans analizi ile bakılmıştır. Gruplar arasında gözlenen farkların kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi (Hovardaoğlu, 1994; Gren vd., 1997) uygulanmıştır.

22, 23, 24, 25, 26 ve 35. alt problemlerde; öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamalarının cinsiyete, okuma süreçlerine ve süreli yayın takip etme durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, bunlara ilişkin puanların ikili karşılaştırmalarında, t-testi kullanılmıştır.

27, 28 ve 29. alt problemlerde; öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası, sebebi ve üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan cevapladığı doğru sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile incelenmiştir. Gruptaki öğrenci sayısının benzer bir dağılım göstermemesi, bazı gruptaki öğrenci sayısının 15'ten az olması sebebiyle, okuma stratejilerini kullanma düzeyinin hangi gruplar arasında farklılaştığını saptamak için Kruskal-Wallis testi ile sınanmış anlamlı farkların kaynağını, hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için de Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

30, 31, 32, 33 ve 34. alt problemlerde; öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, akademik başarı puanı, Türkçe öğretmenliği bölümünde alınan eğitimden memnuniyet, mesleğinde verimli ve başarılı olacağına

inancı, lisansüstü eğitime devam etme isteği ve son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı değişkenlerine göre değişip değişmediği, varyans analizi yardımıyla incelenmiştir. Gruplar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Son olarak 36. alt problemde; cinsiyet, akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, Türkçe öğretmenliği bölümünde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, lisansüstü eğitime devam etme isteği, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı ile son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği süreli yayın değişkenlerinin birlikte, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının birer yordayıcısı olup olmadığı çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilk olarak örnekleme giren 350 Türkçe öğretmeni adayının, *Kişisel Bilgi Formu*'ndaki sorulara verdiği cevapların cinsiyete göre yüzde ve frekanslara ilişkin bulguların yorumu yapılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının metin türlerine dayalı okuduğunu anlama başarılarının ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından ayrı ayrı olarak varyans analizleri yapılarak ve bunlara ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın temel amacını belirleyen problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen veriler, altı ana başlık altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bulgular ve yorum kısmı sırasıyla şu başlıklardan oluşmaktadır:

Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmeni Adaylarının *Kişisel Bilgi Formuna*
Verdikleri Yanıtlara İlişkin Ön Bilgi

Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Bulgular ve
Yorum

Çeşitli Değişkenler Açısından Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin
Bulgular ve Yorum

Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çeşitli Değişkenler Açısından Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine
İlişkin Bulgular ve Yorum

Çeşitli Değişkenlerce Okuduğunu Anlama Başarısının Yordanmasına İlişkin
Bulgular ve Yorum

3.1. Örneklem Giren Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgileri

Türkçe Öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Cinsiyet	N	%
Erkek	115	32,9
Kız	235	67,1
Toplam	350	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere örneklem giren 350 Türkçe öğretmeni adayının 235’i kız, 115’i erkektir. Bütün örneklem içinde kızların yüzdelik oranı aşağı yukarı % 67, erkeklerin yüzdelik oranı ise % 33’tür. Türkçe öğretmenliği mesleğini erkeklerin kızlara göre daha az tercih ettiği, Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan her üç öğrenciden ikisinin kız, birinin erkek olduğu söylenebilir. Gürkan ve Gökçe’nin (1999, s.112) “gelişmiş ülkelerde özellikle okul öncesi ve ilköğretimin birinci kademesinde bayan öğretmenlerin sayısı fazladır. Öğretmenlik mesleğini genellikle bayanlar tercih etmektedir. Bu durum ülkemizde sadece okul öncesi öğretmenliği için geçerlidir. Diğer öğretim kademelerinde kadın ve erkek öğretmen oranı birbirine oldukça yakındır.” şeklinde yaptığı değerlendirmeler, eldeki bulgularla karşılaştırdığımızda, bunların geçerliliğini yitirmeye başladığını söylemek mümkündür. Saraç’ın (2002) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve adayları üzerine yaptığı araştırmada, örneklemine giren öğretmen adaylarının % 49’unun erkek, % 51’inin bayan olduğu görülmektedir. Saraç, örneklemdeki bayan ve erkek öğretmenlerin yüzdelik oranının birbirine yakın olmasını dayanak göstererek, öğretmenlik mesleğinin

bayanlara özgü bir meslek olduğu görüşüne, Sunay'ın (1995, s.89) yaptığı araştırma bulgularını da öne sürerek karşı çıkmıştır. Öğretimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin de öğretmen olarak her iki cinsten sağlıklı modellere ihtiyaçları olduğu bir gerçektir. Öğretmenlik mesleğinin diğer dallarında olduğu gibi, Türkçe öğretmenliğini daha çok bayanların tercih ettiği görülmektedir. Eldeki veriler, özellikle son dört yılda Türkçe öğretmenliği bölümünü tercih edenlerin genelde kız öğrenciler olduğuna işaret etmektedir. Bunun temelinde yatan psiko-sosyal nedenlerin incelenmesi, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin daha sağlıklı ve bilinçli hazırlanması açısından son derece önemlidir.

Tablo 3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Üniversiteye girişte öğretmenlik mesleğini tercih sırasınız aşağıdakilerden hangisidir?					Toplam
		1-5, tercihlerim arasında	6-10, tercihlerim arasında	11-15, tercihlerim arasında	16-20, tercihlerim arasında	Boş	
Erkek	Kişi sayısı	94	10	4	4	3	115
	Grup içi %	% 81,7	% 8,7	% 3,5	% 3,5	% 2,6	% 100,0
	Gruplar arası %	% 31,6	% 32,3	% 57,1	% 66,7	% 33,3	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	203	21	3	2	6	235
	Grup içi %	% 86,4	% 8,9	% 1,3	% ,9	% 2,6	% 100,0
	Gruplar arası %	% 68,4	% 67,7	% 42,9	% 33,3	% 66,7	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	297	31	7	6	9	350
	Grup içi %	% 84,9	% 8,9	% 2,0	% 1,7	% 2,6	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100	% 100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere, hem kız hem de erkek Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakını, yüksek öğretime yerleşirken, öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında yazmıştır. Buna göre, örnekleme giren 115 erkek öğretmen

adayının 94'ü, 235 kız öğretmen adayının ise 203'ü, öğretmenlik mesleğine ilk beş tercihinde yer vermiştir. Öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında seçen kızların oranı % 86,4, erkeklerin oranı % 81,7'dir. Örneklemeye giren 350 öğretmen adayından 297'sinin, yüksek öğretime yerleşmede ilk beş tercihini öğretmenlik mesleğinden yana kullandığı görülmektedir. Bu rakam örneklemin aşağı yukarı % 85'ine tekabül etmektedir. Saraç'ın (2002, s.104) yaptığı araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümünü ilk beş tercihi arasında seçen öğretmen adaylarının oranı % 83'tür. Türkçe Öğretmenliği Bölümünü tercih eden öğrencilerin de ilk beş tercihinde öğretmenlik mesleğine yer verdiğine ilişkin elde edilen veriler, Saraç'ın yaptığı araştırma bulguları ile aşağı yukarı aynıdır.

Çelenk'in (1988, s.50) yaptığı araştırmada yüksek öğretime girişte, öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarının 1/3'ü birinci tercihinde öğretmenlik mesleğine yer vermiştir. Duman'ın (1991, s.17) yaptığı araştırmada ise 1988'de yüksek öğretime girerken öğretmenlik mesleğini birinci tercihinde yazan öğrencilerin sayısı 28.878 iken 1992'ye gelindiğinde bu sayının 100.505 ulaştığı görülmüştür. Başka bir ifade ile 1988 yılındaki sayı 1992'de yaklaşık olarak dört katına çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 3580 sayılı kanuna dayanarak öğretmenlik mesleğini ilk 10 tercihinde seçen öğrencilere burs sağlaması sonucunda, bu kanunun yürürlüğe girmesinden önceki duruma göre, öğretmen yetiştiren kurumlara ilk 10 tercihte yer vermede, % 100'e varan bir artışın olduğu belirlenmiştir (Şeren, 1995, s.77). Öğretmenlik mesleğine olan rağbetin artmasında Millî Eğitim Bakanlığının sağladığı bursun büyük bir etkisi olmuş (Erdoğan, 1998, s.226), bu burslar sayesinde Eğitim Fakültelerinin taban puanları pek çok Mühendislik Fakültesinin taban puanından yüksek düzeye gelmiştir (Kuru, 2000). Hatta günümüzde eğitim sürelerinin uygunluğu, burs vb. olanakları ve mezunlarının kısa bir süre sonra memur olarak atanabilme durumlarının yüksek olması bakımından, eğitim fakültelerinin taban puanları, birçok eczacılık ve tıp fakültesi puanının üstüne çıkmıştır.

Tablo 3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebebine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih etme sebebiniz aşağıdakilerden hangisidir?						Toplam
		Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için	Okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için	İş güvencesi olduğu için	Toplumda saygın bir meslek olduğu için	Çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için	Boş	
Erkek	Kişi sayısı	47	8	41	1	6	12	115
	Grup içi %	% 40,9	% 7,0	% 35,7	% ,9	% 5,2	% 10,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 27,5	% 26,7	% 46,1	% 7,7	% 66,7	% 31,6	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	124	22	48	12	3	26	235
	Grup içi %	% 52,8	% 9,4	% 20,4	% 5,1	% 1,3	% 11,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 72,5	% 73,3	% 53,9	% 92,3	% 33,3	% 68,4	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	171	30	89	13	9	38	350
	Grup içi %	% 48,9	% 8,6	% 25,4	% 3,7	% 2,6	% 10,9	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında % 49'luk oranla ilk sırayı “öğretmenlik mesleğini sevmek”, % 25'lik oranla ikinci sırayı “iş güvencesi”, başka bir ifade ile mezun olduktan sonra iş bulabilme olanağı almaktadır. Araştırmanın örneklemine giren 115 erkek öğretmen adayının 47'si (% 40,9) öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih ettiğini bildirmektedir. 235 kız öğretmen adayının ise 124'ü (% 52,8), öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih ettiğini ifade etmiştir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının yüzdelik oranları karşılaştırıldığında öğretmenlik mesleğini “sevdiği için tercih etme” bakımından kızlar, yaklaşık % 11'lik bir oranla erkeklerden daha fazladır. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında % 25'lik oranla ikinci sırayı alan “iş güvencesi”, yani iş bulabilme olanağı ile ilgili veriler incelendiğinde, örnekleme giren 115 erkek öğretmen adayının 41'i (% 35,7),

öğretmenlik mesleğini iş güvencesi olduğu için tercih ettiğini bildirmektedir. Araştırmanın örneklemine giren 235 kız öğretmen adayından sadece 48'i (% 20,4), öğretmenlik mesleğini iş güvencesi olduğu için tercih etmektedir. Kızlar ile erkekler arasında, iş güvencesinden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih etmeye ilişkin yüzdelik oran farkı, aşağı yukarı % 15 civarındadır. Buna göre kızların, öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiği için, erkeklerin ise daha çok iş güvencesi olduğu için tercih ettiğini söylemek mümkündür. Erkeklerin meslek tercihinde kızlara göre daha faydacı ve geleceğe yönelik stratejik davrandığı da söylenebilir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebine ilişkin bu iki veri, örneklemin yaklaşık % 74'üne tekabül etmektedir.

Türkçe öğretmenliği mesleğini sevdiği veya iş güvencesi olduğu için tercih eden öğrencilerin dışında kalan % 26'lık dilimi oluşturan diğer seçenekler ve oranları ise şöyledir: Bu konuda herhangi bir görüş bildirmeyenlerin sayısı 38 (% 10,9), “okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 30 (% 9), “toplumda saygın bir meslek olduğu için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı 13 (% 4), “çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı ise 9 (% 3)'dur. Burada dikkati çeken en önemli iki bulgu, öğretmen adaylarının % 3,7'sinin “toplumda saygın bir meslek olduğu için”, % 2,6'sının da “çalışma şartları ve ücreti olduğu için” öğretmenlik mesleğini tercih ettiğini bildirmesidir. Bu veriler, Saraç'ın (2002, s.223) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada bu konudaki iyimser görüşlerle zıtlık arz etmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve çalışma şartları konusunda önceki yıllara göre daha bilinçli olduğu ve meslek seçerken daha faydacı ve geleceğe yönelik iş bulabilme konusunda stratejik davrandığı söylenebilir.

Tablo 3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üniversiteye Giriş Sınavında, Türkçe Alanında Çıkan Sorulardan Yanıtladığı Doğru Sayısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan kaç tanesini doğru yanıtladınız?			Toplam
		Doğru sayısı 35 ve aşağısı olanlar	Doğru sayısı 36–40 arası olanlar	Doğru sayısı 41 ve yukarısı olanlar	
Erkek	Kişi sayısı	3	34	78	115
	Grup içi %	% 2,6	% 29,6	% 67,8	% 100,0
	Gruplar arası %	% 33,3	% 34,7	% 32,1	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	6	64	165	235
	Grup içi %	% 2,6	% 27,2	% 70,2	% 100,0
	Gruplar arası %	% 66,7	% 65,3	% 67,9	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	9	98	243	350
	Grup içi %	% 2,6	% 28,0	% 69,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.4’te Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek öğretime giriş sınavında Türkçe alanında çıkan 45 sorudan cevapladığı doğru sayısına ilişkin veriler incelendiğinde, kız ve erkek öğretmen adayları arasında kayda değer bir farkın olmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarından 243’ünün (% 69,4), üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan 41 ve üstü doğru cevabı, 98’inin (% 28) 36–40 arası doğru cevabı, 9’unun (% 2,6) ise 35’ten az sayıda doğru cevabı, olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan cevaplanan doğru sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için bu veriler, tezin ilgili yerinde tekrar değerlendirilecektir. Türkçe öğretmeni adaylarının % 98’ine yakınının üniversiteye giriş sınavında (ÖSS), Türkçe alanından çıkan toplam 45 sorudan, 36 ve daha fazla sayıdaki soruyu doğru cevapladığı görülmektedir.

Tablo 3.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üniversitedeki Akademik Başarı Puanına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Üniversitedeki akademik başarı puanına ilişkin sınıflandırma				Toplam
		Düşük (1,90–2,40)	Orta (2,41–2,80)	İyi (2,81–3,20)	Çok iyi (3,21’den yukarı)	
Erkek	Kişi sayısı	15	59	28	13	115
	Grup içi %	% 13,0	% 51,3	% 24,3	% 11,3	% 100,0
	Gruplar arası %	% 30,0	% 36,6	% 28,0	% 33,3	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	35	102	72	26	235
	Grup içi %	% 14,9	% 43,4	% 30,6	% 11,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 70,0	% 63,4	% 72,0	% 66,7	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	50	161	100	39	350
	Grup içi %	% 14,3	% 46,0	% 28,6	% 11,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Türkçe öğretmeni adaylarının üniversitedeki akademik başarı puanları incelendiğinde ilk sırayı % 46’lık oranla akademik başarı puanı orta düzeyde, “2,41–2,80” arasında olanlar; ikinci sırayı ise % 28,6’lık oranla akademik başarı puanı iyi düzeyde, “2,81–3,20” arasında olanlar almaktadır. Örnekleme giren 115 erkek, Türkçe öğretmeni adayının 59’unun (% 51,3), akademik başarı puanı, orta düzey olarak kabul edebileceğimiz “2,41–2,80” arasında iken 235 kız Türkçe öğretmeni adayının 102’sinin (% 43,4), akademik başarı puanı “2,41–2,80” arasındadır. Her iki grubun bu dilimdeki akademik başarı puanları örneklemin % 46’sını oluşturmaktadır. Orta düzeyde bir akademik başarı olarak kabul edilebilir bu dilimin kız ve erkek öğretmen adaylarının akademik başarı bakımından yüzdelik oranları karşılaştırıldığında yaklaşık % 8’lik bir oranla erkeklerin lehine bir farkın olduğu görülmektedir.

Akademik başarı ortalaması bakımından iyi denilebilecek düzeyde, 2,81–3,20 puan arası, olanlar % 28,6’lık oranla ikinci sırayı almaktadır. Örnekleme giren 115 erkek öğretmen adayının 28’inin (% 24,3), akademik başarı puanı “2,81–3,20” arasında iken, 235 kız Türkçe öğretmeni adayından 72’sinin (% 30,6), akademik başarı puanı “2,81–3,20” arasındadır. Kızlar ile erkeler arasındaki yüzdelik oran farkı, aşağı yukarı % 6 civarında ve kızlar lehinedir. Buna göre kızların, orta düzey başarı diliminde erkeklerin gerisinde kaldığı, iyi düzey olarak kabul edilebilen başarı diliminde ise erkeklerden daha iyi olduğu söylenebilir.

Akademik başarı puanı orta ve iyi düzeyde olan öğretmen adaylarının örneklem içindeki oranı yaklaşık % 75 civarındadır. Bu dilimin dışında kalan % 25’lik dilimi oluşturan akademik başarı oranları incelendiğinde erkeklerle kızlar arasında başarı açısından fazla bir farkın olmadığı görülmektedir. Akademik başarı puanı orta düzeyin altında (1,90-2,40 puan) olan kız ve erkek öğrencilerin sayısı 50 örneklem içindeki oranı % 14,3, akademik başarı puanı iyunin üstünde olan (3,21 puan ve yukarısında) kız ve erkek öğretmen adayının sayısı 39, örneklem içindeki oranı ise % 11,1’dir.

Tablo 3.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bölümlerinde Aldıkları Eğitimden Memnuniyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Türkçe öğretmenliği bölümünde aldığınız eğitimden memnun musunuz?			Toplam
		Memnun değilim	Memnunum	Kararsızım	
Erkek	Kişi sayısı	23	34	58	115
	Grup içi %	% 20,0	% 29,6	% 50,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 62,2	% 28,6	% 29,9	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	14	85	136	235
	Grup içi %	% 6,0	% 36,2	% 57,9	% 100,0
	Gruplar arası %	% 37,8	% 71,4	% 70,1	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	37	119	194	350
	Grup içi %	% 10,6	% 34,0	% 55,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Türkçe öğretmeni adaylarının bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyetlerine ilişkin bulguları incelediğimizde, aynı seçeneklere verilen cevapların kız ve erkek öğrenciler arasındaki yüzdelik oran bakımından çok fazla bir farklılığının olmadığı görülmektedir. Genel olarak Türkçe öğretmenliği bölümünde alınan eğitimden öğrencilerin 37'sinin (% 10,6), “*Memnun değilim.*”, 119'unun (% 34), “*Memnunum.*” ve 194'ünün (% 55,4), “*Kararsızım.*” seçeneğini işaretlediği görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının % 10,6'sının Türkçe öğretmenliği bölümünde aldığı eğitimden memnun olmadığı görülmektedir. Örnekleme giren öğretmen adaylarından bu konuda “*Kararsızım.*” diyerek açık olarak herhangi bir görüş bildirmek istemeyenlerin de bölümde alınan eğitimden memnun olmadığı düşünülebilir. Bu durumda öğrencilerin yaklaşık % 66'sının Türkçe öğretmenliği bölümlerinde verilen eğitimden memnun olmadığı söylenebilir. Bunun nedenleri ve

ileride öğretmen adaylarının öğretmenlik hayatını nasıl etkileyeceği ise başlı başına önemli bir araştırma konusudur.

Tablo 3.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleğinde Başarılı ve Verimli Olacağına İnanma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz?					Toplam
		Kesinlikle inanmıyorum.	İnanmıyorum.	Kararsızım.	İnanıyorum.	Kesinlikle inanıyorum.	
Erkek	Kişi sayısı	9	15	13	41	37	115
	Grup içi %	% 7,8	% 13,0	% 11,3	% 35,7	% 32,2	% 100,0
	Gruplar arası %	% 31,0	% 60,0	% 36,1	% 27,0	% 34,3	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	20	10	23	111	71	235
	Grup içi %	% 8,5	% 4,3	% 9,8	% 47,2	% 30,2	% 100,0
	Gruplar arası %	% 69,0	% 40,0	% 63,9	% 73,0	% 65,7	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	29	25	36	152	108	350
	Grup içi %	% 8,3	% 7,1	% 10,3	% 43,4	% 30,9	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.7’de, Türkçe öğretmeni adaylarının ileride öğretmen olarak atandıklarında mesleklerinde başarılı ve verimli olup olmayacaklarına ilişkin soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ileride mesleklerinde başarılı ve verimli olacaklarına ilişkin kanıları ile okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakmak için sorulan bu soruya, kız ve erkek öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında fazla bir yüzdelik oran farkı bulunmamaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının ileride öğretmen olarak mesleğe atandıklarında, alanlarında verimli ve başarılı olmaya ilişkin öz yeterlik algılarının genelde olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir.

Bu soruya ilişkin olumlu öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarından “*İnanıyorum.*” diyenlerin sayısı 152 (% 43,4); “*Kesinlikle inanıyorum.*” diyenlerin sayısı 108 (% 30,9)’dur. Toplamda her iki seçeneği de işaretleyerek öğretmen olarak atandığında mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inanan öğretmen adaylarının örneklem içindeki sayısı 260, yüzdelik oranı ise % 74.3’tür.

Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz sorusuna, “*Kesinlikle inanmıyorum.*” diyenlerin sayısı 29 (% 8,3); “*İnanmıyorum*” diyenlerin sayısı 25 (% 7,1) ve “*Kararsızım.*” diyenlerin sayısı 36 (% 10,3)’dur. Olumsuz öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin toplamda sayısı 54, örneklem içindeki yüzdelik oranı % 15,4’tür. Bunlara kararsızlar eklenirse bu sayı 90’a yüzdelik oran ise % 25,7’ye çıkar ki, bu verilerin örneklemde ciddi bir yekûnu oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konuda olumsuz düşüncelerine neden olan sorunların da ayrıca irdelenmesi ve üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bir Lisansüstü Eğitim Programına Devam Etme İsteğine İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Mezun olduktan sonra mesleki açıdan kendinizi geliştirmek için bir lisansüstü eğitim programına devam etmek istiyor musunuz?					Toplam
		Kesinlikle istemiyorum	İstemiyorum	Kararsızım	İstiyorum	Kesinlikle istiyorum	
Erkek	Kişi sayısı	14	17	39	38	7	115
	Grup içi %	% 12,2	% 14,8	% 33,9	% 33,0	% 6,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 53,8	% 30,4	% 35,1	% 26,8	% 46,7	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	12	39	72	104	8	235
	Grup içi %	% 5,1	% 16,6	% 30,6	% 44,3	% 3,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 46,2	% 69,6	% 64,9	% 73,2	% 53,3	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	26	56	111	142	15	350
	Grup içi %	% 7,4	% 16,0	% 31,7	% 40,6	% 4,3	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.8’de Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonra bir lisansüstü eğitim programına devam etme isteğine ilişkin veriler incelendiğinde bu konuda kız ve erkekler arasında dikkate değer bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının geneline ilişkin veriler ise şöyledir. “*Kesinlikle istemiyorum.*” diyenlerin sayısı 26 (% 7,4), “*İstemiyorum.*” diyenlerin sayısı 56 (% 16) ve “*Kararsızım.*” diyenlerin sayısı 111 (% 31,7)’dir. “*İstiyorum.*” diyenlerin sayısı 142 (% 40,6), “*Kesinlikle istiyorum.*” diyenlerin sayısı 15 (% 4,3)’tir.

Örneklem içinde kendini geliştirmek amacıyla bir lisansüstü eğitim programına devam etmek isteyenlerin toplam sayısı 157, yüzdelik oranı % 44,9’dur. Kararsızlarla birlikte bir lisansüstü programına devam etmek istemeyenlerin sayısı 193, örneklem içindeki yüzdelik oranı yaklaşık % 55 civarındadır. Öğretmen adaylarının şimdiden kendini geliştirmeye ve öğrenmeye kapalı olmaları dikkat çekicidir. Bu konuda öğretmen adaylarının tükenmişliğinin temelinde yatan sebeplerin de ayrıca incelenmesi gereklidir. Çünkü topluma ışık tutacak, gelecek

nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin herkesten çok, kendini sürekli geliştirmeye, öğrenmeye ve yeniliklere uyum sağlamaya ihtiyaçları olduğu bir gerçektir.

Tablo 3.9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında En Çok Yararlandığı Pedagoji Derslerine İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Öğretmenlik uygulaması sırasında hangi pedagoji derslerinden yararlandığınızı hissettiniz? (En çok beş tanesini yazınız.)		Toplam
		Hayır	Evet	
Erkek	Kişi sayısı	9	106	115
	Grup içi %	% 7,8	% 92,2	% 100,0
	Gruplar arası %	% 24,3	% 33,9	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	28	207	235
	Grup içi %	% 11,9	% 88,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 75,7	% 66,1	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	37	313	350
	Grup içi %	% 10,6	% 89,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.9’da, Türkçe öğretmeni adaylarına, öğretmenlik uygulaması sırasında pedagoji derslerinden yararlanıp yararlanmadıkları sorulmuş ve onlardan, yararlandıkları bu derslerden en fazla beş tanesini yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından 37’si (% 10,6), öğretmenlik uygulaması sırasında pedagoji derslerinden, öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler, hiç birisinin kendisine yararlı olmadığını belirtmiştir. Saraç’ın (2002, s.112) daha önce yaptığı araştırmaya göre de, öğretmen adaylarının % 15’e yakını, pedagoji derslerinin zorunlu olmasını gereksiz görmektedir. Pedagoji dersleri ile ilgili farklı zamanlara rastlayan her iki araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Buna karşın, 313 Türkçe öğretmeni adayı (% 89,4), öğretmenlik uygulaması sırasında pedagoji derslerinden yararlandığını

belirtmiştir. Bu derslere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirten yüzde ve frekans tablosu aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 3.9.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sırasında En Çok Yararlandığı Pedagoji Dersleri

Sıra No	Pedagoji Dersleri	N	%
1	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi	216	26,1
2	Sınıf Yönetimi	213	25,7
3	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	109	13,1
4	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	87	10,5
5	Öğretmenlik Mesleğine Giriş	66	8,0
6	Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	64	7,7
7	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	47	5,7
8	Program Geliştirme	18	2,2
9	Okul Deneyimi	8	1,0
10	Eğitim Sosyolojisi	1	,1
Toplam	10	829	100,0

Tablo 3.91’de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında en çok yararlandığı ilk beş pedagoji dersi şunlardır: *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (% 26,1), *Sınıf Yönetimi* (% 25,7), *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik* (% 13,1), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (% 10,5) ve *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (% 8). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili en yararlı gördükleri derslere ilişkin görüşleri, Saraç’ın (2002, s.129) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırma bulguları ile *Okul Deneyimi* ve *Program Geliştirme* dersleri hariç, tutarlıdır.

Tablo 3.10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alanıyla İlgili En Yararlı Gördüğü Derslere İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Alanınızla ilgili en yararlı gördüğünüz dersler hangileridir? (En çok beş tanesini yazınız)		Toplam
		Hayır	Evet	
Erkek	Kişi sayısı	1	114	115
	Grup içi %	% 0,9	% 99,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 32,7	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	0	235	235
	Grup içi %	% 0,0	% 100,0	% 100,0
	Gruplar arası %	% 0,0	% 67,3	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	1	349	350
	Grup içi %	% 0,3	% 99,7	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.10’da Türkçe öğretmeni adaylarına alanlarıyla ilgili en yararlı gördükleri ve öğretmenlik uygulaması sırasında yaralandıkları alan bilgisi derslerinin hangileri olduğu sorulmuş ve bunlardan en fazla beş tanesini yazmaları istenmiştir. Örneklemeye giren 350 Türkçe öğretmeni adayından sadece bir kişi, alan bilgisi derslerinin kendine yararlı olmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından 349 kişi ise öğretmenlik uygulaması sırasında alan bilgisi derslerinden yararlandığını belirterek bunlardan yararlandığı veya yararlı gördüğü birkaçını yazmıştır. Bu derslere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirten yüzde ve frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.10.1. En Yararlı Görülen Alan Bilgisi Dersleri

Sıra No	Alan Dersleri	N	%
1	Yeni Türk Edebiyatı	221	15,9
2	Türk Dil Bilgisi	200	14,4
3	Çağdaş Türk Edebiyatı	159	11,5
4	Türkiye Türkçesi	149	10,7
5	Özel Öğretim Yöntemleri	92	6,6
6	Eski Türk Edebiyatı	72	5,2
7	Osmanlı Türkçesi	54	3,9
8	Tiyatro ve Canlandırma	51	3,7
9	Türk Halk Edebiyatı	48	3,5
10	Yazılı Anlatım	39	2,8
11	Sözlü Anlatım	39	2,8
12	Çocuk Edebiyatı	36	2,6
13	Edebiyat Bilgi ve Teorileri	27	1,9
14	Edebi Türler	26	1,9
15	Konuşma Eğitimi	20	1,4
16	Yazma Eğitimi	20	1,4
17	Anlama Teknikleri	18	1,3
18	Yabancılarla Türkçe Öğretimi	17	1,2
19	Metin Bilgisi	16	1,2
20	Orta Türkçe Metin İncelemeleri	14	1,0
21	Eski Türkçe Metin İncelemeleri	12	,9
22	Dil ve Kültür	11	,8
23	Yaşayan Türk Lehçeleri	9	,7
24	Türk Dünyası Edebiyatı	6	,4
25	Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme	5	,4
26	Dil Bilimi	4	,3
27	Tarih	4	,3
28	Coğrafya	3	,2
29	Edebiyat Tarihi	3	,2
30	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	,2
31	Edebi Metinler	2	,1
32	İlk Okuma ve Yazma Eğitimi	2	,1
33	Anlatım Teknikleri	1	,1
34	İki Dillilere Türkçe Öğretimi	1	,1
35	Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi	1	,1
36	Türk Tarihi ve Kültürü	1	,1
37	Karşılaştırmalı Edebiyat	1	,1
Toplam	37	1386	100,0

Tablo 3.10.1’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en yararlı gördükleri ve öğretmenlik uygulaması sırasında yaralandıkları derslerden ilk beşi şunlardır: Örnekleme giren 350 öğretmen adayından 221’i (% 15,9) alanlarıyla ilgili en yararlı gördüğü derslerin başında *Yeni Türk Edebiyatı* olduğunu bildirmiştir. Yeni Türk Edebiyatı dersinden sonra öğretmen adaylarının en yararlı gördüğü dersler arasında, 200 kişi (% 14,4) *Türk Dil Bilgisi*, 159 kişi (% 11,5), *Çağdaş Türk Edebiyatı*, 149 kişi (% 10,7) *Türkiye Türkçesi*, 92 kişi (% 6,6) *Özel Öğretim Yöntemleri* yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en yararlı gördükleri derslere ilişkin görüşleri, Saraç’ın (2002, s.130) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe öğretmeni adaylarının alan bilgisi dersleri ile ilgili beğeni ve tutumlarının farklılık göstermemesi her iki programda okutulan derslerin benzerliğinden de kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3.11. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Bir Yılda Alanlarıyla İlgili Takip Ettiği Süreli Yayınlarla İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Son bir yılda alanınızla ilgili takip ettiğiniz süreli yayın var mı?		Toplam
		Hayır	Evet	
Erkek	Kişi sayısı	90	25	115
	Grup içi %	% 78,3	% 21,7	% 100,0
	Gruplar arası %	% 30,4	% 47,2	% 33,0
Kız	Kişi sayısı	206	28	234
	Grup içi %	% 88,0	% 12,0	% 100,0
	Gruplar arası %	% 69,6	% 52,8	% 67,0
Toplam	Kişi sayısı	296	53	349
	Grup içi %	% 84,8	% 15,2	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Tablo 3.11’de Türkçe öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili son bir yılda takip ettiği bir süreli yayın olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya “*Hayır*” cevabı veren 206 kız öğretmen adayının kızlar arasındaki yüzdelik oranı % 88, 90 erkek öğretmen adayının erkekler arasındaki yüzdelik oranı ise, % 78,3’tür. Alanıyla son bir yılda süreli yayın takip eden kız öğretmen adayının sayısı 28, kızlar arasındaki yüzdelik oranı % 12’dir. Bu sayı erkeklerde 25 olup erkekler arasındaki yüzdelik oranı ise % 21,7’dir.

Türkçe öğretmen adaylarının alanlarıyla ilgili bir süreli yayın takip etme konusunda erkeklerin yaklaşık % 11’lik bir farkla kızlardan daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Fakat genele bakıldığı zaman Türkçe öğretmen adaylarının aşağı yukarı % 85’inin alanlarıyla ilgili son bir yılda herhangi bir süreli yayın takip etmediği, örnekleme oluşturan 350 Türkçe öğretmen adayından sadece 53’ünün alanıyla ilgili bir süreli yayın takip ettiği, bu sayının ise örneklemin % 15,2’sinin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Alanlarıyla ilgili bir süreli yayın takip etme konusunda, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin daha duyarlı ve bilinçli olması gerekirken, bu konuda yetersiz oldukları görülmektedir. Takip edilen süreli yayınlara ilişkin frekans ve yüzdelik tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.11.1 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Takip Ettiği Süreli Yayınlar

Sıra No	Süreli Yayınları	N	%
1	Türk Dili	24	32,0
2	Yağmur Dergisi	6	8,0
3	Hece Dergisi	5	6,7
4	Türk Edebiyatı	4	5,3
5	Hürriyet Gösteri	3	4,0
6	Varlık Dergisi	3	4,0
7	Kitaplık Dergisi	3	4,0
8	Edebiyat Otağı	2	2,7
9	Bilimin ve Aklın Işığında Eğitim	2	2,7
10	Cemre Dergisi	2	2,7
11	Kitap-lık	2	2,7
12	Bütün Dünya	2	2,7
13	Yeni Eğitim	2	2,7
14	Milli Edebiyat	1	1,3
15	Milli Eğitim Dergisi	1	1,3
16	Nokta	1	1,3
17	Redif	1	1,3
18	Sühan	1	1,3
19	Tarih ve Kültür Dergisi	1	1,3
20	Bilim ve Çocuk Dergisi	1	1,3
21	Türk Dünyası	1	1,3
22	Genç Beyin	1	1,3
23	Türk Yurdu	1	1,3
24	Dergâh	1	1,3
25	Virgöl	1	1,3
26	Bordo-Siyah	1	1,3
27	Ardıç	1	1,3
28	Yeni Hayat Dergisi	1	1,3
Toplam		75	100,0

Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en çok takip ettiği süreli yayınlar başında *Türk Dili Dergisinin* olduğu, 24 (% 32) kişinin bu dergiyi takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının en çok takip ettiği diğer süreli yayınlar arasında sırasıyla, *Yağmur Dergisi* (6 kişi, % 8), *Hece Dergisi* (5 kişi, % 6,7), *Türk Edebiyatı Dergisi* (4 kişi, % 5,3) ve *Hürriyet Gösteri Dergisi* (3 kişi, % 4) gelmektedir.

Tablo 3.12. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Bir Yılda Alanları Dışında Okudukları Yayınlarla İlişkin Frekans ve Yüzdelere

		Son bir yılda alanınız dışında okuduğunuz kitap var mı?						Toplam
		Hayır	1-5 Kitap	6-10 Kitap	11-15 Kitap	16-20 Kitap	Boş	
Erkek	Kişi sayısı	10	39	28	16	14	8	115
	Grup içi %	% 8,7	% 33,9	% 24,3	% 13,9	% 12,2	% 7,0	% 100,0
	Gruplar arası %	% 27,8	% 31,2	% 31,1	% 30,8	% 41,2	% 61,5	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	26	86	62	36	20	5	235
	Grup içi %	% 11,1	% 36,6	% 26,4	% 15,3	% 8,5	% 2,1	% 100,0
	Gruplar arası %	% 72,2	% 68,8	% 68,9	% 69,2	% 58,8	% 38,5	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	36	125	90	52	34	13	350
	Grup içi %	% 10,3	% 35,7	% 25,7	% 14,9	% 9,7	% 3,7	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Türkçe öğretmeni adaylarına son bir yılda alanları dışında okudukları herhangi bir kitabın olup olmadığı ve varsa bunların kaç tane olduğu sorulmuştur. Erkeklerin % 8,7'si, kızların % 11,1'i; araştırmanın örneklemine giren bütün Türkçe öğretmeni adaylarının % 10,3'ü son bir yılda alanı dışında okuduğu herhangi bir kitabın olmadığını bildirmektedir. Ayrıca bu soruyu boş bırakan 13 (% 3,7) kişi vardır.

Kız ve erkek Türkçe öğretmeni adaylarının alanları dışında okuduğu kitap sayısında büyük farklar olmamakla birlikte okuduğu kitap sayısının, “1-5 arasında” olduğunu bildirenlerin sayısı 125 (% 35,7), “6-10 arasında” olduğunu bildirenlerin sayısı 90 (% 25,7), “11-15 arasında” olduğunu bildirenlerin sayısı 52 (% 14,9) ve “16-20 arasında” olduğunu bildirenlerin sayısı 34 (% 9,7)'tür. Türkçe öğretmeni adaylarının aşağı yukarı % 60'ı son bir yılda okuduğu kitap sayısının “1-5 ve 6-10 kitap” arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte bu soruya cevap vermek

istemeyenler ile son bir yılda alanı dışında kitap okumadığını belirtenlerin oranının yaklaşık % 14 civarında olması da dikkat çekicidir.

Türkçe dersinin genel amaçlarından biri de öğrencilere okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır. Edebi değeri olan eserleri okuyan bir öğrencinin kelime hazinesi gelişir, dilin güzellik ve inceliklerini kavrar, düşünme gücü artar ve düşünce ufku genişler, öğrenci dilin güzellik ve inceliklerini kavrar, bu ürünler öğrencinin dili sevmesine yardımcı olur (Zajac, 1999, s.65). Okumayan bir öğretmen adayının özellikle de Türkçe öğretmeni adayının ileride öğrencilerine iyi bir model olması; okuma alışkanlığı, zevki ve bilinci kazandırması beklenemez. Kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu kavrama, değerlendirme artar, okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalığı gelişir. Araştırmada, bununla ilgili okunan kitap sayısı, kitap okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama başarı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgularına rastlanmıştır.

Tablo 3.13. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Son Bir Yılda Alanlarıyla İlgili Katıldığı Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Son bir yılda alanınızla ilgili katıldığınız kültürel ve sanatsal etkinlikler var mı?		Toplam
		Hayır	Evet	
Erkek	Kişi sayısı	17	98	115
	Grup içi %	% 14,8	% 85,2	% 100,0
	Gruplar arası %	% 24,3	% 35,0	% 32,9
Kız	Kişi sayısı	53	182	235
	Grup içi %	% 22,6	% 77,4	% 100,0
	Gruplar arası %	% 75,7	% 65,0	% 67,1
Toplam	Kişi sayısı	70	280	350
	Gruplar arası %	% 20,0	% 80,0	% 100,0
	Gruplar arası %	% 100,0	% 100,0	% 100,0

Türkçe öğretmeni adaylarına son bir yılda alanlarıyla ilgili katıldıkları kültürel ve sanatsal etkinliklerin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmen adaylarından 17 erkek (% 14,8); 53 kız öğrenci (% 22,6) alanlarıyla ilgili son bir yılda hiçbir etkinliğe katılmadığını bildirmiştir. Bu sayı, araştırmanın örneklemine giren 350 kişinin % 20'sini oluşturmaktadır. Son bir yılda alanıyla ilgili herhangi bir kültürel ve sanatsal etkinliğe katıldığını bildiren öğretmen adaylarından erkeklerin sayısı 98 (% 85,2); kızların sayısı ise 182 (% 77,4)'dir. Eldeki verilere bakarak kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma bakımından erkeklerin kızlara göre daha sosyal olduğu söylenebilir.

Öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlamanın, ilgili fakültelerin yürütmek zorunda olduğu resmî programla mümkün olduğu söylenemez. Fakültelerde derslerin dışında dönem içi ve yıl sonunda yapılan geleneksel faaliyetler, öğrencilerin mesleki tavır ve anlayış geliştirmesi bakımından önemlidir. Bunlar arasında kültürel çalışmalar; tiyatro, sinema, konser, sergi, konferans, panel, imza ve tanıtım günleri,

geleneksel gün ve geceler ile sportif faaliyetler yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili son bir yılda katıldığı kültürel ve sosyal etkinliklere ilişkin frekans ve yüzdelere aşağıya çıkarılmıştır.

Tablo 3.13.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Katıldığı Kültürel ve Sanatsal Etkinlikler

Sıra No	Etkinlik Adı	N	%
1	Konferans	169	36,0
2	Şiir Dinletisi	147	31,3
3	Panel	54	11,5
4	Sempozyum	52	11,1
5	Tiyatro	46	9,8
6	Seminer	1	,2
7	Münazara	1	,2
Toplam	7	470	100,0

Tablo 3.13.1.'de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en çok katıldıkları sanatsal ve kültürel etkinliklerin başında (169 kişi, % 36) konferans gelmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en çok katıldığı diğer etkinlikler arasında sırasıyla, *şiir dinletisi* (147 kişi, % 31,3), *panel* (54 kişi, % 11,5), *sempozyum* (52 kişi, % 11,1), *tiyatro* (46 kişi, % 11,1) yer almaktadır.

Öğretmen adayları, çalışma hayatına atıldıkları zaman öğrencilerine sadece bilgi aktarmakla kalmayacak, çeşitli etkinliklerle öğrencilerinin iletişim ve dayanışmaya yönelik sosyal becerilerinin de gelişmesine katkıda bulunmaları gerekecektir. Bu görevlerini yerine getirmek için de, eğitici kol çalışmalarının birinde görev almaktadırlar. Bunun için yüksek öğretimde, öğrencileri bu tarz etkinliklere yönlendirmenin yararlı olacağı belirtilmektedir(Tan, 1990, s.206). Hatta öğretmen adaylarının bu konulardaki becerilerini artırıcı ve geliştirici çalışmaların veya derslerin programlarda yer alması gereklidir.

3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarısına ilişkin Bulgular ve Yorum

3.2.1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.14. Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	52.46	8.26	348	2.93	.004
Kız	235	55.37	8.93			

Tablo 3.14’te Türkçe öğretmeni adaylarının üç metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarı ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, bilgilendirici, öyküleyici ve manzum metin türlerinin toplamına ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması kızlar için 55.37; erkekler için 52.46’dır. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları kızların lehine, anlamlı bir fark ($p<.05$) göstermektedir. Türkçe öğretmeni adayları kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin erkek öğrencilerden daha iyi durumda olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için daha önce de çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrenciler üzerine araştırmalar yapılmıştır. Brooks (1936, s.41), öğrencilerin okuma becerilerini cinsiyetlerine göre karşılaştırarak şu sonuçlara ulaşmıştır:

“1. Sesli okumada, kızlar ilkokulun bütün sınıflarında erkeklerden daha iyi okuma becerine sahiptirler.

2. Sessiz okumada cinsiyet farklılıkları görülüyor.

3. Okuma gücündeki farklar her grup içerisinde, cinsler arasındaki farklardan daha büyüktür. Erkeklerin veya kızların kendi aralarında

gösterdikleri farkların, erkekler ile kızlar arasındaki farklardan daha büyük olduğu tespit edilmiştir.”

Akçamete (1989, s.735-754), 1988’de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini saptamıştır. Bamberger (1990, s.24-25), değişik yaşlardaki öğrenciler üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma ilgilerinde farklılaşmaların olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde, Dökmen (1994, s.33), bir grup lise ve üniversite öğrencisi üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma ilgilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılaşmalar olabildiğini, fakat okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Küçük (1998, s.90 ve 129) ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, kız ile erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama başarısını incelemiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düzenli kitap okuduklarını, fakat okuduğunu anlama başarısı bakımından kız ile erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Avcıoğlu (2000, s.10-17), 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada; öğrencilerin cinsiyetlerine göre sözcük bilgisi, yönlendirilmiş okuma becerisi (sözlük, ansiklopedi vb. kullanımı), okuduğunu anlama becerisi ile etkili okuma becerisi arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Coşkun (2002, s.92-93), lise öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olmadığını tespit etmiştir. Son olarak Gömleksiz (2005), yaptığı çalışmada, okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemiş ve okuma alışkanlığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, okuduğunu anlama başarısı üzerine daha önce yapılan araştırma sonuçlarından farklı olarak, üniversitede okuyan Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyetler arasında okuduğunu anlama başarısının farklılaşmasına sebep olan etmenler arasında okuma alışkanlığı, tercihi ve sıklığı olduğu söylenebilir. Çünkü, okuduğunu anlama başarısı, okuma konusundaki

donanım ve becerilerin bireyde bulunabilme durumuyla ilgilidir. Bu beceri ve donanımlar ise sürekli okuma alışkanlığı, tercihi ve sıklığı ile zinde tutulabilir.

Grafik 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Üç Metin Türüne İlişkin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Grafiği



Saraç'ın (2002) yaptığı araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının alan bilgisi testinden aldığı puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştı. Aynı durumun, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı için söylenemeyeceği ortadadır. Saraç'ın uyguladığı “*Alan Bilgisi Testi*”, öğretmen adaylarının okuduğunu kavrama ve değerlendirme başarısından çok, onların alanları ile ilgili sadece bilgi düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme sürecinde, bir dizi bilginin öğrenciye aktarılması ve istenildiğinde öğrenci tarafından anımsanması amaç edinilir. Öğrenciler bu süreçte öğrendikleri bilgiyi nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmezler (Saban, 2000, s.103). Oysa günümüzde, bireylerin ne kadar bilgiye sahip olduğu değil; bilgiyi farklı durumlar karşısında yeniden nasıl yapılandığı ve yeni bilgilere nasıl ulaşabileceği önem kazanmıştır (Özden, 2005). Grafikte de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adayı kız öğrencilerin okuduğunu kavrama ve değerlendirme başarısı erkeklerden daha yüksektir. Aşağı yukarı benzer eğitim ortamlarında ve olanakları içinde yetişmelerine rağmen kızların okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisinin erkeklere göre daha iyi geliştiği görülmektedir. Bu

farklılığın kaynağını tespit etmek; her iki cinsin okuma alışkanlığı, tercihi, sıklığı ve okuma sürecinde metne karşı kullandığı bilişsel farkındalık stratejilerini işletebilme yeterliliği ile ilgili çeşitli verilerin bir arada değerlendirilmesiyle mümkündür. Bunun için ilk önce öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının metin türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

3.2.2. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metin türüne ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.15. Bilgilendirici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	17.30	2.92	348	1.58	.115
Kız	235	17.88	3.40			

Tablo 3.15'te, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarı ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Bilgilendirici metin türüne ilişkin kızların okuduğunu anlama başarı ortalaması 17.88, erkeklerin 17.30'dur. Bilgilendirici metne dayalı kızların okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre biraz daha yüksek olsa da bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark ($p>.05$) göstermemektedir.

Öğrenim hayatında öğrenciler her ne kadar farklı metinlerle karşılaşsalar da genel olarak bilgiye ulaşırken bilgilendirici metinlerden yararlanırlar. Ayrıca öğrenim hayatının değişik zamanlarında girdikleri sınavlarda da bilgilendirici metinlere dayalı başarılarının sınanması, onların bu konuda aynı becerilere sahip olmalarını, denk bir başarı düzeyini yakalamalarını sağlamış olabilir. Coşkun'un (2002, s.88) lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada genel olarak öğrencilerin, gazete haberini ve bilimsel metni anlama başarıları, edebî metni anlama başarılarına göre, anlamlı bir

şekilde daha yüksektir. Güneyli (2003) Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde üniversiteyi okuyan iki grup öğrenci üzerine yaptığı araştırmada da, öğrencilerin bilgilendirici ile edebî metinlere ilişkin okuduğunu anlama başarılarının, bilgilendirici metinler lehine anlamlı bir fark gösterdiğini tespit etmiştir. Elde edilen bu bulgu, daha önceki araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin sürekli olarak bilgilendirici metinlerle karşılaşmaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin başarılarını değerlendirmede sürekli olarak bilgilendirici metinlerden sorumlu tutulmaları, hem kızların hem de erkeklerin bilgilendirici metinlere ilişkin denk bir okuduğunu anlama başarısı sergilemelerini sağlamış olabilir.

3.2.3. Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin türüne ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.16. Öyküleyici Metne İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	16.40	3.79	348	2.88	.004
Kız	235	17.60	3.58			

Tablo 3.16’da, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarı ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Öyküleyici metin türüne ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması, kızlar için 17.60, erkekler için 16.40’tır. Öyküleyici metin türüne ilişkin kızların okuduğunu anlama başarısı erkeklere göre daha yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarı ortalamaları, kızların lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) göstermektedir. Öyküleyici metinleri kavrama ve değerlendirme becerisi bakımından kız öğretmen adaylarının erkeklerden daha iyi olduğu görülmektedir. Güneyli’nin (2003, s.76) yaptığı araştırma sonucuna

göre, üniversite öğrencilerinin öğretici metinlere ilişkin okuduğunu anlama düzeyi, edebî metinlere göre daha yüksektir. Bu bulgular, üniversitede herhangi bir bölümü okuyan öğrenciler için normal karşılanabilir. Fakat Türkçe öğretmeni adayı öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, bilgilendirici metinde olduğu gibi öyküleyici metinde de cinsiyete göre veya genel olarak anlamlı bir fark göstermemesi beklenirdi. Bu durumun, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve tercihlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak bu durum, Türkçe öğretmeni olacak bireylerin, bu konudaki eğitim ve donanım eksikliği ile de yakından ilgilidir. Bu konuda Türkçe öğretmeni adaylarının yeterli bir eğitimden geçmedikleri, metin türlerine göre okuma, okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisi konusunda yeterli ve benzer donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları, metin türlerine göre okuma ve değerlendirme yapabilme becerisi ve donanımı edindikleri takdirde, cinsiyete bağlı okuma alışkanlığı ve tercihinin yarattığı okuduğunu anlama başarısı; metin türlerine ilişkin okuduğunu anlama becerisi farklılaşmalarının asgari seviyeye indirgenebilir.

3.2.4. Türkçe öğretmeni adaylarının şiire ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.17. Şiire İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	18.75	3.20	348	3.04	.002
Kız	235	19.88	3.26			

Tablo 3.17’de, Türkçe öğretmeni adaylarının manzum metin türü olan şiire ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Şiir metnine yönelik kızların okuduğunu anlama başarı ortalaması 19.88, erkeklerin ortalamasından 18.75 daha yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının şiire ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamaları, kızların lehine anlamlı bir fark ($p<.05$)

göstermektedir. Öyküleyici metinde olduğu gibi, şiir metnini kavrama ve değerlendirme becerisi bakımından kızların, erkeklerden daha iyi durumda olduğu görülmektedir.

3.2.5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları metin türleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.18. Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarısının İlişkili T Testi Sonuçları

Metinler	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici - Öyküleyici	350	17.69	3.26	349	3.00	.003
	350	17.20	3.69			
2. Bilgilendirici- Şiir	350	17.69	3.26	349	11.37	.000
	350	19.51	3.28			
3. Öyküleyici- Şiir	350	17.20	3.69	349	14.28	.000
	350	19.51	3.28			

Tablo 3.18’de, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türleri arasındaki okuduğunu anlama başarılarının ilişkili t-testi sonuçları yer almaktadır. Burada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarılarının bilgilendirici-öyküleyici, bilgilendirici-şiir ve öyküleyici-şiir metinleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

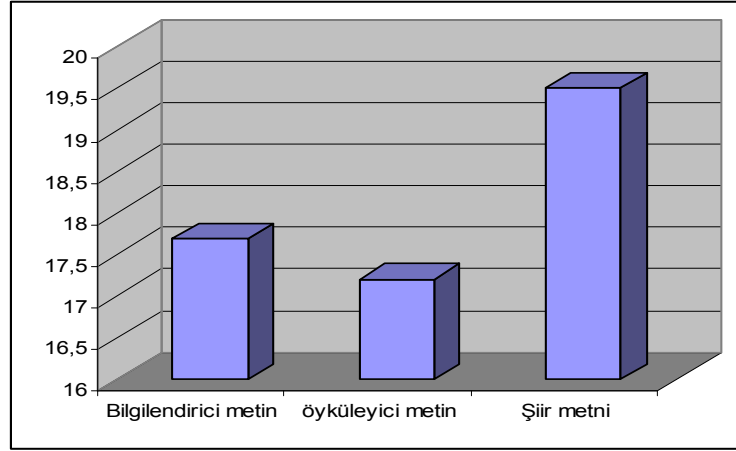
Tablonun birinci satırında görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının, bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması 17.69, öyküleyici metnin ortalamasına 17.20 göre daha yüksektir. Bilgilendirici metin ile öyküleyici metne ilişkin öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları, bilgilendirici metnin lehine, anlamlı fark ($p<.05$) göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgilendirici

metni kavrama ve değerlendirme becerileri, öyküleyici metne göre daha iyi durumdadır.

Tablonun ikinci satırında, Türkçe öğretmeni adaylarının bilendirici metin ile şiire ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının şiire ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması 19.51, bilgilendirici metnin ortalamasına 17.69 göre daha yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının şiir ile bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamaları arasında, şiirin lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) vardır. Öğretmen adaylarının şiire ilişkin okuduğunu anlama becerisi, bilgilendirici metne göre daha iyidir.

Tablonun üçüncü satırında ise Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metin ile şiire ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamaları verilmiştir. Öğretmen adaylarının şiire ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması 19.51, öyküleyici metnin ortalamasına 17.20 göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının şiir ile öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamaları arasında, şiirin lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) vardır. Öğretmen adaylarının şiir metnini kavrama ve değerlendirme becerisi, bilgilendirici metinde olduğu gibi, öyküleyici metne göre, daha iyi durumdadır.

Grafik 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarısı Grafiği



Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okuduğunu anlama başarısının metin türlerine göre farklılık göstermesinin temelinde yatan sebepler arasında; metinlerde işlenen olay, konu, ana düşünce ve yardımcı düşüncelerin her metinde farklı bulunabilme ve yazar tarafından bunların her metinde farklı işlenme vb. durumlar yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adayları okuma sürecinde; metinlerde işlenen konu, olay, ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceler ile bunlar arasındaki ilişkileri tam ve doğru fark edememekte ve onların okuduğunu anlama başarı grafiği buna bağlı olarak metin türlerine göre farklılaşmaktadır. Okuma sırasında metinlerde sunulan konu, olay, ana düşünce ve buna ulaşmak için yazarın ileri sürdüğü yardımcı düşünceleri tam ve doğru olarak saptayamayan öğretmen adaylarının, bunları bulmaya yönelik okuma stratejilerini kullanmak için yeterli bir bilişsel farkındalığa sahip olmadığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kelime hazinelerinin yetersizliğinden veya onlara dair farklı kullanımlarını, anlam esnekliğini, edinmemelerinden metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının farklılaşmış olabileceği de düşünülebilir.

Grafik 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiirdir. Öğretmen adaylarının şiirden sonra

bilgilendirici metinde ve daha sonra da öyküleyici metinde başarılı olduğu görülmektedir. Güneyli (2003), üniversite öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarını kıyasladığı çalışmasında, manzum metin türü olan şiiri, öyküleyici metinlerle birlikte ele almış ve bunlara öğretici metin türü olan bilgilendirici metinler arasında okuduğunu anlama başarısı bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığını değerlendirmiştir. Oysa eldeki bulgular, edebî bir metin türü olarak şiire ilişkin okuduğunu anlama başarısının, şiirin yapısı gereği diğer edebî metinlerden ayrı ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Yapılarına Göre Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorum

3.3.1. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerdeki kelime ve kelime gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.19. Kelime ve Kelime Gruplarına İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	17.29	2.96	348	1.99	.047
Kız	235	17.98	3.05			

Tablo 19’da, Türkçe öğretmeni adaylarının metinleri meydana getiren anlamlı en küçük yapı birimleri olan deyim, kelime ve kelime grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının cinsiyete göre t-testi sonuçları verilmiştir. Kızların deyim, kelime ve kelime grubuna dayalı okuduğunu anlama başarı ortalaması 17.98, erkeklerin başarı ortalamasına 17.29 göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının metinlerde geçen deyim, kelime ve kelime grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamaları, kızların lehine anlamlı bir fark ($p < .05$) göstermektedir. Metinlerde geçen deyim, kelime ve kelime grubuna ilişkin kızların okuduğunu anlama beceresi erkeklere göre daha iyi durumdadır. Zengin kelime hazinesi ile okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bilinmektedir. Kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiyi Harris ve Sipay (1990), doğruluk ve hız açısından ele almaktadırlar. Onlara göre, yazılı metinlerde çoğu kelimenin doğru tanınamayışı anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Hatta anlamı bilinmeyen kelimeler metinde anahtar niteliğinde olunca, sayıları az da olsa anlamayı olumsuz yönde etkileyecektir. İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, daha sonraki sınıflarda (4 ve 5. sınıflar) bu ilişki .65 civarındadır. Grandy, 822 kişi üzerinde yaptığı bir araştırmada, bireylerin kelime

hazinesinin zenginliği ile okuduğunu anlama başarısı arasında .81 gibi yüksek bir korelasyonel ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Grandy, 1980, akt. Özçelik, 1988, s.12). Bu konuda yapılan bir başka çalışma ise Bloom'a aittir. Bloom, yetenek testlerinin sözcük anlamı bölümlerinden elde edilen puanlarla ilk okuma başarısı arasında .43'lük bir korelasyonun olduğunu belirlemiştir. Bloom, çeşitli araştırma sonuçlarına dayanarak ilkokul birinci sınıftaki okuma dersinde öğrenci başarısının en kararlı yordayıcılarından birinin, çocuğun bu sınıfa gelmeden önce (okul öncesinde) geliştirmiş olduğu kelime hazinesi olduğunu savunur (Bloom, 1979). Weiner ve Feldman (1963), anaokulu öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada, daha çok kelime hazinesine dayanan "Okuma Başarısını Yordama Testi" puanlarıyla "Gates İlkokuma Testi: Cümle Okuma" puanları arasında .68 ile .78; aynı yordama testi puanları ile "Gates İlkokuma Testi: Paragraf Okuma" puanları arasında ise .72 ve .81 arasında değişen yüksek ve olumlu korelasyonlar elde etmişlerdir (Özçelik, 1988). Kelime hazinesinin zenginliği ile sıkı bir ilişki gösteren temel dil becerilerinden özellikle okuduğunu anlama becerisinin, hem kendi içinde hem de çeşitli alanlardaki akademik başarı ile yüksek bir ilişki gösterdiği bilinmektedir. Okuduğunu anlama başarısı ve onun dayandığı zengin kelime hazinesi ile edebiyat, fen ve matematik derslerindeki başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Flanagan (1964), 9. sınıftan 3915 erkek, 3557 kız, 12. sınıftan 3027 erkek, 3061 kız öğrenciyi kapsayan araştırmasında, okuduğunu anlama ile edebiyat dersindeki başarı arasında, 9. sınıfta .69; 10. sınıfta .70; 11. sınıfta .69 ve 12. sınıfta .70'lik korelasyonel ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Thorndike (1973) geniş örneklemeler üzerinde yaptığı araştırmasında ise okuma testi puanları ile edebiyat dersindeki başarı arasında var olan ilişkinin değişik ülkeler için, 8. sınıfta .60 ile .77 arasında, 12. sınıfta ise .46 ile .69 arasında değiştiğini görmüştür. Thorndike'in bu araştırmasında ABD örneklemelerinden 8. sınıf öğrencileri için .70 ve 12. sınıf için tespit ettiği .69'luk korelasyonlar; Flanagan'ın araştırmasında 9. sınıf için .69 ve 12. sınıf öğrencileri için saptadığı .70'lik korelasyonlar ile tutarlıdır. Bütün bu veriler okuduğunu anlama ile kelime hazinesinin zenginliği arasında yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır (Özçelik, 1988, s.13). Kelime ve kelime

grubuna dayalı okuduğunu anlama başarısı bakımından kızların erkeklerden daha iyi durumda olmasının temelinde, kızların kelime hazinesinin etkili olduğu söylenebilir.

3.3.2. Türkçe öğretmeni adaylarının metinleri oluşturan paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.20. Paragraflara İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	24.00	4.05	348	3.02	.003
Kız	235	25.44	4.28			

Tablo 3.20’de, Türkçe öğretmeni adaylarının metinleri meydana getiren paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının t-testi sonuçları verilmiştir. Paragraflara ilişkin kızların okuduğunu anlama başarı ortalaması 24.44, erkeklerin başarı ortalamasına 24.00 göre daha yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının paragraflara dayalı okuduğunu anlama başarısı, kızların lehine anlamlı fark ($p<.05$) göstermektedir. Metinleri meydana getiren paragrafları ve onlarda işlenen konu, olay, ana düşünce ve olay örgüsünü anlama becerisi bakımından kızların, erkeklere göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Kelime ve kelime grubundaki okuduğunu anlama başarısının paragrafları kavrama ve değerlendirme başarısını da etkilediği söylenebilir. Çünkü, kelime ve kelime grubu ile paragraflar arasındaki korelasyonel ilişki pozitif ve orta düzeyde .69’dur. Bu bulgu, Weiner ve Feldman’ın (1963) kelime ile paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarısı arasında saptadıkları .72 ve .81’lik korelasyonel ilişki bulguları ile de tutarlıdır.

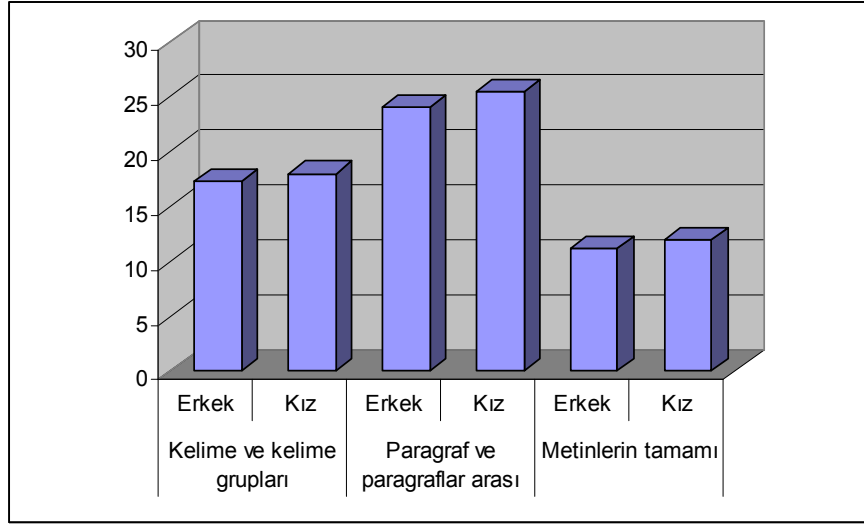
3.3.3. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.21. Metinlerin Tamamına İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	11.16	2.59	348	2.54	.011
Kız	235	11.94	2.71			

Tablo 3.21’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sonrası süreçte, metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu anlama başarı ortalamalarına ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Metinlerin tamamıyla ilgili kızların okuduğunu anlama başarı ortalaması 11.94, erkeklerin başarı ortalamasına 11.16 göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının okuma sonrası süreçlerde metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama başarıları, kızların lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) göstermektedir. Diğer okuma süreçlerinde olduğu gibi metinlerin tamamı ile ilgili “metne uygun başlık bulma; metinde işlenen konu, olay, ana düşüncüyü saptama; özellikle öyküleyici metinlerde yer, zaman ve şahıs kadrosunu bulma; metni diğer edebî yapıtlardan ayıran tür ve özelliklerini belirleme vb.” okuma sürecinde de kızların okuduğunu anlama becerisi erkeklere göre daha iyi durumdadır.

Grafik 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Süreçlerine İlişkin Başarı Grafiği



Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici, öyküleyici metin ve şiir metnine dayalı okuma süreçlerindeki okuduğunu anlama başarı grafiğinde görüldüğü üzere, metinlerde geçen deyim, kelime ve kelime grubu ile ilgili okuduğunu anlama başarısı bakımından kızlar, erkeklerden daha başarılıdır. Metinlerdeki düşünce, olay ve duygu örgüsünü meydana getiren, kelime ve kelime gruplarından daha büyük yapıya sahip olan paragraflara ilişkin okuma süreçlerinde de kızlar, erkeklerden daha başarılıdır. Metnin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte bilgilendirici metinde işlenen konuyu, konuya uygun başlığı, metinde işlenen düşüncüyü ve metnin türünü; öyküleyici metinde konuyu, olayı ve olaya bağlı olarak şahıs kadrosunu, olayın geçtiği yer ve zamanı, ana düşüncüyü, metnin türünü; şiirde işlenen konuyu, ana tema ve düşüncüyü, şiirle ilgili tür ve şekil bilgisini belirleme becerisi bakımından, diğer okuma süreçlerinde olduğu gibi kızlar, erkeklerden daha başarılıdır.

3.3.4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin yapıları arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.22. Metin Yapıları Arasında Okuduğunu Anlama Başarısının İlişkili T Testi Sonuçları

Okuma süreçleri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Kelime ve kelime grubu-Paragraflar	350	.739	.126	349	1.01	.309
	350	.734	.125			
2. Kelime, kelime grubu-Metinlerin tamamı	350	.739	.126	349	7.71	.000
	350	.687	.158			
3. Paragraflar-Metinlerin tamamı	350	.734	.125	349	7.25	.000
	350	.687	.158			

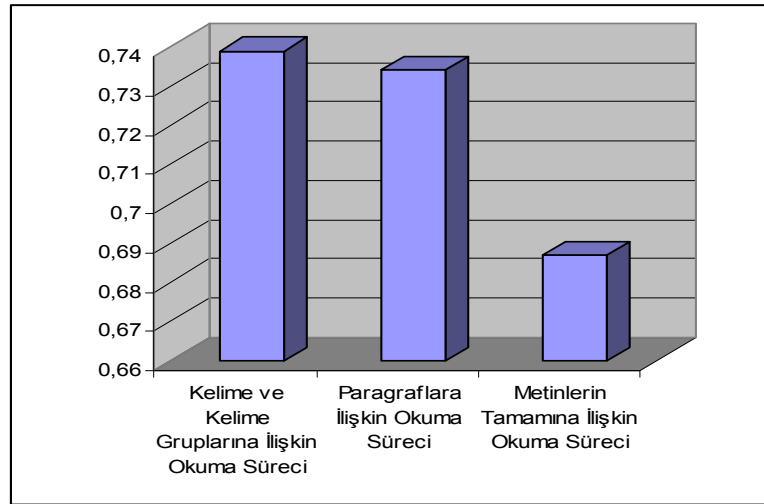
Tablo 3.22’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma süreçleri arasındaki anlama başarılarının ilişkili t-testi sonuçları yer almaktadır. Burada öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısının kelime ve kelime grubu-paragraflar, kelime ve kelime grubu-metinlerin tamamı ve paragraflar-metinlerin tamamı arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Tablonun birinci satırında görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime grubuna dayalı okuduğunu anlama başarısının aritmetik ortalaması .739, paragrafların ortalamasına .734 göre biraz daha yüksek olsa da her iki okuma süreci arasındaki fark anlamlı ($p>.05$) değildir.

Tablonun ikinci satırında görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının kelime ve kelime grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması .739, metnin tamamıyla ilgili okuma sürecindeki ortalama .687 göre daha yüksektir. Metinlerde geçen kelime ve kelime grubuna dayalı okuma süreçlerindeki anlama başarısı ile metinlerin tamamıyla ilgili okuma süreçlerindeki anlama başarısı arasında, kelime ve kelime grubunun lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) vardır.

Tablonun üçüncü satırında, aynı değerlendirmeler metinleri oluşturan paragraflara dayalı okuduğunu anlama başarısı ile metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu anlama başarısı arasında da yapılmıştır. Öğretmen adaylarının paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması .739, metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu anlama başarısına .687 göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının metni oluşturan paragrafları anlama başarısı ile metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama başarısı arasında, paragrafları anlama sürecinin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır.

Grafik 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Okuma Süreçlerine İlişkin Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği



Grafik 4'te görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime grubu, paragraflar ve metinlerin tamamı ile ilgili okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması, okuma süreçlerine göre değişmektedir. Okuma süreçlerine ilişkin okuduğunu anlama başarısı bakımından öğretmen adayları, en çok kelime ve kelime grubunda, kelime ve kelime grubundan sonra metinleri meydana getiren daha büyük yapılar olan paragraflarda başarılıdır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası sürece ilişkin anlama başarısı diğer süreçlere göre düşüktür.

Metnin tamamına ilişkin okuduğunu anlama süreci, metni kavrama, değerlendirme ve onunla ilgili genel yargılarda bulunmayı gerektirdiğinden,

okuyucunun metin üzerinde iyice yoğunlaşmasını ve anlama çabası harcamasını zorunlu kılmaktadır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sürecindeki anlama başarı ortalamasının düşüklüğüne ve diğer okuma süreçlerindeki başarı ortalamaları arasındaki anlamlı farklara bakarak, Türkçe öğretmeni adaylarının özellikle okuma sonrası süreçte, metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerilerinin yeterli ve bu konuda iyi bir donanıma sahip olmadığı görülmektedir.

3.3.5. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.23. Kelime ve Kelime Gruplarına Dayalı Okuduğunu Anlama Başarısının Metin Türlerine Göre İlişkili T Testi Sonuçları

Kelime ve kelime gruplarına ilişkin okuduğunu anlama süreci	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici-Öyküleyici	350	.69	.173	349	8.02	.000
	350	.78	.172			
2. Bilgilendirici-Şiir	350	.69	.173	349	5.31	.000
	350	.75	.169			
3. Öyküleyici- Şiir	350	.78	.172	349	3.28	.001
	350	.75	.169			

Tablo 3.23'te, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime gruplarına ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalamalarının metin türlerine göre ilişkili t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Burada öğretmen adaylarının kelime ve kelime grubuna dayalı okuma sürecindeki anlama başarılarının; bilgilendirici-öyküleyici, bilgilendirici-şiir ve öyküleyici-şiir metinleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır.

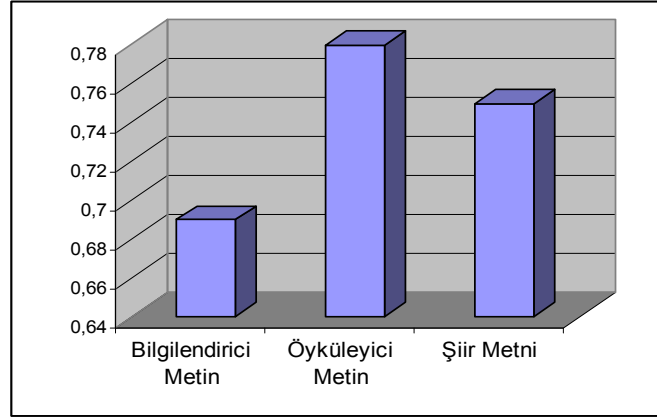
Öğretmen adaylarının kelime ve kelime grubuna dayalı okuma sürecinde öyküleyici metin türüne ilişkin okuduğunu anlama başarısının aritmetik ortalaması .78, bilgilendirici metnin ortalamasına .69 metne göre daha yüksektir. Bilgilendirici ile öyküleyici metinlerin kelime ve kelime gruplarına dayalı okuma sürecindeki okuduğunu anlama başarısı bakımından, öyküleyici metnin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Öğretmen adaylarının, öyküleyici metindeki kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı, bilgilendirici metindekilere göre daha iyi kavradığı görülmektedir.

Bunun nedeni öyküleyici metinlerde, kelimelerin kullanıldığı anlamın veya yüklendiği kavramın öyküleyici metnin yapısından gelen anlatım zenginliği ile okuyucuya bir şekilde başka bir olay veya durumda, anlamının doğrudan verilmesi veya dolaylı olarak sezdirilmesidir. Bilgilendirici metinlerde kelimelerin yüklendiği anlam, geçtikleri bağlamda anlaşılmamışlarsa ve kelimeler bu bağlamın dışında başka bir yerde de tekrar kullanılmamışlarsa okuyucu hem kelimeleri hem de onların geçtiği bağlamın anlamını tam olarak kavrayamayacaktır. Genel olarak bu durum okuyucun kelime bilgisi, hazinesi ile yakından ilgilidir. Dökmen (1994, s.25), kelime bilgisini okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kabul etmektedir. Çünkü bir parçada okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça, bu durum okuyucunun hem okuma hızını düşürecek hem de parçanın anlamını kavramasını güçleştirecektir. Araştırmalar, iyi okuyucuların, zayıflara oranla, harf ve kelimeleri tanımada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bilgilendirici metinlerin bir özelliği de okuyucuya bir bilgiyi sunmaktır. Bu yüzden onları meydan getiren kelimeler, terim anlamlı olabileceği gibi anlam daralması veya genişlemesine de uğramış olabilir. Bu durumda okuyucunun, kullanılan kelimelerin hangi anlamda kullanıldığını, ne ifade ettiğini kestirmesi için kelimenin tanımladığı nesne, durum ve olay üzerine dikkatini yoğunlaştırması gerekir. Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelimeler için Güneyli'nin (2003, s.46), İşeri'nin (1998, s.11) ileri sürdüğü görüşlere dayanarak “bilgilendirici metinde amaç bilgi sunmaktır ve sözcükler temel anlamlarıyla kullanılır”, düşüncesinin her metin ve okuyucu için genellenemeyeceği, en azından Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki durumunu yansıtmadığı, anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının kelime ve kelime grubuna dayalı okuma sürecinde şiir metnine ilişkin anlama başarı ortalaması .75, bilgilendirici metindeki ortalamalarına .69 göre daha yüksektir. Şiir metni ile bilgilendirici metnin kelime ve kelime gruplarına dayalı okuma sürecinde, anlama başarısı bakımından şiir metnin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Öğretmen adayları, şiir metnindeki kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı, bilgilendirici metnindekilere göre daha iyi kavrama ve değerlendirme becerisine sahiptir. Türkçe öğretmeni adayları, şiire ilişkin edebî sanatları ve onların çağrıştırdıkları anlamı bulmaya yönelik eğitim aldıklarından ve şiir metinlerinin diğer metinlere oranla daha kısa olduğundan, metne hâkim bir bakış açısı ile şiirdeki kelimelerin yüklendiği anlamı kavrama ve değerlendirmede bilgilendirici metne göre daha başarılıdırlar.

Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metindeki kelime ve kelime grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması .78, şiirdeki ortalamalarına .75 göre daha yüksektir. Kelime ve kelime gruplarına dayalı okuma sürecinde, şiir metni ile öyküleyici metin arasında okuduğunu anlama başarı bakımından öyküleyici metnin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Öyküleyici metinlerde kullanılan kelimelerin anlama derinliği ve esnekliğini kavramak; edebî, sanatsal bir özelliğe sahip olan şiirin kelime ve kelime gruplarını kavramaktan daha kolaydır. Öğretmen adaylarının, öyküleyici metindeki kelime ve kelime gruplarının yüklendiği anlamı, şiir metnindekilere göre daha iyi kavrama ve değerlendirme becerisine sahip olduğu görülmektedir.

Grafik 5. Metinlerdeki Kelime ve Kelime Gruplarına İlişkin Okuma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği



Türkçe öğretmeni adaylarının, kelime ve kelime grubu ile ilgili okuma sürecindeki okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının kelime ve kelime grubu ile ilgili okuduğunu kavrama sürecinde, en fazla öyküleyici metinde başarılı olduğu görülmektedir. Grafikte de görüldüğü üzere, öğretmen adayları öyküleyici metin türünden sonra şiirde ve daha sonra ise bilgilendirici metinde başarılıdır. Öyküleyici metindeki kelimelerin yüklendikleri anlam yazar tarafından geçtikleri yerde verilmesi de metnin ilerleyen bir yerinde o anlam okuyucuya bir şekilde sunulmakta, kelimeler genellikle bir durum ve olayı tasvir etmektedir. Aynı durum, bilgilendirici metin ve şiir metni için söylenemez. Metin türlerinin kelime ve kelime grubuna dayalı okuma sürecindeki anlama başarısının farklılaşmasının nedeni buna bağlanabilir.

3.3.6. Türkçe öğretmeni adaylarının paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarıları metin türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.24. Paragraflara İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Metin Türlerine Göre İlişkili T Testi Sonuçları

Paragraflara ilişkin okuduğunu anlama süreci	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici-Öyküleyici	.71	350	.141	349	6.30	.000
	.65	350	.195			
2. Bilgilendirici-Şiir	.71	350	.141	349	9.84	.000
	.80	350	.144			
3. Öyküleyici-Şiir	.65	350	.195	349	15.45	.000
	.80	350	.144			

Tablo 3.24’te, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime grubundan daha büyük yapı arz eden paragraflara ilişkin okuma sürecinde, okuduğunu anlama başarı ortalamalarının metin türlerine göre ilişkili t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Burada, öğretmen adaylarının metinleri meydana getiren paragraflara dayalı okuma sürecinde okuduğunu anlama başarısının bilgilendirici-öyküleyici, bilgilendirici-şiir ve öyküleyici-şiir metinleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır.

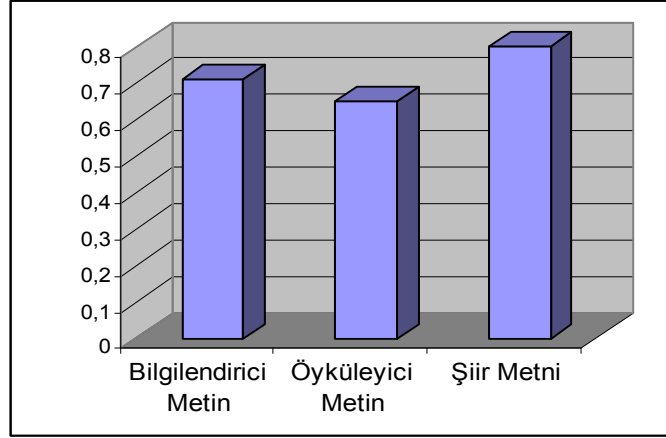
Öğretmen adaylarının paragraflara ilişkin okuma sürecinde, bilgilendirici metin türü ile ilgili okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması .71, öyküleyici metindeki ortalamaya .65 göre daha yüksektir. Bilgilendirici ile öyküleyici metinlerin paragraflarına ilişkin okuma sürecinde, okuduğunu anlama başarısı bakımından, bilgilendirici metin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Öğretmen adaylarının, bilgilendirici metinleri meydana getiren paragraflarda sunulan düşünceleri kavrama ve değerlendirme becerileri, öyküleyici metne göre iyi durumdadır. Bilgilendirici metinler, öyküleyici metinlerden farklı olarak bir bilgi veya bir düşünceyi doğrudan sunma üzerine yapılandırılır. Yine öyküleyici metinden farklı olarak bilgilendirici metinlerde paragraflar, metnin tamamında sunulan önemli bir bilgi veya düşünceye

zemin hazırlar, destek niteliğindedir. Öyküleyici metinde ana düşünce veya önemli bilgi; ağırlıklı olarak bir olay örgüsü, yer, zaman ve şahıs kadrosu etrafında sunulduğundan okuyucu, yazarın anlatmak istediğini doğrudan kavramayabilir veya edebî eserlerin özelliği itibarıyla (Özdemir, 1983), kendine göre yeni düşünce ve bilgilere de ulaşabilir.

Öğretmen adaylarının paragraflara ilişkin okuma sürecinde, şiir metni ile ilgili okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması .80, bilgilendirici metindeki ortalamaya .71 göre daha yüksektir. Şiir metnini meydana getiren dize, bent ile bilgilendirici metnin paragraflarına dayalı okuma sürecinde, okuduğunu anlama başarısı bakımından, şiir metninin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Öğretmen adayları, şiir metnindeki dizelerin ve/veya dörtlüklerin yüklendiği anlamı, bilgilendirici metnin oluşturan paragraflara göre daha iyi kavrama ve değerlendirme becerisine sahiptir. Türkçe öğretmeni adaylarının alan bilgisi derslerinde aldıkları eğitim, diğer metin türlerine nazaran şiirdeki sanatlı ifadeleri ve mazmunları kavrama ve değerlendirme başarılarına daha çok katkı sağladığı söylenebilir.

Aynı değerlendirmeler, şiir ile öyküleyici metin arasında da yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının paragraflara dayalı okuma sürecinde, öyküleyici metin ile ilgili okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması .65, şiir metnindeki ortalamaya .80 göre daha düşüktür. Şiir metni (dize, bend) ile öyküleyici metnin paragraflarına dayalı okuma sürecinde, okuduğunu anlama başarısı şiirin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark göstermektedir. Öğretmen adayları, şiiri meydana getiren dize ve bentlerin yüklendiği anlamı, öyküleyici metnin paragraflarına göre daha iyi kavrama ve değerlendirme becerisine sahiptir. Bu durum, onların şiir tahlilleri üzerine liseden beri aldıkları ve üniversitede de pekiştirdikleri eğitimin amacına ulaştığını göstermektedir.

Grafik 6. Metinlerdeki Paragraflara İlişkin Okuma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği



Metinlerdeki paragraflarla ilgili okuma sürecinde, Türkçe öğretmeni adaylarının paragraflara (şiiirde dize ve bent) ilişkin okuduğunu anlama başarıları metin türlerine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının paragraflarla ilgili okuduğunu kavrama sürecinde, en çok manzum metin türü olan şiiirde başarılı olduğu görülmektedir. Paragraflara ilişkin okuduğunu anlama sürecinde öğretmen adayları, en çok şiiirde, daha sonra sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde başarılıdır.

3.3.7. Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama okuduğunu başarıları metin türlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.25. Metinlerin Tamamına İlişkin Okuduğunu Anlama Başarısının Metin Türlerine Göre İlişkili T Testi Sonuçları

Metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama süreci	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Bilgilendirici-Öyküleyici	350	.71	.231	349	4.89	.000
	350	.64	.199			
2. Bilgilendirici-Şiir	350	.71	.231	349	3.37	.001
	350	.76	.239			
3. Öyküleyici- Şiir	350	.64	.199	349	8.40	.000
	350	.76	.239			

Tablo 3.25'te, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sonrası süreçlerde metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu anlama başarı ortalamalarının metin türlerine göre ilişkili t-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Burada öğretmen adaylarının metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçlerde anlama başarısının bilgilendirici-öyküleyici, bilgilendirici-şiir ve öyküleyici-şiir metinleri arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır.

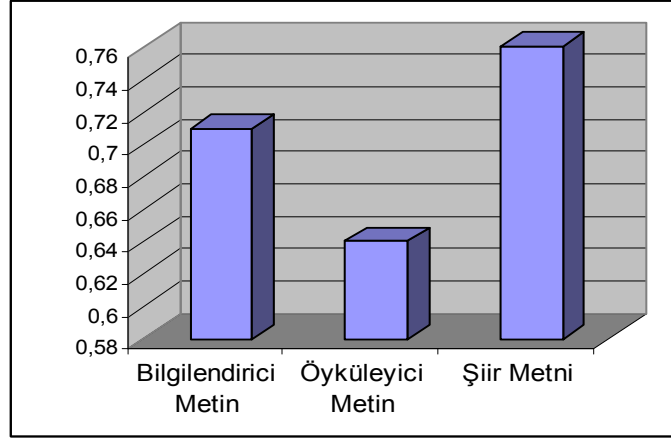
Öğretmen adaylarının okuma sonrası süreçlerde, bilgilendirici metnin tamamı ile ilgili okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması .71, öyküleyici metindeki ortalamaya .64 göre daha yüksektir. Bilgilendirici ile öyküleyici metnin tamamına ilişkin okuma sonrası süreçte, okuduğunu anlama başarısı bakımından bilgilendirici metnin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Öğretmen adayları bilgilendirici metinde; *işlenen konuyu belirleme, ona uygun başlık bulma, metnin türünü belirleme, ana düşüncüyü bulmaya* ilişkin okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerileri bakımından, öyküleyici metinde *işlenen konu ve olayı belirleme, ona uygun başlık bulma, metnin türünü belirleme, işlediği ana düşüncüyü bulma, metinde işlenen olay örgüsünü değerlendirme, işlenen olay ve/veya olayların*

zaman, yer ve şahıs kadrosunu belirlemeye göre daha iyi durumdadırlar. Bilgilendirici metinlerde, genel olarak bir bilgi veya düşünce vardır ve bu okuyucuya doğrudan sunulur. İşlenen önemli bilgi ve düşünceye ulaşmak, öyküleyici metinlere göre daha kolaydır.

Öğretmen adaylarının şiir metni ile ilgili okuma sonrası süreçte metnin tamamıyla ilgili okuduğunu anlama başarı aritmetik ortalaması .76, bilgilendirici metindeki ortalamalarına .71 göre daha yüksektir. Metnin tamamına dayalı okuma sonrası süreçte, okuduğunu anlama başarısı bakımından şiir metninin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Türkçe öğretmeni adaylarının, şiirin tamamında dizelerin ve/veya bentlerin yüklendiği anlamı; şiirde işlenen *konuyu, duyguyu belirleme, şiirin türünü belirleme, ana düşüncesini bulma, şekil bilgisi hakkındaki değerlendirmelerde bulunma* başarılarının bilgilendirici metindekilere göre daha iyi olduğu görülmektedir.

Aynı değerlendirmeler şiir metni ile öyküleyici metin arasında da yapılacak olursa, Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerin tamamı ile ilgili okuma sürecinde, öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama başarı ortalaması .64, şiir metnindeki ortalamaya .76 göre daha düşüktür. Şiir metni ile öyküleyici metne ilişkin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu anlama başarısı, şiir metninin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark göstermektedir. Okuma sonrası süreçlerde Türkçe öğretmeni adaylarının, şiir metnini kavrama ve değerlendirme becerisi, bilgilendirici metinde olduğu gibi, öyküleyici metne göre de daha iyi düzeydedir.

Grafik 7. Metinlerin Tamamına İlişkin Okuma Sürecinde Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarı Grafiği



Grafik 7’de görüldüğü üzere, metinlerin tamamı ile ilgili okuma sürecinde, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı metin türlerine göre değişmektedir. Metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu kavrama ve değerlendirme sürecinde, öğretmen adayları en çok şiirde, daha sonra sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde başarılıdır.

3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Bulgular ve Yorum

3.4.1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.26. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bölümü tercih sırası	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
1. 1–5 arası	297	172.05	2	.667	.716
2. 6–10 arası	31	170.05			
3. 11–20 arası	13	149.31			

Tablo 3.26’da, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarına üniversiteye yerleşirken, Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kaçınıcı tercihleri arasında yazdıkları sorulmuştur. Bu soruya cevap veren 341 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyen 9 kişi ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Yapılan Kruskal-Wallis Testi varyans analizi sonucunda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı puanlarının Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sıralarına göre anlamlı bir farklılaşmanın ($\chi^2(2) = .667, p > .05$) olmadığı saptanmıştır.

Saraç’ın (2002, s.203) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının alan bilgisi başarısı ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir fark olmasına rağmen, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir farkın olmaması, başarıyı sınama farklılığından kaynaklanmaktadır. Alan bilgisi düzeyini ölçmek ile okuduğunu anlama başarısını

ölçmek, hem teknik hem de nitelik olarak farklı araçları kullanmayı gerektirir. Alan bilgisini ölçen testlerde genellikle bilgi düzeyinde sorulara, okuduğunu anlamada testlerinde ise, okuduğunu kavrama ve değerlendirmeyi ölçecek sorulara yer verildiği bilinmektedir.

3.4.2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı öğretmenlik mesleğini tercih sebebine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.27. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebebine İlişkin Varyans Analizi

Öğretmenlik mesleğini tercih sebebi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
1. Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için	171	158.72	4	1.112	.892
2. Okul veya dersane öğretmenleri için	30	167.22			
3. İş güvencesi olduğu için	89	150.79			
4. Toplumda saygın bir meslek olduğu için	13	149.88			
5. Çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için	9	144.61			

Tablo 3.27’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına Türkçe Öğretmenliği Bölümünü neden tercih ettikleri sorulmuş, bu soruya cevap veren 312 öğretmen adayının tercihleri değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyen 38 kişi ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı ortalamaları ile Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sebepleri arasında anlamlı bir farkın ($\chi^2(4)=1.112$, $p>.05$) olmadığı saptanmıştır.

Yukarıdaki tabloda yer alan, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri ile okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir farkın olmaması beklenen bir durumdur. Çünkü okuduğunu anlama başarısı yüksek olan bireylerin Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih etmesi beklenemeyeceği gibi Türkçe öğretmenliği bölümünü tercih edenlerin de bu tercihinin bağlı olarak her yönüyle iyi bir okuduğunu anlama becerisi sergilemesi beklenemez. Okuduğunu anlama başarısında Türkçe öğretmenliğini tercih sebebinin ayırıcı bir değişken olmadığı, bu değişkenin daha çok öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumunu etkileyebileceği söylenebilir.

3.4.3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında doğru cevapladığı soru sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.28. Okuduğunu Anlama Başarısı ile Üniversiteye Giriş Sınavında Türkçe Alanında Doğru Cevapladığı Soru Sayısına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

ÖSS’deki Türkçe doğru sayısı	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	Gruplar arası anlamlı fark
1. 35 ve aşağısı olanlar	9	152.17	2–347	20.67	.000	2–3
2. 36–40 arası olanlar	98	137.40				
3. 41 ve yukarısı olanlar	243	191.73				

Tablo 3.28’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile üniversiteye giriş sınavında, Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru cevapladığı soru sayısı arasında, anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına üniversiteye giriş sınavında, Türkçe alanında çıkan sorulardan kaç tanesini doğru cevapladıkları sorulmuştur. Bu soruya, cevap veren 347 öğretmen adayı değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyen 3 kişi ise

değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı puanı sırası ortalamaları, üniversite sınavında, Türkçe alanında doğru cevaplanan soru sayısına göre de farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı ortalamaları incelendiğinde, üniversiteye giriş sınavında (ÖSS) Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru sayısı “41 ve yukarısı” olanların sıra ortalaması (191.73), doğru soru sayısı “35 ve aşağısı” olanların sıra ortalamalarına (152.17) ve “36–40 arası” olanların sıra ortalamalarına (137.40) göre daha yüksektir. Yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonucunda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı puanı ortalamaları ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanından çıkan sorulardan doğru cevapladığı soru sayısı arasında anlamlı bir farkın ($\chi^2(2)=20.67$, $p<.05$) olduğu saptanmıştır.

Bu farkın kaynağını tespit etmek için tekrar Mann-Whitney U Testi yapılmış ve üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru cevabı, “41 ve yukarısı” olanlar ile “36–40 arası” olanlar arasında, doğru sayısı “41 ve yukarısı” olanların lehine ($p<.000$) anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları, üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanından cevapladıkları doğru sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgudan hareketle, Türkçe Öğretmenliği Bölümünü tercih eden öğrencilerin, bölümlerine gelmeden önce de okuduğunu anlama konusunda iyi bir beceriye sahip olduğu ve üniversiteye girişte yapılan sınavın öğrencinin okuduğunu anlama becerisini sınama konusunda ayırıcı bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

3.4.4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile üniversitedeki akademik başarı puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.29. Okuduğunu Anlama Başarısının Üniversitedeki Akademik Başarı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Akademik başarı puanı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Düşük (1.90–2.40)	50	49.26	4.67	3–346	42.81	.000	1–3
2. Orta (2.41–2.80)	161	51.27	6.23				1–4
3. İyi (2.81–3.20)	100	59.09	9.70				2–3
4. Çok iyi (3.21 ve üzeri)	39	62.00	9.15				2–4

Tablo 3.29’da, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarı puanlarının üniversitedeki akademik başarı durumlarına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Okuduğunu anlama başarı ortalaması, üniversitedeki akademik başarı düşük olanlar için 49.26; orta olanlar için 51.27; iyi olanlar için 59.09 ve çok iyi olanlar için 62.00’dir. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları, üniversitedeki başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık ($F(3.346)=42.81$, $p<.05$), göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, akademik başarıları iyi ve çok iyi durumda olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının, hem orta hem de düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu bulgulardan hareketle akademik başarının temelinde yatan etmenlerden birisinin okuduğunu anlama becerisi olduğu söylenebilir. Saraç’ın (2002, s.203) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmenleri ve adaylarına uyguladığı *Alan Bilgisi Testi* bulgularına göre akademik başarı ile alan bilgisi başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Saraç’ın bulgularından farklı olarak bu araştırmanın bulgularına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarı puanları arttıkça

akademik başarı puanları da artmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile üniversitedeki akademik başarı puanı arasındaki anlamlı farkların ise akademik başarı puanı daha yüksek olanların lehine olduğu belirlenmiştir.

3.4.5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.30. Okuduğunu Anlama Başarısının Bölümde Alınan Eğitimden Memnuniyete ilişkin ANOVA Sonuçları

Bölümde alınan eğitimden memnuniyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Memnun değilim.	37	55.62	9.73	2-347	.714	.490	
2. Kararsızım.	194	54.58	8.90				
3. Memnunum.	119	53.75	8.39				

Tablo 3.30’da, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarılarının bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Tablodaki varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı, bölümlerinde aldıkları eğitimden memnun olma durumlarına göre anlamlı bir fark ($F(2,347)=.714$, $p>.05$) göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının bölümlerinde aldıkları eğitimden memnun olma durumları açısından anlamlı bir fark oluşturmaya da Türkçe Öğretmenliği Bölümünde aldığı eğitimden, “*Memnun değilim.*” diyenlerin okuduğunu anlama başarı ortalaması 55.62, bölümde aldığı eğitimden “*Memnunum.*” diyenlerin okuduğunu anlama başarı ortalamasına 53.75 ve bu konuda “*Kararsızım.*” Diyenlerin ortalamasına 54.58, göre daha yüksektir. Okuduğunu anlama başarısı iyi

olan öğrencilerin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde aldığı eğitimden memnun olmaması dikkat çekicidir.

3.4.6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.31. Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarısı ile Mesleğinde Verimli ve Başarılı Olacağına İlişkin ANOVA Sonuçları

Mesleğinde verimli ve başarılı olacağına ilişkin inancı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Kesinlikle inanmıyorum.	29	52.55	7.72	4-345	1.010	.402	
2. İnanmıyorum.	25	52.28	8.34				
3. Kararsızım.	36	54.27	7.90				
4. İnanıyorum.	152	55.21	9.02				
5. Kesinlikle inanıyorum.	108	54.32	9.17				

Tablo 3.31’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile öğretmen olarak atandığında mesleğinde başarılı ve verimli olacağına ilişkin inancı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı, öğretmen olarak atandıklarında mesleklerinde başarılı ve verimli olacaklarına inanma durumlarına göre anlamlı fark ($F(4,345)=1.010$, $p>.05$), göstermemektedir. Fakat yukarıdaki tablo incelendiğinde kendini mesleki açıdan yeterli gören ve ileride başarılı olacağına inanan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı ortalamasının bu konuda kendini yeterli görmeyen ve ileride başarılı olacağına inanmayan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarı ortalamasına göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.4.7. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile lisansüstü eğitime devam etme isteği arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.32. Okuduğunu Anlama Başarısını ile Lisansüstü Eğitime Devam Etme İsteğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Lisansüstü eğitime devam etme isteği	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Kesinlikle istemiyorum.	26	51.26	8.16	4-345	5.44	.000	1-5
2. İstemiyorum.	56	53.50	7.57				2-5
3. Kararsızım.	111	54.53	8.71				3-5
4. İstiyorum.	142	54.27	8.77				4-5
5. Kesinlikle istiyorum.	15	63.73	10.34				

Tablo 3.32’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarı puanlarının lisansüstü eğitime devam etme isteklerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Okuduğunu anlama başarı ortalaması, lisansüstü eğitime devam etmeyi “*Kesinlikle istemiyorum.*” diyenler için 51.26; “*İstemiyorum.*” diyenler için 53.50; “*Kararsızım.*” diyenler için 54.53; “*istiyorum.*” diyenler için 54.27 ve “*Kesinlikle istiyorum.*” diyenler için de 63.73’tür. Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları, lisansüstü eğitime devam etmeyi isteme durumlarına göre anlamlı farklılık ($F(4,345)=5.44$, $p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, mezun olduktan sonra bir lisansüstü eğitim programına devam etmeyi “*Kesinlikle istiyorum.*” diyen öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarılarının “*Kesinlikle istemiyorum.*”, “*İstemiyorum.*”, “*Kararsızım.*” ve “*İstiyorum.*” diyenlerin başarı ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarı ortalamaları, alanlarında kendilerini geliştirmek için lisansüstü eğitime devam etmeyi isteme

durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlamlı farkların, okuduğunu anlama başarı ortalaması en yüksek olan (63.73) ve lisansüstü eğitime devam etmeyi “*Kesinlikle istiyorum.*” diyenlerin lehine olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitime devam etme isteğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde motive edici bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir.

3.4.8. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları ile okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.33. Okuduğunu Anlama Başarısını ile Okuduğu Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Okunan kitap sayısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Hayır	36	52.02	7.33	4-332	1.417	.029	1-4
2. 1-5 kitap	125	54.89	8.33				
3. 6-10 kitap	90	54.06	9.22				
4. 11-15 kitap	52	56.21	9.28				
5. 16-20 kitap	34	53.55	9.77				

Tablo 3.33’te, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarı puan ortalamalarının, alanları dışında son bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tabloda verilen ANOVA sonuçlarına göre okuduğunu anlama başarı ortalaması, son bir yılda alanı dışında hiçbir kitap okumadığını belirtenler için 52.02 iken, okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında olanlar için 54.89; okuduğu kitap sayısı 6-10 arasında olanlar için 54.06; okuduğu kitap sayısı 11-15 arasında olanlar için 56.21 ve okuduğu kitap sayısı 16-20 arasında olanlar için 53.11’dir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları, son bir yılda okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık ($F(4-332)=1.417$,

$p<.05$) göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı 11–15 arasında olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamasının (56.21), hiç kitap okumadığını belirtenlerin ortalamasına (52.02) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle kitap okuma alışkanlığının okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisini artırdığı söylenebilir.

3.4.9. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı süreli yayın takip etmeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.34. Okuduğunu Anlama Başarısının Süreli Yayın Takip Etme Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Süreli yayın takip etme durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Hayır	297	54.14	8.63	348	1.37	.171
Evet	53	55.94	9.72			

Tablo 3.34’te, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile süreli yayın takip edip etmeme durumları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarı ortalaması ile süreli yayın takip etme durumları arasında anlamlı bir fark ($t(348)=1.37$, $p>.05$) yoktur. Fakat son bir yılda alanıyla ilgili süreli yayın takip ettiğini bildiren 53 Türkçe öğretmeni adayının okuduğunu anlama başarı ortalaması 55.94, herhangi bir süreli yayın takip etmeyen 297 Türkçe öğretmeni adayının okuduğunu anlama başarı ortalamasına 54.14 göre anlamlı bir fark oluşturmada da daha yüksektir. Süreli yayın takip etmenin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

3.5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

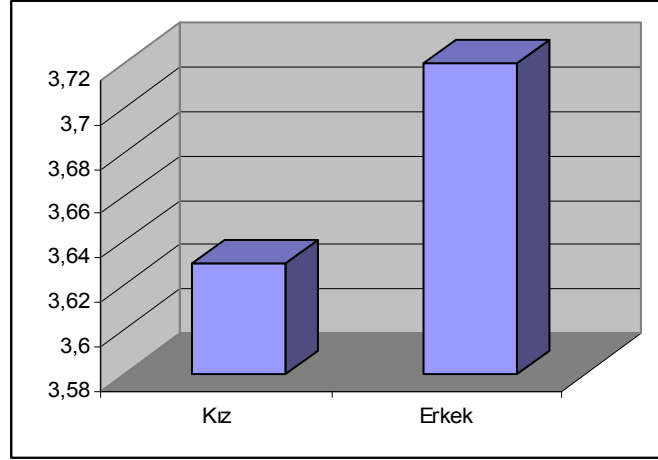
3.5.1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.35. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	3.72	.425	348	1.93	.054
Kız	235	3.63	.407			

Tablo 3.35’te, Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak okuma stratejilerini kullanma düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalaması 3.72; kız öğretmen adaylarının ortalamasına 3.63 göre daha yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark ($t(348)=1.93$, $p<.05$) göstermektedir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet arasındaki anlamlı fark erkeklerin lehinedir. Erkek öğretmen adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeyi, bu konudaki bilişsel farkındalığı, kız öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Grafik 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği



Grafik 8’de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeyi veya bu konudaki bilişsel farkındalığı kız ve erkekler arasında farklılaşmaktadır. Erkeklerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi, başka bir deyişle bu konudaki bilişsel farkındalığı, kızlara daha iyi durumdadır.

3.5.2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.36. Okuma Öncesi Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	4.01	.524	348	1.62	.106
Kız	235	3.91	.523			

Tablo 3.36’da, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi ile cinsiyeti arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi puan ortalaması 4.01; kızların puan ortalamasına 3.91 göre daha yüksektir, fakat erkek ve kız öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark, anlamlı ($p>.05$) değildir. Hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının okuma öncesi (*okuma öncesi amaç belirleme, metni gözden geçirme, önceki bilgileri harekete geçirme, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, okuma hızını belirleme vb.*) stratejileri kullanma konusundaki bilişsel farkındalık düzeyleri birbirine yakındır.

3.5.3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.37. Okuma Sırası Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	3.67	.435	348	1.73	.084
Kız	235	3.59	.427			

Tablo 3.37’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi ile cinsiyeti arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalaması 3.67, kızların puan ortalamasına göre 3.59 daha yüksektir. Fakat öğretmen adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir fark ($p>.05$) göstermemektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu metne karşı okuma sırasında kullandığı stratejiler veya bu konudaki bilişsel farkındalık durumları (*okurken not tutma, önemli yerlerin altını çizme, okuma hızını metne göre ayarlama, metinde geçen bilinmeyen sözcükleri tahmin etme veya sözlük gibi kaynaklardan yararlanma, bağlama yönelik ipuçlarından yararlanma, metinde anlaşılmayan yerler üzerine yoğunlaşma, anlaşılmayan yerleri tekrar okuma, metinde geçen özel yazım, grafik ve şemalara dikkat etme, metinde sunulan önemli bilgileri kendi sözcükleriyle özetleme, şema etme, resimleme veya görselleştirme vb.*) aşağı yukarı birbirine yakındır.

3.5.4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

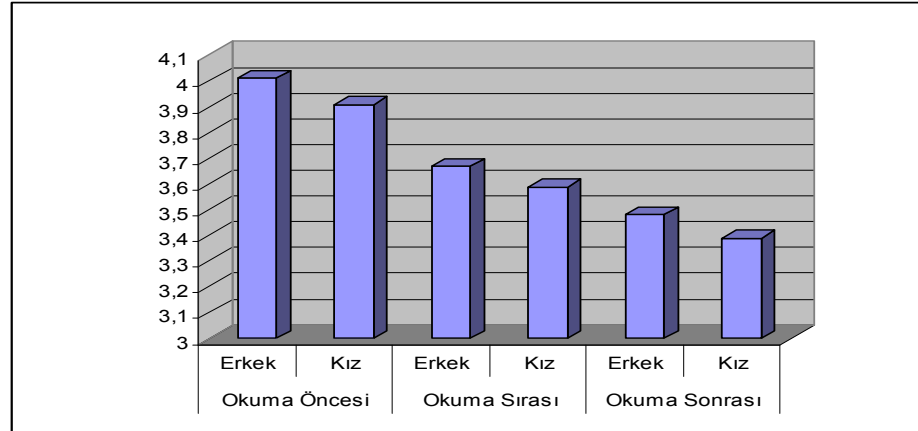
Tablo 3.38. Okuma Sonrası Stratejileri Kullanma Düzeyine İlişkin T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Erkek	115	3.48	.561	348	1.47	.141
Kız	235	3.39	.534			

Tablo 3.38’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi ile cinsiyeti arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının okuma sonrası süreçte metni kavramaya ilişkin kullanacakları stratejiler hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyi ortalamaları 3.48; kızlarınki ise 3.39’dır. Erkek öğrencilerin okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi kız öğrencilere göre bir miktar daha yüksek olsa da, her iki puan ortalaması arasındaki fark, t-testi sonucuna göre ($p>.05$) anlamlı değildir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Türkçe öğretmeni adayları erkek öğrencilerin okuma sonrası stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi (*metin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen bilgi veya düşüncelerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, düşünceler arası ilişkileri kavramak için metni baştan sona tekrar gözden geçirme, metni anlamak zor geldiğinde tekrar okuma, metinde işlenen ana düşünce ve bilgiyi kendi sözcükleriyle özetleme, metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek analiz etme ve değerlendirme, metni doğru anladığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma vb.*) anlamlı bir fark oluşturmada da kızlara göre biraz daha iyi durumdadır.

Grafik 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Öncesi, Sırası, Sonrası Süreçlere İlişkin Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği



Grafik 9’da görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri, hem okuma süreçlerine hem de cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkeklerin okuma stratejilerinin kullanmaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi kızlara göre daha yüksektir. Ayrıca, hem erkeklerin hem de kızların okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık grafiği, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru gittikçe bir düşüş eğilimi göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının, okuma sürecinde metni anlamaya yönelik, başlangıçta metne karşı kullandığı stratejiler veya gösterdiği bilişsel farkındalık durumu, okuma sırası ve sonrası süreçlerde aynı düzeyde devam etmemektedir.

Erkeklerin, okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi puan ortalaması (4.01) bakımından, daha önce ortaya konulan değerlendirme ölçütlerine (bk. II. Bölüm, *Okuma Stratejileri Ölçeğini Değerlendirme*) göre iyi düzeyde, kızların ise (3.91) orta düzeyde okuyucular olduğu söylenebilir. Okuma sırası ve sonrası süreçlerde ise, okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından, yine bu konuda önceden ortaya konulan ölçütlere göre, hem erkeklerin hem de kızların orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduğu görülmektedir.

3.5.5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçler arasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.39. Okuma Öncesi, Sırası ve Sonrası Süreçlerdeki Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyine Göre İlişkili T Testi Sonuçları

Okuma stratejileri	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
1. Okuma öncesi-Okuma sırası	350	3.94	.525	349	12.03	.000
	350	3.62	.431			
2. Okuma öncesi-Okuma sonrası	350	3.94	.525	349	18.18	.000
	350	3.42	.544			
3. Okuma sırası-Okuma sonrası	350	3.62	.431	349	8.68	.000
	350	3.42	.544			

Tablo 3.39’da, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanma düzeyinin ilişkili t-testi sonuçları yer almaktadır. Burada öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamalarının okuma öncesi-okuma sırası, okuma öncesi-okuma sonrası ve okuma sırası-okuma sonrası süreçlerde anlamlı bir fark gösterip göstermediği ilişkili t-testi ile incelenmiştir.

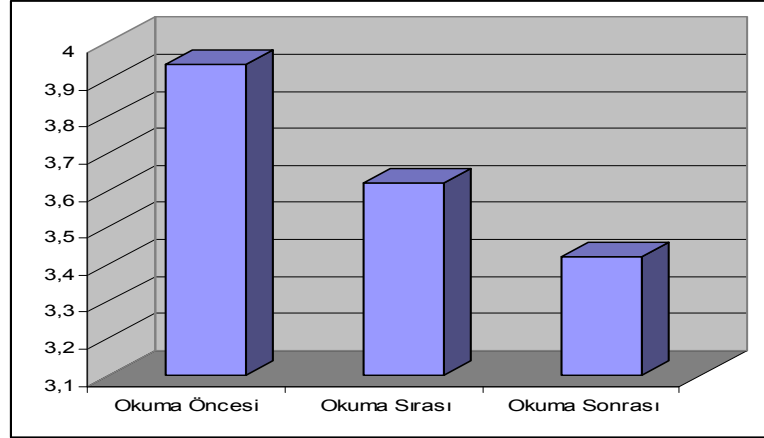
Türkçe öğretmeni adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi puan ortalaması 3.94, okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamasına 3.62 göre daha yüksektir. Öğretmen adaylarının metne karşı okuma öncesi kullandığı stratejiler ile okuma sırasında kullandığı stratejiler arasında, okuma öncesi stratejilerin lehine anlamlı ($p<.05$) bir fark vardır. Başka bir ifade ile öğretmen adayları okuma öncesinde metne karşı daha stratejik yaklaşmakta, fakat bu durum aynı düzeyde okuma sırasında da devam etmemektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının metne karşı okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi ortalaması 3.94, okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalaması ise 3.42'dir. Öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamaları, okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde ($p<.05$) yüksektir. Öğretmen adaylarının metinlere karşı kullandığı okuma öncesi stratejilere ilişkin bilişsel farkındalık düzeyinin, okuma sırasında olduğu gibi, okuma sonrasında da daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının okuma sırası stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalaması 3.62, okuma sonrası stratejilere ilişkin puan ortalaması ise 3.42'dir. Öğretmen adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi, okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyine göre daha yüksektir. Her iki sürecin puan ortalamaları arasında, okuma sırası stratejilerinin lehine anlamlı fark ($p<.05$) vardır.

Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere, Türkçe öğretmen adaylarının metne karşı okuma stratejilerini kullanma düzeyi, başka bir ifade ile bu konudaki bilişsel farkındalık düzeyi; okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçler arasında anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Grafik 10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Öncesi, Sırası, Sonrası Süreçlerde Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi Grafiği



Grafik 10'da görüldüğü üzere, Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, bu konudaki bilişsel farkındalık durumunun en iyi olduğu süreç okuma öncesidir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, bu konudaki bilişsel farkındalığı, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş göstermektedir. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrasıdır. Öğretmen adaylarının, *metin okuma sonrası süreçte; içeriğin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen bilgi veya düşüncelerin günlük hayattaki geçerliğini kontrol etme, düşünceler arası ilişkileri kavramak için metni baştan sona tekrar gözden geçirme ve gerekirse tekrar okuma, metinde işlenen ana düşünce veya önemli bilgiyi kendi sözcükleri ile özetleme, eleştirerek analiz etme ve değerlendirmenin önemi konusunda istenilen düzeyde (Oxford, 1990, s.291) bir bilişsel farkındalığa sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.*

Oysa okuduğunu kavrama ve bilişsel farkındalık stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda, beceri açısından iyi yapılandırılmış, donanımlı bir okuyucu ile zayıf okuyucu arasında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanabilme becerisi açısından ne gibi farklılıkların olduğunu ortaya koyacak kadar yeterli veri sağlamıştır (Presley ve Afflerbach, 1995). Bilişsel beceri açısından iyi okuyucular, daima planlı düşünme, esnek stratejiler kullanma ve kendini belli aralıklarla kontrol etme etkinlikleriyle donanımlıdır. Okurken konu hakkında fikir yürütür, okudukları paragrafı baştan sona

doğru tekrar gözden geçirerek anladıklarını kontrol ederler. Okumaya yeni başlayan veya bilişsel açıdan zayıf olarak kabul edilen okuyucular bu becerileri kullanamazlar, fakat okuduğunu kavramak için bu becerilere de ihtiyaçları vardır (Paris ve Jacobs, 1984, s.2083). Snow, Burns ve Griffin'e (1998, s.62) göre, donanımlı okuma becerisine sahip okuyucular iyi kavrayıcıdır. Genel geçer bilgileri kullanarak metni kavrar, tekrar stratejileri ve kendi kelimeleri ile metinden doğru ve geçerli çıkarımlar elde ederler. Pressley ve Afflerbach'e (1995) göre, okuma stratejileri konusunda iyi bir bilişsel farkındalığa sahip okuyucular, her zaman ne ve niçin okuduklarının farkındadırlar. Metinden bilgi elde edecekleri zaman, karşılaştıkları sorunlara karşı önceden birtakım stratejiler hazırlarlar.

Okuduğunu anlama becerisi açısından yeteri kadar donanımlı olmayanların okuduğunu kavrama için geçerli olan bilişsel farkındalık stratejileri hakkındaki bilgileri oldukça sınırlıdır (Winograd, 1990). Kavramaya ilişkin olarak kendi zihinlerindeki göreceli bilgileri kullanırlar (Flavell, 1979 ve Markman, 1979) ve metindeki anlamı kavramaktan çok metni meydana getiren harfleri (sesleri) çözmeye odaklanırlar (Baker ve Brown, 1984). Ayrıca, metindeki çelişkili ve tutarsız bir bilgiyi ortaya çıkarmak veya çözümlenmekte yetersizdirler (Snow, 1998). Görüldüğü üzere, bilişsel okuma stratejileri ile yeteri kadar donanımlı olmayan okuyucular ne okuduklarının ve anladıklarının farkında olmadıkları gibi (Garner ve Reis, 1981), okuduğunu kavrama süreçlerini de kontrol edememektedirler (Wagner ve Sternberg, 1987).

Türkçe öğretmeni adayları olarak bu konuları ileride öğrencilerine okuduğunu kavramayı artıran beceriler olarak kazandıracak, 4. sınıfın sonuna gelmiş öğrencilerin bu konudaki bilişsel farkındalığının daha iyi düzeyde olması beklenirdi. Okuduğunu kavrama konusunda yeteri kadar bilişsel farkındalığa sahip olmayan öğretmen adaylarının yetişmesi amacıyla uygulanan öğretim programlarının yeterliliği de ayrıca eleştirel bir gözle yeniden gözden geçirilmelidir.

3.6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyine ilişkin Bulgular ve Yorum

3.6.1. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.40. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sırasına İlişkin Varyans Analizi

Bölümü tercih sırası	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
1. 1–5. arası	297	168.99	2–341	1.368	.504
2. 6–10 arası	31	190.74			
3. 11–20 arası	13	169.81			

Tablo 3.40'ta, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile öğretmenlik mesleğini tercih sırası arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına üniversiteye yerleşirken Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kaçınıcı tercihlerine yazdıkları sorulmuş, bu soruya cevap veren 341 kişi değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyen 9 kişi ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Yapılan Kruskal-Wallis Testi varyans analizi sonucunda, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamalarının Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sıralarına göre anlamlı farklılaşmanın ($\chi^2 (2) = 1.368, p>.05$) olmadığı saptanmıştır.

3.6.2. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sebebine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.41. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Türkçe Öğretmenliği Mesleğini Tercih Sebebine İlişkin Varyans Analizi

Türkçe öğretmenliğini tercih sebebi	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
1. Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için	171	157.39	4	3.983	.408
2. Okul veya dersane öğretmenleri yönlendirdiği için	30	158.33			
3. İş güvencesi olduğu için	89	157.75			
4. Toplumda saygın bir meslek olduğu için	13	171.46			
5. Çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için	9	99.61			

Tablo 3.41’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sebepleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına Türkçe Öğretmenliği Bölümünü neden tercih ettikleri sorulmuş, bu soruya cevap veren 312 kişi değerlendirmeye alınmış, bu soruya cevap vermeyen 38 kişi ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalamaları ile Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sebepleri arasında anlamlı bir farkın ($\chi^2 (4) = 3.983, p>.05$) olmadığı saptanmıştır.

3.6.3. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanından doğru cevapladığı soru sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.42. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Üniversiteye Giriş Sınavında Türkçe Alanından Doğru Cevaplanan Soru Sayısına İlişkin Varyans Analizi

ÖSS'deki Türkçe doğru sayısı	N	$\bar{X}$	Sd	χ^2	P
1. 35 ve aşağısı olanlar	9	166.44	2	.106	.949
2. 36–40 arası olanlar	98	174.20			
3. 41 ve yukarısı olanlar	243	176.36			

Tablo 3.42’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile üniversiteye giriş sınavında, Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru cevapladıkları soru sayısı arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına üniversiteye giriş sınavında, Türkçe alanında çıkan sorulardan kaç tanesini doğru cevapladıkları sorulmuştur. Bu soruya, cevap veren 347 öğretmen adayı değerlendirmeye alınmış, cevap vermeyen 3 kişi ise değerlendirmenin dışında tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamaları ile üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan cevapladıkları doğru sayısı arasında anlamlı bir farkın ($\chi^2 (2) = .106, p>.05$) olmadığı saptanmıştır.

3.6.4. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile üniversitedeki akademik başarı puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.43. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Üniversitedeki Akademik Başarı Puanına İlişkin ANOVA Sonuçları

Akademik başarı puanı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Düşük (1.90–2.40)	50	3.43	.494	3-346	9.375	.000	1–2
2. Orta (2.41–2.80)	161	3.66	.387				1–3
3. İyi (2.81–3.20)	100	3.70	.377				1–4
4. Çok iyi (3.21 ve üzeri)	39	3.88	.378				2–4
							3–4

Tablo 3.43’te, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamalarının üniversitedeki akademik başarı durumlarına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalaması, üniversitedeki akademik başarısı düşük olanlar için 3.43, orta olanlar için 3.66; iyi olanlar için 3.70 ve çok iyi olanlar için 3.88’dir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamaları, üniversitedeki akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılık ($F(3.346)=9.375$, $p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, akademik başarısı orta, iyi ve çok iyi olan grupların okuma stratejilerini kullanma düzeyi, akademik başarısı düşük olan gruba göre daha yüksek ve anlamlıdır. Aynı şekilde akademik başarısı çok iyi olan grubun okuma stratejilerini kullanma düzeyi, akademik başarısı orta ve iyi durumdaki gruplara göre daha yüksek olup aralarındaki fark ($p<.05$) anlamlıdır. Araştırma bulgularından anlaşılabileceği üzere, öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi, başka bir deyişle okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalığı arttıkça akademik başarı puanlarının da yükseldiği görülmektedir. Daha

önce Romainville (1994) ve Güral'ın (2000) yaptığı araştırmada, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandığı ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Araştırmamız bulgularının bu bulgularla tutarlı olduğu görülmektedir. bütün bu bulgulardan hareketle öğrencilerin akademik başarısının temelini oluşturan etmenler arasında, okuma stratejilerini kullanma becerisinin, yani bu konudaki bilişsel farkındalık düzeyinin iyi durumda olmasının önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

3.6.5. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.44. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyinin Bölümde Alınan Eğitimden Memnuniyete Göre ANOVA Sonuçları

Bölümde alınan eğitimden memnuniyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Memnun değilim	37	3.63	.407	2-347	.766	.466	
2. Kararsızım	194	3.64	.402				
3. Memnunum	119	3.70	.438				

Tablo 3.44'te, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyet durumlarına göre anlamlı bir fark ($F(2,347)=.766, p>.05$) göstermemektedir.

3.6.6. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma Stratejilerini kullanma düzeyi ile mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.45. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Mesleğinde Başarılı Olacağına İnanca İlişkin ANOVA Sonuçları

Mesleğinde verimli ve başarılı olacağına ilişkin inancı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Kesinlikle inanmıyorum	29	3.71	.416	4-345	1.301	.026 .017 .006	1-3 3-4 3-5
2. İnanmıyorum	25	3.61	.445				
3. Kararsızım	36	3.49	.403				
4. İnanıyorum	152	3.67	.395				
5. Kesinlikle inanıyorum	108	3.71	.428				

Tablo 3.45’te, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalamalarının, öğretmen adaylarının ileriki yıllarda mesleklerinde verimli ve başarılı olup olmayacaklarına ilişkin öz yeterlik algı durumlarına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalaması, öğretmen olarak atandığımda mesleğimde başarılı ve verimli olacağıma “*Kesinlikle inanmıyorum.*” diyenler için 3.71; “*İnanmıyorum.*” diyenler için 3.61; “*Kararsızım.*” diyenler için 3.49; “*İnanıyorum.*” diyenler için 3.67 ve “*Kesinlikle inanıyorum.*” diyenler için 3.71’dir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamaları, grupların öğretmen olarak atandığında mesleklerinde verimli ve başarılı olma durumu konusundaki düşüncelerine göre anlamlı farklılıklar ($F(4.345)=1.301, p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi analiz sonuçlarına göre, öğretmen olarak atandığımda mesleğimde başarılı ve verimli olacağıma “*Kesinlikle inanmıyorum.*” diyen grubun okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamaları, bu konuda “*Kararsızım.*”

diyene göre daha yüksek ve anlamlıdır. Aynı şekilde bu konuda iyimser olan “*İnanıyorum.*” ve “*Kesinlikle inanıyorum.*” diyen grupların okuma stratejilerini kullanma düzeyi de bu konuda “*Kararsızım.*” diyen gruba göre daha yüksek ve aralarındaki fark ($p<.05$) anlamlıdır.

Okuma stratejilerini kullanma düzeyi yüksek olan ve öğretmenlik mesleği konusunda kendini yeterli görmediği için ileride mesleğinde verimli ve başarılı olacağına “*Kesinlikle inanmıyorum.*” diyen grubun bu şekilde düşünmesinin sebebi, öğrencilerin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyetsizliğin olabileceği düşünülebilir. Diğer yandan öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri arttıkça mesleğinde verimli ve başarılı olacaklarına ilişkin özgüvenlerinin de arttığı görülmektedir.

3.6.7. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile lisansüstü eğitime devam etme isteği arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.46. Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Lisansüstü Eğitime Devam Etme İsteğine İlişkin ANOVA Sonuçları

Lisansüstü eğitime devam etme isteği	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Kesinlikle istemiyorum.	26	3.53	.406	4-345	1.288	.039	1-5
2. İstemiyorum.	56	3.62	.332				
3. Kararsızım.	111	3.67	.442				
4. İstiyorum.	142	3.68	.423				
5. Kesinlikle istiyorum.	15	3.81	.391				

Tablo 3.46’da, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile lisansüstü eğitime devam etme isteği arasında anlamlı farklılaşmanın olup

olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır. Öğretmen adaylarına alanlarındaki gelişmeleri yakından takip etmek ve kendilerini geliştirmek için mezun olduktan sonra bir lisansüstü eğitim programına devam etmeyi isteyip istemedikleri sorulmuştur. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalaması, mezun olduktan sonra lisansüstü eğitime devam etmeyi “*Kesinlikle istemiyorum.*” diyenler için 3.53; “*İstemiyorum.*” diyenler için 3.62; “*Kararsızım.*” diyenler için 3.67; “*İstiyorum.*” diyenler için 3.68 ve “*Kesinlikle istiyorum.*” diyenler için 3.81’dir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamaları, grupların lisansüstü eğitime devam etme isteğine göre anlamlı bir fark ($F(4.345)=1.288$, $p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi analiz sonuçlarına göre, mezun olduktan sonra lisansüstü eğitime devam etmeyi “*Kesinlikle istiyorum.*” diyen grubun okuma stratejilerini kullanma düzeyi, “*Kesinlikle istemiyorum.*” diyene göre daha yüksek ve ($p<.05$) anlamlıdır. Bu bulgudan hareketle okuma stratejilerini kullanma düzeyi diğerlerine göre daha yüksek olan öğrencilerin, kendini geliştirme ve geleceğe ilişkin planlar yapma konusunda da stratejik düşündüğü söylenebilir.

3.6.8. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.47. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyi ile Okunan Kitap Sayısına İlişkin ANOVA Sonuçları

Okunan kitap sayısı	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
1. Hayır	36	3.50	.420	4-332	5.679	.000	1-3
2. 1-5 kitap	125	3.57	.412				1-4
3. 6-10 kitap	90	3.70	.382				1-5
4. 11-15 kitap	52	3.77	.397				2-3
5. 16-20 kitap	34	3.82	.357				2-4
							2-5

Tablo 3.47’de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi ortalamalarının okuduğu kitap sayısına göre ANOVA sonuçları verilmiştir. Öğretmen adaylarına son bir yılda alanları dışında kitap okuyup okumadıkları, okudularsa bunların yılda yaklaşık kaç adet olduğu sorulmuştur. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalaması; son bir yılda alanı dışında hiçbir kitap okumadığını belirtenler için 3.50 iken, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, 1-5 arasında olduğunu belirtenler için 3.57; 6-10 arasında olduğunu belirtenler için 3.70; 11-15 arasında olduğunu belirtenler için 3.77 ve 16-20 arasında olduğunu belirtenler için 3.82’dir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalamaları, grupların son bir yılda okuduğu kitap sayısına göre anlamlı farklılıklar ($F(4,332)=5.679$, $p<.05$) göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi analiz sonuçları, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı 6-10, 11-15 ve 16-20 arasında olan grupların okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, hem son bir yılda hiçbir kitap okumadığını belirten gruba hem

de son bir yılda okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında olduğunu bildirenlere göre daha yüksek ve anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi başka bir deyişle okuduğunu kavrama konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi kitap okuma alışkanlığı olmayanlara göre daha yüksek ve iyi durumdadır. Bu bulgular, kitap okuma alışkanlığının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları, daha önce bu konuda araştırma yapan Romainville (1994) ve Güral (2000)'ın bulgularını da desteklemektedir.

3.6.9. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi süreli yayın takip etmeye göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 3.48. Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyinin Süreli Yayın Takip Etmeye Göre T Testi Sonuçları

Süreli yayın takip etme durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Hayır	297	3.63	.412	348	3.589	.000
Evet	53	3.85	.380			

Tablo 3.48'de, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanım düzeyinin süreli yayın takip edip etmeme durumuna göre t-testi sonuçları yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyinin süreli yayın takip etme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öğretmen adaylarına, son bir yılda alanlarıyla ilgili herhangi bir süreli yayın takip edip etmedikleri sorulmuştur. Tablo incelendiğinde, alanıyla ilgili son bir yılda süreli yayın takip ettiğini bildirenlerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi puan ortalaması 3.85, son bir yılda herhangi bir süreli yayın takip etmediğini bildirenlerin ortalamasına 3.63 göre daha yüksektir. Türkçe öğretmeni adaylarının

okuma stratejilerini kullanma düzeyi, son bir yılda alanıyla ilgili süreli yayın takip edenlerin lehine, anlamlı bir fark ($p<.05$) göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri kullanma düzeyi veya bu konudaki bilişsel farkındalığı, süreli yayın takip etme durumuna göre belirgin bir şekilde artmaktadır. Kitap okuma alışkanlığında olduğu gibi, süreli yayın takip etme alışkanlığının da okuyucuların metne karşı okuma stratejilerini kullanma düzeyini, bu konudaki bilişsel farkındalığını geliştirdiği görülmektedir.

3.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Başarısını Yordamaya İlişkin Bulgular ve Yorum

3.7.1. Cinsiyet, akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, bölümünde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, lisansüstü eğitime devam etme isteği, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı, son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği süreli yayın değişkenleri birlikte, okuduğunu anlama başarısının birer yordayıcısı mıdır?

Tablo 3.49. Okuduğunu Anlama Başarısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S. Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-40.787	9.447	-	-4.318	.000	-	-
Cinsiyet (Kız, Erkek)	2.860	.894	.151	3.199	.002	.166	.187
Akademik başarı puanı	13.289	1.258	.509	10.561	.000	.525	.532
Üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı	1.295	.191	.314	6.769	.000	.322	.373
Bölümde alınan eğitimden memnuniyet	-1.285	.668	-.090	-1.925	.055	-.077	-.114
Okuma stratejilerini kullanma düzeyi	1.331	1.084	.061	1.229	.220	.180	.073
Öğretmenlik mesleğini tercih sebebi	-.386	.371	-.049	-1.042	.298	-.096	-.062
Öğretmenlik mesleğini tercih sırası	.619	.886	.033	.698	.485	-.028	.041
Lisansüstü bir eğitim programına devam etme isteği	.272	.425	.030	.640	.523	.165	.038
Son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı	.206	.367	.027	.562	.575	.061	.033
Mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı	-.047	.344	-.006	-.137	.891	.055	-.008
Son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği süreli yayın	-.066	1.196	-.003	-.055	.956	.082	-.003

$$R = 0.649, \quad R^2 = 0.421, \quad F = 18.727, \quad p = .0000$$

Tablo 3.49’da, cinsiyet, akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, bölümünde alınan eğitimden memnuniyeti, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, lisansüstü eğitime devam etme isteği, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı ve son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği süreli yayın değişkenleri birilikte Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarıları puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = 0.649$, $R^2 = 0.421$, $p < .01$). Yukarıda sıralanan 11 değişken birlikte, okuduğunu anlama başarısındaki toplam varyansın yaklaşık % 42’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, okuduğunu anlama başarısı üzerindeki göreceli önem sırası; akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, cinsiyet, bölümde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, lisansüstü eğitim programına devam etme isteği, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı ve son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği süreli yayın şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı ve cinsiyet değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde pozitif ve anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. Bunların dışında kalan bölümde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası ve sebebi, lisansüstü bir eğitim programına devam etme isteği, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı ve son bir yılda alanı dışında takip ettiği süreli yayın değişkenlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı ($p > .01$) bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde okuma stratejilerini kullanma düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olmaması dikkat çekicidir. Öğretim hayatında etkili öğrenme, akademik başarı ve bunları sağlayacak öğrenme

stratejileri, öğrenmenin kalıcılığı ve okuduğunu kavramayı sağlayacak bilişsel farkındalık becerileri başka bir ifade ile okuma stratejilerini kullanma becerisi üzerine yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Palincsar ve Kelnk (1992), Diken (1993), Tunçman (1994), Mannning ve Payne (1996), Akdur (1996), Vaidya (1999), Maitland (2001) Kiroğlu (2002) ve Joseph (2003) okunan metne karşı öğrencilerin kullanılması gereken okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalık becerilerinin okuma hızını, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Gelen (2003, s.252) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, okuduğunu kavrama konusunda, okunan metne karşı bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrencilerin hem okuduğunu anlama başarısının hem de metinden kavradıkları bilgilerin kalıcılığının bu konuda herhangi bir eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Okuma stratejileri konusunda bilişsel farkındalık düzeyi, becerisi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu kavrama ve öğrenme becerisinin de yüksek olduğuna ilişkin bu bulguları tersinden araştıran Romainville (1994) ve Güral (2000), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandığını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Regresyon analizinde görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Çünkü Türkçe öğretmeni adayları arasında okuma stratejilerini kullanma düzeyi iyi (3.88) olup akademik başarısı da çok iyi (3.21 ve üzeri) olanların sayısı 39; örneklem içindeki oranı yüzde onlar (bk. Tablo 43) civarındadır. Okuma stratejileri konusunda öğretmen adaylarının yeterli bir bilişsel farkındalığa sahip olmadığı ve bu konuda öğrencilerine ileride rehber olamayacağı anlaşılmaktadır.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar ve bunlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmaya konu Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel bilgileri, metin türlerine dayalı okuduğunu anlama başarıları ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde 4. sınıfı okuyan 350 Türkçe öğretmeni adayının 235'i kız, 115'i erkektir. Örneklem içinde kızların yüzdelik oranı % 67, erkeklerin yüzdelik oranı ise % 33'tür. Türkçe öğretmenliği mesleğini erkeklerin kızlara göre daha az tercih ettiği, Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan her üç öğrenciden ikisinin kız, birinin erkek olduğu tespit edilmiştir.

Gelişmiş ülkelerde özellikle okul öncesi ve ilköğretimin birinci kademesinde bayan öğretmenlerin sayısı fazladır ve öğretmenlik mesleğini genellikle bayanlar tercih etmektedir. Ülkemizde bu durum, sadece okul öncesi öğretmenliği için geçerlidir. Diğer öğretim kademelerinde bay ve bayan öğretmenlerin oranı birbirine oldukça yakındır (Gürkan ve Gökçe, 1999, s.112). Saraç (2002) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni ve adayları üzerine yaptığı araştırmada, Sunay'ın (1995, s.89) daha önce yaptığı araştırma bulgularını da öne sürerek ve araştırmasının

örnekleme giren bay ve bayan öğretmenlerin yüzdelik oranının birbirine yakın olmasından hareketle öğretmenlik mesleğinin bayanlara özgü bir meslek olduğu görüşüne, karşı çıkmıştır. Yapılan araştırmanın bulguları, ülkemizde öğretmenlik mesleğini tercih edenler arasında bay ve bayan öğretmenlerin sayısının birbirine eşit veya yakın olduğu konusundaki görüşlerin artık geçerliliğini yitirmeye başladığını göstermektedir. Öğretimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin öğretmen olarak her iki cinsten sağlıklı modellere ihtiyaçları olduğu bir gerçektir. Fakat öğretmenlik mesleğinin diğer dallarında olduğu gibi, Türkçe öğretmenliğini daha çok bayanların tercih ettiği görülmektedir. Eldeki verilerle daha önceki araştırma bulguları karşılaştırıldığında, özellikle son dört yılda Türkçe öğretmenliği bölümünü daha çok kız öğrencilerin tercih ettiği görülmektedir. Bunun temelinde yatan nedenlerin ayrıca ele alınıp incelenmesi, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin daha sağlıklı ve bilinçli olarak öğretmenlik mesleğine hazırlanması açısından son derece önemlidir.

2. Türkçe öğretmeni adaylarının tamamına yakını, yüksek öğretime yerleşirken, öğretmenlik mesleğini ilk beş tercihi arasında yazmıştır. Örnekleme giren 350 öğretmen adayından 297'si, bu sayı örneklemin aşağı yukarı % 85'ine tekabül etmektedir, yüksek öğretime yerleşmede ilk beş tercihini öğretmenlik mesleğinden yana kullanmıştır. Saraç'ın (2002, s.104) yaptığı araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenliği Bölümünü ilk beş tercihi arsında seçen öğretmen adaylarının oranı % 83'tür. Çelenk'in (1988, s.50) yaptığı araştırmada yüksek öğretime girişte, öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarının 1/3'ü birinci tercihinde öğretmenlik mesleğine yer vermiştir. Duman'ın (1991, s.17) yaptığı araştırmada ise 1988'de yüksek öğretime girerken öğretmenlik mesleğini birinci tercihinde yazan öğrencilerin sayısı 28.878 iken 1992'ye gelindiğinde bu sayının 100.505 ulaştığı görülmüştür. Başka bir ifade ile 1988 yılına göre 1992'deki artış yaklaşık olarak dört katına çıkmıştır. Bu araştırmada Türkçe Öğretmenliği Bölümünü tercih eden öğrencilerin ilk beş tercihinde öğretmenlik mesleğine yer verdiğine ilişkin elde edilen veriler, daha önce bu konuda yapılan araştırma bulguları ile tutarlıdır ve yüksek öğretime girişte öğrencilerin öğretmenlik mesleğine olan ilgisinin diğer mesleklerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunun temelinde

yatan sebepler çeşitli olmakla birlikte; Millî Eğitim Bakanlığının 3580 sayılı kanuna dayanarak öğretmenlik mesleğini ilk 10 tercihte seçen öğrencilere burs sağlaması sonucunda, öğretmen yetiştiren kurumlara ilk 10 tercihte yer vermede, % 100'e varan bir artışın olduğu belirlenmiştir (Şeren, 1995, s.77). Öğretmenlik mesleğine olan ilginin artmasında, Millî Eğitim Bakanlığının sağladığı bursun da büyük bir etkisi olmuş (Erdoğan, 1998, s.226), bu burslar sayesinde Eğitim Fakültelerinin, Matematik Öğretmenliği gibi, bazı bölümlerinin taban puanları pek çok Mühendislik Fakültesinin taban puanından yüksek olmuştur (Kuru, 2000). Hatta günümüzde eğitim fakültelerinin eğitim sürelerinin uygunluğu, burs vb. olanakları ve mezunlarının kısa bir süre sonra memur olarak atanabilme durumlarının yüksek olması gibi etmenler onların taban puanlarının birçok eczacılık ve tıp fakültesi puanlarının üstüne çıkmasını sağlamıştır.

3. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında % 49'luk oranla ilk sırayı “öğretmenlik mesleğini sevmek”, % 25'lik oranla ikinci sırayı “iş güvencesi”, başka bir ifade ile mezun olduktan sonra iş bulabilme olanağı gelmektedir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebebine ilişkin bu iki veri, örneklemin yaklaşık % 74'üne tekabül etmektedir. Türkçe öğretmenliği mesleğini sevdiği veya iş güvencesi olduğu için tercih eden öğrencilerin dışında kalan % 26'lık dilimi oluşturan diğer seçenekler ve oranları şöyledir: Bu konuda görüş bildirmeyenlerin herhangi bir seçeneği işaretlemeyenlerin yüzdelik oranı % 11'ler, “Okul veya dersane öğretmenleri için” seçeneğini işaretleyenlerin yüzdelik oranı % 9'lar, “toplumda saygın bir meslek olduğu için” seçeneğini işaretleyenlerin yüzdelik oranı % 4'ler, “çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için” seçeneğini işaretleyenlerin yüzdelik oranı da % 3'ler civarındadır. Öğretmen adaylarının yaklaşık % 4'ünün öğretmenlik mesleğini “toplumda saygın bir meslek olduğu için” ve % 3'ünün de “çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için” tercih ettiğini bildirmesi dikkat çekicidir. Bu veriler, Saraç'ın (2002, s.223) yaptığı araştırma bulguları ve bu konudaki iyimser görüşleri ile zıtlık arz etmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve çalışma şartları konusunda, önceki yıllarda yapılan araştırma bulgularına göre daha gerçekçi ve bilinçli olduğu, meslek seçerken geleceğe yönelik

iş bulabilme olanağını daha çok dikkate aldığı, bu konuda daha stratejik ve faydacı davrandığı görülmektedir.

4. Türkçe öğretmeni adaylarının yüksek öğretime giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru cevapladıkları soru sayısına ilişkin verilere göre kız ve erkek öğretmen adayları arasında kayda değer bir fark yoktur. Üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan yaklaşık 45 sorudan, 41 ve üstü doğru cevabı olanların oranı % 69,4'tür. Doğru cevap sayısı, 36–40 arası olanların oranı % 28 ve doğru cevap sayısı 35'ten az olanların oranı ise % 2,6'dır. Türkçe öğretmeni adaylarının % 98'ine yakını, üniversiteye giriş sınavında (ÖSS), Türkçe alanından çıkan 45 sorudan, 36'dan yukarısını doğru cevaplamıştır.

5. Türkçe öğretmeni adaylarının üniversitedeki akademik başarı durumları, genel olarak orta ve iyi düzeydedir. Akademik başarıya ilişkin eldeki verilere göre % 46'lık oranla ilk sırayı akademik başarı puanı orta düzeyde (2,41–2,80); ikinci sırayı ise % 28,6'lık oranla iyi düzeyde (2,81–3,20) olanlar almaktadır. Buna göre akademik başarı puanı orta ve iyi düzeyde olan öğretmen adayları örneklemin yaklaşık % 75'ini oluşturmaktadır. Akademik başarı puanı orta düzeyin altında ve zayıf kabul edilebilen (1,90–2,40) öğretmen adaylarının yüzdelik oranı % 14'ler civarında, akademik başarı puanı çok iyi (3,21'den yukarı) olanların yüzdelik oranı ise % 11'ler civarındadır. Orta düzeydeki akademik başarı diliminde kızlar, aşağı yukarı % 8'lik bir oranla erkeklerin gerisinde kalırken, iyi düzey olarak kabul edilebilen akademik başarı diliminde ise % 6'lık bir oranla erkeklerin önüne geçmektedir. Bu dilimlerin dışında kalan ve örneklemin % 25'lik dilimini oluşturan zayıf (1,90–2,40) ve çok iyi (3,21'den yukarı) akademik başarı düzeyine sahip olan erkek ile kız öğretmen adayları arasında akademik başarı puanı açısından fazla bir fark yoktur.

6. Türkçe öğretmeni adaylarının bölümlerinde aldığı eğitimden memnuniyetlerine ilişkin verilere göre, aynı seçeneklere verilen cevapların kız ve erkek öğrenciler arasında yüzdelik oranı bakımından kayda değer bir fark yoktur. Türkçe öğretmenliği bölümünde alınan eğitimden “*Memnun değilim*” diyenlerin oranı % 10,6; “*Memnunum*” diyenlerin oranı % 34 ve bu konuda “*Kararsızım*”

seçeneğini işaretleyenlerin oranı % 55,4'tür. Türkçe öğretmeni adaylarının aşağı yukarı % 11'i, başka bir deyişle örnekleme giren 350 kişinin 1/10'u Türkçe Öğretmenliği Bölümünde aldığı eğitimden memnun değildir. Bu konuda kararsız olanlar veya açık olarak herhangi bir görüş bildirmek istemeyenlerin de memnun olmadığı varsayılırsa öğretmen adaylarının % 66'sının Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde verilen eğitimden memnun olmadığı söylenebilir.

7. Türkçe öğretmeni adaylarının ileride öğretmen olarak mesleğe atandıklarında, alanlarında verimli ve başarılı olmaya ilişkin öz yeterlik algılarının genelde olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu soruya ilişkin olumlu öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarından "*İnanıyorum.*" diyenlerin oranı % 43,4; "*Kesinlikle inanıyorum.*" diyenlerin oranı % 30,9'dur. Toplamda her iki seçeneği de işaretleyerek öğretmen olarak atandığında mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inanan öğretmen adaylarının örneklem içindeki oranı ise % 74,3'tür. Bu soruya, "*Kesinlikle İnanmıyorum.*" diyenlerin oranı % 8,3; "*İnanmıyorum.*" diyenlerin oranı % 7,1 ve "*karasızım*" diyenlerin oranı ise % 10,3'dur. Olumsuz öz yeterlik algısına sahip öğretmen adaylarının oranı % 15,4'tür. Bunlara kararsızlar eklenirse oran % 25,7'ye çıkar. Öğretmen adaylarının bu konuda olumsuz düşüncelerine neden olan sorunların da ayrıca irdelenmesi ve üzerinde durulması gerektiği anlaşılmaktadır.

8. Türkçe öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonra bir lisansüstü eğitim programına devam etme isteğine ilişkin verilere göre, kız ve erkekler arasında dikkate değer bir fark yoktur. Lisansüstü eğitim konusunda öğretmen adaylarının geneline ilişkin veriler ise şöyledir: "*Kesinlikle istemiyorum.*" diyenlerin oranı % 7,4, "*İstemiyorum.*" diyenlerin oranı % 16 ve "*Karasızım.*" diyenlerin oranı % 31,7'dir. "*İstiyorum*" diyenlerin oranı % 40,6, "*kesinlikle istiyorum*" diyenlerin oranı da % 4,3'tür. Mesleğinde kendini geliştirmek amacıyla bir lisansüstü eğitim programına devam etmek isteyenlerin toplam oranı % 44,9'dur. Kararsızlarla birlikte bir lisansüstü programına devam etmek istemeyenlerin oranı ise % 55'ler civarındadır. Öğretmen adaylarının kendini geliştirmeye ve öğrenmeye daha şimdiden kapalı olmaları dikkat çekicidir. Öğrenme ve kendini geliştirme konusunda öğretmen adaylarının tükenmişliğinin temelinde yatan sebeplerin de ayrıca incelenmesi

gereklidir. Gelecek nesillerin mimarı, topluma ışık tutacak öğretmenlerin herkesten daha çok öğrenmeye, yeniliklere uyum sağlamaya ve kendini sürekli geliştirmeye ihtiyaçları vardır.

9. Türkçe öğretmeni adaylarının % 10,6'sı öğretmenlik uygulaması sırasında, öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin hiç birisinden yararlanmadığını belirtmiştir. Saraç'ın (2002, s.112) daha önce yaptığı araştırmaya göre de, öğretmen adaylarının % 15'e yakını, pedagoji derslerinin zorunlu olmasını gereksiz görmektedir. Pedagoji dersleri ile ilgili farklı zamanlara rastlayan her iki araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Buna karşın, öğretmenlik uygulaması sırasında pedagoji derslerinden, yararlandığını belirtenlerin oranı % 89,4'tür. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında en çok yararlandığı ilk beş pedagoji dersi ise şunlardır: *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (% 26,1), *Sınıf Yönetimi* (% 25,7), *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik* (% 13,1), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (% 10,5), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (% 8). Türkçe Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili en yararlı gördükleri derslere ilişkin görüşleri, Saraç'ın (2002, s.129) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırma bulguları ile iki ders dışında, *Okul Deneyimi* ve *Program Geliştirme*, aşağı yukarı aynıdır.

10. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en yararlı gördüğü alan bilgisi derslerinin başında *Yeni Türk Edebiyatı* (221 kişi, % 15,9) dersi gelmektedir. Yeni Türk Edebiyatı dersinden sonra öğretmen adaylarının en yararlı gördüğü dersler arasında; *Türk Dil Bilgisi* (200 kişi, % 14,4), *Çağdaş Türk Edebiyatı* (159 kişi, % 11,5), *Türkiye Türkçesi* (149 kişi, % 10,7) ve *Özel Öğretim Yöntemleri* (92 kişi, % 6,6) yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en yararlı gördüğü derslere ilişkin görüşleri, Saraç'ın (2002, s.130) Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe öğretmeni adayları üzerine yaptığı araştırma bulguları ile de tutarlıdır. Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe öğretmeni adaylarının alan bilgisi dersleri ile ilgili beğeni ve tutumlarının farklılık göstermemesinin her iki programda okutulan derslerin benzerliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

11. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili son bir yılda takip ettiği bir süreli yayın sorusuna “*hayır*” cevabı veren 206 kız öğretmen adayının kızlar arasındaki oranı % 88, aynı soruya “*hayır*” cevabını veren 90 erkek öğretmen adayının erkekler arasındaki oranı ise % 78,3’tür. Alanıyla ilgili son bir yılda süreli yayın takip eden kız öğretmen adayının sayısı 28, kızlar arasındaki oranı % 12’dir. Erkekler arasında bu sayı 25 olup erkekler arasındaki oranı ise % 21,7’dir. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili bir süreli yayın takip etme konusunda, erkekler, yaklaşık % 11’lik bir farkla kızlardan daha iyi durumdadır. Fakat Türkçe öğretmeni adaylarının geneline bakıldığında zaman yaklaşık % 85’inin alanlarıyla ilgili son bir yılda herhangi bir süreli yayın takip etmediği anlaşılmaktadır. Alanıyla ilgili bir süreli yayın takip ettiğini bildiren 53 kişi ise örneklemin yaklaşık % 15’ini oluşturmaktadır. Süreli yayın takip etme konusunda, Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin daha duyarlı ve bilinçli olması gerekirken, onların bu konuda yeteri kadar bilinçli olmadığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en çok takip ettikleri süreli yayınların başında 24 kişi ve % 32’lik oranla *Türk Dili Dergisi* gelmektedir. Öğretmen adayları tarafından en çok takip edilen diğer süreli yayınlar arasında; *Yağmur Dergisi* (6 kişi, % 8), *Hece Dergisi* (5 kişi, % 6,7), *Türk Edebiyatı Dergisi* (4 kişi, % 5,3) ve *Hürriyet Gösteri Dergisi* (3 kişi, % 4) yer almaktadır.

12. Türkçe öğretmeni adayları erkeklerin yaklaşık % 9’u, kızların % 11’i; araştırmanın örneklemine giren bütün Türkçe öğretmeni adaylarının % 10’u, son bir yılda alanı dışında herhangi bir kitap okumadığını bildirmektedir. Kızlar ile erkekler arasında okunan kitap sayısı bakımından büyük bir fark yoktur. Okuduğu kitap sayısının; “1–5” arasında olduğunu bildirenlerin sayısı 125 (% 35,7), “6–10” arasında olduğunu bildirenlerin sayısı 90 (% 25,7), “11–15” arasında olduğunu bildirenlerin sayısı 52 (% 14,9), “16–20” arasında olduğunu bildirenlerin sayısı 34 (% 9,7)’tür. Türkçe öğretmeni adaylarından son bir yılda alanı dışında kitap okuduğunu bildirenlerin yaklaşık % 60’ı, “1–5 ve 6–10” arasında kitap okuduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yaklaşık % 10’unun, son bir yılda alanı dışında hiçbir kitap okumamış olması da dikkat çekicidir ve ciddi bir sorundur. Türkçe dersinin genel amaçlarından biri de öğrencilere okumanın vazgeçilmez bir

ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır. Edebî değeri olan eserleri okuyan bir öğrencinin kelime hazinesi gelişir, bu şekilde öğrenci dilin güzellik ve inceliklerini kavrar; düşünme gücü artar ve düşünce ufku genişler, edebi ürünler öğrencinin dili sevmesine yardımcı olur (Zajac, 1999, s.65). Okumayan bir öğretmen adayının özellikle de Türkçe öğretmeni adayının ileride öğrencilerine iyi bir model olması; okuma alışkanlığı, zevki ve bilinci kazandırması beklenemez. Edebî değeri olan eserleri okuyan öğrencilerin okuduğunu kavrama, değerlendirme, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okunan kitap sayısı, kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

13. Türkçe öğretmeni adaylarının son bir yılda alanlarıyla ilgili katıldığı kültürel ve sanatsal etkinliklerin olup olmadığı sorusuna 17 erkek (% 14,8) ve 53 kız(% 22,6) alanlarıyla ilgili son bir yılda hiçbir etkinliğe katılmadığını bildirmiştir. Bu sayı, araştırmanın örnekleme giren 350 kişinin yaklaşık % 20'sini oluşturmaktadır. Öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlamak, ilgili fakültelerin yürütmek zorunda olduğu resmî programla mümkün olduğu söylenemez. Fakültelerde derslerin dışında dönem içi ve yıl sonunda yapılan geleneksel faaliyetler, öğrencilerin mesleki tavır ve anlayış geliştirmesi bakımından önemlidir. Bunlar arasında kültürel çalışmalar; tiyatro, sinema, konser, sergi, konferans, panel, imza ve tanıtım günleri, geleneksel gün ve geceler ile sportif faaliyetler yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının alanlarıyla ilgili en çok katıldıkları sanatsal ve kültürel etkinliklerin başında konferansın (169, % 36) geldiği görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en çok katıldığı diğer etkinlikler arasında; *şiiir dinletisi* (147 kişi, % 31,3), *panel* (54 kişi, % 11,5), *sempozyum* (52 kişi, % 11,1), *tiyatro* (46 kişi, % 11,1) gelmektedir.

14. Türkçe öğretmeni adaylarının üç metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarı ortalamaları cinsiyete göre, kızların lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Türkçe öğretmeni adayı kız öğrencilerin okuduğunu anlama beceresi, erkeklerinkinden daha iyi durumdadır. Okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için daha önce de çeşitli sınıf seviyelerindeki öğrenciler üzerine araştırmalar yapılmıştır (Brooks, 1936, s.41;

Akçamete, 1989, s.735-754; Bamberger, 1990, s.24-25; Dökmen, 1994, s.33; Küçük, 1998, s.90-129; Avcıoğlu, 2000, s.10-17; Coşkun, 2002, s.92-93; Gömleksiz, 2005). Yapılan araştırmalarda, okuma alışkanlığı ve tercihi ile cinsiyet arasında farklılaşmaların olmasına karşın okuduğunu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir. Okuduğunu anlama başarısı üzerine daha önce yapılan araştırma sonuçlarından farklı olarak bu çalışmada, okuduğu anlama başarısının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucu çıkmıştır. Türkçe öğretmen adayları kız öğrencilerin okuduğunu kavrama ve değerlendirme başarısı erkeklerden daha yüksektir. Aşağı yukarı benzer eğitim ortamları ve olanakları içinde yetişmelerine rağmen kızların okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisinin erkeklerinkine göre daha iyi gelişmesini sağlayan etmenlerin kaynağını tespit etmek için öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı, tercihi ve sıklığı üzerine başka araştırmalara ihtiyaç vardır.

15. Türkçe öğretmen adaylarının bilgilendirici metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarısı, kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir fark göstermemektedir.

16. Türkçe öğretmen adaylarının öyküleyici metin türüne dayalı okuduğunu anlama başarısı kızların lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Öyküleyici metinleri kavrama ve değerlendirme becerisi bakımından kız öğretmen adayları, erkeklerden daha iyi durumdadır.

17. Türkçe öğretmen adaylarının manzum metin türü olan şiire ilişkin okuduğunu anlama başarısı, kızların lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Öyküleyici metinde olduğu gibi, şiir metnini kavrama ve değerlendirme becerisi bakımından kızların, erkeklerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

18. Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarısı, farklı metin türleri arasında (bilgilendirici-öyküleyici, bilgilendirici-şiir ve öyküleyici-şiir) anlamlı bir fark göstermektedir. Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin ile öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama başarısı bilgilendirici metnin lehine, şiir ile bilgilendirici metne ilişkin okuduğunu anlama başarısı şiirin lehine, şiir ile

öyküleyici metne ilişkin okuduğunu anlama başarısı ise yine şiirin lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, farklı metin türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiirdir. Öğretmen adayları, şiirden sonra bilgilendirici metinde ve daha sonra da öyküleyici metinde başarılıdır.

19. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime ve kelime grubuna, paragraflara ve metnin tamamına dayalı okuduğunu anlama başarısı da kızların lehine anlamlı bir fark göstermektedir.

20. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma süreçlerine ilişkin anlama başarısı da farklılaşmaktadır. Kelime ve kelime grubuna ilişkin okuduğunu anlama başarısı paragraflara göre biraz daha yüksek olsa da her iki okuma süreci arasında başarı bakımından anlamlı bir fark yoktur. Fakat kelime-kelime grubu ve paragraflara ilişkin okuduğunu anlama başarısı ile metnin tamamıyla ilgili okuduğunu anlama başarısı arasında, kelime-kelime grubu ve paragrafların lehine anlamlı farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmen adaylarının kelime-kelime grubu ve paragrafları anlama başarısı, metinlerin tamamına ilişkin okuduğunu anlama başarısına göre daha iyi durumdadır.

21. Okuma süreçlerine ilişkin anlama başarısının en yüksek olduğu süreç kelime ve kelime grubuna ilişkin okuduğunu anlamadır. Öğretmen adayları kelime ve kelime grubuna ilişkin okuma sürecinden sonra metinleri meydana getiren daha büyük yapılarda, paragraflarda başarılıdır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası sürece ilişkin anlama başarısı diğer süreçlere göre düşüktür. Metnin tamamına ilişkin okuduğunu anlama süreci, metni kavrama, değerlendirme ve onunla ilgili genel yargılarda bulunmayı gerektirdiğinden, okuyucunun metin üzerinde iyice yoğunlaşmasını ve anlama çabası harcamasını zorunlu kılmaktadır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sürecindeki anlama başarı ortalamasının düşüklüğü ve diğer okuma süreçlerindeki başarı ortalamaları ile arasındaki anlamlı farklara bakarak, Türkçe öğretmeni adaylarının özellikle okuma sonrası süreçte, okuduğunu analiz etme ve değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

22. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, farklı metin türlerine ilişkin okuma süreçleri (bilgilendirici-öyküleyici, bilgilendirici-şiir ve öyküleyici-şiir) arasında da anlamlı bir fark göstermektedir. Kelime ve kelime grubu ile ilgili okuma sürecindeki okuduğunu anlama başarısı, metin türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının kelime ve kelime grubu ile ilgili okuduğunu kavrama sürecinde, en fazla öyküleyici metinde başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma süreçlerine ilişkin okuduğunu anlama başarısı öyküleyici metin türünden sonra şiirde ve daha sonra ise bilgilendirici metinde iyidir.

23. Metinlerdeki paragraflarla ilgili okuma sürecinde, Türkçe öğretmeni adaylarının paragraflara (şiirde dize ve bend) ilişkin okuduğunu anlama başarısı metin türlerine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin paragraflarla ilgili okuduğunu kavrama sürecinde, en çok manzum metin türü olan şiirde, şiirden sonra sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde başarılı olduğu tespit edilmiştir.

24. Metinlerin tamamı ile ilgili okuma sürecinde de okuduğunu anlama başarısının metin türlerine göre değiştiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları, metinlerin tamamıyla ilgili okuduğunu kavrama ve değerlendirme sürecinde en çok şiirde, daha sonra sırasıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde başarılıdır.

25. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sırası, sebebi ve bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyet durumları, öğretmen olarak atandıklarında meslekte başarılı ve verimli olacaklarına inancı ve süreli yayın takip etme durumlarına göre anlamlı farklılaşma göstermemektedir.

26. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı; üniversiteye giriş sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru cevapladıkları soru sayısı, üniversitedeki akademik başarı puanı, lisansüstü eğitime devam etme isteği ve son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

27. Türkçe öğretmeni adaylarının genel olarak okuma stratejilerini kullanma düzeyi, cinsiyete göre, erkeklerin lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin, bu konudaki bilişsel farkındalıklarının, kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

28. Okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlerde okuma stratejileri kullanma düzeyi ile cinsiyeti arasında anlamlı bir fark yoktur. Erkek öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi puan ortalaması (4,01), kızların (3,91) ortalamasına göre biraz daha yüksektir; fakat erkek ve kız öğretmen adaylarının okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Hem erkek hem de kız öğretmen adaylarının okuma öncesi (*okuma öncesi amaç belirleme, metni gözden geçirme, önceki bilgileri harekete geçirme, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme, okuma hızını belirleme vb.*) stratejileri kullanma konusundaki bilişsel farkındalık düzeyleri birbirine yakındır.

29. Okuma sırası stratejilerini kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark yoktur. Erkek öğretmen adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalaması (3,67), kızların ortalamasına (3,59) göre daha yüksektir. Fakat öğretmen adaylarının okuma sırası stratejileri kullanma düzeyi puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğu metne karşı okuma sırasında (*okurken not tutma, önemli yerlerin altını çizme, okuma hızını metne göre ayarlama, metinde geçen bilinmeyen sözcükleri tahmin etme veya sözlük gibi kaynaklardan yararlanma, bağlama yönelik ipuçlarından yararlanma, metinde anlaşılmayan yerler üzerine yoğunlaşma, anlaşılmayan yerleri tekrar okuma, metinde geçen özel yazım, grafik ve şemalara dikkat etme, metinde sunulan önemli bilgileri kendi sözcükleriyle özetleme, şema etme, resimleme veya görselleştirme vb.*) kullandığı stratejiler veya bu konudaki bilişsel farkındalık durumları aşağı yukarı birbirine yakındır.

30. Okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark yoktur. Erkek öğretmen adaylarının okuma sonrası süreçte metni kavramaya

yönelik kullanacakları stratejiler hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyi ortalamaları 3,48, kızların ise 3,39'dur. Erkek öğrencilerin okuma sonrası stratejileri kullanma düzeyi kız öğrencilere göre bir miktar daha yüksek olsa da, her iki puan ortalaması anlamlı bir fark göstermemektedir. Türkçe öğretmeni adayı erkek öğrencilerin okuma sonrası stratejilere ilişkin (*metin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen bilgi veya düşüncelerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, düşünceler arası ilişkileri kavramak için metni baştan sona tekrar gözden geçirme, metni anlamak zor geldiğinde tekrar okuma, metinde işlenen ana düşünce ve bilgiyi kendi sözcükleriyle özetleme, metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek analiz etme ve değerlendirme, metni doğru anladığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma vb.*), bilişsel farkındalık düzeyi anlamlı bir fark oluşturmada kızlara göre biraz daha iyi durumdadır.

31. Türkçe öğretmeni adaylarının özelde okuma öncesi, sırası ve sonrası süreçlere ilişkin okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyleri, ayrı ayrı her okuma sürecinde cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir. Genelde ise erkeklerin okuma stratejilerini kullanmaya ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi kızlara göre daha yüksek ve anlamlıdır. Ayrıca, hem erkeklerin hem de kızların okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşünüş eğilimi içindedir. Başka bir deyişle öğretmen adayları, okuma öncesi süreçte metni anlamaya yönelik kullandıkları stratejiler veya gösterdikleri bilişsel farkındalık durumu, okuma sırası ve sonrası süreçlerde aynı düzeyde devam etmemektedir. Erkeklerin okuma öncesi stratejileri kullanma düzeyine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyi puan ortalaması (4,01), daha önce ortaya konulan değerlendirme ölçütlerine göre (bk. II. Bölüm, *Okuma Stratejileri Ölçeğini Değerlendirme*) iyi düzeyde, kızların puan ortalaması ise (3,91) orta düzeydedir. Okuma sırası ve sonrası süreçlerde ise, okuma stratejilerini kullanma düzeyi bakımından, hem erkekler hem de kızlar orta düzeyde bir bilişsel farkındalığa sahiptir.

32. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi; okuma öncesi-okuma sırası, okuma öncesi-okuma sonrası ve okuma sırası-okuma sonrası süreçler arasında da anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okuma öncesi süreçte,

öğretmen adayları metne karşı daha stratejik yaklaşmakta, fakat okuma sırasında ve sonrasında bu yaklaşımı aynı düzeyde devam ettirmemektedir. Genel olarak okuma stratejilerini kullanma düzeyinin, bu konudaki bilişsel farkındalık durumunun en iyi olduğu süreç, okuma öncesidir. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, bu konudaki bilişsel farkındalığı, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş göstermektedir. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrasıdır. Okuma sonrası süreçte; *metin içeriğinin okuma amacına uygunluğunu sorgulama, metinde işlenen bilgi veya düşüncelerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, düşünceler arası ilişkileri kavramak için metni baştan sona tekrar gözden geçirme, gerekirse tekrar okuma, metinde işlenen ana düşünce veya önemli bilgiyi kendi sözcükleri ile özetleme, metni eleştirerek analiz etme ve değerlendirme* vb. stratejileri işletme konusunda öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık düzeyinin (Oxford, 1990, s.291) istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. İleride bu konuları, okuduğunu kavramayı artırıcı beceriler olarak öğrencilerine kazandıracak, 4. sınıfın sonuna gelmiş, Türkçe öğretmeni adaylarının bu konudaki bilişsel farkındalığının daha iyi düzeyde olması beklenirdi. Bu konuda yeteri kadar bilişsel farkındalığa sahip olmayan öğretmen adaylarının yetiştiği öğretim programlarının yeterliliğinin de ayrıca eleştirel bir gözle yeniden gözden geçirilmesi gerekir.

33. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi; Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih sırası, sebebi, üniversiteye giriş sınavında, Türkçe alanında çıkan sorulardan doğru cevapladığı soru sayısı ve bölümlerinde aldıkları eğitimden memnuniyet durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

34. Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi; üniversitedeki akademik başarı, ileriki yıllarda mesleklerinde verimli ve başarılı olup olmayacaklarına ilişkin öz yeterlilik algı durumları, lisansüstü eğitime devam etme istekleri, son bir yılda okudukları kitap sayısı ve süreli yayın takip edip etmeme durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

35. Araştırmada elde edilen önemli bir veri de Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, başka bir deyişle okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalığı arttıkça akademik başarı puanlarının da yükselmesidir. Daha önce Romainville (1994) ve Güral (2000) yaptıkları araştırmalarda; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu veriler, öğrencilerin akademik başarısının temelini oluşturan etmenler içerisinde, okuma stratejilerini kullanma becerisinin, yani bu konudaki bilişsel farkındalık düzeyinin iyi durumda olmasının önemli bir yeri olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca, kitap okuma alışkanlığı olan ve sürekli yayın takip eden öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeyi, başka bir deyişle okuduğunu kavrama konusundaki bilişsel farkındalığı, kitap okuma alışkanlığı olmayanların okuma stratejilerini kullanma düzeyine göre daha yüksek ve iyi durumda olduğu, kitap okuma alışkanlığının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı artırdığı ortaya konulmuştur.

36. Cinsiyet, akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, Türkçe Öğretmenliği Bölümünde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, lisansüstü eğitime devam etme isteği, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı ve son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği sürekli yayın değişkenleri birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Okuduğunu anlama başarısını etkileyen 11 değişken birlikte, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 42'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki göreceli önem sırası; *akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı, cinsiyet, bölümde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, lisansüstü eğitim programına devam etme isteği, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, mesleğinde verimli ve başarılı olacağına inancı ve son bir yılda alanı ile ilgili takip ettiği sürekli yayın* şeklindedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre sadece, *akademik başarı puanı, üniversiteye giriş sınavındaki Türkçe doğru sayısı ve cinsiyet* değişkenleri okuduğunu anlama başarısının olumlu ve anlamlı birer yordayıcısıdır. Bunların dışında kalan; *bölümde alınan eğitimden memnuniyet, okuma stratejilerini kullanma düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih sırası ve sebebi, lisansüstü bir eğitim programına devam etme isteği, son bir yılda alanı dışında okuduğu kitap sayısı, mesleğinde başarılı ve verimli olacağına inancı ve son bir yılda alanı dışında takip ettiği süreli yayın* değişkenleri, okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde, okuma stratejilerini kullanma düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olmaması dikkat çekicidir. Öğretim hayatında etkili öğrenme, akademik başarı ve bunları sağlayacak öğrenme stratejileri, öğrenmenin kalıcılığı ve okuduğunu kavramayı sağlayacak bilişsel farkındalık becerileri üzerine yapılmış araştırmalar, [Palincsar ve Klenk (1992), Diken (1993), Tunçman (1994), Mannning ve Payne (1996), Akdur (1996), Vaidya (1999), Maitland (2001), Kıröglü (2002), Joseph (2003), Gelen (2003)] okunan metne karşı öğrencilerin kullanması gereken okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalık becerilerinin; okuma hızını, etkili okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmaların sonuçlarını tersinden araştıran Romainville (1994) ve Güral (2000), akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini kullandığını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmada, okuduğunu anlama başarısının yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucuna bakılırsa Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuduğunu anlama başarısının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Türkçe öğretmeni adayları arasında okuma stratejilerini kullanma düzeyi iyi (3,88) olup akademik başarısı da çok iyi (3,21'den yukarı) olanların sayısı 39; örneklem içindeki oranı ise sadece % 10'lar (bk. Tablo 3.43) civarındadır. Öğretmen adaylarının hepsinin okuma stratejileri konusunda yeterli bir bilişsel farkındalığa

sahip olmadığı ve ileride bu konuda öğrencilerine iyi rehberlik edemeyeceği anlaşılmaktadır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak Türkçe öğretmeni adaylarının daha iyi yetişmesi için şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Ülkemizde öğretmenlik mesleğini tercih edenler arasında bay ve bayan öğretmenlerin sayısının birbirine eşit veya yakın olduğu konusundaki görüşlerin artık geçerliliğini yitirmeye başladığı söylenebilir. Özellikle son dört yıldır öğretmenlik mesleğinin diğer dallarında olduğu gibi Türkçe öğretmenliği bölümünü de genelde bayanlar tercih etmektedir. Öğretimin her kademesinde olduğu gibi ilköğretimin ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin hem bay hem de bayan öğretmenlerden oluşan, öğretmenlik mesleğini iyi temsil yeteneğine sahip modellere ihtiyaçları vardır. Bu yönelmenin temelinde yatan nedenlerin üzerinde durulması, mesleğin bütün öğrenciler açısından cazip hâle getirilmesi gerekir.

2. Türkçe Öğretmenliği Bölümünü tercih eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilk beş tercihinde yer vermesi son derece sevindiricidir. Ancak Eğitim Fakültelerine seçilecek öğretmen adaylarının sadece bilişsel beceri bakımından iyi olması yeterli değildir. Bilgi ve bilişsel becerinin yanında zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından da sağlıklı gelişmiş, bu konularda da iyi yetiştirilmiş, öğretmenlik mesleğine uygun bir kişilik, tavır ve davranış sergileyen bireylerin seçilmesi sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen seçiminde yapılan sınavların bilişsel boyutuna duyuşsal boyutlar da eklenebilir.

3. Öğretmenlik mesleğine iş bulabilme olanağı yüksek, bir alan olarak bakılmamalıdır. Toplumda yitirdiği saygınlığının yeniden sağlanması için eğitiminin kalitesi, çalışma ücreti ve sosyal olanakları iyileştirilmelidir.

4. Öğretmen adaylarının yüksek öğretime girişte gösterdiği başarının devamını sağlamak; öğrencilerin eğitim-öğretim olanakları, burs, barınma, ulaşım ve sosyal ortamlarının iyi hazırlanması ile mümkündür. Bunun için öğretmen yetiştiren Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri akademik personelinden sosyal olanaklarına kadar her yönden uygun hâle getirilmelidir. Eğitim Fakülteleri ve ana bilim dalları belli ölçütlere sahip olma durumuna göre açılmalıdır. Çünkü öğrencilerin bölümden ve alınan eğitimden memnuniyetin; akademik başarı, motivasyon ve kendine güven duyma üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin başarı, istek ve öz güvenlerini olumsuz etkileyen koşulların ortadan kaldırılması, mesleklerinde iyi yetişmelerini sağlamanın yanında onların kendileriyle barışık, başta mesleğine, bireye, topluma, çevreye değer veren, öğrenmekten ve öğretmeden haz duyan kişiler olarak hizmet etmesini temin edecektir.

5. Gelecek nesillerin mimarı, topluma ışık tutacak öğretmenlerin, herkesten daha çok öğrenmeye, yeniliklere uyum sağlamaya, kendini sürekli geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Eğitim-öğretime ilişkin hazırlanan program ve yeniliklerin uygulanması, aksaklıkların giderilmesi buna bağlıdır. Öğretmen adaylarının kendini geliştirmeye ve öğrenmeye kapalı olmaları dikkat çekicidir. Öğrenme ve kendini geliştirme konusunda öğretmen adaylarının tükenmişliğinin temelinde yatan sebeplerin incelenmesi ve ortadan kaldırılması için sürekli olarak her alanla ilgili tarama ve iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekir.

6. Türkçe öğretmeni adaylarının % 10'luk bir kısmı, öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin hiç birisinden yararlanmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bu dersler aracılığıyla kazanacakları beceriler hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediği anlaşılmaktadır. Her dersin başında öğrencileri öğrenme sürecine hazırlama, ikna ve motivasyon eksikliği, derslerde işlenen bilgilerin teoride kalması yani pratiğe yönelik uygulamaların eksikliği gibi etmenler öğretmen adaylarının pedagoji dersleri ile barışık olmasını engellemektedir. Oysa öğretmenlik hayatında öğretmenin öğrencilerini tanıması ve öğretim etkinliklerini ona göre düzenlemesi, ölçme, değerlendirme, danışmanlık ve rehberlik hizmetinde bulunması, birey ve onun eğitimi hakkında çalışma yapan Eğitim

Bilimleri alanında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Öğretmen adaylarının bir kısmının eğitimle ilgili derslere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan etmenler ve çözümü üzerine akademik düzeyde araştırma ve çalışmalar yapılmalıdır. Hem pedagoji hem de alan bilgisi dersleri, öğrencilerin ilgisini çekecek niteliğe kavuşturulmalıdır.

7. Türkçe öğretmeni adaylarının genelinin alanlarıyla ilgili herhangi bir süreli yayın takip etmemesi ciddi bir sorundur. Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin bu konuda daha duyarlı ve bilinçli olması gerekir. Süreli yayın takip etme konusunda öğretim elemanlarına görev düşmektedir. Alanıyla ilgili süreli yayın takip etme alışkanlığı öğrencilere verilecek ödev, sunum ve grup hâlinde yaptırılacak çeşitli proje çalışmaları ile sağlanabilir. Bu tarz çalışmalarla öğretmen adayları, bir taraftan bilgiye nerede ve nasıl ulaşılacağını öğrenirken bir taraftan da ulaştığı bilgiyi analiz etme ve değerlendirme becerisi ve kendini sürekli güncelleme alışkanlığı kazanmış olur.

8. Türkçe öğretmeni adayları arasında son bir yılda alanı dışında herhangi bir kitap okumadığını belirtenlerin oranı % 10 civarındadır. Türkçe dersinin ve öğretmenin genel amaçlarından biri de öğrencilere okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığını kazandırmaktır. Okumayan bir öğretmen adayının özellikle de Türkçe öğretmenin öğrencilerine iyi bir model olması; okuma alışkanlığı, zevki ve bilinci kazandırması beklenemez. Okuduğunu kavrama, değerlendirme, okuma stratejilerini kullanma düzeyi ile okunan kitap sayısı ve okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gerçeği ortadadır. Öğretmen adaylarına kitap okuma, eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı edindirmede yine öğretim elemanlarına görevler düşmektedir. Alanında uzman her öğretim elemanı, bir ders döneminde öğrencilerinden bireysel veya grup olarak bir kitabı sınıfta arkadaşlarına tanıtmaya, eleştirme ve değerlendirme etkinlikleri yaptırarak onların ilgilerini kitaplara yönlendirebilir.

9. Öğrencileri öğretmenlik mesleğine hazırlamanın sadece ilgili fakültelerin yürütmek zorunda olduğu resmî programla mümkün olduğu söylenemez. Fakültelerde derslerin dışında dönem içinde ve yıl sonunda yapılan geleneksel

faaliyetler, öğrencilerin mesleki tavır ve anlayış geliştirmesi bakımından önemlidir. Bunlar arasında kültürel çalışmalar; tiyatro, sinema, konser, sergi, konferans, panel, imza ve tanıtım günleri, geleneksel gün ve geceler ile sportif faaliyetler yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının % 20'ye yakını son bir yılda bu etkinliklerden herhangi birine katılmadığını belirtmiştir. Gerek bölümlerin öğretim elemanları gerekse fakülte yönetimi öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel etkinliklerde hem görev alması ve bu etkinliklere izleyici veya dinleyici olarak katılması için ortam hazırlamalıdır.

10. Türkçe Öğretmenliği Bölümlerin okutulan derslerin kur tanımlarına bağlı olarak yapılan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının okuduğunu kavramaya ilişkin becerilerini her öğrencide istenilen düzeyde geliştirmede yetersizdir. Öğretmen adaylarının metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisi ve metinlere karşı kullanması gereken okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalığı, olması gereken düzeyde değildir. Bunun kaynağını tespit etmek ve bu durumu iyileştirecek öğretim sürecinin verimli olmasını sağlamak için, öğrencilerin okuma alışkanlığı, tercihi, sıklığı ve okuma sürecinde metni kavramaya ilişkin işletmesi gereken okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi ile ilgili çalışmaların önceden belirlenmesine ve yapılmasına bağlıdır. Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde *Metin Bilgisi, Anlama Teknikleri ve Özel Öğretim Yöntemleri* dersini veren öğretim elemanları, her ders döneminden önce okuduğunu anlama becerisini etkileyen bu gibi değişkenleri kontrol altına alacak tarama çalışmaları yapmalı, daha sonra derslerde öğrencilere kazandırılacak veya gerekirse pekiştirilecek becerilerin programını hazırlamalıdır. Bunun gerçekleşmesi ise Eğitim Fakültelerinin, alanında uzman öğretim elemanı ihtiyacının karşılanmasına bağlıdır.

11. Türkçe öğretmeni adaylarını akademik yönden öğretmenliğe hazırlayan alan bilgisi dersleri sadece teori ve kuramdan ibaret işlenmemelidir. Öğretmen adaylarına akademik bilgileri kazandırmanın yanında bunların hayattaki geçerliliğinin ortaya konması, her düzeydeki bireye ne kadarının nasıl öğretilmesi bilginin verilmesi ve uygulanması için ortamların sağlanması gerekir. Uygulamaya yönelik Halk Edebiyatı Eğitimi, Dil Bilgisi Eğitimi, Metin İnceleme ve Okuma

Eğitimi gibi dersler de Türkçe Öğretmenliği Bölümü eğitim programlarında yeteri kadar yer almalı ve bu dersler alan uzmanı öğretim elemanları tarafından verilmelidir.

12. Türkçe öğretmeni adayı kız öğrencilerin okuduğunu kavrama ve değerlendirme başarısı öyküleyici metin ve şiirde, erkeklerden daha yüksek olmasına rağmen erkeklerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi kızlara göre daha iyi durumdadır. Aşağı yukarı benzer eğitim ortamları ve olanakları içinde yetişmelerine rağmen kızların okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisinin erkeklere göre daha iyi gelişmesini sağlayan, erkeklerin ise okuma stratejilerini kullanma düzeyini artıran etmenlerin kaynağını tespit etmek için öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı, tercihi ve sıklığı üzerine başka çalışmaların yapılması gerekir. Okuduğunu kavrama becerisini geliştirecek ve kendi kendine öğrenmeyi artırıcı beceriler olarak okuma stratejileri konusunda öğrencilerinin bilişsel farkındalığını geliştirmeye aday olan ve 4. sınıfın sonuna gelmiş Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin bu konularda bilişsel olarak çok daha iyi düzeyde olması gerekirdi. Bu konuda yeteri kadar bilişsel farkındalığa sahip olmayan öğretmen adaylarının yetiştiği öğretim programlarının içeriği ve yeterliliği de ayrıca eleştirel bir gözle yeniden ele alınmalıdır.

13. Eğitim fakültelerindeki çeşitli bölümler üzerine yapılacak çalışmalarla öğretmen yetiştirme programlarının içeriği; her bölüm öğrencilerinin bireysel ayrılıklarından kaynaklanan mesleki yeterlilik, akademik başarı, toplam kalite vb. farklılıklarını manipüle edecek şekilde belli aralıklarla gözden geçirilmeli, gerekirse yeniden yapılandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Ö. (1996) **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AKBAYIR, S. (2006). **Cümle ve Metin Bilgisi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- AKÇAMETE, G. (1989). “*Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi*”. Ankara Üniv., **Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi**, (22), (2), 735-754.
- AKDUR, T. E. (1996). Effect of collaborative computer based concept mapping on students physics achievement, attitude toward physics, attitude toward concept mapping and metacognitive skills at high school level. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University (METU), The Institute of Sciences, Ankara.
- AKSAN, D. (1998). **Anlambilim ve Türk Anlambilimi**. Ergin Yayınevi. Ankara.
- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2002). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Akçağ Yayıncılık Ankara.
- AKTAŞ, T. (1994). *Metin Oluşumunda Bağlaçların Yeri*. **Türk Dili**. (505), 53-64 .
- AKTAŞ, T. ve BALCI, H. (1996). *Metinlerde Kohezyon*. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fak. Dergisi**, (16), (2), 149-157.
- AKTULUM, K. (2004). **Parçalılık Metinlerarasılık**. Ankara: Öteki Yayınevi.
- AKYOL, H. (1997). “*Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması*”, **Eğitim ve Bilim**, (21), (105), 10-17.
- . (1999). *Bilgi Vermeye Dönük Metinler ve Öğretimi*. **Çağdaş Eğitim**. (253).

----- . (2003). *Metinlerden Anlam Kurma*. **TÜBAR**. (13), 49-58

ALAN, Y. (1994). **Lisan ve İnsan**. İzmir: TÖV Yay.

ALEXANDER, P. A., and Jetton, T. L. (2000). *Learning From Text: A Multidimensional and Developmental Perspective*. **Handbook of Reading Research**. (Eds.: In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr.), (3), 285–310. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ANDERSON, N. (1999). **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**. Canada: Heinle.

ARAL, A.O. (1999). Guessing And Metacognitive Knowledge. Unpublished Master Thesis, Anadolu University, The Institute of Social Sciences, Eskişehir.

ARMBRUSTER, B.B.(1987). *Does Text Structure/Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Texts?*. **Reading Research Quarterly**, 22, 331-346.

AY, S. (2003). Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı.

AYDINTÜRK, A. O. (1965). “Okumanın Amacı ve Amacına Göre Okuma Çeşitleri”, **İlköğretim**, (30), 530, 23.

BAKER, L., ve Brown, A. L. (1984). *Metacognitive Skills and Reading*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.), **Handbook of Reading Research** (2), 353–394. White Plains, NY: Longman.

BAMBERGER, R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**, (Çev: Bengü ÇAPAR) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

BARAZ, T. ve Özdemir, E. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Yazın Türleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- BAŞTÜRK, M. (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- BAYRAV, S. (1998). **Yapısal Dilbilimi**, İstanbul: Multilingual.
- BEAUGRANDE, R.A ve DRESSLER, W.U. (1986). **Introduction to Text Lingusitic** (3.Baskı). London: London Group Company.
- BEDİR, H. (1996). Türk Öğrencilerinin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİNBAŞIOĞLU C. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri*. **Çağdaş Eğitim**, (28), (193), 15-20.
- BLAHA, B. ve BENETT, M. (1993). **Yeni Okuma Teknikleri** (Çev.: Doğan Şahiner). İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi 8.
- BLOOM, B.J. (1976). **Human Characteristics and School Learning**. New York: Mc.Graw-Hill Book Company.
- BLOOM, B.J. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Haz. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- BLOOMFIELD, S vd. (1999), **XX. Yüzyıl Dilbilimi** , İstanbul: Multilingual.
- BROOKS, T. D. (1936). **Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi**, (Çev. Rahmi İ. Kolçak), İstanbul.
- BROWN, A. L., Armbruster, B., and Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In J. Orasanu (Ed.), **Reading comprehension: From**.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). *Anket Geliştirme*. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. (3), (2), 133-151.

- . (2005). **Veri Analizi El Kitabı** (5.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- CEMİLOĞLU, M. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- CHOMSKY, N. (2002). **Dil ve Sorumluluk**. Ankara: Ekin Yayınları.
- COŞKUN, E. (2002). Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- . (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇAKIR, Ö. (1995). Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇELENK, S. (1988). Eğitim Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR, Y. (1994). *Metin Kavramı ve Metin Çözümlemesi Üzerine Bazı Dikkatler*. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (9), 65-70
- DEMİREL, M. (1996). Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Akara: Hacettepe Üniversitesi.
- DEMİREL, Ö. (2003). **Eğitim Sözlüğü** (2.Baskı). Ankara: Pegema Yayınları Ankara.
- . (2003). **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

DEMİR-GÜLŞEN, M.(2000), “A Model to Investigate Probability and Mathematics Achievement in Terms of Cognitive, Metacognitive and Affective Variables (Unpublished B.S. Thesis). İstanbul: Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering.

DENİZ, K. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent 5. Sınıf Öğrencilerinin Durumu. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı.

DEVELLİOĞLU, F. (2000). **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**. (17. Baskı) Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

DEVRİMCİ (KÜNYELİ), H. (1993). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

DİJK T.A. ve KİNNTSCH, W. (1983). **Strategies of Discourse Comprehention**. London: Akademik Press.

DİJK, T.A. (1980). **Macro Structures**. New Jersey: Lawrance Erlbaum.

DİKEN, R.B. (1993). *A Case Study of Six EFL Freshman Readers:Overview of Metacognitive Ability in Reading*.Unpublished M.A. Thesis. Ankara: Bilkent University, The Institute of Economics and Social Sciences.

DOĞAN, Y. (2002). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

DOĞANAY, A. (1997), *Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı*, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (2), (15), 34-42.

DÖKMEN, Ü. (1994). **Okuma Becerisi, İlgi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

DUMAN, A. (2003). *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*. (13), 151-154.

DUMAN, T. (1991), **Türkiye’de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme**, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EGELİOĞLU, V. (1989) Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme için Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERDEN, M. (1993). *Açıklayıcı Bir Metinde Yer Alan Bilginin Önemi ve Türünün Bilginin Hatırlanması Üzerindeki Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (9), 173-181.

ERDEN, M. ve Akman, Y. (1996). **Eğitim Psikolojisi:Gelişim-Öğrenme-Öğretme**. (3. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınları.

ERDOĞAN, İ. (1998). **Çağdaş Eğitim Sistemleri** (3, baskı), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

----- . (1993). **Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

ERGİN, M. (1999). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

ERİŞEN, S. (1980). *Çocuğa Okuma Alışkanlığı Verirken, Ilgaz*, (19), (224), 17-18.

FİDAN, N. ve Baykul, Y. (1994). *İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (10), 7-20.

FİLİZOK, R. (2001). **Anlam Analizine Giriş**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

- FLAVELL, J. H. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*. **American Psychologist**, (34), 906-911.
- GAGNE, R.M. ve DRISCOLL, M.P. (1988). **Essentials of Learning for Instruction, Englewood Cliffs**, New Jersey: Prentice Hall.
- GARNER, R. (1988). **Metacognition and Reading Comprehension**. (2nd.ed). Norwood, NJ: Ablex.
- . (1994). *Metacognition and executive control*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, and H. Singer (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- GARNER, R., and ALEXANDER, P. A. (1989). *Metacognition: Answered and Unanswered Questions*. **Educational Psychologist**, (24), 143-158.
- GARNER, R., ve Reis, R. (1981). Monitoring and Resolving Comprehension Obstacles: An Investigation of Spontaneous Lookbacks Among Uppergrade Good and Poor Comprehenders. **Reading Research Quarterly**, (16), 569-582.
- GELEN, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GENCAN, T. N. (1992). **Dilbilgisi**. İstanbul: Kanaat Yay.
- GÖĞÜŞ, B. (1968). **İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- . (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- . (1983). "Okumayı Biliyor muyuz?", **Öğretmen Dünyası**, (4), (44), 7-9.

GÖKTAN, H. (1952). “Öğrencilerimize Devamlı Okuma Alışkanlığı Kazandırılım”,
Yeni Okul, (20). Kasım.

----- . (1941). “Okuma ve Anlama”, **İlköğretim**, (5), (86), 1054-1055.

GÖKTÜRK, A. (1988). **Okuma Uğraşısı**. (3.Baskı) İstanbul: İnkılap Kitabevi.

GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). *Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (1), (1), 2-21.

GÖRGEN, İ. (1997). Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GREN, B.S., SALKIND, N.J., AKEY, T.M. (1997). **Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

GÜLERYÜZ, H. (1999). Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

GÜLMEZ Ş.G. (1987). *Metin Dilbilgisi ve Yabancı Dil Öğretiminde Metinsel Tutarlılık*. **Anadolu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Aralık (2), (1), 61-87.

GÜNAY, D. (2001). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, F. (1992). “Doğru Okuma Alışkanlıkları”, **Millî Eğitim**, (114), Ankara.

----- . (1993). “Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, (30), Eylül-Ekim.

- . (1994). *Okur-yazarlık Kavramı ve Düzeyleri*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, (27), (2), 499-507.
- . (1997). **Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- . (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**. Ocak Yayınları, Ankara
- GÜNEYLİ, A. (2003). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜR, H.- KURTUL K. (1996). “*Okuma Becerisini Geliştirme Alıştırmaları*”, **Dil Dergisi**, (45), 57-72, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayını.
- GÜRAL, M. M. (2000), The Role of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies in Developing Reading Comprehension Skills of Foreign Language Larners Unpublished. M. A. Thesis. Ankara: Hacettepe University, The Institute of Social Sciences.
- GÜRKAN, T. ve GÖKÇE, E., (1999). **Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim**, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÜZEL, A. (1987). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları. Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü Geleceği Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, Tebliğler.
- . (2003). *Eğitim Fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümünün Kuruluşu ve Hedefleri, Türklük Bilimi Araştırmaları*, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, (13), 7-17. Niğde.
- HARRİS E.J. ve SİPAY E.R. (1990). **How to Increase Reading Ability, A Guide to Developmental and Remedial Methods**. New York: Longman.

HOVARDOĞLU, S.(1994). **Davranış Bilimleri İçin İstatistik**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

<http://www.ccis.edu/departments/cae/studyskills/mainidea> *Where Are Main Ideas Found?*, (20.08.2005).

İŞERİ, K. (1998). *Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi*. **TÖMER Dil Dergisi**, (82), 63-66.

İŞLER, A. Ş. (2002). *Günümüzde Görsel Okur Yazarlık ve Görsel Okur Yazarlık Eğitimi*, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (15), 1

İŞSEVER, S. (1995). Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

JACOBS, J. E., and Paris, S. G. (1987). *Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction*. **Educational Psychologist**, (22), 255–278.

JOSEPH, N. (2003). *Metacognition in the Classroom: Examining Theory and Practice*. **Pedagogy**, (3), (1), 109-113.

KANTEMİR, E. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.

KARABAĞ, S. ve İŞSEVER, S. (1995). *Edim sürecinde Bağdaşıklık*. **IX. Dil Kurultayı Bildirileri**. Mayıs, s.221-235, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.

KARAKUŞ, İ. (2002). **Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.

KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KAVCAR, Cahit, Oğuzkan, F. ve Sever S. (1998) **Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAVCAR, Cahit ve Oğuzkan, F. (1999). **Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KEREM E. A. (2000). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KILIÇ, A. (2002). *Bir Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi*. **Eğitim ve Bilim**. (27), (123), 53-61.
- KILIÇ, V. (2002). *Bir metin Çözümleme Denemesi*. **Türk Dili Dergisi**, Mayıs/Haziran. (15), (90), 22-25
- . (2002b). **Dilin İşlevleri ve İletişim**. Papatya Yayıncılık. Ankara
- KIRAN, A. (1987). *Semiyoloji ve Semiyotik*. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. Ekim, (4), (2), 47-67.
- KIRAN, Z. ve Kıran, A. (2000). **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Ankara: Seçkin Yayınları.
- KIROĞLU, M.K. (2002). Anlamalı Gruplandırma Stratejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KURU, N. (2000), Nitelikli Bir Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninden Beklenen Kişisel Yeterliliklerin Eğitimde Kalite Kapsamında İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KUZU, T. (2003). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora

Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı.

KÜÇÜK, S. (1996). *Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi ve Önemi*. **Dil Dergisi**, **TÖMER** (43), 10-14.

----- . (1998). Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerisine Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KÜÇÜK (Özcan), Z.Ç. (2000). Teaching Metacognition Strategies to 6th. Grade Students. Unpublished B.S.Thesis, İstanbul: Boğaziçi University, The Institute Science and Engineering.

KÜLEBİ, O. (1990). *Türkçede Eksilti Tümceleri*. **Hacettepe Ü. Edebiyat Fak. Dergisi**. C. 7, S. 1-2, Kasım, s.117-137

MAİTLAND, L.E. (2001). *Ideas in Practice: Self-regulation and Metacognition in the Reading Lab*. **Journal of Developmental Education**, (24), (2), 26-32.

MANNİNG, B.H. ve PAYNE, B.D. (1996). **Self-talk for Teacher and Student: Metacognition Strategies for Personal and Classroom Use**. USA: Allyn and Bacon Pub.

MARKMAN, E. M. (1979). *Realizing That You Don't Understand: Elementary School Children's Awareness of Inconsistencies*. **Child Development**, (50), 634-655.

MARSHALL, J. (1994). **Ana Dili ve Yazın Öğretimi**. (Çev. Cahit Külebi), Ankara: Başak Yayınları.

MCLAIN, K. V. M., GRIDLEY, B. E., ve MCINTOSH, D. (1991). *Value of a Scale Used to Measure Metacognitive Reading Processes*. **Journal of Educational Research**, (85), 81-87.

- MIHOLIC, V. (1994). *An Inventory to Pique Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. **Journal of Reading**, (38), 84–86.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, **Türkçe Sözlük**. (1995). Ankara: MEB. Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI: **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu**. (2004). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MOKHTARI, K. ve REICHARD, C. A. (2002), *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies*. **Journal of Educational Psychology**, (94) (2), 249-259. American Psychological Association, Inc.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH (NCTE) and The International Reading Association. (1996). **Standards for The English Language Arts**. Urbana, IL.
- NUAN, D. (1998). **Language Teaching Methodology: Textbook for Teachers**, New Jersey: Prentice Hall.
- NUTTALL, C. (1996). **Teaching Reading Skills in a Foreign Language**, Oxford: Heinemann.
- OKTAR, L. ve YAĞCIOĞLU, S. (1995). *Türkçe Metin Türleri ve Bir Sınıflandırma Çalışması*. **IX. Dil Kurultayı Bildirileri**. Mayıs, s. 205-219, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- OWENS, R.E. (2001). **Language Development-An Introduction**, Boston: Allyn and Bacon.
- OXFORD, R. (1990). **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle and Heinle.
- ÖZ, F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBAY, M. (2001). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları*. **Türk Dili**. (589), 9-14.

----- . (2005). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınevi.

ÖZÇELİK, D.A. (1988). **3. - 11. Sınıf (9 – 17 Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

----- . (1992). Eğitim Programları ve Öğretim: “Genel Öğretim Yöntemi” Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.

ÖZDEMİR, E. (1975). **Anlayarak Okuma Tekniği**. Mektupla Öğretim Merkezi Yayınları:12. Ankara.

----- . (1981). **Yazı ve Yazınsal Türler**. Ankara: Karacan Yayınları.

----- . (1983). *Anadili Öğretimi*. **Türk Dili**, Dil Öğretimi Özel Sayısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. 5-38.

----- . (1983). *Eleştirel Okuma*. **Somut Dergisi**, (4), İstanbul.

----- . (1991). **Okuma ve Metin İnceleme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

----- . (1993). **Okuma Sanatı**. Ankara: İnkılâp Kitabevi.

----- . (1995). **Eleştirel Okuma**. Ankara: Ümit Yayıncılık, 1995.

ÖZDEN, Y. (2005). **Öğrenme ve Öğretme**, 7. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.

ÖZTÜRK, C. (1996). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- ÖZYILDIRIM, I. (2001). *Tür Çözümlemesi: Yönelimler, Yöntem ve Sınırlamalar* Hacettepe Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi Cilt 18, Sayı 2, Aralık, s. 67-78
- PALİNCAR, A. S.; KLENK, L. (1992), *Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts*. **Journal of Learning Disabilities**. (25), (4), 211-225.
- PARIS, S. G. ve JACOBS, J. E. (1984). *The Benefits of Informed Instruction for Children's Reading Awareness and Comprehension Skills*. **Child Development**, (55), 2083–2093.
- PARIS, S.G. ve WINOGRAD, P. (1990). *How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction*. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), **Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction** (15-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- PARIS, S. G., LIPSON, M. Y. ve WIXON, K. K. (1994). *Becoming a Strategic Reader*. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, and H. Singer (Eds.), **Theoretical models and Processes of Reading** (4th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- PEREIRA-Laird, J. A. ve DEANE, F. P. (1997). *Development and Validation of a Self-report Measure of Reading Strategy Use*. **Reading Psychology: An International Journal**, (18), 185–235.
- PRESSLEY, M. (2000). *What should comprehension instruction be the instruction of?* In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, and R. Barr (Eds.), **Handbook of Reading Research** (3), 545–561. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- PRESSLEY, M. ve AFFLERBACH, P. (1995). **Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- REDANCE, B. ve BALDWIN (1989), *Teachers Improving Learning Using Metacognition With Self-monitoring Learning Strategies*. **Education**, (118), (4), 579-590.

- RICHARD, B. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**, (Çev.: Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bak. Yayınları.
- RİFAT, M. (1983). **Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları**. İstanbul: Yazko Yay.
- RİFAT, M. (2000). **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları**. İstanbul: Om Yayınları,.
- ROMAINVILLE, M. (1994), *Awareness of cognitive strategies: the relationship between university students' metacognition and their performance*. **Studies in Higher Education**, (19), (3), 359-367.
- ROZAN, N. (1982). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü*. **Eğitim ve Bilim**. (7), (39) , 19-23.
- RUMELHART, D.E. (1977). *Toward an Interactive Model of Reading. In Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers*. **TESOL Quarterly**. (18), (3), 446.
- SABAN A. (2000), **Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- SARAÇ, C. (2002). Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SCHMITT, M. C. (1990). *A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes*. **The Reading Teacher**, (43), 454-461.
- SENEMOĞLU, N. (2001). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim** (3.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- SEVER, S. (1993). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara:

Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler. Enstitüsü.

----- . (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

SEZER, A. (1995). Türkçede Sözdizimsel Kısıtlamalar. IX. Dil Kurultayı Bildirileri. Mayıs, s. 237-247, Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Yayınları.

SİBERSTEİN, S. (1994). **Techniques and Resources in Teaching Reading**, New York: Oxford University Press.

SNOW, C. E., BURNS, M. S. ve GRIFFIN, P. (1998). **Preventing Reading Difficulties in Young Children**. Washington, DC: National Academy Press.

SOYSAL, M. O. (1999). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

SÖNMEZ, V. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

STAUFFER, R.G. (1969). **Teahing Reading As A Thinking Process**. New York: Harper and Row.

SUNAY, H. (1995). Orta Öğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Üniversite Öğretiminin Önemi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.

ŞENÖZ, C. (1999). Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞEREN, M. (1995), Öğretmen Yetiştirmede 3580 Sayılı Yasayla Getirilen Parasız Yatılılık ve Bursluluk Uygulaması, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TAILLEFER, G. F. (1996). *Reading Ability*. **The Modern Language Journal**, (80), (4), 461-477.

TAN, H.(1990). *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam*. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, (2), 203-207.

TANSEL, F. A. (1987). **İyi ve Doğru Yazma Usulleri III**, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

TAZEBAY, A. (1995) İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

----- . (1997) **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Millî Eğitim Bak. Yayınları.

TEKİN, H. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi**, Ankara: Gül Yayın Evi.

----- . (1980). **Okullarımızda Türkçe Eğitimi**. Ankara: Mars Matbaası .

TEMİZYÜREK, F. ve BALCI, A. (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları**. Ankara: Nobel Yayınevi.

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

TOKLU, O. (2003). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ Yayınları.

TOMPKINS, G. E. (1998). **Language Arts Content and Teaching Strategies** (4'th Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Colombus, Ohio.

TREİMAN, R. (2003). **Linguistics and Reading**. M. Arnoff and J. Rees-Miller (ed.), 664-666.

- TUNCEL, B. (1992). **Okuma-Anlama Başarısı**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- TUNÇMAN, N. (1994), “Effects of training preparatory school of EFL students at Middle East Technical University in a metacognitive strategy for reading academic texts” Unpublished M.A. Thesis, Ankara: Bilkent University The Institute of Humanities and Letters.
- TÜRK DİL KURUMU: **Türkçe Sözlük** (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UÇGUN, D. (2006). Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ULAŞ, H. (2003). **Cümle ve Metin Bilgisi**. Ankara: Aktif Yayınevi.
- URQUHART, A.H. ve WEIR, C.J. (1998). **Reading in a Second Language: Process, Product and Practice**, London: Longman.
- UZUN SUBAŞI, L. (1999). *Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri*. s. 73-79, Boğaziçi Ün. Yayınları, İstanbul.
- VAİDYA, S. R. (1999). *Metacognitive Learning Strategies for Students With Learning Disabilities*. **Education**, (120), (1), 186-190.
- WADE, W., TRATHEN, W. ve SCHRAW, G. (1990). *An Analysis of Spontaneous Study Strategies*. **Reading Research Quarterly**, (25), 147–166.
- WAGNER, R. K., ve STERNBERG, R. J. (1987). *Executive Control in Reading Comprehension*. In B. K. Britton & S. M. Glyn (Eds.), **Executive Control Processes In Reading** (1–21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Akçağ Yayınları.

YANGIN, B. (1998). Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ZAJAC, G. (1999), *Türkçe Öğretiminde Edebiyatın Önemi*. **Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi**. S.82, s.63-66.

ZIMMERMAN, B. J. (1995), *Self-regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective*. **Educational Psychologist**, (30), (4), 217-221.

EKLER

Ek-1: Uzman Görüşü

Değerli Uzman,

Bu çalışma, “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” adlı doktora tezinde kullanılacak ölçme araçlarının geçerliğini sağlamak için kullanılacaktır. Görüş ve önerilerinizin bu çalışmaya katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Yukarıda adı geçen teze veri toplamak amacıyla eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine (öğretmen adaylarına) hikâye, roman (öyküleyici), deneme, makale (bilgilendirici) ve şiir gibi üç değişik yazınsal anlatım türünün her birinden bir metin verilerek onların okuduğunu anlama; kavrama, değerlendirme becerilerinin ne düzeyde olduğu değerlendirilecektir.

İlişikte sunulan okuma metinlerinin Türkçe öğretmeni adaylarının düzeylerine ve konu alanına uygun olup olmadığı konusundaki görüşlerinizi her metinden sonra verilen form üzerinde değerlendiriniz. Bunun için aşağıdaki puanlamaya dikkat ederek;

Tamamen uygun (5)

Uygun (4)

Kısmen uygun (3)

Uygun değil (2)

Hiç uygun değil (1)

kutularından uygun olduğunu düşündüğünüze (X) işareti koyunuz.

Önerilen metnin dışında bir metin veya katkı sağlayacağını düşündüğünüz görüş ve eleştirilerinizi değerlendirme formlarının altındaki boşluklara yazınız.

Çalışmaya sağladığınız katkılar için teşekkür ederim.

Halit KARATAY

METİN DEĞERLENDİRME FORMU

Metinde Aranan Ölçütler	Tamamen uygun	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun değil	Hiç uygun değil
Metinde kullanılan kelime, deyim vb. küçük dil birimlerinin kullanım sıklığı açısından uygunluğu					
Metni oluşturan cümle ve paragrafların (şiir için, dize/mısra, dörtlük/bend); uzunluğu, anlatım biçimi, anlam yoğunluğu gibi yönlerden uygunluğu					
Metinde ele alınan konunun/temanın edebî özellikleri/konu alanı (Türkçe öğretimi) bakımından uygunluğu					
Metinde işlenen ana düşünce ile yardımcı düşüncelerin metnin değişik bölümlerinde veya tamamında saptanabilme bakımından uygunluğu					
Metin uzunluğunun okuduğunu hatırlamadan ziyade okuduğunu anlama; kavrama-değerlendirmeyi ölçmeye uygunluğu					

Değerlendirme:.....

Değerli Uzman,

Bu çalışma, “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması” adlı doktora tezinde kullanılacak ölçme araçlarının kapsam geçerliliğini sağlamak için kullanılacaktır.

Sizden istenen metin altı sorularını değerlendirirken aşağıdaki hususlara dikkat etmenizdir:

1. Kelime ve kelime grupları ile ilgili sorular, metni anlamayı etkileyecek anahtar niteliğinde ve kapsam bakımından metnin tamamını için yeterli mi?

2. Metinlerin her paragrafındaki (şiir için bend) düşüncenin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçecek nitelikte ve sayıda soruya yer verilmiş midir? Hazırlanan soruların dışında olması gerektiğini düşündüğünüz başka soru varsa lütfen ekleyiniz.

3. Metnin konusuna, metinde işlenen ana düşünceye, yardımcı düşüncelere vs. metni oluşturan unsurlara yönelik okuduğunu anlamayı ölçecek nitelikte ve yeterlikte soru var mı? Olması gerektiğini düşündüğünüz soru ve/veya sorular varsa lütfen ekleyiniz.

4. Hazırlanan sorular teknik açıdan yeterli ve/veya uygun mu? Değilse lütfen metin üzerinde düzeltiniz.

Çalışmaya sağladığınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Halit KARATAY

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu**Değerli öğrenciler,**

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyini belirlemek ve okuma stratejilerini ne düzeyde kullandığını tespit etmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılarak topluca değerlendirilecektir.

Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere, biri 13, diğeri 33 maddelik iki anket ile üç metne dayalı 75 soruluk okuduğunu anlama testi verilmiştir. Bu çalışma için hazırlanan anketleri ve okuduğunu anlama testini dikkatli okuyup bütün sorularını cevaplandırınız.

Çalışmanın tamamı için ayırmanız gereken toplam cevaplama süresi **120** dakikadır.

Halit KARATAY

Gazi Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Elmek: halitkaratay@gazi.edu.tr

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, kişisel bilgiler ile Türkçe öğretmenliği mesleğine ve öğretim süreci boyunca alınan derslere yöneliktir. Bu bölümde çoktan seçmeli ve açık uçlu olmak üzere toplam 15 soru bulunmaktadır. Çoktan seçmeli sorularda, soruların altında bulunan seçeneklerden size uygun olan şıkkı (X) işaretleyiniz. Açık uçlu sorularda ise cevaplarınızı ilgili boşluklara yazınız. Açık uçlu sorulara vereceğiniz cevaplar, Türkçe öğretmenliği bölümü için gelecekte hazırlanacak program ve uygulamalara veri oluşturacak, sorunların çözümüne katkı sağlayacaktır.

1. Cinsiyetiniz

- a) Erkek () b) Kız ()

2. Üniversite sınavına girerken öğretmenlik mesleğini tercih sıranız aşağıdakilerden hangisidir?

- a) 1-5 ()
b) 6-10 ()
c) 11-15 ()
d) 16-20 ()
e) Diğer (lütfen yazınız).....

3. Türkçe öğretmenliği mesleğini tercih etme sebebiniz aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için ()
b) Okul veya dershane öğretmenleri yönlendirdiği için ()
c) İş güvencesi olduğu için ()
d) Toplumda saygın bir meslek olduğu için ()
e) Çalışma şartları ve ücreti iyi olduğu için ()
f) Diğer (lütfen yazınız)

4. ÖSS sınavında Türkçe alanında çıkan sorulardan toplam kaç doğru cevabınız vardı? (Lütfen yazınız.)

- a) Hatırlamıyorum. ()
b) Doğru cevap sayım:

5. Bütün derslerdeki akademik ortalama başarı puanınızı lütfen yazınız.

- a) Hatırlamıyorum. ()
b) Akademik başarı puanım:

6. Bölümünüzden ve aldığınız eğitimden memnun musunuz?

- a) Memnun değilim ()
- b) Kısmen memnunum ()
- c) Kararsızım ()
- d) Memnunum ()
- e) Tamamen memnunum ()

7. Öğretmen olarak atandığınızda mesleğinizde başarılı ve verimli olacağınıza inanıyor musunuz?

- a) Kesinlikle inanmıyorum. ()
- b) İnanmıyorum. ()
- c) Kararsızım. ()
- d) İnanıyorum. ()
- e) Kesinlikle inanıyorum. ()

8. Mezun olduktan sonra mesleki açıdan kendinizi geliştirmek için bir lisansüstü eğitim programına devam etmek istiyor musunuz?

- a) Kesinlikle istemiyorum. ()
- b) İstemiyorum. ()
- c) Kararsızım. ()
- d) İstiyorum. ()
- e) Kesinlikle istiyorum. ()

9. Öğretmenlik uygulaması okulunda (stajda) hangi pedagoji derslerinden yararlandığınızı hissettiniz? (En çok beşini yazınız.)

.....

10. Alanınızla ilgili en yararlı gördüğünüz dersler hangileridir? (En çok beşini yazınız.)

.....

11. Son bir yılda alanınızla ilgili takip ettiğiniz süreli yayın var mı? (Varsa lütfen yazınız.)

a) Hayır ()

b) Evet ()

.....
.....

12. Son bir yılda alanınız dışında (roman, hikâye, araştırma, deneme vb.) okuduğunuz kitap var mı? (Varsa lütfen sayısını belirtiniz.)

Hayır ()

Evet ()

a) 1-5 ()

b) 6-10 ()

c) 11-15 ()

d) 16-20 ()

e) Diğer (lütfen yazınız)

13. Alanınızla ilgili olarak son bir yılda aşağıda belirtilen etkinliklerden katıldığınız varsa işaretleyiniz ve kitapçıkta işaretlediğiniz şıkkın karşısına adını yazınız.

() Hayır

() Evet

() a) Konferans

() b) Şiir dinletisi

() c) Sempozyum

() d) Panel

() e) Diğer (lütfen yazınız)

Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz. Teşekkürler...

Ek-3: Okuma Stratejileri Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Anketin bu bölümünde sıralanan ifadeler, insanların bilimsel veya okulla ilgili herhangi bir kitap veya metni okurken ne yaptıkları ile ilgilidir. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra size uygun gelen kutuya (X) işareti koyunuz. Daha sonra işaretlediğiniz kutucuğa denk gelen şıkkı da size verilen cevap formunda hangi harfe denk geliyorsa o kısmı karalayınız.

Not: Bu ankette doğru veya yanlış cevap seçeneği diye bir şey yoktur. Önemli olan, maddeleri tek tek okuyup onunla ilgili size uygun gelen şıkkı işaretlemenizdir.

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yaparım	Bazen Yaparım	Genellikle Yaparım	Her zaman Yaparım
		A	B	C	D	E
1	Okuduğum zaman bir amaç doğrultusunda okurum.					
2	Okuduğumu anlamada yardımcı olması için okurken not alırım.					
3	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için önceden bildiklerimi kullanırım.					
4	Metin zor geldiğinde onu anlamak için gerekirse sesli okurum.					
5	Okumadan önce ne ile ilgili olduğunu görmek için metni gözden geçiririm.					
6	Okuduğum metni anladığımdan emin olmak için yavaş, fakat dikkatli okurum.					
7	Okuduğum metnin içeriğinin okuma amacıma uygun olup olmadığını sorgularım.					
8	Okuduğum metinde önemli bir bilginin ne ifade ettiğini özetlerim.					
9	Metni okumadan önce (verilmişse) yazarına bakarım.					
10	Okumaya başlamadan önce metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçiririm.					
11	Dikkatim dağılınca okuduğum kısma dönmeye uğraşırım.					
12	Hatırlamama yardımcı olması için metinde geçen bilginin altını çizer veya onu yuvarlak içine alırım.					
13	Metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol ederim.					
14	Okumaya başlamadan önce hangi noktalara yoğunlaşacağıma karar veririm.					
15	Okuduğumu anlamaya yardımcı olması için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanırım.					

Madde No	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman Yapmam	Nadiren Yapırım	Bazen Yapırım	Genellikle Yapırım	Her zaman Yapırım
16	Metin zor geldiğinde, okuduğumu anlamak için üzerinde iyice yoğunlaşıyorum.					
17	Okurken anlamama yardımcı olması için metindeki şekil, resim ve tablo gibi görsellerden yararlanırım.					
18	Okurken belli aralıklarda durarak ne okuduğumu düşünürüm.					
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için bağlama yönelik (bağlamsal) ipuçlarını kullanırım.					
20	Okuduğumu daha iyi anlamak için metinde geçen düşünceleri kendi sözcüklerimle özetlerim.					
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olması için bilgiyi şemalandırır, resimleştirir veya görselleştiririm.					
22	Metinde geçen anahtar bilgiyi tanımlamak için noktalama işaretlerine, kalın veya italik yazımlara dikkat ederim.					
23	Metinde sunulan bilgiyi eleştirerek analiz eder ve değerlendiririm.					
24	Metindeki düşünceler arası ilişkileri bulmak için metni başından sonuna kadar tekrar gözden geçiririm.					
25	Metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşıncı daha önce anladıklarımı kontrol ederim.					
26	Okurken metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etmeye çalışırım.					
27	Metni anlamak zor geldiğinde anlama düzeyimi artırmak için tekrar okurum.					
28	Kendi kendime, metinde cevabını bulmaktan hoşlanacağım sorular sorarım.					
29	Metin hakkındaki tahminlerimin doğru olup olmadığını öğrenmek için onları kontrol ederim.					
30	Metindeki anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını tahmin etmeye çalışırım.					
31	Metnin tamamını kendi sözcüklerimle özetlerim.					
32	Okuma hızını, okuduğum metne göre ayarlarım.					
33	Metni kavradığımı denetlemek için okuduklarımı başkalarıyla tartışırım.					

Lütfen işaretlenmemiş bir madde olup olmadığını kontrol ediniz. Teşekkürler...

Ek-4: Bilgilendirici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Değerli öğrenciler,

Bu kısım, okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla aşağıda size üç metin verilmiştir. Öncelikle metni, daha sonra o metinle ilgili soruları dikkatlice okuyunuz. Soruların doğru cevabını size verilen cevap kâğıdındaki hangi şıkka denk geliyorsa karalayınız. Bazı soruların, metinlerdeki altı çizili kelime, kelime grubu veya cümlelerle ilgili olduğuna dikkat ediniz.

Metinle ilgili çoktan seçmeli soruları gerçekçi bir şekilde cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliği açısından çok önemlidir. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

I.METİN

Yazı perisinin ne zaman yolunun üstüne çıkacağı belli olmaz insanın, yedisinde onun büyüüne kapılıp bir daha yakasını kurtaramayanlar olduğu gibi, yetmişinde giderayak yazının atına binenler(1) de yok değildir. O elmayı bir kere dişlemeye görsün insan, bir daha alamaz kendini. Yazarların ve şâirlerin, yazı perisiyle ilk karşılaşmaları, çoğu kez çocuk yaşlarda olur ve bu, eğlenceli tesadüflerin eseridir. Çocuğun “yazı” ile tanışması ilkin bir oyun yerine geçer; ama bütün yaşamını esir alacak bir yola girdiğinin farkında değildir çocuk. Bu ilk karşılaşma, yeşerip ağaç olacak bir tohumun toprağa düşmesidir aslında. İster çocuklukta ve ilk gençlikte, isterse sonraki yaşlarda olsun, ‘yazı’ya başlamak yeni bir yaşama kapı açmaktır. Kendinden öncesini unutturacak bir yaşamdır bu. Bir yazarın asıl hikâyesi, kâğıt üzerine ilk cümlelerini düşürdüğü gün başlamıştır. O gün kaç yaşında olduğu, yaşamın hangi durağında ne işliyor olduğu pek önemli değildir. Yazı aşk gibidir; çünkü sahibini kendine, yalnız kendine bağımlı kılar ve geçip gönlüne kurulduğu günden itibaren artık o idare eder günlerini. O günden sonra da yazının âşığı, yeniden düşünmeye, farklı kavramaya, farklı yaşamaya başlar.

Çocuk yaşta yazıya gönül düşürenler için ilk ve son aşk ‘yazmak’ olur. Daha dünyanın akını karasını öğrenmeden(2) yazının çetrefiliyle uğraşmaya durmaktır bu. Açıkçası, yaza yaza büyümektir. Yazı, âşığını kendi elleriyle büyüten, güngörmüş bir kadın gibidir. Ona,

yaşamın bütün tecrübesini, binbir dolabını öğretirken, yazıcının gençliğini, yüreğinin ateşini ve beyninin ışığını kendine mahkûm ve mecbur eder. Sabırlı, mahir ve fakat kıskanç, ihanet kabul etmez bir kadın gibidir yazı...

Edebiyata, yazıya ne zaman başladığı sorulmayan şâir ve yazar yok gibidir. Yaşar Nabi'nin yönettiği Varlık dergisi, o günün meşhur edebiyatçılarıyla yaptığı röportajlarda ilk bunu sormuştur: “Edebiyata karşı ilk alâka sizde ne zaman ve nasıl başladı?” Bu soruya en manidar cevabı Bedri Rahmi Eyüboğlu vermiştir: “İnsan böyle bir soruya ‘1900 bilmem kaç senesinde, Çarşamba günü, saat on bir buçuk sularında başladı.’ diye cevap verebilmeli ki soru soruya, cevap cevaba benzesin.” Belli bir zamanı, günü, saati yoktur yazıya haydi gidelim, demenin. Çocukluğun okumaları, mutlu tesadüfleri belki farkında bile olmadan yazının bahçesine alıverir insanı. Zamanı ve sebebi ne olursa olsun ilk yazma hevesleri, ilk yazılar mutlaka bir öykünmenin eseridir, birinin tutup kapının eşiğine kadar getirivermesiyle başlamıştır. Çoğu “ilk kitap”, çocukluk ve gençlik denemesi, ilk okumaların hayal dünyasında çoğaltılmış görüntülerinden başkası değildir.

“Memleket Hikâyeleri” yazarı Refik Halit Karay, yazının teline on bir, on iki yaşlarında dokunmuştur.⁽³⁾ Birçokları gibi o da başlangıçta şiirin kapısına dayanmış, ilk manzumesinde çiçek, kelebek, böcek, ipek, hatta inek kafiyeli bir bahar tasviri döktürmüştür. Allah'tan, üstadımız⁽⁴⁾ şiirden yiyecek ekmeğinin olmadığını erken fark etmiştir de “bu sıkıntılı şâirlik devresine” noktayı koyup hemen düz yazıya atılmış ve rahat bir nefes almıştır.

İlk yazısı ise, kendisine emanet edilen çocuğu Haydarpaşa Garı'nda, ortalık yerde bırakıp sevdiği adamın bulunduğu trene binerek kaçan mürebbiyeyi⁽⁵⁾ anlatan bir öyküdür. Aslında mürebbiyesinin kendisini terk etme korkusundan, kıskançlığından doğan bu öyküyü ilk önce annesine okur, yazarımız. Annesi de onu, “çevrelerinde ilim, irfanıyla tanınmış ahabaplardan bir gence” götürür. Ahabapları, ‘çocuk yazar’ Refik Halit'in defterindeki yazıya şöyle bir göz atar ve ona, derslerine çalışmaya devam etmesini salık verir. Refik Halit Karay, “Muharrirliğe Nasıl Başladım” adlı yazısında şöyle diyecektir: “Bu genç adam, o gün nezdine getirilen kısa pantolonlu ufak çocuğun, bir gün muharrirlikte⁽⁶⁾ ve şöhrette kendisini fersah fersah geçeceğine katiyyen hükmedememişti.”

Yazının kucağında büyümüş bir prensten başkası olmayan Salâh Birsell de, yazı perisi gözlerinden öperek kendisini uyandırdığında henüz on iki, on üç yaşlarındadır. Okuduğu ilk kitaplar Aptullah Ziya Kozanoğlu'nun, Nizamettin Nazif'in romanlarıdır. Kara Davut'u, Deli Deryalı'yı bir güzel hatmeder; sonra da Aptullah Ziya ya da Nizamettin Nazif ayarında bir yazar olup olamayacağını anlamak için “Kızıl Okun Esrarı” adında bir roman döktürmeye başlar. 100-120 sayfa yazdıktan sonra, Kızıl Ok'un gizemini gün ışığına çıkaramayacağını

anlayıp işi yarıda bırakır. O yıllarda başlayıp yarıda bıraktığı bir başka roman da “Mahkûmun Piçi” adını taşımaktadır. Salâh Birsell’in sonuna kadar götürebildiği “çocukluk dönemi” romanı “Seher Yıldızı”dır. Onu da Çalıkuşu ve Akşam Güneşi’nin rüzgârına kapılarak yazmıştır. 436 defter sayfası tutan bu roman, Salâh Birsell’i bir buçuk ay esir almıştır; ama yazarımız, bu romanla ilk defa “düzenli çalışma” terbiyesi(7) kazanacaktır. Kendine bir program yapar ve günde 10 sayfa yazmadan kalemi elinden bırakmaz, oflasa da puflassa da 10 sayfayı doldurur. Siz de tahmin edersiniz ki bu tür romanların ömrü pek uzun olmaz. Nitekim Salâh Birsell de on sekizinde liseyi bitirdiğinde “romanlarını” annesine teslim edecektir, odun sobasını tutuşturması için.

Salâh Birsell, ilk yazısını sekiz yaşında yazdığını hatırlayacaktır. “Nezakettenmiş” adlı bir öyküdür bu. Annesiyle konuk gittiği evlerde sunulan şerbetlerin, sonuna kadar içilmeyip bardağın dibinde hiç değilse bir parmak bırakılmasına katlanamayan(8) bir çocuğun çığlıklarını anlatan öykü... Salâh Birsell o yaşlarda “Serçe” adlı bir dergi de çıkarmaktadır. Bu ilk öyküsünü orada yayımlar. Dergi dedikse elle yazılan, tek yazarının ve okurunun kendisi olduğu bir dergi... Daha sonra ortaokulda “Sesimiz”i, lisede de “Kıvılcım”ı çıkaracaktır ustamız.

İnsanı çocuk yaşta yazının peşine düşüren, günahı boynuna, biraz da dilinden bal akan kitaplardır. Şu gördüğümüz dünyadan öte, büyüml bir âlem tesis eden ve çocuk muhayyilesini alıp alıp yüce dağlara götüren kitaplar, ‘Hadi sen de yaz!’ der okuruna. Peygamber mucizeleri, Hazreti Ali’nin cenkleri, Battalgazi hikâyeleri, okuyan her çocuğun içinde güzel ve coşkulu duygular kabartacak türdendir. Salâh Birsell gibi Hüseyin Cahit Yalçın da okuduğu ilk kitapların havasıyla dalmıştır yazının ırmağına. “Hayat-ı Muhayyel” yazarı, çocukluk hatıraları arasında, içinde uyanan ilk kıpırtıları anlatır: “Bir gün, ansızın içimde garip bir istek canlandı. Ben de bir şey yazayım, dedim; ama daha bunu düşünürken utandım vazgeçtim.” O, vazgeçtim, dese de içindeki daha güçlü bir şey yazmayı istemektedir. “Dileğim güçlendikçe ‘Ben nasıl yazabilirim?’ diyerek onu susturmaya çalıştım. Sonunda bir gün, kurşunkalemi elimde buldum. O,(9) bana başkaldırmış durumda, kendi kendine, ne olursa olsun bir şey doğurmak istiyordu.” Hüseyin Cahit, Yeşil Serez ovasının uzaklarında parlayan Tahyanos gölüne bakarak ilk cümlesini yazacaktır: Dünyaya sıcaklık ve ısı veren güneş doğmuş...” Bu aslında, okuduğu kitaplardan aklında kalan bir cümleden başkası değildir. Çocuk yaşlarında okudukları, hiç peşini bırakmaz insanın, bir şey yazayım dese kaleminin ucuna ucuna dolandır.

Kudretli Tanzimat Şâiri Ziya Paşa’nın şâirliğe adım atışı ise lalasının yüreklendirmesiyle olmuştur. Bir gece lala ile birlikte karşılıklı oturmuş, el değirmeniyle bulgur öğütüyorlardır. Lala, küçük Ziya’ya değirmenin konuştuğunu, hâl diliyle insanlara bir

ders verdiğini anlatır. Lala'nın dediğine göre değirmen, kendisinin dünyaya benzediğini, buğdaylar nasıl değirmende öğütülüyorsa dünyanın da insanları yerle gök arasında, belâlar ve imtihanlarla ezdiğini, sonra onları kenara atıp yenilerini beklediğini söylemektedir. Lala, bunları anlatırken duygulanmış ve içinden gelen ilhamla;

“Asiyâbı devreden âhenge nazar kılmışım”

diye bir şiir söylemeye başlamıştır. Gözyaşları arasında yürekten söylenen bu şiir, aynı zamanda Ziya'nın şiire gönül düşürmesine(10) sebepten(11) olacaktır. Ve o akşam Ziya, lalasından kendisine de şiir söylemeyi öğretmesini isteyecektir. Ezberinden Âşık Ömer, Gevherî şiirleri okuyan, arada kendisi de kıt'alar, gazeller yazan ince yürekli ve güngörmüş lala, Ziya'nın saçlarını okşayacak ve şöyle diyecektir: “Şiir dedikleri, bazı insanlara özel bir Allah vergisidir. Devamlı uğraşma ve öğretim ile olmaz. Eğer Cenab-ı Allah senin de kaderine yazmışsa şâir olursun. Yoksa hiçbir şekilde bu şerefe ulaşamazsın.” Bu sözler Ziya'nın gönlünü burkar. Ağlayarak lalanın boynuna sarılır. Lala, “Sende şiire karşı bu sevgi ve heves olduktan sonra umarım ki şâir olursun.” diyerek avutur onu; sonra şiirin nasıl yazıldığını, mısraların nasıl dizildiğini anlatır ve bir ödev verir: “Mademki şiire hevesin var, uğurlu olması için başlangıç şiirin bir Na't olsun...” Ziya, gece şiiri yazıp gelecek ve ertesi gün birlikte düzeltereklerdir. Ziya, şiir perisinin eteğinden tutabilmek hevesiyle doğru odasına koşar, kapıyı kapar, önüne bir tomar kâğıt alarak yazmaya durur. Şiir perisi öyle kolay gelecek değildir. “Düşün ha bire düşün! Aklıma bir şey gelmez!.. Vezin ve aruz nerede? Basit kelimeler bile, sanki onları tutup zorla vezin sırasına sokacakmışım korkusuyla kafamdan kaçışıyordu. Kısacası hatırıma hiçbir söz getiremedim.” Gözüne uyku girmeden sabahı bulacaktır. Ziya çaresiz, artık nasıl olursa olsun deyip kâğıda bir şeyler karalayıp sonlarına da lalasının öğütlediği gibi “Ya Resullalah” redifini ekleyecektir. Sonra bunları birkaç yüz defa okur ve daha yenice kalkmış olan lalanın odasına koşar. Lala, şiiri bir kere gözden geçirip kâğıdı uzatır ve gülümseyerek şiirin fena olmadığını, ama mısraların vezinlerinin birbirine uymadığını, kelimelerin birbirine “dargın öküz gibi baktığını(12)” söyleyip bunlara dikkat ederek bir kez daha yazmasını salık verir.

Şiir yazmak hevesine kapılan Ziya, dersleri falan boş verecektir artık. Şâir olmak onun için cihana sahip olmaktan kıymetlidir. Öyle ki günün her anında, okulda, cami avlusunda ceviz oynarken şiir düşünmeye, şiir tasarlamaya başlar. Gece sabaha kadar uğraşıp şiirine yeni bir şekil verir. Ertesi günü yine lalanın önüne çıkarır. Acaba lala ne diyecek diye yüreği çarpılmaktadır. Şiiri gerçekten beğendiğinden mi yoksa kendisini heveslendirmek için mi olduğunu anlayamaz Ziya, ama lala onu kucaklar ve müjdeyi verir: “Aferin, artık şâir

olacağına şüphem kalmadı.” Bu cümle, “çocuk şâir”in içindeki ateşi yelpazelendirmiştir. O günden sonra şiir perisinin eteğini tutmuş ve bir daha da bırakmamıştır.

Ziya Paşa gibi, yazarların ve şâirlerin pek çoğu için yazı çocukluk aşkı olmuştur. Denebilir ki onlar yaza yaza büyümüşlerdir. “Sebil ve Güvercinler” şâiri Ziya Osman Saba, “Edebiyata karşı ilk alaka sizde ne zaman ve nasıl başladı?” sorusuna, “Okumayı yeni öğrendiğim zamanlar ve kendiliğinden.” karşılığını verir. Küçücük bir çocukken “Ben bir şâir olacağım.” dermiş Ziya Osman. Cahit Sıtkı’nın da edebiyata heveslenmesi pek küçük yaşta olmuştur. Daha ilkokuldayken Namık Kemal’in, Fikret’in, Mehmet Emin’in şiirlerini inşâd ederek okumayı pek sevmektedir. Fakat onun şiire asıl bağlanması Galatasaray onuncu sınıfta sıra arkadaşı olan Ziya Osman Saba ile tanışmasından ve Baudelaire’i keşfinden sonraya rastlar.

İçinden yazmak geldiğinde bunu asla ertelememeli insan. Ne duyuyorsa, dökmeli yazıya. Bunların tamiri, olgunlaşması, demlenmesi sonraki iştir. Böyle olmazsa, o heves durdurulur, daha başta susturulursa bir daha ortaya çıkmayabilir. Hep korkak, hep çekingen durur bir yerlerde. İlk heveslerin gerçek bir yazı serüvenine dönüşüp dönüşmeyeceği, ne kadar süreceği belli olmaz. Bu biraz da çevreye, edinilecek birikime ve çalışmaya bağlıdır. Bunlar da kazanılamayacak, sağlanamayacak şeyler değildir doğrusu. Olmadığını, yazı hevesinin yazarlık katına yükselmeye yetmediğini düşünelim, olsun, neyi yitirmiş olur insan? Yazarken, o sınırsız dünyanın içine dalıp hayallerle, sözcüklerle yolculuk etti, kimselere açamadığı, belki kendisinin bile saçma bulduğu düşünceleri, duyguları su üstüne çıkardı ya... Bunların verdiği haz, bu mutluluk yetmez mi? İnsanı bunca güzellik içinde dolaştıran, kendini bunca güçlü hissettiren başka ne vardır? Yazı perisinin dokunuşlarından başka ne sağlayabilir bu mutluluğu?

Açıkcası, yazının bir zanaat öğrenmekten farkı yoktur; nasıl marangozluk, tornacılık, kaynakçılık küçük yaşta öğreniliyorsa, tüm bu işlerin çıraklık, kalfalık ve ustalık devreleri varsa, yazarlığın, şâirliğin de bunlardan kalır yanı yoktur. Yazmaya başlarken de eğilebilecek yaşta olmalıdır insan; ve ardından kalfalık, ustalık merdivenlerini bir bir çıkmalıdır. “Samuel Becket ile Görüşmeler” kitabının yazarı Charles Juliet’in yazıya başlarken duydukları ilginçtir bu bakımdan. Bir röportajda şöyle der Juliet: “Tam yirmi üç yaşımdayken birdenbire içimde korkunç bir merak başladı. Yazmak istiyordum. Ancak yazar olmayı hiç düşünmüyordum. İçimde üstesinden gelemediğim sorunlar dolaşıyordu. Nedense onları yazarak gidereceğime inanmıştım. Tek bir sorunun vardı: Yazmanın ne olduğunu bilmiyordum. Okumanın da. Yani edebiyatı hiç bilmiyordum. Hayatımda ders kitaplarından başka doğru dürüst kitap okumamıştım...” Durum tastamam böyledir; ama yazmaya karşı duyduğu sınırsız istek,

Juliet'i rahat bırakmaz. Tek bir çaresi vardır: "okumak ve yazmayı öğrenmek..." Kararı kesindir Juliet'in, ne yapıp edip kaçan periyi yakalayacaktır. Tıp öğrenimini bırakır, bütün hayatını değiştirir. Kendini bütünüyle okumaya ve 'yazmayı öğrenmeye' adar. Bir yönden çok şanslıdır Juliet, sevgili eşinin iyi bir işi vardır ve onun kazancı ikisine de yetmektedir. Bütün bu dönem boyunca eşi ona destek olacaktır. Dile kolay, tam yirmi yıl boyunca çalışmıştır Juliet, okumak ve yazmak dışında hayatla ilişkisini kesmiştir. Tek çabası, hayatını ve düşüncelerini düzenlemektir. İlk günlükle işe başlar. Ve yayınlanan ilk kitabı günlükler olur. Böylelikle geç de olsa yazı perisinin gönlünü etmeyi(13) başarmıştır.

Yazıya geç kalmak, bir gün çaresizlik içinde bırakabilir insanı. Yazmak istiyorum, dersiniz; ama kendinizi sınırsız bir boşluğun içinde suskun, eli kolu bağlı bulursunuz. Nereden, nasıl başlayacağınıza, ne yazacağınıza bir türlü karar veremezsiniz. Elinizi ne kadar uzatırsanız uzatın perinin eteğine dokunamazsınız. Aşk gibi yazıya başlamanın da bir mantığı, zamanı ve sırası yoktur. Aniden, bir iç titremesiyle, bir anlık hevesle, yoğun bir duygu akışıyla "yazmalıyım" dersiniz ve böylece ilk oku atmış olursunuz. Ondan sonra koyulaşır bu heves, kendi yolunu, yatağını bulur. "Önce okuyayım, kültür sahibi olayım, kendimi iyice geliştireyim, ondan sonra yazmaya başlarım." diyen nice yazı heveslisi olmuştur. Onların pek çoğu, daha kalemi eline alamadan göçmüştür dünyadan, kimisi de yazmanın ne büyük bir ağrı olduğunu daha başta fark edip vazgeçmiştir hevesinden. İçindekileri kendisiyle birlikte götürmüştür öbür dünyaya.

SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi, okuduğunuz metne en uygun başlık olabilir?

- a) Yazmak Sanatı
- b) Yazma Uğraşı
- c) Yazı Perisini Yakalamak
- d) Yazarlık Tutkusu
- e) Yazarlığa Başlama Yaşı

2. Bu metinden “yazı”yla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?

- a) Yazı aşk gibidir, insanı kendine bağımlı kılar.
- b) Yazı aşığı, diğer insanlardan farklı düşünür ve yaşar.
- c) Yazıya başlayan kimse yeni bir yaşama başlamış gibidir.
- d) Çoğu şâir ve yazar yazıya erken yaşta başlamıştır.
- e) Yazıya küçük yaşta başlayanlar daha başarılı eserler verir.

“Yazı perisinin ne zaman yolunun üstüne çıkacağı belli olmaz insanın, yedisinde onun büyüüne kapılıp bir daha yakasını kurtaramayanlar olduğu gibi, yetmişinde giderayak yazının atına binenler de yok değildir. O elmayı bir kere dişlemeye görsün insan, bir daha alamaz kendini.”

3. “Yazı” kelimesi, aşağıdakilerin hangisinde bu parçadaki anlamıyla kullanılmıştır?

- a) Daha birinci sınıfta, inci gibi yazısıyla öğretmeninin takdirini kazanmıştı.
- b) Yazısını gören herkes, onu güzelleştirmesi yolunda uyarıyordu.
- c) Yazıya geç başlasa da edebiyat dünyasında kendini kabul ettirdi.
- d) Eski yazıyı okuyabilmek edebiyatçı olmanın ilk koşuludur.
- e) Onun yazısını nerede görsem tanırım, diyordu arkadaşı.

4. Yukarıdaki paragrafta “yazının atına binmek(1)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yazmaya başlamak
- b) Yazarlıkta kendini kabul ettirmek
- c) Yetmiş yaşında ünlü bir yazar olmak
- d) Eserlerini hızlı yazmak
- e) Yazıya başlamanın yaşı olmamak

5. Metinden hareketle bir yazarın yazıya dair asıl hikâyesinin ne zaman başladığı söylenebilir?

- a) Çocuklukta
- b) Lise yıllarında
- c) Olgunlaşma yıllarında
- d) Yazmaya başladığı gün
- e) Eğitim sürecinin sonunda

6. “dünyanın akını karasını öğrenmeden(2)” kelime grubunun yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse parçanın anlamında bir değişim olmaz?

- a) Hayatın gecesini, gündüzünü görmeden
- b) Hayatın kolaylığını, zevkini öğrenmeden
- c) Dünyanın güçlüğünü, zorluğunu öğrenmeden
- d) Hayatın kolaylığını, zorluğunu öğrenmeden
- e) Yaşamın güler yüzünü, neşesini tanımadan

7. Metnin ikinci paragrafından hareketle çocuk yaşta yazmaya gönül verenler için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Yazmak onlar için bir aşktır.
- b) Yazının güçlüğü ile erken tanışırlar.
- c) Sürekli yazarak iyi yazar olurlar.
- d) Sabırlı, mahir fakat kıskançtırlar.
- e) Yazmaya mecbur ve mahkûm olurlar.

8. Aşağıdakilerden hangisi edebiyata ve yazmaya karşı ilgi duymayı sağlayan etkenlerden biri değildir?

- a) Çocukluk dönemi okumaları
- b) Öykünmeler
- c) Mutlu tesadüfler
- d) Yazma hevesi
- e) Gezi hatıraları

9. Refik Halit Karay için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Şiir denemelerinde doğayı işlemiştir.
- b) Yazıya çocuk yaşta başlamıştır.
- c) Düz yazıda başarılı eserler vermiştir.
- d) Memleket Hikâyeleri ile tanınır.
- e) Hikâyeciliğin yanında şiirde de başarılıdır.

10. “yazının teline dokunmak (3)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Eline kalemi almak
- b) Güzel eserler vermek
- c) Yazmaya başlamak
- d) Ahengini bozmak
- e) Başarısız eserler vermek

11. Metinde geçen “üstad (4), mürebbiye (5), muharrirlik (6)” kelimelerinin yerine sırasıyla aşağıdakilerden hangilerinin getirilmesi anlamca en uygundur?

- a) Dostumuz-bakıcı-kâtiplik
- b) Sanatçı-sevgili-yazarlık
- c) Yazar-terbiyeci-gazetecilik
- d) Ustamız-eğitmen-gazetecilik
- e) Yazar-bakıcı-yazarlık

12. Metinden, Salah Birsell’le ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- a) Düzenli çalışma alışkanlığı kazanmıştır.
- b) 12-13 yaşlarında yazarlığa başlamıştır.
- c) Serçe, Sesimiz ve Kıvılcım dergilerini çıkarmıştır.
- d) Lise yıllarında usta bir yazar olmuştur.
- e) Nizamettin Nazif’in eserlerinden etkilenmiştir.

13. “düzenli çalışma terbiyesi(7)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Çalışma üslûbu
- b) Çalışma alışkanlığı
- c) Çalışma tekniği
- d) Çalışma zaafı
- e) Çalışma ahlâkı

14. Metinde geçen “katlanamayan(8)” kelimesinin yerine, aşağıdakilerden hangisi getirilirse anlam bozukluğu olmaz?

- a) Hazmedemeyen
- b) Dayanamayan
- c) Sabırsızlanan
- d) Sinirlenen
- e) Sızlanan

15. “Q.(9)” zamiri, aşağıdaki kelime gruplarından hangisinin yerine kullanılmıştır?

- a) Kurşun kalem
- b) Yazma isteği
- c) Yazma düşüncesi
- d) Tahyanos gölü
- e) Okuduğu ilk kitaplar

16. “gönül düşürmek(10)” deyimini ile “sebe(11)” kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangileri kullanılırsa anlatım tam ve doğru olur?

- a) Âşık olmak-neden olmak
- b) Abayı yakmak-yol açmak
- c) Kendinden geçmek-sebep olmak
- d) Uğraş edinmek-sonuçlanmak
- e) İlgi duymak-sağlamak

17. “dargın öküz gibi bakmak(12)” kelime grubunun metine kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kelimelerin anlatımı güçlendirdiği
- b) Kelimelerin anlatıma renk kattığı
- c) Kelimelerin düşünceyi kanıtladığı
- d) Kullanılan kelimelerin zayıflığı
- e) Kelimelerin bir ahenk oluşturmadığı

18. Metinden hareketle Cahit Sıtkı Tarancı’yla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- a) Ziya Osman Saba’nın yakın arkadaşıdır.
- b) Şiirlerinde Baudelaire’in etkileri görülür.
- c) Edebiyata küçük yaşta ilgi duymaya başlamıştır.
- d) Namık Kemal’in şiirlerini severek okumuştur.
- e) Şiire tam olarak lisede bağlanmıştır.

19. Ziya Paşa’yla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- a) Şiirlerinde lalasının etkileri görülür.
- b) Şiire çocuk yaşta başlamıştır.
- c) İlk şiir denemesi bir na'ttır.
- d) Tanzimat şâiri olarak bilinir.
- e) İyi şiir yazabilmek için çok çalışmıştır.

20. Aşağıdakilerden hangisi, ilk yazma heveslerinin gerçek yazma serüvenine dönüşmesini sağlayan faktörler arasında gösterilemez?

- a) Yazma isteğini ertelemek
- b) Kişinin yetiştiği çevre
- c) Bilgi birikimi ve deneyimler
- d) Yazma çalışmaları
- e) Hayal ve düşünce dünyasında dolaşmak

21. Charles Juliet iyi bir yazar olabilmek için öncelikle aşağıdakilerden hangisini yapmaya karar vermiştir?

- a) Tıp öğrenimini bırakmaya
- b) Okumayı ve yazmayı öğrenmeye
- c) Sorunlarını yazarak çözmeye
- d) Edebiyatı öğrenmeye
- e) Günlük yazmaya

22. “gönlünü etmek(13)” deyiminin metindeki kullanımını aşağıdakilerden hangisi tam açıklar?

- a) İkna etmek
- b) Dize getirmek
- c) Yola getirmek
- d) Kandırmak
- e) Yakalamak

23. Metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Deneme
- b) Hikâye
- c) Makale
- d) Fıkra
- e) Söyleşi

24. Metnin tamamında işlenen konuyu aşağıdakilerden hangisi tam olarak yansıtmaktadır?

- a) Ünlü şâir ve yazarların hayatı
- b) Ünlü şâir ve yazarların tecrübeleri
- c) Yazarlığın zorlukları
- d) İyi bir yazar ve şâir olmanın yolları
- e) Yazarlığa başlama

25. Aşağıdakilerden hangisi metinde işlenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?

- a) Yazarlık bir aşktır ve karşılık beklemeden yapılır.
- b) Yazma isteği ertelenmemelidir.
- c) Sadece genç yaşta yazıya başlayanlar usta yazar olur.
- d) İyi bir yazar olabilmek için çok okumalıdır.
- e) Yazarlar, usta olana kadar birçok güçlükle karşılaşrlar.

Ek-5: Öyküleyici Metne Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

II. METİN

İki tekerlekli kağnılar da, dört tekerlekli arabalar da şoseleri çabuk bozarlar. Çoğunuz görmüşsünüzdür. İl ve ilçelerimiz arasındaki şoselerin üzerinde boylu boyunca ortası tümsek iki çukur uzanır. Bunları tekerleklerin şına demirleri oyar. Bu çukurlar, doldurulmaz, onarılmazsa yollar, minesini çatlak dişler gibi çürür, bozulur. Çünkü yolların mikrobi, su, sıcak, soğuk, ot kökü, don, velhasıl bozucu etkilerin hepsi yolların özüne bu çukurlardan işler. Ama yollar bizde böyledir işte. Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider. Çok şükür, hiç olmazsa büyük yollarımız öyle değil artık.

Şehirlerimizin yoğurt kaymağı gibi ince asfaltlı, belli(1) caddelerinin yük arabalarına yasak edilmiş olmalarının bir sebebi belki biraz da caddeleri şına demirinden korumak içindir. Bir zamanlar ben bu yasağa çok, arabacıardan çok kızardım. Çünkü benim atlara ilgim, arabacılarınki gibi değil, bir başka türdür. Dışkapı'nın az ötesindeki işime gidip gelirken Çankırı Caddesi'nde ben nice arabalar, atlar ve atlarla caddenin ilgisine ait olaylar gördüm.

Buğday yüklü köy arabaları şehre o yandan, Çubuk, Keçiören, Etlik şoselerinden girerler. Bu üç yolun kavşağı Dışkapı'dır. Dışkapı'dan sonra arabalar şehre, şehrin pazar yerlerine Çankırı Caddesi'nden giderler.

Bir zamanlar bir onarma yüzünden mi idi, nedendi bilmiyorum; arabalar bu cadde üzerinden geçemiyor, caddenin sağındaki ham yoldan gidip geliyorlardı. Yağışlı, çamurlu bir kış günü idi. Yüklü bir köy arabası bu yoldan yokuşu tırmanmaya çalışıyordu. Arabada biri doru, biri ak, iki at koşulu idi. İkisi de sıskaydı(2), ama güçleri pek denk değildi. Doru at daha tavlıca, daha canlıca gibiydi. Ak atın tüyleri Ankara kedisinin tüyleri gibi uzamış, kaburgaları çıkmış, sağrısı çukurlaşmıştı. Her iki at da arabayı yokuşa çıkarmak için bütün güçleriyle uğraşıyorlar, sık sık, kesik kesik soluyorlar, solurken de ağızlarından ve iyice açılmış olan burun deliklerinden beyaz buğular fişkırtıyorlardı. Her on-on beş adımda bir duruyorlar, arabacının kamçısına, gürültü patırtısına hiç kulak asmıyorlar(3); soluk almadan, kalplerini, kaslarını dinlendirmeden, arkalarındaki yükü biraz daha sürükleyebileceklerine akılları kesmeden(4) ileriye bir adım bile atmıyorlardı. Fakat, bu atların şosenin tadını tattıkları da anlaşılıyordu. Sık ve kısa molalar bitti mi, canlarını dişlerine takıyorlar, arabacının höst, hayda ve kamçı sesleriyle bir çıkış yapıyorlar, ama yokuşa sarmadan, önce ve hep caddeye

doğru yöneliyorlardı. Fakat arabacının hışımla asıldığı dizginler hayvanların bir-iki adım yanlarındaki caddeye inivermelerine izin vermiyor; onlar da çaresiz, çamurlu yokuşla baş etmeye uğraşıyorlar, birkaç adım attıktan sonra yine zınk diye duruyorlardı. Atlar yolun her kesimini, her çeşidini biliyorlardı.(7) Çünkü Etlik’e veya Keçiören’e gelinceye kadar, nereden geliyorlarsa, ham yoldan gelmişler, ham yolun eziyetini çekmişler, şoseye girdikten sonra feraha kavuşmuşlardı. Sonra kim bilir bu yolculuğu kaç sefer yapmışlar, şosenin rahatlığını deneye deneye anlamışlardı. Yolculuğun son kısa kesiminde zorlandıkları bu cefaya bir türlü akıl erdiremiyorlar, hep caddeye bakıyorlardı. Kan ter içinde(5), canımız çıktı(6), dizimizin bağı çözülde, bizi şuracığa niçin bırakmıyorsunuz der gibi bir hal alıyorlardı. Belki biraz sonra hak edeceklerini(8) bile bildikleri bu yokuşta böyle sık sık duraklamaları, neden olduğuna akıl erdiremedikleri bu yasağa karşı biraz da isyan etmek içindi.

Böyle eziyetli çıkış ve duruşlarla son kesimi anlaşılamazlık içinde bitirilmeye çalışan bu yolculuğun bitişini, yokuşun çıkılışını, arabanın pazar yerine sapmak için caddeye inişini, caddeye inildikten sonra atların halini çok görmek isterdim. Ama göremedim; çiseleyen yağmur hızlandığından yanı başında ağır ağır gittiğim arabadan adımlarımı sıklaştırarak ve “a canım, bu hayvanlar da bizim gibi bu şosedan yürüyebilmeli idiler” diyerek uzaklaştım. İşte odur budur ben bu cadde yasağına kızardım. Fakat sonraları kızmaz oldum. Artık hoş görüyorum, hatta insanların yolu başka, hayvanların yolu başka olmalıdır, diyorum. Bakın neden: Bir gün gene aynı yolda, yokuşun alt başında, bu sefer caddenin üzerinde bir kamyonla bir araba duruyor ve arabanın etrafına toplanan kalabalıktan ayakta duran tek bir at görünüyordu. Yaklaşıp da kalabalığa sokulunca öteki hayvanın yerde yattığını, böğrünün ve ayaklarının ezilmiş, gözlerinin ferinin geçmiş, sevimli yüzünün ve boynunun yüzülmüş, ağzından akan kanın caddenin üzerinde pıhtılaşmış olduğunu gördüm. Bunları gördükten sonra ona daha fazla bakamadım. Ama gözlerim ayakta duran eşine ilişti ve onun hali, bana yerde yatanıkinden daha acıklı geldi. Zavallının tüyleri diken diken olmuş, başı yere eğilmiş, korku ve acı dolu gözleri süzülmüş, ikide bir kapanıyor, açılıyor, gene kapanıyor, dalıyor; belki yerde cansız yatan eşinin acıklı halini, belki de bu macerada atlattığı büyük tehlikeden başka, ayrıca sorumlu tutulup tutulmayacağını düşünüyor. Belli ki çok korkmuş; sessiz, hareketsiz, dalgın ve bitkin... Bahtsız eşinin yasını tutuyor ve ne olacağını bekliyor.

Başka bir gün asfalt kaymaklı kaypak caddede bir araba atının ayağı kaymış, düşmüş, bileği iki yerinden kırılmış. Hayvan arabadan çözüldü. Sessiz, hazin bir teslimiyet içinde itile kakıla, kırık ayağı sallana sallana civardaki bir arsaya götürüldü. Orada ona son ödevimiz yapılacak, alına “rahata kavuşması için” bir kurtuluş kurşunu sıkılacaktı.

Oo... Bu kadar mı ya! Ben bu yoldan yıllarca gittim geldim. Daha ne kaymalar, ne düşmeler, ne kaçmalar, ne ürkmeler, ne sürçmeler ve devrilmeler gördüm. Hele köylerin yeşil ve hür otlaklarından yakalanıp yeni koşulan toy tayların şehirle, şehrin bin bir şamatasıyla ilk tanışmaları... Ama ben bunca yıllık gözlemlerime dayanarak diyebilirim ki, şehrin yarı asfaltlı kaypak caddelerinin atlara ettiği en büyük kötülük, ayaklarını kaydırmaktır; en çok kayan atlar da, yumuşak çayırlara, düz ovalara alışmış köy atlarıdır. Gerçi kaymalarla düşmeler çoğu zaman kazasız atlatılsa bile kaymalarla düşmeler yüzünden zavallı atların başına gelen belalar, ötekilere göre yine çoktur. Çünkü asfaltta her ata kamyon çarpmaz, ama her atın ayağı kayar; hele donlu havalarda çok kayar. Aksi gibi kayınca da kolu bileği kırılır. Kolu bacağı kırılan atın akıbeti ise kötüdür.(9)

Hiç unutamayacağım, bu anlattıklarımın da, daha anlatmadıklarımın da, hepsinden korkunç bir at düşmesi de şöyle olmuştu: Karşıdan yine bu yoldan, çuvallarla yüklü bir araba geliyordu. Dikkat ettiniz mi hiç? Atlar asfaltta ne kadar hesaplı, ne kadar çekingen adım atarlar. Hele asfalta ilk ayak atıp da adımlarını yolun kaypaklığına alıştırmaya kadar nasıl korkarlar, ürperir, titrerler. Karşıdan gelen arabanın atları ayaklarını caddeye uydurmuş olacaktı. Tırıs geliyorlardı.(10) Arkadan korna çalan bir otomobile yol vermek için arabayı kullanan adamcağız dizginleri birden sağa çekti. Bu beklenmedik karışma yüzünden arabanın solundaki hayvanın yürüyüş düzeni bozuldu, kaydı; nalları yolun kumlarından kıvılcımlar çıkararak devrildi düştü. Bir çırpındı ve kaldı. Kalkmıyordu. Atın durumunu yukarıdan iyi göremeyen adamcağız da habire kamçı sallıyordu. Oradan geçenlerden birisi yaklaşarak elini kaldırdı; vurma hemşerim vurma, kalkamaz, dedi.

Yan kayışları atın altına geçmiş, dört ayağı da göğe dikilmişti. Kımıldamasına, davranmasına imkân yoktu. Adam arabadan indi. Falakanın, kayışların iyice gerilmiş, hayvanın üzerine yaslandığı okun kırılmış olduğunu gördü. Kayışları çözmeye gücü yetmiyordu. Fakat hayvan pek acıklı ve zor bir durumda idi: Korkmuş, gövdesi okun, ayakları kayışların üzerinde, baş yere yaslanmış, burun delikleri açılmış, nefesi yolun tozlarını üflüyor; yaşadığı da ancak bundan belli oluyor. Gözler pörtlemiş, boşlukta bir noktaya dikilmiş, boş, bomboş bakıyorlar. Herhalde sırtı, böğrü, üzerine yaslandığı kaburgaları, her yanı korkunç ağrılar, sızılar içinde olacak; ama gık bile demiyor. Çünkü o, kederli zamanlarında değil, ancak sevinçli zamanlarında seslenen, kişneyen soydan. Şu anda çektiği ızdırabı da yüzyıllar boyunca soyunun sopunun yaptığı gibi o da sessizce geçiştirmeye çalışıyor.

Hayvanı çabuk kurtarmak için kayışları kesmek lazımdı. Ama kıyılamıyordu. Şaşkınlık, kısa da olsa, şöyle yap böyle yap sözleriyle biraz sürdü. Nihayet oraya toplananlardan bazılarının yardımıyla kayışlar çözüldü. Hayvan cadde üzerine ayaklarını

uzatarak boylu boyunca serildi kaldı. Ölü gibi idi, hiç kıılmıyordu. Arabacı hayvanı azarlamaya, tekmelemeye başladı. Fakat o hiç aldırış etmiyor, kılını bile kıpırdatmıyor, gözlerini boşlukta diktığı noktadan ayırmıyordu. Ama o gözler... Aman ne korkunç şeylerdi onlar.. Her şeyi gizlemeye çalışan o gözlerden her şey anlaşılıyor gibi idi. Hayvancağız, kaderi yularıya elimize verileli geçen uzun yüzyılların macerasını gözden geçiriyor, aramıza karışmasındaki, hayır, karıştırılmamasındaki biricik sebebin bize hizmet etmek olduğunu, sadakatla görmeye çalıştığı işinden onu bir kazanın alıkoyduğunu düşünüyor ve “Bunları etrafımdakilere sezdirirsem benim öteki evcillerden, kediden, köpekten, keçiden ve arslandan ne farkım olur?” dermiş gibi acıları da, sevinçleri de, iyi ve kötü düşünceleri de belli eden gözlerine kayıtsız, manasız bir hâl vermeye uğraşıyor gibi idi. Binlerce senelik uzlaşma ve anlaşma bir anda bozulmuş, onunla bizim aramızda derin bir uçurum açılmıştı. Artık o başka bir âlemde yaşıyor, azar, kötek vız geliyor; öfkesini, isyanını inatçı bir vurdumduymazlıkla belirtmeye çalışıyordu. Demin arabacıya seslenen adam hayvanın derdini anladı: Vurma hemşerim vurma da hayvanı bir okşa, dedi. Sahibi hayvanı okşayınca o pörtlek gözlerde bir sevinç kıvılcımı parladı. Ürpere ürpere sanki bin yıllık, on bin yıllık bir uykudan uyanıyordu. Davranmaya başladı; sıçradı kalktı. Onu hiç uyanmak istemediği bu sıkıntılı uykunun kâbuslarından kurtaran tılsım bulunmuştu: Bu, sahibinin elleri idi. Ama bu eller, az önce gördüğü düşte onu pataklayan hoyrat eller değil, evvel zaman içinde onu bize kazandıran ve deminki kazanın artık kabahat sayılmadığını anlatan okşayıcı ellerdi. Demek ki onun başka ve fazla bir isteği yoktu.

Benim şimdi asfaltlı caddelerde, hele donlu havalarda, sakına sakına adım atan atları gördükçe yüreğim hop hop eder.

SORULAR

26. Okuduğunuz metne, aşağıdakilerden hangisi en uygun başlık olabilir?

- a) Asfalt Yollar
- b) At ve Asfalt
- c) Kaza Yapan Atlar
- d) Ayağı Kırılan Atlar
- e) Şehir ve Hayvanlar

27. Metinden hareketle yolların bozulmasına ilişkin aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz?

- a) Yolları, tekerleklerin şına demiri bozmaktadır.
- b) Su ve sıcak-soğuk havalar yolları tahrip etmektedir.
- c) Ot kökleri yolların bozulmasına yol açmaktadır.
- d) Onarımın yapılmaması yolları kullanılamaz hâle getirmektedir.
- e) Bozuk yollarda ortası tümsek iki çukur vardır.

“Bu çukurlar, doldurulmaz, onarılmazsa yollar, minesı çatlak dişler gibi çürür, bozulur. Çünkü yolların mikrobi, su, sıcak, soğuk, ot kökü, don, velhasıl bozucu etkilerin hepsi yolların özüne bu çukurlardan işler. Ama yollar bizde böyledir işte. Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider.”

28. Yukarıdaki paragrafta yollarla ilgili kaç değişik benzetme yapılmıştır?

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

“Tekerlekler yolların yüzüne er geç alın yazıları olan bu çizgileri çizer; onların ömrü de böylece tükenir gider.”

29. Yazar, bu cümlede anlatımı güçlendirmek için hangi kelimeler arasında benzetme ilişkisi kurulmuştur?

- a) İnsan-tekerlek-yol
- b) İnsan-çizgi-alın
- c) İnsan-yol-çizgi
- d) İnsan-ömür-yol
- e) Yol-ömür-çizgi

30. Metinde geçen “belli(1)” ve “sıska(2)” kelimelerinin yerine aşağıdaki kelimelerden hangileri kullanılabilir?

- a) Açık-güçlü
- b) Açık-semiz
- c) Bazı-zayıf
- d) Sırtlı-kuvvetli
- e) Yokuş-semiz

31. Metinde geçen “kulak asmamak(3)” ve “aklı kesmemek(4)” deyimlerinin yerine aşağıdakilerden hangileri kullanılırsa anlam daralması ya da bozulması olmaz?

- a) Gözünü kırpmamak-hüküm vermemek
- b) Gücüne gitmemek-aklından geçirmemek
- c) Aldırmamak-düşünmemek
- d) Dikkat etmemek-tahmin etmemek
- e) Kulak vermemek-aklından zoru olmamak

32. Aşağıdaki yargılardan hangisi metinden çıkarılamaz?

- a) Şehirde bazı yollarının asfaltı dayanıksızdır.
- b) Ankara’yı ilçelerine bağlayan yollar şosedir.
- c) At arabaları köyden şehre hububat taşımaktadır.
- d) Dışkapı Ankara’nın pazar merkezidir.
- e) Atlar, iyi yolla kötü yolu ayırt edecek sezgiye sahiptir.

“Kan ter içinde, canımız çıktı, dizimizin bağı çözüldü, bizi şuracığa niçin bırakmıyorsunuz der gibi bir hâl alıyorlardı. Belki biraz sonra hak edeceklerini bile bildikleri bu yokuşta böyle sık sık duraklamaları, neden olduğuna akıl erdiremedikleri bu yasağa karşı biraz da isyan etmek içindi.”

33. Yukarıdaki parçada yazar, aşağıdaki anlatım tekniklerinin hangilerinden yararlanmıştır?

- a) Tartışma-Açıklama
- b) Betimleme-Açıklama
- c) Öyküleme-Betimleme
- d) Tartışma-Öyküleme
- e) Tanımlama-Betimleme

34. Yazar, “kan ter içinde(5)” ve “canı çıkmak(6)” deyimlerini aşağıdaki durumlardan hangisini anlatmak için kullanmıştır?

- a) Atların kayıp düştüklerini
- b) Atların can çekiştiği
- c) Atların yokuşu çıkamadığı
- d) Atların kamçı darbelerinden yaralandıkları
- e) Atların çok yorulduğu

35. “Atlar yolun her kesimini, her çeşidini biliyorlardı.(7)” yazar, burada atların hangi özelliğini vurgulamaktadır?

- a) İnatçı hayvanlar olduklarını
- b) Yük çekmek istemediklerini
- c) Yorgun olduklarını
- d) Kurnaz hayvanlar olduklarını
- e) İnsanlar gibi duyarlı olduklarını

36. “hak etmek(8)” kelime grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Üstesinden gelmek
- b) Baş edememek
- c) Kendine mal etmek
- d) Boyunduruğu altına almak
- e) Kazanmak

37. Yazarı, yokuşu tırmanmaya çalışan atların son yolculuk hâllerini görmekten alıkoyan durum aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Atların hızlı yürümesi
- b) Yağmurun başlaması
- c) Atların sıkıntılı hâline dayanamaması
- d) Acil bir işinin olduğunu fark etmesi
- e) Kamçılanmalarına dayanamaması

38. Başlangıçta atların caddeyi kullanma yasağına karşı çıkan yazarın daha sonra bu düşüncesinin değiştiği görülmektedir, bunun sebebi nedir?

- a) Yolların sürekli bozulması ve tamir edilmemesi.
- b) Atların trafik kurallarını ihlal etmesi.
- c) Tanık olduğu kötü bir kaza.
- d) Atların motorlu taşıtlardan ürkmesi
- e) Yolların kaypak ve buzlu olması

39. “Kolu bacağı kırılan atın akıbeti ise kötüdür.(9)” yazarın bu şekilde düşünmesine sebep olan durum aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kırıkları saracak veterinerin bulunmaması
- b) Kırılan yerin bir daha iyileşememesi
- c) Ayağı kırılan atın eskisi gibi çalışamaması
- d) Ayağı kırılan bir atın vurulduğunu görmesi
- e) Bu gibi durumlarda sadece hayvanın suçlanması

40. “tırıs gelmek(10)” kelime grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Kayarak gelmek
- b) Korkarak gelmek
- c) Sekerek gelmek
- d) Hızlıca gelmek
- e) Koşarak gelmek

41. Atların asfalt yollarda korkarak ve çekinerek yürümesinin sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Asfalt yolların siyah renginden korkmaları
- b) Motorlu taşıtların korna çalması
- c) Trafik kurallarına ve şehre yabancı olmaları
- d) Ayaklarının asfalt üzerinde tutunamaması
- e) Sahipleri tarafından kamçılanmaları

42. Yazar, atların kedi, köpek, keçi gibi diğer evcil hayvanlardan farkını ortaya koyarken onların hangi özelliği üzerinde durmuştur?

- a) Çok yük taşımaları
- b) Sürekli bir yerlerini sakatlamaları
- c) Asfalt ve kaypak yollarda kaymaları
- d) Sadık ve sabırlı olmaları
- e) Evcilleştirilen ilk hayvan olmaları

43. Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Fıkra
- b) Söyleşi
- c) Makale
- d) Hikâye
- e) Anı

44. Metinde işlenen konu, aşağıdakilerden hangisinde tam olarak verilmiştir?

- a) Hayvan hakları
- b) At sevgisi
- c) Atların geçirdiği kazalar
- d) Şehirlerin asfalt ve kaypak yolları
- e) Ankara'nın asfalt ve buzlu yolları

45. Aşağıdaki yargılardan hangisi metnin ana düşüncesidir?

- a) Atların yollarda kayması her zaman tehlikeli değildir.
- b) Atların insanlara olan bağlılığı eskilere dayanır.
- c) Şehirlerde atlar için ayrı yollar yapılmalıdır.
- d) Hayatı bizimle paylaşan hayvanlara iyi davranılmalıdır.
- e) Şehirleşme atların hayatını olumsuz etkilemiştir.

46. Metinde işlenen olayı-olayları tam olarak açıklayan aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ankara'nın çeşitli semtlerinde yaşanan trafik kazaları
- b) Kaypak ve asfalt yollarda atların geçirdiği kazalar
- c) Asfalt ve şose yollarda atlarla yapılan taşımacılığın zorluğu
- d) Buzlu ve kaypak yollarda yaşanan tehlikeler
- e) Atların çamurlu yollarda çektiği güçlükler

47. Metinde geçen olay-olayların geçtiği zaman aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) Yağışlı ve donlu kış mevsimleri
- b) Yazın hasat zamanı
- c) Ankara'nın eski zamanları
- d) Yolların asfaltlandığı yıllar
- e) Sonbahar mevsimi

48. Metinde işlenen olay-olaylar tam olarak nerede geçmektedir?

- a) Ankara'nın yokuşlu yollarında
- b) Etlik-Ankara arasında
- c) Keçiören-Ankara arasında
- d) Dışkapı ile pazar yeri arasında
- e) Ankara ilçeleri ile köy yolları arasında

49. Metinde yer alan şahıs kadrosu aşağıdakilerden hangisinde doğru ve tam olarak verilmiştir?

- a) Anlatıcı yazar-kedi-köpek-arслан-keçi-atlar
- b) Anlatıcı yazar-atlar-at arabacıları-Çankırı Caddesi
- c) Anlatıcı yazar-atlar-at arabacısı-Ulus-asfalt yollar
- d) Anlatıcı yazar-atlar-at arabacısı-yoldan geçenler
- e) Anlatıcı yazar-diğer hayvanlar-at arabacısı-kamçı

50. Yazarın metinde kullandığı dil ve üslûba ilişkin aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Olaylar birinci ağızdan fakat ağır bir dille anlatılmıştır.
- b) Yazar, sade ve akıcı bir üslûbu yakalayamamıştır.
- c) Olaylar üçüncü ağızdan ve sade bir dille anlatılmaktadır.
- d) Olaylar anlatıcı yazar tarafından betimlenerek sunulmuştur.
- e) Yazar olayları ikinci ağızdan süslü bir dille aktarmıştır.

Ek6: Şiir Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi

III. METİN

Yaş otuz beş “yolun(1)” yarısı eder.
 “Dante(2)” gibi ortasındayız ömrün.
 Delikanlı çağımızdaki cevher(3),
 Yalvarmak, yakarmak nafile bugün,
 Gözünün yaşına bakmadan gider.

Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?
 Benim mi Allahım bu çizgili yüz?
 Ya gözler altındaki mor halkalar?
 Neden böyle düşman görünürsünüz,
 Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?

Zamanla nasıl değişiyor insan!
 Hangi resmime baksam(4) ben değilim.
 Nerde o günler, o şevk, o heyecan?
 Bu güler yüzlü adam ben değilim;
 Yalandır kaygısız olduğum yalan.

Hayal meyal şeylerden ilk aşkımız;
 Hâtırası bile yabancı gelir
 Hayata beraber başladığımız
 Dostlarla da yollar ayrıldı bir bir,
 Gittikçe artıyor yalnızlığımız.

Gökyüzünün başka rengi de varmış!
 Geç fark ettim taşın sert(5) olduğunu.
 Su insanı boğar, ateş yakarmış!
 Her doğan günün bir dert olduğunu,
 İnsan bu yaşa gelince anlarmış.

Ayva sarı nar kırmızı sonbahar!
 Her yıl biraz daha benimsediğim.
 Ne dönüp duruyor havada kuşlar?
 Nerden çıktı bu cenaze? Ölen kim?
 Bu kaçınıcı bahçe gördüm tarumar(6)?

Neylersin ölüm herkesin başında.
 Uyudun uyanmadın olacak.
 Kim bilir nerde, nasıl, kaç yaşında?
Bir namazlık saltanatın(7) olacak,
 Taht misali o musalla taşında.

SORULAR

51.“yol(1)” kelimesi şiirde hangi anlamda kullanılmıştır?

- a) Ömür
- b) Yaşantı
- c) Ölüm
- d) Ölçü
- e) Uzaklık

52.“Dante(2)” kelimesi ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

- a) Şâirin arkadaşı
- b) Şâirin sevgilisi
- c) Süs eşyası
- d) Çiçek ismi
- e) İtalyan şâir

53. “Yalvarmak, yakarmak nafile bugün,
Gözünün yaşına bakmadan gider.”

Şâir, yukarıdaki dizelerin geçtiği bendi de dikkate alarak özellikle neyi vurgulamak istemiş olabilir?

- a) Hayatın durmadan aktığını
- b) Zamanı durdurmanın imkânsızlığını
- c) Geçmişe üzülmünün faydasızlığını
- d) Sevgilinin acımasızlığını
- e) Gençlik yıllarındaki gücünü

54. “Şakaklarıma kar mı yağdı ne var?
Benim mi Allahım bu çizgili yüz?”

Şâir, yukarıdaki dizelerde anlamı güçlendirmek için hangi söz sanatlarından yararlanmıştır?

- a) İstiare-Tecahül-i Arif
- b) Teşbih-İstiare
- c) Teşhis-Tecahül-i Arif
- d) Kinaye-Tevriye
- e) Tecahül-i Arif-Tekrir

55. “Neden böyle düşman görünürsünüz,
Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?”

Yukarıdaki dizelerde şâir, aynalar karşısında durarak gerçekte neyi sorgulamaktadır?

- a) Aynaları
- b) Yaşlanmasını
- c) Yalnızlığını
- d) Görüntüsünü
- e) Sevgilisini

56. “Neden böyle düşman görünürsünüz,
Yıllar yılı dost bildiğim aynalar?”

Yukarıdaki dizelerde şair, anlamı güçlendirmek için hangi söz sanatlarından yararlanmıştır?

- a) Tezat-Tevriye
- b) Teşhis-Tezat
- c) Mecaz-ı Mürsel-Tezat
- d) Teşbih-Tezat
- e) İstiare-Telmih

57. Şiirin birinci bendinde şâir, tam olarak neden yakınmaktadır?

- a) Zamanın hızla akıp gitmesinden
- b) 35 yaşında olmasından
- c) Heyecanını giderek yitirmesinden
- d) Gücünün giderek azaldığından
- e) Gözlerinin iyi görmediğinden

58. “cevher(3)” kelimesinin şiirde yüklendiği anlamı tam olarak aşağıdakilerden hangisi karşılar?

- a) Şâirin gençlik yılları
- b) Şâirin sahip olduğu para
- c) Arkadaşlarına verdiği değer
- d) Hayatla mücadele gücü
- e) Coşkulu olduğu zamanlar

59. “Şakalarım kar mı yağdı ne var?” dizesinde şâir, anlamı güçlendirmek için aşağıdaki hangi iki unsuru birbirini çağrıştıracak şekilde kullanarak sanat yapmıştır?

- a) Kar-beyaz renk
- b) Kar-yağmak
- c) Kar-şakak
- d) Kar-ak saç
- e) Kar-karlı hava

60. Şâir, kendinde meydana gelen değişiklikleri somut olarak nasıl fark ediyor?

- a) Kendini sorgulayarak
- b) Yaşadığı kaygı hâlinde
- c) Hislerindeki değişikliklerden
- d) Resimlerine bakarak
- e) Gücünün azalmasından

61. “Hangi resmime baksam(4) ben değilim” dizesindeki “bakmak” sözcüğünün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- a) Çalan telefona annesi baktı.
- b) Kimsesiz çocuklara devlet bakıyor.
- c) Evin balkonu ana caddeye bakıyor.
- d) Aynaya bakınca yüzündeki çizgileri fark etti.
- e) Hastalanmamak için kendine iyi bakıyor.

62. Şiirin dördüncü bendinde aşağıdaki duygulardan hangisi öne çıkarılmıştır?

- a) Yalnızlık
- b) Özlem
- c) Terk edilmişlik
- d) Unutulmuşluk
- e) Vefasızlık

63. “Gökyüzünün başka rengi de varmış
Geç farkettim taşın sert olduğunu”

Yukarıdaki dizelerde şâirin gerçekte anlatmak istediği nedir?

- a) Hayatın zorluğunu
- b) Doğanın farklı özelliklerini
- c) Taşların sertliğini fark ettiğini
- d) Gökyüzünün diğer renklerini
- e) Tabiata karşı duyduğu sevgiyi

64. “Geç fark ettim taşın sert(5) olduğunu.”

Dizesinde “sert” sözcüğü, aşağıdakilerin hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

- a) Sert sözleri herkesi incitiyordu.
- b) Ayşe’ye sert davranma nedeni anlayamadım.
- c) Yatağı sert olduğundan rahat edemedi.
- d) Sertliği bakışlarından kolaylıkla anlaşılıyordu.
- e) Öğretmen ödevini yapmayanlara sert çıktı.

65. Şiirin beşinci bendinde şairin anlatmak istediğini aşağıdakilerden hangisi tam olarak yansıtmaktadır?

- a) Hayatı kavramak olgunlaşmaya bağlıdır.
- b) Yaşlılık belirtileri insanı mutsuzlaştırır.
- c) İnsan, yaşlandıkça yalnızlaşır.
- d) Yaşlılık insanı güçsüzleştirir.
- e) Hayattan zevk almak gençliğe bağlıdır.

66. Şiirin altıncı bendinde şâirin asıl anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Sonbahar mevsimi
- b) Kuşların göç etmesi
- c) Meyvelerin olgunlaşması
- d) Bağ bozumu
- e) Giderek yaklaşan ölümü

67. “tarumar(6)” kelimesinin şiirde yüklendiği anlamı tam olarak aşağıdakilerden hangisi karşılar?

- a) Yıkık
- b) Bozulmuş
- c) Darmadağın
- d) Köhne
- e) Terkedilmiş

68. “Ne dönüp duruyor havada kuşlar”

Dizesinde aşağıdaki söz sanatlarından hangisi veya hangileri kullanılmıştır?

- a) Telmih-İstifham
- b) Telmih
- c) Tecahül-i Arif-İstifham
- d) Kapalı İstiare-Mecaz-ı Mürsel
- e) Teşbih-Teşhis

69. “bir namazlık saltanat(7)” kelime grubunun şiirde yüklendiği anlamı aşağıdakilerden hangisi tam olarak karşılar?

- a) Bir kerelik namaz
- b) Değeri bilinmemekten yakınma
- c) Uğurlama töreni
- d) Cenaze namazı
- e) Bir anlık padişahlık

70. “Neylersin ölüm herkesin başında.
Uyudun uyanmadın olacak.
Kim bilir nerde, nasıl, kaç yaşında?”

Dizelerinde, şâirin anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ölümle sonsuzluğa erileceği
- b) Ölümün ansızın gelebileceği
- c) Sonsuzluğa kavuşma isteği
- d) Ölümün sorgulanması gerektiği
- e) Hayatın çelişkilerle dolu olduğu

71. Şiirin son bendindeki anlatıma bakarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- a) Şâir, ölümü kabullenmiştir.
- b) Ölüm, herkes için kaçınılmazdır.
- c) Ölümün yeri ve zamanı belli değildir.
- d) Ölüm, korkutucu ve ürperticidir.
- e) Ölüm, uyanılmayan bir uykudur.

72. Şiirin tamamında işlenen ana tema aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ölüm
- b) Yalnızlık
- c) Hayatın faniliği
- d) Yaşlanma belirtileri
- e) Ayrılık

73. Şiirin nazım birimi ve vezni(ölçüsü) için aşağıdaki tespitlerden hangisi doğrudur?

- a) Dörtlük-11'li Hece ölçüsü
- b) Musammat-Aruz vezni
- c) Muhammes-Aruz vezni
- d) Beşlik bent-Serbest vezin
- e) Beşlik bent-11'li Hece vezni

74. Şiirin kafiye şekli ve kafiye türü için aşağıda yapılan eşleştirmelerden hangisi doğrudur?

- a) Çapraz kafiye-Yarım kafiye
- b) Düz kafiye-Tam kafiye
- c) Sarmal kafiye-Tam kafiye
- d) Çapraz kafiye-Tam kafiye
- e) Sarmal kafiye-Redif

75. Şiirde işlenen duygu ve temaya bakarak türü için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- a) Epik
- b) Pastoral
- c) Satirik
- d) Lirik
- e) Didaktik

Lütfen işaretlenmemiş bir soru olup olmadığını kontrol ediniz. Teşekkürler...