

## Bir Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi

### The Effects on Students' Comprehension of Different Ways of Teaching Text

Abdurrahman KILIÇ  
Celal Bayar Üniversitesi

#### Öz

Bu araştırma, ilköğretim okulu birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinde, metnin farklı şekillerde işlenişinin anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapıldı. Araştırmada deneysel yöntemin kontrol gruplu son-test deseni kullanıldı. Kontrol grubunda metin işlenmedi, sadece öğrencilerin metni bireysel olarak okumalarıyla anlama düzeyi belirlendi. Deney gruplarında metin işlendi. Deney grupları arasındaki farklılık, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklama sırasıydı. Bilinmeyen kelimeler, G2'de metni işlemeden önce, G3'te sonra, G4'te metin işleme sırasında verildi. Deney gruplarının anlama düzeyleri kontrol grubundan yüksek bulundu. İkili karşılaştırma için Scheffé Testi kullanıldı. Karşılaştırma sonunda deney grubu 2'de (metni işlemeden önce bilinmeyen kelimelerin verildiği grup) anlamlı derecede yüksek bulundu.

*Anahtar Sözcükler:* Anlama düzeyi, farklı şekilde metin işleme.

#### Abstract

The purpose of this piece of experimental research is to examine the effectiveness of students' comprehension levels when a text is taught in different ways. The subjects were first stage students in their fifth year. In this study a control grouped post test design was used. The text was not taught to control group, these read the text individually. In the experimental groups the text was taught. Experimental groups were differentiated by the order in which unknown words were explained. In experimental groups the text was presented. In experimental group 2, unknown words were explained before the text was taught. In experimental group 3, the unknown words were explained after the text had been taught. In experimental group 4, unknown words were explained during the teaching of the text. The comprehension levels of the experimental groups were found to be higher than those of the control group. The Scheffé Test was used as a post hoc procedure. The post hoc test showed that experimental group 2 was the most effective in comprehension.

*Key Words:* Level of understanding, teaching a text.

#### Giriş

İnsanoğlu başlangıçtan bu yana her dönemde eğitilme ihtiyacı duymuş ve bu ihtiyacı bir türlü karşılama çabasını da daima göstermiştir. Yazının icadıyla birlikte eğitimin içinde "formal eğitimin" payı giderek artmıştır. Böylelikle eğitim, konuşma ve anlaşma aracı olan dili eğitimin merkezine alarak şekillenmeye başlamıştır. Sonuçta anadili öğrenme çok boyutlu bir süreç haline almıştır. Bu yüzden anadili eğitimi, bireyin toplumsal, sosyal bir varlık olarak gelişmesinde, dünyayı ve içinde

yaşadığı çevreyi algılama ve yorumlamasında, ilkokuldan başlayarak tüm eğitim kademelerinde ve bireyin daha sonra hayatını devam ettireceği ortamlardaki başarısında temel belirleyicilerden olmuştur (Çakır 1995).

Anadilimizin doğru ve düzgün kullanımı konusunda günlük yaşamda birçok yanlışlık ve yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Bunlar ilkokul çocuğundan yüksek öğrenim görmüş kişilere kadar bazı kimselerde görülen okuma, yazma, anlama, anlatma (konuşma), dinleme bakımından genelleşmiş yanlışlar ve eksikliklerdir. Lise ve dengi okulları bitirdikten sonra, yükseköğretim gerebilen öğrencilerin bile, okuduğunu anlama ve yazılı

Dr. Abdurrahman Kılıç, Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğretim görevlisi, Demirci, Manisa.

anlatım becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıkları görülmektedir (Tekin, 1980).

Okullarımızda anadilimizi öğretmek amacıyla Türkçe dersi okutulmaktadır. Dilin inceliklerini öğrenmek her şeyden önce anlama ve anlatma gücünü geliştirmek demektir. Çocuklar anadillerini önce kulaktan, yaşayarak öğrenirler. Dil, dinamik bir yapıya sahip olduğundan dili bu şekilde öğrenme, etkili kullanmada yeterli olmamaktadır. Bu yüzden dil öğretiminde ya da dili kullanmada, bilimsel bir yaklaşım olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerileri öğrencilere "formal bir şekilde" kazandırılmalıdır.

Halen uygulanmakta olan İlköğretim Türkçe Programı'nın amaçları arasında bireyin anlama (okuduğunu dinlediğini) ve anlatma (konuşma, yazma) güçlerini geliştirme yer almaktadır. Bunun gerçekleşmesi her bir dil becerisinin ayrı ayrı kazandırılmasına bağlıdır. Ayrıca bu becerilerin birbirleriyle sıkı bir ilişki içinde oldukları da unutulmamalıdır.

Bir dilin öğrenilmesi temel becerilerin kazanılma derecesine bağlıdır. Bu da anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesiyle olur. Anlama becerisini geliştirme okuma, dinleme ve izleme becerilerinin gelişmesine bağlıdır. Bireylerin bilgi edinme yollarından en önemlisi okumadır. Anlama becerisinin önemli bir yanını oluşturan okuduğunu anlama becerisinin kazanılması, eğitimin her kademesinde önemli görülmektedir.

Okuduğunu kavramada önemli olan okunan bir metinden, anlamın tam ve doğru olarak çıkarılmasıdır. Birey okuduğunu anlamıyorsa, yapılan iş metnin seslendirilmesinden öte bir değer ifade etmez. Zaten okuma eğitiminin amacı, bireyin okuduğunu anlaması, anlama uygun tepkide bulunması ve bunu her okuma etkinliğinde gerçekleştirmesini sağlamaktır. Buradaki başarı, verilmek istenen mesajla okuyucunun mesajı algılama ve anlamlandırmasındaki tutarlılığa bağlıdır (Kılıç, 2000).

Williams, Taylor ve Cani (1984), okuduğunu anlamayı, öncelikle verilen bir metnin ana düşüncelerini belirleyebilme olarak ifade ederken; Paris (1991), pek çok akademik etkinlik ile ilişkisi olan karmaşık bir bilişsel ve sosyal etkinlik olarak tanımlamaktadır. Pasinski (1985) ise, okuma metninde anlamın yeniden oluşturulması için, okumayı anlama sürecinde, okuyucunun metnin anlaşılmasında bilgi birimlerinin hangilerinin önemli olduğunu sezmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Comeyras da (1990) metnin kavranmasının metnin anlamını oluşturan olası yorumların okuyucu tarafından değerlendirilmesi olduğunu; Van Dijk ve Kitch (1983)

ise kavramayı, büyük ölçekli yapıların kurulması yani metnin özünün oluşturulması süreci olarak ele almakta; Marjana ve diğerleri 'kavramayı, yeni edinilen bilgilerin yaşantılarımızla ilişkisinin kurulmasında öznel bir süreç' olarak tanımlamaktadır (Aktaran; Çakır, 1995). Yukarıdaki tanımların vurgu yaptığı temel nokta okuduğunu anlamının bilişsel süreç olduğu ve okunan metnin temelde ne anlatmak istediğinin kavranmasıdır. Üniversite düzeyinde bile verilen bir metinde önemli olanın ne olduğunu belirleyebilmede, kavrayabilmede güçlük çekilmektedir (Erden, 1993).

Son yıllarda dil öğrenmede, cümle üzerinde yoğunlaşmaktan çok metindeki cümle üzerinde yoğunlaşmıştır. İçerik ve durumun ne olduğu anlaşılacakça cümlelerin ne anlama geldiği anlaşılabilir (Harmer, 1987; Brown, 1994; Kılıç, 2000). Bir cümlelerin sözün gelişine göre birçok anlamı olabilir. Dil öğretiminde öğretmenin işi öğrenciye soyut sistemi öğretmekten daha çok bunun dildeki anlamını öğretmektir.

Gutrie ve Kirsch (1987) okuma konusuna faktör analizlerinden kanıt göstererek, metindeki bilgiye ulaşmanın, okuduğunu anlamayı içeren bilişsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Metni çalışan kişi baştan, sorulara cevap olacak bilgiyi bulmayı amaçlar. Bu şekilde metni inceleme; amaç belirleme, kategori seçme, sıralama, bilgiyi bulma, özetleme ve genelleştirmeyi içerir (Symons, 1992). Eğer öğrenen, düşüncelerini, duygularını, hislerini; konuşarak, duyarak veya okuyarak transfer etmekte kullanabiliyorsa; kelimelerin, gramerin, kelimenin anlamının, dil kuralları ve diğer dil becerilerinin bilinmesinin bir anlamı yoktur (Brown, 1994).

Dilin en son amacı anlamları ortak kılmaktır. Bu da mesajın bir bütün olarak algılanması ile mümkündür. Kelimelerin anlamları statik değildir. Önemli bir kelime ya da kavramı sözlükten bakarak tanımlama, metnin tam anlamını kavramak için yeterli olmayabilir. Yapılması gereken iş, kelimelerin anlamını, metindeki kelimelerle ilişki kurarak, metnin vermek istediği mesajdan çıkarılmasıdır (Broza & Simpson, 1991; Kılıç, 2000). İfadede cümlelerin, ne demek istediği sadece gramatik yapı ya da kelime anlamıyla ilgili değildir. Cümlelerin içinde bulunduğu metin bu anlamı belirlemede önemli bir paya sahiptir.

Anadili öğretiminin beceri alanları içinde değerlendirdiğimiz dinleme ve okuma 'anlama' gücünü geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Ancak, bir dili bilmek, o dille söyleneni, yazılanı anlayabilmek kadar; duygu, düşünce

ve tasarımlarını o dille anlatabilmek de demektir. Anlatma becerileri ise, konuşma (sözlü anlatım) ve yazma (yazılı anlatım) olmak üzere iki etkinlik alanını içerir.

Okuduğunu çabuk, doğru ve tam anlayabilen, hemen her ders alanında başarılı olmak için önemli bir engeli aşmış demektir. Aslında birçok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Tekin, 1980). Bunu okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişkiyi gösteren araştırmalar desteklenmektedir.

Bloom ve arkadaşları tarafından 15 ülkenin ortaöğretim kurumlarında yapılan araştırmada, öğrencilerin kendi dillerinde okuduğunu kavramasıyla ilgili olarak "Dil, Edebiyat, Fen Bilimleri, Matematik" alanlarında toplam dört farklı test uygulanmıştır. Okuduğunu kavramayla ortaokul ve lise düzeyinde; dil ve edebiyat alanında .70; matematik arasında ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54; fen bilimleri arasında ortaokul düzeyinde .62; lise düzeyinde .56 olarak elde edilen ilişki oldukça yüksektir (Bloom, 1979).

Fidan ve Baykul tarafından yapılan bir araştırmada (1991), Türkçe, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sağlık ve Beslenme alanlarında uygulanan 5 testin sonucunda öğrencilerin başarısız olduğu alanlardan birinin "okuduğunu kavrama" olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bütün testlerdeki puanlar Türkçe testi ile yüksek ilişki ( $r=.70$ ) göstermiştir.

Broza, Michale ve Simpson (1991), öğretim formatındaki kullanılan kelime ve kavramları öğrencilerin dikkatle anlamasında onlara aşağıdaki etkinliklerin yardımcı olacağını belirtir:

- Kavramlar ve onun arka planındaki bilgilerimiz arasındaki ilişkiyi çıkarma ve hissetme,
- Değişik bir metinde kavramı uygulama ve anlama,
- Amaçlanan kavram için hikâye içerikleri oluşturma,
- Amaçlanan kavramla ilgili önceden hazırlanan soruları cevaplama etkinliklerinin onlara yardımcı olacağını ifade etmektir.

Bireyin okuduğunu kavramak için göstereceği çabalar şu şekilde sıralanabilir:

- a) Metnin yapısını çözümleme.
- b) Metnin içeriğini kavrama ve yorumlama; metindeki mesajın okuyucu tarafından anlaşılabilmesi için, mesajı taşıyan dilsel birimlerin (sözcükleri, tümceler ve söylem biçimleri) iyi tanınması ve anlaşılması gerekir. Bu metnin yapısal yönünü tanımaya bağlıdır.

- c) Metni eleştirme: Okunan metinde geçen mesajları benimseme, katılma-katılmama, aksini düşünme gibi zihinsel eylemler okuyucu tarafından gerçekleştirilir (Aktaran: Tazebay, 1995).

Okuduğunu kavrama üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; okuyucu, okuma materyali, metnin okuyucu tarafından yorumlanmasıdır. Bu açıdan okuduğunu kavrama üzerine yapılan çalışmaların sonuçları da kullanılan metinlere, okuyucunun okuma amacı ve bilgisi ile okuyucunun metinle ilgili yorumlarını değerlendirmede kullanılan ölçümlere bağlıdır (Demirel, 1996).

Kameenui ve Simmons (1990)'un geliştirdiği modelde okuduğunu kavrama sürecinin temel öğelerini; okuyucu, metin, işlem ve kavrama stratejileri oluşturmaktadır (Akt: Demirel, 1996). Burada okuyucu ve kavrama stratejileri bireye; metin ve metnin işlenmesi, bireyin dışındaki etkenlere bağlıdır.

Okuduğunu kavrama sürecinde metnin işlenmesi önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte bilişsel ve dilbilimsel olarak iki boyuttan söz edilebilir. Bilişsel boyut bireyin algılama ve anlamasıyla ilgilidir. Dilbilimsel boyut ise, dilin yapısından kaynaklanan cümlenin kuruluş özelliklerinin, cümle içi öğelerin aralarındaki dizimsel ve anlamsal ilişkilerin, cümleler arası anlam örüntüleri ilişkilerinin, metnin biçim ve cümle yapısı özelliklerinin mesajın alınmasındaki etkileridir (Çakır, 1995).

Aynı metni okuyan bireylerden birinin özünü anlaması, diğerinin anlamamasının pek çok sebepleri olabilir. Buna farklı okuma kuramları çerçevesinde cevap aranmıştır (Çakır, 1995). Okuyucu odaklı okuma kuramında, süreçte okuyucunun katkısı ile metnin işlenmesinde metni işleyicinin katkısı vurgulanmaktadır. Etkileşimli okuma kuramında, okuyucunun metinle ilgili önbilgisi ve metnin içeriği vurgulanırken iki kavramın bileşkesi etkili görülmektedir.

Van Dijk ve Kintsch'in yaklaşımı dört temel basamağı içermektedir. Bunlar; sözcük tanıma, dilsel yapıyı ortaya koyan sözdizimsel çözümlenme, kavram ya da önermelerin içeriğini ortaya çıkaran anlamsal çözümlenme ve metnin konusunu ortaya çıkaran edimsel çözümlenmedir. Bu basamakların her biri metin işleme sürecinde birbiriyle ilişkili ve süreklidir.

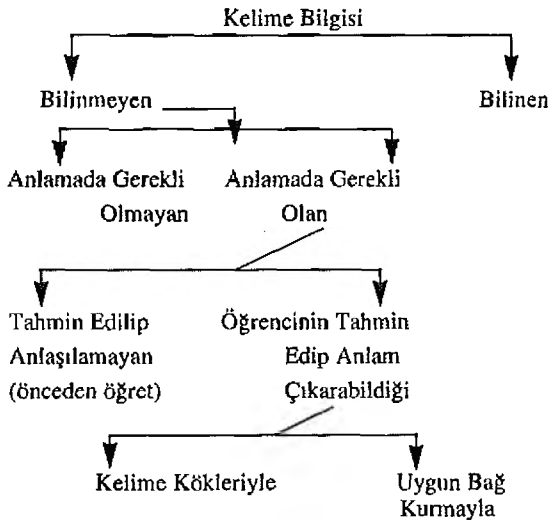
Kameenui ve Simmons'un geliştirdiği modelde okuduğunu kavrama sürecinin temel öğelerinden olan metin işleme; Van Dijk ve Kintsch'in okuma kuramındaki söz-

çtik tanıma basamağı beraber düşünülüğünde; okuduğunu anlamada metin işleme ve metindeki sözcüklerin öğretilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Bugün okullarımızda Türkçe dersinde takip edilen yol, metin işleme önce, sözcükleri tanıma sonra olmaktadır. Metin işleme de genellikle aşağıdaki sıra takip edilmektedir:

- Metni öğretmenin okuması,
- Öğrencilerin okuması (sesli-sessiz),
- Metnin anlatılması,
- Bilinmeyen kelimelerin anlamlarının verilmesi,
- Metinle ilgili soruların cevaplandırılması.

Sözcük tanıma çalışmaları metin işleme önemli bir yer tutmaktadır. Dille ilgili çeşitli teoriler geliştirenler, iletişim konusunda çalışanlar dilin bir göstergeler bütünlüğü oluşturduğunu, birer gösterge olan kelimelerin teker teker değil, birbirleriyle bağlantıları oranında hep birlikte algılandığını belirterek "herhangi bir sözcüğün değerini, onu çevreleyen diğer sözcükler belirler" ifadesine yer vermektedirler (Ferdinand de Saussure, 108, Akt. Cemiloğlu 1995). Okunan bir metnin anlaşılması ise, metni okuyanın yeterli sözcük dağarcığına sahip olmasına ya da metinde geçen sözcüklerin anlamlarının bilinmesine bağlıdır (AÖF, 1989). Okuduğunu anlamada birinci adım olan doğru okumayı gerçekleştirme de yine sözcük bilgisine bağlıdır (Acat, 1996).

Okuduğunu anlamada etkili olan sözcük bilgisi, sözcük öğretiminin yapılmasıyla mümkündür. Herhangi bir metinde öğrencilerin bilmediği sözcük sayısı çok fazla olabilir. Burada hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiği, hangilerinin öğretilmesine gerek olmadığı sözcük bilgisinin bilinmesiyle anlaşılabilir. Willis (1981)'in kelime bilgisi ile ilgili çözümlemesi şöyledir:



Yukarıda da görülebileceği üzere bilinmeyen kelimelerin önceden öğretilmesi önerilmektedir.

Ayrıca Willis (1981) sözcükleri ikiye ayırır:

- a) Özel anlamı olanlar: dolmakalem, koşu, uyku vb.
- b) Bir gramer değeri ve görevi olanlar: fakat, bu yüzden vb.

Sözcük öğretiminde öncelikle sözcüğün hangi kategoriye girdiğini belirlemeli, daha sonra da sözcüğün bilinme bilinmeme durumuna göre önce mi, sonra mı öğretilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken "anlama uygun kullanımın" öğretilmesidir. Bir sözcüğü öğretirken ya kelimenin kendisi verilip anlamı sorulur ya da anlam verilip kavram öğrenciye buldurulur. Sözcüklerin anlamını öğretmede;

- a) Öğrencilere anlamı tahmin ettirme,
- b) Cümle içinde sözcüğe bakma,
- c) Sözcüğün anlamına bakma

aşamaları takip edilebilir. Bir sözcüğün doğrudan, dolaylı veya bulunduğu yere göre apayrı anlamı olabilir. Bu durumda sözcüğün öncelikle metinde anlamı öğretilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus da 40-50 dakikalık bir derste anlamı öğretilecek sözcük sayısı 5-10'u geçmemelidir (Demirel, 1990).

Buraya kadar okuduğunu anlama, okuduğunu anlamada etkili olan faktör ve özellikle metin işlemeyle sözcük öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinden bahsedildi. Okuduğunu anlamadaki başarıyı arttırmak için metni işlerken ve sözcük öğretimi yaparken, çalışmaların bilimsel bulgular ışığında yapılması gerekmektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okullarımızda Türkçe derslerinde metin işleme, bilinmeyen kelimelerin üzerinde yapılan çalışmaların okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla, metin işleme kelime öğretiminin metni işlemeden önce yapılması, hiç yapılmaması, metni işledikten sonra yapılmasının okuduğunu anlamaya etkisini incelemektir.

#### Problem Cümlesi

İlköğretim birinci kademe 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin bir metni bireysel olarak çalışarak ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Alt problemler**

1. İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin bir metni bireysel çalışarak ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyleri nedir?
2. İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin bir metni bireysel çalışarak ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin metni farklı şekilde (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) işledikten sonra ulaştıkları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Sayıtlar**

1. İstenmeyen değişkenler tüm grupları aynı şekilde etkilemektedir.
2. Metinlerin işlendiği grupların öğretmenleri arasında öğretmenlik mesleğindeki başarıları açısından fark yoktur.

**Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 1996-97 öğretim yılı Manisa İli Demirci İlçesi Merkez Atatürk, Makina Kimya ve Cumhuriyet ilkokulları 5. Sınıf öğrencileriyle,
2. Metin işlemede yerleşmiş anlayışla,
3. İki (2) ders saatiyle sınırlıdır.

**Tanımlar**

**Okuduğunu Kavrama Düzeyi** : Okuduğunu kavrama testinden aldığı puan.

**Okuduğunu Kavrama Becerisi** : Düzeye uygun bir metinden tam ve doğru anlam çıkarma.

**Anlama Düzeyi** : Düzeye uygun bir metinle ilgili metni anlamaya yönelik oluşan testten alınan puan.

**Metin İşleme** : Düzeye uygun bir metnin bir öğretmen rehberliğinde sınıfta okunması, dinlenmesi, anlatılması, ilgili soruların cevaplandırılması etkinlikleri.

**Sözcük Öğretimi** : Öğrencilerin karşılaştığı bilinmeyen kelimelerin kullanıldığı yerde veya bu kullanımı dışında ne anlama geldiğinin bireylere kazandırılması.

**Bireysel Okuma** : Seviyeye uygun bir metni bireyin sessiz olarak okuma etkinliği.

**Yöntem**

Bu bölümde, araştırmanın deseni, denekler, grupların oluşturulması, işlem basamakları, materyaller ve ölçme araçlarının hazırlanması ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

**Deney Deseni**

Araştırmada "Kontrollü Son-Test Model" kullanılmıştır (Kaptan, 1991, 84) Bu desenin seçilmesi uygulamanın kısa sürede yapılma zorunluluğundan kaynaklanmıştır. Desenin şeması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Gruplar	Denel İşlem	Test
G <sub>1</sub>	Bireysel Okuma	T <sub>1</sub>
G <sub>2</sub>	Bilinmeyen kelimeler + Metin işleme	T <sub>1</sub>
G <sub>3</sub>	Metin işleme + Bilinmeyen kelimeler	T <sub>1</sub>
G <sub>4</sub>	Metin işleme	T <sub>1</sub>

Desendeki G<sub>1</sub> kontrol grubunu; G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub>, G<sub>4</sub> deney gruplarını göstermektedir. Uygulamanın kısa sürede bitirilmesi zorunluluğundan ön-test uygulanmamıştır. Kullanılan son-test "T<sub>1</sub>" simgesi ile gösterilmiştir.

Araştırmada gruplara MEB, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulması okullara tavsiye edilen Türkçe Kitabı-5'ten "Serçenin Avcıya Öğüdü" adlı metin verilmiştir. G<sub>1</sub>'de öğrenciler metni anladıklarını ifade edene kadar (3 kez) kendileri bireysel okumuşlardır. G<sub>2</sub>'de bilinmeyen kelimeleri öğrenciler bulmuş, öğretmenlerin rehberliğinde anlamları öğrenilmiş, metin işlenmiştir. G<sub>3</sub>'te metin sınıfta işlenmiş sonra bilinmeyen kelimeler öğrencilere verilmiştir. G<sub>4</sub>'te ise metin sadece öğretmen rehberliğinde işlenmiştir. Denel işlemde sonra tüm gruplara T<sub>1</sub> verilmiştir.

**Denekler**

Araştırmanın deneklerini 1996-97 Öğretim Yılında, Manisa ili Demirci ilçesindeki Atatürk (20), Cumhuriyet (30) ve Makina Kimya (22+23) ilkokulları 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

**Grupların Oluşturulması**

Grupların oluşturulmasında deney ve kontrol gruplarını belirlerken şu işlemler yapılmıştır:

1. Bütün gruplara aynı tarihte Melek Demirel (1996) tarafından geliştirilmiş olan "Okuduğunu Kavrama Düzeyi" testi verilmiştir.
2. Grupların denk olup olmadıklarını anlamak için t-testi uygulanmıştır.

3. t-testi sonunda denk görülen gruplar arasından deney ve kontrol grupları random yoluyla atanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grupları*

Gruplar		n
Kontrol	G <sub>1</sub>	20
Deney	G <sub>2</sub>	22
Deney	G <sub>3</sub>	23
Deney	G <sub>4</sub>	30
TOPLAM		95

*Metin Seçimi ve Ölçme Aracı Hazırlama**Metin Seçimi*

Metin, ilkökul 5. sınıflarda Türkçe dersi kitabı olarak M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okullarda okutulmasına izin verilmiş olan, fakat bu araştırmanın yapıldığı okullarda okutulmayan ders kitabının "Serçenin Avcıya Öğüdü" isimli okuma parçası seçilmiştir.

*Ölçme Aracı Hazırlama*

- Okuduğunu kavrama düzeyini belirlemek amacıyla Melek Demirel (1996) tarafından geliştirilen test aynen uygulanmıştır.
- Bu çalışmada veri toplamak amacıyla "Serçenin Avcıya Öğüdü" isimli metinden çoktan seçmeli 26 adet soru hazırlanmıştır.
- Hazırlanan bu test maddeleri asıl uygulamaya dahil olmayan Demirci Cengiz Topel İlkokulu 5-A ve 5-B sınıflarında uygulanmıştır.
- Testin güvenilirliği (KR-20) 0.72 olarak bulunmuştur.
- Madde güvenilirliği için madde analizi yapılmıştır. Analiz sonunda  $r_{jk} = 0.29$ 'un altında olan ve çeldiricileri iyi işlemeyen 5 test maddesi nihai testte alınmamıştır.
- Uygulamada 21 maddeden oluşan bu testle bilgi toplanmıştır.

*İşlem Basamakları*

Araştırmada aşağıdaki işlemler sırasıyla gerçekleştirilmiştir:

- Bütün gruplara "okuduğunu kavrama testi" verilmiştir. Gruplar arası t-testi uygulanarak denk gruplar belirlenmiştir. Bu gruplardan random yoluyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

- Kontrol grubunda şu işlemlere yer verilmiştir (G<sub>1</sub>):

- Öğrencilere metin dağıtılmış, üç (3) kez, anlayana kadar sessiz okumaları istenmiştir. Bu metinle ilgili kendilerine bir test verileceği söylenmiştir.

- Metinler öğrencilerden geriye toplanmış ve ilgili test öğrencilere dağıtılmıştır.

- Öğrencilerin teste ciddi cevaplar vermeleri için gerekli motivasyon yapılmış, tedbirler alınmıştır.

- Testlerin cevaplandırılmaları bitince kâğıtlar toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

- Deney gruplarında şu işlemlere yer verilmiştir:

*Deney Grubu (G<sub>2</sub>)'de:*

- Metin öğrencilere dağıtılmış, öğrenciler bir kez gözden geçirip anlamını bilmedikleri kelimeleri öğretmenlerine söylemişler ve bu kelimelerin anlamları üzerinde durulmuştur.

- Kelimelerle ilgili çalışmalar bitince, metin sesli olarak bir kez öğretmen tarafından okunmuştur.

- İyi okuyan üç öğrenciye metin ayrı ayrı okutulmuştur.

- İki öğrenci tarafından metin anlatılmış ve metinle ilgili sorular cevaplandırılmıştır.

- Metin öğrencilerden toplanarak T<sub>1</sub> verilmiştir.

- Test, usulüne uygun olarak öğrenciler tarafından cevaplandırılmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

*Deney Grubu (G<sub>3</sub>)'de:*

- Metin öğrencilere dağıtılarak gözden geçirmeleri istenmiş ve öğretmen tarafından örnek okuma yapılmıştır.

- 3 ayrı öğrenciye metin tekrar okutulmuş, diğer öğrencilerin dinlemeleri sağlanmıştır.

- İki öğrenci tarafından metin anlatılmış ve metinle ilgili sorular cevaplandırılmıştır.

- Bilinmeyen kelimeler üzerinde durulmuştur.

- Metin öğrencilerden toplanarak T1 verilmiş ve usulüne uygun olarak cevaplandırılması sağlanmış, kâğıtlar toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

*Deney Grubu (G<sub>4</sub>)'de:*

- Metin öğrencilere dağıtılarak gözden geçirmeleri istenmiş ve öğretmen tarafından sesli olarak okunmuştur.

- İyi okuyan üç öğrenciye okutulmuştur.

- İki öğrenci tarafından anlatılarak sorular cevaplandırılmıştır.

- Bilinmeyen kelimeler üzerinde durulmamıştır.

- Metin öğrencilerden toplanarak  $T_1$  verilmiş ve usulüne uygun cevaplandırılarak kâğıtlar toplanıp değerlendirilmeye alınmıştır.

#### Veri Çözümleme Teknikleri

Bu araştırmada, alt problemlerle ilgili verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma kullanılarak, gruplar arasındaki farkın varlığını belirlemek için varyans analizi kullanılmış, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla gruplar arasındaki farkı belirlemede, gruplara ikişerli olarak Scheffé Testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

#### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, alt problemlere ilişkin bulgular sunulmuş ve her biriyle ilgili olarak elde edilen bulgulara dayanılarak yorumlar yapılmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin bir metni bireysel olarak okuyup ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, sonra verme, vermeme) ulaştıkları düzey arasında fark olup olmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada anlama düzeyi olarak metin okunduktan veya işlendikten sonra verilen  $T_1$  puanları arasında (gruplar arasında) farklar kullanılmıştır. Anlama düzeyleri açısından gruplar arasında farkların anlamlı olup olmadığı, varyans analizi ile test edilmiştir. İki den fazla grup bulunduğundan, grupların ikişerli karşılaştırılması için de Scheffé Testi'nden yararlanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerini test etmek amacıyla aynı metin bireysel okuma, kelimelerin anlamını verip metni işleme, metni işleyip kelimelerin anlamını verme, kelimelerin anlamlarını hiç vermeme şeklinde sunulmuş ve  $T_1$  uygulanarak, puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arasında farklılığın olup olmadığını anlamak için de varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları da Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3  
Grupların Anlama Düzeyleri Puanlarına Göre Varyans Analizi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplar arası	195.25	3	65.08	5.71*
Gruplar içi	1048.63	92	11.39	
Toplam	1243.88	95		

\*  $p < .05$

Varyans analizi sonuçlarına göre, gruplar arasında fark olduğu anlaşılmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

#### Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorumu

Tablo 4 incelendiğinde, 5. sınıf öğrencilerinin bir metni bireysel olarak çalışarak ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyi testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları farklı bulunmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin bir metni bireysel olarak çalışarak ulaştıkları anlama puanı 11.05 ( $G_1$ ) olarak bulunmuştur. Öğrencilerin metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyleri puanları aritmetik ortalamaları 15.26 ( $G_2$ ), 13.72 ( $G_3$ ), 13.06 ( $G_4$ ) bulunmuştur. Metnin sınıfta işlendiği her üç grubun da anlama düzeyleri puanları aritmetik ortalaması, metni bireysel olarak çalışan grubun aritmetik ortalamasından yüksektir.

#### İkinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorumu

Tablo 3 incelendiğinde .05 anlamlılık düzeyinde gruplar arasında fark olduğu görülmektedir. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu anlamak için yapılan Scheffé Testi sonuçlarına göre oluşturulan Tablo 4 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farkın  $G_1$  ile  $G_2$  arasında olduğu görülmektedir. Yani metni bireysel okuyarak anlamaya çalışan öğrencilerle, metnin işlenmesinden önce bilinmeyen kelimelerin verildiği grubun anlama düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Elde edilen bulgular araştırmanın 2. alt probleminde araştırılan farkın metnin işlendiği grupların lehine olduğunu destekler niteliktedir. İlköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinin, öğrencilerin bir metni kendi okumaları ile düşük düzeyde, okunan metnin sınıfta işlenmesiyle yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Buradaki fark metnin sınıfta işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Yapılan araştırmalar, okuma güçlükleri ve bireylerin kendi okuma davranışlarının okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz şekilde etkilediğini göstermektedir (Acat, 1996; Tazebay, 1995). Ayrıca metni işlerken açıklayıcı bilgi, okuduğunu anlamayı olumlu şekilde etkilemektedir (Çakır, 1995). Bu durum, metnin sınıfta işlendikten sonra anlama düzeylerinde anlamlı bir farkın meydana geldiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4  
Aynı Metni Farklı Çalışan Grupların Anlama Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Scheffé Testi Sonuçları

Grup Ortalamaları	G <sub>1</sub> (11.05)	G <sub>2</sub> (15.26)	G <sub>3</sub> (13.72)
G <sub>2</sub> (15.26)	4.21*	--	
G <sub>3</sub> (13.72)	2.67	1.54	--
G <sub>4</sub> (13.06)	2.01	2.20	0.66

\* $p < .05$

Scheffé Testi sonuçlarına bakıldığında, metnin işlenmeden önce kelimelerin verilmesinin öğrencilerin anlama düzeylerini anlamlı derecede artırdığı anlaşılmaktadır. Bir metnin anlaşılması, yeterli sözcük dağarcığına sahip olmaya ya da metinde geçen sözcüklerin anlamlarını bilmeye bağlıdır (AÖF, 1989). Okuduğunu anlamada birinci adım olan doğru okumayı gerçekleştirme de yine sözcük bilgisine bağlıdır (Acat, 1996). Anlamı bilinmeyen kelimelerin metni işlemeden önce verilmesi anlama düzeyini artırmaktadır (Willis, 1981)

#### Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumu

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin metni farklı şekilde (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) işledikten sonra ulaştıkları anlama düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu durum, anlama düzeylerindeki farklılığın metnin işlenmesinden daha çok, işleniş şekline kaynaklandığı anlamına gelebilir. Çünkü G<sub>2</sub>, G<sub>3</sub> ve G<sub>4</sub>'te metin işlenmiş ama metnin işlenmediği bireysel okumanın yapıldığı grupla aradaki fark, sadece G<sub>2</sub> ile anlamlı bulunmuştur. Kameenui ve Simons (1990)'ın okuduğunu kavrama sürecinin öğelerinden saydığı metin, metnin işlenmesi ve kavrama stratejileri anlama düzeyini etkilemektedir. Okuyucu odaklı okuma kuramında, metnin işlenmesi sürecin yarısını oluşturmaktadır (Çakır 1995). Acat (1996) ve Tazebay (1995)'in araştırmalarında, anlama düzeyini bireyin okuma stratejilerinin etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Cemiloğlu (1995), Acat (1995) ve Van Dijk ve Kintsch'in (Akt. Çakır 1995) çalışmalarında, sözcük tanınmanın anlama düzeyini olumlu şekilde etkilediğini belirtmektedirler. Bu durum araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Bu da ilgili metindeki kelimelerin

metin işlenmeden önce verilmesinden kaynaklanmış olabilir. Çünkü Willis (1981) sözcük öğretiminde, bazı sözcüklerin metnin işlenmesinden önce verilmesi gerektiğini söylemektedir.

#### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, önceki bölümde verilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bunlardan hareketle geliştirilen öneriler sunulmuştur.

#### Sonuçlar

İlköğretim okulları birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin bir metni bireysel okuyarak ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri vermeme, önce verme, sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim okulları birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinin bir metni bireysel olarak çalışarak ulaştıkları anlama düzeyleriyle, metni işledikten sonra (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) ulaştıkları anlama düzeyi testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları farklı bulunmuştur. Metnin sınıfta işlendiği her üç grubun da anlama düzeyleri puanlarının aritmetik ortalaması metni bireysel olarak çalışan grubun aritmetik ortalamasından yüksektir.
2. Metni bireysel okuyarak anlamaya çalışan öğrencilerle, metnin işlenmesinden önce bilinmeyen kelimelerin verildiği grubun anlama düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. İlkokul öğrencilerinin anlama düzeylerinin, öğrencilerin bir metni kendi okumaları ile düşük düzeyde, okunan metnin sınıfta işlenmesiyle yüksek düzeyde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Metnin işlenmesinden önce kelimelerin verilmesinin öğrencilerin anlama düzeylerini anlamlı derecede artırdığı söylenebilir.
4. Öğrencilerin metni bireysel okumaları ile metnin işlendikten sonra bilinmeyen kelimelerin anlamlarının öğretilmesiyle, anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.
5. Kelimeleri vermeden metnin işlenmesiyle, bireysel okuma sonucu ulaşılan anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.



6. Öğrencilerin metni farklı şekilde (kelimeleri önce verme, vermeme ve sonra verme) işledikten sonra ulaştıkları anlama düzeyleri arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani metni işleme şekilleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, bilinmeyen kelimelerin metnin işlenmesinden önce verilmesinin diğer işleme şekillerine göre anlamayı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. İlkokullarda Türkçe derslerinde öğrencilerin anlama düzeylerini geliştirmek için sınıfta metin işlenmelidir.
2. Metin işlemesi yapılırken metindeki bilinmeyen kelimelerin özelliklerine göre kelime öğretimi metin işlemeyden önce olmalıdır.
3. Bireysel okuma çalışmalarına ağırlık verilmeli ve öğrencilerin bireysel okumayla anlama düzeylerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bunun için okuma kusurları öncelikle giderilmelidir.
4. İlkokullarda 5. sınıf düzeyinde okunan (sınıfta işlenen) her metin üzerinde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenme çalışmaları yapılmayabilir.
5. Bu araştırma, değişik metinler kullanılarak daha uzun bir uygulamayla yeniden yapılabilir.
6. Yapılacak yeni araştırmalarda kullanılacak metinlerde özellikleri önce vermeyi, sonra vermeyi ve vermeyi gerektiren kelimeler belirlenip bu doğrultuda uygulama yapılabilir.

### Kaynakça

- Acat, M. Bahaddin. (1966). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bloom, Benjamin. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çev: D. Ali Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Broza, G. William & Simpson, L. M. (1991). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy in the secondary schools*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Brown, H. Douglas. (1994). *Principles of language learning and teaching*. (3rd Edition) New Jersey.
- Cemiloğlu, Mustafa. (1995). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi..

- Çakır, Özler. (1995). *Büyük ölçekli kuralların öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Özcan. (1990). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları-6.
- Demirel, Özcan. (1995). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Usem Yayınları-12.
- Demirel, Melek. (1996). *Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (1991). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları, No: 6.
- Fıdan, N., Baykul ve Ülkter, N. (1991). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması. *Eğitimde Nitelik Geliştirme 'Eğitimde Arayışlar' 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri*. Kültür Koleji Yayınları, No: 1.
- Gutrie, J. T & Kirsch, W. (1987). Distinctions between reading comprehension and locating information in text. *Journal of Educational Psychology*, 79, 220-227.
- Gülleryüz, Hasan. (1991). *İlkokula yazma öğretimi öğretmen el kitabı*. Ankara: Semih Ofset Matbaacılık Ltd. Şti..
- Harmer, Jeremy. (1987). *What a native speaker knows, the practice of English language teaching*. New York: Longman Inc..
- Kaptan, Saim. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1989). *Türkçe öğretimi*. AÖF, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Keçik, I., Özsoy, A. S. ve Sebüktekin, H. (1990). İlkokullarda Kullanılan Bilgi Aktarıcı Metinlerde Büyük Ölçekli Yapılar. *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri* (17-18 Mayıs 1990), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, Abdurrahman. (2000). *İlkokula yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (1988). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özçelik, D. Ali. (1982). *3-11 Sınıf (9-17 yaş) öğrencilerinde görülen biçimiyle kavram ve sözcük gelişimi*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Symons, S. (1992). Literacy as multidimensionely locating information and reading comprehension. *Educational Psychologist*, 22, 279-297.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Hong Kong: Longman.

Geliş	7 Haziran 2001
İnceleme	31 Haziran 2001
Kabul	20 Eylül 2001