

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

METİNLER ARASI OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
EMRE ÜNAL

ANKARA–2007

T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

METİNLER ARASI OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Emre ÜNAL

Danışman
Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

ANKARA–2007

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Emre ÜNAL'ın Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi başlıklı tezi
27.03.2007 tarihinde, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği
Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

.....

Üye : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

.....

Üye : Doç. Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Banu YANGIN

.....

ÖN SÖZ

Yazının icadı ile başlayan resmî tarih, o günden bu yana kültürel devamlılığını yine yazı ile sürdürmektedir. Sonraki nesillere değişmeden kalabilen bu kültürel mirası yaşatmak ve geliştirmek ancak yazının anlaşılması ve yorumlanabilmesi ile gerçekleşebilmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okuduğunu anlamaya etki eden pek çok faktörden söz edilmektedir. Bu çalışmaların çoğunda da okuduğunu anlamayı geliştirmek için uygulanan yöntemlerin etkililiği ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama üzerine bu kadar çok çalışmanın yapılması bu kavramın önemli olduğunun bir göstergesidir.

Metinler arası okuma, ilk kez 2004–2005 eğitim-öğretim yılında değişen 1–5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile resmî olarak uygulamaya konulmuştur. Metinler arası (intertextuality) yeni bir kavram olarak gözüксе de kuramsal temelleri eskilere dayanmaktadır. Metinler arası kavramının eğitim boyutu ile ilgili çok fazla kaynak bulunmaması, bu kavramın uygulanabilirliği hakkında birtakım şüpheleri de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada metinler arası okumanın kuramsal temelleri, uygulama boyutunda neler yapılması gerektiği ve metinler arası okumanın etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Danışmanım Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL ile araştırmanın her aşamasında bana yardımcı olan Doç. Dr. Hayati AKYOL ve Yard. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK’e şükranlarımı sunarım.

Ölçme aracının hazırlanmasında ve verilerin analizinde yardımcı olan Yard. Doç. Dr. Nurdan KALAYCI ve Yard. Doç. Dr. Hüseyin ÖNCÜ'ye, verilerin toplanmasında ve analizinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, Arş. Gör. Sabri SİDEKLİ, Arş. Gör. Ergün ÖZTÜRK, Ahmet ELÇİ ve Öğr. Gör. Gülhan GÜVEN'e, tezin dil bilgisi ve imlâ eksiklerinin giderilmesine yardımcı olan Berna ZEYNEL'e teşekkür ederim.

Emre ÜNAL

ÖZET

METİNLER ARASI OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Ünal, Emre

Doktora, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Şubat-2007

Bu araştırma, metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Metinler arası okumanın hangi düzeyde anlamayı gerçekleştirmede etkili olduğu da bu araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Araştırma, tek gruplu ön test – son test modelle yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde 2004–2005 eğitim-öğretim yılında yeni ilköğretim (1–5. sınıf) programını uygulamış olan pilot okullarda öğrenim gören ve 2005–2006 öğretim yılında 5. sınıfa geçen ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmuştur. “Sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinliklerinin azaltılıp metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinliklerinin artırılması gerektiğinden (Akyol, 2003 a: 51)” çalışma evreni ilköğretim 5. sınıf öğrencileri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini pilot okullar içerisinde rastgele seçimle belirlenmiş ve Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5. sınıfları araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5. sınıfları iki şubeden oluşmaktadır. Araştırma tek gruplu ön test-son test model ile yapılandırıldığından bu iki şubeden birisi rasgele seçimle belirlenmiş ve çalışma evrenini oluşturmuştur.

Deneysel çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlattırılan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Doğal Afetler” teması boyunca sürdürülmüştür. Tema, 10 Nisan – 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında 24 iş günü olarak planlanmış ve haftada 6 saat olarak işlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 2005 – 2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde anlamaları ölçen yazılı yoklama soruları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamının hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamının üst düzeyde geliştiği görülmüştür.

ABSTRACT

THE IMPACT OF INTERTEXTUAL READING ON COMPREHENDING WHAT IS READ

Ünal, Emre

PhD, Elementary Education Department

PhD Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Kemal KÖKSAL

February– 2007

The study was designed to determine the impact of intertextual reading on comprehending what is read. The fact that on what level intertextual reading are effective on performing the comprehension consists of the sub-problems of this study.

The study was patterned with a model of one group pre and post test. The environment of the study consists of primary school students attending to 5th grade at the educational year of 2005 – 2006 and the ones attending to a pilot school applying new 1st – 5th grade program at the educational year of 2004 – 2005 in the city of Ankara. Due to “As the level of grades increase, it is required that the activities of setting up the meaning decrease, and that out of text and intertextual reading increase (Akyol, 2003 a: 51)”, students of 5th grade at primary school was taken into sampling. The sampling of the study was determined at the pilot schools chosen randomly and 5th grades of Emin Sağlamer Primary School in Yenimahalle, in the city of Ankara formed the sampling of the study.

The experimental study was carried out throughout the theme of “Natural Disasters” at the course book of Turkish for 5th grade by the Ministry of National Education. The theme was planned as 24 working days between the dates of 10th April and 12th May and studied as 6 hours per week.

As the data collection tool, dealing with the texts used at the course books at the educational year of 2005 – 2006; written test questions evaluating comprehension at the level of knowledge, perception, application, analysis, synthesis, evaluation were used in the study.

At the end of the study it was found that both comprehending what is read and comprehending at the level of knowledge, perception, application and evaluation were high level when the texts were studied through intertextual reading.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
I. BÖLÜM	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Okumada Anlama ve Sorular	4
1.2.1. Okumada Anlama	4
1.2.2. Eğitimde Sorular ve Soruların Sınıflandırılması	11
1.3. Postmodern Yaklaşım	19
1.4. Metinler Arası (Intertextuality) Kavramı	24
1.5. Metinler Arası Okuma Kavramı	29
1.6. Tezin Amacı	34
1.7. Tezin Önemi	34
1.8. Problem Cümlesi	36
1.9. Alt Problemler	36
1.10. Varsayımlar	37
1.11. Kapsam ve Sınırlılıklar	37
1.12. Tanımlar	37
1.13. Kısaltmalar	38
II. BÖLÜM	39
2. İlgili Araştırmalar	39
2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	39
2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	67
III. BÖLÜM	73
3. Yöntem	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Çalışma Evreni	74
3.3. Deneysel Çalışma Aşamaları	76

3.3.1 Deneysel Çalışmayı Gerçekleştirme Aşamaları.....	76
3.3.2 Deney Grubunda Gerçekleştirilen Metinler Arası Okuma Çalışmaları (Deprem Adlı Metin Örneği).....	78
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	86
IV. BÖLÜM.....	94
4. Bulgular ve Yorum.....	94
4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	94
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	95
4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	95
4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	97
4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	98
4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	100
4.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	101
4.2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	102
V. BÖLÜM.....	105
5. Sonuç ve Öneriler.....	105
5.1 Sonuç.....	105
5.2 Öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	125
EK – 1 RESMÎ İZİN YAZILARI.....	126
EK – 2 DENEYSEL ÇALIŞMA YAPILAN METİNLER.....	129
EK – 3 YAZILI YOKLAMA SORULARI.....	139
EK – 4 DENEY GRUBUNA İLİŞKİN HAFTALIK PROGRAM.....	143
EK – 5 DENEY GRUBUNA AİT TÜRKÇE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN.....	144
EK – 6 ÖĞRENCİLERDEN İSTENEN METİN SIRALAMASINA İLİŞKİN DOKÜMAN ÖRNEKLERİ.....	148
EK – 7 YAZILI YOKLAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖRNEKLER.....	152
EK – 8 ÖĞRENCİLERİN HAZIRLAMISIN OLDUKLARI RAPORLARA İLİŞKİN ÖRNEKLER.....	167

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Öngörülen Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı	8
Tablo 2: Araştırmacıların Kullandıkları Ardışık ve Ardışık Olmayan Soru Kategorileri	16
Tablo 3: Hassan’a Göre Modernizm ve Postmodernizm Arasındaki Farklar	23
Tablo 4: Metinler Arası Bağlantı Kategorileri	31
Tablo 5: Ankara İlindeki Pilot Okulların Dağılımları	74
Tablo 6: Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Dağılımları	75
Tablo 7: Araştırmacı ve Okuyucuların Notları Arasındaki Korelasyon Tablosu	90
Tablo 8: Yazılı Yoklama Sorularının Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksi	92
Tablo 9: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Genel Anlama Düzeyi Betimsel İstatistikleri	94
Tablo 10: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Genel Anlama Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	95
Tablo 11: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Bilgi Düzeyi Betimsel İstatistikleri	96
Tablo 12: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Bilgi Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	96
Tablo 13: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Betimsel İstatistikleri	97
Tablo 14: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	98
Tablo 15: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Uygulama Düzeyi Betimsel İstatistikleri	98
Tablo 16: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Uygulama Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	99
Tablo 17: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Analiz Düzeyi Betimsel İstatistikleri	100
Tablo 18: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Analiz Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	101

Tablo 19: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Sentez Düzeyi Betimsel İstatistikleri	101
Tablo 20: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Sentez Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	102
Tablo 21: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Değerlendirme Düzeyi Betimsel İstatistikleri	103
Tablo 22: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Değerlendirme Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları	103

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Süreç Değerlendirme	13
Şekil 2: Sonuç Değerlendirme	14
Şekil 3: Jensen'e Göre Metinler Arasılığın Kullanımı.....	33

I. BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl; bilgi çağı, iletişim çağı, postmodern çağ gibi değişik adlarla anılmaktadır. Bu farklılıklar aslında bilginin keşfinde ve yayılmasında meydana gelen değişiklikleri yansıtmaktadır. Bu değişime ayak uydurmak ve değişimin merkezinde yer almak isteyen toplumlar değişimi ve değişimin nedenlerini anlamak, anlatmak durumundadırlar. Anlayan, yorumlayan, bilgi üreten, sorun çözen ve bilimsel düşünen bireylerin oluşturduğu toplumlar değişimin merkezinde yer alabilmektedir.

Gülgöz (1998) insanların öğrenmelerinde okudukları metinlerin önemli olduğunu, okuma sürecinin de öğrenme süreci olduğunu ifade etmektedir. Okumanın öğrenme ile sonuçlanabilmesi, sınıf içi süreçlerin işe koşulması ile mümkündür. Sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini etkileyen faktörlerin başında öğretmen gelmektedir.

Öğretmensiz bir eğitim düşünülemediğinden; günümüz çağdaş eğitim akımları, öğretmenin yerine koyabilecek alternatifler bulamadığı için ya öğretmen modelli olan (uzaktan eğitim, bilgisayarla eğitim, açık öğretim gibi) yaklaşımlar ya da bilgi ile öğrenci arasındaki bağlantıyı zenginleştirmede kaynaklık edecek (çoklu zekâ uygulamaları, yapılandırmacı öğretim yaklaşımı, yürütücü biliş çalışmaları, probleme dayalı öğrenme gibi) akımlar ortaya koymaktadırlar. İlköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu süreçteki etkililiği, bilgi ile öğrenci arasındaki bağlantı görevini iyi yapmasına bağlıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (1–5. sınıf) özellikler (Madde 10: Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.) ve genel amaçlar (Madde 8: Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmektir.) bölümlerinde belirtildiği gibi öğrencilerden metinler arası anlam kurmaları beklenmektedir (MEB, 2004: 15-16). Akyol (1996:10) metinler arası anlam kurmanın; belirli bir tema, konu, kültür ve tarihî olay üzerinde okuma üniteleri ve kurslar düzenleyerek geliştirilebildiğini ve öğretmenlerin, öğrencileri metinler arası anlam kurmaya yöneltmediklerini belirtmektedir.

Bilgi ile öğrenci arasındaki bağlantıyı sağlamada dönüt ve düzeltmeler; bağlantı sırasında ve sonrasında meydana gelebilecek eksiklikleri tespit etmede önemli yere sahiptir. Öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecini verimli ve etkili kılması için sınıf içi öğretmen davranışlarını üst düzeyde göstermesi gerekir. Dönüt ve düzeltme işlemleri üst düzey sınıf içi etkinliği sağlarken eğitimde verimliliği de arttırmaktadır (Nas, 1991: 366).

Terzi ve Gürsoy (2002: 63–65); öğretimin niteliğinin, öğretime ayrılan zamanın, öğrenci güdülenmişliğinin ve yeteneklerinin, öğrencinin ailesinin tutumunun ve öğretmenin seçtiği öğretim yönteminin eğitimde verimliliği etkilediğini belirtmektedir.

Bir dersin öğretiminde, öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşip ulaşamadıkları ölçme-değerlendirme ile ortaya konulmaktadır (Demirel, 1995: 117). Eğitimde verimlilik çeşitli değişkenleri içine alan karşılaştırma ve ölçme süreci olduğuna göre Tyler'ın da ifade ettiği gibi, eğitimde ölçme ve değerlendirme

problemine genel cevaplar arayan uzmanlar, eğitimden ayrı teoriler ve uygulama modelleri geliştirmişlerdir. Ölçme değerlendirmenin bir boyutu olan sorular da çeşitli stratejilere göre şekillenmiş ve sınıflandırılmışlardır (Akt. Fidan, 1977: 13).

Özcan (1991: 269), okumayı, kelimeleri anlama ve fikirlerle kelimelerin münasebetini kurma olarak tanımlamıştır. Okuma, anlamak için yapılan bir etkinliktir. Tazebay (1997: 17); okuma etkinliğinin, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşıyacağını, bunun için de okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünlemek gerektiğini belirtmektedir. Okumanın tam anlamıyla gerçekleşmesini sağlayacak en önemli yeterlilik anlamadır. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek için değerlendirmeye gerek duyulmaktadır. Ancak anlamayı değerlendirme okumanın önemli boyutu olmasına karşın, anlamayla ilgili bütün ölçümlerin dolaylı olması ve anlamanın ne olduğu ve neleri kapsadığı öğretmenlere göre farklılık göstermesi değerlendirmeyi güçleştirmektedir (Akyol, 2005: 184).

Okuma ile anlama arasında doğrudan ilişki bulunmaktadır. Anlamanın öğrenci ve öğretmen davranışlarındaki etkisi düşünüldüğünde okumanın aslına uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek, başka bir ifadeyle, okumadan anlamın çıkıp çıkmadığını belirlemek veya eğitimde verimliliği sağlamak amacıyla okuma sonuçlarını ölçmek ve değerlendirmek gerekmektedir.

Okuma sonuçlarını ölçmek ve değerlendirmek için çeşitli türde ve düzeyde sorular sormak, anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek için en ideal yollardan biri olmaktadır. Sever (1991: 372), öğrenme sürecine çocuğun aktif bir biçimde katılması için duygularını, düşleme gücünü, imgelem yetisini, imgesel düşünmeyi ve hatta düşlerini de devreye sokabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Aktulum (2000: 167), bir metinler arası göndergenin (mesaj, ileti) anlamını çıkarabilmek için yer aldığı metnin bağlı olduğu yazınsal gelenek, yazarın yazın anlayışı ve metin konusundaki bakış açısı, yazıyla olan ilişkisi, metnin stratejisi,

tarihsel ve toplumsal koşullar vb. göz önünde tutmak gerektiğini belirtmektedir. Metinler arası anlayışla ele alınan derslerin üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği ve eğitim ile yaşantı arasındaki bağlantıyı etkin bir şekilde sağladığı varsayılmaktadır.

Metinler arası anlayışın çıkış kaynağının belirlenmesi ve araştırmanın bir bütün içinde anlaşılabilmesi için okumada anlamamanın önemine, soru sınıflandırmalarına, postmodern yaklaşıma ve metinler arası kavramına yer vermenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2. Okumada Anlama ve Sorular

Bu başlık altında, okumada anlama ve soruların sınıflandırılması ele alınacaktır.

1.2.1. Okumada Anlama

Armbruster ve diğerleri (2003:2), çocukların okula gitmeden uzun bir zaman önce okumayı ve yazmayı öğrenebilecekleri ve doğdukları andan itibaren okur olabileceklerini ileri sürmektedirler. Doğdukları andan itibaren okur olabilecekleri iddia edilen çocuklar, aslına uygun okuma yapabilmekte midirler? Bunu anlayabilmek için okumanın ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Ocak'a (2004: 20) göre okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma-yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma

okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç, hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir.

Demirel (1995: 65), okumayı bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Okuma bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biridir. Okuma basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime girmek, iletiyi alıp kavramaktır. Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olan okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1993:3). Özdemir (1991: 13), okumanın basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olduğunu ifade etmektedir.

Yangın (1999: 68) ve Tosunoğlu (2002: 548) okumayı bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma olarak tanımlamaktadır (Akt: Şengül ve Yalçın, 2004). Okuma, algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. Dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi, var olan problemlere çözümler üretilmesi gibi etkinlikler göz ve beyinin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır (Şengül ve Yalçın, 2004).

Dündar (2001, 37) ve Günay'a (2001, 15–17) göre okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da belleme değildir. Yazıya geçirilmiş belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme,

belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir (Akt. Şengül ve Yalçın, 2004).

Akyol'a (2003: 13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Harris ve Sipay (1990: 10) okumayı, "yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması", Anderson ve diğerleri (1985), "yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)", Perfetti (1986), "yazılı unsurların ışığında düşünme süreci", Kavcar ve diğerleri (1995:41), "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci" şeklinde tanımlamışlardır. Yukarıdaki tanımların hemen hepsinde göze çarpan husus anlamamanın vurgulanmasıdır (Akt. Akyol, 2003: 13).

Çelenk (2003: 99), okuduğunu anlama gücü ile desteklenmeyen bir okuma eyleminin gelişigüzel bir seslendirme ya da bir zaman kaybından başka bir şey olmadığını belirtmiştir. Okuma, duyu organları yoluyla sözcüklerin algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okuma, bilgi edinme ve öğrenmenin en temel dayanaklarından birisidir. Okuduğunu anlama gücünü öğretme-öğrenme sürecinde genel nitelikli bir bilişsel giriş davranışı olarak ele alan Bloom (1979: 48), basit korelasyon yöntemi ile yaptığı hesaplamalarda; okuduğunu anlama gücü ile matematik (6-8. sınıflarda $r = .72$, 9-12. sınıflarda $r = .54$), fen bilimleri (6-8. sınıflarda $r = .62$, 9-12. sınıflarda $r = .56$), dil ve edebiyat dersleri (her iki grup için de $r = .70$) arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu saptamıştır (Akt. Çelenk, 2003: 99). Bloom'un çalışması, okuduğunu anlama gücünün tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturduğunu göstermektedir. Okuduğundan anlam çıkaramayan birey okuduklarıyla ilgili olarak hangi ders, konu ve içerik ile ilgili olursa olsun başarısız olacaktır.

Türkçe Dersi (1–5) Öğretim Programı’nda okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır. Bu programda anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiştir. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir. Türkçe Dersi (1–5) Öğretim Programı’nın öngördüğü okumada anlama kazanımlarının sınıflara göre dağılımı Tablo 1’deki gibidir (MEB, 2004: 15–20, 135).

Tablo 1: Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Öngörülen Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

		1	2	3	4	5
1	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	X	X	X	X	X
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.		X	X	X	X
3	Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	X	X	X	X	X
4	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.		X	X	X	X
5	Okuduklarını zihninde canlandırır.	X	X	X	X	X
6	Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.			X	X	X
7	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	X	X	X	X	X
8	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.		X	X	X	X
9	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.			X	X	X
10	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.		X	X	X	X
11	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	X	X	X	X	X
12	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.				X	X
13	Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.				X	X
14	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.			X	X	X
15	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.			X	X	X
16	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.			X	X	X
17	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.				X	X
18	Okuduklarının konusunu belirler.	X	X	X	X	X
19	Okuduğunun ana fikrini belirler.		X	X	X	X
20	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.				X	X
21	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.		X	X	X	X
22	Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.	X	X	X		
23	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.				X	X
24	Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	X	X	X	X	X
25	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.			X	X	X
26	Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.			X	X	X
27	Okuduklarından çıkarımlar yapar.			X	X	X
28	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.		X	X	X	X
29	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.		X	X	X	X
30	Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	X	X	X	X	X
31	Okuduklarıyla ilgili, kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	X	X	X	X
32	Okuduğunu özetler			X	X	X
33	Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.	X	X	X	X	X
34	Yazarın amacını belirler.				X	X
35	Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.	X	X	X	X	X
36	Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.		X	X	X	X
37	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	X	X	X	X	X
38	Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	X	X	X	X	X
39	Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.					X
40	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.			X	X	X
41	Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.					X
42	Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	X	X	X	X	X

Yıldız (2003: 83) ilköğretimdeki ana dili derslerinin yalnızca çocukların dil yeteneklerini geliştirme görevi olmadığını, bu derslerin aynı zamanda onların yaşam, deneyim ve dünya görüşleriyle bir bütün olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, sınıflar düzeyinde öğrencilerin yaşam, deneyim ve dünya görüşleriyle okuduklarını anlamalarını sağlamak için çeşitli boyutların işe koşulduğu görülmektedir. Locke (1999: 17), herkesin konuştuğu sözcükleri aynı biçimde kullandığını, bu yüzden de dilin kullanımında anlamın çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Her insanın ağzından çıkan sözcükler sahip oldukları ve onlarla dile getirdikleri, düşüncelerin yerini almaktadır.

Calfee ve Drum'a (1986) göre, okuduğunu anlama etkinliğini metin, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması oluşturur. Okuduğunu anlama üzerinde yapılan çalışmaların sonuçları kullanılan metinlere, okuyucunun okuma amacı ve bilgisi ile okuyucu tarafından metinle ilgili olarak yapılan yorumlamayı değerlendirmede kullanılan ölçümlere bağlıdır (Akt. Tazebay, 1997: 17-18).

Gray ve Rogers "Bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlayabilmektir." derler ve yorumu da şöyle tanımlarlar: (a) Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak, (b) Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek, (c) Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek, (ç) Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek (Akt. Tazebay, 1997: 17-18).

Goodman'a göre iyi bir okuyucu, okuduğu metindeki bilgi ile sınırlı olmayıp, yazarın metinde iletmeyi düşündüğünden çok daha fazlasına sahiptir. Okuyucu metne; beklentilerini, önceden edinilmiş bilgilerini ve sosyo-kültürel bilgilerini getirir. Okuyup anlama harflerden başlayıp, kelimelere, kelimeleri cümlecik ve cümlelere bağlayarak gerçekleşmez. Kolars çalışmasında kelime kelime okumanın

anlamayı engellediğini, okumanın birbirini takip eden kelimeleri tanımayla sınırlı olmadığını ortaya koymuştur (Akt. Ocak, 1999: 31).

Okumaya ilişkin tanımların ortak özellikleri, anlama ile gerçekleşen bir etkinlik olduğu yönündedir. Okuma tek başına yapılan bir etkinlik değil birçok olay ve durumu birlikte içeren bir etkinliktir. Okumada amacın anlam kurma süreci ya da anlama olduğu ortaya çıkmaktadır. Anlamanın gerçekleşme derecesinin ortaya konması hem öğrencinin eğitim sonucu kat ettiği mesafenin belirlenmesi hem de öğretmenin başladığı noktadan itibaren geldiği seviyeyi görmesi açısından önemlidir. Anlamanın gerçekleşme derecesini belirlemenin bir yolu da sorulardır. Sönmez (1994: 130); sorusuz öğretim düşünemediğini, öğretmenin de nasıl soru soracağını, eğitim ortamında soruyu nasıl kullanacağını bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Pressley de (2002: 16), öğrencinin anlama gücünü geliştirmek için, önceki bilgileri ile bağlantı kurmasının, zihinsel canlandırmalar yapmasının, sorular sormasının ve özet yapmasının gerekliliğini belirtmektedir.

Okuma ediniminin sonucu olan anlama üç basamakta değerlendirilebilmektedir. Bunlar: (a) yazılı olanı anlamak, (b) yazarın örtülü mesajını aramak, (c) çeşitli araştırmacılar tarafından farklı olarak ifade edilse de (Barret'e göre "değerlendirme", N.B.Smith'e göre "eleştirel anlama", Gray'a göre "iletişim anlamlılığı") ortak nokta; yazarın amacını, fikirlerini muhakeme etmek ve yazılı parçaya düşünsel tepkide bulunmaktır (Akt. Ergenç, 1984: 242-243).

Pearson (1984) ve Brown (1981), öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirmede sınıf içerisinde faydalı olan şu stratejileri önermiştir (Akt. Robinson ve Good, 1987: 148-149);

1. Öğretme becerisi öğreticiye uygun olmalıdır.
2. Öğretme basitten karmaşığa doğru ilerlemelidir.

3. Öğretme sonucunda yapılan analiz ve öğrenilenlerin transferi, anlamamanın gerçekleşmediği yeri göstermelidir.

4. Stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına dair öğretim apaçık olmalıdır.

5. Sınıftaki tartışmalar ve bağımsız çalışmalar esnasında geri dönüt verilmelidir.

6. Yeni alanlara etkili bir transfer yapabilmek için farklı metinler kullanılmalıdır.

7. Öğrencilere işlemleri kendi kendilerine kontrol etme stratejileri öğretilmelidir.

Metinler arası okumanın, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında öneminin olduğu düşünülmektedir. Yukarıda ifade edilen sınıf içi stratejileri geliştirmede de metinler arası okumanın etkili olabileceği varsayılmaktadır. Okuduğunu anlama düzeyini belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme işine ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme sonucu elde edilen verileri değerlendirebilmek için de sorulara ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2.2. Eğitimde Sorular ve Soruların Sınıflandırılması

Ölçme işlemini yapabilmek ve değerlendirme sonuçlarına ulaşabilmek için sorulara ihtiyaç duyulmaktadır. Sorular ölçme ve değerlendirmede kullanımının yanı sıra yöntem olarak da ele alınmaktadır. Soruların eğitim içerisindeki yeri ve önemini ortaya koymak için “soru”dan ne anlaşılması gerektiğinin, soruların nasıl tasnif edildiğinin ve bir yöntem olarak soruların nasıl kullanıldığının irdelenmesine gerek duyulmaktadır.

Sorular, Türkçe dersinin öğretiminde öğrencilerin düşünme, dinleme ve konuşma alışkanlıkları kazanmalarında, iletişim becerilerini geliştirmelerinde ve aynı zamanda anlamayı kontrol etmede başvurulan önemli bir tekniktir (MEB, 2004: 378).

Sorular öğrenmeleri değerlendirmenin, öğrenciyi tanımanın, yerleştirmenin, öğrenme eksiklikleri ile güçlüklerini belirlemenin, öğretimi değerlendirmenin, öğretim programının sağlamlık ve işe yarama derecesi ve öğretim hizmetinin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme-değerlendirme işleminde kullanılabilir (Demirel, 2002: 247).

Ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılı ve başarısız yönlerini belirlemeleri açısından da son derece önemlidir (MEB, 2004: 386). Ölçme yapabilmek için de genellikle sorular kullanılmaktadır.

Fidan (1982: 16) öğretme durumlarında kullanılan yöntemlerin etkililiğinin nasıl artırılabilceğine ilişkin olarak hem öğrenci davranışının hem de kullanılan süreçlerin etkililik derecesinin programın ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme ile mümkün olabildiğini ifade etmektedir. Doğan (1982: 244) da değerlendirmenin, program hazırlama ve geliştirme çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olduğunu ve öğretmenin de öğrencinin saptanmış olan amaca ne oranda eriştiğini sürekli olarak değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

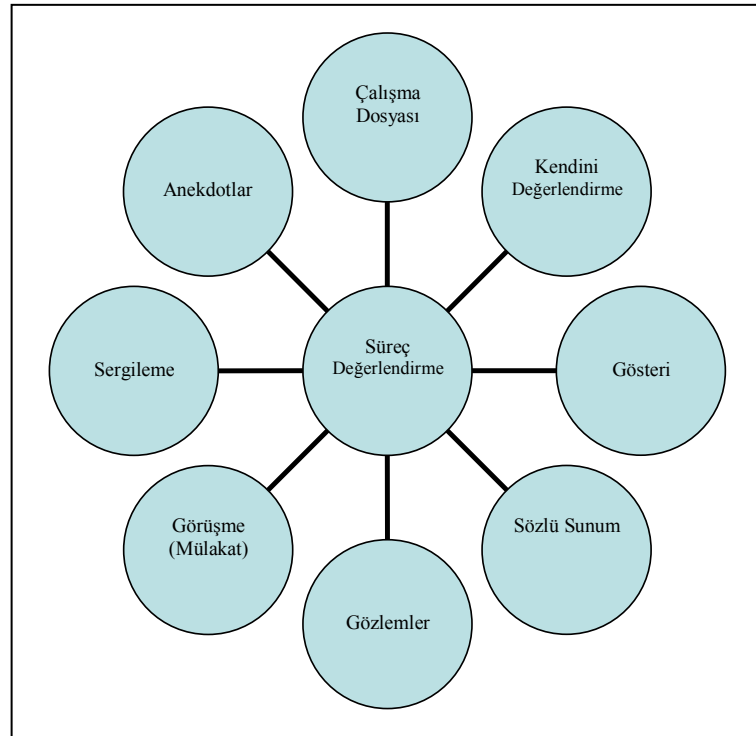
Ercan (1999: 44); öğretmenlerin bilgi, beceri ve duygular yönünden beklenen normlara göre çocukların etkileniş derecelerini, bundaki başarı ve başarısızlıklarını belirli zamanlarda yoklamalarını ve gerekiyorsa yeni önlemler almalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ölçme ve değerlendirme yapabilmek için pek çok ölçüt bulunmaktadır. Afflerbach (2002: 102) okumayı değerlendirmek için; öğretmen sorularının, öğrencilerin sözlü yanıtlarının, kontrol listelerinin, gözlem formlarının, performans değerlendirmesinin, portfolyo (ürün dosyası) değerlendirmenin ve yazılı testlerin etkili olduğunu belirtmektedir.

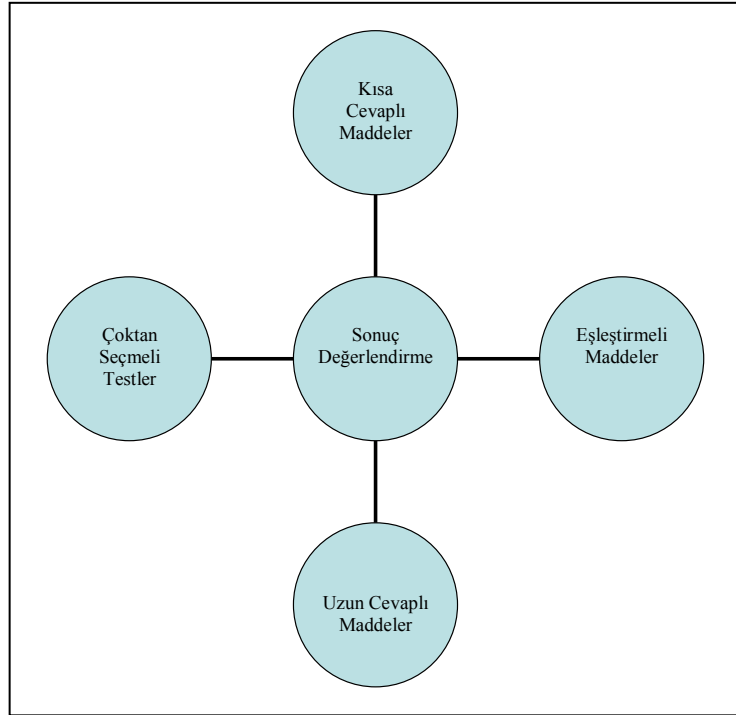
Ölçme değerlendirme boyutunda sorular büyük öneme sahiptir. Soruların sınıflandırılması veya taksonomisi incelendiğinde farklılıklar göze çarpmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dil becerilerinin öğretiminde ulaşılan başarıyı ortaya çıkarmak amacıyla değişik ölçme ve değerlendirme araçları önermektedir. Bu araçlar, süreç ve sonuç değerlendirme olarak iki başlık altında toplanabilir (MEB, 2004: 386–389).

Şekil 1: Süreç Değerlendirme



Şekil 2: Sonuç Değerlendirme



Sönmez (1994: 132–134) ise soruları dört grupta sınıflandırmıştır:

1. Hedefin düzeyine göre soru,
2. Açık ve kapalı uçlu soru,
3. Yöntemlere göre soru;
 - a) Önderlik edici sorular (açış sorusu),
 - b) Takip eden soru (tamamlayıcı soru, yan soru),
 - c) Plansız soru,
 - d) Yanıtı beklenmeyen soru,
4. Yöneltilme biçimine göre sorular;

a) Tüm gruba sorulan soru (genel soru),

b) Kişiyeye yöneltilen soru,

Bloom, soruları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olarak sınıflandırmıştır, bu sınıflandırma pek çok soru tasnifine kaynaklık etmiştir (Akyol, 1997: 10; 1994: 9; King, 2005: 11).

SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes / Gözlenen Öğrenme Çıktılarının Yapısı) olarak bilinen sınıflamada sorular, giriş (prestructural) soruları, basit ilişkisel (unistructural) sorular, karmaşık bağlantı (multistructural) soruları, ilişkisel (relational) sorular ve geniş özet (extend abstract) soruları olarak sınıflanmıştır (King, 2005: 12).

Sorular inceleme / araştırma soruları, olaylara / gerçeklere dayalı sorular, standart cevabı olmayan farklı sorular, yüksek düzeyli sorular, duygusal / değerlere dayalı sorular, yapısal sorular olarak da sınıflandırılmaktadırlar (www.nku.edu/~fdc/html/elearn/techtips/tt_adj_6.htm, 01.10.2004 tarihinde indirildi.).

Soruların; sürükleme ve düşüş soruları (drag and drop), deneme soruları (essay), açıklama soruları (explanation), boşluk doldurma soruları (fill in blanks), ikaz edici sorular (hotspot), likert tipi sorular (likert scale), makromedya flaş soruları (macromedia flash), eşleştirmeli sorular (matching), biçimsel sorular (matrix), çoktan seçmeli sorular (multiple choice), çok cevaplı sorular (multiple response), sayısal sorular (numeric), aşağı listeleyici sorular (pull-down list), sıra soruları (ranking), boşluğa seçmeli sorular (select-a-blank), metin eşlemeli sorular (text match), doğru/yanlış soruları (true/false), evet/hayır soruları (yes/no) gibi on sekiz kategoride de ele alınabilmektedir (http://www.port.ac.uk/departments/services/dfcqe/elearning/QuestionMarkPerception/QuestionMarkPerceptionQuestionTypes/, 15.04.2005). Dan (2004: 7-10) soruları; ne, kim, nasıl, nerede, ne zaman, hangisi, neden şeklinde sınıflamaktadır.

Yalçın (2004), (1) Amacı gizli sorular, (2) Çok unsurlu sorular, (3) Varsayıma dayalı sorular, (4) Değişkeni olmayan sorular, (5) Tuzak sorular, (6) Sonu açık sorular, (7) Olumsuz sorular, (8) Sonu kapalı sorular, (9) Yankılı sorular şeklinde dokuz soru sorma stratejisinden söz etmektedir.

Christenbury ve Kelly (1983) soruları ardışık ve ardışık olmayan şeklinde iki kategoriye ayırmış ve soru sorma kategorilerini Tablo 2'deki gibi irdilemişlerdir (Akt. Kalaycı ve Büyükalan: 2001: 61).

Tablo 2: Araştırmacıların Kullandıkları Ardışık ve Ardışık Olmayan Soru Kategorileri

	Bloom (1956)	Morris (1966)	Taba (1967)	Harold (1978)
Ardışık Sınıflama	Bilgi Kavrama Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Ezber Çeviri Yorum Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Kavram Oluşturma Kavram Yorumları Kavram Uygulamaları	Okuyarak Kavrama Yorumlayarak Kavrama Uygulayarak Kavrama
Ardışık Olmayan Sınıflama	Kaiser (1979) Açık Kapalı Cevabı Beklenmeyen	Smith (1969) Yakınsak İraksak	Hyman (1979) Tanımlayıcı Deneyime Dayalı Değerlendirme Metafizik	

Kaynak: Kalaycı ve Büyükalan (2001). Soru Sorma Becerisinde Ustalaşmak, Sosyal Bilimler Dergisi, Mart, 2001, s. 61.

Raphael ve Gavalek (1984), öğrencilerin okuduklarını anlamalarının geliştirilmesinde, öğretmenlerin sorular arasında ilişki kurmasının önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedirler. Sorular arasında ilişki kurmayı beş başlık altında incelemişlerdir (Akt. Robinson ve Good, 1987: 163):

1. Sorunun kesin ve açık şekilde belirtilmesi,
2. Soruların kavranması,
3. Soruların hatırlanması,
4. Soruların cevabının ne olduğunun tespit edilmesi,

5. Sorulara cevap için ölçütlerin tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

Akyol (2001: 171-175) soruları; amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına göre sınıflamıştır. Amaçlarına göre sorular; kimlik listeleme, fikir belirtme, değerlendirme, neden-sonuç, tanımlama, karakterize etme, örneklendirme, karşılaştırma, kıyaslama, ana fikir, özetleme, ödev uygulama ve sonucu tahmin etme şeklinde ayrılmaktadır. Hazırlanış şekillerine göre sorular; doğru-yanlış, klasik, çoktan seçmeli, doldurmalı ve eşleştirmeli olarak ele alınmaktadır. Cevap kaynaklarına göre sorular ise; cevabı metin içerisinde olan, cevabı metinler arasında olan ve cevabı metin dışında olan sorular olarak ele alınmaktadır.

Metinler arası sorular cevap kaynaklarına göre ele alınmakta ve cevabı metinler arasında olan sorular olarak düşünülmektedir. Araştırma, metinler arası okumayı bağımsız değişken olarak ele alacağından ve hazırlanan soruların metni anlama düzeyinin belirlenmesinde kullanılacağından, eğitimde soruların yöntem olarak kullanılmasına ilişkin açıklamalara gereksinim duyulmaktadır.

Raphael'in (1986) çalışmasında, Soru-Cevap İlişkisi (Question Answer Relationship) stratejileri öğretilmiştir. Metinde tek cümlede cevabı olan sorular, iki ya da daha fazla cümlede cevabı olan sorular ve metinde açıkça ifade edilmeyen ama dolaylı olarak cevabı bulunan sorulardan oluşan bir strateji programı uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar bu stratejilerin, çocukların, sorulara cevap verme ve farklı soru tiplerini ayırt etme yeteneklerini geliştirdiğini göstermiştir (Akt. Doğan, 2002: 99).

Demirel'e (1995: 103) göre soru-cevap tekniği, sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan tekniktir. Soru-cevap tekniğinin öğrencilere düşünme ve konuşma

alışkanlıklarını kazandırma yönünden oldukça önemli olduğu ve her dersin öğretiminde kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

Büyükkaragöz ve Çivi (1997: 81); soru-cevap metodunun, anlatma metodunun sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirildiğini öne sürmektedirler. Soru-cevap metodu, cevap almak amacıyla soru sormak demektir. Başka bir deyişle, öğretmenin bir konuyla ilgili öğrencilere birtakım sorular sorması ve bu sorulara aldığı cevapları eleştirerek öğretim yapmasıdır. Önceden gerekli hazırlıkları yapan öğretmenler bu metodu daha başarılı şekilde kullanmaktadırlar. Bunun için öğretmen önce konuyu ayrıntılı olarak ve planlı bir şekilde tanımalı, daha sonra soruları hazırlamalıdır. Bu işlemin öğrenciler tarafından da yapılması istenmeli ve böylece konu ile ilgili cevaplandırılacak sorular dersten önce hazırlanmış olmalıdır. Bu metodun etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenler, öğrencilerine soru sorma fırsatları hazırlamalı, mümkün olduğu kadar öğretimin amacı ve yönü öğrenci sorularına dayandırılmaz. Böylece öğretmenin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğretim yapması da sağlanmış olacaktır.

Bilim, çeşitli sorularla, varlığın felsefesini açıklayarak ve bugün çevremizde gördüğümüz ancak kimi zaman açıklayamadığımız durumlarla ilgili çözümler üretmek amacıyla kendini ortaya koymaktadır. Her şeyin merak duygusu ve sorularla başladığı söylenebilir. Merak duygusunu ortadan kaldırarak, bilinmezlik dünyasından bilinirlik dünyasına adım atmada en büyük etken sorulardır. Eğitim boyutunda düşünüldüğünde sorular; hem ölçme ve değerlendirme işini gerçekleştirmek hem de bireylerin, (a) Eksik olan bilgilerini belirlemek, (b) Var olan bilgilerini pekiştirmek, (c) Yeni bilgiyi kazanmak için gerekli çabayı sarf edecek güce gelmelerinde büyük öneme sahiptir. Okumadan anlamın çıkıp çıkmadığını ortaya koymak için de soruların işe koşulması gerekmektedir.

1.3. Postmodern Yaklaşım

Metinler arası kavramının tam olarak anlaşılmasını sağlamak için postmodern yaklaşımı ele almak gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Postmodern yaklaşım geniş çaplı bir çalışmayı gerektirdiğinden ve bu araştırmada metinler arası kavramı ele alınacağından postmodernizmin ne olduğu kısaca açıklanacaktır.

Postmodern terimi ilk kez Arnold Toynbee tarafından 1934'te tasarlanmış ve 1939'da kullanılmıştır. Hacimli bir eser olan A Study of History'sinde Toynbee, birinci cildin ilk sayfalarındaki bir dipnotta, tarihçilerin “modern” dönem olarak göndermede bulundukları dönemin aşağı yukarı on dokuzuncu yüzyılın üçüncü çeyreğinde - yani 1850 ile 1875 arasında- sona erdiğini öne sürer. Bu, o andan itibaren “modernizm sonrası” bir döneme girildiğini, postmodernitenin yirminci yüzyıldan çok on dokuzuncu yüzyıla denk düştüğünü gösterir. Toynbee eserini yazarken modern dönemin sonuna dair bu düşüncüyü pekiştirmiş ve çalışmanın 1939'da yayımlanan 5. cildinde “postmodern” terimini çekinmeden ilk kez kullanmıştır (Sözer, <http://law.ankara.edu.tr/~sozer/post.htm> 05.03.2006 tarihinde indirildi.).

Postmodernizm kavramı İkinci Dünya Savaşı'nın ardından ortaya çıkmıştır. Savaşın yarattığı korkunç yıkım, Batı dünyasının ahlakî değerlerini altüst etmişti. O zamana kadar entellektüel çevrelerde geniş kabul gören dünya görüşü ve anlayışı (ki buna o zamanlar “modern düşünce” deniyordu.) geçerliliğini kaybetmeye başladı. Yani daha iyi ve daha güzel bir dünyaya duyulan “özlem ve hayaller” artık sona ermişti. “Toplumsal refah”, “anamlı bir hayat” vb. kavramlardan geriye bir avuç hayal kırıklığı kalmıştı. Freud ve Marx'ın yöntemleriyle insan ve toplumun kavranabileceği, değiştirilebileceği ve geliştirilebileceğine dair inanç da yavaş yavaş ortadan kalktı. İşte postmodernizm terimi, bir önceki dönemden kopuş anlamında, “modernizm”in sonrasını, “ötesini” belirtmektedir. İkinci Dünya Savaşı ertesinde

sanat, edebîyat ve bilimsel etik alanındaki inançların ve iyimserliğin kaybolmasını ifade eden bir düşünce biçimi olarak da tanımlanabilir. Modernizmin kaybolmuş düşlerinin yerine; postmodernizm yeni bir ütopya koymak amacıyla değildi. Postmodernizm, yeni bir lisan, yeni kavramlar getirerek, modernist vizyonun gözden kaçırdığı açılar ve ufukları fark etmemizi amaçlamaktaydı. Bu yeni dil dinamik bir oyuna benzetilebilir: anlamlar sürekli değişmekte ve gelişmektedir (Eğmir, http://arsiv.hurriyetim.com.tr/agora/01/02/02/pop_a_egmir.html 05.03.2006 tarihinde indirildi..).

Akay’a göre postmodernizmin birçok anlamı bulunmaktadır. Bunlar, modernden önce, modernden sonra, eklektizm, avantgard (öncü olma), bireyleşme, cemaatleşme olarak kullanılmaktadır. Edebîyatta postmodernizm; gerçek ve hayal gücünün birbirine karışmasıdır. Kimin yazdığı değil ama olayın ne şekilde kurgulandığı önem kazanır. Gerçekten daha gerçek, mistikten daha mistik olaylar dizisi yani hiper gerçekler yaşanır. Markalar ve cinsiyet bu tip anlatılarda ön plana çıkar. Metinler birbiri içine girer. Neden-sonuç ilişkisi sorun olmaktan çıkarılır. Gabriel Garcia Marquez’in, Umberto Eco’nun, Salman Rüşdi’nin romanları bunlara örnek oluşturur. Türkiye’de ise en çok Hilmi Yavuz, Orhan Pamuk ve Oğuz Atay’ın postmodernliğinden söz edilmektedir (Akt. Özkan, Milliyet; 23.01.2001).

Tekeli’ye (1992) göre postmodernizm her türlü belirlemenin karşısında vaziyet almaktadır. Tekeli (1992) postmodernizme ilişkin olarak görüşlerini:

“İster zaman içindeki gelişmelere ilişkin üst anlatılardan olsun, ister bir bütünün parçası olarak görülmekten kaynaklanan olsun tüm belirleyici söylemler kuşkuyla karşılanıyor. Böyle olunca determinizmin yani belirlenmenin yerini bir arada bulunana, bir yerel bağlam içinde yer alma ya da kontekstual (bağlamsal) analiz alıyor.

Bir yapı oluşturma ya da sistem kurmanın yerine kolaj, montaj geçiyor. Bir toplulukta bütünlük, homojenlik, süreklilik ve belirlenimler görmenin yerini parçalanma, farklılık, belirlenemezlik, kaos, geçicilik ve süreksizlik görme alıyor. Postmodernizm, dış gerçekliğin nesnel ve kararlı temsil edilebileceği inancının bir aldaniş olduğunu kabul ediyor. Bu durumda bilgi kuramını (epistemolojiyi) reddederek onun yerine (hermeneutic) yorum bilgisini koyuyor. Bu dış gerçekliğin varlığının reddi anlamına gelmiyor. Postmodernizm bu tartışmadan kurtulmanın yolunu metin üzerinde çalışmakta görüyor. Görgülü algılamının yerini okuma alıyor. Böylece epistemolojinin çözülüşü ya da bitişi kabul edilerek onun yerini metnin ya da söylemin yorumlaması alınca bunların her biri ya Foucault'ta olduğu gibi “güç söylemi” ya da Lyotard’ da olduğu gibi bir “dil oyunu” niteliğini kazanıyor. O zaman da bu metinlerden birinin diğerine üstünlüğü kalmıyor. Nesnel gerçekliğin bilgisinin olamayacağı kabul edilince bu bilgiye sahip olmanın, aydına ya da elite yüklediği öncülüğün, yol göstericiliğin dayanağı kalmıyor. Onun belki de tek sorumluluğu soru sorma ve eleştirici olmaya indirgeniyor. Başkasının adına karar vermek olanağı kalmıyor, karar sahibine yani bundan doğrudan etkilenecek olana bırakılıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

Postmodern yaklaşıma göre bilgi toplumunda gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak bilgidir. Bilgiye dayalı bir ekonomide eğitim, performansı ve sorumluluğu açısından okullardan yeni istemlerde bulunmaktadır. Bu istemler üç başlık altında toplanmıştır: (1) Eğitimli insan kavramına verilen yeni anlam, (2) öğretim yöntemleri, (3) Ders programlarıdır (Sözer, <http://law.ankara.edu.tr/~sozer/post.htm> 05.03.2006 tarihinde indirildi.).

1. Eğitimli insan, yani okur-yazar kişi kavramı değişmiştir. O, artık, okuma yazma ve aritmetik bilen kişi olmayıp, temel bilgisayar becerilerini bilen kişidir. Bu yeni tür okuryazarlık, yeni kitle iletişim araçlarıyla gerçekleşecektir. TV ve video, okulda bilgi kadar enformasyon sağlayan kaynaklardır. Hatta bunların okullardan daha fazla bilgi sağlayan kaynaklar oldukları da ileri sürölmektedir. Kuşkusuz bu araçlar, amaçlı öğrenme, düzenlenme ve sistem açısından okul yoluyla kişinin yararlanacağı duruma getirilmelidirler.

2. Postmodernizm öğretim yöntemleri konusunda da yeni bir anlayış getirmiştir. Özellikle okul, gençlerin gereksinim duyacakları temel becerileri vermelidir. Öğrenciler iş görecek duruma gelmelidir. Onların güçlü yönleri üzerinde durulmalıdır. Yani yeteneğe göre öğretim yapılmalıdır.

3. Postmodernizmin programlar ile ilgili farklı bir anlayışı vardır. Özellikle modernist aşamadaki programlar eskimiştir. Bunlar gelişen toplumsal koşullara göre gözden geçirilmeli ve yeniden oluşturulmalıdır. Kitle eğitiminden kişiselleşmiş öğretime, tek öğretimden çoğulcu öğretime, katı programlardan esnek programlara, öğretmenin program başlatma ve yöneltmesinden, öğrencinin başlatmasına ve grup planlamasına, bağımlı içerikten bağımsız içeriğe geçiş sağlanmalıdır.

Geleceğin okullarında çocuk, çok değişik deneyler içinde bulunacaktır. Birçok öğretmenli ve tek öğrencili sınıflar, birçok öğretmen ve bir öğrenci topluluğundan oluşan sınıflar olacaktır. Öğrenciler geçici görev toplulukları, proje grupları olarak çalışacaktır. Öğrenci sürekli grup değiştirecek, zaman zaman bir başına çalışacaktır. Tüm bunlardan amaç, çocuğu geleceğin kalıcı olmayan organizasyonlarına hazırlamaktır.

Hassan’a göre (web; Akt: Allen, 2000: 188), modernizm ve postmodernizm arasındaki ayrım Tablo 3’te ayrıntılı olarak ele almıştır.

Tablo 3: Hassan’a Göre Modernizm ve Postmodernizm Arasındaki Farklar

Modernizm	Postmodernizm
Romantizm/simgencilik	Parafizik/Dadacılık
Form (birleştirici, kapalı)	Antiform (ayırıcı, açık)
Amaç	Oyun
Tasarım	Rastlantı
Hiyerarşi	Anarşi
Hâkimiyet / logos	Tükenme / sessizlik
Sanat nesnesi / bitmiş yapıt	Süreç / performans / sessizlik
Mesafe	Katılım
Yaratma / bütünselleştirme / sentez	Yaratmayı imha / yapı bozum / antitez
Mevcudiyet	Yokluk
Merkezlendirme	Dağılma
Tür / sınır	Metin / metinler arası
Semantik	Retorik
Paradigma	Sentagma
Hipotaksi	Parataksi
Mecaz	Mecazi mürsel
Seçme	Bileşim
Kök / derinlik	Rizom / yüzey
Yorum / okuma	Yoruma karşı/yanlış okuma
Gösterilen	Gösteren
Okunaklı (okuyucuvary)	Yazılabilir (yazarvary)
Anlatı / büyük tarih	Anlatı karşıtı / küçük tarih
Ana kod	İdiyolekt (kişisel dil)
Belirti	Arzu
Tür	Mutasyona uğramış
Tenasül uzuvları / fallik	Çok biçimli / androjen
Paranoya	Şizofreni
Tanrı baba	Ruhülkudüs
Metafizik	İroni
Belirlenmişlik	Belirsizlik
Aşkınlık	İçkinlik

Tablo 3 <http://www.trajikmelez.com/index.php?option=content&task=view&id=44&Itemid=2> adlı web sitesinde 12.04.2005 tarihinde indirilmiştir.

1.4. Metinler Arası (Intertextuality) Kavramı

Metinler arası kavramı, metinler arasındaki karşılıklı ilişkidir. Bu konuda pek çok kavramcı ve uygulamacı bu tanımda fikir birliğindedir. Ancak metinler arası kavramını anlamak için bazı sorulara yanıt bulmak gerekmektedir (Tull, 2000):

1. Metin nedir?
2. Metinler birbirleriyle nasıl ilgili olabilir?
3. Anlaman/yorumun yeri neresidir?

Tull'un da (2000) belirttiği gibi metinler arası kavramının sınırlarını çizmek için metin kavramının sınırlarını belirlemek gerekmektedir. Metin genellikle kitap, yazılı eserlerde yazıların bir bölümü, anlam bütünlüğünü sağlayan bir paragraf olarak tasvir edilegelmiştir. Graham (2000: 174–175; Akt: Aka, 2002: 57) metinler arası ile ilgili olarak; bir resmi ya da binayı yorumlamak için kaçınılmaz olarak, o resmin ya da binanın önceki resim ya da mimari tasarım “dilleri” ya da “sistemleri” ile ilişkisini yorumlama yeteneğine güvenmek gerektiğini, filmlerin, senfonilerin, binaların, resimlerin, tıpkı edebî metinler gibi birbirleriyle ve başka sanatlarla konuştuklarını ifade etmektedir. Graham'ın ifadesinden de anlaşılacağı üzere metinler arası sadece yazılı ya da basılı metinler arasındaki organik bir bağ değil aynı zamanda içinde bulunduğumuz ya da yaşamayı hayal ettiğimiz dünyayla bir iletişim şeklidir. Bu yönüyle de bakıldığında metinler arası kavramına göre metin farklı yorumlar kazanmaktadır.

Akyol (1996: 8), Short (1992: 315) ve Lenski'nin de (1998: 76) çalışmalarında belirttiğine göre; kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şey bir metindir, metni sınırlamak mümkün değildir, bir roman, resim, düşünce, hece, film, heykel, matematiksel denklem hepsi birer metin olabilir. Küçük (2002) metin vasıtasıyla kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve becerilerin metne dayalı sorular yoluyla gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Her metin bir görevi yerine getirmektedir.

Siegel (1984) ve Rowe'a (1987) göre de kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir. Dilsel metinler; hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılanlardan oluşurken; semiyotik metinler; resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır. Geniş anlamda düşünüldüğünde kapsamlı bir şekilde anlam kurma dilsel ve semiyotik metinlerin birlikte yorumlanmasıyla mümkündür (Akt: Akyol, 2003 a: 59–60). Hartman'a (1992: 296) göre de bir metin hem dilbilimsel hem de dilbilimsel olmayan işaretler içermektedir ve bir ifade, bir mimik, bir düşünce, bir yapı, bir vazife, bir parça sanat ya da drama olabilmektedir.

Metin, yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi, anlam kurma ile sınırlıdır. Metinler arası kavramı ise ilk kez Kristeva tarafından ortaya konmuştur. Kristeva'ya (2003: 8) göre metinler arası kavramı hayatımızda çoğunlukla tarihsel olarak karşılanmıştır. Ona göre her şey, Rus biçimlendirmeci Bakhtin'in hikâyesiyle başlamıştır. Kristeva'nın kavramı olan metinler arası Bakhtin'in karşılıklı konuşmalarına ve Barthes'in metin teorisine dayanak olarak ortaya konmuş ve bir metinden birçok noktalara ulaşmayı hedef almıştır. Metinler arası kavramı Micheal Riffaterre tarafından geliştirilmiş ve ilk tanımlarından farklı tanımlara bürünmüştür. Riffaterre'ya göre metin kendi anlamı dışında yazar ile okur arasında kurulan bir bağ anlamı da taşımaktadır (Akt. Kristeva, 2003: 8). Hartman'a (1992: 295) göre metinler arası üç temel üzerinde kurulmaktadır. Bunlar: metin yazarı, metin okuru ve bağlamdır. Metnin (text) anlambilimsel olarak ifade ediliş şeklinin dokumadan (textile) geldiği düşünülmektedir. Bir metin içinde anlamsal olarak bütün oluşturulması da ipliğin bir ürün hâline gelmesi de buna dayanak olarak

gösterilmektedir (Hartman, 1992: 297). Bir halının binlerce ilmiğe oluştuğu düşünüldüğünde, en baştaki ilmiğe ile en sondaki ilmiğe arasında yüzlerce ilmiğin var olduğu görülmektedir. Bu ilmiğler her ne kadar birbirleri ile ilişkisiz olarak görölse de hepsi bir bütün olduğunda halıyı ve halıdaki tasviri meydana getirmektedir. Dolayısıyla metnin modern tanımında Hartman'ın ortaya koyduğu bu düşüncenin ne kadar anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çelik'e (2003: 68) göre yaygın kullanım alanı düşünüldüğünde (alıntı, parodi, pastiş vb.) metinler arası edebîyatta eskiden beri kullanılmaktadır, fakat kavramsal düzlemde kullanımı ve yeni edebîyattaki rolünün ve işlevinin önemsenmesi anlamında görece olarak daha yenidir. Özellikle postmodern metinlerin ayırıcı bir özelliğı olarak sunulan metinler arası, "yazarın ölümü"nü (okuyucu ile metin arasındaki direkt etkileşimi) destekleyen bir yöntem olarak çağdaş metin çözümlemelerinde okurun karşısına daha sık çıkmaktadır.

Short'a (1992: 315) göre metnin bu geniş kapsamlı tanımı, geçmişteki ve şimdiki metinlerle geniş yaşam deneyimi arasında bağlantı kurarak anlamın öğrenilmesi, metinler arası yoluyla olmaktadır. Bu da Tull'un da (2000) belirttiğı gibi metinler arası etkileşimin nasıl ve nerede oluştuğı sorusunu akla getirmektedir.

Hartman'a (1992, 1995) göre metinler arası etkileşim yeri, şu anki metinler arası teorilere göre belirgin farklılıklar göstermektedir (Akt. Lenski, 2001: 316). Teorisyenler metinler arası etkileşimin beş farklı yere göre olacağını tanımlamışlardır, bunlar: metin içerisinden yapılan etkileşim, okur etkileşimi, yazar etkileşimi, bağlam etkileşimi ve dil etkileşimidir. Öğretmen yönlendirmeleri olmaksızın bir metinle karşı karşıya kalan öğrenci metnin anlamı ile dar bir ilişki kurmaktadır ve bu ilişkiler yüzeysel, kişisel deneyimlere dayalı olmaktadır (Short, 1992, Akt. Lenski, 2001: 317). Öğretmenlerin soruları, öğrencilerin metni nasıl anladıklarını etkileyebilir (Martinez ve Teale, 1993, Akt. Lenski'nin 2001: 317) . Bu

yüzden soru sormak öğrencinin metinle geniş ve çeşitli bağlantılar kurmasını sağlayacak, öğrenciyi cesaretlendirecektir. Soru sorma stratejisi metinler arası bağlantı kurmayı desteklemede açıklayıcı olacaktır (Lenski, 2001: 317).

Hallidays (1985), metinler arası kavramını eğitim-öğretimde, okuldaki geniş sosyo-kültürel bir okul kavramı olarak tanımlamıştır (Akt. Pauline ve Jillian, 1997: 33). Halliday’ın bu tanımı metinler arasılığın sosyal ilişkiler yumağı içinde düşünüldüğünde Hartman’ın okur etkilemişimi ile benzeştiği görülmektedir. Fox (1995), metinler arasılığın; yazarın, okuyucunun ve sosyal etkileşimin bir ürünü olduğunu ifade etmektedir ve kavramın sınırlarını genişletmektedir.

Nemutlu (2003: 50), metinler arası ilişkileri, bir eserde; yazara, yazarın amaçlarına, tarihî ve sosyal gerçeklere göre ele alan anlayışa karşı çıkan, dile belli başlı bir gerçek olarak yaklaşan Rus Biçimcilerinin çalışmalarından esinlenerek ortaya konmuş, daha sonraki dönemlerde postmodern eleştirinin temel unsurlarından biri hâline gelmiş bir kavram olarak ele aldığı görülmektedir. “Söylemlerin iç içe geçtikleri, yapıtların üst üste gelerek birbiriyle karıştıkları, her edebî metnin aslında çoksesli özellikte olduğu, metnin ve anlamın büyük ölçüde önceki metinlerden gelen kesitlerin iç içe geçmelerine bağlı olarak üretildiği,” daha genel bir ifadeyle söylersek, “her metnin önceki ve dönemindeki diğer metinlerden meydana getirildiği” savı, bu kavramı esas alan eleştirmenlerin hareket noktasını teşkil eder.

Vosniadou ve Brewer’e (1987) göre, metni anlamak derin bir seviyedir, öğrenciler bundan dolayı metinler arası bağlantı kurma ihtiyacındadırlar. Bu bağlantıları yapmak; zihinsel olarak o an için okudukları metin ile geçmişte okudukları metinlerin zihinlerindeki deneyimleri arasındaki ilişkiyi gerektirir. Bir başka anlatımla okuyucu; şu anki metnin anlamını inşa ederken geçmişte okuyup anladığı metinleri gözden geçirir. Geçmişte okunulan metin, yeni metnin anlaşılmasını sağlar ve böylece “metinler arası döngü” yaratılmış olur. Metinler arası

ya da metinlerle bağlantı kurma, öğrencilere daha kolay gelebilir. Bütün insanlar doğal olarak sentez yapabilmektedirler (Akt. Lenski, 1998: 78).

Kavram olarak metinler arası, metin ya da sistem olarak her bir parça muhtemel olarak bir diğer parça ile sınırsız bağlantı olmasıdır. Tek bir metin diğerleriyle bağlantısı yoksa bir boşluk gibidir (Duff, 2002: 63).

Roland Barthes, Kristeva'ya göre üzerinde daha fazla yorumlar yaparak metinler arası tanımını yapmıştır. Barthes'e göre metinler arası "yazarın ölümü"dür. Çünkü metin, sadece yazarın yarattığı eser değil, aynı zamanda diğer metinlerle olan kendi içindeki parçalardan ayrı bir yapıttır. Anlam, metin üstünde oynamaktır, bu dilin kendisi ve kültür ile mümkündür. Barthes'e göre yazar yeni bir anlam kazanmıştır; o bir yazmandır. Yazman olan, kendisine dikte ettirilene yazan kişidir, anlamlara yön vermemektedir. Çünkü gerçek yazar ona göre Allah'tır. Yazar ise onun yönlendirmelerine uyan dikte eden bireydir. Metinler arası okuyucu/yorumcu metinlerdeki kısıtlı bağlayıcılardan kurtulmuştur, onu yönlendirici bir eğilim yoktur (Irwin, 2004: 230–232).

Fokkema'ya (2003: 27–28) göre okuma materyali, metne hazırlık ile oluşur, bunun için sadece edebî bir yazına gerek yoktur; dinsel törenler, ilmî yayınlar, politik görüşler, kültürel yapılar, popüler söylemler, bilgelik içeren atasözleri, reklâm sloganları birer okuma materyali olabilmektedir. Şayet bu materyal var olan bir hikâyeden, şiirden ya da şarkıdan oluşuyorsa bu aynı metni tekrar yazmak anlamına gelmektedir. Oluşturulan yeni metin bütün bunların hepsini kapsıyorsa metinler arası olarak anılmalıdır.

Metinler arası kavramının neleri kapsadığı, bu kavramdan anlaşılması gerekenler ortaya konulduktan sonra, uygulama boyutu ile ele alınan ve çalışmada etkisi araştırılan metinler arası okuma kavramını açıklama gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.5. Metinler Arası Okuma Kavramı

Stoicheff (1991), dünyayı okunan bir metin olarak görmekte ve dünya hakkında yapılan yorumların da metinleri etkili bir şekilde okumayla gerçekleştiğini yazmaktadır. Gough (2003: 110), Stoicheff'in söylediği bu söz üzerine, metinler arası okumanın, hem metinleri hem de dünyayı anlamada dikkate değer bir önemi olduğunu dile getirmektedir. Bu kadar önemli olduğu ifade edilen metinler arası okumadan anlaşılması gereken nedir?

Metinler arası okumanın tanımını yapmadan önce; metin, metinler arası ve okuma kavramlarını tanımlamak gerekmektedir. Bu kavramlar önceki bölümlerden hatırlanacak olursa; metin, “kendisinden anlam kurulan her şey”; metinler arası, “iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma, ya da söyleşim biçimi”; okuma ise, “bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramak” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle metinler arası okuma, iki ya da daha çok metni anlam kurmak için işe koştur. Bir diğer ifade ile, okuma esnasında geçmiş ve gelecekle bağlantı kurmaktır.

Irwin (2004: 235), her bir metnin potansiyel olarak diğer metinlerle bağlantısı olduğunu ve okumaya başlamanın da sonsuz bir işlem süreci olduğunu ifade ederken, okuyucunun da yazarın bir ajanı olarak artık anlamı yazarın ürettiği şekliyle kavramaması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre metinler arası okuma ya da yorum, iki ya da daha çok metin arasında bağlantı kurmaktır.

Metinler arasılığın ve metinler arası okumanın, literatür taramasında bir bağlantı kurma süreci olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu bağlantının nasıl gerçekleştiği sorulması gereken soruların başında gelmektedir.

Pappas ve diğlerleri (2003) bu konuda yaptıkları çalışma ile öğrencilerin nasıl metinler arası bağlantı kurduklarını ortaya koymuşlardır. Yaptıkları çalışmada metinler arası bağlantıları kategoriler hâlinde ele almışlardır. Buna ilişkin veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Metinler Arası Bağlantı Kategorileri

Metinler Arası Bağlantı Kategorileri	Bağlantının Tanımı
Kategori I	
(1) Yazılı Metinler	
(a) Ünite bilgisini içeren kitaplar	Konu başlığıyla ilgili kitap (ders kitabı) ya da ünite ile ilgili diğer kitaplar ima edilmektedir.
(b) Sınıftaki metinler (harita, grafik, köşeler gibi.).	Harita, grafik, tablolar, köşeler, sınıf gazetesi gibi yazılı metinler ima edilmektedir.
(c) Sınıf içindeki veya dışındaki diğer uygun kitaplar	Sınıf içerisindeki veya dışındaki ilgili diğer kitaplar ima edilmektedir.
(ç) Çocukların kendi yazıları (ve/veya çizimleri/resimleri)	Çocukların kendi yazıları (ve/veya çizimleri/resimleri) ima edilmektedir.
(2) Diğer metinler (sözlü paylaşımlar)	
Şiirler, kafiyeli sözler, konuşmalar, şarkılar.	Bir parça ya da bütün hâlinde sözel olarak paylaşılan şiirler, kafiyeli sözler, konuşmalar, şarkılar ima edilmektedir.
(3) Diğer kitle iletişim araçları	
TV/radyo gösterileri ya da filmler	TV/radyo gösterileri ya da filmler ima edilmektedir.
(4) Önceki sınıf deneyimleri	
(a) Şimdiki sesli okuma dersi	Önceki sınıf deneyimlerinden elde etmiş oldukları bilgiler ile şimdiki sesli okuma dersinde elde ettikleri bilgiler arasındaki bağlantı ima edilmektedir.
(b) Ünite ile ilgili olan fakat konu dışında olan	Ünite ile ilgili önceki deneyimleriyle ilişkili, ancak işlenen konu dışında bulunan ima edilmektedir.
(c) Ünite dışında olan	Ünite dışında olan önceki üniteler ya da ünite dışında olan diğer dersler ima edilmektedir.
Kategori II	
Araştırmalarla ilgili olarak	
(1) Sınıfta işlenen ünite ile ilgili yapılan incelemeler	Ünite ile ilgili sınıf incelemeleri ima edilmektedir.
(2) Sınıftaki ünite dışı konularla ilgili yapılan incelemeler	Ünite dışındaki sınıf incelemeleri ima edilmektedir.
(3) Ünite için evde yapılan incelemeler	Ünite için evde aile ve çocuğun oluşturduğu incelemeler ima edilmektedir.
(4) Diğer incelemeler.	Diğer üniteler için evde geliştirilen incelemeler, diğer ortamlarda ya da evde yürütülen incelemeler ima edilmektedir.
Kategori III	
Nakledilen olaylar	
(1) Özel olaylar	
(a) Kişisel özel olaylar	Kişisel özel olaylar ima edilmektedir.
(b) Şahsı ile alakayı içeren diğer özel olaylar	Kendi anlatmadığı ancak anlatanın diğerleri tarafından bilindiği ima edilmektedir.

(c) Kişisel olmayan özel olaylar.

Dolaylı olarak herhangi bir bağı olmayan anlatıcı tarafından anlatılan ancak onlar tarafından bilinen ve dinlenen özel olaylar ima edilmektedir.

(2) Genelleştirilmiş olaylar

(a) Kişisel genelleştirilmiş olaylar

Alışılmış eylemlerin kişisel olarak genellenmesi ima edilmektedir.

(b) Şahsı ile alakayı içeren diğer genelleştirilmiş olaylar.

Alışılmış eylemlerle kendi katılmadığı ancak diğerleri tarafından bilindiği, anlatanın bilindiği genellemeler ima edilmektedir.

Kategori IV

“İfade edilmeden anlaşılan/ima edilen” genelleştirilmiş olaylar.

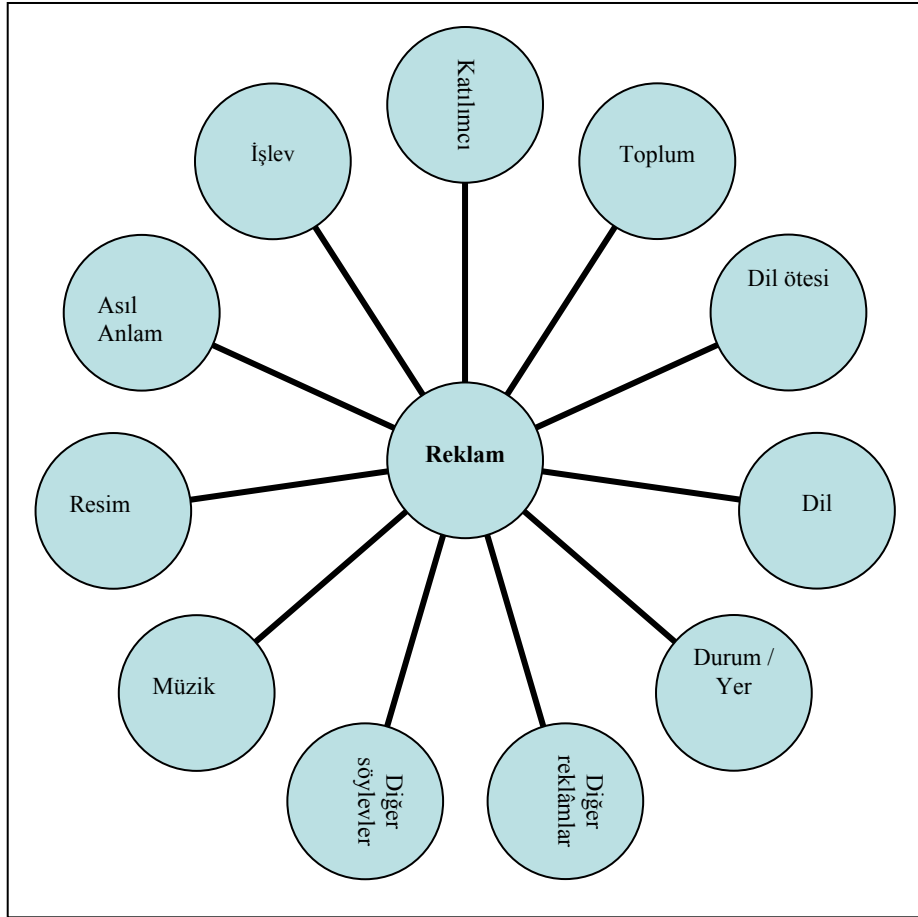
Anlatanın apaçık ifade etmediği, dolaylı olarak belirttiği genelleştirilmiş olayları ima etmektedir.

Bunun yanı sıra onların alışkanlıkları ile tam olarak ilişkili olan olaylar ima edilmektedir

Kaynak: PAPPAS, C.C.; Maria, V.; Anne, B.; Amy, R. (2003). *Dialogic Inquiry around Information Texts: The Role of Intertextuality in Constructing Scientific Understandings in Urban Primary Classrooms*. **Linguistics and Education**. 13 (4), p: 435-482.

Jensen (http://www.aber.ac.uk/media/Students/rbj000_2.doc&f=1 20.09.2005 tarihinde indirildi.) ise yaptığı çalışmada, reklamları inceleyerek metinler arasılığın kullanımını ve etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Buna ilişkin olarak Jensen, aşağıdaki diyagramı oluşturmuştur ve reklâmlar ile metinler arası arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır (web, 20.09.2005).

Şekil 3: Jensen'e Göre Metinler Arasılığın Kullanımı



Ortaya konan metinler arası bağlantılar incelendiğinde bağlantının çeşitli kaynaklardan sağlandığı dikkat çekmektedir. Metinler arası okuma yapabilmek için de aynı çeşitliliğin sağlanması, eğitim ortamına uygun değişkenlerin metinlerle ilintili olarak kullanılması gerekmektedir.

1.6. Tezin Amacı

Okuyucu, okuduklarına bir anlam yüklemeyiz, onları sadece verildiğı şekliyle ve üzerinde hiçbir yorum yapmadan alıp hafızasına yerleştirir ise, alınan bu bilgiler ezber niteliğı taşıdığı için daha sonra unutulmaya yüz tutar (Şengöl ve Yalçın, 2004). Eğitimin temel görevinin hayata uyum sağlayan ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğı göz önüne alındığında, anlam kurma sürecinin ve yorum yapmanın eğitim için büyük önemi olduğı görölmektedir.

Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı'nın (üç, dört, beş, altı, yedi, sekiz, dokuz, on, on bir ve on ikinci) amaçlarını öğrencilerin tam olarak edinmelerini sağlamak için, Türkçe dersinin diğeryaklaşımlarla birlikte, metinler arası anlayışla gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin genel amaçları edinme düzeylerini arttıracığı düşünülmektedir.

Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı'nın amaçları ve yorum yapmanın önemi dikkate alındığında, metinler arası anlayışla ders işlememenin önemi ve gerekliliğı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma, metinler arası anlayışın metni anlamaya etkisini ortaya koyarak, metinler arası anlayışın hem eğitim içerisindeki yeri ve önemini belirlemeyi hem de yeni programla uygulamaya başlanan metinler arası anlam kurma etkinliklerinde önemli yere sahip olan metinler arası anlayışın nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

1.7. Tezin Önemi

Bloom (1979), okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri de etkilediğini ve okuduğunu

anlamada yetersiz olanların, diğer derslerde de başarılı olamayacağını dile getirmektedir (Akt. Doğan, 2002 a: 8).

Öğrenmenin tam olarak ya da asgari düzeyde başarılı olarak gerçekleşmesi için bireylerin öğrendiklerini anlamaları ve anladıklarını davranışlara dönüştürmeleri gerekmektedir. Anlamanın gerçekleşme düzeyini ölçmek için çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır, bu yöntemlerden birisi de soru sormaktır. Bu kapsamda soruların eğitim içerisindeki önemine değinmek gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Gönenç'e göre sorular, öğretim faaliyetinin seyrini ve gelişimini idare ettiğinden öğretimin ruhunu ve temelini teşkil etmektedir (Akt. Ensar; 2003: 268). Kutlu (1999: 16), okulda kullanılan uyarıcıların, çoğunlukla bir derse dayalı sorular olduğunu ve öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmak amacıyla hazırlanmış soruların belirli özelliklere ve niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında Kutlu'ya (1999: 16) göre, okul eğitiminde ulaşılması beklenen hedeflerin de gerçekleşip gerçekleşmediğinin saptanması gerekmekte ve okul eğitiminde bu hedeflerin temsilcisi olacak davranışların kazanılıp kazanılmadığını gösteren ölçme ve değerlendirme etkinlikleri büyük önem taşımaktadır.

Akyol (2001: 169) da benzer şekilde konuyu ele almış ve anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan birisinin de sorular olduğunu öne sürmüştür. Commeyras ve diğerlerine (1996: 90) göre öğretmenler, öğrenciler, yazarlar hem anlamak hem de anlatmak için soruları kullanırlar. Soruların eğitim ve öğretimde yoğun bir şekilde kullanılması onların önemi, niteliği, türü ve uygunluğu üzerine çalışmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin kullandıkları soruların onların öğretim düzeylerini belirlediği araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Okuma öğretiminin etkili bir parçası olarak sorular, çocukların nasıl cevap verdiğini ve okuduklarından ne anladıklarını ortaya koymaktadır (Bloome ve Nieto; 2001: 258).

Kalaycı ve Büyükalan (2001: 58), yaptıkları çalışmada, her eğitim kademesinde “üst düzey düşünme” ve “bu kutsal merakı” kazandırmanın tüm derslerin hedefi olması gerektiğini dile getirmiş ve bilgi toplumu insanına, okullarda kazandırılacak en önemli yeterliliğin üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak olduğunu ileri sürmüşlerdir. Üst düzey düşünme becerilerini kazandırmak için en ideal yollardan birisinin de metinler arası sorular olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırma, metinler arası anlayışla işlenen metinlerin anlamaya etkisini tespit etmeyi amaçladığından ve metinler arası anlayışla işlenen metinlerin Bloom taksonomisindeki hangi anlam kurma türüne (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) ne düzeyde etkisi olduğunu incelediğinden ve yurt içinde yapılacak ilk araştırma olması sebebiyle büyük öneme sahiptir.

1.8. Problem Cümlesi

İlköğretim 5. sınıf düzeyinde okuduğunu anlama açısından metinler arası okumanın etkisi nedir?

1.9. Alt Problemler

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri;

a) Bilgi düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?

b) Kavrama düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?

c) Uygulama düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?

ç) Analiz düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?

d) Sentez düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?

e) Değerlendirme düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?

1.10. Varsayımlar

Araştırmada kontrol altına alınamayan (Öğrencilerin geçmiş bilgi ve tecrübeleri, ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey gibi) değişkenlerin öğrencileri aynı oranda etkilediği varsayılmaktadır.

1.11. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırma; Ankara ilinde 2004–2005 eğitim-öğretim yılında yeni programları uygulamış olan pilot okullarla, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında bahsi geçen okulun 5. sınıfına geçen öğrencilerle ve verilerin toplanmasında esas olan üç metinle (Deprem, Güvenli Yaşam, Sel) sınırlandırılmıştır.

1.12. Tanımlar

Metinler Arası: “İki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma, ya da söyleşim biçimidir.” (Aktulum, 2000: 17).

Postmodernizm: XIX. yüzyıl sonu ile XX. yüzyıl başlarındaki modernist arayışın canlılığını kaybetmesinden sonra ortaya çıkan çeşitli üslup ve yönelişlerin adı (TDK, 2005: 1622).

1.13. Kısaltmalar

Araştırmada konu ile ilgili olarak kullanılan kısaltmalar aşağıda verilmiştir.

Akt.: Aktaran

c.: Cilt

Çev.: Çeviren

Der.: Derleyen

Ed.: Editör

Nu.: Numara, Number

S.: Sayı

s.: Sayfa

p: Page

II. BÖLÜM

2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Gündüz (1987), okuduğunu anlama bakımından Türkçe derslerinin etkililiği ile ilgili yaptığı araştırmada tek grupta ön test-son test modelini benimsemiştir. Ön test, ilkokuldan sonra Türkçe öğretimi almamış öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçebilmek için kullanılmıştır. Örneklem tesadüfi-küme örnekleme yoluyla, Sincan'daki bütün ortaokullardan birer şube seçilerek yapılmıştır. Araştırmacı tarafından uzman yardımıyla, okuduğunu anlama testi geliştirilmiş ve örneklem grubuna uygulanmıştır.

Testteki on klasik soru, üç ayrı hedef davranışın gerçekleştirilmesi amacına yöneliktir. Bu üç gruptaki soruların I ve II. testteki başarıları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Testteki okuma parçası yoluyla öğrencilerin okuma süreleri her iki testte de tespit edilmiş ve okuma sürelerinin okuduğunu anlamaya etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Her iki testteki okuma sürelerinin aritmetik ortalamaları alınmış, aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tazebay (1995) tarafından yapılan 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. Araştırmada örnekleme üçüncü ve dördüncü sınıflarda okuyan öğrenciler arasından rastgele 192 öğrenci alınmıştır.

Araştırmada verileri toplamak için sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir.

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla takip etme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma yaparken üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir.

Sessiz okuma yaparken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en çok gösterdikleri olumsuz okuma davranışları kalemle ve parmakla takip etmedir. Sesli okuma yaparken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuşlardır. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2 en yavaş okuyan ise 21.75 sözcük okumuştur.

Sessiz okuma yaparken, örnekleme giren öğrenciler dakikada ortalama 97.19 sözcük okumuştur. Bu öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 224.73, en yavaş okuyan ise 32.53 sözcük okumuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark, sessiz okuma lehine anlamlı bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir.

Sertdemir (1995), çalışmanın başlıca amacının, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test yöntemleri arasında zorluk düzeyleri açısından farklılık olup olmadığını tespit etmek ve bu yöntemlerin geçerlik derecesini saptamak olduğunu belirtmiştir. Bunun için, aynı derecede İngilizce bilgi düzeyine sahip iki denek grubu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından bir kısa cevaplı ve bir de çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Aynı metinler üzerine dayalı ve tamamen aynı içeriği ölçen bu testler 54 sorudan oluşmaktadır. Testlerin göreceli zorluk düzeylerini saptamak amacıyla deneklerin testlerden almış oldukları notlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Testlerin göreceli geçerlik düzeylerini saptamak için ise deneklerin testlerden aldıkları notlar ile bir kurum dışı ölçütten (TOEFL sınavının okuduğunu anlama bölümü) ve iki kurumsal ölçütten (sınıf öğretmenlerinin deneklerin okuma anlama yetilerini notlandırmaları ve BUSEL Başarı Testi) aldıkları notlar arasında korelasyon çalışması yapılmıştır.

Bu çalışma kullanılan test yönteminin (kısa cevaplı ve çoktan seçmeli) deneklerin okuduğunu anlama yetisini ölçmede hem zorluk hem de geçerlik düzeyi açısından önemli rol oynadığı savını desteklemektedir. Bu çalışmadaki bulgular TOEFL Sınavının okuduğunu anlama bölümü ve sınıf öğretmenlerinin deneklerin okuma anlama yetilerini notlandırmaları ölçüt olarak alındığında, çoktan seçmeli test yönteminin okuduğunu anlama yetisini ölçmede kısa cevaplı test yöntemine göre daha geçerli bir yöntem olduğunu kanıtlamaktadır.

Acat (1996), yaptığı çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır.

Öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ve bununla paralel kullanılan okuma metinleri hazırlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için; okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan

“sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme”yi ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

Evreni temsil edecek şekilde Muğla ili Fethiye ilçesi ilkokulları arasından örneklem olarak seçilen 8 ilkokulun 4. sınıflarından 300 öğrencinin sesli okumaları kasete alınmış, bunlar daha sonra dinlenerek sesli okuma güçlükleri belirlenmiştir. Sessiz okuma güçlükleri ise araştırmacı tarafından gözlenerek gözlem formuna işlenmiştir. Gözlem formu yönergesine göre bu gözlemler puanlandırılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “Sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme” ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
2. Öğrencilerin sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma” güçlüğü, sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğü ile en fazla karşılaştığı gözlenmiştir. En az karşılaşılan güçlük “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü olmuştur.
3. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, en yüksek düzeydeki ilişki “kelimeleri atlama” güçlüğü ile görülürken, “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ertuğrul (1998) yaptığı araştırmada; eğitilebilir zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızlarına, sesli ve sessiz okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerine bakmıştır.

Araştırma Bolu merkezde bulunan, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, İnkılâp İlköğretim Okulu, Canip Baysal İlköğretim Okulu Düzce merkezde bulunan; Hamidiye İlköğretim Okulu, Işık İlköğretim Okulu, Akçakoca merkezde bulunan, Atatürk İlköğretim Okulu, Orhangazi İlköğretim Okulu ve Gerede merkezde bulunan 100. Yıl İlköğretim Okulu içinde yer alan özel eğitim sınıflarındaki, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden okuma yazmayı öğrenmiş olan, 41 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiş, elde edilen bilgiler istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Dördüncü ve beşinci sınıf, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerde, sesli okuma yaparken en çok kitapla göz arasındaki mesafe, dik oturmama, heceleyerek okuma ve noktalamaya uymama, olumsuz okuma davranışları gözlenmiştir.

2. Sesli okuma yaparken, eğitilebilir zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde en çok, sözcüğü yineleme, sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir.

3. Öğrencilerin sessiz okuma yaparken en çok gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının başında dik oturmama ve parmakla takip etme gelmektedir.

4. Grupta yer alan öğrenciler sesli okuma yaparken dakikada ortalama 64.24 sözcük okumuşlardır. En hızlı okuyan öğrenci dakikada 108 sözcük okurken en yavaş okuyan ise 22 sözcük okumuştur.

5. Sessiz okuma yaparken öğrenciler dakikada ortalama 86.78 sözcük okumuşlardır. En hızlı okuyan dakikada 141, en yavaş okuyan ise dakikada 11 sözcük okumuştur.

6. Eğitilebilir zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark sessiz okuma lehine anlamlı bulunmuştur.

7. Örnekleme giren dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları, okuduğunu anlama puanlarını etkilememektedir.

8. Örnekleme giren dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken gösterdikleri, “dik oturmama” ve “heceleyerek okuma” olumsuz okuma davranışları, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı derecede etkilememektedir.

9. Eğitilebilir zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri sessiz okuma sırasında gösterdikleri “dik oturmama” olumsuz okuma davranışı dışındaki olumsuz okuma davranışlarından hiçbiri, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde etkilememektedir.

Örnekleme giren öğrencilerin;

10. Sesli okuma sırasında yapmış oldukları okuma hatalarının tümü okuduğunu anlama puanlarını düşürmektedir.

11. Sesli okuma hızlarını, “dik oturmama” ve “noktalayamama” gibi olumsuz okuma davranışları anlamlı derecede düşürmektedir.

12. Sessiz okuma hızlarını, “başını sallama” ve “dudak yalama” olumsuz okuma davranışları anlamlı derecede düşürmektedir.

Anılan (1998) yaptığı araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini kapsayan hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Veriler toplam 9 okulda 997 öğrenci üzerinde, anket yolu ile toplanmıştır.

Bu araştırma sonucunda, hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda, resmî okullara oranla daha yüksek olduğu ancak ilkokullar ile ilköğretim okulları arasında aritmetik olarak bir fark olsa da istatistik açıdan bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi, erken yaş grupları ve özel ders alan veya dershaneye giden öğrenciler açısından, kendilerine ait bir çalışma odasının olmasından, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile aile gelir seviyesinin iyi olması açısından olumlu olarak etkilenmekte, ailenin tek çocuğu olması olumsuz etkilemekte, cinsiyetin ise bir etkisi olmamaktadır.

Alperen (1999) yaptığı çalışmayla, beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları bir yazıyı programda gösterilen davranışlar istikametinde anlamayıp anlamadıklarını

ortaya koymak ve Türkçenin daha etkili yöntem ve teknikler kullanılarak öğretilmesi için yeni ders işleme ve ders kitabı yazma modelleri teklif etmeyi amaçlamıştır.

Bolu il merkezindeki 1556 öğrenciden 300 (%52 erkek ve %48 kız) öğrenciye anket uygulanarak öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik yapısı belirlenmiştir. Okuduğunu anlama testleri bu öğrencilere verilmiştir.

Örnekleme giren öğrenciler okuduğunu anlamayla ilgili 21 kritik davranış 40 soruyla sınanmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlamada başarı ortalaması, %62.5 bulunmuştur. Davranışlar teker teker incelendiğinde %23 ile en düşük başarının olaydaki kişilerin fiziksel özelliklerini tanıma; %88 ile en yüksek başarının zıt anlamlı kelimeleri anlama olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeye göre ulaşılan başarının, hem genel ortalama hem de her davranışın kazanılmasının tam öğrenme bakımından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Başarısızlığın sebebini bulmak için öğretimde en etkili unsurlar olan öğretmen yetiştirme ve ders kitapları incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Ancak öğretmenler, Bakanlık tarafından kabul edilen ders kitaplarına uymak zorunda olduklarından problemin sebebi ders kitaplarında aranmıştır.

Dört ders kitabı, okuduğunu anlama eğitimi yönünden incelenmiştir. Kitapların yöntem bakımından birbirine benzediği, okuduğunu anlama eğitimi bakımından davranışların kazandırılmasına gerektiği şekilde yer verilmediği görülmüştür. Bu yapıdaki ders kitabıyla okunanı anlama eğitimi yapılamayacağı sonucuna varılmıştır. Problemin çözümü için, “Öğrenci Merkezli Yönlendirmeli Türkçe Eğitimi Modeli” önerilmiştir.

Güleryüz (1999) “Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Sözcük Bilgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasını, 1998-1999 öğretim yılında Bursa Merkez Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerine bağlı ilköğretim okullarının beşinci sınıflarda öğrenim gören şans (random) yöntemiyle seçilmiş 180 öğrenci üzerinde uygulamıştır.

Araştırma sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56’dır. Bu başarı dünya ve Avrupa ortalamalarının altındadır. Stratejik bir alan olan okuduğunu anlama ile diğer bilim dalları arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Denebilir ki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları yükseltirirse, diğer derslerdeki başarılar da yükselebilir. Bu başarı eğitimin niteliğinde de önemli değişimler sağlayabilir.

2. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarıyla, okuduğunu anlamalarında etkili olan on üç alt öge arasında anlamlı ve yüksek bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarında belirleyici olan (metnin konusu, olayın yeri, zamanı, sözcüklerin anlamı, anahtar sözcükler, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri, kahramanın iç ve dış özellikleri, metne uygun başlık bulma, metnin yardımcı düşünceleri, metnin ana düşüncesi) on üç alt öge arasında ilişki kurularak öğrenci merkezli, “Tam Öğrenme Modeli”ne uygun yöntem ve tekniklerle işlenirse okuduğunu anlama başarısının artabileceği söylenebilir.

3. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarında en başarısız oldukları ögeler, “metnin ana düşüncesi” ve “anahtar sözcüklerdir”.

4. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarında anahtar görevi olan sözcük bilgisi başarı düzeyleri yüz puan üzerinden 53’tür. Bu başarı, alt sosyo ekonomik çevre öğrencilerinde 31 puana

kadar düşmekte ve aynı çevre öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları da düşük düzeydedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarıyla sözcük bilgisi düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sözcük bilgisi başarı düzeyleri artırılarak okuduğunu anlama düzeyleri yükseltilebilir.

Aydın (A., 1999) beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda amaçlanan davranış ve açıklamalara uygunluk dereceleri üzerinde çalışmıştır. Araştırmada incelenen 4 adet beşinci sınıf Türkçe ders kitabında, öğretici ve yazınsal nitelikte olmak üzere, iki metin türüne yer verildiği belirlenmiştir. Örneklem olarak seçilip değerlendirilen metin sonu sorularında ise, tekilci bir yaklaşım izlenerek yanıtların tek anlama indirgendiği çalışmada öne sürülmektedir. İncelenen soruların, aynı düzende ve üslupta sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorularda metnin içeriğine bağımlı kalma beklentisinin söz konusu olduğu dile getirilmektedir.

Araştırma sonucunda incelenen metin sonu sorularının;

1. Türkçe öğretim Programının öngördüğü amaçlara tam uygunluk göstermediği
2. Öğrencinin, dilsel becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişmesine tam olarak katkı sağlamadığı,
3. Öğrenciye, Türkçenin anlatım gücünü öğrenmesine olanak tanımadığı,
4. Öğrenciyi, metni istekle okumaya sürükleyecek özelliklerden yoksun olduğu,

5. Öğrencinin, eleştirme, kavrama, tartışma yeteneğini geliştirecek özgür ve özgün düşünmesini sağlayacak bir yaklaşım izlemediği,

6. Alıştırma bölümlerinde, fazla yer tutmama gibi bir kaygı güdercesine, üst üste soru yığını biçiminde sıralandığı,

7. Metinlerin niteliğine ve türüne göre düzenlenmediği,

8. Egemen olan tekelci anlayış nedeniyle, öğrencinin metni farklı biçimde yorumlamasına, değişik düşünceler üretmesine olanak sağlamadığı için, tek anlamlı yanıtlar vermesi istendiği,

9. Öğrencinin, metnin estetik değerini anlamasını sağlamaktan uzak olduğu,

10. Dil bilgisi sorularının, metnin içeriğinden ayrı bir bölüm olarak düşünülüp bağımsız cümlelerle desteklendiği ve dilbilgisi konularının belli bir sıraya göre işlenmesinin tercih edilmesinden dolayı, dilbilgisinin araç olma durumundan amaç durumuna getirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kutlu (1999) yaptığı çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yazdırılmış ve ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan soruları incelemiştir. Soruların; hangi bilişsel basamak içinde yer aldığı, ilgili sınıf ve yaş düzeyine uygun olup olmadığı ve soru yazım kuralları dikkate alınarak yazılıp yazılmadığı gibi yönlerden incelenmiştir. Çalışmada, toplam 371 okuma parçası ve 1953 soru gözden geçirilmiştir.

İnceleme sonunda, sekiz yıl boyunca okutulan Türkçe ders kitaplarında, bütün sınıf düzeylerinde soruların en çok hatırlama (ortalama 0,77), daha az kavrama

(ortalama 0,21) ve en az da uygulama (ortalama 0,02) davranışlarını ölçtüğü; kitaplarda analiz ve analiz üzeri düzeyde sorular sorulmadığı görülmüştür. Bunun yanında, hem okuma parçalarının hem de bunlara dayalı olarak sorulan soruların, öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerine ve bu düzeylere ait gelişim özelliklerine de pek dikkat edilmeden seçildiği gözlenmiştir. Ayrıca, soruların çoğunlukla benzer davranışları yoklar biçimde hazırlanmış olması, soru yazım ilkelerine ancak bazı yönlerden uyulduğunu göstermektedir.

Aydın (A.S, 1999), tarama modeline dayalı betimsel yaptığı çalışmada; Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca salık verilen, 01 Mayıs 1997 tarih ve 2476 sayılı Tebliğler Dergisinin 294 ve 295. sayfasındaki listede yazılı 18 İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders kitabından, rasgele seçilen dört kitabı incelemiştir. Örneklem olarak, araştırmaya konu olan bu dört kitaptan seçilen çeşitli yazın türlerinden oluşan 34 metin ile bu metinlerin sonlarındaki bölümlerde yer alan sorular örneklemi oluşturmaktadır, incelenmeye alınan metinlerin seçiminde, her kitap için ayrı ayrı olmak üzere, kitaptaki toplam metin sayısının % 20'lik oranı incelemeye alınmıştır.

Araştırma sonucunda incelenen metinlerin;

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ikinci sınıf bölümünde öngörülen amaçlara ve davranışlara uygun olarak hazırlanmadığı,
2. İkinci sınıftaki bir öğrencinin, anlama, anlatma ve dilbilgisi becerisini geliştirmesine katkı sağlayamayacağı,
3. Öğrenciyi, gözlem yapma, inceleme ve araştırmaya yönlendirme niteliğinden uzak olduğu,

4. Çoğunlukla, soyut kavramları içeren cevaplar gerektirdiği,
5. Okunan metnin tümüne yönelik olmamakla birlikte, yanıtı bir sonraki soruda olan ve bir paragrafı içerecek şekilde olduğu,
6. Tek düze olduğu,
7. Yanıtlarının sadece “evet” ya da “hayır” biçiminde istendiği,
8. Kimi zaman bir soru olarak yneltilmeyip, bilgi aktarmak amacıyla, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında yer aldığı,
9. Öğrenciye, Türkçenin gücünü öğrenmesi ve onun anlatım olanaklarını tanınması şansını vermekten uzak olduğu,
10. İkinci sınıf öğrencisinin düzeyini bazen aştığı (Söz gelimi, sözlü ve yazılı anlatımla ilgili bölümlerde, atasözleri ve zdeyişler gibi, dilsel ögelerin açıklanması istenmekte.),
11. Öğrencinin, değerlendirme yapmasına olanak tanımadığı, eleştiri yapma, kavrama ve tartışma yeteneğini geliştirme niteliğinden, zgr ve özgün düşünmesini sağlamaktan uzak olduğu,
12. Mantık dokusunu ve düşünce bütünlüğünü sağlayamadığı,
13. Sözcüklerinin, soruluş biçiminin ve tümce yapısının kimi zaman ikinci sınıf öğrencisinin düzeyini aştığı,

14. Türkçe yazım kurallarına uygun olarak yöneltilmediği,

15. Dil bilgisi bölümünde, daha çok tanım öğretimi biçiminde yer aldığı için, dilbilgisinin, araç olmaktan amaç durumuna geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2000), yaptığı araştırmada ilköğretim I. kademedeki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hata türlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir.

Araştırmanın örneklemini 1999-2000 eğitim - öğretim yılında, İstanbul ilinin, Ümraniye ilçesine bağlı Ömerli beldesindeki, Erdal Yılmaz İlköğretim Okulu'nun 4. sınıfında bulunan 30 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak okuma hatalarını belirleyecek, 5 kategorili gözlem formu, buna paralel kullanılacak okuma metni ve okuduğunu anlamayı ölçen 10 soru hazırlanmıştır.

Bu çalışma sonucunda 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken;

1. En fazla “tekrar” (510) hatası yaptığı görülmüştür. Bu hatayı, “yanlış okuma” (221), “bırakma” (86), “tekrar düzeltme” (82) ve “ekleme” (75) hataları izlemektedir.

2. Yaptıkları “ekleme” hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki anlamlı düzeyde bulunmuştur.

3. Yaptıkları “bırakma” hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır.

4. Yaptıkları “yanlış okuma” hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır.

5. Yaptıkları “tekrar” hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki anlamlı çıkmıştır.

6. Yaptıkları “tekrar düzeltme” hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki anlamsız çıkmıştır.

7. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Çelikçi (2000) tarafından yapılan araştırmada, gösteri yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmanın uygulama kısmı; 1999-2000 öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesine bağlı Tacirler Eğitim Vakfı İlköğretim Okulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaya 100 öğrenci katılmıştır. Bu 100 öğrenciyle önce gösteri (demonstrasyon) yöntemi ve klasik yöntemlerle metin işlenmiş, daha sonra Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi uygulanmıştır. Uygulama sonunda, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlamada gösteri (demonstrasyon) yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile günümüzdeki klasik uygulamalara göre öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisindeki başarı ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmıştır. Araştırma sonucunda gösteri (demonstrasyon) yöntemi ve resimle anlatımın okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna belirlenmiştir.

Parlak Yılmaz (2000), yaptığı araştırmanın amacını; teorik bilginin gerçek yaşam bağlamıyla ilişkilendirildiği bir bilim metninde metin içine yerleştirilen soruların metin öğrenmeye etkisini ortaya koymak olarak belirtmiştir.

Araştırmada tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü desen (SPLIT PLOT) kullanılmıştır. Desende iki deney grubu bulunmaktadır:

Bunlardan birincisi, metin içine yerleştirilen soruların yer aldığı yazılı materyalle öğrenen grup, ikincisi ise soruların yer almadığı materyalle öğrenen gruptur.

Araştırmada kimya disiplinin konularından biri olan “kimyasal tepkime” konusu “hatırlatmalar” kitapçığı olarak isimlendirilen bir yazılı materyal çerçevesinde ele alınmış , “Sentetik Kalıcı Saç Boyalarıyla Saç Boyama İşleminin Kimyasal Analizi” konusu için ise iki farklı, biçimde içerik organizasyonu yapılmış olan yazılı öğretim materyalleri kullanılmıştır. “Birinci tür materyal”de metin içine yerleştirilen sorulara yer verilirken, “ikinci tür materyal”de sorular kullanılmamıştır. Ayrıca “birinci tür materyal”de, öğrencilerin materyalde yer alan sorulara yanıt vermeden önce soruyla ilgili kimya bilgilerini gözden geçirmeleri için, “ikinci tür materyal”de ise konunun akışına göre öğrencileri “Hatırlatmalar” kitapçığına yönlendiren yönlendirme ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca her iki tür materyalin de başlangıç kısmına, öğrencilerin teorik bilgiye ilişkin kavrayışlarını geliştirmek için, teorik bilgi ile meslek yaşamındaki başarı arasındaki ilişkiye dikkat çeken bir “Giriş” yazısı konulmuştur.

Uygulama Kız Meslek Lisesi Kuaförlük Bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Asıl deneme iki gün ve toplam 6 ders saatinde tamamlanmıştır. Deneme sırasında öğrenciler kendi gruplarına ait materyalleri okumuşlar ve deneme sonunda kendilerine uygulama öncesi ön test olarak verilen başarı testini bu kez son test olarak yanıtlamışlar, ayrıca uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek için kendilerine verilen anketleri de cevaplamışlardır. İki hafta sonra başarı testi öğrenmenin kalıcılığını ölçmek üzere öğrencilere yeniden uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, teorik bilginin gerçek yaşam bağlamıyla ilişkilendirildiği ve metin içine yerleştirilen sorularla desteklenen bilim metnini okuyan öğrencilerin başarıları ile sorusuz metni okuyan öğrencilerin başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Berktaş Türkmen (2001), eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Yaptığı araştırmanın örneklemini, 2000-2001 öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı Gazi Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu ile Jale Tezer Koleji'ne devam etmekte olan birinci sınıflardaki 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel yöntemin gerekleri karşılanmaya çalışılmış, ön test- son test ve kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Ölçme aracı olarak seçilen öyküler, deney grubunda Eğitim Teknolojisi materyalleri kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulanan öğretim sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Araştırmadan eğitim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun;

1. Ön test puanlarının ortalaması ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test puanları ortalaması arasındaki fark anlamlı değildir.

2. Son test puanlarının ortalaması ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları ortalaması arasındaki fark anlamlıdır.

3. Kalıcılık testi puanlarının ortalaması ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık testi puanları ortalaması arasındaki fark anlamlıdır.

4. Erişi puanlarının ortalaması ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun erişiş puanları ortalaması arasındaki fark anlamlıdır.

Gündemir (2002), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi ile ilgili yaptığı araştırmanın örneklemini; 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan Mıhçıoğlu İlköğretim Okulunun (38 öğrenci), 13 Eylül İlköğretim Okulunun (28 öğrenci), Sevim Aras İlköğretim Okulunun (31 öğrenci) sekizinci sınıflarından tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrenciye “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” uygulanmıştır.

Bu araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2002) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu birinci kademe 5. sınıf öğrencilerinde, metnin farklı şekillerde işlenişinin anlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deneysel yöntemin kontrol grubu son test deseni kullanılmıştır. Kontrol grubunda metin işlenmemiş, sadece öğrencilerin metni bireysel olarak okumalarıyla anlama düzeyi belirlenmiştir. Deney gruplarında metin işlenmemiştir. Deney grupları arasındaki farklılık, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklama sırası olarak bulunmuştur. Deney gruplarının anlama düzeyleri kontrol grubundan yüksek bulunmuştur. Karşılaştırma sonunda deney grubu 2’de (metni işlemeyen önce bilinmeyen kelimelerin verildiği grup) puan ortalaması diğer gruplara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Doğan'ın (2002 b) yapmış olduğu araştırmanın amacı, strateji öğretiminin, iş birlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir.

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda iş birlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır.

Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. İş birlikli ve geleneksel sınıflarda yapılan strateji öğretiminin etkileri arasında, önemli farklılıkların olmadığı saptanmıştır. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Büyükalın (2002) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerine verilen soru-cevap yöntemi öğretiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve teknikleri üzerine etkisini incelemiştir.

Araştırma 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğretmenle deney ve kontrol gruplu ön test-son test desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri 2000-2001 öğretim yılı birinci döneminde Ankara'da bulunan Kurtuluş İlköğretim ve Ağa Ceylan İlköğretimde görevli öğretmenler arasından seçilmiştir. Öğretmenlerin soru sorma bilgi ve tekniklerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından iki ayrı araç geliştirilmiştir. Öğretmenlerin soru sorma bilgilerini ölçmek için soru sorma düzeyi belirleme formu ve öğretmenlerin soru sorma tekniklerini belirlemek için soru sorma teknikleri gözlem formu

geliştirilmiştir. Ayrıca sınıf içi gözlem esnasında kaçırılan davranışları saptayabilmek için teyp kasetleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış

Deney grubundaki öğretmenler 12 saat süreli soru-cevap yöntemi öğretimine katılmışlardır. Bu öğretimin 9 saati soru sorma bilgisine, 3saati ise soru sorma tekniklerine ayrılmıştır. Soru-cevap yöntemi öğretimi öncesinde ve sonrasında öğretmenlerin soru sorma bilgi ve teknikleri ölçülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar:

Sınıf öğretmenlerine verilen soru cevap yöntemine ilişkin öğretim, öğretmenlerin;

1. Bilişsel alanın bilgi basamağında soru sorma düzeylerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.
2. Bilişsel alanın kavrama basamağında soru sorma düzeylerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur
3. Bilişsel alanın uygulama basamağında soru sorma düzeylerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur.
4. Bilişsel alanın analiz basamağında soru sorma düzeylerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur
5. Bilişsel alanın sentez basamağında soru sorma düzeylerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur,

6. Bilişsel alanın değerlendirme basamağında soru sorma düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olmuştur.

7. Soru sorma tekniklerinin değişmesinde olumlu yönde etkili olmuştur. Sonuç olarak ilköğretim 1. kademedeki görevli sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına katkıda bulunmak amacıyla özellikle Bloom'un taksonomileri temel alınarak hazırlanan soru cevap yöntemi öğretim programı önerilmiştir.

Akça (2002) yaptığı araştırmada, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile ilişkili olarak 15 alt probleme cevap aranmıştır.

Araştırma, 22'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 denek üzerinde son test ölçümlü desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri 2001 - 2002 öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Afşin Bey İlköğretim Okulu 4.sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Deney grubuna katılan öğrencilerle, daha önceden seçilen 14 hikâye, 7 hafta süreyle hikâye haritası yöntemiyle işlenmiştir. Kontrol grubuna da aynı hikâyeler deney grubuyla aynı zamanda ve aynı sürede işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisini anlamak amacıyla 15 alt probleme cevap bulabilmek için her iki gruba da 14 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özet olarak şu bulgular elde edilmiştir.

1. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri

düzeyleri üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmada, diğer hikâye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kuzu (2003) tarafından yapılan çalışmada; metindilbilim tabanlı, bilişsel bir okuma modeli olarak “etkileşimsel model”in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada, modele uygun eğitimin anlama becerisinin kavrama ve uygulama basamaklarındaki öğrenme düzeyi ile toplam eriş (kavrama + uygulama) düzeyine etkisinin ne olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Metin dilbilimin, metin çözümlemede sunduğu araçlar kullanılarak ana dili öğretiminin okuma-anlama boyutuna katkıda bulunacağı düşünülen bu çalışma deneysel bir çalışma olarak planlanmıştır ve deneysel model olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. Bu araştırma, Başkent Üniversitesinde 2002-2003 öğretim yılının güz döneminde, on hafta süre ile üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada saptanmış olan denencenin sınanması için gerekli olan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen, kısa yanıtlı 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı” ile elde edilmiştir. Araştırmada sınanan modele uygun olarak düzenlenen ders planları sekiz hafta süreyle uygulanmıştır. Ölçeğin klasik yönteme uygun hazırlanması nedeniyle sınav kâğıtları, ölçmenin güvenilirliği açısından üç konu uzmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş ve çalışmanın denenceleri doğrulanmıştır. Etkileşimsel Model’in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmada ve

ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada (toplam erişide) geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Çelenk (2003a) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamaya çalışmıştır. Araştırma, amaçlı örnekleme tekniği ile seçilen 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın iş birliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçyiğit (2003) yaptığı araştırmada, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesini incelemiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Meram ilçesi Orgeneral Cemal Tural İlköğretim Okulu, 2. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada gözlem formu ve okuduğunu anlama testinden yararlanılmıştır. Veriler tasviri analiz yaklaşımı ile yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda şunlar ortaya çıkmıştır:

1. Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları, verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur.

2. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok “noktalamaya uymama”, “kelime yutma”, “okurken dik, düzgün ve rahat oturmama” ve “kelime ekleme” güçlükleri ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır.

3. Bir okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıkların bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkilerde bulunduğu belirlenmiştir.

4. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden sonuç ilişkisi bu sonuçla daha da belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu belirlenmiştir.

Köklü (2003) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini artırmak için kullanılan öğrenci merkezli, çok kanallı ve yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisine uygun yeni öğretim yöntemlerinden dramatizasyonun etkililiği incelenmiştir. “Türkçe öğretiminde 7 ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi nedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

2002-2003 eğitim-öğretim yılında yapılan bu araştırmanın uygulandığı okul, İstanbul ilinin Kartal ilçesinde bulunan Millî Eğitim Vakfı İlköğretim Okuludur. Araştırmaya 71’i 7. sınıf, 65’i 8. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 136 öğrenci katılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Eğitici drama, 7. sınıfta şiir, 8. sınıfta öykü türünden bir metnin anlaşılmasında ve hatırlanmasında düz okuma tekniğine göre daha etkilidir.

2. Eğitici drama teknikleri, dinlediğini anlamada ve hatırlamada ğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

3. Kız ğrenciler, alışıl gelmişin dışında uygulamalara karşı daha iyi gdlenmekte ve o oranda başarılı olmaktadır.

Güneyli (2003), Türkiye ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yükseköğretim sınıf ğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak ve ğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmaya toplam 160 ğretmen adayı katılmıştır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri, yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri, öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yükseköğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki ğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Ocak (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı; "ilköğretim okulu 5.sınıf ğrencilerinin okuma anlama seviyesini, videonun etkileme düzeyi nedir?"

sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada deneysel bir yöntem izlenmiştir. Veriler 10’ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturularak elde edilmiştir. Deney grubundaki 10 öğrenci okuma sırasında kamerayla kaydedilmiştir. Kayıtlar 3 ayrı öğretmen tarafından izlenmiş, oluşturan okuma gözlem formlarına öğrencilerin okuma hataları işaretlenmiştir. Öğrencilere okumalarına ilişkin anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okumaları kayıtları izletilerek öğrencilere hataları gösterilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve anlama testi tekrar uygulanarak sonuçlar kaydedilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı işlemler kamera kayıtsız bir şekilde uygulanmıştır. Sonuçlar kaydedilerek deney ve kontrol grupları arasındaki farkları ortaya çıkartmak için dört farklı istatistikî test kullanılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışma sonucunda; okumaları video ile desteklenen öğrenciler ile bu araçla desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma kayıtlarını izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Sidekli (2005) yaptığı araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlamalarını sınamayı, öğretici ve öyküleyici metin türlerinin farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmayı ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini, Ankara il sınırları içinde farklı yerleşim yerlerinde bulunan rastgele yöntemle seçilmiş dokuz ilköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören 202 erkek, 209 kız öğrenciden oluşmuştur.

Araştırmada “Tarama (Betimleme) Yöntemi” kullanılmıştır, veriler test tekniği ile toplanmıştır. Testte 22’si çoktan seçmeli ve 2’si açık uçlu soru olmak

üzere 24 soru sorulmuştur. Öğrencilerin metin türlerine göre sorulara verdiği doğru ve yanlış cevapların analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama; öğrencilerin öğretici ve öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama becerileri ve öğrenci gruplarının var olan değişkenlere göre anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmak için de bağımsız t testi, bağımlı t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Öğretici metinleri anlamada öğrenciler normal dağılıma yakın bir dağılım sergilemişlerdir. Başarı düzeyleri orta düzeydedir.
2. Öyküleyici metinleri anlamada öğrenciler yaklaşık olarak sola çarpık bir dağılım göstermişlerdir. Öğrenciler öyküleyici metinleri anlamada başarılı olmuşlardır.
3. Grubun cinsiyetine göre bakıldığında kızlar hem öğretici hem de öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olmuşlardır. Her iki metin türünü anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Hem erkekler hem de kızlar öyküleyici metinleri öğretici metinlerden daha iyi anlamaktadırlar.
4. Anne-baba eğitime göre hem öğretici metinlerde hem de öyküleyici metinlerde okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre her iki metin türünde de üniversite mezunu anne babaların çocukları diğerlerine nazaran daha başarılı olmuştur. Anne baba eğitim durumuna göre öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Üniversite mezunu anne-babaların çocukları öğretici metinleri daha iyi anlarken diğerleri öyküleyici metinleri daha iyi anlamakta oldukları görülmüştür.

5. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık görölmüşür. İldeki okullardaki öğrenciler her iki metin türünde de diğeri yerleşim yerlerindeki okulların öğrencilerinden daha başarılı olmuşlardır. Okulun bulunduğu

yerleşim bölgesine göre öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İldeki öğrenciler öğretici metinleri daha iyi anlarken diğeri yerleşim yerlerindeki öğrencilerin öyküleyici metinleri daha iyi anladıkları tespit edilmiştir.

6. Öğrencilerin bulundukları sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler her iki metin türünde de diğeri sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerden daha fazla başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin bulunduğu sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre, öğrencilerin her iki metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler öğretici metinlerdeki okuduğunu anlamada öyküleyici metinlere göre daha başarılı olurken diğeri sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada başarılı olmuşlardır.

7. Öğrencilerin genel olarak okuduğunu anlamada öyküleyici metinlerde daha başarılı oldukları görölmüşür.

2.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Ireland (1987) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuma performansları ile fen/bilimdeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmada okuma yaşı ve fen/bilim başarı sonuçları hesaplanmıştır. Yirmi aktivite kartı fendeki bitkiler ve hayvanlar konusunun öğretiminde kullanılmış ve dilin zorluk seviyesine göre düzenlenmiştir. Örnekleme katılan bütün öğrenciler 8 yaş fen sınıfındaki öğrencilerden oluşmuş ve bunların arasından derinlemesine gözlem yapmak amacıyla 5 tane öğrenci alt örnekleme oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okumadaki performansları ile fen/bilimdeki başarıları arasındaki ilişki önemli anlamlı derecede bulunmuştur.

Brophy (1996) yaptığı çalışmada; etkileşimin, hipermedya (metin, video, grafik resimler ve benzer elementlerin bir araya getirilmesi) yazılımlarının 6. sınıf öğrencilerinin okudukları fen/bilim paragraflarını anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 90 tane alt düzey okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda hipermedya kullanımının bilim metinlerinde okuduğunu anlamada tek başına yeterli olmadığı, etkileşimsel öğelerin bütün öğrencilerde anlamayı arttırmada yardımcı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bandermann (1997) yaptığı çalışma ile sosyal etkileşim ile metin arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, araştırmacı öğretmen olarak 4. sınıflarda iş birliği içinde görev yapan öğretmenler ile çalışmıştır. İş birlikli düşünme yeterliği ile metnin nasıl ilişkilendirileceği araştırmanın esas sorusunu teşkil etmektedir. Araştırmada drama sınıfı ve edebiyat döngüsü iki öğretim stratejisi olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; soru sorma, hikâye karakterlerini kişisel

olarak tanıtmaya, metinle ilgili kişisel deneyimler, metinler arası, dilin gücü, metnin yazarını ve çizerini bilme, ortak (iş birlikli) düşünme, metinle ilişkinin niteliği, sosyal etkileşimi sağlamada önemli rol oynamaktadır. Çalışma sonucu göstermektedir ki iş birlikli öğrenme ve metin hakkında konuşma; öğretmen ve öğrencilere faydalar sağlamaktadır.

Ward (1998) yapmış olduğu çalışmada, dört tür yardımcı soru grubunun (ayrıntılı soru, ilişkisel ayrıntı, matematiksel bağlantılar [mathemagenic] ve öğrenmek amacıyla okuma) üç düzey (nedenleri tanıma, romandaki örnek kavramları uygulama ve karmaşık problem çözümü) üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada iki tür (tanımlayıcı/öğretici ve ilişkisel ayrıntılı) metin kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, yardımcı soru gruplarının ya da metin türlerinin arasında etkileşimsel olarak bir fark olmadığı, ayrıntılı soru kullanan grubun daha karmaşık problemleri çözebildiği ortaya çıkmıştır.

Leader (1999) yapmış olduğu çalışmada, bilgisayar ekranında sunulan insan solunum sistemi konulu okuma parçası hakkında yardımcı soruları cevaplamada kişisel açıklamaların etkisini incelemiştir. Çalışmada rastgele seçilen 100 üniversite öğrencisi örnekleme oluşturmaktadır.

Çalışma sonucunda, yardımcı sorularla öğrenenlerin okuma sonrası testte olay sorularında dikkat çekici biçimde daha iyi olduğu hâlde, kendi açıklamaları ile öğrenenlerin okuma sonrası testte neden sorularını açıklamada etkili sonuçlarına ulaşılmıştır.

Smith (2002) yapmış olduğu çalışmada, niçin sorularının fen/bilimde kullanımının okuduğunu anlamayı arttırıp arttırmadığını araştırmıştır. Çalışmada 123

erkek ve 171 kız üniversite öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplu yapılandırılan araştırmada biyoloji ders kitabı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda;

1. Niçin soruları yardımcı olarak kullanılan deney grubu ile kullanılmayan kontrol grubunun okuduklarını anlamaları arasında önemli derecede fark olduğu,

2. Niçin sorularının düşük düzeydeki öğrencilerin biyoloji dersini anlamalarında oldukça etkili olduğu bulunmuştur.

Song (2003) yapmış olduğu çalışmada; iki farklı çeşit ilgi çekici ayrıntının (baştan çıkarıcı [seductive] ayrıntılar ve ilginç ayrıntılar) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerin okuduklarını anlama üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmada örneklemini İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 118 Koreli kolej öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracını, baştan çıkarıcı ayrıntılarla ve ilginç ayrıntılarla oluşturulmuş metinler oluşturmuştur.

Elde edilen sonuçlar:

1. Baştan çıkarıcı ayrıntının, okuyucuların okudukları metnin genel fikrini ve ana fikrini anımsamada etkili olduğu,

2. İlgi çekici ayrıntının, esas alınan metinle karşılaştırıldığında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuduklarını anlamada önemli bir faydası olmadığı,

3. Düşük düzeydeki okuyucuların ilginç ayrıntıları baştan çıkarıcı ayrıntılara göre daha iyi anladıkları, ancak yüksek düzeydeki okuyucular arasında böyle bir farkın olmadığı,

4. Erkek öğrencilerin okuduklarından genel fikri anımsamalarının baştan çıkarıcı metinlerde daha yüksek olduğu, kızlarda ise böyle bir farkın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kallus (2003) yapmış olduğu araştırmada, üç tane orta düzeyde öğrencinin yaz okulunda okuma sınıflarında dil derslerindeki deneyimlerini metinler arası bağlantıyla nasıl gerçekleştirdiği, kazanım ve öğrenme için çoklu metin kullanımının katılımcıları nasıl cesaretlendirdiği sorularına cevap aramıştır. Çalışmada veriler; alan notları, ses kaydediciler, çözümleyiciler, katılımcıların notları ve görüşmelerle toplanmıştır.

Çalışma sonucunda; risk düzeyindeki öğrencilerin, çevre şartları desteklendiğinde, okudukları metinler ile yaşam deneyimleri arasında metinler arası bağlantı kurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmada, risk düzeyindeki okuyucularda birbiri ile ilişkili çeşitli metinleri kullanmanın uygun ve anlamlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Schwinge (2003) yapmış olduğu çalışmada, iki dilli olan (ana dilinin yanı sıra ikinci bir dili de aynı şekilde konuşabilen) ikinci sınıf öğrencilerinin resimli

kitaplardaki olayları sesli okumalarındaki dilsel karakteristiği ve öğrenciler ile öğretmenlerin ikinci dil ve kültür çevrelerindeki metinler arası bağlantıyı farklı kaynaklardan nasıl yaptıklarını açıklamaya çalışmıştır. Çalışma, üç yılın üstünde sürmüş ve etnografik (betimsel) metotla veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler; gözlem, görüşme ve video kayıtları ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda iki dilli sınıflarda tutarlı bir programın oluşturulması, metinleri yapılandırmada organizasyonun olması ve öğrencilerin sesli okumalarına yardımcı olmak için metinler arası uygulamanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Gordon (2003) çalışmasında, tekrar edilen metinlerin etkileşim yoluyla katılımcıların anlam kurma düzeyleri, ilişkileri ve tanımlamaları nasıl yaptıkları konusuna açıklık getirmeye çalışmıştır. Görüşmelere en az bir çocuk sahibi dört çift katılmıştır. Veriler yaklaşık olarak bir hafta boyunca dijital teybe kaydedilmiş, teyp görüşmeler esnasında tamamen açık kalmıştır. Araştırma sonucunda, önceki metinlerin her günkü etkileşimde yeniden kullanıldığı ve metinler arasılığın aileler arasındaki etkileşimi sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Therrien (2004) çalışmasında, öğrenme güçlüğü ya da zihinsel geriliği olan ve okumada güçlükleri olan 4. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerde tekrarlanan okumanın, soru üretiminin ya da birleşiminin okumada akıcılık ve anlama üzerinde etkisi olup olmadığını incelemiştir.

Araştırma sonucunda tekrarlanan okumanın:

1. Öğrencilerin okuduğu paragraflardaki akıcılığı geliştirdiği,

2. Nedensel anlamayı geliştirmede soru üretiminden daha etkili olduğu,

3. Soru üretimi ile birleştirildiğinde öğrencilerin sonucu anlamaya yönelik soruları daha iyi cevapladıkları verilerine ulaşılmıştır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde okuduğunu anlama çalışmalarına üzerinde durulmuştur. Araştırmalarda birçok faktörün (olumsuz okuma davranışlarının, okuma hatalarının, sözcük bilgisinin, gösteri yönteminin, metin içine yerleştirilen soruların, eğitim teknolojisi kullanımının, metni farklı şekillerde işlemenin, iş birlikli öğrenmenin, hikâye haritası yönteminin, etkileşimsel modelin, okul aile yardımlaşmasının, öğrenci merkezli öğretimin, metin türünün, video kullanımının) okuduğunu anlamaya etki ettiği test edilmiş ve genel olarak bu etkenlerin okumada anlamayı geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra ele alınan çalışmalarda okuma materyaline ilişkin analizlerin de yapıldığı görölmektedir.

Bu tezde metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi ortaya koymak amaçlandığından, kavramsal olarak okuduğunu anlamaya etki eden diğer faktörlerin ortaya konması gerekliliği düşünölmüştür. Ülkemizde ve yurt dışında yapılan literatür taramasında metinler arası okumanın etkililiğine ilişkin bir çalışmaya ulaşılamadığından bu konu ile ilgili doğrudan bir çalışma bu bölümde yer almamaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma evreni, deneysel çalışma, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tek grup ön test-son test modeli ile yapılandırılmıştır. Tek grup ön test-son test modelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulandığından ve hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçmeler (Karasar, 1999:96) olduğundan tek grup ön test-son test modeli seçilmiştir. Karasar (1999:96) modelin simgesel görünümünü aşağıdaki gibi yapılandırmaktadır.

$$G_1 \quad O_{1.1} \quad X \quad O_{1.2}$$

Simgelerdeki, “G” grubu, “X” bağımsız değişken düzeyini, “O” ölçmeyi ifade etmektedir. Modelde $O_{1.2} > O_{1.1}$ olması halinin “X” den dolayı olduğu kabul edilir (Karasar , 1999:96).

Metinler arası anlam kurma; belirli bir tema, konu, kültür ve tarihî olay üzerinde okuma üniteleri ve kurslar düzenleyerek geliştirilebilmektedir (Akyol, 1996:10). Bu araştırmada metinler arası okumanın etkililiğini ortaya koymak amacıyla bir tema (Doğal Afetler) seçilmiş ve veri toplama işlemi bu tema üzerinden yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Evreni

Uygulama 2005–2006 öğretim yılında yapıldığından, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2004 – 2005 öğretim yılında Ankara ilinde belirlenen pilot okullar ve bu okulların 2005–2006 öğretim yılındaki 5. sınıfları evreni oluşturmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen pilot okulların Ankara ilindeki dağılımları, şube sayıları ve öğrenci sayıları Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5: Ankara İlindeki Pilot Okulların Dağılımları

S.No:	İli	İlçesi	Okul Adı	Şube Sayısı	Öğrenci Sayısı
1.	ANKARA	AKYURT	Kozyatağı İ.Ö.O.	5	134
2.	ANKARA	ALTINDAĞ	Atıfbey İ.Ö.O	14	850
3.	ANKARA	AYAŞ	Bünyamin İ.Ö.O.	9	368
4.	ANKARA	BALA	Tınaztepe İ.Ö.O.	6	344
5.	ANKARA	BALA	Karaali YİBO	6	269
6.	ANKARA	BEYPAZARI	Namık Kemal İ.Ö.O.	14	688
7.	ANKARA	ÇANKAYA	Turhan Fevzioğlu İ.Ö.O.	26	1856
8.	ANKARA	ÇANKAYA	Namık Kemal İ.Ö.O.	30	1050
9.	ANKARA	ÇAMLIDERE	Merkez Atatürk İ.Ö.O.	10	494
10.	ANKARA	ÇUBUK	Esenboğa S.Şaşmaz İ.Ö.O.	5	231
11.	ANKARA	ELMADAĞ	Kayadibi İ.Ö.O.	5	69
12.	ANKARA	ETİMESGUT	Şeyh Samil İ.Ö.O.	10	739
13.	ANKARA	GÖLBAŞI	Balbudak İ.Ö.O.	20	1027
14.	ANKARA	KALECİK	Çiftlik İ.Ö.O.	5	32
15.	ANKARA	KAZAN	İbrahim Bitlik İ.Ö.O.	10	340
16.	ANKARA	KEÇİÖREN	H. Mustafa Tarman İ.Ö.O.	60	3368
17.	ANKARA	KIZILCAHAMAM	Çağatay İ.Ö.O.	14	880
18.	ANKARA	MAMAK	Çiğiltepe İ.Ö.O.	15	902
19.	ANKARA	NALLIHAN	Çamalan İ.Ö.O.	3	74
20.	ANKARA	POLATLI	Mehmet Akif Ersoy İ.Ö.O.	5	196
21.	ANKARA	SİNCAN	Cumhuriyet İ.Ö.O.	56	2992
22.	ANKARA	ŞEREFLİKOÇHİSAR	Karanderen İ.Ö.O.	1	22
23.	ANKARA	YENİMAHALLE	Emin Sağlamer İ.Ö.O.	16	539
24.	ANKARA	YENİMAHALLE	Kentkoop İ.Ö.O.	30	1718
25.	ANKARA	HAYMANA	12 Eylül MİLO İ.Ö.O.	13	420

Tablo 5’te yer alan veriler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=664 adlı web sitesinden 25.08.2005 tarihinde alınmıştır.

Uygulamanın başladığı tarihlerde yeni Türkçe ders programı tüm ilköğretim okullarında uygulamaya girdiğinden ve yeni Türkçe ders programı ile ilgili yaşanabilecek olası olumsuzlukların araştırmayı etkilememesi düşünüldüğünden 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılında pilot olan okullar evreni oluşturmaktadır. “Sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinliklerinin azaltılıp metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinliklerinin artırılması gerektiğinden (Akyol, 2003 a: 51)” ilköğretim birinci kademedeki en yüksek sınıf düzeyi olan 5. sınıflar çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma evreni, 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılında pilot olan okullar içerisinde rasgele seçimle belirlenmiş ve Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5. sınıfları araştırmanın çalışma evrenini oluşturmuştur. Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5. sınıfları iki şubeden oluşmaktadır. Bu iki sınıftan birisi de yine random yöntemiyle belirlenmiş ve deneysel çalışmanın yapılacağı grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda bir öğrenci sağlık nedenleriyle çalışma evrenine girememiştir.

Aşağıdaki tabloda çalışma evreninin cinsiyete göre gruplara dağılımları yer almaktadır.

Tablo 6: Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre Dağılımları

GRUP		Erkek	Kız	Toplam
Deney	n	16	19	35
	%	45.8	54.2	100

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma evreninde yer alan erkek öğrenci sayısı 16 (%45,8), kız öğrenci sayısı ise 19’dur (%54,2).

3.3. Deneysel Çalışma Aşamaları

Deneysel çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan Türkçe ders kitabında daha önceden belirlenen tema olan “Doğal Afetler” teması boyunca sürdürülmüştür. Belirlenen tema, 10 Nisan – 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında 24 iş günü olarak planlanmış ve haftada 6 saat olarak işlenmiştir. Temada bulunan şiir deneysel çalışmaya alınmamıştır. Dört hafta üzerinden planlanan temada ilk metin (İlk Yardım) ön test metni olarak kullanılmıştır. Geriye kalan üç metin (Deprem, Güvenli Yaşam ve Sel) ise deneysel yolla toplamda 18 ders saatinde işlenmiştir.

3.3.1 Deneysel Çalışmayı Gerçekleştirme Aşamaları

Deneysel çalışmanın ilk basamağını Rizzo (2003) tarafından ortaya konan tematik plan oluşturmaktadır. Tematik plana göre aşağıdaki maddeler oluşturulmuştur:

- 1- Yazılı metinlere dayalı olarak bağlamı oluşturma,
- 2- Temadaki metinler ve içerikleri,
- 3- Metinlerin birbirleriyle ve diğer alanlarla olan metinler arası bağı,
- 4- Diğer metinler arası bağlar (müzik, resim vb. gibi),
- 5- Kavramsal çerçeve ile ilgili bağlar,
- 6- Varsa görseller (video gibi)

7- Tema sonu değerlendirme.

Metinler arası okuma bir tema boyu sürdürüldüğünden, metinler arası okuma çalışmalarının tema içinde yürütülmesinde bu maddelere göre hareket edilmiştir.

Öğrencilerin uygulama öncesi durumları İlkyardım adlı metinle ortaya konduktan sonra, ilk çalışmada tema ile metinler arasındaki bağ, metin ve tema başlığına göre öğrencilere buldurulmaya çalışılmıştır. Doğal Afetler temasında yer alan metinlerin (Deprem, Güvenli Yaşam, Sel) başlıkları ile tema başlığı arasında ne gibi bir bağ olduğu öğrencilere buldurulmuştur. Bunların dışında ne gibi doğal afetler olduğu öğrencilerle tartışılmış ve tema ile ilgili bağlamsal çerçevenin öğrenciler tarafından algılanması sağlanmıştır.

Sonraki aşamada ise metinler işlenmeden, temada yer alan metinlerin içeriğinde neler olabileceği öğrencilerle tartışılmıştır. Böylece öğrencilerin ön bilgilerinin işe koşulması sağlanmış ve ön bilgiler ile metin işlenmeden önce öğrencilerin metin tasvirleri arasında metinler arası bağ kurulmaya çalışılmıştır.

Her bir metin altı ders saati boyunca işlenmiştir. Metinlerin işlenmesi sırasında Pappas ve diğerleri (2003) tarafından ortaya konan metinler arası bağlantı kategorileri işe koşulmuş ve her metinde bu kategorik işlem yinelenmiştir. Pappas ve diğerleri (2003) tarafından ortaya konan metinler arası bağlantı dört kategori altında ele alınmaktadır (bkz: s. 31-32).

Tüm metinlerin işlenmesi esnasında Pappas ve diğerleri (2003) tarafından ortaya konan metinler arası bağlantı, dört kategoriye bağlı kalınarak yürütülmüştür. Her bir metnin işlenmesinden sonra yazılı yoklamadan oluşan ölçme aracı öğrencilere uygulanmıştır.

Temanın sonunda öğrencilere “Bu kitabı yazan siz olsaydınız metinleri nasıl sıralardınız? Nedenleri ile yazınız.” sorusu sorulmuş ve bununla ilgili doküman hazırlamaları istenmiştir (bkz. Ek-6).

3.3.2 Deney Grubunda Gerçekleştirilen Metinler Arası Okuma Çalışmaları (Deprem Adlı Metin Örneği)

I. Kategori

Öğrencilere işlediğimiz temanın ne olduğu sorulmuştur. “Doğal Afetler” cevabı alındıktan sonra hangi metnin işleneceği sorulmuştur. “Deprem” metninin işleneceği cevabı alındıktan sonra “Doğal Afetler” temasında neden “Deprem” metninin işleneceği tartışılarak tema ile metin arasındaki bağ öğrencilere buldurulmuştur. Öğrencilerle yapılan tartışmalarda, depremin de bir doğal afet olduğu, yer sarsıntısının deprem olduğu ve yerin insan gücü ile sallanamayacağından bir doğal afet olduğu öğrenciler tarafından söylenmiştir. Öğrencilerden bazıları ise depremin insan tarafından da oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin ortak kanısı depremin bir doğal afet olduğu ve bu yüzden bu temada yer alması gerektiğidir. Bu etkinlik ile metin işleme modelinin zihinsel hazırlık bölümünün “anahtar kelimelerle çalışma” alt başlığı ile benzeşmektedir. Ancak metin işleme modelinde yer alan “anahtar kelimelerle çalışma” bölümünde anahtar kelimeler verilmekte ve verilen kelimelerin anlamları üzerinde durulmaktadır. Verilen anahtar kelimelerle ilgili metne herhangi bir gönderme yapılmamaktadır. Bu bölüm öğrencilerin hazır oluşunu sağlayıcı ve metne giriş etkinliği olarak tema ile metin ilişkisi içinde düşünülebilmektedir. Bloom taksonomisine göre bu etkinlik bilişsel alanın bilgi basamağını kapsamaktadır.

Öğrencilere deprem ile ilgili okudukları kitap, broşür gibi kaynak olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin hemen hemen tamamı “Deprem” metniyle ilgili dolaylı ya da doğrudan konuyu içeren kaynaklar okuduklarını söylemişlerdir. Okudukları metinlerin içerikleri öğrencilere sorulmuş, okuyacakları “Deprem” metni ile ne gibi bağlantısı olduğu tartışılmıştır. Öğrenciler konuyla ilgili direkt olarak bir kitap okumadıklarını, geçmiş yıllarda derslerde geçen kitaplarda konu olarak okuduklarını, daha çok afiş ve broşürler okudukları üzerinde durmuşlardır. Afiş ve broşürlerde “deprem dede”nin deprem öncesinde, deprem sırasında ve sonrasında yapılması gerekenleri bu afiş ve broşürlerde karikatür olarak gösterdiğini ifade etmişlerdir. Okuyacağımız “Deprem” metninde de depremden korunma yollarının anlatılmış olabileceğini söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise daha önce okudukları ve/veya öğrendikleri derslerden hatırladıklarına göre depremin meydana gelişi, yer kabuğu gibi kavramlar üzerinde durulmuş olabileceğini ifade etmişlerdir. Metin henüz işlenmeden konu hakkında öğrencilerin bütün ön bilgilerinin işe koşulduğu görülmüştür. Bu etkinlik ile metin işleme modelinin zihinsel hazırlık bölümünün “ön bilgileri harekete geçirme” alt başlığı ile benzeştiği görülmektedir. Ancak “ön bilgileri harekete geçirme” bölümünde metinler ilgili herhangi bir ilişki kurulmamaktadır. Bloom taksonomisine göre, daha önce öğrenilen bilgiler transfer edildiğinden, bu etkinlik bilişsel alanın kavrama basamağını kapsamaktadır.

Sonraki aşamada, “Deprem” metnine ilişkin ders kitabında yer alan görseller incelenmiş ve görsellerde ne anlatıldığı öğrencilere sorulmuştur. Metnin içeriğinin öğrenciler tarafından görseller yardımıyla tahmin edilmesi istenmiştir. Öğrenciler görsellerde yıkılmış binalar olduğunu, bir öğrencinin yıkılmış binalara baktığını, bir çocuğun panoyu çivilediğini, duvara sabitlenmiş eşyalar olduğunu, bir çocuğun masa altına girdiğini söylemişlerdir. Öğrenciler metinde depremin nasıl oluştuğunu, etkisini ve depremden korunma yollarının anlatılmış olabileceğini görseller yardımıyla söylemişlerdir. Bu etkinlik ile metin işleme modelinin zihinsel hazırlık bölümünün “tahmin etme” ve “metni tanıma” alt başlığı ile benzeştiği görülmektedir. Bloom taksonomisine göre bu etkinlik kavrama düzeyini kapsamaktadır.

Daha sonra metnin okunmasına geçilmiştir. Metnin okunması esnasında metin kimi zaman durdurulmuş, öğrencilerin metinlerde anlatılan olaylardan benzer olanları diğer yazılı ya da görsel kaynaklardan okuyup okumadıkları sorulmuştur. Metinde durdurulan bölümler, sorulan sorular ve öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda verilmiştir:

“Güney Asya ve Hint Okyanusu’nda çok büyük bir deprem olmuştu. Televizyonda bununla ilgili haberler izlemiştim. Gördüklerim çok üzüntü vericiydi...”
Siz televizyonda depremle ilgili haberler izlediniz mi? İzlediğiniz haberlerde gördüklerinizi anlatınız.

Öğrenciler haberlerde yıkılmış binalar gördüklerini, sağ kalan insanların binaların altındakileri kurtarmaya çalıştıklarını, dev bir su dalgasının insanları sürüklediğini, kurtarılan kişileri çevredekilerin alkışladıklarını gördüklerini söylemişlerdir. Bunun yanı sıra Marmara Bölgesi’nde oluşabilecek deprem televizyonlarda sıklıkla verildiğinden animasyon tarzında haberlerde verilen görüntüler öğrenciler tarafından nakledilmiştir.

“...Hemen aklıma, ülkemizin de deprem kuşağında olduğu gelmişti. Tedirginlik içinde okulumda geldim. Okulda arkadaşlarım da bu konuyu konuşuyorlardı. Onlara duygularımı anlattım. Derse başlayınca Hilâl, öğretmenimize: “Saliha depremden çok korkuyor. Ona moral vermeye çalıştık...”
Ülkemizin deprem kuşağında olması sizce ne anlama gelmektedir? Siz de depremden korkuyor musunuz?

Öğrenciler daha önce okuduklarından hatırladıkları kadarıyla, ülkemizin deprem kuşağında olmasının her an deprem olabileceği anlamına geldiğini söylemişlerdir. Ancak öğrenciler arasında depremin nerede hangi sıklıkla görüleceği konusunda görüş ayrılıkları olduğu gözlenmiştir. Özellikle Ankara’nın deprem

kuşağında olup olmadığı konusunda öğrenciler farklı görüşler beyan etmişlerdir. Görüş bildiren tüm öğrenciler depremden korktuklarını ifade etmişlerdir.

“...Japonya da deprem kuşağında; burada da büyük ve yıkıcı depremler oluyor. Şiddetli bir deprem, orada çok az can ve mal kaybı doğuruyor. Fakat aynı şiddetteki bir deprem, bizde ve bu konuyu önemsemeyen birçok ülkede, ağır kayıplarla sonuçlanıyor...” Japonya’da meydana gelen depremlerde daha az can ve mal kaybı olurken, ülkemizde daha fazla can ve mal kaybının olmasının nedeni sizce ne olabilir?

Öğrenciler bunun nedeninin alınan önlemler olduğunu belirtmişlerdir. Japonya’da meydana gelen deprem görüntülerinde binalara hiçbir şey olmadığını, insanların sakin davranmaya çalıştıklarını gördükleri söylemişlerdir. Bunun da daha az can ve mal kaybına yol açtığını belirtmişlerdir.

“...Oturduğumuz binadaki komşularımız, öğretmenimiz ve okul müdürümüzle bir afet planı hazırlamalıyız. Bu planı hepimizin öğrenmesi gerekiyormuş. Deprem gibi doğal afetlerde bu planı uygulamalı paniğe kapılmamalıyız....” Afet planı hazırlamak sizce önemli mi? Siz de bir afet planı hazırladınız mı?

Öğrenciler afet planı hazırlamanın önemli olduğunu, olabilecek bir afette neler yapılması gerektiğini belirlemenin önemini ifade etmişlerdir. Öğrenciler de okulda bir afet planının olduğunu, bununla ilgili görevliler olduğunu belirtmişlerdir.

“...Öğretmenimiz, depremden korunma yollarını CD’de izleyebileceğimizi anlattı. Bir uzmanı sınıfımıza davet edeceğini söyledi. Ondan bu konuları ayrıntılı ve uygulamalı olarak öğrenebileceğimizi düşününce çok sevindim...” Depremden korunma yolları nelerdir?

Öğrenciler depremden korunma yollarını belirli bir hiyerarşi içinde anlatmışlardır. Depremden önce, deprem sırasında ve sonrasında yapılması gerekenleri anlatmışlardır. Deprem olmadan önce güvenli evler yapılması, gerektiğini, binaların depreme uygun inşa edilmesi ve eşyaların sabitlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Deprem sırasında cam kenarından, devrilebilecek eşyalardan, zarar verecek eşyalardan uzak durulması, panik yapılmaması, “hayat üçgeni”nde durulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Deprem sonrasında deprem olan mekânı sakın bir şekilde terk etmek gerektiğini, durumu iyi olmayanlara yardım edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

“...Babam: “İlerde acı çekmemek için bugünden harekete geçmeliyiz. Hatta hemen şimdi... Bak, depremin günü, saati yok. Haydi, şimdi gel. Evimizde hangi önlemleri alabiliriz, onları belirleyelim.” dedi...” Evde depreme ilişkin olarak alabileceğiniz önlemler nelerdir?

Öğrenciler evde depreme ilişkin olarak “tehlike avı” yapılmasının önemi, eşyaları sabitlemenin gereği üzerinde durmuşlardır. Evlerinde de afet planı hazırlamanın önemi üzerinde durulmuştur.

Bu etkinlikler metin işleme modelinin anlama basamağında yer alan “okuma”, “metni inceleme” ve “metin aracılığıyla öğrenme” alt başlıkları ile benzeşmektedir. Okuma alt başlığında öğrencilerle metin arasında bir etkileşim kurulmadığı görülmektedir. Metni inceleme alt başlığında yer alan etkinlikler ise öğrenci ile metin arasındaki etkileşimi sağlayabilmektedir. Hatta bu başlık altında yer alan “Mimar Sinan metni ile bu metin arasında nasıl bir ilişki olduğunu tartışma” bölümünde metinler arası bir ilişkiden söz edilebilmektedir. Metin aracılığıyla öğrenme basamağında ise metnin okunmasından sonra metinle etkileşim yapıldığı görülmektedir ve bu etkinlikler bilgi düzeyinde anlamadan öteye gidememektedir.

Bloom'un taksonomisine göre bu etkinlikler sonucu öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeylerinde anlamalarının gelişmesi öngörülmektedir.

Metnin bitiminde öğrencilerin daha önce (sınıf ayırt etmeksizin) hangi derslerde ilgili konuyu işleyip işlemedikleri sorulmuştur. “Deprem” ile ilgili metinleri içeren konuları daha çok Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler derslerinde işledikleri cevabı alınmıştır. Öğrencilere metinde anlatılanlarla, metne ilişkin yer alan görsellerin birbirini tamamlayıp tamamlamadıkları sorulmuş ve öğrencilerin metne ilişkin görselleri eksik olarak ifade ettiği görülmüştür. Daha önce başka dersler ya da ünitelerde işledikleri metinle ilgili konunun sınıfta sunulması öğrencilerden istenmiş ve bu iki kaynak arasında bağlantı yapmaları sağlanmıştır. Fen ve Teknoloji dersinde işlenen depremin ve tsunaminin oluşumu ile ilgili örnekler öğrenciler tarafından verilmiştir. Bu bölümde konu Sosyal Bilgiler: “Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir (Kazanım 5).” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. Sosyal Bilgiler (Kazanım 5) dersi ile ilişkilendirmede Ankara’da depremin olup olmadığı, Ankara’nın ve İç Anadolu Bölgesi’nin deprem kuşağında yer alıp almadığı sorulmuştur. Öğrenciler Ankara’nın deprem kuşağında yer almadığını, ancak çevre illerde meydana gelebilecek depremlerden etkilenebileceğini söylemişlerdir. Buna kanıt olarak da çevre illerde veya ilçelerde meydana gelen depremlerde, bulundukları mekânın da sallandığını örnek göstermişlerdir. Bu etkinlik, metin işleme modelinin “metin aracılığıyla öğrenme” bölümünün alt başlıklarından olan “diğer derslerle ve ara disiplinlerle bağlantı kurma” ile benzeşmektedir. Ancak diğer derslerle ve ara disiplinlerle bağlantı kurma alt başlığında sadece 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile bağlantı kurulmaktadır. Geçmiş sınıf tecrübeleri ve bilgileri ile bir bağlantının olmadığı görülmektedir. Bu etkinliklerin kavrama ve uygulama düzeyinde anlamaları geliştirdiği öngörülmektedir.

Metin okunduktan sonra öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metinle ilgili boşluk doldurma çalışmaları yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden işledikleri metinde geçen “deprem tehlike avı” ile ilgili evde neler yapmaları gerektiği hakkında birer

rapor yazmaları ödev olarak istenmiş ve ödevlerin sonraki derslerde sunulması sağlanmıştır (bkz. Ek-8). Bu etkinlik metin işleme modelindeki metin aracılığıyla öğrenmenin alt başlıklarından olan “araştırma” ile benzeşmektedir. Ancak, araştırma başlığı altında öğrencilerden sadece deprem çantasında neler bulunduğunu araştırmaları ve bir deprem çantası hazırlamaları istenmektedir. Bu etkinlik sayesinde öğrencilerin analiz düzeyinde anlamalarının gelişmesi öngörülmektedir.

Metin ile ilgili ne gibi sloganlar, afişler ve şarkılar olduğu öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilerin kitle iletişim araçlarında (tv, radyo, gösteri veya filmler) ya da sınıf sunularında benzer durumlar izleyip izlemedikleri tartışılmış ve izleyen öğrencilerden, izlediklerinin anlatılması istenmiştir. Öğrencilerin, metinde geçtiği gibi, daha çok televizyondan ve günlük gazetelerden gördükleri durumları aktardıkları saptanmıştır. Deprem ile ilgili o günlerde (Star TV’de) oynatılan film (Deprem) üzerinde durdukları görülmüştür. Depremden sonra oluşan tsunami üzerinde de özellikle durulduğu ve televizyonlarda buna ilişkin olarak yayınlanan görüntülerin aktarıldığı tespit edilmiştir. Deprem dede olarak bilinen Prof. Dr. Ahmet Mete IŞIKARA’nın söylediği sözler ve çeşitli kanallarda depreme ilişkin yaptığı açıklamalar da öğrenciler tarafından ifade edilen önemli olaylar arasında bulunmaktadır. Bu etkinliğe benzer bir duruma metin işleme modelinde rastlanmamıştır. Bu etkinlik sonucunda öğrencilerin sentez düzeyinde anlamalarının gelişmesi öngörülmektedir. Bütün bu etkinlikler sonucu ilk kategori bitirilmiştir.

II. Kategori

İkinci kategoride ilk önce, işlenen metin konusu olan deprem ile ilgili olarak sınıf içerisinde yapılan etkinlik, inceleme ya da tatbikatlar ele alınmıştır. Öğrencilerin deprem tatbikatı yapıp yapmadıkları tartışılmış ve deprem tatbikatının yapıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilere deprem tatbikatında neler yaptıkları sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Sınıf içerisinde kısa bir süre ile deprem tatbikatı

yapılmıştır. Tatbikat esnasında öğrencilerin güvenli yerlere saklandıkları ve kendilerini korudukları gözlenmiştir. Deprem tatbikatı sonrasında sınıfta önlemler alınması gerektiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bunun üzerine sınıfta “tehlike avı” yapılmıştır. Bu etkinliğin metin işleme modelinin kendini ifade etme bölümünün “yazma” alt başlığı ile benzeştiği görülmektedir. Ancak yazma alt başlığında deprem tatbikatı için aşamalı olarak nelerin yapılması gerektiğini öğrencilerin yazmaları istenmektedir. Bu etkinliğin öğrencilerin uygulama düzeyinde anlamalarını geliştireceği öngörülmektedir.

İkinci olarak tema dışında olan ancak konu ile ilgili olarak yapılan etkinlik, inceleme ya da tatbikatlar ele alınmıştır. Önceki yıllarda okulda yapılan deprem tatbikatı üzerinde durulmuştur. Bu kategori ile ilgili olarak en son işlemde metin ile ilgili olarak evde yapılan etkinlik, inceleme ya da tatbikatlar ele alınmıştır. Bunun sonucunda da öğrencilerin deprem çantası, evdeki “tehlike avı”, binaların konumu ve depreme karşı dayanıklılığı üzerinde durdukları gözlenmiştir. Bu etkinliğe benzer düzeyde herhangi bir etkinlik metin işleme modelinde yer almamaktadır. Bu etkinlik sonucunda öğrencilerin sentez düzeyinde anlamalarının gelişmesi beklenmektedir.

III. Kategori

Üçüncü kategoride ise öğrencilerden “Deprem” metninde okudukları konu ile ilgili kendi başlarından benzer bir olayın geçip geçmediği tartışılmıştır. Öğrencilerin de metinde anlatıldığı gibi depremden korktukları görülmüştür. Başından benzer olaylar geçenler dinlenmiştir. Öğrencilerin 17 Ağustos ve 12 Kasım'da ülkemizde meydana gelen depremde neler yaptıklarını anlattıkları görülmüştür. Bu depremler sırasında yapılan işler öğrencilere anlatıldıktan sonra hangi davranışların yanlış olduğu öğrencilere sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Sonraki aşamada kendi başlarından geçmeyen ancak, okudukları konu ile ilgili olarak tanıdıkları birinin başından geçen olayları anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin pek çoğu tanıdıklarının

neler yaptıklarını anlatmıştır. Özellikle deprem bölgelerinde akrabaları olanlar bu konuda daha fazla katılım sergilemişlerdir. Bu kategori ile ilgili son olarak da kendi başından veya tanıdığının başından geçmeyip konuyla ilintili olarak duyduğu benzer olayları anlatmaları istenmiştir. Bu konuda da “bizim mahalleden birisi...”, “bizim oradan birisi...” şeklinde öğrencilerin tanımadığı kişilerden duydukları anekdotları anlattıkları görülmüştür. Bu konuda da öğrencilerin deprem olmadan önce ne gibi olaylar olduğunu kulaktan duyma anlattıkları görülmüştür. Bu etkinliğe benzer düzeyde herhangi bir etkinlik metin işleme modelinde yer almamaktadır. Bu etkinlik sonucunda öğrencilerin sentez düzeyinde anlamalarının gelişmesi beklenmektedir.

IV. Kategori

Son kategoride ise öğrencilere “Deprem” metninde neler ima edildiği sorulmuş ve cevap alınmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları metne ilişkin imalarda metni değerlendirmenin olduğu görülmüştür. Öğrenciler depremde korunma yollarının neler olduğunun, depremin ne olduğunun, depremde sınıfta yapılması gerekenlerin neler olduğunun, depremde evde yapılması gerekenlerin neler olduğunun metinde ima edildiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler metinde depremde yapılması gerekenlerin çok fazla anlatılmadığını, diyalogların çok fazla yer aldığını ifade etmişlerdir. Bu etkinliğe benzer düzeyde herhangi bir etkinlik metin işleme modelinde yer almamaktadır. Bu etkinlik sonucunda öğrencilerin değerlendirme düzeyinde anlamalarının gelişmesi beklenmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, 2005 – 2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde anlamaları ölçen yazılı yoklama soruları kullanılmıştır.

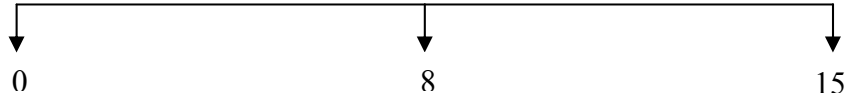
Soruların oluşturulması esnasında yardım alınan uzmanlar, ölçme kapsamını daha net bir şekilde ortaya koyacağını belirttiğinden yazılı yoklamalar veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Taksonomik yaklaşıma göre ele alınan sorular için (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) Kalaycı ve Büyükalan (2001:62)'ın makalesindeki örneklerden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı konu alanı uzmanları denetiminde (1 Prof. Dr., 1 Doç. Dr., 1 Yard. Doç. Dr.) hazırlanmıştır. Araştırma için hazırlanan yazılı yoklamalarda her bir düzey (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) için birer soru oluşturulmuş ve ölçeklerin her biri altışar sorudan meydana gelmiştir. Yazılı yoklamalar 2005–2006 öğretim yılı bahar yarıyılında, her bir metin işlenişinden hemen sonra uygulanmıştır. Toplamda 4 adet yazılı yoklama ve bu yoklamalarda sorulan toplam 24 soru ile veriler elde edilmiştir. Her bir yazılı yoklama için alınabilecek en yüksek puan 100 (yüz), en düşük puan ise 0 (sıfır)'dır. Ölçeği 100 (yüz) tam puana tamamlamak amacıyla bilgi, kavrama, uygulama, analiz düzeyleri 15 puan üzerinden, sentez ve değerlendirme düzeyleri de 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

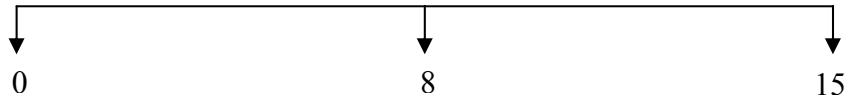
Yazılı yoklamada yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde değerlendirme ölçütleri aşağıdaki gibidir.



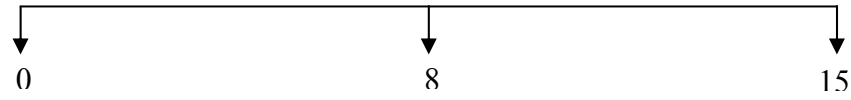
Kavrama Düzeyi

Özet
yazılmamışsaÖzet eksik
yazılmışsaÖzet tam
yazılmışsa

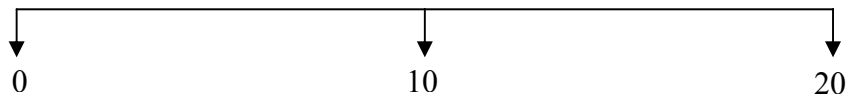
Uygulama Düzeyi

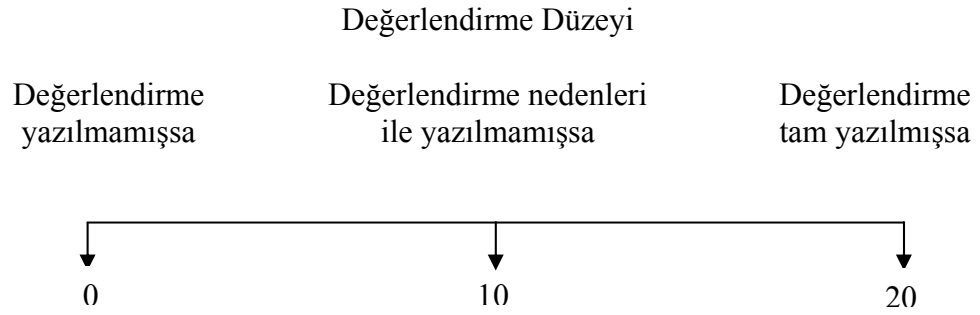
Örnek
yazılmamışsaÖrnek eksik
yazılmışsaÖrnek tam
yazılmışsa

Analiz Düzeyi

Ana fikir
yazılmamışsaAna fikir eksik
yazılmışsaAna fikir tam
yazılmışsa

Sentez Düzeyi

Öneri
yazılmamışsaÖneri eksik
yazılmışsaÖneri tam
yazılmışsa



Hazırlanan yazılı yoklama için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Sorular uzman denetiminde hazırlanarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik için puanlama güvenirliğine bakılmıştır. Bu noktadan hareketle, araştırmacı dışında 2 konu uzmanı sorulara puan vermiştir (araştırmacının ve diğer 2 uzmanın verdiği puanlara ilişkin örnekler için bkz. Ek-7). Yazılı yoklama sorularını okuyan iki konu uzmanına yazılı yoklamaların okunmadan önceki hâli fotokopi yoluyla sıra numarası verilerek dağıtılmıştır. Araştırmacının verdiği puanlarla konu alanı uzmanı diğer iki kişinin verdiği puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Araştırmacı ve Okuyucuların Notları Arasındaki Korelasyon Tablosu

		1. Okuyucu	2. Okuyucu
		r	r
İlk Yardım Metni	Bilgi Düzeyi	.910	.941
	Kavrama Düzeyi	.919	.911
	Uygulama Düzeyi	.861	.803
	Analiz Düzeyi	.858	.670
	Sentez Düzeyi	.773	.693
	Değerlendirme Düzeyi	.870	.787
Deprem Metni	Bilgi Düzeyi	.950	.919
	Kavrama Düzeyi	.898	.905
	Uygulama Düzeyi	.927	.927
	Analiz Düzeyi	.713	.777
	Sentez Düzeyi	.827	.753
	Değerlendirme Düzeyi	.728	.785
Güvenli Yaşam Metni	Bilgi Düzeyi	.894	.870
	Kavrama Düzeyi	.902	.899
	Uygulama Düzeyi	.879	.847
	Analiz Düzeyi	.781	.688
	Sentez Düzeyi	.856	.818
	Değerlendirme Düzeyi	.798	.849
Sel Metni	Bilgi Düzeyi	.919	.908
	Kavrama Düzeyi	.926	.955
	Uygulama Düzeyi	.804	.769
	Analiz Düzeyi	.776	.786
	Sentez Düzeyi	.806	.854
	Değerlendirme Düzeyi	.685	.871

Turgut (1977); puanların, bir puanlamadan diğerine veya bir puanlayıcıdan diğerine hiç değişmemesi hâlinde puanlama güvenilirliğinin mükemmel olduğunu belirtmektedir. Tablo 12 incelendiğinde puanlar arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak için madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerine bakılmıştır. Öncü (1999: 197)'nün de ifade ettiği gibi yazılı yoklamalarda,

Ayırt Edicilik İçin;

$$d_j = \frac{\sum \ddot{u} - \sum a}{N.(maks - puan)} \text{ formülü kullanılmıştır.}$$

d_j , j maddesinin ayırt edicilik indeksi; $\sum \ddot{u}$, Üst %25'in puanlarının toplamını; $\sum a$, Alt %25'in puanlarının toplamını; N, Test edilen öğrencilerin %25'ini; Max-puan, sorudan alınabilecek en büyük puanı ifade etmektedir.

Güçlük İndisi için;

$$p_j = \frac{\sum \ddot{u} + \sum a}{2N.(maks - puan)} \text{ formülü kullanılmıştır.}$$

p_j , j maddesinin güçlük indeksi; $\sum \ddot{u}$, Üst %25'in puanlarının toplamını; $\sum a$, Alt %25'in puanlarının toplamını; N, Test edilen öğrencilerin %25'ini; Max-puan, sorudan alınabilecek en büyük puanı ifade etmektedir. Tablo 8'de yazılı yoklamaların ayırt edicilik ve güçlük indeksi verilmiştir.

Tablo 8: Yazılı Yoklama Sorularının Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksi

	Soru Numarası	n	Ayırt Edicilik İndeksi (d_i)	Güçlük İndeksi (p_i)
İlk Yardım Metni	1. Soru	30	0,86	0,57
	2. Soru		0,67	0,53
	3. Soru		0,59	0,45
	4. Soru		0,87	0,53
	5. Soru		0,62	0,41
	6. Soru		0,84	0,53
Sel Metni	1. Soru	35	0,05	0,97
	2. Soru		0,61	0,67
	3. Soru		0,64	0,64
	4. Soru		0,68	0,47
	5. Soru		0,54	0,54
	6. Soru		0,64	0,53
Deprem Metni	1. Soru	27	0,94	0,53
	2. Soru		0,49	0,52
	3. Soru		0,63	0,61
	4. Soru		0,80	0,54
	5. Soru		0,49	0,36
	6. Soru		0,71	0,56
Güvenli Yaşam Metni	1. Soru	34	0,74	0,53
	2. Soru		0,55	0,56
	3. Soru		0,61	0,56
	4. Soru		0,76	0,62
	5. Soru		0,51	0,49
	6. Soru		0,71	0,58

Öncü (1999:194), madde ayırt edicilik indeksleri 0.40 ve daha yüksek maddelerin çok iyi olduğunu belirtmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, Madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerinin çok iyi olduğu sadece bir soruda (Sel Metni-1. soru) madde ayırt edicilik indeksinin düşük çıktığı gözlenmiştir. Bundan dolayı belirlenen soru tekrar ele alınarak değiştirilmiştir.

Yazılı yoklamada yer alan 6 adet soruya verilen doğru cevaplar testin toplam puanı olarak ve okuduğunu anlama puanı olarak ele alınmıştır. Testlerin hazırlanmasında belirlenen tema boyunca Türkçe ders kitaplarında belirlenen metinlerden yararlanılmıştır. Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun "Zorunlu ve Seçmeli Temalar" başlığı altında belirtildiği gibi (MEB, 2004:180) uygulama için ele alınan temada da dört adet metin işlenmiştir. Öğretmen kitabında yer alan dinleme metni ön test için kullanılmıştır. Diğer üç metin ise okuma metni olarak ele alınmış ve her bir metnin işlenişinden sonra her bir metin için hazırlanan yazılı yoklama uygulanmıştır. Anlama testlerinde her düzey için (bilgi, kavrama,

uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) elde edilen puanlarla ölçümler arasında kıyaslamaya gidilmiştir.

Testte toplanan bilgiler SPSS paket programına aktarılmadan önce teker teker kontrol edilmiş ve her birine sıra numarası verilmiştir. Testten alınan puanlar, gruplar ve soru türleri SPSS 11,0'a aktarılarak betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırmada iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediği (Büyüköztürk, 2002:67) test edildiğinden ilişkili örneklem (tekrarlı ölçümler) için tek faktörlü ANOVA (one-way ANOVA for Repeated Measures) testi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, yöntem bölümünde belirtilen araçlar ile toplanan verilerin analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Problem cümlesi “İlköğretim 5. sınıf düzeyinde metinlerden anlam kurma açısından metinler arası okumanın etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Genel Anlama Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzy	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	53.46	15.01
2	1. Ara Değerlendirme	35	58.37	11.16
3	2. Ara Değerlendirme	35	58.37	13.11
4	Son test	35	62.09	11.08

Tablo 9 incelendiğinde; genel anlama düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x}=53.46$) hem 1 ve 2. ara değerlendirme puan ortalamasından (1. ve 2. ara değerlendirme için $\bar{x}=58.37$) hem de son test puan ortalamasından ($\bar{x}=62.09$) daha düşük olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin genel anlamayı düzeyini geliştirdiği söylenebilmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Genel Anlama Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Bonferroni)
Deneklerarası	7306.286	34	214.891			
Ölçüm	1315.514	3	438.505	3.062	0.032*	1-4
Hata	14607.486	102	143.211			
Toplam	23229.286	139				

*P<0.05

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmuştur ($F_{(3)} = 3.062$, $p < 0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucuna göre farkın ön test ile son test arasında olduğu görülmektedir. Bu iki ölçüme ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, farkın son test lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, metinler arası okuma ile metin işlemenin genel anlama düzeyinde anlamayı geliştirdiği yönünde yorumlanabilmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç ile Çelikçi (2000), Parlak Yılmaz (2000), Berktaş Türkmen (2001), Kılıç (2002), Kuzu (2003), Brophy (1996) ve Gordon (2003) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü düşünülmektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri bilgi düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bilgi düzeyinde, metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Bilgi Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzy	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	9.06	4.70
2	1. Ara Değerlendirme	35	11.17	4.64
3	2. Ara Değerlendirme	35	10.09	3.75
4	Son test	35	11.77	4.16

Tablo 11 incelendiğinde; bilgi düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x}=9.06$) hem 1 ve 2. ara değerlendirme puan ortalamasından (1. ara değerlendirme $\bar{x}=11.17$, 2. ara değerlendirme $\bar{x}=10.09$) hem de son test puan ortalamasından ($\bar{x}=11.77$) daha düşük olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin bilgi düzeyinde anlamayı geliştirdiği söylenebilmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Bilgi Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Bonferroni)
Deneklerarası	825.186	34	24.270			
Ölçüm	151.164	3	50.388	2.984	0.035*	1-4
Hata	1722.586	102	16.888			
Toplam	2689.936	139				

*P<0.05

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmuştur ($F_{(3)}= 2.984$, $p<0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucuna göre farkın ön test ile son test arasında olduğu görülmektedir. Bu iki ölçüme ilişkin

puan ortalamaları incelendiğinde, farkın son test lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, metinler arası okuma ile metin işlemenin bilgi düzeyinde anlamayı geliştirdiği yönünde yorumlanabilmektedir. Bu sonucun, Büyükalan (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri kavrama düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Kavrama düzeyinde, metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzye	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	8.31	3.54
2	1. Ara Değerlendirme	35	8.54	2.49
3	2. Ara Değerlendirme	35	8.03	3.20
4	Son test	35	12.09	2.97

Tablo 13 incelendiğinde; kavrama düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x}=8.31$) hem 1. ara değerlendirme puan ortalamasından ($\bar{x}=8.54$) hem de son test puan ortalamasından ($\bar{x}=12.09$) daha düşük olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin kavrama düzeyinde anlamayı geliştirdiği söylenebilmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Bonferroni)
Deneklerarası	303.743	34	8.934			
Ölçüm	381.800	3	127.267	13.216	0.000*	1-4, 2-4, 3-4
Hata	982.200	102	9.629			
Toplam	1667.743	139				

*P<0.05

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmuştur ($F_{(3)} = 13.216$, $p < 0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucuna göre farkın; ön test ile son test, 1. ara değerlendirme ile son test, 2. ara değerlendirme ile son test arasında olduğu görülmektedir. Bu ölçümlere ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, farkın son test lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, metinler arası okuma ile metin işlemenin kavrama düzeyinde anlamayı geliştirdiği yönünde yorumlanabilmektedir. Bu sonucun, Büyükalın (2002) ve Kuzu (2003) tarafından yapılan çalışmaların sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir.

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri uygulama düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Uygulama düzeyinde, metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Uygulama Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzey	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	8.91	2.88
2	1. Ara Değerlendirme	35	9.91	3.04
3	2. Ara Değerlendirme	35	9.77	2.69
4	Son test	35	8.26	2.61

Tablo 15 incelendiğinde; uygulama düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x}=8.91$) 1 ve 2. ara değerlendirme puan ortalamasından (1. ara değerlendirme $\bar{x}=9.91$, 2. ara değerlendirme $\bar{x}=9.77$) düşük olduğu, son test puan ortalamasından ($\bar{x}=8.26$) ise yüksek olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin uygulama düzeyinde anlamayı geliştirmediği söylenebilmektedir. Ancak metinler arası okuma yoluyla metin işlenen 1. ve 2. ara değerlendirme sonuçlarının ön testten yüksek olduğu dikkate alındığında, metinler arası okumayla metin işlemenin uygulama düzeyinde anlamayı geliştirdiği söylenebilmektedir. Son testin düşük çıkmasında işlenen metnin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Uygulama Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Bonferroni)
Deneklerarası	315.071	34	9.267			
Ölçüm	63.229	3	21.076	2.831	0.042*	-
Hata	759.271	102	7.444			
Toplam	1137.571	139				

*P < 0.05

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmuştur ($F_{(3)}= 2.831$, $p<0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucuna göre farkın hiçbir ölçüm lehine çıkmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bonferroni çiftlere bağlı olan karşılaştırma testinde farkın herhangi bir ölçüm lehine çıkmaması, manidar olarak ortaya konan farkın aslında manidar olmadığı anlamına gelebilmektedir. Bu durum, metinler arası okuma ile metin işlemenin uygulama düzeyinde anlamayı arttırmadığı yönünde yorumlanabilmektedir. Bu sonucun,

Büyükalan (2002) ve Kuzu (2003) tarafından yapılan çalışmaların sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir.

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri analiz düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Analiz düzeyinde, metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Analiz Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzyey	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	6.26	2.92
2	1. Ara Değerlendirme	35	8.23	3.01
3	2. Ara Değerlendirme	35	7.14	3.09
4	Son test	35	6.69	3.41

Tablo 17 incelendiğinde; analiz düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x}=6.26$) hem 1 ve 2. ara değerlendirme puan ortalamasından (1. ara değerlendirme $\bar{x}=8.23$, 2. ara değerlendirme $\bar{x}=7.14$) hem de son test puan ortalamasından ($\bar{x}=6.69$) düşük olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin analiz düzeyinde anlamayı geliştirdiği söylenebilmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Analiz Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	269.386	34	7.923		
Ölçüm	75.450	3	25.150	2.445	.068
Hata	1049.300	102	10.287		
Toplam	1394.136	139			

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmamıştır ($F_{(3)} = 2.445$, $p > 0.05$). Bu durum, metinler arası okuma ile metin işlemenin analiz düzeyinde anlamayı istatistiksel olarak geliştirmediği yönünde yorumlanabilmektedir. Bu sonucun, Büyükalın (2002) ve Bandermand (1997) tarafından yapılan çalışmaların sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir.

4.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri sentez düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Sentez düzeyinde, metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Sentez Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzye	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	10.03	3.12
2	1. Ara Değerlendirme	35	9.46	2.05
3	2. Ara Değerlendirme	35	11.03	3.73
4	Son test	35	10.74	3.25

Tablo 19 incelendiğinde; sentez düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x} = 10.03$) hem 2. ara değerlendirme puan ortalamasından ($\bar{x} = 11.03$) hem de son test puan ortalamasından ($\bar{x} = 10.74$) düşük olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız

değişikenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin sentez düzeyinde anlamayı geliştirdiği söylenebilmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Sentez Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	411.671	34	12.108		
Ölçüm	52.857	3	17.619	2.011	.117
Hata	893.643	102	8.761		
Toplam	1358.171	139			

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmamıştır ($F_{(3)} = 2.011$, $p > 0.05$). Bu durum, metinler arası okuma ile metin işlemenin sentez düzeyinde anlamayı istatistiksel olarak geliştirmediği yönünde yorumlanabilmektedir. Bu sonucun, Büyükalan (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir.

4.2.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinleri değerlendirme düzeyinde anlamalarında farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Değerlendirme düzeyinde, metinler arası okumayla metin işlemeye ilişkin betimsel istatistik Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Değerlendirme Düzeyi Betimsel İstatistikleri

Sıra	Düzey	n	$\bar{x}$	s
1	Ön test	35	10.89	3.67
2	1. Ara Değerlendirme	35	11.06	2.38
3	2. Ara Değerlendirme	35	12.31	2.27
4	Son test	35	12.54	2.19

Tablo 21 incelendiğinde; değerlendirme düzeyi ön test puan ortalamasının ($\bar{x}=10.89$) hem 1 ve 2. ara değerlendirme puan ortalamasından (1. ara değerlendirme $\bar{x}=11.06$, 2. ara değerlendirme $\bar{x}=12.31$) hem de son test puan ortalamasından ($\bar{x}=12.54$) düşük olduğu görülmektedir. Tek grup ön test-son test modelinde, son ölçümün ilk ölçümden yüksek olması durumunun bağımsız değişkenden dolayı olduğu kabul edildiğinden (Karasar, 1999:96), metinler arası okumayla metin işlemenin değerlendirme düzeyinde anlamayı geliştirdiği söylenebilmektedir. Ön test ile diğer ölçümler arasındaki puan farkının istatistiksel olarak manidar olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Metinler Arası Okuma İle Metin İşleyen Öğrencilerin Değerlendirme Düzeyi Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark (Bonferroni)
Deneklerarası	242.400	34	7.129			
Ölçüm	75.743	3	25.248	3.456	.019*	1-3, 1-4
Hata	745.257	102	7.306			
Toplam	1063.4	139				

* $P<0.05$

Yapılan tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ölçümler arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmuştur ($F_{(3)}= 3.456$, $p<0.05$). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucuna göre farkın; ön test ile son test, ön test ile 1. ara değerlendirme arasında olduğu görülmektedir. Bu ölçümlere ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, farkın son test ve 1. ara değerlendirme lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, metinler

arası okuma ile metin işlemenin değerlendirme düzeyinde anlamayı geliştirdiği yönünde yorumlanabilmektedir. Bu sonucun, Büyükalan (2002) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile örtüştüğü düşünülmektedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1 Sonuç

Araştırma sürecinde ve sonucunda, metinler arası okumayla işlenen metinlerde öğrencilerin;

1. Metinlerle daha çok ilişki kurdukları,

2. Metinleri daha eleştirel gözle okudukları,

3. Metinlerden öğrendikleri bilgileri yaşamlarına daha kolay adapte ettikleri,

4. Hem okuduğunu anlama, bilgi, kavrama ve değerlendirme düzeylerinde anlamalarında istatistiksel olarak farklılık olduğu, hem de analiz ve sentez düzeylerinde anlamayı geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2 Öneriler

Metinler arası okumanın üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği çeşitli yayınlarda iddia edilmektedir. Ancak, yapılan bu araştırma metinler arası okumayla işlenen metinlerde sadece üst düzey bilişsel becerileri değil, aynı zamanda alt düzey bilişsel becerileri de geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre:

1- Temaların planlanmasında ve işlenişinde metinler arası okumaya uygun olarak metinlerin birbirleri arasındaki etkileşimini ortaya koyacak ve öğretmenlere bu bağlantıyı açıkça gösterecek öğretmen kitaplarının geliştirilmesi,

2- Temayı oluşturan metinlerin tema ile ve birbirleri ile bir bağlam içerisinde olması,

3- Temalarda işlenen metinlerdeki anlamı geliştirmeye yönelik materyallerin (video, saydam, TV programı vb. gibi) ilgili kurumlar tarafından hazırlanması ya da gerekli materyallerin öğretmenlere rehberlik ederek hazırlanması,

4- Metinler arası okumanın öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için gerekli hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi,

5- Metinler arası okumanın diğer derslerdeki uygulama basamaklarının araştırılması,

6- Metinler arası okumayla okuduğunu anlamada, metin türlerinin etkisinin belirlenmesi,

7- Metinler arası okumanın, ilköğretim okullarının ilk sınıflarından itibaren yaptırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

ACAT, M. B. (1996). **Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretimde Program Geliştirme Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AFFLERBACH, P. (2002). *Teaching Reading Self-Assessment Strategies*. (Ed. Block C.C ve M. Pressley). **Comprehension Instruction**. New York: The Guilford Press.

AKA, P. (2002). **Hilmi Yavuz Şiirine Metin-Merkezli Bir Bakış**. Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKÇA, G. (2002). **Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

AKTULUM, K. (2000). **Metinler Arası İlişkiler**. Ankara: Öteki Yayınevi.

AKYOL, H. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi (Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 3. Baskı)**, Ankara: PegemA Yayıncılık.

..... (2003 a). *Metinlerden Anlam Kurma, Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. Sayı s.267–285, Niğde

..... (2003). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

..... (2001). *İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi*, **Eğitim Yönetimi**, 26. Sayı s. 169–177.

..... (1997). *Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması*, **Eğitim ve Bilim**, 105, s.10–17, Ankara.

..... (1996). *Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular*. Bilgi Çağında Eğitim. Nisan-Mayıs-Haziran.

ALLEN, G. (2000). **Intertextuality**. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

ALPEREN, N. (1999). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimi Açısından Kitap Yazma ve Ders İşleme Modelleri**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ANILAN, H. (1998). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri**, Denizli: Pamukkale Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ARMBRUSTER, B.B., Fran L., Jean Osborn. (2003). **A Child Becomes A Reader**. New Hampshire: RMC Research Corporation.

AYDIN, A. (1999). **İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AYDIN, A.S. (1999). **İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BANDERMANN, E. (1997). **Engagement with Text Through Social Interaction.** Toronto: Doctor of Education Department of Curriculum, Teaching, and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BERKTAŞ TÜRKMEN, D (2001) **Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

BLOOME, D., S. NIETO (2001). *Children's Understandings of Basal Readers, Theory Into Practice*, Vol: 28. Sayı 4 s.258-264.

BROPHY, G. A. (1996). **The Effects of Hypermedia on The Comprehension of Science Text Among Sixth Grade Students.** Syracuse: Teaching and Curriculum in the Graduate School of Syracuse University (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BÜYÜKKARAGÖZ, S; ÇİVİ, C. (1997). **Genel Öğretim Metotları.** Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

BÜYÜKALAN, S. F. (2002). **Soru Cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin, Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

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

..... (2007). **Deneyisel Desenler. Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi.** (2. Baskı) Ankara: Pegem Yayıncılık

COMMEYRAS, M ve Diğerleri (1996). **Lively Discussion! Fostering Engaged Reading,** (Ed. Gambrell, L.B; Janice F, Almasi), International Reading Association, Newark, Del.

ÇELENK, S. (2003). **İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

..... (2003a). *Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, v.24, s. 33-39

ÇELİK, S. K. (2003). *Modern Sonrasında Dramatik Metinler*. **Tiyatro Araştırmaları Dergisi**, Ankara: Haziran 2003, Sayı: 15

ÇELİKÇİ, S. (2000). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DAN I. M. (2004). **Question Answering**.
<http://www.utdallas.edu/~moldovan/cs6320.04/Lecture23.pdf> (15.04.2005 tarihinde indirildi.).

DEMİREL, Ö. (1995). **Türkçe Programı ve Öğretimi**, Ankara: Usem Yayınları.

..... (2002). **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DOĞAN, B. (2002 a). *Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Bir Araştırma, Yaşadıkça Eğitim*, 76. Sayı (Ekim-Aralık 2002) s. 8–11.

..... (2002 b). **Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

..... (2002). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazın Taraması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XV, SAYI: 1,2002

DOĞAN, H. (1982). **Analiz ve Program Hazırlama**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 120.

DUFF, D. (2002). *Intertextuality versus Genre Theory Bakhtin Kristeva and the Question of Genre .Paragraph*. Mar2002, Vol 25, Issue1, p54: 20p.

EĞMİR, A. Postmodernizm Nedir? **Hürriyet Gazetesi Agora Eki**. (2 Şubat 2001) http://arsiv.hurriyetim.com.tr/agora/01/02/02/pop_a_egmir.html (05.03.2006)

ENSAR, Ferhat (2003). *Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru, Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. Sayı s.267–285, Niğde

ERCAN, A. R. (1999). **Çocuklarımızı Başarıya Ulaştırma Yolları**. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık

ERGENÇ, H. (1984). *Lise Öğrencilerinde Okuma-Anlamayı Geliştirme*. **Pedagoji Dergisi**. Sayı:2.

ERTUĞRUL, T. (1998). **Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Gücüne Etkisi**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

FİDAN, N. (1977). **Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler**. Ankara: Tekışık Matbaası ve Rehber Yayınevi

..... (1982). **Öğrenme ve Öğretme Kuramlar – İlkeler – Yöntemler**. Ankara: Tekışık Matbaası.

FOKKEMA, D. (2003). *Why Intertextuality And Rewriting Can Become Crucial Concepts In Literary Historiography*. **Neohelicon**. 30 (2003) 2, 25-32

FOX, N. J. (1995). *Intertextuality and the Writing of Social Research*. **Electronic Journal of Sociology** <http://www.sociology.org/content/vol001.002/fox.html>, 05.10.2004

GORDON, M. C. (2003). **Intertextuality in Family Discourse: Shared Prior Text As A Resource for Framing**. Washington: School of Arts and Sciences of Georgetown University (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

GOUGH, N. P. (2003). **Intertextual Turns In Curriculum Inquiry: Fictions, Diffractions And Deconstructions**. Australia: Deakin University (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

GÖREN, N., Yener, Z., İlideniz, A., Aksal, H.S., Sarıöz, N. (2005). **İlköğretim Türkçe 5 Öğrenci Çalışma Kitabı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü (MEB).

GÜLERYÜZ, H. (1999). **Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜLGÖZ, S. (1998). *Metin İşleme Modelleri, Metin Yapıları ve Metinden Öğrenme*. **Paper presented at the Tenth Annual Congress of Psychology**, Ankara: 1998, September.

GÜNDEMİR, Y. (2002). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜNDÜZ, K. (1987). **Sincan'daki Orta 1. Sınıflarda Okuduğunu Anlama Bakımından Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜNEYLİ, A. (2003). **Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması**, Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

HARTMAN, D.G (1992). *Intertextuality and Reading: The Text, the Reader, the Author, and the Context*, **Linguistics And Education** 4, 295-311

IHAB, H. <http://www.trajikmelez.com/index.php?option=content&task=view&id=44&Itemid=2> (12.04.2005 tarihinde indirildi)

IRELAND, J. D. (1987). **The Effect of Reading Performance on High School Science Achievement**. Curtin University of Technology (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

IRWIN, W. (2004). *Against Intertextuality*. **Philosophy and Literature**, 2004, 28: 227–242

JENSEN, R. B. (?). Illustrate And Critically Discuss The Workings Of Intertextuality In A Detailed Analysis Of An Extended Series Of Magazine And Poster Ads For Smirnoff Vodka. (<http://www.aber.ac.uk/media/sections/go.php?url=http://www.aber.ac.uk/media/Students/rbj0002.doc&f=1>)20.09.2005 tarihinde indirildi.

KALAYCI, N ve S. BÜYÜKALAN (2001). *Soru Sorma Becerisinde Ustalaşmak*, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Mart, 2001, s. 57–71.

KALLUS, M. K. (2003). **Intertextuality and Multiple Text Use: Three Case Studies of “At-Risk” Middle Level Learners in A Summer School Context**. Texas: Texas Teach University (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KILIÇ, A. (2002). *Bir Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi*. **Eğitim ve Bilim**, Cilt 27, Sayı 123 (53–61).

KING, B. (....).**The Learning Review Table (LRT)**. http://www.polyu.edu.hk/learntolearn/teacher/_contents/matfiles/workshops/workshop3/Session%202/Power%20Point%20Slides%202.ppt (15.04.2005 tarihinde indirildi.)

KOÇYİĞİT, S. (2003). **İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KÖKLÜ, S. (2003). **Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KRISTEVA, J. (2003). “*Nous Deux*” Or A (Hi)Story Of Intertextuality, **The Romanic Review**, Volume 93 Numbers 1-2 © The Trustees of Columbia University, Copyright © 2003 EBSCO Publishing.

KUTLU, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme*, **Eğitim ve Bilim**, 111. Sayı s.14–21.

KUZU, T. (2003). **Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

KÜÇÜK, S. (2002). *Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler*, **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 153–154 Kış-Bahar 2002.

LEADER, L. F. (1999). **Effects of Adjunct Questions, Self-Explanation, and Prior Knowledge on Learning from Expository Text**. Arizona: Arizona State University (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

LENSKI, S. D. (1998). *Intertextual Intentions: Making Connections across Texts*, **Clearing House**; Nov/Dec98, Vol. 72 Issue 2, p74, 7p, 5

..... (2001). *Intertextual Connections During Discussions About Literature*, **Reading Psychology**, 22: 313–335, 2001

LOCKE, J. (1999). **İnsanın Anlama Yetisi Üzerine**. (Çev. Meral DELİKARA TOPÇU), Ankara: Öteki Yayınevi

MEB (2004). **İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurul Başkanlığı

NAS, R. (1991). *İlkokulda Eğitimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, 13-14 Nisan 1991.

NEMUTLU, Ö. (2003). *Ortak Bir Terminolojiye Doğru*, **Virgül**, Mart Sayı: 60, s.50–56

OCAK, G. (2004). *İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi*, **İlköğretim-Online**, 3 (2), 19–25, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

OCAK, G., H.Ö. BEYDOĞAN. (1999). *Kültürel Düzeyi Farklı Ailelerden Gelen İlköğretim Okulları Birinci Devre Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma*. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Cilt 3, Sayı 2.

ÖNCÜ, H. (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yaysan A.Ş

ÖZCAN, A.O. (1991) *İlkokuma–Yazma Öğretiminde Metot Meselesi. Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, 13-14 Nisan 1991.

ÖZKAN, N. (2001). Postmodernizm Nedir? 10 Soru - 10 Cevap. Milliyet. (23.01.2001)

PAPPAS, C.C.; Maria, V.; Anne, B.; Amy, R. (2003). *Dialogic Inquiry around Information Texts: The Role of Intertextuality in Constructing Scientific Understandings in Urban Primary Classrooms*. **Linguistics and Education**. 13 (4), p: 435-482.

PARLAK YILMAZ, N. (2000). **Metin İçine Yerleştirilen Soruların Teorik Bilgiyi Bağlamla İlişkilendirerek Öğrenmeye Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

PAULINE, H ve T. JILLIAN (1997). *Intertextuality and Beginning Reading Instruction in the Initial School Years*, **Journal of Australian Research in Early Childhood Education**, Vol: 1, p.32–39.

PRESSLEY, M. (2002). *Comprehension Strategies Instruction*. (Ed. Block C.C ve M. Pressley). **Comprehension Instruction**. New York: The Guilford Press.

RİZZO, R. A. (2003). **A Modular Course of World Literature in English**, published by LANG Edizioni, © 2003, Paravia Bruno Mondadori Editori.

ROBINSON, R., T. L. GOOD, (1987). **Becoming An Effective Reading Teacher**. New York: By Harper&Row Publishers Inc.

SCHWINGE, D.L. (2003). **Making Connections Between Languages, Between Cultures, Between Texts: Intertextuality in Bilingual Elementary School Read Alouds**. Pennsylvania: University of Pennsylvania (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SERTDEMİR, Y. (1995). **Does The Testing Method Make A Difference In Measuring Reading Skills? A Case Study (Test Yöntemi Okuduğunu Anlama Yetisini Ölçmede Farklılık Yaratır mı? Örnek Vaka Çalışması)**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SEVER, S. (1991) *Dil ve Edebîyat Öğretiminde Yaratıcılık. Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, 13-14 Nisan 1991.

SHORT K. G. (1992). *Researching Intertextuality Within Collaborative Classroom Learning Environments*. **Linguistics And Education** 4, 313-333 (1992)

SİDEKLİ, S. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SMITH B. L. (2002). **The Use of Why-Questions to Enhance College Science Students' Comprehension of Their Textbooks**. Maryland: University of Maryland (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SONG, S-H. (2003). **The Effect of Interesting Text on the Reading Comprehension of Korean College EFL Students: A Comparison of Seductive Details and Interesting Elaborations**. Texas: University of Texas at Austin (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SÖNMEZ, V. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık

SÖZER, M. A. (....). <http://law.ankara.edu.tr/~sozer/post.htm> (05.03.2006 tarihinde indirildi.)

ŞENGÜL, M. ve S. K. YALÇIN (2004). *Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi*. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 164, Güz 2004

TAZEBAY, A. (1995). **İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

..... (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

TDK (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu (10. Baskı).

TERZİ, A.R; GÜRSOY, A. (2002). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık

TEKELİ, İ. (1992). *Modernizm ve Postmodernizm Kavramları Üzerine*. **Gösteri Dergisi**. Sayı-138, Mayıs 1992

THERRIEN, W. J. (2004). **The Effect of Repeated Reading and Questions Generation on Students' Reading Fluency and Comprehension**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

TULL, P. (2000). *Intertextuality and The Hebrew Scriptures*. **Currents in Research: Biblical Studies**; 2000, Vol. 8, p59, 32p

TURGUT, M. F. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Nüve Matbaası

WARD, J. R. (1998). **Elaborative Questions in Expository Prose: Asking The Right Questions Depends on The Materials**. Memphis: University of Memphis (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

YALÇIN, A. (2004). *Çağımızın Getirdiği İletişim Teknikleri Açısından Soru Sorma Yöntem ve Çeşitleri*. Seminer Konuşmaları http://www.byegm.gov.tr/seminerler/tunceli_ix/tunceli_16.htm (17.11.2004 tarihinde indirildi.).

YENİÇERİ, Ö. (2003). **Örgütsel Değişmenin Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YILDIZ, C. (2003). **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık

YILMAZ, M. (2000). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi (İstanbul İlinde Bir Araştırma)**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

http://www.nku.edu/~fdc/html/elearn/techtips/tt_adj_6.htm, (01.10.2004 tarihinde indirildi.).

<http://www.port.ac.uk/departments/services/dfcqe/elearning/QuestionMarkPerception/QuestionMarkPerceptionQuestionTypes/> (15.04.2005 tarihinde indirildi.).

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=664 (25.08.2005 tarihinde indirildi.).

EKLER

EK – 1	RESMÎ İZİN YAZILARI
EK – 2	DENEYSEL ÇALIŞMA YAPILAN METİNLER
EK – 3	YAZILI YOKLAMA SORULARI
EK – 4	DENEY VE KONTROL GRUBUNA İLİŞKİN HAFTALIK PROGRAM
EK – 5	DENEY VE KONTROL GRUBUNA AİT TÜRKÇE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN
EK – 6	ÖĞRENCİLERDEN İSTENEN METİN SIRALAMASINA İLİŞKİN DOKÜMAN ÖRNEKLERİ
EK – 7	YAZILI YOKLAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖRNEKLER

EK – 1 RESMÎ İZİN YAZILARI

T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

BÖLÜM : Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.08.04.11.070/7489

KONU : Araştırma

EMİN SAĞLAMER İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Ankara Valiliği, Milli Eğitim Müdürlüğünün; 04.04.2006 tarih ve 953/3186 sayılı yazısı ve 1261 sayılı Bakanlık emri ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve emir gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Ek.6.

Yunus ERDOĞAN
Müdür a.
Şube Müdürü



**T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü**

BÖLÜM: Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 953 / 9186 -

KONU : Araştırma Talebi

04.04.2006

**YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)**

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Emre ÜNAL'ın " Metinler Arası Okumanın, Okuduğunu Anlamaya Etkisi " konulu anketi ilçenize bağlı Emin Sağlamer ilköğretim okulunda uygulayabilmesine izin verildiğine dair Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının 308.03.2006 tarih ve 1261 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bakanlık emri gereğince işlem yapılmasını rica ederim.

Erol ORTAKAYA

Vali a.

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

EK 1- Yazı

EK 2- Anket(4 Sayfa)

YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ
T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ANKARA
07-04-2006
4351

7145
T.C.
YENİMAHALLE KAYMAKAMLIĞI
YAZI İŞLERİ MÜDÜRLÜĞÜ
EVRAK BÜROSU
SAYI
TARİH 05 Nisan 2006
İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
KAYMAKAM

**DANIŞMA
444 0 632
HATTI**

ankaramem@meh.gov.tr



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
TEL: (0 312) 212 46 42 - 413 37 04 - 212 66 40/184
FAX: (0 312) 212 78 20
kult06@meh.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-363 /1261
Konu : Araştırma İzni

30/03/2006

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 16.03.2006 tarih ve B.08.4.MEM.4.06.00.11.070-690/2449 sayılı yazınız.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Emre ÜNAL'ın "Metinler Arası Okumanın, Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının, iliniz Yenimahalle İlçesi Emin Sağlamer İlköğretim Okulu 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Gazi Üniversitesi tarafından kabul edilen, onaylı bir örneği Bakanlığınızda muhafaza edilen (4 sayfa - 24 sorudan oluşan) anketin Yenimahalle Emin Sağlamer İlköğretim Okulunda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığınıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Araştırma Örneği (1 Adet-4 Sayfa)

T.C.	
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI	
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı	
Gelen Evrak No	950
Gelen Tarihi	11.03.2006
Gönderen Birim	B.08.0.EGD.0.33.05.311-363 /1261

EĞİTİM
%100

BAVİSMA
444 0 632

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05

EK – 2 DENEYSEL ÇALIŞMA YAPILAN METİNLER

DEPREM

Güney Asya ve Hint Okyanusu’nda çok büyük bir deprem olmuştu. Televizyonda bununla ilgili haberler izlemiştim. Gördüklerim çok üzüntü vericiydi. Hemen aklıma, ülkemizin de deprem kuşağında olduğu gelmişti. Tedirginlik içinde okuluma geldim. Okulda arkadaşlarım da bu konuyu konuşuyorlardı. Onlara duygularımı anlattım. Derse başlayınca Hilâl, öğretmenimize: “Saliha depremden çok korkuyor. Ona moral vermeye çalıştık. Ama olmadı.” dedi.

Öğretmenimiz: “Çocuklar, bu iş sadece moral vermekle olmaz. Bu konuda sürekli konuşuyoruz. Herkes farklı şeyler söylüyor. Ama konuşmakla bu sorun çözümlenmez. Bu konuda bilgi edinip tedbir almamız gerekir. Hepimize pek çok görev düşüyor. Yaptığımız hatalar çok fazla.

Japonya da deprem kuşağında; burada da büyük ve yıkıcı depremler oluyor. Şiddetli bir deprem, orada çok az can ve mal kaybı doğuruyor. Fakat aynı şiddetteki bir deprem, bizde ve bu konuyu önemsemeyen birçok ülkede, ağır kayıplarla sonuçlanıyor. Her şey, bu konuda verilecek eğitim ve gösterilecek duyarlılığa bağlı. Ülke olarak öğrenmemiz ve yapmamız gereken birçok şey var. Şimdi deprem konusunda biraz konuşalım. Herkes bildiklerini arkadaşlarıyla paylaşsın.

Peki çocuklar, fay nedir biliyor musunuz? Kim söz almak istiyor?” dedi.

İbrahim: “Dünyamızın kabuğundaki kırık ve yarıklara fay denir. Bu fayların hareket etmesiyle deprem oluşuyor. Ülkemizde de iki önemli fay hattı var.” dedi.

Bilâl söz alarak “Geçenlerde bir gazetede okumuştum. Oturduğumuz binadaki komşularımız, öğretmenimiz ve okul müdürümüzle bir afet planı hazırlamalıyımız. Bu planı hepimizin öğrenmesi gerekiyormuş. Deprem gibi doğal afetlerde bu planı uygulamalı paniğe kapılmamalıyız. Böylece daha az zarar görmüş oluruz.” dedi.

Öğretmenimiz: “Tabi, bu çok önemli. Fakat daha öncelikli tedbirler de var. Önce yerleşim alanlarımızı doğru seçmeliyiz. Bilim adamlarınca ev yapmaya uygun görülen, güvenli bölgelere yerleşmeliyiz. Ayrıca binalarımızı depreme dayanıklı ve

sağlam yapmalıyız. Depreme dayanıklı evlerde oturmalıyız. Deprem öncesinde bunlardan başka neler yapabiliriz? Kim söyleyecek?” dedi.

Nihal söz istedi: “Kitap rafı, dolap, tablolarımızı duvara sabitleştirmeliyiz. Ayna ve resimleri duvara sağlamca asmalıyız. Sonra da biblo, vazo, şişe vb. şeyleri düşmeyecek şekilde yerleştirmeliyiz.”

Ayşe: “Yatağımızın çevresinde üzerimize düşebilecek hiçbir şey bulundurmamalıyız. Yatağımızı pencereden uzak bir yere koymalıyız. Çünkü deprem sırasında camlar kırılabilir.”

Feyza: “Bir çantaya ilk yardım malzemeleri; pil, radyo, içme suyu, kuru gıdalar ve biraz da para koymalıyız. Bu çantayı da kolaylıkla ulaşılabilir bir yerde bulundurmamız.”

Hilâl: “Pikniğe mi gideceğiz yoksa?” diyerek güldü.

Öğretmenimiz: “Bunu hafife almayın, çocuklar. Felaketten sağ kurtulabilmek kadar yaşanan kargaşada hayatımızı bir müddet sürdürebilmemiz de çok önemli. Çantaya düdük, konserve, plastik çöp torbaları da koymalıyız. Yenilecek, içilecek malzemeleri sık sık yenilemeliyiz. Adresimiz ve yakınlarımızın telefon numaralarını üzerimizde taşımamız. Yoksa deprem sırasında heyecandan telefon numaralarını unutabiliriz.” dedi.

Ceyda söz istedi. İzlediği deprem filminden öğrendiklerini özetleyerek anlattı. Sarsıntıyı hissettiğimizde sakin olup paniğe kapılmadan kendimize güvenli bir yer bulmamız gerektiğini söyledi.

Zeynep: “Deprem sırasında yapılacak temel hareketleri bilmeliyiz. Öncelikle başımızı ve boynumuzu korumalıyız. Sağlam bir masa veya mobilyanın yanına çömelmeli veya yan yatıp bacaklarımızı karnımıza iyice çekmeliyiz. Başımızı ellerimizin arasına alıp göğsümüze doğru yaklaştırmalıyız.”

Öğretmenimiz, depremden korunma yollarını CD2de izleyebileceğimizi anlattı. Bir uzmanı sınıfımıza davet edeceğini söyledi. Ondan bu konuları ayrıntılı ve uygulamalı olarak öğrenebileceğimizi düşününce çok sevindim.

Eve rahatlamış olarak döndüm. Deprem konusunda epeyce bilgilenmiştim. Fakat öğrenmemiz gereken daha pek çok şey olduğunu biliyordum. Bilgilerimi unutmadan aileme de aktarmalıyım. Televizyonda dünkü depremin görüntüleri ve bununla ilgili haberler vardı. Depremin ardından oluşan tsunamiden de söz

ediliyordu. Gördüklerim çok acıklıydı. Üzülmemek mümkün değildi. Fakat öncelikle depreme ve diğer afetlere karşı tedbir almak gerekiyordu. Eve döndüğümde annemle babam da bu konudan bahsediyorlardı. Ben de gördüklerimi anlattım. Annem: “Zor durumlarda insanlar birbirine destek vermelidir. Kendimiz kadar başkalarına da yardımcı olmalıyız. Deprem gibi afet anlarında iyi niyetli olmak yetmiyor. Bilgili ve eğitilmiş kişilere ihtiyaç duyuluyor. Bunun için en yakınımızdaki bir sivil savunma kuruluşunda gönüllü olarak çalışmak istiyorum. Hemen yarın bu işe başlamalıyım. Her an insanların bana ihtiyacı olabilir.” dedi.

Ben de, “Hemen ilk yardım kursu almak istiyorum anneciğim.” diyerek ona doğru koştum. Annem beni kucaklayıp öptü.

Babam: “İlerde acı çekmemek için bugünden harekete geçmeliyiz. Hatta hemen şimdi... Bak, depremin günü, saati yok. Haydi, şimdi gel. Evimizde hangi önlemleri alabiliriz, onları belirleyelim.” dedi. Elini omzuma koydu, birlikte odadan çıktık.

Komisyon

(Bu kitap için hazırlanmıştır.)

GÜVENLİ YAŞAM

Güven içinde yaşamak ne kadar önemli değil mi? Doğduğunuz zamandan başlayalım: Miniciktiniz ve ağlamaktan başka bir şey yapamıyordunuz. Bebekken sizi tüm tehlikelerden başkaları koruyordu. Ama şimdi neler neler yapabiliyorsunuz. Ocağa, sobaya yaklaşmamanız, elinize bıçağı almamanız, kibritle oynamamanız için peşinizden koşanlar vardı. Herkes arkanızdan merdivenden düşmemeniz, elinizi kapıya sıkıştırmamanız, hasta olmamanız için nefes nefese koşturup duruyordu. Kısacası güvenliğiniz başkaları tarafından sağlanıyordu. Oysa şimdi kendinizin ve başkalarının güvenliğini tehlikeye düşürmemeyi siz de biliyorsunuz. Büyüdünüz çünkü. Yine de yaşamımızı daha güvenli ve sağlıklı kılmak için bir şeyler öğrenmemiz gerekiyor.

Peki, nedir güvenli yaşam? Her türlü tehlikenin getireceği zarara karşı korunmak, güvende olmak demektir. Yani hastalıklardan, kötü alışkanlıklardan, hormonlu ve açıkta satılan yiyeceklerden uzak durmaktır. Güvenli yaşam aynı zamanda hava, su ve gürültü kirliliğinden uzaklaşmaktır ve her türlü afetten korunabilmektir. Peki hangi alanlarda güvenli yaşamdan söz ediyoruz? Bedenimizin güvenlikte olması mı daha önemlidir? Yoksa evimizin, okulumuzun, mahallemizin, kentimizin, dünyanın güvenlikte olması mı? Aslında hepsi de birbirinden önemli... Güvenli yaşam, acıkınca yemek yiyebileceğimizi bilmek, yatağımızda rahatça uyumaktır. Barış içinde olmaktır.

Bazen gece geç saatlere kadar oturmak, yemek yememek, yıkanmamak istiyorsunuz. Belki de soğuk havalarda ince giyinmek isteğinize büyükleriniz “Hayır, olmaz!” diyor. İsteklerinizin niçin uygun olmadığını size büyükleriniz anlatıyor. Büyükler bunları neden yapıyor biliyor musunuz? Size daha güvenli ve sağlıklı bir hayat sunmak için...

Hayatımızda önlenmesi, uzak durulması elimizde olan tehlikeler vardır. Örneğin; kötü alışkanlıklar. Bir de önleyemeyeceğimiz, tehlikelerden söz edebiliriz. Bunlar da deprem, fırtına gibi afetlerdir. Her türlü tehlikeye karşı yapabileceğimiz en önemli şey, bilgili ve hazırlıklı olmaktır.

Güvenli yaşam için sizin olduğu kadar çevrenizdekilerin, sivil toplum kuruluşlarının ve devletin yapabileceği işler vardır. Bunun için önce tehlikeleri

tanınmalıyız. Okulda, mahallede, her yerde çevreye duyarlı olmalıyız. Çevremizdeki tehlikeleri tanıyıp onların vereceği zararları azaltmak için büyüklerimizle konuşmalıyız. Öğretmenlerimizden öğrendiklerimizi, başkalarıyla da paylaşmalıyız. Güvenli yaşam, ancak dayanışmayla, el ele vermekle sağlanabilir.

Kızılay ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum (Düzenlenmiştir)

SEL

Meryem, evlerinin biraz ilerisindeki dere kıyısında çömelmişti. Yanına yığıldığı kap kacağı, ince dere kumuyla oğup parlatırken, tatlı sesiyle şarkı söylüyordu.

Havada boğucu bir sıcaklık vardı. Kuşlar susmuş, yapraklar kırıdamıyor, derenin sağında solunda yayılmağa çıkan davarlar, ağaç gölgesinde yatıyordu.

Meryem, yakıcı güneşin başına geçmemesi için, saçlarına sardığı yazmanın altına iri dut yapraklarından bir deste koymuştu. Böylelikle güneşin sıcaklığını kesmişti.

Meryem, çalışmayı çok severdi. Çalıştıktan sonra oyun oynamak daha keyifli oluyordu, içi rahatlıyordu. Anasına yardım etmek, onun yükünü hafifletmek, Meryem için güzel bir şeydi. Güneşin sıcaklığı, ortalığın derin sessizliğe rağmen, küçük elleriyle, kocaman bakır tencereleri yıkamaya çalışıyor, bir yandan da şarkı söylüyordu.

Meryem, birden sustu. Derinlerden gelen bir ses duymuştu. Elindeki tencereyi bırakarak, ortalığı dinledi. Uzaklarda gök gürliyordu. Başını sol omzundan tarafa çevirerek. Karadere köyünün sırtında yükselen dağa baktı. Başı göğe varan dağın tepelerini yağmur bulutları sarmıştı.

Meryem içini çekti:

— Bari sel gelmesel!...

Zarbahan Dağı'nın tepesi ne zaman bulutlanırsa, kendi köylerindeki dereye sel gelirdi. Dere kıyısındaki, alçak evleri su basar, evlerin içinde ne bulursa sürüyüp götürürdü.

Küçük kızın gözleri, yüzü, dudakları, yüreği gülüyordu. Fakat bu gülüş uzun sürmedi. Köyün içinden gelen bağrıışmalar, yerin dibinden çıkıyor gibi duyulan homurtularla daldığı tatlı düşüncelerden ayıldı.

Bağrıışmalar, gitgide yaklaşıyordu:

— Sel geliyor!... Sel varıyor ha!... Kaçın!... Sel Geliyor!... Sel varıyor ha!...

Sel, dere yatağından kıyılara taşarak, rastladığı her şeyi; çalıkları, taşları; kökleyip söküyordu. Küçük fidanları, kara köpüklü sularına katıp taşıyordu. Sesler, homurdana homurdana gelen selin önünde daha kuvvetli duyulan çocukların bağırmasıydı. Çocuklar selin geldiğini köylülere duyurmaya çalışıyorlardı.

Meryem, sağı sola bakındı derenin içinde ve kıyısında duran bakırlarını kurtarmaya yardım edecek kimseler yoktu.

— Sel varıyor... Sel geliyor ha!... Sel varıyor!... Sel geliyor ha!... Savulun!...

Küçük kız, bu bağırmanın, selin homurtularıyla beraber yaklaştığını duyuyordu.

Bütün çabalamasıyla bakırlarını kurtarmaya koyuldu. Derenin ortasına yakın bir yerde duran son kabı almak için bir kere daha suya daldı. Büyük tencerenin iki kulpundan yakalayarak sürüklemeye başladı. Kıyıya birkaç adım kalmıştı. Birdenbire ayaklarına bir şeyle vurulmuş gibi sendeledi. Olduğu yere yuvarlandı. Islanarak ağırlaşan elbiseleri, onun sudan çıkmasını istemiyor gibi çekiyordu. Olanca kuvvetiyle bağırdı. Selin başı görünmüştü. Küçük kız, bir kere daha bağırdı. Fakat selin canavar ağzı gibi açılan suları, sesinin duyulmasını engelledi.

Meryem, ağzı ile gözlerini yumdu. Kulakları korkunç bir gürültünün içinde sağır olmuş gibi idi. Kafasından bütün düşünceler uzaklaşmış, yalnız, bir tek düşünce kalmıştı. O da, suların kucağında yuvarlanırken, ellerini kendini kurtaracak bir şeyin dokunması ve bütün kuvvetiyle ona sarılmasıydı.

Vücuduna, suyun içinde beraber yuvarlandıkları taşlar çarpıyor; yüzünü, çıplak kollarını, bacaklarını çalılar tırmalıyordu. Yüzü bazen sudan çıkıyor; o zaman soluk alıyor ve bağıırıyordu.

Bir aralık kulaklarına, selin uğultusundan başka sesler doldu. Ona bağıırıyorlardı. Bu sesler derinden, uzaklardan geliyordu. Bir uykuda gibiydi... Onu uyandırmak için sarsıyorlardı sanki.

— Meryem... Ağaca sarıl!... Ağaca yapış!...

— Yavrum, kızım!...

Bu anasının sesine benziyordu. Ayılır, uykudan uyanır gibi oldu. Vücudunun bir yere takıldığını anladı.

— Ağaca sarıl, Meryem!...

Bağıırıyorlardı. Kıpırdamıyordu. Vücudunu eziyor, yumrukluyorlardı sanki...

— Ah yavrum!... Meryem'im benim!... Sarıl ağaca!... Ah bir tutunabilse, kurtulacak!...

Bu ses, anasının sesi, onun dağılan, yok olan kuvvetini toplayıverdi. Belinin dayandığı yana zorlukla kolunu uzattı. Ağacı yakalamıştı. Öbür kolu ile sarılabilse kurtulacaktı.

— Sıkı tutun Meryem!... Gayret Meryem!...

Meryem, son gücünü toplayarak öbür kolunu da uzattı. Can korkusu ona büyük bir adam kuvveti vermişti. Kendini çekti. Başı sudan çıkmıştı. Kuvvetli bir soluk alarak gözlerini açtı.

Selin yayılarak uzaklaştırdığı kıyılara köylüler birikmişti. Meryem'in ağaca sarıldığını görünce ağırdılar:

— Meryem, tırman!... Gayret Meryem!... Gayret!...

Meryem, bütün kuvveti ile çabalayarak kolları ve bacaklarıyla ağaca sarıldı. Sudan kurtularak tırmandı.

Meryem kurtulmuştu ama sorun çözülüyordu. Köyde pek çok evi su basmıştı. Çünkü evlerimiz dere yatağına yapılmıştı. Yamaçlardaki ormanları bilinçsizce kese kese neredeyse yok etmiştik. Yağmurun yağması kaçınılmazdı. Afetlere karşı önlem alınmadığı sürece aynı sıkıntılar tekrarlanıp duracaktı. Önemli olan afetlerden ders alabilmektir. Yoksa sel suları bir kâbus gibi insanların, evlerin üzerine gelip onları yok edecekti. Onları yutmaya devam edecekti.

Cahit UÇUK

Türk İkizleri

(Düzenlenmiştir.)

İLK YARDIM

Her türlü tehlikeye hazırlıklı olmalıyız. Beklenmedik bir kaza veya ani bir hastalık her an yanı başımızda. Böyle bir durumda sağlık personeli gelinceye kadar olay yerinde elimizdeki imkânlarla, ilâcsız olarak yapılan uygulamaya “ilk yardım” denir.

İlk yardımda amaç, hastanın ya da yaralının durumunun kötüleşmesini önlemek, iyileşmesini kolaylaştırmaktır. İlk yardım yapabilmeniz için, ilk yardım eğitime ve ilk yardım çantasına ihtiyaç vardır.

Özellikle, okula gidiş gelişlerde ve okul içi etkinliklerde kazaya uğrama riski her zaman vardır, Herhangi bir kaza ya da olay karşısında ilkyardım uygulamasını yapacak olan kişiler en yakınımızdakilerdir. Bunu yapabilmek için ilk yardım eğitimi almak gerekir. Trafik kazalarındaki ölümlerin %10'u ilk beş dakikada, %50'si ise ilk yarım saatte gerçekleşmektedir. Uzmanlar bilinçli, doğru ve hızlı bir şekilde yapılan ilk yardım uygulamaları ile bu ölümlerin azalabileceğini söylemektedirler. Bu nedenle doğru ilk yardım uygulaması önemlidir.

İlkyardım temel uygulamalarının koruma, bildirme, kurtarma denilen üç önemli aşaması vardır.

Koruma: Kaza ya da olay yerinde yangın, gaz kaçağı, hızla giden araçlar gibi unsurlar tehlike oluşturabilir. Bu etkenler varsa, öncelikle kendinizin ve hasta ya da yaralının can güvenliğini sağlamalısınız. Patlama ya da yangın tehlikesi varsa, hasta ya da yaralıyı dikkatlice olay yerinden uzaklaştırmak gerekir. Ancak bu mümkün değilse hasta ya da yaralı asla kımıldatılmamalıdır.

Bildirme: Kendinizin, hasta ya da yaralının güvenliği sağlandıktan sonra olay, "Acil Yardım"a (112) bildirilmelidir. Acil yardımı telefonla aradığımızda kısa ve anlaşılır konuşmalıyız. Olayın ya da kazanın olduğu yerin açık adresini, kim olduğumuzu ve olay yerinde ne olduğunu, telefon numaramızı, yaralı sayısını bildirmeliyiz.

Kurtarma: Bir olay ya da kaza yerindeki yaralılara yapılan tüm ilk yardım uygulamalarını kapsamaktadır. Olay yerinde birden fazla hasta ya da yaralı olduğunda hangisinin öncelikli olduğu çok önemlidir. Hızlı ve doğru bir değerlendirme ile bilinçli bir ilk yardım uygulaması belki de bir hayatın kurtarılmasını sağlayacaktır.

İlk yardım uygulamasında öncelikli kişiler, soluk alıp vermeyenler, kalp atışı olmayanlar, bilinci kapalı olanlar, aşırı kanaması ve ağır yanığı olanlardır.

Evde, arabada, okulda vb. yerlerde olması lâzım “ilkyardım çantamızda” bulunması gereken birçok malzeme vardır. Bunları öğrenerek çantamızı hemen düzenlememiz gerekir.

Zaman zaman ilk yardım antamızıdaki malzemeleri, tazelemek gereklidir. Süresi dolan malzemeler tedavi etme özelliğini kaybeder.

Güvenli Yaşamı Öğreniyorum'dan

EK – 3 YAZILI YOKLAMA SORULARI**DEPREM METNİNE İLİŞKİN YAZILI YOKLAMA SORULARI**

1. Okuduğunuz “Deprem” metnine göre depremi tanımlayınız. **(Bilgi Düzeyi)**
2. Okuduğunuz “Deprem” metninde anlatılanları özetleyiniz. **(Kavrama Düzeyi)**
3. Deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklara örnekler veriniz. **(Uygulama Düzeyi)**
4. Okumuş olduğunuz “Deprem” metninin ana fikrini yazınız. **(Analiz Düzeyi)**
5. Deprem insanlar üzerindeki etkileri neler olabilir? Kısaca yazınız. **(Sentez Düzeyi)**
6. Okuduğunuz “Deprem” metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız. **(Değerlendirme Düzeyi)**

GÜVENLİ YAŞAM METNİNE İLİŞKİN YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz “Güvenli Yaşam” metnine göre güvenli yaşamın tanımını yapınız. **(Bilgi Düzeyi)**
2. Okuduğunuz “Güvenli Yaşam” metninde anlatılanları özetleyiniz. **(Kavrama Düzeyi)**
3. Güvenli yaşam için yapılacaklara örnekler veriniz. **(Uygulama Düzeyi)**
4. Okumuş olduğunuz “Güvenli Yaşam” metninin ana fikrini yazınız. **(Analiz Düzeyi)**
5. Güvenli yaşam için önerileriniz nelerdir? **(Sentez Düzeyi)**
6. Okuduğunuz “Güvenli Yaşam” metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız. **(Değerlendirme Düzeyi)**

SEL METNİNE İLİŞKİN YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz “Sel” metnine göre Sel’i tanımayınız. **(Bilgi Düzeyi)**
2. Okuduğunuz “Sel” metninde anlatılanları özetleyiniz. **(Kavrama Düzeyi)**
3. Selden korunmak için yapılacaklara örnekler veriniz. **(Uygulama Düzeyi)**
4. Okumuş olduğunuz “Sel” metninin ana fikrini yazınız. **(Analiz Düzeyi)**
5. Sel’i önlemek için önerileriniz nelerdir? **(Sentez Düzeyi)**
6. Okuduğunuz “Sel” metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız. **(Değerlendirme Düzeyi)**

İLK YARDIM METNİNE İLİŞKİN YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz “İlk Yardım” metnine göre ilk yardımı tanımlayınız. **(Bilgi Düzeyi)**
2. Okuduğunuz “İlk Yardım” metninde anlatılanları özetleyiniz. **(Kavrama Düzeyi)**
3. İlk yardımda yapılacaklara örnekler veriniz. **(Uygulama Düzeyi)**
4. Okumuş olduğunuz “İlk Yardım” metninin ana fikrini yazınız. **(Analiz Düzeyi)**
5. Etkili bir ilk yardım için önerileriniz nelerdir? **(Sentez Düzeyi)**
6. Okuduğunuz “İlk Yardım” metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız? **(Değerlendirme Düzeyi)**

EK – 4 DENEY GRUBUNA İLİŞKİN HAFTALIK PROGRAM

Emin Sağlamer İlköğretim Okulu

5-A Sınıfı (Deney Grubu) Ders Programı

	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
08.45-09.25	Türkçe	Türkçe	Matematik	Fen ve Teknoloji	Din Kült ve Ahl. Bil.
09.40-10.20	Türkçe	Türkçe	Matematik	Fen ve Teknoloji	Din Kült ve Ahl. Bil.
10.40-11.20	Matematik	İngilizce	Fen ve Teknoloji	Sosyal Bilgiler	Trafik
11.35-12.15	Matematik	İngilizce	Fen ve Teknoloji	Görsel S.	Beden Eğitimi
12.15-13.10	ÖĞLE ARASI				
13.15-13.55	Sosyal Bilgiler	İş Eğitimi	Türkçe	İş Eğitimi	Müzik
14.10-14.50	Sosyal Bilgiler	Sos.Et./Reh	Türkçe	İş Eğitimi	Bilgisayar

Not: Açık renkle yazılmış olan derslere branş öğretmenleri girmektedir

EK – 5 DENEY GRUBUNA AİT TÜRKÇE DERSİ ÜNİTELENDİRİLMİŞ YILLIK PLAN

7. TEMA : DOĞAL AFETLER									
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR		DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME	DİĞER DERSLER VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME, ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME - ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
N i S A N	3. HAFTA	6	DİNLEME	1. Dinleme Kurallarını Uygulama: 2, 4, 5 2. Dinlediğini Anlama: 5, 15, 18, 19, 20, 21, 31 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme: 4	1.4, 2.31, 2.5 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Sosyal Bilgiler: Haklarımı Öğreniyorum Kazanım: Çocuk haklarını fark eder (4).	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Drama 4. Beyin fırtınası 5. Tartışma 6. Gözlem ve inceleme 7. Özetleme 8. Araştırma 9. Bireysel çalışma 10. Grup çalışması 11. Söyleşi 12. Tüme varım 13. Tümden gelim	1. Ders kitabı 2. Yardımcı kitaplar 3. Yazım kılavuzu 4. Türkçe sözlük 5. Atasözleri ve deyimler sözlüğü 6. İnternet 7. Bilgisayar 8. VCD-VCD çalar 9. CD-CD çalar 10. Kaset-kasetçalar 11. Gazete ve dergiler 12. Test kitapları	1. Türkçe dersi tutum ölçeğinin doldurulması 2. Öykü yazma becerisi değerlendirme ölçeğinin doldurulması 3. Görsel okuma becerileri değerlendirme ölçeğinin doldurulması 4. Etkinlikler sırasında belirlenen kazanım eksikliklerini giderici çalışmaların yapılması.
			KONUŞMA	1. Konuşma kurallarını uygulama: 6, 10, 11, 12 2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme: 2, 12, 13, 17, 18, 20 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma: 8	1.6, 2.2, 2.17 (dinleme) kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				
			OKUMA	1. Okuma Kurallarını Uygulama: 1, 2, 3, 4, 5, 7 2. Okuduğunu Anlama: 10, 12, 14, 15, 18, 19 3. Anlam Kurma: 1 4. Söz Varlığını Geliştirme: 4 5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma: 5, 6, 10	1.5, 2.18, 5.10, kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				
			YAZMA	1. Yazma Kurallarını Uygulama: 3, 6, 7, 12 2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme: 8, 9, 11, 17, 26 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma: 1, 15	1.12, 2.26, 3.15 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Atatürkçülük (1.6)			
			GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	1. Görsel Okuma: 7, 8 2. Görsel Sunu: 2, 3	4.4 (okuma), 2.2 (konuşma) kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				

7. TEMA : DOĞAL AFETLER									
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR		DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME	DİĞER DERSLER VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME, ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME - ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
N İ S A N	4. HAFTA	6	DİNLEME	1. Dinleme Kurallarını Uygulama: 1, 2, 3, 4 2. Dinlediğini Anlama: 6, 7, 8, 9, 15, 31 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme: 5, 8	1.4, 2.15, 2.31, 3.4 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.		1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Drama 4. Beyin fırtınası 5. Tartışma 6. Gözlem ve inceleme 7. Özetleme 8. Araştırma 9. Bireysel çalışma 10. Grup çalışması 11. Söyleşi 12. Tümevarım 13. Tümdengelim	1. Ders kitabı 2. Yardımcı kitaplar 3. Yazım kılavuzu 4. Türkçe sözlük 5. Atasözleri ve deyimler sözlüğü 6. İnternet 7. Bilgisayar 8. VCD-VCD çalar 9. CD-CD çalar 10. Kaset-kasetçalar 11. Gazete ve dergiler 12. Test kitapları	1. Okuma alışkanlıkları ebeveyn izleme formunun doldurulması 2. Yazma becerileri değerlendirme ölçeğinin doldurulması 3. Görsel sunu becerileri değerlendirme ölçeğinin doldurulması 4. Etkinlikler sırasında belirlenen kazanım eksikliklerini giderici çalışmaların yapılması.
			KONUŞMA	1. Konuşma kurallarını uygulama: 1, 2, 4, 6, 8, 10 2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme: 2, 7, 8, 18, 21, 22 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma: 9, 10	1.6, 2.2, 2.21, 2.18 (okuma) kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				
			OKUMA	1. Okuma Kurallarını Uygulama: 8, 9 2. Okuduğunu Anlama: 4, 5, 6, 7, 8, 10 3. Anlam Kurma: 1 4. Söz Varlığını Geliştirme: 5 5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma: 10	1.7, 2.4, 5.1, 5.10 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Sosyal Bilgiler: Adım Adım Türkiye Kazanım: Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemi açıklar (4).			
			YAZMA	1. Yazma Kurallarını Uygulama: 4, 9, 10, 11 2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme: 1, 2, 3, 13, 14, 15, 26 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma: 4, 5, 15	1.4, 2.26, 2.18 (okuma), 3.15 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				
			GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	1. Görsel Okuma: 12, 13 2. Görsel Sunu: 4, 5	1.5, 2.2 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Atatürkçülük (1, 18)			

7. TEMA : DOĞAL AFETLER								
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR		DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME	DİĞER DERSLER VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME, ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME - ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ
MAYIS	1. HAFTA	6	DİNLEME	1. Dinleme Kurallarını Uygulama: 4, 5 2. Dinlediğini Anlama: 1, 2, 10, 11, 12, 31 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme: 1, 2, 4	1.4, 2.1, 2.31, 3.4 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Sosyal Bilgiler: Bir Ülke Bir Bayrak Kazanım: Ulusal Egemenlik sembollerine değer verir (5).	1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Drama 4. Beyin fırtınası 5. Tartışma 6. Gözlem ve inceleme 7. Özetleme 8. Araştırma 9. Bireysel çalışma 10. Grup çalışması 11. Söyleşi 12. Tümevarım 13. Tümdengelim	1. Ders kitabı 2. Yardımcı kitaplar 3. Yazım kılavuzu 4. Türkçe sözlük 5. Atasözleri ve deyimler sözlüğü 6. İnternet 7. Bilgisayar 8. VCD-VCD çalar 9. CD-CD çalar 10. Kaset-kasetçalar 11. Gazete ve dergiler 12. Test kitapları
			KONUŞMA	1. Konuşma kurallarını uygulama: 6, 11, 12 2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme: 1, 2, 3, 10, 24, 25 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma: 1, 2	1.6, 2.24 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.			
			OKUMA	1. Okuma Kurallarını Uygulama: 1, 3, 5, 7 2. Okuduğunu Anlama: 1, 2, 3, 18, 39, 40, 41 3. Anlam Kurma: 2 4. Söz Varlığını Geliştirme: 6 5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma: 9, 10	1.7, 2.18, 5.10, kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.			
			YAZMA	1. Yazma Kurallarını Uygulama: 1, 4, 7, 8 2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme: 4, 5, 7, 18, 25, 33 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma: 15	1.4, 2.25, 2.7, 3.15 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Atatürkçülük (2.10)		
			GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	1. Görsel Okuma: 14 2. Görsel Sunu: 6	1.5, 2.2 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.			

7. TEMA : DOĞAL AFETLER									
AY	HAFTA	DERS SAATİ	ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLAR		DERS İÇİ İLİŞKİLENDİRME	DİĞER DERSLER VE ARA DİSİPLİNLERLE İLİŞKİLENDİRME, ATATÜRKÇÜLÜK	ÖĞRENME - ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	KULLANILAN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ, ARAÇ VE GEREÇLERİ	ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
MAYIS	2. HAFTA	6	DİNLEME	1. Dinleme Kurallarını Uygulama: 1, 2, 3 2. Dinlediğini Anlama: 16, 25, 26, 27, 31 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme: 2, 3, 4	2.16, 2.31, 3.2 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.		1. Anlatım 2. Soru-yanıt 3. Drama 4. Beyin fırtınası 5. Tartışma 6. Gözlem ve inceleme 7. Özetleme 8. Araştırma 9. Bireysel çalışma 10. Grup çalışması 11. Söyleşi 12. Tümevarım 13. Tümdengelim	1. Ders kitabı 2. Yardımcı kitaplar 3. Yazım kılavuzu 4. Türkçe sözlük 5. Atasözleri ve deyimler sözlüğü 6. İnternet 7. Bilgisayar 8. VCD-VCD çalar 9. CD-CD çalar 10. Kaset-kasetçalar 11. Gazete ve dergiler 12. Test kitapları	1. Tema değerlendirme testinin uygulanması 2. Oyun yazma becerisi değerlendirme ölçeğinin doldurulması 3. Deneme testinin uygulanması 4. Etkinlikler sırasında belirlenen kazanım eksikliklerini giderici çalışmaların yapılması.
			KONUŞMA	1. Konuşma kurallarını uygulama: 10, 11, 12 2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme: 4, 5, 6, 20, 24 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma: 3, 4,10	1.11, 2.20, 3.10 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Atatürkçülük (3.3)			
			OKUMA	1. Okuma Kurallarını Uygulama: 5, 6, 7 2. Okuduğunu Anlama: 19, 20, 26, 32, 33 3. Anlam Kurma: 3 4. Söz Varlığını Geliştirme: 1 5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma: 3	1.5, 2.19, 2.26, 5.3 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				
			YAZMA	1. Yazma Kurallarını Uygulama: 2, 3, 4, 5 2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme: 23, 29, 30, 31 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma: 9	1.5, 2.23 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	Sosyal Bilgiler: Hepimizin Dünyası Kazanım: Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder (5).			
			GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	1. Görsel Okuma: 15 2. Görsel Sunu: 7	3.11 (yazma), 1.14 kazanımları birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.				

EK - 6 ÖĞRENCİLERDEN İSTENEN METİN SIRALAMASINA İLİŞKİN DOKÜMAN ÖRNEKLERİ

- ÖDEV -

1. Güvenli Yaşam
2. Deprem
3. Sel
4. İlk yardım

İlk olarak güvenli yaşam geliyor. Çünkü yaşamamız boyunca güvenli yaşamak için ilkönce depreme ve sele karşı sağlam evler sağlıklı yiyecekler, güvenli yollar... Bunların hepsini düzenli olarak uygularsa ise kendimizi daha çok güvende hissedebilir ve rahat oluruz...

Sonra da deprem geliyor. Çünkü oniden gelen depreme karşı sağlam evlerimiz olmaz ise ve ilk yardım teşkilatı hazır olmaz ise bütün milletimiz tehlikede demektir...

Şimdi ise sel geliyor. Çünkü Sel felaketlerinde olacak büyük kaygıları önlemek için alt yapılarımızın düzenli yapılıp hazır olması lazımdır. O zaman felaketlerden korunmuş oluruz...

Son olarak da ilk yardım geliyor. Çünkü bütün deprem ve sel, hastalık, kaza bunların olduğu zaman ilk yardımımız, doktorlarımız ve aletlerimiz tam alursa zamanında yetişilirse hiç bir insan ölmez. İlk yardımı sona yazdım ki felaketlerde olacak şeylere karşı her şeyin hazır olması için.

Sıralama Nasıl Olmalı?

Tema: Doğal afetler

Metinler:

- İlk Yardım
- Deprem
- Güvenli Yaşam
- Sel

Nasıl Sıralardık



Tema: Doğal Afetler

Metinlerin Sıralaması:

- İlk Yardım
- Güvenli Yaşam
- Deprem
- Sel

Sıralamayı Neden Böyle Yaptım?

Çünkü ilk yardım ve güvenli yaşamda tedbirlerimi alırım bu metinlerin bu yüzden başta olmalarını istedim. Sonra önlemler alındı deprem ve sel metnini koyarım. Bu metinlerde de nasıl önlemler alınacağını yazardım.

METİN SIRALAMASI

- İşlediğimiz metinler=
- İlk yardım
 - Deprem
 - Güvenli Yaşam
 - Sel

- Benim Sıralamam=
- Güvenli Yaşam
 - İlk yardım
 - Deprem
 - Sel

Benim güvenli yaşamı en üst sıralamaya koymamın nedeni ilk yardım, deprem ve sel metinlerinden önce nasıl güvenli yaşamamız gerektiğini öğrenmemiz gerekir. Daha sonra ilkyardım geliyor çünkü güvenli yaşamdan sonra ilk yardım eğitimi almalıyız. İlk yardımdan sonra deprem gelir. Çünkü ilk yardım eğitimi almış oluruz ve artık deprem olduğunda gerekli önlemleri alabiliriz. Depremden sonra sel gelir. Çünkü depremde gerekli önlemleri aldıktan sonra bazen kendimiz ürettigimiz selde önlemleyebiliriz.

SIRALAMA

Benim sıralamam
Güvenli Yaşam
Deprem
Sel
İlk yardım

Çünkü ilk olarak afetler gelmeden
önce ne yapacağımızı anlardık. Daha
sonra afetleri öğrenirdik. İlk yardım
doğal afet anında alınacak önlem-
leri işleyebilirsiniz



EK – 7 YAZILI YOKLAMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖRNEKLER

Araştırmacı tarafından değerlendirilen yazılı yoklama örnekleri:

Adı-Soyadı: [REDACTED]
Sınıfı: 51
No: [REDACTED]

Tarih: 1.2/04/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz “Deprem” metnine göre depremi tanımlayınız.
2. Okuduğunuz “Deprem” metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz “Deprem” metninin ana fikrini yazınız.
5. Deprem insanları üzerindeki etkileri neler olabilir? Kısaca yazınız.
6. Okuduğunuz “Deprem” metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

CEVAPLAR

- (15) 1. Dünya tapakasından geçen fay hatlarının kırılıp birbirlerini kopmasıyla oluşur.
3. 1. Arazinin fay hattında olup olmadığına bakılır.
- Deprem
Öncesi 2. Uygunsa evi sigortalanmalı (ceşyalar da olabilir).
- (15) 3. Deprem çantası yapılmalı.
4. Yataklarımızı camdan uzak tutmalıyız.
5. Eşyalar sabitlenmeli.
- (13) 5. İnsanlar ölür, sakatlanır, ağır yaralar alır.
- (15) 6. Yeterli değil çünkü metindeki bölümler daha detaylı anlatılmamış.
- (15) 4. Güvenli yaşam.
- (15) 2. Güney Asya Hint okyanusunda olan deprem bizim ülkemizin deprem kuşağında olduğu geldi aklıma. Okula gidip arkadaşlarıma duygularımı

Adı-Soyadı: [REDACTED]

Sınıfı: 5

No: [REDACTED]

Tarih: 1.../05/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metnine göre güvenli yaşamın tanımını yapınız.
2. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Güvenli yaşam için yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Güvenli Yaşam" metninin ana fikrini yazınız.
5. Güvenli yaşam için önerileriniz nelerdir?
6. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

CEVAPLAR

2

2 sorunun cevabı

Kocakken bir çok kişi bizim peşimizden koştururdu. Ama şimdi bizden hiç kimse peşimizden koşturmuyor. Sobada eline yanmasın, merdivenden düşmeğin, soydanlığı başınıza döşürmeğin, acıkta ısınan şeyi döşürmeğin diye birçok kişi sizin güvenliğinizi sağlıyordu. Ama şimdi kendiniz güvenliğinizi sağlıyorsunuz. Artık peşinizden koşturanlar yok. Artık bizden ve bir çok kişi tek başınıza yapıyorsunuz.

1

1 sorunun cevabı

Bir (5) kişi olacak şey olmadan düzenli bir şekilde yaşamak. Aklımızı yokmadan, merdivenlerden düşmeden vb. aksilikleri olmadan yaşamaya güvenli yaşam denir.

3. sorunun cevabı

1. Sobada elimizi yakmamaya dikkat etmek
2. Çocuklar annelerinin ve babalarının sözünden çıkmamaları gerekir.
3. Başkalarının yasakladıklarını yapmamak.
4. Hava ve su kirliliğini önlemek
5. Kötü insanlardan uzak durmak.

6. sorunun cevabı

9. Hayatın bir çok kişi bizim peşimizden koştuğunda ama artık büyüdü. Her kimse artık peşimizden koşmuyor.

5. sorunun cevabı

15. Hava ve su kirliliğini önlemek.
2. Çocuklarımıza daha dikkatli bakmak.
3. Matya gibi kişilerden uzak durmak.

6. sorunun cevabı

29. Hayır yeterli bulmuyorum.
Hava ve su kirliliğini önlemek gerekir. Denizdeki balıklar

Adı-Soyadı: [REDACTED]

Sınıfı: 5

No: 550

Tarih: 08/05/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Sel" metnine göre "Sel" in tanımını yapınız.
2. Okuduğunuz "Sel" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Selden korunmak için yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Sel" metninin ana fikrini yazınız.
5. Sel'i önlemek için önerileriniz nelerdir?
6. "Sel" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

Cevaplar

1. Yoğun su kalıntıların ve derelerin taşması ile sel oluşur.

2. Meryem evin biraz ilerisindeki gölde bakır tencereleri yıkarken, şarkı söylüyor. Şarkı söylerken bir ses duymuş.

3. Sesin bulunduğu noktaya gider. Dağın tepesinden bakarken gök gürlemesi oldu. Sonra gökyüzüne baktı. Bulutların karardığını gördü. Sonra kendi kendine:

— Bari sel gelmesin. Meryem köyünün olduğu yerden ses duymuş. Sonra:

— Sel geliyor! Kaşın! Savulun!

Çocuklar köylülere:

Sel geliyor! Sel geliyor! demiş.

Meryem bakırlarını kurtarmaya çalışırken, sular gelip bakırda da Meryem'i de sürüklemeye başlamış. Sonra bir ses duymuş:

— Ağaca sarıl! Ağaca tutun!

Kızım yavrum!

Meryem bu sesi, anasının sesine benzetmiş. Ses gittikçe yakınlaşıyor:

- Ağaca sarıl! Gayret Meryem! Gayret!

Sonra köylüler:

- Ağaca tırman Meryem!

Sonra Meryem iki kolunu da ağaca tutulmuş.

Köylüler kendi kendilerine:

- Dağdaki ağaçları kesmeyeceklerine söz vermişler.

Köylüler bu olaydan ders almışlar.

3. Sularla savaşmalıyız.

4. Anası ile Meryem ana fikri.

5. Ağaçları kesmemek, dağlara bol bol ağaç dikmeliyiz.

6. Evet yeterli buluyorum. Çünkü olayı anlatmış, sonu-
çunda anlattığı için yeterli buluyorum.

İkinci okuyucunun değerlendirdiği yazı yoklama örnekleri:

Adı-Soyadı: [REDACTED]

Sınıfı: 5

No: [REDACTED]

Tarih: 1.2/04/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Deprem" metnine göre depremi tanımlayınız.
2. Okuduğunuz "Deprem" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Deprem" metninin ana fikrini yazınız.
5. Deprem insanları üzerindeki etkileri neler olabilir? Kısaca yazınız.
6. Okuduğunuz "Deprem" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

CEVAPLAR

15. Dünya tapaklarından geçen fay hatlarının kırılıp birbirleriyle kopmasıyla oluşur.

3. 1. Arazinin fay hattında olup olmadığına bakılır.

Deprem Öncesi 2. Uygunsa evi sigortalanmalı (ceşyatlarda olabilir).

15 3. Deprem çantası yapılmalı.

4. Yataklarımızı camdan uzak tutmalıyız.

5. Eşyalar sabitlenmeli.

6 5. İnsanlar ölür, sakatlanır, ağır yaralar alır.

2 6. Yeterli değil çünkü metindeki bölümler daha detaylı anlatılmamış.

4 4. Güvenli yaşam.

12 2. Güney Asya Hint okyanusunda olan deprem bizim ülkemizin deprem kuşağında olduğu geldi aklıma. Okula gidip arkadaşlarıma duygularımı

Adı-Soyadı: [REDACTED]

Sınıfı: 5

No: [REDACTED]

Tarih: 1.../05/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metnine göre güvenli yaşamın tanımını yapınız.
2. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Güvenli yaşam için yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Güvenli Yaşam" metninin ana fikrini yazınız.
5. Güvenli yaşam için önerileriniz nelerdir?
6. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

CEVAPLAR

2

2 sorunun cevabı

Kocakken bir çok işi bizim pesimizden kaptırmıştık. Ama şimdi büyüdük hiç kimse pesimizden kaptırmıyor. Sobada eline yanmasın, merdivenden düşmesin, aydınlatığı başına düşürmesin, ocakta ısınan peyi düşürmesin diye birçok işi bizim güvenliğinizi sağlıyordu. Ama şimdi kendiniz güvenliğinizi sağlıyorsunuz. Artık pesimizden kaptırmalar yok. Artık büyüdünüz ve bir çok işi tek başınıza yapıyorsunuz.

1

1 sorunun cevabı

Bir bizi olacak şey olmadan düzenli bir şekilde yaşamak. Alimizi yokmadan, merdivenlerden düşmeden vb. eksiklikleri olmadan yaşamaya güvenli yaşam denir.

3. sorunun cevabı

1. Sobada elimizi yakmamaya dikkat etmek
2. Çocuklar annelerinin ve babalarının sözünden çıkmamaları gerekir.
3. Başkalarının yasakladıklarını yapmamak.
4. Hava ve su kirliliğini önlemek
5. Kötü insanlardan uzak durmak

6. sorunun cevabı

Hesabla bir çok kişi bizim peşimizden koştururdu ama artık büyüdü. Her kimse artık peşimizden koşurmuyor.

5. sorunun cevabı

1. Hava ve su kirliliğini önlemek.
2. Çocuklarımıza daha dikkatli bakmak.
3. Matja gibi kişilerden uzak durmak.

6. sorunun cevabı

Hayır yeterli bulmuyorum.

Hava ve su kirliliğini önlemek gerekir. Denizdeki balıklar

Adı-Soyadı: -
Sınıfı: 5
No: 220

Tarih: 08/05/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Sel" metnine göre "Sel" in tanımını yapınız.
2. Okuduğunuz "Sel" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Selden korunmak için yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Sel" metninin ana fikrini yazınız.
5. Sel'i önlemek için önerileriniz nelerdir?
6. "Sel" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

Cevaplar

1. Yoğun su kalıntıların ve derelerin taşması ile sel oluşu
2. Meryem evin biraz ilerisindeki çölde bakır tencereleri yıkarkende, şarkı söylendi. Şarkı söylerken bir ses duydu. Sesin bulunduğu noktaya gitti. Dağın tepesinden bakarken gök gürlemesi oldu. Sonra gökyüzüne baktı. Bulutların karardığını gördü. Sonra kendi kendine:
— Bari sel gelmesin. Meryem köyünün olduğu yenden ses duymuş. Sonra:
— Sel geliyor! Kaçın! Savulun!
Çocuklar köylülere:
Sel geliyor! Sel geliyor! demiş.
Meryem bakırlarını kurtarmaya çalışırken, sular gel bakırda Meryem'de sürüklemeye başlamış. Sonra bir ses duymuş:
— Ağaca sarıl! Ağaca tutun!
Kızım yavrum!

Meryem bu ses, anasının sesine benzetmiş. Ses gittikçe yakınlaşıyor:

- Ağaca sarıl! Gayret Meryem! Gayret!

Sonra köylüler:

- Ağaca tırman! Meryem!

Sonra Meryem iki kolunun da ağaca tutulmuş.

Köylüler kendi kendilerine:

- Dağdaki ağaçları kesmeyeceklerine söz vermişler.
Köylüler bu olaydan ders almışlar.

3. Sularla savaşmalıyız.

4. Anası ile Meryem ana fikri.

5. Ağaçları kesmemek, dağlara bol bol ağaç dikmeliyi.

6. Evet yeterli buluyorum. Çünkü olayı anlatmış, sonucunda anlattığı için yeterli buluyorum.

Üçüncü okuyucunun değerlendirdiği yazı yoklama örnekleri:

Adı-Soyadı: [REDACTED]

Sınıfı: 5 [REDACTED]

No: [REDACTED]

Tarih: 12/04/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Deprem" metnine göre depremi tanımlayınız.
2. Okuduğunuz "Deprem" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Deprem" metninin ana fikrini yazınız.
5. Deprem insanları üzerindeki etkileri neler olabilir? Kısaca yazınız.
6. Okuduğunuz "Deprem" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

CEVAPLAR

1. Dünya tapakayından geçen fay hatlarının kırılıp birbirlerini kopmasıyla oluşur.

3. 1. Arazinin fay hattında olup olmadığına bakılır.

Deprem Öncesi 2. Uygunsa ev sigortalanmalı (cehazlarda olabilir).

3. Deprem çantası yapılmalı.

4. Yataklarımızı camdan uzak tutmalıyız.

5. Eşyalar sabitlenmeli.

5. İnsanlar öler, sakatlanır, ağır yaralar alır.

6. Yeterli değil çünkü metindeki bölümler daha detaylı anlatılmamış.

4. Güvenli yazmış.

2. Güneş Ayağı Mint okuyurken sunda olan deprem bizim ülkemizin deprem kuşağında olduğu geldi aklıma. Okula gidip okumaya başlamak da uygun olur.

Adı-Soyadı: [REDACTED]

Sınıfı: 5

No: [REDACTED]

Tarih: 1.../05/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metnine göre güvenli yaşamın tanımını yapınız.
2. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Güvenli yaşam için yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Güvenli Yaşam" metninin ana fikrini yazınız.
5. Güvenli yaşam için önerileriniz nelerdir?
6. Okuduğunuz "Güvenli Yaşam" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

CEVAPLAR

2

2 sorunun cevabı

Kaçtıkten bir çok kişi bizim peşimizden kotturundu. Ama şimdi büyüdünüz hiç kimse peşinizden kotturmuyor. Sobada eline yanmasın, merdivenden düşmezin, kaydanlığı başınıza düşürmezin, ocakta ısınan şeyi düşürmezin diye birçok kişi sizin güvenliğinizi sağlıyordu. Ama şimdi kendiniz güvenliğinizi sağlıyorsunuz. Artık peşinizden kotturanlar yok. Artık büyüdünüz ve bir çok işi tek başınıza yapıyorsunuz.

1

1 sorunun cevabı

Bir bizi olacak şey olmadan düzen bir şekilde yaşamak. Aklımızı yakmadan, merdivenlerden düşmeden vb. aksilikleri olmadan yaşamaya güvenli yaşam denir.

3 sorunun Cevabı

1. Sobada elimizi yakmamaya dikkat etmek
2. Çocuklar annelerinin ve babalarının sözünden gitmemeleri gerekir.
3. Başkalarının ^{15/} işlediklerini yapmamak.
4. Hava ve su kirliliğini önlemek
5. Kötü insanlardan uzak durmak.

6 sorunun cevabı

Hesabla bir çok kişi bizim peşimizden koştururdu ama artık büyüdü. Hiç kimse artık peşimizden koşturmuyor.

5. sorunun cevabı

1. Hava ve su kirliliğini önlemek.
2. Çocuklarımıza daha dikkatli bakmak.
3. Matya gibi kişilerden uzak durmak.

6 sorunun cevabı

Hayır yeterli bulmuyorum. ^{20/}

Hava ve su kirliliğini önlemek gerekir. Denizdeki balıklar

Adı-Soyadı:
Sınıfı: 5
No: 510

Tarih: 08/05/2006

YAZILI YOKLAMA SORULARI

1. Okuduğunuz "Sel" metnine göre "Sel" in tanımını yapınız.
2. Okuduğunuz "Sel" metninde anlatılanları özetleyiniz.
3. Selden korunmak için yapılacaklara örnekler veriniz.
4. Okumuş olduğunuz "Sel" metninin ana fikrini yazınız.
5. Sel'i önlemek için önerileriniz nelerdir?
6. "Sel" metninde anlatılanları yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

Cevaplar

1. Yoğun su kalıntıların ve derelerin taşması ile sel oluşu

2. Meryem evin biraz ilerisindeki çölde bakır tencereleri yıkarken, şarkı söylüyor. Şarkı söylerken bir ses duymuş. Sesin bulunduğu noktaya gitti. Dağın tepesinden bakarken gök gürlemesi oldu. Sonra gökyüzüne baktı. Bulutların karardığını gördü. Sonra kendi kendine:
— Barı sel gelmesin. Meryem köyünün olduğu yerden ses duymuş. Sonra:
— Sel geliyor! Kaçın! Savulun!
Çocuklar köylülere:
Sel geliyor! Sel geliyor! demiş.
Meryem bakırlarını kurtarmaya çalışırken, sular geldi bakırıda Meryem'ide sürüklemeye başlamış. Sonra bir ses duymuş:
— Ağaca sarıl! Ağaca tutun!
Kızım uovrum!

Meryem bu sesî, anasının sesine benzetmiş. Ses gittikçe yakınlaşıyor:

- Ağaca sarıl! Gayret Meryem! Gayret!

Sonra köylüler:

- Ağaca tırman! Meryem!

Sonra Meryem -iki kolunu da ağaca tutulmuş.

Köylüler kendi kendilerine:

- Dağdaki ağaçları kesmeyeceklerine söz vermişler.

Köylüler bu olaydan ders almışlar.

3. Sularla ~~savaş~~malıyız.

4. Anası ile Meryem ~~ona~~ fikri.

5. Ağaçları ~~kesmemek~~, dağlara bol bol ağaç dikmeliyiz.

6. Evet yeterli buluyorum. Çünkü olayı anlatmış, sonucunda anlattığı ~~işin~~ yeterli buluyorum.

EK - 8 ÖĞRENCİLERİN HAZIRLAMIS OLDUKLARI RAPORLARA İLİŞKİN ÖRNEKLER

Deprem Açı Raporum

İlk olarak Deprem avına oturma Odasından başladık. Oturma Odasında Televizyonunu ve onun altındaki dolap'ı sabitleyeceğiz. sonra oturma Odasında fazla yüksek şey yok. Depremde düşse birşey olmaz. Salona geçtik salon'da 2 tane vitrin var onları hiç dengesiz değil onun için onları dengeliyeceğiz. Sonra bir büyük ayna var oda hiç dengesiz değil onuda dengeliyeceğiz. başka da birşey yok. çocuk odasına geçtik orda ranza var onlar düşebilir. cam tam benim üstüme düşebilir. sonra bide çalışma masasıyla dolap var onları hiç dengesiz değil onlar çok kötü düşebilir, üstümüze. onları da sabitleyeceğiz. antireye geçtik orda tek asfılık (dolap) yanı o üzerine düşebilir onuda sabitleyeceğiz. Mutfaca geçtik mutfakta tek dolapları ki kombi dolapları biraz sabit'te ama genede biz sabitleyeceğiz. Kombi de sabit değil yatak odasına geçtik yatak odasında en kötüsü büsbüyük bir gardolapı var o annem gilin üstüne düşebilir onu sabitleyeceğiz sonra büyük bir ayna var onu sabitleyeceğiz cam da annem gile bir şey olmaz çünkü cam yataktan uzak son olarakta banyo'da büsbüyük bir depo var o üstümüze düşebilir sonra dolap var o da ten tepede ama onuda sabitleyeceğiz bunları sabitledikten sonra deprem avı bitecek birde Yukarıdaki camları hariç bizlere birşey yapmaz. Deprem avı bittir.

Deprem Açı

Kapı: Sabit yıkılmaz ve çok güvenli.

Çocuk Yatakları: Çok güvenli camın yanında değil.

P. 1.00: 7.8 büyüklüğündeki depreme belki dayanamaz. Biraz güvenli? Saat: Çok sağlam değil. Depremde döşer.

Döşer: Sabit değil ve hemen döşer. Çanaklar: Vidalı değil.

Bunun için hepsini monte ettirmeliyiz. Televizyonada bant bağlamalıyız.

DEPREM AVI

Bu oyun nasıl oynanır?
Deprem avı bir oyundur. Bu oyun
oynanışı şöyledir. İlk olarak evdeki
eşyalar depreme dayanıklı mı? Ona bakarız.
Daha sonra dayanıklı olmayan eşyaları
sabitleriz

Oyuna başlayalım

İlk olarak oturma odasına girelim. İlk
televizyona bakalım. Televizyon düşebilir.
Bunun için televizyonu duvara sabitledik.

Televizyonun üstünde duran saat
çok tehlikeli onu duvara içiçe
oturtduk. Koltuğumuzunda düşme ihtimali
yok. Şimdi mutfığa girelim. Mutfaktır
sebzelek ve üstündeki televizyon
düşebilir. Onu da sabitleyelim. Mutfak
dolabı duvara sabitli düşemez. Şimdi de
salona gelim. Salonda çok camdan
süs eşya var. Onları bantla
yapıştırdık. Bafemiz sabit değil
Onu da sabitleyelim. Çocuk odasına
girelim çalışma masası ve dolabını
sabitleyelim. Çünkü düşebilir. Yatak
odasına gelim. Yatak camın
kenarında onu kenara çektik.
Dolabı sabitledik.

Deprem Ayı

Oturma Odası ve Deprem Ayı: Benim evimde en güvenli yer oturma odası tek tehlikeli yanı sehbanın üzerinde bulunan televizyonun üstündeki saat ile birlikte yere düşmesidir. Bunları sabitlemeliyiz.

Salon: Benim evimde en tehlikeli yer ise salon yemek masasının üzerinde camdan bir vaza var deprem anında kafamızda düşebilir. Küçük sehbanın üzerindeki çiçeklerde deprem anında düşebilirler. Bunları sabitlemek gerek.

Cocuk Odası: Benim çalışma masam ve dolabım deprem anında düşebilir. Ranzam ve bilgisayar da üzerimize düşebilir.

Yatak Odası: Yatak odasında ki giysi dolabı, televizyon da deprem anında düşebilir. Yatak ise camın yanında, yatağı camın yanında kaldırıp televizyon ve gardolabını sabitlemeliyiz.

Mutfak: Bir deprem anında dolaplardaki tabaklar, bardak vb gibi şeyler aşağıya düşebilir. Bunları sabitlemeliyiz. Buzdolabı üstümüze yıkılabilir ve ekmekek düşebilir.

Tuvalet ve Banyo: Tuvalete sür için konulan çiçekler camdan vazonun içinde deprem anında kafamıza düşebilir. Banyoda ise cam vazedaki çiçek sompsonlar ve ayna üzerimize düşebilir.

Antica: Anticadaki vestiyer ve saat düşebilir. Bunları montalamalıyız.

Deprem Öncesi İşler ve Önlemler

Depremi önceden bilsek çoğu kişi ölmezdi ve can ve mal kaybı olmazdı.