



**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS
KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
ANLAŞILABİLİRLİK DÜZEYİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Tuğba ELLİ**

2011 - NİĞDE

T.C.
NIĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF TÜRKÇE DERS
KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
ANLAŞILABİLİRLİK DÜZEYİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan

Tuğba ELLİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Duygu UÇGUN

2011 - NIĞDE

ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr. DUYGU UÇGUN danışmanlığında TUĞBA ELLİ tarafından hazırlanan **"İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi"** adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, TÜRKÇE EĞİTİMİ Anabilim Dalı TÜRKÇE EĞİTİMİ Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

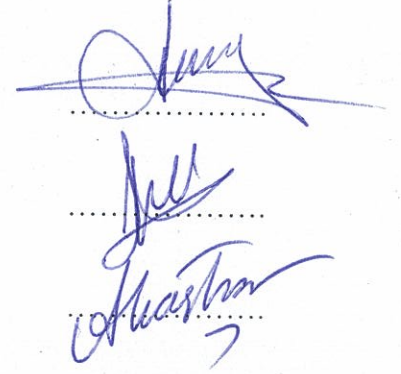
12.04.2011

JÜRİ :

Danışman : Yrd.Doç.Dr.Duygu UÇGUN

Üye : Yrd.Doç.Dr.Kamil İŞERİ

Üye : Yrd.Doç.Dr.Akartürk KARAHAN



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca ilköğretim 8. sınıflar için önerilen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Sönmez Modeli kullanılarak anlaşılabilirlik düzeylerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik oranlarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

1. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde öğrencilere göre anlamı bilinmeyen kaç kelime bulunmaktadır?
2. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde toplam sözcük sayısı kaçtır?
3. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde toplam cümle sayısı kaçtır?
4. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyi nedir?

Evren ve örnekleme 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarı yılı Niğde Selçuk İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Mart 2008 tarihli ve 2606 sayılı kararı gereğince 8. sınıf Türkçe derslerinde okutulmak üzere önerilen kitaplardan üç farklı yayınevine ait araştırmacının temin ettiği ders kitapları oluşturmaktadır.

Çalışmada ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığınca onaylı 8.sınıf Türkçe dersi için tavsiye edilen kitaplar belirlenmiş ve temin edilmiştir. Daha sonra ders kitaplarındaki şiir, tiyatro ve tema sonundaki dinleme metinleri haricindeki metinler seçilerek bu metinlerdeki toplam sözcük ve cümle sayısı belirlenmiştir. Metinlerdeki tekrar edilmiş sözcük ve toplam sözcük sayısına Concordance Programı kullanılarak ulaşılmış, ardından da Niğde Selçuk İlköğretim Okulunda 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında 8. sınıfa devam eden öğrencilere araştırmacının temin ettiği

çeşitli yayınevlerine ait ders kitapları gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmıştır. Öğrencilerden seçilen metinlerdeki anlamı bilinmeyen kelimelerin altına çizip daha sonra çizgisiz kağıtlara aktarmaları istenmiştir. Son olarak da Sönmez (2003) tarafından metinlerin eğitselliğini saptamak amacıyla geliştirilen Sönmez Modeli uygulanarak 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki seçilen metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri hakkında gerekli veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan 47 metinden 37'sinin (Kitap A'dan 13, Kitap B'den 14, Kitap C'den 10) "Metin Açık ve Anlaşılır"; 7'sinin (Kitap A'dan 4, Kitap B'den 3) "Metin Anlaşılabilir"; 2'si (Kitap C'den 2) "Tümüyle Anlamsız"; 1'si (Kitap C'den 1) "Tam İletişim Sağlanır" sonucuna varılmıştır. Bu verilere göre Kitap A ve Kitap B'deki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri Kitap C'den daha güçlüdür denebilir.

Sönmez Modeli'ne göre Kitap C'de yer alan metinlerden 2'sinin "Tümüyle Anlamsız" düzeyde olması ilgili metinlerin anlaşılabilirlik açısından istenilen düzeyde olmadığı ve bu metinlerin eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının anlaşılabilirlik açısından sakıncalı bir durum ortaya çıkaracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap A ve Kitap B'de yer alan 27 metnin Sönmez Modeli'ne göre "Metin Açık ve Anlaşılır" düzeyde olduğu görülmektedir ancak öğretimde istenilen başarıyı elde etmek için Sönmez Modeli'ne göre "Tam İletişim Sağlanabilir" metinlerin ders kitaplarına alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Verilerin incelenmesi sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin genel olarak Sönmez Modeli'ne göre anlaşılabilirlik oranlarının yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ancak yine bu ders kitaplarındaki metinlerde Sönmez Modeli'ne göre tümüyle anlamsız metinlere de rastlanılmıştır. Tümüyle anlamsız metinler eğitimde istenen başarıya ulaşmayı engelleyeceğinden bu metinler yerine ders kitaplarında tam iletişim sağlanabilir metinlere yer verilmelidir.

İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Sönmez Modeli uygulanarak seçilmesi, eğitim öğretim ortamına taşınacak metinlerin eğitselliğine ve niteliğine katkı sağlayacaktır.

ABSTRACT

In this research it is aimed that the level of comprehensibility and readability of texts in in the Turkish language course books in Primary School 8th grade which is determined by teaching training comitee by national education ministry. For this reason the answer is searched for the question.

1. How many words which are unknown to students are there in text of Turkish lesson books of 8. grade?
2. How many words are there totaly in text of Turkish lesson books in 8. grade?
3. How many sentences are there totaly in text of Turkish lesson books in 8. Grade?
4. What is the level of comprehensibility and readability of the text for 8. Grade in Turkish lesson books?

The research group constitutes of the lesson book which the researcher assures from different press, is proposed for Turkish lesson in tebligler dergisi of 2008 and 8. grade student in elemantary school in 2010 – 2011 academic year.

In this research at first the Turkish lesson book for 8. grade approved by national education ministry is determined and assured. Then the total words and the number of the sentences have been determined by selecting the texts except for the listening texts of the poetry, theatre, the me which are at the end of the listening texts. Repeating and the total words of the texts have been reached by using the Concordance Program. Then Niğde Selçuk Elemantary School for 8. grade Difficulty levels is determined by dividing the number of foreign words, expressions, terms, concepts, metaphors, similes, symbols and formulas by the total number of words in the texts. Finally, it is determined that the level of the comprehensibility and readability of the 8. grade by using the developing formule by Sönmez to find out the text to aspect of education. The selection of texts to be used in teaching environment

by using Sönmez Model in every stage of teaching will improve the quality of education.

To investigation Book A and Book B are the more comprehensibility than Book C. All of 47 texts are investigate. 37 texts of Turkish books are comprehensibility and readability, but two texts are meaningless, seven texts of Turkish books are comprehensibility.

Many texts of Book A and Book B are comprehensibility. But this text is not useful for succesful education. At the end of the examination it can be said that to Sönmez Model the proportion of the comprehensibility of the texts in Turkish lesson books are high. However again it is found out that the texts in these books are totally meaningless. Two texts of Book C are meaningless so those are not succesful. The selection of texts are to be comprehensibility of teaching will improve.

The selection of texts to be used in teaching environment by using Sönmez Model in every stage of teaching will improve the quality of education. Sönmez Model must be used in the determination of the texts to be chosen for the textbooks which will be used in Primary and Secondary School education.

ÖN SÖZ

Dil, insanın duygu, düşünce ve isteklerinin aktarımını sağlayan ve bu yetileri biçimlendiren toplumsal bir araçtır. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin oluşmasını sağlar; dil bu bilinci pekiştirir. İnsan dili üretkendir. Yeni ihtiyaçlara cevap verebilmek için gerektiğinde bir dilde yeni kelimeler türetilir. Dile yüklenen yeni anlamlar ve toplumların kültürel değerlerinin dile yansması ana dili kavramını oluşturmuştur. Ana dili, bireyin içinde bulunduğu toplumla iletişim kurmasını ve kendini en iyi şekilde ifade etmesini sağlayan ortak kültür mirasıdır. Bireyin ilk öğrendiği dildir. Ana dili diğer dillerin öğrenimine de temel teşkil ettiğinden ana dili eğitimi oldukça önemlidir. Ana dili eğitimi bireyin düşüncesele ve duygusal boyutta gelişmesini sağlar. Ana dili eğitimi sistemleştiren ve geliştiren okullardır; özellikle bu eğitimin yoğunluk kazandığı yer ilköğretim okullarıdır.

İlköğretim okullarında ana dilinin kurallarını ve inceliklerini öğretmede araç olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı ders kitapları kullanılır. Ders kitabının dil ve anlatım özelliklerine ilişkin alanda önemli araştırmalar bulunmaktadır. Özellikle sözcüklerin ve cümlelerin anlaşılabilirliği ile paragrafların ve metinlerin okunabilirliğine ilişkin bilimsel çalışmalar yapılmıştır (Sönmez, 2003; Ateşman, 1997; Zorbaz, 2007; Dikmenli vd., 2008; Yazıcı ve Yeşilbursa, 2007; Çiftçi vd., 2007; Tekbıyık, 2006; Ulusoy, 2009; Kaya, 1998; Temur, 2003). Bu araştırmalar kitaplarda kullanılan cümle uzunluğunun öğrenci düzeyine uygun olması gerektiği, kısa cümlelerin uzun cümlelerden daha kolay anlaşıldığı, somut, basit ve tek anlam ifade eden cümlelerin daha etkili ve öznetümleç-yüklem sırasını izleyen kurallı cümlelerin kullanılmasının uygun olduğunu göstermektedir (Küçükahmet, 2001). Güneş'e (2003) göre kısa ve basit yapıları cümleler uzun ve karmaşık yapıları cümlelere göre daha iyi öğrenilmektedir.

Ders kitaplarının istenilen amaca hizmet etmesi için ders kitabındaki, metinlerin bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Bu çalışmada da özelliklerin en önemlileri olan ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik

düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Formülleştirilen metinler bu noktada daha açık ve anlaşılır bir şekilde amacına hizmet edecektir.

Ateşman'a (1997) göre okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olma durumudur. Okunabilirlik üzerine yapılan çalışmalarda genellikle metinlerin nicel özellikleri yani cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğü belirlenmeye çalışılmış ve okunabilirlik düzeyine karar verilmiştir. Yapılan çalışmalarda başka dillerde okunabilirlik düzeyini belirlemede ölçüt olarak kullanılan Cloze, Flesh, FOG, SMOG; FRY formülleri sıkça kullanılmıştır. Ancak bir dilin yapısı ve okunabilirliği diğer bir dilin yapısı ve okunabilirliği için ölçüt olamaz. Bu formüller de metnin sayılabilir öğelerinin kullanılarak metinlerin güçlüğü hakkında karar verilmeye çalışılmıştır. Prof. Dr. Veysel Sönmez tarafından bu formüllerin metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği üzerinde yeterli düzeyde bilgi vermediği savunulmuş ve 2003 yılında Türkçe için Sönmez tarafından "Sönmez (2003) Modeli" geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma gurubu 2010-2011 eğitim- öğretim yılı bahar yarısında sekizinci sınıfa devam etmekte olan ve her sınıftan gönüllü on öğrenciden oluşturulmuştur. Önce bu öğrencilerden okudukları metinlerde anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri, sonra bu kelimeleri çizgisiz kâğıtlara aktarmaları istenmiştir. Elde edilen bu veriler Sönmez (2003) Modeli üzerine yerleştirilmiş böylece Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeylerine ulaşılmıştır.

Tezime temel teşkil edecek okunabilirlik ve anlaşılabilirlik formülünü kullanmama izin veren ve yoğun işlerine rağmen tezime ilgili her türlü sorun ve sorularına yanıt veren çok değerli hocam Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e, hazırlama sürecinde eleştirileri ve önerileri ile katkısını esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Duygu UÇGUN'a ve tez konum üzerine yapmış olduğu çalışmalarıyla bana kaynak sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Kamil İŞERİ'ye, tezime farklı bir boyut kazandıran yurt dışı kaynaklı bilimsel metinlere ulaşmamı sağlayan Yrd. Doç. Dr.

Emre ÜNAL hocama ve maddi-manevi desteğini esirgemeyen aileme teŖekkür ederim.

ÇalıŖmamın alanıma yararlı ve yardımcı olması dileğiyle...

Tuğba ELLİ
NİĞDE, 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.3. ALT PROBLEMLER.....	4
1.4. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ.....	5
1.5. VARSAYIMLAR.....	5
1.6. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
1.7. ANA DİLİ EĞİTİMİ	12
1.7.1. Ana Dili Eğitiminin Önemi	13
1.7.2. Dil Ediniminde Kazanılması Gereken Beceriler	20
1.7.3. Dinleme.....	24
1.7.4. Yazma	26
1.7.5. Konuşma	29
1.7.6. Okuma ve Anlama	33
1.7.7. Fiziksel Etmenler	39
1.7.8. Bilişsel Etmenler.....	39
1.7.9. Dil İle İlgili Etmenler.....	40
1.7.10. Çevresel Etmenler.....	40
1.8. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER.....	45
1.8.1. Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Ana Dili Eğitimindeki Önemi.....	49

1.8.2. Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Hizmete Sunulması.....	50
1.9. OKUNABİLİRLİK (READABILITY) KAVRAMI.....	62
1.9.1. Okunabilirliği Etkileyen Etmenler.....	67
1.9.2. Okuma Yaşını Saptama Metotları	71
1.9.3. Okuma Seviyeleri	72
1.9.4. Okunabilirlik Formülleri.....	74
1.10. OKUNABİLİRLİK VE ANLAŞILABİLİRLİK KAVRAMLARININ BİRLİKTE ELE ALINMASI.....	91
1.11. DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE ÜST DÜZEYDE OKUNABİLİRLİK VE ANLAŞILABİLİRLİK SAĞLAMAK İÇİN ÖLÇÜTLER	94
1.11.1. Ders Kitabında Resimleme	94
1.11.2. Ders Kitabında Yazı Karakteri	94
1.11.3. Ders Kitaplarındaki Metinlerde “Türkçe” Sözcük Kullanımı	95
1.11.4. Sönmez Modeli’ne Göre Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik	95

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE METOD

2.1. EVREN VE ÖRNEKLEM	101
2.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR	102
2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ	102
2.4. VERİ ANALİZ TEKNİĞİ.....	103
2.5. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	103

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. BULGULAR	104
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
KAYNAKÇA.....	116
EKLER.....	127
EK 1. İZİN BELGELERİ	127

EK 2. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI	130
EK 3. UYGULAMA ÖRNEKLERİ.....	133

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Ücretsiz Ders Kitaplarının Yıllara Göre Dağılımı	54
Tablo 1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Kaynak Kullanımı	56
Tablo 1.3. Dale Chall Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri.....	78
Tablo 1.4. Flesh Formülüne Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	82
Tablo 1.5. Fry'e Göre Formülüne Verilerin Tablolaştırılmış Hali	83
Tablo 1.6. Ateşman'a Göre Türkçe En Zor ve En Kolay Metinler	88
Tablo 1.7. Ateşman'a Göre Metinlerin Analizi ve Sınıflandırılması	88
Tablo 1.8. Çetinkaya – Uzun Formülünde Elde Edilen Puanların Yorumlanması	90
Tablo 1.9. Sönmez Modeline Göre Anlaşılabilirlik Oranları ve Anlaşılabilirlik Düzeyleri	100
Tablo 3.1. Kitap A'da Anlamı Bilinmeyen Sözcük, Toplam Sözcük ve Toplam Cümle Sayısı	105
Tablo 3.2. Kitap B'de Anlamı Bilinmeyen Sözcük, Toplam Sözcük ve Toplam Cümle Sayısı	106
Tablo 3.3. Kitap C'de Anlamı Bilinmeyen Sözcük, Toplam Sözcük ve Toplam Cümle Sayısı	107
Tablo 3.4. Kitap A'da Sönmez Modeli'ne Göre Elde Edilen Veriler	107
Tablo 3.5. Kitap B'de Sönmez Modeli'ne Göre Elde Edilen Veriler	108
Tablo 3.6. Kitap C'de Sönmez Modeline Göre Elde Edilen Veriler.....	109
Tablo 3.7. Kitap A'da Yer Alan Metinlerin Sönmez Modeli'ne Göre Anlaşılabilirlik Düzeyleri	110
Tablo 3.8. Kitap B'de Yer Alan Metinlerin Sönmez Modeli'ne Göre Anlaşılabilirlik Düzeyleri	111
Tablo 3.9. Kitap C'de Yer Alan Metinlerin Sönmez Modeli'ne Göre Anlaşılabilirlik Düzeyleri	112

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Ana Dili Eğitiminin Etkinlik Alanları	23
Şekil 1.2. Yazmadaki Süreç	26
Şekil 1.3. Ana Dili Dersinde Kullanılan Araç ve Gereçler	45
Şekil 1.4. Hazırlanan Kitapların MEB Tarafından Kabul İş Akışı	55
Şekil 1.5. Okuyucunun Performansını Etkileyen Etmenler	68
Şekil 1.6. Metnin Okunabilirliğini Etkileyen Etmenler	69
Şekil 1.7. Dale-Chall Kelime Listesinden bir kesit.....	77
Şekil 1.8. Fry Okunabilirlik Grafiği.....	83
Şekil 1.9. Metinlerin okunabilirlik açısından sınıflandırılması	93

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
Akt.	: Aktaran
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
vb	: ve benzeri
TSE	: Türk Standartları Enstitüsü
SMOG	: Simple Measure of Gobbledygook
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde dil ve insan, ana dili eğitimi ve önemi, ders kitaplarının eğitimdeki yeri ve önemi, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramları ele alınmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Duygu, düşünce ve kültür aktarımını sağlayan dil; aynı zamanda bir toplumun benliğini kazanmasındaki en büyük araçtır. Dil, insan yaşamı için oldukça önemlidir.

Farklı araştırmacılar tarafından dille ilgili olarak -dilin özelliklerini ve niteliğini ortaya koyan- çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Ergin (1992: 3)'e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir. Aksan (1989: 15)'a göre ise dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Temur (2001: 1)'a göre geçmişe ait bilgileri, örf – âdetleri, kültürleri sözlü veya yazılı olarak gelecek nesile aktararak, geçmiş ile gelecek arasında bir köprü görevi gören dil, Kantemir (1991: 64)'e göre “İnsanların duygu, düşünce ve

dileklerini anlatmak için kullandıkları işaretlerin daha çok ses işaretlerinin hepsi”dir (Temur, 2002: 2).

Langacker (1972, Akt. Ergin, 1992) dili, “anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımı” olarak tanımlamaktadır.

Bacanlı (2001: 40, Akt. Demir ve Yılmaz, 2003: 15) dilin, insanların dış dünyayı algılamak, yorumlamak ve karşılık verirken kullandıkları simgeler dizgesi olduğunu belirtmekte, Timurtaş ise dilin insanların düşünürlüğünden doğduğunu ifade etmektedir (Timurtaş, 1977: 29, Akt. Olgun, 1988: 8).

Bu tanımlar incelediğinde şu ortak öğelerin vurgulandığı görülmektedir:

- Dil bir sistemdir. Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
- Dil bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracı dildir.
- Dil duygu, düşünce ve isteklerin ifade edilmesini sağlayan ortak bir kültürün mirasıdır.

Çocukta dil edinimi ve gelişimi oldukça geniş bir araştırma sahasıdır. Dil edinimine ilişkin farklı görüşler vardır:

Davranışçılar dili, diğer öğrenilmiş davranışlardan biri olarak kabul ederler. Onlara göre dil; fonem ve sözcük, anlam ve sözcük, sözce ve cevap arasındaki bağlantılar dizgesidir. Bu bağlantılar, uyaran ve onu takip eden tepki arasındaki ilişkiler yoluyla öğrenilir veya koşullandırılır (Özbay, 2006: 115).

Sosyal öğrenme kuramına göre dil edinimi sosyal gelişim sürecinde meydana gelir. Çocuk taleplerini sosyal iletişim ortamında açıklamak isterken dili öğrenir (Aydın, 2005; Akt. Özbay, 2006: 116).

Ruhsal-dil bilimsel yaklaşımın temsilcilerinden olan Chomsky’ye göre “İnsanın doğası ve yeterlilikleri ile ilgilenen herkes, bütün insanların dili edinebileceği gerçeğini bilir. (Akt. Özbay, 2006: 117).

Çocuğun değişik yaşlardaki biyolojik, psikolojik ve sosyal özelliklerindeki farklılıklara bağlı olarak dil gelişimi de farklılık göstermektedir. Farklı yaş gruplarının dil özellikleri şu şekildedir:

Doğduğunda; Bebek annesinin sesini tanır. Konuşmaya tepki verir ve sesler çıkarır. Doğum anı ile dil öğrenme arasında geçen dönemde zihin olağanüstü gelişme gösterir (Piaget, 2004: 20).

1 aylıkken; Her dilde kullanılan temel sesleri ayırt edebilir.

3-6 aylık; Bağırmaların yerini ilk çocuk gevezelikleri alır. Tek heceler ortaya çıkar. Karakaya (2008: 44) bu evreyi babıldama devresi olarak ele almaktadır.

7 aylık; Bebek dili sayısız heceyle zenginleşir.

8-10 aylık; Ana diline ait olmayan birtakım seslere duyarlılığı azalmaya başlar; bu da bulunduğu ortamın kültürel uygulamalarını içselleştirdiğini gösterir.

1 yaş; Anlamlı sözcüklere benzer bir şeyler söyler ancak bu sözcükler kopuk kopuktur (Oktaylar, 2008: 54).

18 aylık; Sembolik bir kelime kullanır: “Hayır” ismine karşılık verir. Her sıkıntısının tek kelimeyle anlatmaya çalışır (Karakaya, 2008: 44).

2 yaşına doğru; Basit cümleler kurmaya başlar. “Ben” kişisel zamirini kullanır. Ayrıca adın yanına bir niteleme sıfatı koyar. Özne, yüklem ve nesneyi düzgün şekilde yan yana koyabilir (Piaget, 2004: 78).

3 yaşında; Çocukta ben kavramı gelişir. Özbay (2006: 111)’ya göre kendisinden söz ederken devamlı “ben” diye konuşur. Ninni, tekerleme ve çocuk şarkılarındaki kelimeleri öğrenme heves ve eğilimi hızlı bir şekilde artar.

6 yaşına doğru; Günde ortalama 9 sözcük öğrenir ve dilbilgisine hâkimiyeti gelişir. Karakaya (2008: 44)’de ise bu yaşta çocuk doğru düşünmeyi öğrenir ve karmaşık semboller geliştirir.

7-12 Yaş Grubu

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte dil gelişiminde yepyeni bir döneme girilmektedir. Dil kullanımında gramer hataları daha yoğun bir biçimde karşılaşmaktadırlar. Holmes (1976)'e göre artık dil gelişimi doğrudan bilişsel gelişmeyle paralel gitmektedir (Akt. Karakaya, 2008: 44).

12-15 Yaş Grubu

Bu yaş döneminde zihin geliştiği için, araştırarak, okuyarak öğrenme becerileri artık güvenilir bir seviyeye gelmiştir. Bu yaşlarda argo içerikli sözcükleri çok kullanırlar. İlk şiir, oyun, öykü yazma hevesi bu yaşlarda görülür (Oktaylar, 2008: 55).

Dil için yapılan hizmetler insanlık için oldukça önemlidir. Bireyin toplumsallaşmasını ve çok yönlü gelişmesini sağlayan ana dili ve ana dili eğitimine önem verilmelidir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri öğrenci seviyelerine uygun mudur?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde öğrencilere göre anlamı bilinmeyen kaç kelime bulunmaktadır?
2. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde toplam sözcük sayısı kaçtır?
3. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde toplam cümle sayısı kaçtır?

4. İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyi nedir?

1.4. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bireye verilen ana dili eğitimi etkinliklerinden biri olan okuma becerisi hem ülkenin hem de bireyin gelişimi için önemlidir. Bireylere okuma alışkanlığı kazandırmada okunabilir ve anlaşılabilir metinler tercih edilmelidir. Bu metinlerle daha başarılı sonuçlar elde edilecektir. Ülkemizde de okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde en çok ders kitapları kullanılmaktadır. Bu sebeple ders kitaplarına seçilen metinlerin eğitsellik değerine, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeylerine dikkat edilmelidir. Bu çalışma ders kitapları yazarlarına, Türkçe dersi öğretmenlerine ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacak olması bakımından önemlidir.

1.5. VARSAYIMLAR

Öğrencilere ders kitaplarındaki metinlerden buldurulan anlamı bilinmeyen sözcükler onların gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

Araştırma için seçilen Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve öğrenci sayısı örneklem evrenini temsil etmeye yeterlidir.

Sönmez (2003) tarafından geliştirilen, metinlerin anlaşılabilirlik oranının saptandığı formül, metinlerin okunabilirlik düzeyi hakkında da bilgi vermektedir.

1.6. LİTERATÜR TARAMASI

Türkiye’de günümüze kadar okunabilirlik üzerine yapılmış çok az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ancak ilerleyen teknoloji ve gelişen bilimle birlikte; en önemlisi ders kitaplarının ana dili eğitiminde sıkça başvurulan bir araç olmasından dolayı ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğine yönelik çalışmalar hızla

artmaktadır. Okunabilirlik üzerine geliştirilen formüller özellikle İngilizce'ye yönelik geliştirildiği için Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçmede yeterince sağlıklı sonuçlar elde edilememiştir. Ve son yıllarda okunabilirlik kavramı anlaşılabilirlik ile birlikte incelenmeye başlanmıştır.

Bunlardan ilki Ateşman (1997)'a aittir. Bu çalışmada Flesch'in okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarladığı çalışmasıdır. Türkçe için okunabilirlik formülünün geliştirilmiş olması ve okunabilirliğin güvenilir bir biçimde ölçülmesine imkân vermesi yönüyle önemlidir (Zorbaz, 2007: 91).

Yapılan birkaç çalışma ise ders kitaplarının okunabilirlik düzeyi ile ilgilidir. Bunlardan biri Kaya (1998)'nın çalışmasıdır. Bu çalışmada ikişer adet ilköğretim 4 ve 5. sınıf iş eğitimi ders kitabı Gunning Fog Index'e göre okunabilirlik açısından incelenmiş ve kitaplar arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Tekbıyık (2006), okunma yaşını gösteren FOG testi ile Lise Fizik 1 ders kitabını değerlendirmiştir. Araştırma sonunda ders kitabının okunma yaşının düşük seviyeli öğrenciler için yüksek olabileceği sonucuna varılmıştır.

Budak (2005) da çalışmasında Fransızca'yı temel alarak Gunning Fog Index'in geçerliliğini test etmiş ve Sönmez'in geliştirdiği formülle Gunning Fog Index'i karşılaştırmıştır. Sonuçta metnin anlaşılmasında, Fog Index'in temel aldığı, sözcüklerin hece sayısının belirleyici olmadığı, Sönmez'in formülünde temel alınan metinde anlamı bilinmeyen öğelerin belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Temur (2002) tarafından yapılan diğer bir çalışma ise ilköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerle bu kitapları okuyan öğrencilere ait kompozisyonların okunabilirlik açısından karşılaştırıldığı çalışmada ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik değerlerinin öğrenci kompozisyonlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan analizler bu değerlerin anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

Çocuk kitaplarının okunabilirliğinin belirlenmesine yönelik olarak Günes'in (2000) çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1996 yılında "Çocuk Kitapları

Dizisi” çerçevesinde yayımlanan elli iki çocuk kitabı, okunabilirlik formülleri uygulanarak okunabilirlik ölçütleri açısından incelenmiş ve 52 kitaptan 40 kitabın okunabilirlik ölçütlerine uygun olarak hazırlanmadığı saptanmıştır.

Zorbaz (2007) Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime- cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme adlı çalışmasında ders kitaplarına alınan masalların cümle uzunluğu yönüyle, öğrencilerin yaşlarına ve eğitim düzeylerine göre değişmediği ve öğrencileri bu yönde geliştirici bir özellik göstermediğini tespit etmiştir.

Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği açısından yapılan değerlendirme sonucunda metinlerin kelime ve cümle uzunluklarına bakıldığında kitaplarda yer alan metinlerin kelime uzunluklarının birbirine yakın olduğu, öyküleyici metinlerle bilgilendirici metinlerin kelime ve cümle uzunluklarına bakıldığında kelime uzunluğunun, metnin anlatım türüne göre belirgin bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir.

Turan ve Geçit (2010) 10. sınıfların coğrafya ders kitabının farklı okullara göre okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu adlı çalışmasında coğrafya ders kitapları yazılırken öğrenci düzeyine uygunluğu kesinlikle göz ardı edilmemeli ve bunun için gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu bağlamda, kitaplar okunabilirlik formüllerine hâkim ve Türkçe dil yapı ve özelliklerini iyi bilen yazarlarca yazılmalı ve denetim komisyonlarında bu konularla ilgili uzmanlar görevlendirilmelidir sonuca ulaşımlardır.

Geçit (2010) 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının okunabilirlik derecesini Flesh formülünün Türkçeye uyarlanmış haliyle değerlendirmesini yapmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda kitabın okunabilirlik düzeyinin Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanmış Flesh formülüne göre orta güçlükte olduğunu saptanmıştır.

Demir (2008) 2007-2008 eğitim öğretim yılında ilköğretim yedinci sınıfta okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere anlama becerisini kazandırmada etkili olan okunabilirlik durumları ölçmeyi amaçladığı bu çalışmasında ders kitaplarının okunabilirlik düzeyi “en kolay” metinlerden

oluşturduğunu cümle ve kelime uzunluğunu bakımından yine kolay olarak nitelendirilebilecek bir düzeyde sahip oldukları tespit etmişlerdir.

Eraslan (2008) eğitsel içerikli web sitelerini okunabilirlik açısından incelediği çalışmasında İncelenen eğitsel içerikli web sitelerinde metin tasarım unsurları açısından en çok dikkat edilen özelliklerin, okumayı kolaylaştıran yazı ton değerinin kullanılması, harfler arasındaki boşlukların dengeli kullanılması, metnin sayfadaki bütünlüğüne dikkat edilmesi, listeleme düzeylerinin iki düzeyi geçmemesi ve bağlantılara tıklanabilirlik hissini verilmesi olduğu, eğitsel içerikli web sitelerinde yer alan metinlerin okunabilirlik formülünden alınan sonuca göre okunabilirlik düzeylerinin orta güçlük düzeyinde olduğu görülmüştür.

Hızarcı (2009) ilköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarından özel yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplardan seçilen metinler arasında en yüksek okunabilirlik düzeyi öyküleyici anlatım tekniği ile hazırlanan metinlerde görülmüştür. Ayrıca Yayınevine bakılmaksızın üç farklı anlatım tekniği ait okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde; en yüksek okunabilirlik düzeyinin öyküleyici metinlerde ve öğretimsel düzeyde olduğu, MEB yayınevi ve özel yayınevi tarafından yayınlanan açıklayıcı, öyküleyici ve tartışmacı metinlerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir okunabilirlik farkı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zipf (1949) “En az çaba ilkesi” adlı çalışmasında, konuşma sürecinde en az çaba ilkesinin nasıl işlediğini ortaya koymak için dilin istatistiksel çözümlemesini kullanmıştır. Zipf, bu çalışmasında, birçok dilde zor ve kolay sözcükler arasında matematiksel bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, günlük yaşamda en sık kullanılan sözcükler diğerlerine göre daha kısadır ve bu sözcükler en bilindik ve en erken öğrenilen sözcüklerdir (Akt. Çetinkaya, 2010).

Park (1974)’ın okunabilirlik düzeylerini tanımlamaya yönelik diğer bir çalışma, dört değişken kullanarak Korece metinler üzerine yaptığı çalışmadır. Park, üç metin kullandığı çalışmasında (1) kolay sözcük sayısı, (2) zor sözcük sayısı, (3)

yalın tümce sayısı ve (4) adıl sayısı değişkenlerini kullanmıştır (Akt. Çetinkaya, 2010).

Ulusoy (2009) boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması adlı çalışmasında analiz sonuçları öğrencilerin yarıdan fazlasının metinleri öğretim düzeyinde okuyabildiklerini yani metinleri okuyup anlayabilmek için öğretmenlerinin yardımına ihtiyaçları olduğu, anlamsız kelimelerle verilen cevapların ve boş bırakılan soruların yüzdesinin yüksek olması, öğrencilerin soruların doğru cevabı bulmak için cümlelerden elde edebilecekleri dil ipuçlarını kullanmadıklarını ve metinlerden anlam çıkarma sorunlarla karşılaştıkları yönündedir.

Thorndike 1911 yılında İngilizce metinlerin sözcük sıklığını saymaya başlamıştır. 1921 yılında, 10.000 sözcüğün kullanım sıklığını gösteren “The Teacher’s Word Book “(öğretmenin sözcük kitabı) adında bir kitap yayımlamıştır. 1932 yılında, bu kitabı “A Teacher’s Word Book of 20.000 Words”(20.000 sözcüklü öğretmenin sözcük kitabı) ve 1944 yılında Irving Lorge’un “A Teacher’s Word Book of 30.000 Words”(30.000 sözcüklü öğretmenin sözcük kitabı) adlı kitaplar izlemiştir (Akt. Dubai, 2004).Thorndike, yaş ilerledikçe ve yeni şeyler öğrendikçe sözcük dağarcığının geliştiğini ve daha karmaşık ve uzun tümceleri anlama becerisinin arttığını belirtmektedir. Okuma sürecinin devam etmesiyle birlikte, bireyin tümceleri anlama becerisinin de gelişmeye devam edeceği görüşünü ileri sürmektedir (Akt. Çetinkaya, 2010).

Sönmez (2003) metinlerin eğitselliğini saptama amacıyla matematiksel bir yaklaşım kullandığı çalışmasında Gunning’in önerdiği sis endeksi geçerli ve güvenilir bulunmamıştır. Onun yerine Sönmez tarafından deneysel olarak yapıлып oluşturulan anlaşılabilirlik oranı, metinlerin anlaşılabilirliği konusunda daha güvenilir ve geçerli sonuçlar vermektedir. Nitekim Sönmez’in uygulamadan elde ettiği bulgular da sonuçları desteklemektedir.

Ulukalın ve Topkaya (2007) 9. Sınıf coğrafya ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğunu inceledikleri çalışmalarında incelenen ders

kitabının okunabilirliğinin düşük olduğu ve hedef yaş düzeyine uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Uzun ve Çetinkaya (2010) Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri adlı çalışmalarında metinlerin okur tarafından işlenip, anlamlandırılması sürecinde metni oluşturan dilsel özelliklerin bu süreci olumlu veya olumsuz yönde etkilediği, okurun metni işleme ve anlamlandırma sürecinde yetkin bir biçimde sürdürebilmesi için metnin hem okunaklı, hem okunabilir hem de anlaşılabilir olmasının zorunlu bir gereklilik olduğu sonucuna varmışlardır.

Köse (2009) 9. sınıf biyoloji ders kitabında hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelediği çalışmasında Sönmez, Ateşman ve Cloze testlerine göre ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabında bulunan “Hücre” konusunun okunabilirlik düzeyi kolay ve okunabilir olarak bulunmuştur.

Solmaz (2009) ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisini incelediği çalışmasında kelime hazinesi kullanım oranı değerinin, metinlerin okunabilirlik puanları üzerinde diğer değişkenlerden daha büyük ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu tür araştırmalarda bu değişkenin dikkate alınması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Ruhi ve Kocaman (1996) ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan dili, yapı ve kullanım boyutları açısından incelemişlerdir. Araştırmada ilkokul dördüncü ve beşinci sosyal bilgiler ders kitapları ile ortaokul birinci ve ikinci sınıfların tarih ve coğrafya ders kitaplarının bir kısmı sözcük, tümce ve metin düzleminde incelenmiş; kitaplardan alınan iki okuma parçası ile de metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin saptanması amacıyla 140 öğrenciye iki ayrı anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ders kitapları sözcük kullanımını açısından genel olarak bir tutarsızlık içindedir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç da kitaplardaki metinlerde eski ve yeni bilgiler arasında yeterli dengenin kurulamamasıdır. Ruhi ve Kocaman’a göre araştırma kapsamında ele alınan ders

kitaplarında kullanılan dil saydam ve okumayı özendirici Türkçenin gücünü yansıtan bir nitelik taşımaktan uzaktır.

Temizyürek (2010) Türkiye’de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapları kelime ve cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelediği çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim düzeyi için 100 temel eserden seçilmiş 10 kitabın kelime uzunluklarına bakıldığında, kitaplar arasında kelime uzunluğu bakımından ciddi bir farkın olmadığı ve kitaplar okunabilirlik açısından incelendiğinde ise zor, orta güçlükte ve kolay şeklinde bir değişimin olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde, kitapların okunabilirlik düzeyleri ile cümle uzunlukları koşut bir özellik göstermektedir. Bu doğrultuda cümle uzunluğu fazla olan ve zor ve orta güçlükte olan kitapların ilköğretim birinci kademe için, diğer kitapların da ilköğretim ikinci kademe için tavsiye edilebileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2010) Araştırmanın temel amacı doğrultusunda alanyazınında formül çalışmalarında metinlerin yapısal zorluğunun kestirilmesi amacıyla okunabilirliği etkilediği düşünülen ve yapılan araştırmalar sonucu metinlerin okunabilirliğiyle ilişkisi anlamlı bulunan ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğunun Türkçe metinlerin okunabilirliğinin yordanmasına ilişkin de önemli değişkenler olduğu yapılan çoklu doğrusal regresyon çözümlemesiyle ortaya konmuştur. Yapılan istatistiksel çözümleme sonucu ortaya çıkan Türkçe metinlerin okunabilirlik puanının kestirilmesine yönelik regresyon denklemi, özellikle sınıf içinde öğrencilere okutulacak okuma araçlarının yapısal zorluğunun belirlenmesi ve okuma aracının okunabilirlik düzeyinin hedef okur grubunun okuma düzeyiyle eşleştirilmesi bakımından önemli bir ölçme aracı olarak görülmektedir.

İşeri (2010) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirlik düzeylerinin saptanmasına yönelik çalışmasında Sönmez Modeli’ne göre verilerin incelenmesi sonucunda ilköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çoğunun anlaşılır, ancak bazı metinlerin yardım alınarak anlaşılabilir olduğuna ve dilbilimin verileriyle birlikte öğretimin her kademesi için Sönmez Modeli’nin

kullanılarak eğitim öğretim ortamına taşınacak metinlerin seçilmesine eğitimin niteliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşüncesine ulaşılmıştır.

1.7. ANA DİLİ EĞİTİMİ

Ana dil ve ana dili birbirinin yerine kullanılan ve dil eğitiminde sıkça karşılaşılan iki terimdir. Sağır (2007)'a göre her iki terimin de Türkçenin eğitimi ve öğretimin aracı olan ortak dil anlamında kullanıldığı hususunda şüphe duyulmasa da, gelişigüzel kullanımlar hoş görülemez.

Korkmaz (1992: 8)'a göre ana dil, bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi ortak dildir.

Ana dil için yapılan çeşitli tanımlamalarda da (Topaloğlu, 1989: 24; Koç, 1992: 28'den Akt. Sağır, 2007,) bu özelliklerin vurgulandığı görülmektedir.

Ana dili ise insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir (Korkmaz, 1992: 8; Topaloğlu, 1989'dan Akt. Sağır, 2007; TDK, 2005: 93).

“Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Bu sebeptendir ki her devirde toplumlar kültürlerini yaşatabilmek için ana dillerini bütün fertlerine öğretme gayreti içerisine girmişlerdir (Melanlıoğlu, 2005, Akt. Özbay ve Melanlıoğlu, 2008)”.

Tanımlar incelendiğinde ana dilinin, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dili olduğu anlaşılmaktadır. Bireyin, duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dil, temel dil olması bakımından ana dildir. İçinde doğduğu toplumda konuşulmakta olan dili, “ana dili” olarak edinmeye

başlayan çocuk, duyu organları ile algıladığı dünyayı, çevresinin de yardımıyla düşünce düzeyine ulaştırmaya çalışır (Özbay, 2006: 113).

1.7.1. Ana Dili Eğitiminin Önemi

Birey, dili yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini bu temelle kazanmaktadır. Birey, dili ilk olarak duyarak öğrenmeye başlar. Öğrenilen ilk dil ana dilidir.

Ana dili hem düşüncelerimizi hem de duygularımızı oluşturur. Kişiliğin oluşmasında ana dili etkindir. Bireyin öğrenmesi ve öğretmesi ana dili ile edinilen becerilere bağlıdır. Birey bu dili okuma yazma becerileri ile daha da geliştirir. Öğreneceği diğer dilleri de ana dili üzerine oturtur.

Ana dili eğitimi bireylerin duyu, düşünce ve isteklerini yazılı ve sözlü olarak etkin şekilde anlatmasını sağlar. Anlaşılacağı üzere dil sadece iletişim ve anlaşma aracı değil aynı zamanda bir tutum, benlik ve düşünme aracıdır. Edinilen dil ile kazanılan kelime hazinesi üzerine yenileri eklendikçe düşünceler de gelişir ve değişir.

Aksan (1989: 11)'a göre ana dili, bir toplumu ulus yapan öğelerin başında gelir. Ulusun bireyleri arasında bir bağ oluşturur. Ayrıca ana dilinin dış görünümü, belli seslerden ve belli ses eğilimlerinden oluşur. Ancak bu ana dilinin bir boyutudur. Diğer bir boyutu ise aynı dil birliği içindeki kişilerle ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu sağlayarak insan zihninde dış dünyayı biçimlendiren bir düşünme dizgesi olarak da kendini göstermektedir. Bireyin dış dünyayı anlamlandırmasında bu denli, önemi olan ana dilin, eğitimi de o denli önemli görülmelidir. Anlama ve anlatma yeteneklerini etkili bir şekilde kazanmış bireyler, hem kendini gerçekleştirme yolunda hem de toplumsal gelişmelere katkı sağlamaları bakımından önemli adımlar atacaktır.

Çocuğun ana dilini ne zaman ve hangi aşamalardan geçerek öğrendiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar (Piaget, 2004; Karakaya, 2008;

Özby, 2006) ana dilini öğrenmeye başlayan bir çocuğun 4 yaşına kadar sesletim düzenini, 5-7 yaş çocuklarının yaptıklarını ve duyduklarını söyleyebildikleri, etkinlikleri, mantıksal akıl yürütmeyi, kullanabildikleri; 8-10 yaş çocuklarının ise ana dillerinin sözdizimi kurallarından haberdar oldukları, soyutlamaları anladıkları ve genelleme özelliklerinin bulunduğu görülür.12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tümüyle kavramış olduğunu göstermektedir.

Ana dili edinimi yaklaşık olarak ilköğretim çağının sonlarında büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu çağlarda yerleşen yanlışların ileri yaşlarda düzeltilmesi olanaksız değilse bile çok zor ve uzun bir çaba gerektirir. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde ana dili eğitimi oldukça önemlidir (Karakaya 2008: 40).

Okul çağında verilen ana dili eğitimi bir ülkenin geleceğine yön verir, ülkenin ihtiyacı olan bilim ve sanat adamlarının yetişmesinde oldukça önemlidir. Günümüzde örgün öğretim kurumlarında ana dili öğretimi ilköğretimde “Türkçe”; liselerde “Türk Dili ve Edebiyatı” Dersleri adı altında yapılmaktadır.

Özdemir (1973: 241)’e göre, “dil, düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi ana dilinde düşünebilir.”Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere insanların düşüncesine yön veren kendi ana dilidir (Kavcar ve Kantemir, 2007; Akt. Temur, 2002: 1).

Aynı dili konuşan bireylerin oluşturduğu toplumlarda birlik, beraberlik ve sevgi bağı vardır. Bu bağlar, toplum yaşayışı için çok önemli olan güven duygusunun kaynağıdır. Anlaşılacağı üzere ana dili toplumda ulus bilincinin oluşmasını sağlar. Toplumunu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkartır.

Göğüş (1978: 21) bireylerin ana dili ile birlikte toplumun bütün doğru yanlış değerlerini, inançlarını, geleneklerini, ülkelerini de aldığını, dolayısıyla ana dili eğitiminin ulusal bir eğitim olduğunu ifade etmektedir.

Etkin bir ana dili öğretiminin sağlanabilmesi için temel dil becerileri olarak nitelendirilen okuma, dinleme, konuşma ve yazma bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Sever (1997)'e göre dil becerilerinin bütün olarak alınması “bireyin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesine olanak sağlar. Okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirirken, aynı zamanda bu durum bireyin yazma konuşma becerilerini de etkileyecektir. Onun daha iyi ve etkili yazabilmesine ve konuşabilmesine olanak sağlayacaktır.

Ana dili öğretiminin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük bir ayrılık göstermez. Amaçlar öğretimin her aşamasında öğrencinin düzey, yetenek, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurarak çeşitlenir. Etkinliklerin sayı ve güçlük düzeyi farklılaşır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Türkçe öğretimi;

- Öğrencilere; izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücünü kazandırma,
- Öğrencilere duygu, düşünce, tasarım ve yaşantılarını söz ya da yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırma,
- Öğrencilere; Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirip benimsetme, onları Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme,
- Öğrencilere sürekli ve planlı okuma alışkanlığını ve zevkini kazandırma,
- Öğrencilere düzeyine uygun kültürel ve sanatsal etkinlikleri izleme-dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma; onların estetik duygularının gelişmesine katkı sağlama,
- Öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirerek onların duygu ve düşünce evrenini genişletme; yorum gücünü geliştirme,
- Öğrencilerin ulusal duygu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapma,
- Öğrencilere Türk ve dünya kültür ürünlerini tanıtmaya,

- Öğrencilere Türk kültürünü tanıma ve benimsemelerinde, Türk yurdunu, ulusunu; doğayı, yaşamı ve insanlığı sevmelerinde yardımcı olma,
- Öğrencilere bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2006: 4).

Okullarda verilen dil eğitiminin bu amaçları gerçekleştirebilmesi için program uygulayıcısı öğretmenlerin hazırlayacakları planların ve ders kitaplarının da bu amaçlar doğrultusunda hazırlanmış olması gerekir.

Ancak yapılan araştırmalar sonucunda ülkemizde dil eğitiminde problemler gözlenmektedir (Temur, 2002, Kurudayıoğlu, 2003; Temizkan, 2003). Bugüne kadar yapılan millî eğitim şuralarında ve hazırlanan eğitim programlarında Türkçenin öğretimine çok önem verilmiş ve üzerinde önemle durulmuştur. Buna karşılık insanlarımızın ana dilimizi doğru kullanmadıkları hatta kötü kullandıkları konusundaki eleştiriler de yoğun biçimde devam etmektedir.

Öğrencilere ana dili öğretecek olan öğretmenlerde bulunması gereken en önemli özellik ana dilini etkili kullanabilmedir. Dili etkili kullanabilme başlığının altında da, anlama ve anlatma yetenekleri karşımıza çıkar. İyi bir ana dili öğretmenin anlama ve anlatma becerileri açısından yeterli düzeyde bulunması, mesleğini haklarıyla icra edebilmesi için gerekli olan unsurların başında gelir.

Türkçe öğretmenlerinin ana dili olan Türkçeyi iyi öğretebilmeleri için öncelikle kendi mesleki bilgi, pedagojik formasyon ve genel kültür düzeylerinin yeterli seviyede olması gerekir. (Doğan, 2003: 182).

Öğretmenler, çocukta ana dili bilincini oluşturabilmek için:

- Sözcükleri doğru söylemeli, yerinde kullanmalı,
- Kültür ağzıyla konuşmamalı,
- Sözcük ve tümce vurgularını doğru kullanmalı,

- Büyüklere, kklere nezaket sözleriyle seslenmeli,

Konuşma kurallarına uymalıdır (Ggş, 1978: 23).

Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar devam eden ana dili eğitimi alan bir bireyin, hlen öğretimde hedeflenen düzeyin altında kaldığını göstermektedir (ifti, 2003: 73; Topuzkanamış, 2010: 656; Kırkkılıç, 2010: 480). Yükseköğretim düzeyinde bile Türkçe dersinin bulunması bunun açık bir kanıtı olarak düşünülebilir. Öğrenciler günlük yaşamda gereksinim duyulan birçok yazı türünü bile doğru bir Şekilde yazamamakta, düzeyinden beklenilmeyecek birçok yanlış yapmaktadır. Bazen konuşma dilindeki yöresel farklılıkların bile yazı diline yansıdağı görülmektedir. Bu durum ana dili eğitiminde gerekli başarının sağlanamadığını göstermektedir.

Dilin gelişmesi ancak onun sanat, bilim, edebiyat alanlarında kullanılması ile mümkündür. Ana dili eğitimini geliştirme evrelerini şu Şekilde sıralamak olasıdır (Ggş, 1993; Akt. Temur, 2002: 21):

- Okumayı – yazmayı öğretmek,
- Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,
- Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
- Dilinin kurallarını öğretmek,
- Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak.

Ana dili eğitiminin uluslararası boyutu da vardır. Bu amaçla kurulan Uluslararası Ana Dili Eğitimi rgt’nün çalışmaları, ana dili eğitimi sorunlarının her ülkede birbirine benzediğini ortaya koymaktadır. Çünkü ana dili eğitiminin ülkeler arasında ortak amaçları vardır. Uluslararası Ana Dili Eğitimi rgt’nün kuruluşunun hemen sonrasında, 08.11.1982 tarihinde hazırladığı sirkülerde, ana dili

eğitimi konusunda ortak çalışmalar yapılması gereği üzerinde durulmuş ve bunun nedenleri şöyle sıralanmıştır:

- Ana dili eğitimi, her ülkede çocuğun ailesi içinde aldığı dil becerilerini ilerleten bir eğitimidir.
- Ana dili için saptanan amaçlar, bütün uygar milletlerde aynıdır.
- Bu ülkelerde, ana dili eğitimi, bilgi vermekten çok ‘beceri kazandırmak’ niteliği ile tanınmaktadır.
- Ana dili becerisinin kazandırılması için gerekli olan etkin bir yöntem kullanılmaktadır.
- Ana dilinin kullanılışı çok alanlı olduğu için, eğitimi de çok yönlü olarak verilmektedir.
- Ana dili eğitimi, dil ve edebiyat kuralları gibi soyut kavramlar kapsadığı için belli bir yaşta verilip, bitirilmemekte, çocuğun gelişme evrelerini izleyerek, bütün öğrenim yılları boyunca ve yükselerek verilmektedir (Göğüş ve Yücesan, 1988, Akt, Temur, 2002: 18)

zdemir (1983, Akt. Temur, 2002)’e göre ana dili eğitimi şu ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir:

- Ana dili ğretiminde çocuğun dilsel evreni çıkış noktası olacaktır. Çocuğun dilsel evreniyse çevresiyle, ilgi ve gereksinimleriyle sınırlıdır. Eğitimin değişik aşamalarında bu sınır aşamalı bir biçimde geliştirilecektir.
- Ana dili etkinlikleri belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama sze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir.

Etkinlikler arasındaki ilişki ağı, derslerin akışını ve değişkenliğini oluşturmalıdır.

Ana dili dersi bir bilgi dersi değil, bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, becerilerin kazanılması ise yapmayı ve uygulatmayı gerektirir.

- Ana dili dersi, bir alışkanlık ve beceri dersi olduğu kadar insan kişiliğini kurma, geliştirme dersidir. Bu derste incelenecek metinler, bunlar üzerinde yaptırılacak çalışmalar, kişiliğin oluşumunda önemli bir yeri olan ulusal bilinci ve coşkuyu kazanma, olayları neden sonuç ilişkisi içinde ele alarak yargılama gücünü geliştirme, güzel metinler aracılığıyla, dil beğenisini yerleştirme, yazma ve okuma etkinliğiyle imgelem gücünü besleme, güzel ve etkili anlatma amacına yönelik olmalıdır.
- Ana dili dersi hem bir amaç hem de bir araç dersidir. Bu bağlamda her ders bir ölçüde anadili dersi, her öğretmen de anadili öğretmenidir. Biçimsel bir benzetme değildir bu. Ana dili öğretiminde sürdürülen ve alışkanlığa dönüştürülmek istenen davranışlar tüm öteki dersleri de kuşatır (Özdemir, 1983; Akt. Temur, 2002: 22).

Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde, kelime hazinesini geliştirmek için kişinin yaş grubuna uygun kitaplar okuması ve bulmaca çözmesi tavsiye edilmektedir (Barın, 2003: 311).

Türkçe dersi bilgiden çok, dört temel beceriyi (yeni programla birlikte beş temel beceriyi) içerisine alan etkinlikler bütünüdür. Bir başka ifadeyle Türkçe dersi, dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için bir araçtır. Kavcar (2007)'a göre ana dili dersi bu anlamda çok boyutlu bir ders alanı olduğu için, bu dersleri etkinliklerle zenginleştirmek gerekmektedir. Bu sayede ana dili dersinde kazanılması gereken beceriler daha dengeli ve kalıcı hâle gelebilir (Akt. Temur, 2002: 13).

Ana dili öğretimindeki amaç temel dil becerilerinin dizgeli bir şekilde öğretimini sağlayarak bireyin anlam evrenini oluşturmak, geliştirmek ve genişletmektedir. Ana dili eğitiminde bireyin anlama ve anlatma evrenini geliştirmek, dili tüm incelikleriyle, doğru ve düzgün bir şekilde kullanabilmesi için

bazı becerilerin kazanılması gerekmektedir. Anlama becerileri okuma ve dinleme becerilerinden oluşurken, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma becerilerinden oluşur (Yalınkılıç, 2010: 6).

1.7.2. Dil Ediniminde Kazanılması Gereken Beceriler

İletişim ögesi olan dil iki beceri üzerine yoğunlaşır; anlama ve anlatma. Anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi ise konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşur. Birey işiterek ana dil ile tanışır. Dinleme becerisi okul da aldığı eğitimle gelişir.

Dil edinimi bakımından çocuk, okul çağına gelene kadar dinleme ve konuşma becerileri sayesinde binlerce kelimeyi kazanmış olmaktadır. Okul dönemi ile birlikte çocuğun dil edinimi, belirli bir sistem dâhilinde gelişmeye devam etmektedir (Özbay, 2006: 120).

Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileriyle bütün hâlinde ele alınır. Bu becerilerin tam ve doğru kazanılması için planlı ve sürekli bir çalışma yürütülür. Her beceri için ayrı ayrı etkinlikler yapılır, ancak birbirlerinden soyutlanamazlar.

Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde okuma, dinleme-izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirerek (MEB 2006: 2) bilgiyi hazır olarak alan değil, üreten insan yetiştirmek amaçlanmıştır.

Öğrencilerin dil gelişimlerinin daha sağlıklı bir şekilde sağlanması konusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Dil öğretimi her şeyden önce planlı ve programlı bir iştir. Ana dili öğretmeni ders yılı başında yapacağı tüm etkinlikleri planlamalı ve bunlarla ilgili gelişmeleri planları içine eklemelidir. Türkçe, Edebiyat, Dilbilgisi, Kompozisyon öğretimi konuşma, dinleme yazma, okuma gibi etkinlikler içerir ve bu etkinliklere uygun yönetimin seçilmesi gerekir (Karakuş, 2000, Akt, Temizkan, 2003: 229).

- Ailelere dil eğitiminde düşen görev ve sorumluluklar da onlara iletmeli, çocuğun aile ve okulun ortak işbirliği sonucunda yetiştiği hatırlatılmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde yetişmekte olan öğretmen adaylarına öğrencileri tanıma noktasında gerekli ve yeterli formasyon bilgileri verilmelidir. Bunun yanında alan bilgisine de gereken özen gösterilmelidir.
- Öğretmenler çoğu zaman diğer ders araç gereçlerine başvurmadan sadece ders kitaplarından yararlanmaktadırlar. Öğretmenler tarafından bu kadar sık kullanılan ve öğrencilerin sürekli yüz yüze buldukları ders kitaplarının da öğrencilerin dil gelişimleri doğrultusunda hazırlanmaları gerekir. Bunun için de öncelikle öğrencilerin gelişim düzeyleri belirlenmeli ve bu düzeylere uygun ders kitapları hazırlanmalıdır.

Ders kitabı, içerdiği metinler sayesinde öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı verecek nitelikte olmalıdır. Öğrenci metni okuduğunda sorulara yanıt bulabilmeli, yanında yeni sorular da üretmelidir.

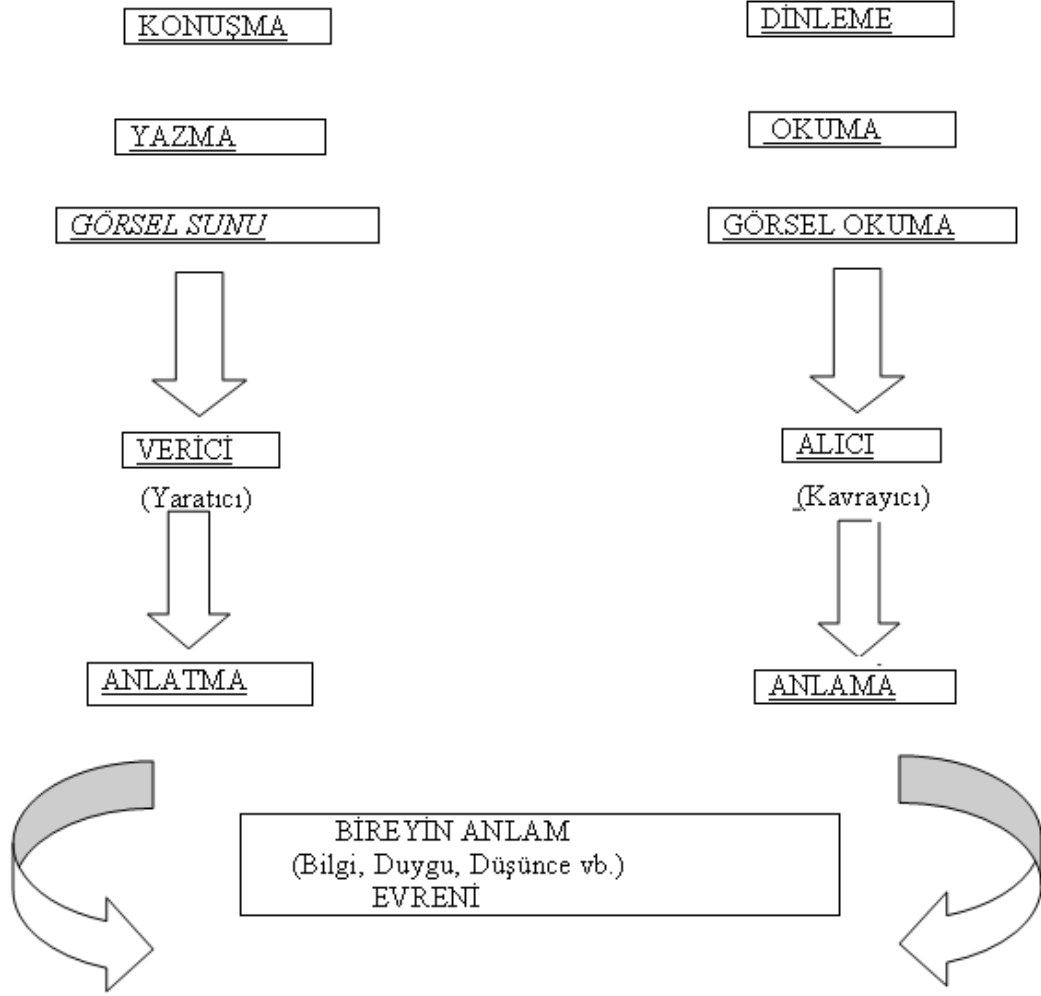
- Metinlerdeki cümle sayıları ve yapıları, öğrencilerin anlama ve kavrama düzeylerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin okuyup anlamaları gereken ortalama kelime sayıları Türkçe eğitimi programında verilmiştir. Buna göre 6. sınıflar 150 - 200 kelimelik bir fikir yazısını veya 350 – 400 kelimelik bir olay yazısını anlamına uygun olarak okuyabilmelidir. 7. sınıflarda bu oran 200 – 300 kelimelik fikir yazılarına, 400 – 500 kelimelik olay yazılarına çıkarılmıştır. 8. sınıfların da 250 – 300 kelimelik fikir yazılarını, 450 – 550 kelimelik olay yazılarını okuyabilmeleri ön görülmüştür.
- Dil gelişimi yazarak, okuyarak, dinleyerek ve konuşarak sağlanabilir. Bu yüzden adı geçen dil becerilerine yönelik çalışmalar yapılmalı, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalı, öğrenciler okuduklarını, anladıklarını, dinlediklerini söz ve yazı ile anlatma olanağı bulabilmelidirler. Öğrenciler fırsat buldukça konferans, sinema gibi görsel ve işitsel alanlara yönlendirilmelidir.

- Öğrencilerin söz dağarcıkları geliştirilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları geliştirilirken kullanımdan düşmüş kelimeler üzerinde fazla zaman harcanmamalıdır. Bu türden kelimeler öğrencilerin, yaşam boyu yaygın olarak kullanmayacakları, işlevsel olmayan kelimelerdir.
- Öğrencilerin cümle kurma yetenekleri geliştirilmelidir. Dil gelişimi kendisini kurulan cümle sayısında ve yapısında gösterir. Öğrencilerin sözcük dağarcıkları genişledikten sonra sıra cümle kurmaya gelir. Kazanılmış sözcük hazinesinin cümle içinde kullanılması dil gelişiminin temel unsurlarındandır (Temizkan, 2003: 220).

Bu sebeple dil becerilerinin yanı sıra insanların anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları önemli hâle gelmiştir (MEB, 2006: 13). Çünkü bunlar, insanın gerek okul gerek iş gerekse özel hayatında sıkça başvuracağı temel becerilerdir.

Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarında bu alt beceriler (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) ayrı ayrı ele alınmış ve etkinlikler düzenlenmiştir. Okullarda bu alt becerilerin kazanımı uygulamalarla sağlanmaktadır.

Kavcar (2007) ana dili eğitiminin etkinlik alanları Sever (2004: 27) tarafından aşağıdaki gibi şekillendirmiştir:



Şekil 1.1. Ana Dili Eğitiminin Etkinlik Alanları

Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan yeni TDÖP'te (MEB, 2006) bilgi ezberlenmeye değil üretilmeye dayalı bir yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu yaklaşımla öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olması hedeflenmiştir.

Diğer bütün disiplinlerde olduğu gibi, ana dili dersini öğrenciye sevdirmek öğrenmenin temelini oluşturmaktadır ki, psikoloji bilimi de bunu desteklemektedir.

Öğrencinin zihnine bilgiyi zorla yerleştirmek belki olanaklı olabilir ama kısa sürede unutulma olasılığı çok yüksektir.

21. yüzyılda bireyden beklenen; okuduğunu dinlediğini doğru bir şekilde anlamlandırması, anlamlandırıdığı iletiler üzerinde eleştirel ve yaratıcı düşünerek, onları araştırması ve sorgulaması ve bu işlemlerden geçirdiği iletileri sosyal ve akademik yaşantısına doğru şekilde aktararak bu bilgilerini kendisinin ve toplumun menfaatine olacak şekilde kullanmasıdır.

1.7.3. Dinleme

İnsan hayatında dinleme dil ediniminde ve iletişim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Dinleme işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir (Sever, 2004: 11). Karakaya (2008: 71)'ya göre dinleme, çok sık kullanılan beceridir, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.

Çocuğun yaşamında dinleme etkinliği gelişigüzel bir şekilde başlasa da zamanla bir öğrenim yolu hâline gelmektedir. Çocuk duyduğu ve sonrasında anlamlandırıdığı bu ilk dili okulda aldığı eğitimle planlı bir şekilde geliştirir.

Bireylerin dinlediklerini anlamlandırmasında, eleştirip değerlendirmesinde ana dili eğitimine büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü ana dili eğitimi öncesi bu edim gelişigüzel kazanılmıştır ve yetersizdir.

Dinleme eğitiminde kazanılması beklenen alt beceriler;

Öğrenciler;

- Konuşulanı, okunanı ve söyleyeni sözü, konu, zaman, yer, ad v.b. kavramları tam olarak anlamalı,

- Konuşanın sözünü kesmeden, söz olarak görgü kurallarına uygun ve hoşgörüyü dinlemeli,
- Dinlediği değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olmalı.
- Dinlediğin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçmeli,
- Soru sormalı ve açıklama yapmalı,
- Metin konusunu tahmin etmek amacıyla metnin başlığından, görsellerinden, anahtar kelimelerinden yararlanmalı,
- Dinlediği şiirin ana duysunu, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemeli,
- Dinlediklerinde “hikâye unsurları” nı belirlemeli,
- Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnek vermelidir (Sever, 2004: 11).

Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinlemekle geçirdiğini ve okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir (Göğüş, 1978).

Dinleme becerisi ana dili eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlardaki yönleriyle bütün halinde ele alınmalıdır. Dinleme becerisi kazanımında ve ana dili eğitiminde önemli olan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu amaçlar saptanmış ve bu amaçlar, ilköğretim 6.sınıf için gözlenebilir öğrenci davranışları olarak ifade edilmiştir. (MEB, 2006)

1.7.4. Yazma

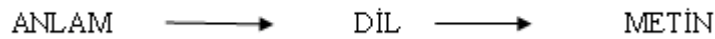
Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir (Sever, 2004: 25).

İnsanın dil ediniminde bireyin yazma etkinliği de önemlidir. Yazma, duygu, düşünce, istek ve görüşlerin düzenli biçimde açık ve çarpıcı bir anlatımla ortaya konmasıdır. Dilimizi doğru kullanmayı öğrendiğimiz zaman yazma becerimiz de gelişecektir.

Yazma becerisi, dil becerileri içinde en zor ve karmaşık olandır. Bu yüzden özel ilgi ve yöntemler gerektirmektedir. Öğrenci için yazma işi yalnızca “kompozisyon” dersleriyle sınırlandırılmamalıdır.

“Yazı yazmayı öğrenmek, her şeyden önce düşünmeyi öğrenmektir.” ifadesi dilin düşünce ile ilgisini çok açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Düşünen insan, aynı zamanda, düşündüğü şeyleri de anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelidir. Bu da iyi bir dil eğitimi ile olur. Türkçe öğretiminde bir öğrencinin ne derece ilerlediği yazılı kompozisyonundan; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini, doğru, etkili, açık bir biçimde anlatıp anlatamamasından anlaşılır (Karaalioğlu, 2000: 224-227; Akt. Doğan, 2003: 186).

Temur (2002: 14) “yazmadaki süreç”i şu şekilde tabloştürmüştür:



Şekil 1.2. Yazmadaki Süreç

Şekil 1.2.’ye göre bireyde dil edinimi duyarak başlar. Anlam kazanmış sesletim düzeni daha sonra konuşma diline aktarılır. Konuşma dilindeki duygu, düşünce ve istekler yine aynı düzen içinde yazıya aktarılarak metinselleştirilir.

Demir ve Yılmaz (2003)’e göre yazma, kişiye, bütün bildiklerini özgür bir düşünce ortamında tekrar etme ve unuttuklarını hatırlama olanağı sağlayan bir

etkinliktir. Kelime kazanma ve kazanılmış kelimeyi aktif hâle getirme konusunda en etkin çalışma biçimi yazmaktır.

Öğrencilerin yazma konusunda motive edilmesi ve Türkçenin kelime zenginliğinden yararlanarak duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade etmeleri sağlanmalıdır. Sever (1995)'e göre başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşmesi için bazı hususların bir araya gelmesi gerekir. Bunlar:

- Öğrenci, güzel ifadelerle karşıdakinin beğenisini kazanmak ister; bu nedenle cümlelerini düşünerek kurar ve düzgün cümle kurmayı öğrenir.
- Duygu ve düşüncelerini güzel anlatma gereği duyar ve bunun için yeni kelimeler, yeni deyimler, yeni sözler, yeni mısralar, yeni şiirler öğrenme ihtiyacı hisseder. Böylece kişisel kelime servetini zenginleştirir.
- Estetiğe önem verir, yazısı güzelleşir, kâğıdı daha düzenli kullanmayı öğrenir, bu yolla eşyayı temiz, dikkatli ve amaca uygun kullanma alışkanlığı kazanır.
- Güzel sözün insan üzerindeki etkisini yakından görür ve insana (arkadaşa, büyüğe, küçüğe, öğretmene...) hitap etmeyi öğrenir. Zarafeti ve kibarlığı öğrenir.
- Bildiği ancak kullanmadığı kelimeleri sırası geldikçe yazılarında kullanıp onları aktif hâle getirir. Böylece sahip olduğu pasif kelime serveti ile aktif kelime serveti arasındaki sayısal farkı en aza indirir

Öğrenciler yazma konusunda motive edilmeli ve ana dilinin kelime zenginliğinden yararlanarak duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade etmeleri sağlanmalıdır.

Başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşmesi için bazı hususların bir araya gelmesi gerekir.

Bunlar:

- Sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak,

- Bol ve dikkatli okumak,
- İyi bir gözlemci olmak,
- Başarmaya niyetli ve azimli olmak,
- Okul ve çevre eğitimi ile kendi kendine eğitimine önem vermek,
- Dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek,
- Sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmak,
- Bol ve dikkatli okumak,
- İyi bir gözlemci olmak,
- Başarmaya niyetli ve azimli olmak,
- Okul ve çevre eğitimi ile kendi kendine eğitimine önem vermek,
- Dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmek,
- Geniş düşünmek ve bol hayal kurmak,
- Bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtebilmek,
- Yazma işini zevkle yapabilmek,
- Bir amaca sahip olmak ve bu amacı açık olarak belirtebilmek,
- Yazma işini zevkle yapabilmek,
- Hitap edilen kişileri tanıyarak, onların zihinsel kapasitesi, kültür düzeyi ve ilgi alanını dikkate almak,
- Duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içine sokabilmektir. Bu alt beceriler kazanılırsa yazılı anlatımda başarılı sağlanabilir (Akt. Deniz, 2003).

- Okuma ve yazma arasındaki ilişki şu maddelerle açıklanabilir:
- Tıpkı bir okuyucunun yazara; yazarın da bir okuyucuya gereksinim duyması gibi okuma ve yazma ayrılmaz bir bütündür.
- Okuma ve yazma ihtiyaca göre bireysel ve sosyal bir iletişim etkinliğidir.
- Okuma ve yazma etkinliği birbirini karşılıklı destekleyen bir süreçtir.
- Okuma ve yazma paralel bir süreçtir.
- Okuma ve yazma dünyayı anlamlandırma sürecinde birbirlerini doğal bir biçimde desteklerler (www.wsra.org/readwrite.html, 2001, Akt. Temur, 2002: 15).

Yazma da konuşma gibi bir anlatım yoludur. Her konuşan, kendini yazılı olarak ifade edemeyebilir. İyi, doğru ve kusursuz yazma becerisi, bol bol uygulama yapmakla edinilebilir.

1.7.5. Konuşma

Konuşma, bireyin duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini karşı tarafa sözcükler ve cümleler aracılığıyla aktarılmasıdır. Konuşma insanlara özgü bir özelliktir. İletişim kurmada konuşma yetisi önemlidir. Anlatılmak istenilen duygu ve düşüncenin düzgün bir şekilde zihinde canlanmasını için konuşma dili oldukça önemlidir.

TDK (2005: 1213)'de konuşmanın gerçek anlamda şu yedi farklı tanımı verilmektedir:

- Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
- Belli bir konudan söz etmek.
- Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.

- Söylev vermek.
- Konuşma dili olarak kullanmak.
- Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
- Belli bir biçimde söylemek.

İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır. Konuşmanın dört niteliği vardır.

- Konuşmanın fiziksel niteliği: konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleştiren bir süreçtir.
- Konuşmanın fizyolojik niteliği: Konuşma, insan bedenine var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.
- Konuşmanın toplumsal niteliği: Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneylerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerine konuşuruz.
- Konuşmanın toplumsal niteliği: Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur (Demirel ve Şahinel, 2006).

Çocukların konuşmaya yönelik ses çıkartma, sözcük tekrarlama, yerinde bir sözcük kullanma gibi çabaları, anne-baba ve öğretmenler tarafından ödüllendirilmelidir. Ödüllendirme ve taklit etme insanların konuşmayı öğrenmesine yardımcıdır.

Konuşma becerisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen beceridir. Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Bu sebepten dolayı konuşma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir.

Konuşma becerisini kazandırmada amaç;

- Öğrencinin kendisini, ailesini ve çevresini tanıtmayı,
- Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri tekniğine uygun olarak anlatabilmesini,
- Sınıfa ya da bir topluluk önünde işitebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, sözcükleri yerli yerinde kullanarak mantıksal bütünlük içinde konuşabilmesini,
- Birlikte çalışabilmesini, iş birliği yapabilmesini ve yardımlaşabilmesini, grup üyeleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşabilmesini,
- Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirmesini,
- Konuşurken dinleyicilere soru sorma ve sorulara cevap vermesini,
- Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermesini,
- Hoşlanıp hoşlanmadığı olay, durum, kişi v.b. hakkında konuşmasını.
- Konuşmalarında sebep- sonuç ilişkilerini kurmasını.
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade kurmasını.
- Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koymasını.
- Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara ve rollere uygun olarak konuşmasını.

- Karşısındaki kişi ya da topluluğa bilgi vermek, ikna etmek, eğlendirmek amacıyla konuşmasını.
- Konuşmasını özetlemesini.
- Konuşmasının, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirmesini.
- Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilmesini, küme içinde ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmesini.
- Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırayla anlatabilmesini, ana düşüncesini belirtebilmesini, okuduğu kitabın konusunu özetleyebilmesini.
- Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmesini sağlamaktır (Kurudayıoğlu, 2003: 289).

Konuşma daha çok toplumsal ilişkilerde karşımıza çıkmaktadır ve bu beceriyi kazanamamış bireyler duygu ve düşüncelerini de doğru bir şekilde ifade edemezler.

İyi bir konuşur olmak için bazı alt becerilere sahip olmak gerekir bu alt beceriler Uzun (2003)'a göre şöyledir:

- Dilin seslerini tanıma – çıkartma
- Sözcük vurgularını kullanma
- Söz içinde vurgunun ayırt edici işlevini tanıma – kullanma
- Ezgileme biçimlerini tanıma – kullanma
- Kavşak, durak ve ton ile verilen anlamı kullanma
- Konuşma sezdirimlerini kullanma
- Söz parçalarının iletişim değerlerini tanıma – kullanma

- Dilsel birimler arasındaki dizimsel ve dizisel ilişkileri tanıma – kullanmadır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli birtakım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak gibi yaparak öğrenme modelleri bu becerinin geliştirilmesinde en uygun çalışmalardır (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Konuşma becerisinin önemini bir başka açıdan ele almak gerekirse şunlar belirtilebilir: konuşmak, kişilerin demokratik bir toplumda toplumsal yaşama katılabilme aracı durumundadır. Kişiler konuşarak duygularını, düşüncelerini, tepkilerini açıklar. Şu açıktır ki, susan bireylerin oluşturduğu bir toplumda iyi işleyen bir demokrasiden söz edilebilmesi olanaksızdır. Bilinmektedir ki, demokratik yaşam, özgürce konuşulan ortamlarda yeşerir. O nedenle bireylerin konuşma becerisine sahip olması, demokratik yaşama hizmet etmeye göndermede bulunur (Sever, 2008).

Konuşma herhangi bir hazırlık yapmadan doğaçlama olarak da yapılabilir, buna karşı önceden belirlenmiş olan bir konuda birtakım ön hazırlıklar yaparak ve konuşma süreci ayrıntılı bir biçimde planlanarak da yapılabilir (Ülper, 2010: 56).

1.7.6. Okuma ve Anlama

Okuma, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sezer, 1991; Oğuzkan, 1987; Sever, 2000). Demirel (2002)'e göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.

Göğüş (1978: 61-62) bilinen bir sözcüğün zihinde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesinin olduğunu, gözün, sözcüğü görür görmez, bu imgeyi tanıdığını, görsel imgenin zihnin daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırdığını; böylece anlamın kavrandığını ve algılandığını belirtmektedir.

TDK (2005) ise okuma kavramını; “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak tanımlar.

Sever (2000)’e göre okuma;

“Sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Akt. Özbay, 2006).

Demirel (2002) ise okumayı, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği olarak tanımlamaktadır.

“Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” (Öz, 2001, Akt. Balcı, 2003: 320).

Okuma için herkesin ortak görüşü özel bir eğitim gerektiğidir. Okumanın hem bireysel hem de toplumsal yönü vardır. Etkili ve sürekli okuyucu bir bireyin kişiliği gelişir. Etkili bir gelişim sürecinde olan bireylerin oluşturduğu toplumların gelişimi ve daimiliği için okuma etkinliği önemlidir.

Okuma eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde cumhuriyet öncesinde bu dersin karşılığı olan Kıraat dersleri için iki kaynaktan faydalandığı görülür: Kıraat kitapları ve çocuk dergileridir, Bu kaynaklardan çocuk dergileri içerisindeki farklı yazı türleriyle çocukların serbest okuma alışkanlığı kazanmaları, kelime dağarcıklarının zenginleşmesi ve verilen mesajlarla olumlu değerleri kazanmaları gibi çok yönlü işlevleri bünyelerinde barındırır.”Bu gazete ve dergilerde yayımlanan yazı, haber ve resimler, çocuklara okumayı sevdirdiği gibi onların genel bilgi düzeylerini de yükseltir”(Kavcar, 1998; Akt. Balcı, 2003: 320).

Kitap okumak düşünen ve konuşan toplumlar oluşturacaktır. Okuma toplumsal yaşamın gereklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır. Kısacası okuma, bireysel

anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci, 1993, Akt. Temur, 2002: 16).

Okuma becerisini kazandırmada amaç:

1. Aşağıdaki belirten alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.
 - Sözcüklerin tanıma,
 - Metinde verilen ipuçlarından hareketle sözcüklerin anlamlarını bulma,
 - Okunan materyali kavrama ve yorumlama,
 - Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek sesli okuma,
 - Kitapları etkili kullanma,
 - Sebep- sonuç ilişkilerini kurma,
 - Karşılaştırmalar yapma,
 - Metinde konuyu, ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları, şiirde ana duyguyu belirleme,
 - Okuduklarını özetleme,
 - Başlıktan ve metnin görsellerinden hareketle içeriği tahin etme,
 - Başlık içerik ilişkisini sorgulama,
 - Yazarın amacını belirleme ve yazarı tanıma,
 - Metinde ortaya konan sorunların belirleme ve onlara çözümler bulma,
 - Anlamsal çelişkileri, “hikâye unsurları” nı belirleme,

- Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulama,
 - Farklı düşünmeye yönlendiren, önem belirte, belirtmeyen ve tanımlayan, genel ve özel durumları bildiren, özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okuma,
 - Gerçek olanla hayal ürünü olanı, nesnel ve öznel yargıları ayırt etme,
 - Çıkarımlar yapma,
 - Eksik bırakılan veya konuyla ilgisi konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark etme,
 - Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma,
 - Verilen örneklerin metne uygun olup olmadığını sorgulamadır.
 - Bilgi edinmek eğlenmek için okuma,
2. Serbest okumadan ve gazete, dergi, fıkra, bilmece, tekerleme, masal v.b. okumdan zevk alma,
 3. Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek,
 4. Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlamak,
 5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmektir (Greene ve Petty, 1971; Akt. Demirel ve Şahinel, 2006).

Demirel (1990: 121), okuma öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır.

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini zenginleştirebilme,
- Okumanı bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme,

- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilmektir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Okuma öğretimi ile öğrencilerden geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerileri de şunlardır:

Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirmek.

- Okunan bir metne uygun başlık önermek.
- Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirmek,
- Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmak.
- Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etmek.
- Okunan metinle ilgili özet çıkarmaktır.

İlköğretimin okullarında yapılan okuma çalışmaları daha çok öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisini kazandırmaya, okuma zevki vermeye ve onların dağarcığını zenginleştirmeye yönelik olmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Okuma etkinliği ile edindiği bilgilere körü körüne bağlanmak yerine eleştiren, sorgulayan bireyler yetişir. Bu bireyler demokratik ilkeler çerçevesinde gelişime açık, bilgi birikimiyle yeni nesiller yetiştirir.

Okuma eğitim sürecinde okuma becerisi şu beş aşamada gerçekleşmektedir:

- Temel eğitim öncesi ve temel eğitimin ilk yıllarını kapsayan okumayı öğrenmek için gerekli yeteneğin elde edildiği dönem bu dönem öğrencinin okumaya istekli olmasını hazırlayan dönemdir.

- Temel eğitimin ilk aşamasını oluşturan okumaya başlangıç dönemi. Bu dönemde çocuklar artık tek başına okuma yapacak düzeye gelmişlerdir.
- Okuma isteği ve alışkanlığının kazanıldığı dönem genellikle temel eğitimin 2. ve 3. sınıflarına rastlar.
- Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem. Genellikle temel eğitimin 4 – 5 ve 6.sınıflarına rastlamaktadır.
- Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okumada zevk almanın incelendiği evredir ki, temel eğitimin ikinci ve ortaöğrenim dönemleriyle yüksek öğrenimin ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu dönemde okuma zevki diye adlandırılan duygunun zamanında gelişmesi önemlidir (Aytaş, 2003: 156).

Okuma etkinliği:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2004).

Genellikle öğretim programlarında okumanın amaçları arasında öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını, inceledikleriyle ve derinlikleriyle kavrama yeteneğinin geliştirilmesine işaret edilmektedir.

Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, öğrencinin fiziki ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır (Özbay, 2006).

Okumayı öğrenme sürecinde birtakım sorunlarla karşılaşılır. Bond (1989: 47) göre okuma güçlüğüne neden olan faktörler üç grupta toplanabilir:

- Fiziksel etmenler,
- Bilişsel etmenler ve dil ile ilgili etmenler,
- Duygusal, çevresel ve eğitsel etmenler.

Bu etkenler başarılı bir okumayı engeller. Birey başarılı bir okuma gerçekleştiremediği için anlamlandıramaz ve anlatamaz. Okumaya engel olan etmen belirlenirse ortadan kaldırılması için çaba harcanmalıdır.

1.7.7. Fiziksel Etmenler

Okuma güçlüğü fiziksel boyutunu; metnin yazı güzelliği, genel sağlık sorunları, nörolojik bazı engeller, konuşma bozuklukları ve görsel problemler oluşturur (Temur, 2002: 9). Kağıdın baskı kalitesi kullanılan yazı büyüklüğü okumayı kolaylaştırır ya da zorlaştırır.

1.7.8. Bilişsel Etmenler

Uzmanlara göre bireylerde bilişsel gelişimin artmasına paralel olarak okuma başarısının da arttığı gözlemlenmiştir. Bond (1989)'a göre okuma başarıları düşük olan ve yaşlarına göre yavaş öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada öğrencilerin bilişsel gelişimlerini artırmak amacıyla oluşturulmuş uygun eğitim ortamları hazırlandığında, okuma başarılarının yükseldiği görülmüştür.

Okuma başarısı ve bilişsel gelişim arasında ilişki üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Genel olarak da okuma ve bilişsel gelişim arasında önemli derecede bir ilişki bulunmuştur (Temur, 2002).

Bond (1989)'a göre bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki iki şekilde ele alınabilir. Bunlar:

- Okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği,
- Okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemli bir güç olmasıdır.

Okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek bilişsel etmenler: zihinsel yaş ve zekâ, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme yetenekleridir.

1.7.9. Dil İle İlgili Etmenler

Okuma becerisinin hızlı ve başarılı bir şekilde kazanılması konuşma dilinin kullanımına bağlıdır. Konuşma dilinde ünlüler ve ünsüzlerin kullanımı, kelime tekrarı veya kelime ekleme vb. gibi etmenler okuma becerisini etkilemektedir.

1.7.10. Çevresel Etmenler

Okumayı etkileyen diğer bir etmen de çevresel etmenlerdir. Çevresel etmenler başlığı altında sosyo-ekonomik ve kültürel etmenler yer almaktadır (Temur, 2002: 10). Bireyin yaşadığı çevre, aile ortamı, oynanan oyunlar ve ulaşılan yazılı kaynaklar çevresel etmenlerdendir. Bireyin içinde bulunduğu toplumda konuşulan dil ve dile verilen önem çocuğun okumaya karşı tutumunu da etkiler.

Güneş (1997)'e göre çocuğa hikâyeler okumak, fikirlerini söylemesi için teşvik etmek, dil ile ilgili oyunlar oynamak, çevrede olup bitenler hakkında çocukla sohbet etmek, çocuklara kitap alma veya okuma konusunda model olma gibi etmenler çocuğun okumaya karşı olumlu bir tutum sergilemesine zemin hazırlar. Öğrencilerin okuma seviyelerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığını belirtmiştir. İlkokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmanın bulgularına göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma düzeyleri yüksek; orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin okuma düzeyleri ise üst sosyo-ekonomik öğrencilere göre düşüktür.

Okuma öncelikle harfleri ve sözcükleri tanıma ile başlar bu aşamada çocuğun okuduğunu anlama ve anlamlandırma çabası yoktur. Okunan metinden ana fikre ulaşma metni anlamsal olarak çözümlene ilkökul 1. ve 2. sınıflardan sonra başlar (Aytaş, 2003: 156; Doğan, 2003: 182; Çiftçi, 2010: 191).

Çocuklar için hazırlanmış okuma materyalleri, onları ileri götürücü, kelime hazinesini zenginleştirici, kültür birikimine katkı sağlayıcı ve anlam evreninin gelişmesine olanak sağlayıcı türden olmalıdır (Temur, 2002: 16).

Çocuklar için hazırlanan dergi, ders kitabı, roman ve gazete gibi yazılı materyaller çocukların dil seviyesine, yaş kriterlerine uygun hazırlanmalı. Metinsel özellikler okumaya teşvik etmeli, okuma alışkanlığının sürekliliğini sağlamalıdır.

Çok kitap okuyanlar daha hızlı ve daha iyi anlayarak okumaktadır. Günlük hayatında okumaya daha fazla zaman ayıran kişilerin okuma becerileri daha üst düzeydedir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmenin en temel yollarından birinin onlara düzenli bir okuma alışkanlığı kazandırmak olduğunu göstermektedir (Temur, 2003, Güneş, 2003, Zorbaz, 2007, Yağmur, 2010).

Belli bir sıklıkta kitap okuma alışkanlığını kazanan öğrencilerin etkili okuma becerileri seyrek olarak kitap okuyan veya hiç okumayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde üstündür. Çünkü düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı edinen ve çok kitap okuyan öğrencilerin kelime hazinesi, genel kültürü ve görsel algı genişliği artmakta, böylece okuma hızları ve anlama düzeyleri gelişmektedir (Çoşkun, 2003: 102).

Okuma becerisi ve alışkanlığının temelleri daha çok ilköğretim döneminde atılmaktadır. Çocuklar okumayı okulda öğrenirler fakat evlerindeki çalışmalarla geliştirir ve alışkanlık hâline getirirler. Anne-baba'nın çocuğun okuma becerisi ile ilgilenmeyi en azından ergenlik çağına kadar devam ettirmesi gerekir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinde, onların evdeki öğretmenleri sayılabilecek anne ve babalarıyla işbirliği yapması da faydalı olacaktır. Öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmede görev sadece Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine değil, tüm öğretmenlere düşmektedir. Çünkü

okuma becerisi tüm dersler için temel oluşturmaktadır. Yapılan birçok araştırma (Aytaş, 2003; Temur, 2002) öğrencilerin okuma becerilerindeki başarısının diğer derslerindeki başarısını da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Okuma becerisini geliştirmek için kitapların seçiminde ailelerin ve öğretmenlerin dikkatli davranmaları gerekmektedir. Seçilen kitaplar okumaya teşvik etmelidir.

Okuma becerisinin gelişiminde çocuk edebiyatın yeterince etkili olabilmesi için şu hususların dikkate alınması gerekmektedir:

- Öncelikle ana sınıfı öğretmenlerinde başlamak üzere, öğretmenlerimizin çocuk edebiyatı konusundaki inançları ve yeterlilikleri çok iyi tespit edilmelidir. Özellikle okuma-yazma aşamasına gelmeyen çocukların okuma ilgileri, öğretmenlerin etkiliği uygulamaları ve bu konuya verdikleri önemle artacağı unutulmamalıdır.
- Öğretmenlerin, okuma çalışmalarında çocuk edebiyatı eserlerinden hangi ölçüde yararlandıkları tespit edilmelidir. Okuma gelişimine yönelik özellikle öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması büyük bir önem taşımaktadır.
- Birçok öğretmen, gereksiz ayrıntılarla boğuşurken, öğrencilerin geleceğinde çok önemli etkiler oluşturabilecek etkinlikleri göz ardı edebilmektedirler.
- Okuma çalışmalarında çocuk edebiyatından yararlanmada dikkatli edilmesi gereken bir diğer husus da, kullanılan tekniklerdir. Öğretmenlerimizin, metin seçiminden başlamak üzere, bunların sınıf içerisinde uygulanma ve değerlendirme aşamasına kadar geçen bütün süreci çok iyi planlaması gerekmektedir.(Aytaş, 2003: 157).

İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak

okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Anlamak için okumak gerekmektedir. Bu yüzden eğitim ve öğretim aşamasında öğretmenlerin çocuk edebiyatı öğretimi konusundaki inançları, öğretim uygulama ve teknikleri, çocuk edebiyatının çocukların okuma gelişmelerini etkisini belirlemektedir. Okuma öğretiminde çocuk edebiyatı kullanan öğretmenlerin deneyimleri, çocukların okuma – yazma başarı derecesini ve yazılı ve sözlü anlatım başarılarını artırmaktadır (Aytaş, 2003: 159).

Okuma ve dinleme dilin anlama boyutunu oluşturmaktadır. Okumada amaç yazılanı anlamaktır. Anlama olmadan okumanın gerçekleştiğini söylemek mümkün değildir. Bir yazının kavranarak okunup anlaşılması için:

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek.
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak.
- Ana fikri araştırıp bulmak.
- Yardımcı fikirleri incelemek.
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Harris ve Sıpay (1990: 586 – 593)'a göre ise okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmek için:

- Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,
- Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlatma,

- Metin hakkında genel bir kavram edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma,
- Sebep sonuç ilişkilerini anlama,
- Olayların sıralanışını takip etme,
- Metinde verilen talimatları takip etme,
- Daha önce okunanları hatırlama (Akt. Coşkun, 2003: 102) alt becerileri gerçekleştirilmelidir.

Kişinin tam ve doğru olarak iletişim kurabilmesi için mesajları iyi anlaması, anladığını değerlendirerek mesajlarını da aynı şekilde karşı tarafa iletmesi gerekir. Karşı taraf da sağlıklı iletişim için gerekli olan şartları taşımalıdır.

Anlama ve anlatma becerileri ile ilgili amaçlar İlköğretim Türkçe Programı'nda;

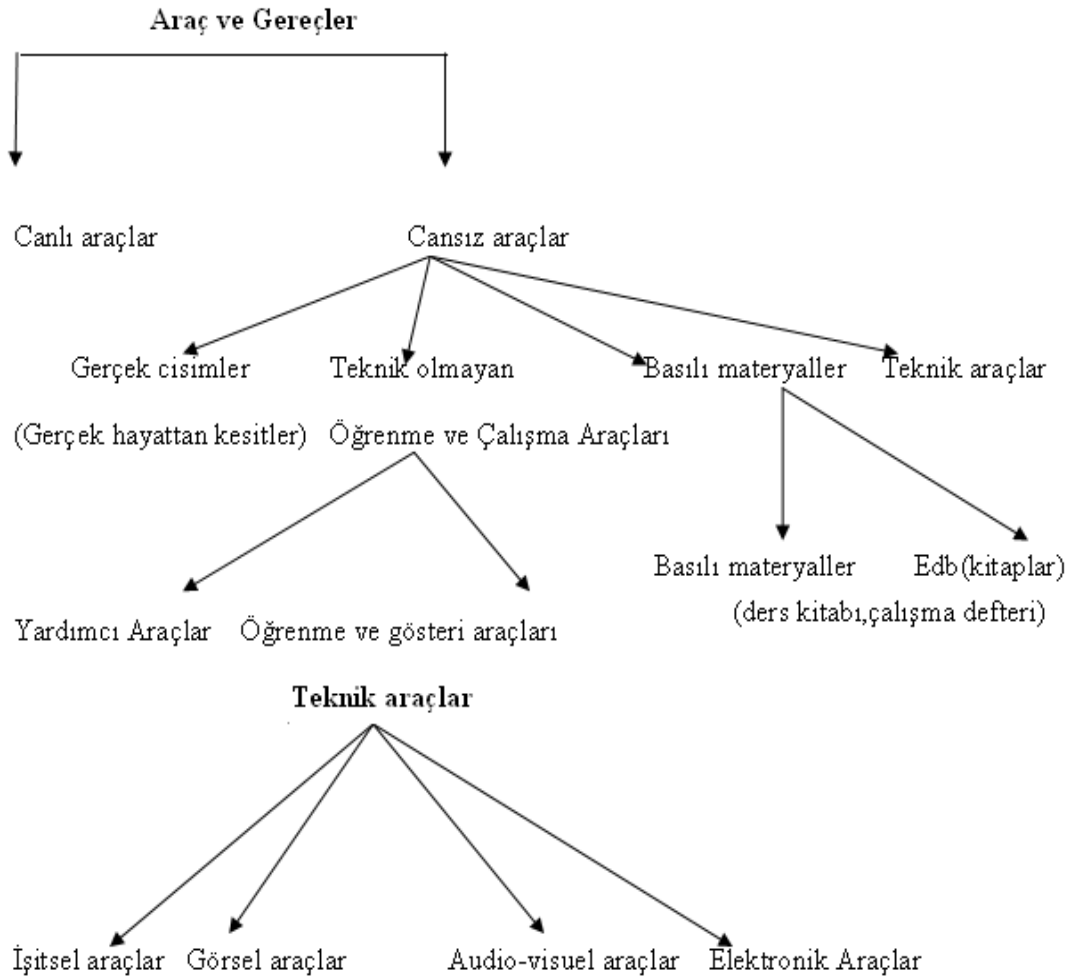
- Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;"şeklinde yer almaktadır (MEB, 1997: 21).

Liselerde uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın Genel Amaçlar Bölümü'nde ise anlama ve anlatımla ilgili olarak:

"Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek"(MEB, 1992) amaçlanmıştır.

1.8. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER

Ana dili eğitimi bazı materyaller aracılığıyla daha kalıcı, eğlenceli ve ekonomik hale gerçekleştirilebilir. “Ana dili öğretiminde canlı ve cansız araç-gereçler kullanılabilir. Bir nesneyi ya da bir durumu uzun uzun anlatmaktansa nesneyi sınıfa taşımak ya da durumu anlatan bir görseli izletmek hem zaman kaybını önleyecek hem de öğrenmenin daha hızlı ve etkin olarak gerçekleşmesini sağlayacaktır”(Yalınkılıç, 2010).



Şekil 1.3. Ana Dili Dersinde Kullanılan Araç ve Gereçler (Abraham, 1980: 80; Akt. Yalınkılıç, 2010: 12).

Türkçe dersleri için önerilen araç ve gereçler ise şunlardır;

- Öğrenci kitabı, çalışma kitabı.
- Öğretmen kitabı.
- İlk okuma sürecinde pazen tahtası için şekiller, resimcikler, kum masası, okumayı geliştirici kaynak kitaplar.
- Sözlükler ve ansiklopediler.
- Yazım kılavuzu.
- Ses bantları, teypler, plaklar, filmler, bilgisayar vb.
- Tekerleme, kelime oyunu, şarkı, resimli bulmacalardan oluşan eğitsel oyunlar.
- Okuma zevkini geliştirici kitaplar ve dergiler.
- Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş çeşitli türde kitaplar.
- Canlı kaynaklar; yetişkinler ve sanatçılar (Seferoğlu, 2006).

Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereçler genelde öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. İyi tasarlanmış öğretim araç-gereçleri öğretim sürecini zenginleştirir, öğrenmeyi artırır.

Yalın (2002)'a göre araç – gereçler;

- Çoklu Öğrenme Ortamı Sağlar: Eğer öğretmen derste sadece konu anlatımı yapıyorsa öğrenciler duyduklarını %20'sini hatırlar. Görsel materyallerin kullanılması öğretilenlerin %50'sinin hatırlanmasına katkı sağlar. Öğrencilerin derse katılımları sağlandığında bu oran %70'e, bir ödev veya etkinlik tamamlandığında ise %90' çıkacaktır.
- Dikkat Çeker: Çoğu sınıflarda yüz yüze sözel iletişim belki de tek başına en çok kullanılan iletişim metodudur. Bu durumda bilgiler, görsel_ışitsel

araç_gereçler yoluyla sunulduğu takdirde böyle bir yenilik öğrencilerin dikkatini çekecek ve duygusal tepkiler yaratarak onları motive edecektir.

- Öğrencilerin Bireysel İhtiyaçlarının Karşılanmasına Yardımcı Olur: öğrenciler, farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve stillerine sahiptir. Bu nedenle öğrenciler, eğitim etkinliklerinden eşit ölçüde yararlanamazlar. Öğretimde kullanılan araç-gereç sayısı arttıkça, her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğretim kanalının bulunması ihtimali de artacaktır.
- Hatırlamayı Kolaylaştırır: Bir kavramın hem sözel hem de görsel olarak kaydedilmesi, kavram hakkında bir şeyler okuduğunda görüntüsünün, görüntüleri ile karşılandığında sözel açıklamalarının hatırlanmasını kolaylaştırır.
- Zamandan Tasarruf Sağlar: Araç – gereç kullanımı, öğretimin daha kısa sürede etkili bir sonuca ulaşmasını sağlar.
- Güvenli Gözlem Yapma İmkânı Sağlar: Film projektörleri ve videolarla özellikle sınıfa getirilmesi imkânsız, doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan ya da tehlikeli olan cisim, olgu, olay ve işlemlerin kolayca ve güvenli olarak gözlenmesini sağlar.
- Farklı Zamanlarda Birbirleriyle Tutarlı İçeriğin Sunulmasını Sağlar: Öğretmen, farklı sınıflara derse girdiğinde her sınıfta konunun bütün ayrıntılarını anlatamayıp bazı noktaları unutabilir veya anlattığı konuyla ilgili vermesi gereken örneklerin hepsini vermediğini, dersin bitiminde fark edebilir. Görsel ve işitsel araç – gereçlerin etkili kullanımı, bu tür bellek problemleriyle başa çıkılmasına yardımcı olur.
- Tekrar Tekrar Kullanılabilir: Etkili bir materyali farklı sınıflarda kullanılan bir öğretmen, hem zamandan ve maliyetten tasarruf eder, hem de materyali hazırlamak için harcadığı zaman ve enerji probleminden kurtulur.

- İÇeriği Basitleştirerek Anlaşılmayı Kolaylaştırır: Karmaşık bir konunun detayları araç – gereçler yardımıyla öğrencilere daha basit bir şekilde aktarılır.
- Soyut Şeyleri Somutlaştırır: Araç – gereçler, karmaşık kavramları, anlaşılması güç olgu ve olayları basitleştirir (Akt. Özbay, 2006).

Yazılı ve basılı materyaller en eski ve en yaygın biçimde kullanılan öğretim araç-gereçlerinden biridir. Kitaplar, ansiklopediler, dergiler, gazete ve bir tek yazılı sayfa vb. yazılı materyaller kapsamına girmektedir. Bunlar içerisinde de ders kitapları ve öğrenci çalışma kitapları ilk sırayı almaktadır. Yazılı araç-gereçlerin çok farklı işlevleri vardır. Uzmanların görüşlerine göre yazılı gereçler ilk olarak, bilgi verme işlevini yerine getirmektedirler. Bunu, sıra ile temel öğrenme kaynağı oluşturma, bağımsız öğrenme yeteneği geliştirme, problem çözme vb. işlevler izlemektedir.

Erden (1997)'e göre öğretmenler yazılı materyallerden çeşitli biçimlerde yararlanabilirler;

- Öğrencileri belli bir konunun öğrenilmesine karşı güdüler.
- Tarih, isim, yer gibi özel bilgilerin bulunmasını sağlar.
- Öğrencilerin bir konuyla ilgili çeşitli görüşler kazanmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin rapor ya da ödev hazırlarken proje çalışması yaparken bilgi toplamalarına yardımcı olur.
- Öğrencilerin yazılı bir metinde tanımlanan bir durumu analiz etmelerini ve çalışmalarını sağlar (Akt. Hızarcı, 2009).

1.8.1. Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Ana Dili Eğitimindeki Önemi

Ülkemizde dil eğitiminde araç olarak sıkça kullanılan ders kitapları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Ders kitapları dil eğitiminde kullanılan araçlar arasında maliyeti ve kullanım açısından en kullanışlı kaynaklardandır.

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde ders kitabı, “örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilen basılı eser” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1995: 15).

Öncül (2000)'e göre “Kesin olarak belli bir dersi ele alan kitap. Sistemli bir biçimde düzenlenmiş ve belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış ve belli bir ders için kaynak görevi gören kitaptır”(Akt. Yalınkılıç, 2010: 5).

Hızarcı (2009)'ya göre ders kitapları eğitim-öğretim ortamının gizli kahramanları gibidirler. Eğitim öğretim ortamını onlar belirler, öğretilecek materyal çoğunlukla onlarla sınırlıdır. Buna rağmen onlardan sadece sıradan kağıt tomarları olarak bahsedilir. Oysa; çocuklarımızın zihinsel tasarımının oluşumundan, okuma alışkanlığı kazanmamıza kadar bir çok yaşamsal fonksiyon onlarla biçimlenir. Ders kitabı, “bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen bir kitaptır”. Benzer bir anlamda, “Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır”.

Ders kitapları bireyin doğrudan ilişki kurduğu en önemli bilgi ve kültür aracıdır. Ders kitapları ile ilgili olarak vurgulanması gereken ilk ve belki de en önemli nokta bu kitapların özel bir kitle olan öğrenciler için yazılmış olduğudur. Seslendiği kesimin yetişkinler değil de, öğrenciler olması ders kitaplarını özel kılmaktadır. Bunun anlamı, planlamasından yazılmasına, basılmasından sınıf içinde kullanımına dek olan tüm süreçlerde kullanıcısının yaş kuşağı ve bu yaş kuşağının pedagojik beklentilerinin daima göz önünde bulundurulmasının kaçınılmaz olduğudur (Kabapınar, 2005).

Ders kitabı, ders konularına ait bilgileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun biçimde ve özel bir amaç ile hazırlanmış yazılı bir metindir (Hesapçioğlu, 1994, Akt. Hızarcı, 2009).

Doyran'a (1997) göre, "Kitaplar, onlarsız sağır ve dilsiz olabileceğimiz çok güçlü araçlardır.". Çünkü öğrencilerin, derste anlatılan bilgilerin doğruluğunu karşılaştırabileceği temel bilgi kaynağı ders kitaplarıdır. Bu nedenle ders kitapları öğrenci için bir zorunluluk değil, onun istekle ulaşacağı, bilme merakını gidereceği, uygulama isteği yaratan bir kaynak olmalıdır (Akt. Hızarcı, 2009).

Yeşildağ (2000)'a göre sorgulayan, eleştiren, neden, niçin, nasıl sorularını amaca uygun sorabilen neden – sonuç ilişkilerini kavrayabilen bireylerin yetiştirilmesinde, metinler önemli bir yer tutmaktadır (Akt. Temur, 2002).

Ders kitapları günümüzde artık daha gelişmiş teknolojilerle basılmakta ve yayımlanmaktadır. Matbaanın icadından sonra kitap endüstrisinin, iletişim ve bilgi teknolojilerine paralel olarak sürekli bir değişim ve gelişme içinde olduğu gözlenmektedir. Yeni eğitim programına göre artık üç çeşit ders kitabı kullanılmaktadır; öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabı.

1.8.2. Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Hizmete Sunulması

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 1995 yılında ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi ve hizmete sunulması ile ilgili ilk ve geniş kapsamlı bir yönerge hazırlanmıştır. Bu yönergenin amacı "Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitabı, temel ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, bilgi iş ve işlem yapraklarının nitelikleri, hazırlanması, incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir" (MEB, 1995: 5). Bu yönetmenlik belirli tarihlerde yeni ek ve değişikliklerle güncellenmiştir.

Millî eğitim bakanlığı Ders kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (MEB, 1995)'ne göre ders kitaplarının hazırlanmasında izlenecek yöntemler şu şekilde belirtilmiştir:

- Yarışma Yöntemi
- Sipariş Yöntemi
- Satın Alma Yöntemi
- Yazdırma Yöntemi
- Özel Kesimce Üretilme Yöntemi

1.8.2.1. Yarışma Yöntemi

Bakanlık gereksinim duyulan alanla ilgili ödüllü ya da ödüksüz olarak yarışma açabilir. Yazarlar bireysel olarak katılabileceği gibi ekip halinde de yarışmalara katılabilirler. Bu yarışmalara başvuru biçimi, yarışma şartları, verilecek ödülün miktarı ve ödeme şekilleri kurul tarafından hazırlanan şartname ile belirlenecek Tebliğler Dergisi'nde ilan edilir.

- (Değişik alt bend: 3.3.2007/26451 RG) Yarışmaya, başvuru sahiplerinde aranan şartları taşıyanlar katılır.
- Yarışmaya katılacak eserler yönergede belirlenen esaslara göre hazırlanır.
- Eserlerin incelenmesi ve değerlendirilmesi bakanlığımız ve diğer resmi kurumlardan katılacak uzmanlardan oluşturulacak Özel İhtisas Komisyonlarınca yapılır.
- İnceleme ve değerlendirme sonuçları kurulda görüşülür alınan karar Tebliğler Dergisi'nde yayımlanır (MEB, 1995).

1.8.2.2. Sipariş Yöntemi

Yarışma yönteminin tersine ders kitaplarının Bakanlık tarafından belirlenmiş herhangi bir yazar ya da komisyonca hazırlanmasına dayalıdır. Bakanlık bu yöntem içerisinde dilediği yazara ya da komisyona ders kitabı hazırlatabilir.

- Sipariş usulü ile yazdırılacak kitapların şartnamesi ilgili birimce hazırlanıp Başkanlığa sunulur. Kurulca uygun görülen şartname hazırlanıp birime gönderilir.
- Söz konusu birim, kişi veya komisyonca şartname hükümlerine göre kitap yazdırır.
- (Değişik alt bend: 3. 3. 2007/26451 RG) İlgili birim baskıya hazır nüshaları, incelenmesi için Başkanlığa gönderir. İnceleme sonunda düzenlenen raporlar ile baskıya hazır nüsha veya nüshalar Kutula sunulur ve Kurulda alınan karar, Daire Başkanlığına ve ilgili birime bildirilir.

1.8.2.3. Satın Alma Yöntemi

Daha önceden basılmış ve ders kitabı olarak kullanılmış kitapların yayın ve telif haklarının yazarlarından satın alınarak Bakanlık tarafından hizmete sunulması yöntemidir.

- Okutulması ihtiyaç duyulması halinde yurt içinde veya yurt dışında yazılmış ya da tercüme edilmiş olan kitapların incelenmesi, ilgili birimce yaptırılır ve raporlarıyla birlikte Başkanlığa sunulur.
- Kurulca kitabın veya telif hakkının satın alınmasına karar verilmesi halinde bu durum gereği için Daire Başkanlığına bildirilir. İlgili birime de bilgi verilir (MEB, 1995).

1.8.2.4. Yazdırma Yöntemi

Bakanlığın uygun gördüğü durumlarda, kendi birimlerinde çalışan personelleri ders kitabı yazımı konusunda görevlendirmesi yöntemidir.

- Bakanlık, teşkilatında görevli elemanlara veya bunlardan kuracağı bir komisyona kitap hazırlatılabilir. Bu durumda da sipariş usulündeki yol izlenir (MEB, 1995).

1.8.2.5. Özel Kesimce Üretilme Yöntemi

Yazar ya da yayınevinin hazırlamış olduğu ders kitabını Bakanlığın onayına sunması, Bakanlıktan onay alırsa da hizmete sunulması yöntemidir.

- (Değişik alt bend: 3. 3. 2007 / 26451 RG) Baskıya hazır nüshanın üç adedi, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları ile birlikte takım hâlinde her yıl incelenmek üzere Ocak, Şubat, Mart aylarında Başkanlığa teslim edilir. Hangi ders kitaplarının öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı ile birlikte takım hâlinde verileceği ilgili dersin öğretim programının Kurul kararında belirtilir.
- Aralık ayında üçüncü haftasının son iş gününe kadar Kurulca kabul edilen, okutulma süresi devam eden ve süresi uzatılan Daire Başkanlığına gönderilir.
- (Değişik alt bend: 3.3.2007/26451 RG) Azınlık okulları, kendi dillerinde okutulmak üzere hazırlattıkları kitapları, yeminli mütercimlere tercüme edilmiş nüshası ile birlikte incelemek üzere Başkanlığa teslim eder.
- Yürürlükten kaldırıldı. (1.9.2006/26276 RG)
- İnceleme ve değerlendirme sonuçları, inceleme raporları ve puanları ile birlikte ilgisine gönderilir (MEB, 1995).

Ders kitaplarının hazırlanışından kurula sunulmasına, kurulun farklı komisyonları tarafından değerlendirilişinden kitabın Tebliğler Dergisi'nde kullanılacağına ilişkin ilanın verilmesine dek olan iş akışı Şekil 1.4'te verilmiştir (Ceyhan ve Yiğit 2005, Akt. Yalınkılıç 2010: 6).

Millî Eğitim Bakanlığı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanun'un 53. Maddesi kapsamında Ücretsiz Ders Kitapları Dağıtım Projesi adı altında 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim öğrencilerin başlamak üzere günümüzde ortaöğretim, açık ilköğretim öğrencileri ile okuma yazma bilmeyen yetişkinlere ücretsiz olarak ders kitabı ulaştırmaktadır. Tablo 1.1'de 2003-2004 yılında 2009-2010 yılına denk ücretsiz olarak dağıtım yapılan kitap adedi yıllara göre yapılan ödemeler tablo halinde sunulmuştur (Yalınkılıç, 2010: 10).

Tablo 1.1. Ücretsiz Ders Kitaplarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Öğretim Dairesi	Kitap Adedi	Bedeli (Milyon TL)
2003 – 2004	İlköğretim	81.834.281	157.523.013
2004 – 2005	İlköğretim	83.858.320	146.343.470
2005 – 2006	İlköğretim	106.510.090	174.997.783
2006 – 2007	İlköğretim	104.892.620	281.886.775
	Ortaöğretim	37.414.989	
2007 – 2008	İlköğretim	122.070.013	201.989.667
	Ortaöğretim	35.062.367	
2008 – 2009	İlköğretim	128.233.848	211.128.102
	Ortaöğretim	39.341.906	
2009 – 2010	İlk-ortaöğretim	182.000.000	185.962.850
GENEL TOPLAM (2003 – 2009)		919.218.434	1.359.831.660

Proje kapsamında basılan kitapların 5 yıl süreyle öğrenci sayısına bağlı olarak her yıl yeniden basılacak olması ciddi bir maliyet gerektirmektedir. Tablo 1.1'e göre yedi yıl içinde toplamda bir milyara yakın kitap basılarak öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. Basılan kitapların biçim ve içerik özelliklerinin yetersiz

Temel dil becerilerinin geliştirilmesi için ders kitapları temel kaynaktır. Özbay (2003: 27)'a göre Türkçe öğretmenlerinin %94, 44 ü derslerinde ders kitabından yararlanmaktadır. Bu oran, okullarda Türkçe dersinin işlenişi hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Özbay'ın öğretmenlerin Türkçe derslerinde yararlandıkları kaynakları tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada elde ettiği bulgular Tablo 1.2 'de verilmiştir :

Tablo 1.2. Türkçe Öğretmenlerinin Kaynak Kullanımı

Kaynaklar	Sayı	Yüzde(%)
Ders kitabı	102	94, 44
Dergiler	3	2, 77
Gazeteler	1	0, 92
Radyo	-	-
Teyp ve video	1	0, 92
Tv, Slayt, Tepegöz. vb.	1	0, 92
Bilgisayar	-	0, 92
Toplam	108	100

Tablo 1.2'ye göre öğretmenlerin derslerde dergi, gazete, imla kılavuzu, sözlük gibi basılı materyallerden, görsel –işitsel araçlardan yeterince yararlanmadığı görülmektedir. Bu durumda, Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öncelikli olarak ders kitabından faydalandıkları düşünülürse öğretmenlerin derslerini sınırlı sayıda kaynakla işlediklerini söylemek mümkündür.

Ders kitapları tüm dünyada en çok kullanılan basılı ürünlerdir. Ayrıca, ders kitapları eğitim sürecinde bilgi edinmenin temel aracıdır ve kullanımları oldukça kolaydır (Güneş, 2002: 2).

İlköğretim düzeyinde kullanılan Türkçe dersine ait ders kitapları incelendiğinde birtakım yetersizlikler, gereksiz tekrarlarla karşılaşmaktadır (Temur, 2002; Sönmez, 2003; Zorbaz, 2007; İşeri, 2011). Eğitim durumlarında kullanılan basılı materyallerin üst düzey öğrenme; öğrenci ilgi ve dikkatinde sürekliliği gerçekleştirici olması beklenmektedir.

Ozil ve Tapan (1991) öğretim sürecinin temel materyali olan ders kitaplarıyla ilgili yaptıkları araştırmada, Türkiye’deki ders kitaplarının çoğunda ;

- Konuların tertibinde muhteva bütünlüğü olmadığı,
- Gelişim özellikleri dikkate alınmadan konuların düzenlendiği,
- İşlenen konularla ilgili farklı bakış açılarını ihtiva eden örneklere yer verilmemesi yüzünden eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilemediği,
- Kitapların biçim ve tasarım yönünden yetersiz olması sonucu öğrencide olumsuz tutum geliştirdiği ve bunun da öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilediği, sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Özbay, 2006).

Sever’e (2004: 17) göre, temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı ilköğretim dönemindeki çocukların öğretimde karşılaştıkları metinler ve kitaplar, onların öğrenimlerinin ileriki aşamalarında okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir. Bu durumda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, en önemli okuma aracı oldukları söylenebilir.

Küçükahmet’e göre (2005: 35-36) göre ders kitapları; Ders kitapları yazı genişliği, sayfa genişliği, sayfa sayısı, renk ve kullanımı açısından düzeye uygun olmalıdır.

- Kavram düzeyi, yazarın stili, kelime düzeyi ve söz dizimi kademeye uygun olmalıdır.
- Konu alanı, değerlerin sunumu, ilgilerin gelişimi ve olgunluk gereksinimleri açısından çocuğun yaşına uygun olmalıdır.
- Bireylerin duyguları ve sorumlulukları arasındaki benzerlik ve farklılıkları sağlamalıdır (Aynı olay karşısında verilecek tepkilerin benzer veya farklı olması, bireyin yaşına, cinsiyetine ve bulunduğu çevreye göre sorumlulukların farklılaşması gibi).

- Ders kitaplarının öğrencilerin anlama düzeyine göre uygunluk düzeyi belirlenmelidir.

İyi bir ders kitabında öz ve biçim bakımından bulunması gereken özellikler, şunlar olmalıdır; her şeyden önce, iyi bir ders kitabı, öğretim sürecinin gerektirdiği bütün koşulları üzerinde taşınmalıdır. Bunun için, ders kitabı yazarı, öğrenme psikolojisini ve bunun eğitsel sonuçlarını iyi bilmelidir. Öğretim için ilk koşul, öğrenen bireyin öğrenmeye ilgi duymasıdır. O halde, bir ders kitabının ilk yapacağı iş bireyde bu ilgiyi uyandırmaktır (Binbaşoğlu, 1995; Akt. Hızarcı, 2009).

Bir ders kitabının başarılı olması için öğrencilere başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlamalı ve öğrencilerin öğrendikleri her türlü bilgi ve uygulamalarını kendi hayatında, sosyal ilişkilerde rahatlıkla kullanabilmesine yönelik temel bilgi ve uygulamalar içermelidir.

Ders kitabı seçiminde göz önünde bulundurulabilecek kriterleri şöyle sıralamıştır:

- Fiziksel özellikleri açısından uygun olmalı,
- Konuların kapsam ve genişliği, müfredat uygunluğu dikkate alınmalı,
- Etkili öğrenme aracı olarak yeterli olmalı,
- Hazırlık soruları, testler ve değerlendirme bölümü olmalı,
- Ders kitabının dil, anlatım ve okunabilirlik yönü ağır basmalı,
- Metinlerde kullanılan resim, şekil, fotoğraf, grafik, tablo vb. birbirlerini tamamlaması ve yerinde kullanılmalı,
- Görsel zenginliğin kitabı daha anlaşılır kılmalı,
- Kullanım açısından dayanıklı ve ebat olarak kolay taşınmalı,

- Kapak (ön, arka, iç kapaklarda) TSE tarafından belirlenen 10220 numaralı standardında olmalı,
- Öğrencinin seviyesine ve yaşına uygun olarak yazıların büyüklüğü konusunda (Örn: 4. sınıflar için 12 punto; 5. sınıflar için 11 punto; üst sınıflar için 10 punto büyüklüğünde olması gibi) titizlik ve önemin gösterilmeli,
- Öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntemlere yer verilmesi (kronolojik sıra izlenmesi, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretim ilke ve metotlarını taşıması) aranmalıdır.

Ergin ve Gözütok'a (1996: 77) göre gelecek çocukların ve gençlerindir. Bu geleceğin ışıldayan mutlu dünyasını onların yaratmasını beklediğimize ve bu yetişen kuşakları okullarımızda kasıtlı bir kültürleme sürecinden geçirdiğimize göre bu kasıtlı kültürleme sürecinde temel öğrenme ve öğretme aracı olan ders kitaplarının öncelikli olarak önemsinmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Akt, Hızarcı, 2009).

Eğitimde ders kitabı kullanımının öğrenci, öğretmen, veli ve toplum açısından birçok yararı vardır.

Ders kitaplarının öğrenci açısından yararları şu şekilde sıralanabilir:

- En önemli bilgi kaynaklarından biri olarak ders kitapları öğrencinin yakın çevresinden başlayarak, yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasına yardımcı olur.
- Ders kitapları eleştirel tutumlar geliştirip, kendisinin ve başkalarının görüşlerini değerlendirme ve tartışma fırsatı sunar.
- En kolay ulaşılan okuma aracı olarak öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.
- Öğrencinin dil bilinci kazanmasına yardımcı olur.
- Öğrencinin edebî (estetik) zevkinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlar.

- Öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirir.
- Öğrenciye bilgilerini yineleme, pekiştirme, düzenleme ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı sunar.
- Öğrencinin bireysel çalışma alışkanlığı oluşturmaya yardımcı olur.

Ders kitaplarının veli açısından en temel yararı ise velinin ders kitapları aracılığıyla dersin içeriği, yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmasını ve çocuğunun eğitim sürecini takip edebilmesini sağlamasıdır.

İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programına (2002: 30–31) göre Türkçe öğretiminde metinler ana araç-gereçlerdendir ve Türkçe dersinde metin üzerinde çalışma kaçınılmazdır. Bu sebeplerden dolayı, Türkçe ders kitapları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli etken kitaplara alınacak metinlerin niteliği ve metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğudur. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği (1995) “Kullanılan kelimeler ve cümle yapıları öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.” ifadesi yer almaktadır. Metinlerin nitelik ölçütü ise tema, kelime ve cümle yapısıdır. Bu ölçütler ise bireylerin yaş ve zekâ seviyeleri dikkate alınarak belirlenmelidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma metinlerinin dil bakımından taşınması gereken özellikler şu şekilde belirtilmiştir:

- Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
- Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
- Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
- Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermelidir.

- Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır (MEB, 2005: 161).

Debra (2002), öğretmenlerin ders kitabını okuma ve kullanma konusunda karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ders kitabındaki metinlerin etkili kullanımı ile ilgili olarak şu stratejileri önermektedir:

- Planlanmış gözden geçirme stratejisi
- Öykü okuma stratejisi
- Sözcük stratejisi
- Karakter analizi stratejisi
- Hikâye piramidi stratejisi olarak sıralanmış ve tek tek açıklanmıştır (Akt. Hızarcı, 2009).

Sönmez (2003: 25)'e göre metinlerin içeriğinin aşamalı ve birbirine önkoşul olacak şekilde sıralanması gerekmektedir. Böyle yazılmış bir metinde bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolaydır. Bunun için konular anlamlı temel kavram ve ilkelere dayandırılmalı ve bir bütünlük oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Okur (2010: 115)'a göre çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmak, edebiyat bilgisini ve sevgisini aşlamak Türkçe ders kitaplarının görevidir. Bu sebeple de içlerinde bu görevleri yapacak metinlerin bulunmasına önemlidir. Birinci kademedeki ders kitapları aracılığıyla metin bilgisine sahip olan çocuk, ikinci kademe ders kitapları aracılığıyla da metinlerde tür bilgisine sahip olacaktır.

- Ders kitapları sürekli eleştirilen, sorgulanan ve geliştirilmeye çalışılan bir öğretim aracıdır. Bu yönleriyle geniş bir çalışma alanı sunan ders kitapları üzerine yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların genellikle ders kitaplarındaki fiziksel ve biçimsel görünüm (Arı, 2010), etkinlikler (Ülper, 2010), resimler (İşeri, 2010a), metinlerin metinsel özellikleri (İşeri, 2010b), metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği (Temur,

2002; Sönmez, 2003; Zorbaz, 2007; Hızarcı, 2009, İşeri 2010). Günümüzde de ders kitaplarını geliştirme ve sorgulama çabalarının devam etmesi bu alanda araştırmaların bundan sonra da devam edeceğini göstermektedir.

Dil eğitiminde ders kitaplarının işlevsellik kazanması açısından en önemli etken ise ders kitaplarındaki metinlerin “okunabilir ve anlaşılabilir” olmasıdır. Okunabilir ve anlaşılabilir olmayan bir metnin diğer kazanımları da gerçekleştirmesi mümkün görülmemektedir.

1.9. OKUNABİLİRLİK (READABILITY) KAVRAMI

Okuma toplumsal yaşamın gereklerinden biri durumundadır.

Bireyin zihinsel gelişiminin temeli olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, en başta okuma gücü kazanmasına bağlıdır.

Okuma bir anlam kurma süreci olarak tanımlandığına göre; bu süreç sonucunda bireyler okudukları metinle ilgili çeşitli anlamlar çıkarmalı ve belirli yargılara varmalıdır. Okuma, yazılı metinlerdeki karakterleri çözümenin ötesinde metinde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılabilir için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer anlama ve çözümlenme gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir (Çiftçi, 2007).

Okunabilirlik; metindeki dilsel özelliklerin bütününe okuyucu tarafından az veya çok kabul edilir olması durumudur (Klare, 1963, Akt. Çetinkaya ve Uzun, 2010). Okunabilirlik kavramının ortaya çıkışının Aristo ve Plato'ya kadar uzandığı söylenmekle birlikte, bu alanda çalışma yapılması 1920'lere rastlamaktadır. Okunabilirlik kavramı Klare'e göre üç anlamda kullanılır:

- El yazısı veya baskı biçimi olarak okunaklılığı belirtir.

- Yazının, içeriğinden kaynaklanan okuma kolaylığını belirtir.
- Yazım biçiminden kaynaklanan kavrama ve anlama kolaylığını belirtir (Akt. Çetinkaya ve Uzun, 2010).

Okunabilirlik üzerine yapılmış diğer tanımlar ise:

Okunabilirlik; yazıdaki stili kolayca kavrayış (The Random House Dictionary of the English Language, 1983, Akt. Fry, 2002).

Fry (2002: 287) a göre okunabilirlik, okunabilirlik formülleri ile okumada en profesyonel uygulamadır. Okunabilirlik çalışmalarının temelinde “sözcük çalışmaları” ve “okunabilirliğin değerlendirilmesi” bulunmaktadır. Sözcük çalışmalarının önemsenmesinin altında sözcüğün okumayı öğrenmedeki etkisi ve okuma sürecinde bilinen (sözcük) veya bilinmeyen (sözcük) olmasının okumaya etkisi gibi unsurlar yatmaktadır. Eğer bir metinde birey için bilinmeyen sözcük sayısı çoksa ve bu sözcükler metnin diğer bölümlerinde de tekrarlanıyorsa, metin okuyucu için zor bir metin hâline gelir (Chall, 1988: 3-4).

Ateşman (1997: 71) okunabilirliği okuyucu tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olması şeklinde tanımlamaktadır. Ana dili öğretiminde de yabancı dil öğretiminde de okunabilirlik çok önemlidir. Çünkü bir metindeki cümleler ve sözcükler hatta heceler uzunsa ve anlam oluşturmayı güçleştiriyorsa okunması için verilen metinler, çocuklar ve yetişkinler tarafından beğenilmemektedir.

Okunabilirlik, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklanabilir. Bir metinde, her cümledeki kelime sayısı, her kelimedeki hece sayısı, cümlede vurgulanmak istenen fikir sayısı, fikirlerin devamlılığı okunabilirliği belirleyen özelliklerindedir (Tekbıyık, 2006: 442).

Chall’a göre (1988: 3) okunabilirlik çalışmaları dilin daha anlaşılır olması amacıyla yapılmıştır. Okunabilirlikle ilgili bu çalışmalar Türkiye’de birkaç çalışma ile sınırlı olsa da özellikle Amerika ve Batı’da uzun bir geçmişe sahiptir. Ancak bu çalışmaların sistemli hale gelmesi 1920’lerde sonra olmuştur (Akt. Hızarcı, 2009).

Sherman, 1893 yılında yaptığı çalışmayla, yazın incelemelerinde ve çözümlerinde art zamanlı ve istatistiksel bir yaklaşım ile yapıtlarda zaman içinde tümcelerin kısaldığı yönünde bir devinim ortaya koymuştur. Yazın yapıtlarındaki her 100 tümcede bir ortalama tümce uzunluklarını belirlemiş ve zaman içinde ortalama tümce uzunluklarının kısaldığını saptamıştır Sherman bu çalışmasındaki bulgulardan yola çıkarak okunabilirlik ile ilgili şu görüşleri öne sürmektedir:

- Yazın, istatistiksel bir çözümlene konusudur.
- Kısa tümceler ve somut kavramlar okunabilirliği artırır.
- Konuşma dili, yazı dilinden daha etkilidir.
- Zaman içinde yazı dili, konuşma diline benzeyerek daha etkili duruma gelmektedir.

Sherman, okunabilirlik çözümlerinde istatistiksel yöntemi kullanan ilk araştırmacı olmuştur. Sherman'ın çalışmasında yaptığı diğer bir saptama da, sık kullanılan tümcelerin zaman içinde yalnızca kısalmadığı, ayrıca yalınlaştığı ve daha az soyut olduğuyla ilgilidir. O, bu sürecin konuşma dilinin yazı dili üzerindeki etkisinden kaynaklandığını öne sürmektedir (Dubay, 2004, Akt. Eraslan, 2008: 16).

Genel olarak araştırmalardan okuma seviyesi ile anlama seviyesi arasında bir ilişki olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Örneğin bir metin okuyucunun seviyesi ne kadar uygunsa okuyucunun anlaması da o derece yüksek olur. Yazılı materyallerin okunabilirlik seviyesi, yabancı diller arasında da farklılık göstermektedir. Yani okuma, okuduğunu anlama, anlama güçlükleri gibi etkenler okunacak metnin ana dilde veya yabancı bir dilde olup olmamasına göre değişebilir(Guth&Murphy 1998: Akt. Geçit, 2007).

Metnin güç olması okumayı zorlaştırırken kolay olması okumaya ilgiyi azaltmaktadır (Temur, 2003: 172). Bu açıdan metnin okunabilirliği, taşıdığı bütün özelliklerinin yanında hatta onlardan önce hedef kitlenin seviyesine uygun olmalıdır.

Okunabilirliği bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlayabilmesi olarak tanımlayan Göğüs (1978: 91) okunabilirliğin, okuma öğretiminde çok önemli bir nitelik olduğunu çünkü çocukların ve gençlerin her yazıyı okuyamadıklarını, okusalar da ondan beklenen amaçlara varamadıklarını; okunabilirliğin küçük yaştaki öğrencilere için daha önemli olduğu çünkü onlarında yazıyı anlayıp değerlendirebilmek için sözcük ve zihin gücü bakımından henüz yetersiz olduklarını; okuma ve anlama denemelerinin az olduğunu belirtmektedir.

Okunabilirlik seviyesi öğretmenler tarafından dikkate alındığında öğrencilere uygun seviyede kitap seçimi kolaylaşacak ve başarılı bir eğitim sağlanacaktır (Chamberlain and Leal, 1999).

Okunabilirlik kavramı, geçmişte daha çok kurumlar arası yazışmalarda, askeri teşkilatlarda, sağlık şirketlerinde kullanılmış olsa da günümüzde dilbilimcilerin kullandığı bir kavram durumuna gelmiştir (Goldbort, 2001, Akt. Geçit, 2007).

Okunabilirlik alanındaki modern çalışmalar 1921 yılında Thorndike'in İngilizce metinler içinde en fazla kullanılan kelimeler listesini yayınlamasıyla başlamıştır. Varsayımlara göre, bir kelime metinde ne kadar sık kullanılırsa, okuyucular o kadar aşına olmaktadır ve bu kelimenin okuması o kadar kolaylaşmaktadır. 1920'lerde araştırmalar, okumada tahmini güçlendirmek için kullanılabilir kelime unsurlarını arama konusuna yoğunlaşmıştır (Eraslan, 2008).

Okunabilirlik formüllerinde dikkat edilmesi gereken iki önemli nokta formüllerin geliştirmesi ve kullanımlarıdır.(Anderson ve Davison 1988: 23). 1928 yılında Vogel ve Washburne tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü, ortaya atılan ilk formüllerden biridir. Bu formül 37.000 öğrencinin hoşlandığı 700 örnek kitapla temellendirilmiştir. Kitapların dilsel özellikleri ile en çok sevilen ve okunan kitaplardan elde edilen okuma sonuçları arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır.

Bu bulgudan harekele okuma sonuçlarını kestirebilmek amacıyla yeni bir formül geliştirilmiştir. Vogel ve Washburne'nün ortaya koydukları formülün geliştirilmesi süreci aşağıdaki gibidir :

- Metin içerisindeki farklı kelime sayısı
- 1000 kelimedeki toplam edat ve bağlaç sayısı
- Thorndike'in hazırlamış olduğu 10.000 kelimelik listesinde yer almayan toplam kelime sayısı
- Seçilen 75 örnek cümledeki yan cümle sayısı (Akt, Temur, 2002: 25).

Okunabilirlik formüllerin kestirdiği okuma düzeyi ile öğrencilerin okudukları ve sevdikleri kitaplardan alınan sonuçların ortalamaları arasında 85 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (Chall, 1958: 19; Klare 1963: 39, Akt. Hızarcı, 2009). Böyle bir ilişkinin varlığı okunabilirlik formüllerine var olandan fazla önem verilmesi gerektiğini de göstermektedir. Çünkü formüller, kitaplara konulacak metinlere, çocuklar için hazırlanacak kitaplara veya yetişkinlere göre hazırlanacak metinlere seçilecek sözcükler ve cümleler hakkında bilgi verir. Bu sözcük ve cümle uzunlukları öğrencinin (veya bireyin) performans düzeyine göre olmalıdır.

Günümüze kadar yapılan araştırmalarda (Ateşman, 1997; Temur, 2002; Fry, 2002; Zorbaz, 2007) okunabilirliğin ölçülmesinde genel olarak hece sayısı (ortalamaları), sözcük yazısı(ortalamaları), cümle sayıları (ortalamaları) olmak üzere üç farklı değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler arasında araştırmacılar tarafından pek çok farklı orantısal değerler belirlenmiştir.

Güneş'e (1997: 335) göre okunabilirlik ilkeleri dört grupta toplanabilir.

Dil bilgisi yönünden ilkeler: Çocuk kitaplarında kullanılan kelimelerin seçimi, türü, harf-hece sayısı, kullanılan cümlelerin uzunluğu gibi ilkeleri kapsamaktadır.

Eğitim yönünden ilkeler: İçeriğin seçimi, ilgi çekici olması eğitsel mesajların verilmesi, öğrencinin düzeyine uygulduğu vb ilkeler

Sosyolojik yönden ilkeler: Hedef öğrenci grubunun özellikleri, günlük yaşamı, içinde yaşadığı ortamın özelliklerinin kitaba yansıtılması, vb ilkeler.

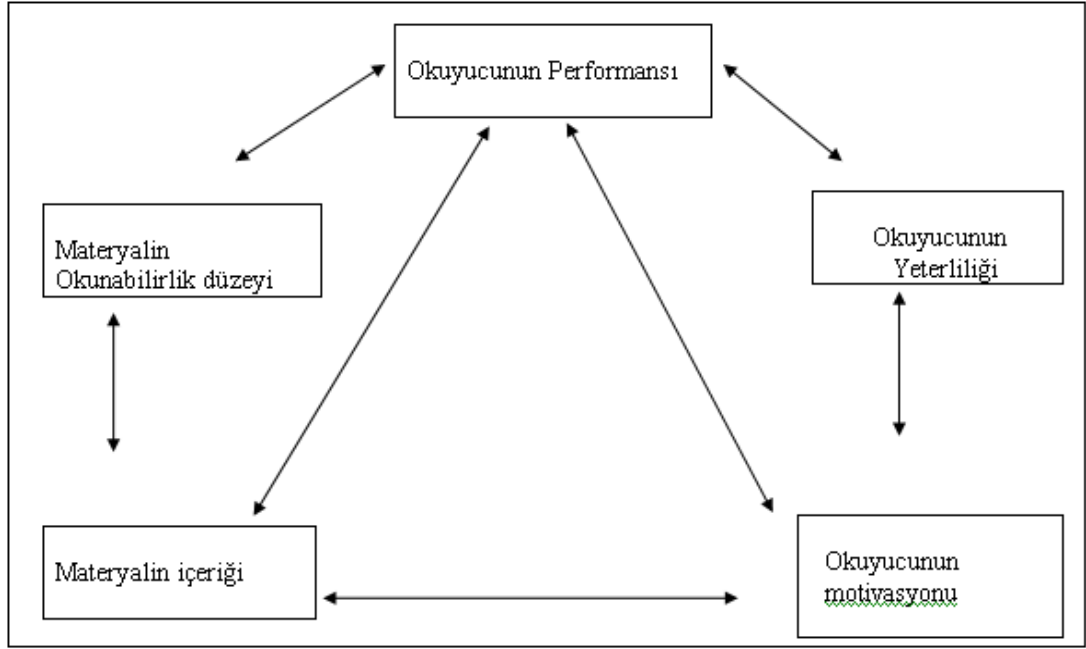
Basım yönünden ilkeler: Kitabın sayfa yapısı, düzeni, yazı türü, punto büyüklüğü, kelime ve satır aralıkları, resimlerin türü ve sayfalardaki oranı gibi ilkelerdir.

Goldbort (2001: 41) bir metindeki cümle, sözcük, hece sayısı değişkenlerini, kullanmıştır. Kesin olmasa da metnin kim tarafından okunması gerektiği konusunda fikir verdiğinden bu değişkenleri kullanan Flesh, Dale-Cale, Spache, Fry gibi araştırmacılar bu isimlerin çalışmalarını önemli görmektedir (Akt. Ateşman, 1977).

Bu üç değişkene somut, soyut sözcükler, birleşik-basit sözcükler de eklenebilir. Ancak değişken sayısı artıkça metnin okunabilirliği formüle etmek de zorlaşmaktadır.(Ateşman, 1997: 71). Metinler, güç veya kolay anlaşılması açısından iki şekilde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerde ele alınan ölçütler ise cümlenin uzunluğu, kelimelerin uzunluğu, kelimelerin uzunluğu, kelimelerin hece sayıları gibi ölçütlerdir. Bu ölçütler ele alınarak bazı araştırmacılar tarafından okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir (Flesch, 2000).

1.9.1. Okunabilirliği Etkileyen Etmenler

Klare (1980) okunabilirliğin okuyucunun performansını etkileyen bir unsur olduğunu belirtmiştir. Klare (1980)'e göre okuyucunun performansını etkileyen diğer etmenler Şekil 1, 5'te verilmiştir.



Şekil 1.5. Okuyucunun Performansını Etkileyen Etmenler (Akt. Temur, 2002: 27)

Şekil 1.5'e göre okuyucunun performansını etkileyen etmenler:

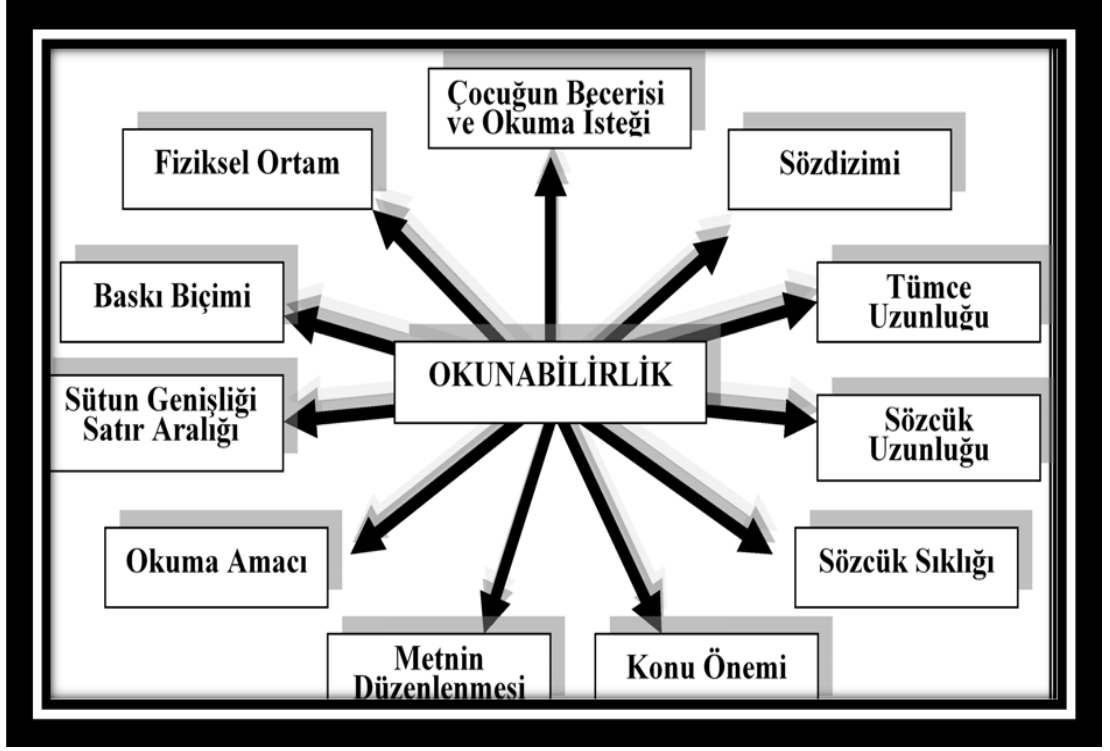
Materyalin Okunabilirlik Düzeyi,

Okuyucunun Yeterliliği,

Materyalin İçeriği,

Okuyucunun Motivasyonudur.

Rye (1982) ise metnin okunabilirliğini etkileyen 11 etmenden söz etmektedir. Bu etmenler Şekil 1.6'da verilmiştir.



Şekil 1.6. Metnin Okunabilirliğini Etkileyen Etmenler

Şekil 1.6'ya göre okunabilirlik kavramının ilişkili olduğu etmenlerden dokuz tanesi metin özellikleriyle ilişkilirken, “çocuğun becerisi ve okuma isteği” ve “okuma amacı” değişkenleri okur özellikleriyle ilişkilidir. Diğer yandan, “söz dizimi”, “tümce uzunluğu”, “sözcük uzunluğu” ve “sözcük sıklığı” etmenleri okunabilirlik formüllerinin yapılandırılmasında da temel alınan metnin yapısal özellikleriyle ilişkilidir.

Zayıf bir okuyucunun akıcı bir şekilde okumak için zor bulduğu bir metinden dolayı hemen cesareti kırılacaktır. Okunabilirlik terimi bir parçayı okuma ve anlamadaki başarıyı etkileyen bütün etmenlere gönderme yapar.

Bu etmenler:

- Okuyucunun ilgi ve motivasyonu,
- Baskının okunabilirliği,

- Okuyucunun okuma kapasitesine göre kelime ve cümlelerin karmaşıklığı (Hızarcı, 2009).

1. İlgı ve Motivasyon

Genellikle ders kitaplarını okumak için motivasyon düşüktür. Başka bir ifadeyle bir ders kitabı hiç kimsenin zorunlu olmadıkça okumayacağı bir şeydir. Bu yüzden bir ders kitabındaki metinler okuyucunun okuyabileceğinden daha basit olmalıdır (Hızarcı, 2009).

Bireyin okumaya karşı ilgisi ve motivasyonunun metnin okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini önemli derecede etkilediği söylenebilir.

2. Baskının Okunabilirliği

Dakikada 250-300 kelime okuma oranındaki bir okuyucu akıcı bir okuyucudur. Tipik bir paragraf sırası boyunca gözler hızlı seriler içinde hareket eder ve 8-10 kez duraksar. Bu duraksamalar okuma zamanının neredeyse %40'ını tüketir. Her duraksama neredeyse 0-2 saniye sürer. Eğer yazılı bir metni okumakta bir zorluk varsa, gözler geriye bir hareket yapabilir. Okumada hız etkili olur ancak anlama da hız daha etkilidir.

Kullanılan yazı şekli: Küçük harf baskıları birçok okuyucu tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Büyük harflerle yazılan kelimelerden %10 daha hızlı okunmaktadır. 6, 7, 8. sınıf Türkçe kitaplarında serifli (Times New Roman, Times, Bookman, Courier vb.) karakterlerinin kullanılması daha uygundur. Etkili bir göz hareketi için, yazının boyutu veya satırın uzunluğu değiştiğinde satır aralarındaki boşluk da değişmelidir. Yazı karakteri seçiminde birçok unsur göz önüne alınır. Okunaklılık temel unsurdur. Harflerin arasında gereğinden fazla boşluk bırakılması okunaklılığı azaltır. Çok kısa ve çok uzun paragraf sıraları etkisiz göz hareketlerine neden olur (Arı, 2010: 43).

3. Okuma Koşulları

İdeal olarak kitap ve masa yüzeyi arasındaki parlaklık oranı 1: 1'dir, fakat 3: 1'de kabul edilebilir. 5: 1 üzerinde olursa bazı bozukluklar olacaktır. Kenar boşluğunun boyutu okuma hızını etkilemiyor gibi görünse de boşluk çok azsa göz yorgunluğuna sebep olabilir.

Mat kağıtlar parlak kağıtlara göre daha az göz yorgunluğuna neden olur. Kağıtlar ters kenar boyunca gösterilen baskıyı engelleyecek yeterlilikte kalın olmalıdır. Beyaz kağıt üzerine siyah baskı diğer bütün renk kombinasyonlarından daha okunabilir (Çetinkaya, 2010).

4. Cümle Yapısı

Cümlede geçen kelimelerin yapısı, cümlenin uzunluğu ya da kısalığı okunabilirliği etkiler.

Okunabilirlik boyutu bir de bireylerin kronolojik yaşı ile incelenmiştir. Yalnızca okuduğu parçayı anlayabilen okuyucunun kronolojik yaşını göstermek için “okuma yaşı” terimi kullanılmaktadır (Hızarcı, 2009).

1.9.2. Okuma Yaşını Saptama Metotları

Okunabilirlik ile ilgili en eski çalışmalar yurt dışı kaynaklıdır. Ve yine yurt dışı kaynaklı çalışmalarda okuma yaşını saptama için yöntemler geliştirilmiştir. Bunlar:

A- Soru – Cevap Tekniği

Farklı yaştaki öğrencilere okumaları için bir parça verilir. Daha sonra anlama seviyeleri ve bunun sonucunda da okuma yaşına karar vermek için öğrencilere sorular yöneltilir.

B- Cümle Tamamlama (Cloze Tekniği)

Parçadan cümleler çıkartılır ve her beşinci kelime silinir. Bu cümle tamamlama alıştırmaları, anlama seviyeleri ve okuma yaşlarını tespit etmek için verilir.

C- Standart Bir Kelime Listesiyle Parçanın Anlaşılması

Dale kelime listesine dahil edilmeyen kelimelerin yüzdesine karar verilir ve okuma yaşı buradan hesaplanır.

D- Cümle Uzunluğu ve Hece Sayısını İçeren Hesaplamalar

Bir okunabilirlik formülü parçanın okuma seviyesini tahmin eder. Bu kronolojik yaş olarak ifade edilir ve yaklaşık bir yılda kesindir (Hızarcı, 2009).

1.9.3. Okuma Seviyeleri

Eğitimciler öğrencileri için uygun zorluk derecesinde yazılmış olan yani kabul edilebilir okunurluğa sahip ders kitapları okuma materyalleri bulmak için uzun süredir devam eden bir araştırma yapmışlardır. Birçok araştırmacı okunabilirliğin önemli bir etken olduğunu ve öğrencilerin okuma yetenekleriyle kitapların zorluğu arasında doğru değeri bulmanın öğretmenler için önemli ve zorlayıcı bir görev olduğunu vurgulamaktadır.

Her sınıf farklı tecrübeleri ve okuma becerileri olan öğrencilere sahiptir. Bazı öğrenciler ortalama okuma seviyesinin üstünde, bazıları da bu seviyenin altındadır.

Kitaplardaki metinlerin bazıları öğrenciler tarafından kolaylıkla okunabilse de bazıları okunmak için zordur. Öğrencilerin okuma yetenekleriyle kitapların zorluk derecesi arasındaki doğru değeri bulmak çok önemlidir.

Fry (2002)'a göre üç şey başarılabilirse, öğrenciler ve kitaplar arasında bağ kurulabilecek istenen başarı sağlanacaktır:

- Öğrenci okuma deneyiminden hoşlanacak,
- Öğrenci bütün verileni (kitap vs.) okumaya devam edecek,
- Öğrenci okuma parçasını sınıfta tartışabilsin, parçaya ilişkin soruları cevaplayabilsin, okuma parçasını kendi sözleriyle özetleyebilsin ve kazanmış olduğu bilgilerle, diğer bilgiler ve konular arasında ilişki kurabilsin diye bir şeyler öğrenebilecektir.

Okuma uzmanları öğrenciler için üç çeşit okuma seviyesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu okuma seviyeleri.

1- Bağımsız okuma seviyesi: Öğrencilerin bu seviyede okuyabileceği materyal, onun dışarıdan yardım almadan kendi başına üstesinden gelebileceği materyal anlamına gelir. Öğrenci yazarın sunduğu hemen hemen her şeyi kolaylıkla öğrenebilir. Kelimelere aşınadır.

Metinde var olan fikirleri çıkartmak için gerekli becerilere sahiptir ve ifade edilen kavramları rahatlıkla anlayabilir.

2- Öğretimsel (Eğitimsel) okuma seviyesi: Öğretimsel seviyedeki materyal, öğrencinin öğretmen tarafından yardım sağladığında anlayacağı materyal anlamına gelir. Bu seviyede öğretmen, muhtemelen ne okuyacağı hakkında öğrenciye genel bir bakış açısı sunmalıdır, belki ona yol gösterecek bazı sorular sormalıdır ve okuma işleminden hemen sonra metnin anlaşılmasını arttırmak için bir sınıf tartışması başlatmalıdır.

3- Yetersiz okuma seviyesi: Bu seviyede, öğrenci elindeki malzemelerle yeterli miktarda iş göremez. Malzemeler öğrenciler için o kadar zordur ki makul miktardaki öğretimsel yardım, öğrenci yetenekleriyle, yazarın beklentileri arasında köprü kurmada yetersiz kalmaktadır. Kelime tanıma ve anlama o kadar zordur ki öğrenci gözle görülebilir endişe belirtileri gösterebilir (Naylor ve Diem, 1987: 313; Theodore, 1975: 254; Dolgin, 1975: 25: Akt. Yazıcı-Yeşilbursa, 2007: 85).

1.9.4. Okunabilirlik Formülleri

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik alan yazınında genel kabul görmüş üç yaklaşım vardır. Bunlar;

- Uzman görüşü,
- Çıkartmalı okunabilirlik işlemi ve
- Okunabilirlik formülü'dür (Klare, 1963, Akt. Çetinkaya ve Uzun 2010: 143).

“Okunaklılık” derecesi hakkında fikir verebilecek birkaç formül vardır. En yaygın olarak kullanılan Spache formülü ilk okuma için, Dale Chall'in formülü ilköğretim 2. sınıf düzeyinde, Flesh ve Gunning formülleri ise daha üst düzeyler için kullanılmaktadır (Güneş, 2002). Bunlardan başka sıkça kullanılan Sönmez Formülü, Cloze Test Yöntemi, Fry Okunabilirlik Grafiği, Raygor Formülü, Ateşman'ın Flesh okunabilirlik formülünden Türkçeye çevirdiği formüldür (Köse, 2009).

Okunabilirlik formülleri, az sayıda değişkenle yapılandırılmış, kullanımı kolay ve nesnel ölçme araçlarıdır. Formüllerin yapılandırılmasında genel olarak uzman görüşüne göre sınıflandırılmış metinler, çıkartmalı okunabilirlik işlemi uygulanarak elde edilmiş okuma puanları veya o dilde geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş diğer bir formül ile yapılmış işlem sonucu elde edilen okuma puanları ölçüt olarak kullanılır. Okunabilirlik formülü kullanılarak elde edilen okuma puanının yorumlanması hedef alınan anlama düzeyine göre farklılaşabilmektedir (Dubay, 2007).

Okunabilirlik formülleri sadece metin seçiminde değil, öğrenci kompozisyonlarının değerlendirilmesinde, bazı yapıtların üslup özelliklerinin çözümlenmesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil düzeylerinin belirlenmesinde ya da metin yazımında da kullanılabilir (Ateşman, 1997).

İlgili çalışmalarda okunabilirlik formüllerin yapılandırılmasında metinlerin okunabilirliğini etkileyen değişkenlerin bir bölümünün metnin okunabilirliğini

negatif yönde etkilediği, bir bölümünün de pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Dubay, 2007).

Güneş (1997: 235; 2000: 334)'e göre öğrenci okumayı öğrendikten sonra metni anlamaması ve güç olarak belirtmesi, okumaya devam etmemesi gibi nedenler okuma becerisinin gelişmesi için bireye engel durumundadır. Bu gibi nedenler göz önüne alınarak öğrenci düzeyine göre metinler seçilmelidir. Metinlerin seçiminde kullanılmak üzere bazı okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir.

Okunabilirliği etkileyecek veya zorlaştıracak belirli etmenler her bir formülde sınımlanmıştır. Temel olarak, her bir formül bir ya da birden fazla sözcük özelliğini ve tümce özelliğini sınımlanmıştır (Davison, 1984; Akt. Çetinkaya, 2010).

19. yüzyılın sonlarından, 1940'larda Flesch ve Dale-Chall'ın formüllerinin bulunmasına kadar olan süre içerisinde yayıncılar, eğitimciler ve öğretmenler hem yetişkin olan hem de yetişkin olmayan okuyucuların becerileri ile metinleri eşleştirmek için pratik metotlar bulmakla ilgilenmişlerdir. Formüller üzerindeki araştırmalar ve gelişmeler 1950'lerin başında yeni gelişmeler, sözel ve bilişsel psikolojinin katkıları ve yeni kavrama testleri kullanılması ile okunabilirlik çalışmalarını değiştirmiştir.

Araştırmacılar okuyucuların ilgilerinin motivasyonlarının ve ön bilgilerinin okumayı nasıl etkilediği araştırmışlardır (Fry, 2002: 286). Bu çalışmalar yeni ve daha kesin formüllerin yaratılmasını sağlamıştır.

Rudolf Flesh, George Klare, Edgar Dale ve Jeanne Chall gibi yazarlar okunabilirlik üzerine araştırmalar yapmışlar ve formüller geliştirmişlerdir. Okunabilirlik formüllerinin yer aldığı birçok çalışma bulunmaktadır (Dubay, 2007).

Dolgin'e (1975: 249) göre öğrencinin okuma seviyesi bir kez tespit edildiğinde, öğretmenlerin yazılı materyallerin zorluğunu değerlendirmek için okunabilirlik formüllerini kullanmaları mümkün hale gelir. Okunabilirlik formülleri, materyallerin zorluğuna istatistiksel metotlarla karar verilmesini sağlar (Aktaran: Yazıcı ve Yeşilbursa, 2007: 90).

Davison (1984), okunabilirlik formüllerinde metinden 100 sözcüklük bir kesitin alındığını ve aşağıda yer alan özelliklerin birkaçı veya hepsi alınarak formüllerin geliştirildiğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Tümce özellikleri

- Ortalama tümce uzunluğu (Toplam sözcük sayısının veya toplam hece sayısının, tümce sayısına bölünmesiyle elde edilen değer).
- Yan tümce veya bileşik tümce sayısı
- İlgeç sayısı
- Adıl ve belirsiz tanımlık (artikel) sayısı
- Kişi gönderimi sayısı (personal references)

2. Sözcük özellikleri

- Sık kullanılan sözcük oranları (sözcük listesinden)
- Çok heceli veya tek heceli sözcükler
- Latince ve Germanik gövdeli sözcük oranları
- Soyut ve somut gönderimler

Tümce uzunluğunun anlama üzerine etkisi birçok araştırmada sınanmıştır. Yapılan bu araştırmalarda, tümce uzunluğu değişkeninin metnin okunabilirliğini önemli ölçüde etkilediği bulgulanmıştır (Akt. Çetinkaya, 2010).

Metin seçiminde ve metinlerin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla birden fazla formül geliştirmiştir. Ülkemizde ve diğer yabancı kaynaklı geliştirilen okunabilirlik formülleri aşağıdaki gibidir.

1.9.4.1. Dale Chall Formülü

Edgar Dale ve Jeanne S. Chall tarafından geliştirilmiş olan bu formül cümle uzunluğu ve zor (bilinmeyen) kelime sayısı yoluyla metnin güçlüğü belirlenmektedir. Bu formül Edgar Dale ve Jeanne S. Chall tarafından 1948 yılında kendi kitapları olan "A formula for predicting readability (Okunabilirliği kestirmek için bir formül)" adlı kitaplarında yayınlanmıştır. Dale-Chall okunabilirlik formülü kelime uzunluğunu kelime zorluğuyla değerlendirmesi açısından diğer formüllerden farklıdır.

Dale ve Chall kendi okunabilirlik formül sonuçlarına göre 4. okunabilirlik düzeyinin (ilköğretim) %80'inden daha fazlasının anlayabileceği, 3000 adet basit ve alışılmış kelime içeren bir kelime listesi oluşturmuşlardır. Bu liste dışındaki kelimelerin tamamen alışılmamış ya da aşına olunmayan kelimeler olmadıkları, anlaşılması zor kelimeler oldukları düşünülmüştür. Başlangıçta yayınladıkları kelime listesi sadece 763 alışılmış ve basit kelime içermekteydi sonraları bu liste 3000 kelimeye kadar uzatıldı ve "Değişmiş Dale-Chall listesi" olarak adlandırıldı.

a	afraid	alarm	angel	apron	asleep
able	after	alike	anger	are	at
aboard	afternoon	alive	angry	aren't	ate
about	afterward	all	animal	arise	attack
above	afterwards	alley	another	arithmetic	attend
absent	again	alligator	answer	arm	attention
accept	against	allow	ant	armful	August
accident	age	almost	any	army	aunt
account	aged	alone	anybody	arose	author
ache	ago	along	anyhow	around	auto
aching	agree	aloud	anyone	arrange	automobil
acorn	ah	already	anything	arrive	autumn
acre	ahead	also	anyway	arrived	avenue
across	aid	always	anywhere	arrow	awake
act	aim	am	apart	art	awaken
acts	air	America	apartment	artist	away
add	airfield	American	ape	as	awful
address	airplane	among	apiece	ash	awfully
admire	airport	amount	appear	ashes	awhile
adventure	airship	an	apple	aside	ax
afar	airy	and	April	ask	axe

Şekil 1.7. Dale-Chall Kelime Listesinden bir kesit (Akt. Eraslan, 2008)

Dale – Chall listesi okuma metinlerinin güçlüğü belirlemek amacıyla kullanılır. Kitap veya metin ilk yüz kelimesi alınarak, cümle sayısı ve zor (bilinmeyen) kelime sayısının, cümle sayısına bölünmesiyle bulunur.

Zor kelimelerin oranı ise zor kelimelerin sayısından geriye kalan kelime sayısı bölünmesi ve 100 çarpılması ile bulunur (Güneş, 2000: 340).

$$\text{Cümle uzunlukları} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

$$\text{Zor kelime oranı} = \frac{\text{Zor kelime sayısı}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}} \times 100$$

Tablo 1.3. Dale Chall Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Formül sonucu	Okunabilirlik düzeyi (Yaş)
4.9 ve aşağı	4 ve aşağı
5.0 – 5.9	5 – 6
6.0 - 6.9	7 – 8
7.0 – 7.9	9 – 10
8.0 – 8.9	11 – 12
9.0 – 9.9	13 – 15
10.0 ve yukarı	16 + yukarı

Tablo 1.3'e göre Dale- Chall formülünden elde edilen veriler yaş grupları ölçüt alınarak yorumlanmaktadır.

Dale-Chall okunabilirlik formülünün ardındaki ana fikir; metinler yazılırken bireylerin aşına oldukları kelimelerin kullanılmasının okumayı daha kolay bir hale getireceğidir. Bu nedenle metinde belirtilmiş fikirler daha kolay anlaşılacak ve hatırlanacaktır (Eraslan, 2008).

1.9.4.2. Cloze Test Yöntemi

Cloze test yönteminde öğrenci seviyesi için uygun metinler, öğretmen desteği ile anlaşılabilir metinler ve öğrenci seviyesinin üstünde metinler gibi sonuçlara ulaşılır. Bu yöntemde aşağıdakiler adımlar sırası ile takip edilmelidir:

1. Materyalden yaklaşık 275 kelimelik ve daha önceden öğrencilerin okumadıkları bir metin seçilir. İlk cümleye hiç dokunmadan ikinci cümleden itibaren (lise seviyesi için) her 5-6 kelimedenden biri rastgele atılır. Atılan kelimeler ayrı bir yere kaydedilir. Atılan her kelimenin yeri boşluk olarak belirtilir.

2. Testin araştırma amaçlı olduğu öğrencilere açıklandıktan sonra, öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenir.

3. Öğrencilere uygulanan test değerlendirmeye alınır. Metnin orijinal örnekteki şekli doğru sayılacak eş anlamlı kelimeler doğru sayılmayacaktır. Bu kriterlere göre her öğrencinin testi değerlendirilir. Beklenen doğru cevap sayısı (X) = metindeki boşluk sayısı x öğrenci sayısı.

Alınan Toplam Doğru Cevap Sayısı (Y). %60 üzerindeki dereceler bu kitabın öğrenci seviyesi için oldukça uygun olduğunu gösterir. %40-%60 arasındaki dereceler öğrencilerin metinleri ancak öğretmen desteğiyle anlayabileceklerini, %30 ve altındaki dereceler ise metnin öğrenciler için zor olduğunu gösterir (Tekbıyık, 2006).

1.9.4.3. Gunnig Fog Index

Bu test bir Amerikan iş adamı olan Robert Gunning tarafından 1952 yılında geliştirilmiştir. Dilbiliminde Gunning Fog index, İngilizce yazılarda okunabilirliği ölçmek için geliştirilen bir uygulama olarak geçmektedir. Gunning, çoğu lise mezununun okuma konusunda yeterli olmadığını söylemiştir. Bunun gibi birçok okuma probleminin aynı zamanda yazma problemi olduğunu da belirtmiştir. Onun düşüncesine göre, gazeteler ve birçok iş alanındaki dokümanlar sisle (fog) doludur ve

gereksiz yere karmaşıktır. 1952’de kolay kullanılabilen bir Sis dizini (Fog index) oluşturmuştur (Eraslan, 2008).

Gunning’in formülünde iki, önemli unsur vardır. Bunlar, üç ve daha fazla heceli kelimeler ve cümlelerde kullanılan ortalama kelime sayısıdır. Metinden alınan 100 kelimelik bölümde bulunan üç ve daha fazla heceli kelimeler sayılır ve geriye kalan kelime kelime sayısına bölünerek 100 ile çarpılır böylece üç heceli kelimelerin yüzdesi bulunur. Üç heceli kelime yüzdesi ve ortalama kelime sayısı toplanarak Fog Index (0.4) ile çarpılır. Eğer sonuç 8- 10 arasında ise kolay, 11’den yukarı ise zor bir metin olduğunu gösterir (Stone, 2000; Güneş, 2000: 340; Goldbort, 2001: 40).

$$\text{Üç heceli kelime oranı} = \frac{\text{Üç ve daha fazla heceli kelime}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}} \times 100$$

$$\text{Kelime ortalaması} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

$$\text{Üç heceli kelime oranı} + \text{kelime ortalaması} \times 0.4 = \text{Fog Index}$$

1.9.4.4 McLaughlin ‘SMOG’ Formülü

G. H. McLaughlin tarafından 1969’da yayınlanan formül kullanımı en kolay formüllerden biridir. Anlamsal ve söz dizimsel zorluğu belirleyen faktörlerin toplanması değil çarpılması gerektiğine dayanmaktadır. Bu formül sadece bir değişken kullanmaktadır; 30 cümledeki çok heceli kelimelerin sayısı. Formül, uygulama sonrasında sonuç olarak düzey skorunu vermektedir (Anagnostou ve Weir, 2006, Akt. Solmaz, 2009: 30).

Uygulama sürecinin ilk aşamasında 30 ardışık cümlelerden oluşan örnekler seçilir. Her örnekte, 3 veya daha fazla heceli olan kelime sayısı hesaplanır. Ortalama sayısı (N) bulunur (Johnson, 2000, Akt. Solmaz, 2009: 31).

$$\text{Derece} = (N\text{'in karekökü}) + 3$$

$$\text{Okuma yaşı} = (\text{N}'\text{in karekökü}) + 8 \text{ yıl}$$

Bu test diğer formüllerden daha yüksek değerler vermektedir. Çünkü McLaughlin formülü, metnin %100 kavranması için gerekli olan seviyeyi tahmin etmek için planlamıştır. Oysa diğer testler daha düşük kavrama seviyeleri vermektedir (Johnson, 2000, Akt. Solmaz, 2009: 31).

1.9.4.5. Flesch'in Okuma Kolaylığı Formülü

Flesch kolay okuma formülü 1948 yılında Rudolph Flesch tarafından geliştirilmiştir. İyi sonuçlar vermesi ve kolay hesaplanabildiğinden özellikle Amerika'da oldukça hızlı yayılmıştır. Bu dizin 0 (zor) ve 100 (kolay) arasında değer alır. Flesch'in okunabilirlik formülü, cümle başına düşen kelime ve kelime başına düşen hece sayısına dayalı bir formüldür.

Bir metinden seçilen 100 kelimelik bir bölümde, kelimelerin uzunluğu ve cümlelerin uzunluğu belirlenir. Kelimelerin uzunluğu için hece sayısı cümle sayısına bölünür. Eğer kelime başına düşen hece sayısı 1'e yaklaşırsa metin kolay; kelime başına düşen hece sayısı 10'a yükselirse metin zor olarak değerlendirilir. Aynı işlem cümle içinde geçerli değildir. Kelime sayısı 1'e düşükçe metin kolay; 10'u geçtikçe metin zor olarak değerlendirilmektedir (<http://www.timetabler.com/reading.html> erişim tarihi: Kasım 2010).

$$\text{Kelime uzunluğu} = \frac{\text{Hece sayısı}}{\text{Kelime sayısı}}$$
$$\text{Cümle uzunluğu} = \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

Tablo 1.4. Flesh Formülüne Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama Hece Sayısı (100 sözcükte)	Metnin Düzeyi Sayısal Olarak	Tahmini Öğrenci Seviyesi
Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	9 – 100	5.sınıf
Kolay	11	131	80- 90	6. sınıf
Oldukça kolay	14	139	70-80	7.
Standart	17	147	60 – 70	8., 9.
Oldukça zor	21	155	50 -60	10., 11
Zor	25	167	30-50	13., 16
Çok zor	29 ve daha çok	192 ve daha çok	0 – 30	Üniversite ve yetişkinler

Tablo 1.4'e göre formülde ortalama tümce uzunlukları ve ortalama hece sayısı ölçüt alınarak metinlerin okunabilirlik düzeyleri sayısal olarak ifade edilmiştir.

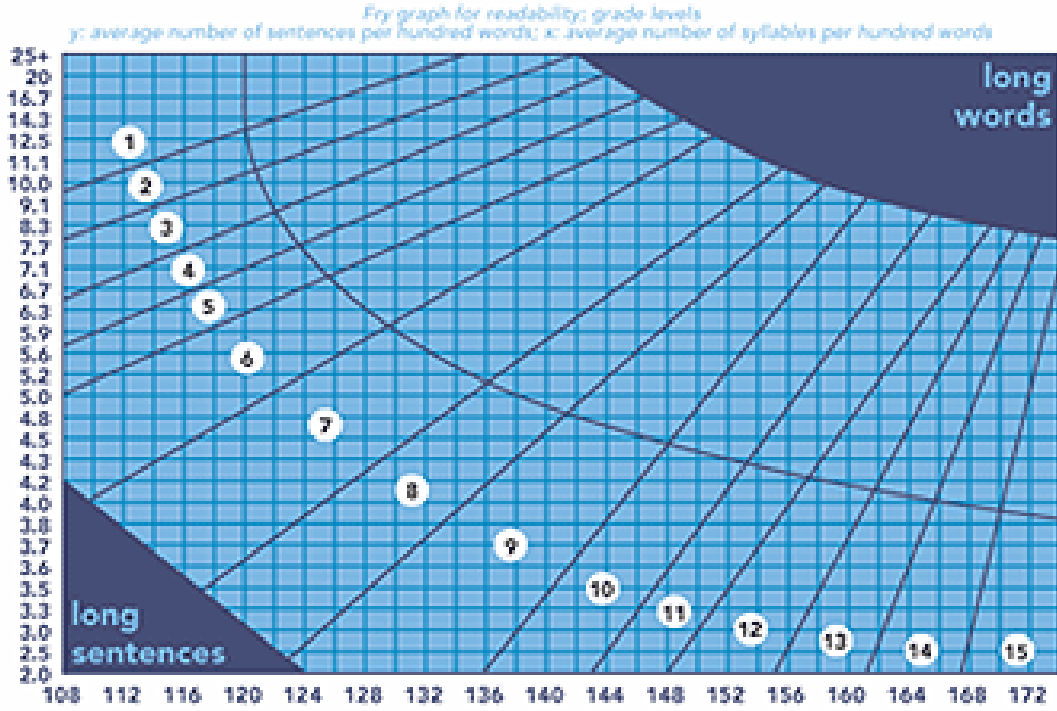
Formülden alınan sonucun yüksek olması o dokümanın ya da metnin anlaşılması kolay bir metin olduğunu gösterir. Çoğu standart dokümanda okunabilirlik düzeyinin 60–70 civarında olması amaçlanır (Eraslan, 2008).

1.9.4.6. Fry Okunabilirlik Grafiği

Fry bireysel kelime dağarcığının üniversite yıllarına kadar aralıksız geliştiğini söylemiştir. Bireylerin okuma kabiliyetleri arasındaki farkı ise bireysel farklılıklardan ve aldığı eğitimden ileri geldiğini ifade etmektedir (Fry, 1988).

- Bir metinden veya kitaptan baştan 100, ortadan 100 ve sondan 100 olmak üzere üç bölüm seçilir.
- Her bölüm için ortalama ve cümle ortalamaları belirlenir.
- Belirlenen bu değerlerin grafikte ortak noktası belirlenir. Bu nokta, metnin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göstermektedir.(Fry, 1988;95, Dorothy ve Chamberlain-Solecki 1998: 712).

Şekil 1.7'de verilen Fry Okunabilirlik Grafiği, Tablo 1.5'te tablolaştırılmıştır.



Şekil 1.8. Fry Okunabilirlik Grafiği

Bu test her yaş için uygundur. Fry grafiğinin üzerindeki eğri normal metinleri temsil etmektedir. Eğrinin altındaki noktalar ortalama cümle uzunluğundan daha uzun demektir. Eğrinin üstündeki noktalar daha zor kelime hazinesi bulunan metinleri ifade etmektedir (Johnson, 2000, Akt. Solmaz, 2009).

Tablo 1.5. Fry'a Göre Formülüze Verilerin Tablolaştırılmış Hali

	Cümle Sayısı	Hece Sayısı
Birinci 100 kelime		
İkinci 100 kelime		
Üçüncü 100 kelime		
Toplam		
Ortalama		

Fry'ın okunabilirlik grafiği okunabilirlik seviyesini ölçmek için İngilizce metinlerde sınıf öğretmenleri için oldukça kolay bir metot olarak görülmektedir (Schwartz, 2000)

1.9.4.7. Power- Sumner- Kearl Formülü

Johnson (2000), bu formülün sadece ilkokul kitapları için ve 7-10 yaş arasındaki materyaller için uygun olduğunu ifade etmektedir (Akt. Solmaz, 2009).

Uygulanma aşamasında ilk olarak, 100 kelimelik örnekler seçilir ve aşağıdaki hesaplamalar yapılır.

- Ortalama cümle uzunluğu (L) = Kelime sayısı / Cümle sayısı hesaplanır.
- Her 100 kelimedeki hecelerinin sayısını (N) hesaplanır.

$$\text{Derece} = (L \times 0.0778) + (N \times 0.0455) - 2.2029$$

$$\text{Okuma yaşı} = (L \times 0.0778) + (N \times 0.0455) + 2.7971 \text{ yıl}$$

1.9.4.8. Forcast Formülü

Bu formül, Amerikan ordusunun teknik el kitaplarını değerlendirmek için tasarlanmış bir formüldür. Bütün cümleye ihtiyacı olmayan bir formül olması sebebi ile ilkokul materyalleri için uygun olmadığı söylenir. Notları ve çok seçenekli soruları değerlendirmek için uygundur.

Formülün uygulanması sırasında öncelikle 150 kelimedenden oluşan cümleler seçilir. Daha sonra tek heceli kelimelerin sayısı (N) hesaplanır.

$$\text{Derece} = 20 - (N/10)$$

$$\text{Okuma yaşı} = 25 - (N/10) \text{ yıl}$$

Sadece 100 kelimelik örnekler kullanılacaksa, okuma yaşı = $25 - (N/6.67)$ yıl formülü ile hesaplanır (Solmaz, 2009).

1.9.4.9. Coleman Okunabilirlik Formülleri

Coleman (1965), proje çalışmasında genel kullanım amaçlı 4 okunabilirlik formülü ortaya koymuştur. Coleman, okunabilirlik formülünde kıstas olarak çıkartma işlemlerini kullanan ilk araştırmacıdır (Dubay, 2007).

Coleman Okunabilirlik formüllerinin denklemleri şu şekildedir:

- a. $C\% = 1.29w - 38.45$
- b. $C\% = 1.16w + 1.48s - 37.95$
- c. $C\% = 1.07s + 1.18s + .76p - 34.02$
- d. $C\% = 1.04w + 1.06s + .56p - .36 \text{ prep} - 26.01$

$C\%$ = Doğru çıkartma işlemi oranı

W = 100 sözcüklük kesitteki 1 heceli sözcük oranı

S = 100 sözcüklük kesitteki tümce sayısı

P = 100 sözcüklük kesitteki tümce sayısı

Prep = 100 sözcüklük kesitteki ilgeç sayısı

Coleman, çıkartma puanlarıyla yukarıda belirtilen sırayla formüller arasında .86, .89, .90 ve .91 ilişkisel eşlik olduğunu belirtmektedir (Çetinkaya, 2010).

1.9.4.10. Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü

Bormuth 1969 yılında çıkartmalı okunabilirlik işlemi uygulayarak metinlerde yer alan yirmi dilsel değişken ile anlama arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bormuth, daha sonra bu çalışmadan elde ettiği verilere ve bulgulara dayanarak 24 okunabilirlik formülü geliştirmiştir. Geliştirdiği bu formüllerden alan yazınında en yaygın olanı ve 1981 yılında uyarlanan “ortalama

çıkartma formülü” dür (Dubay, 2007). Aşağıda formüle ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Bu formülde 3 değişken kullanılmıştır:

- Özgün Dale-Chall listesinde yer alan 3000 sözcük sayısı,
- Ortalama sözcük uzunluğu (yazı birim temelli),
- Ortalama tümce uzunluğu

Bormuth ortalama çıkartma formülünün denklemi şu şekildedir:

$$R = .886593 - .083640 (LET/W) + .161911(DLL/W)^3 - 0.021401 (W/SEN) + .000577 (W/SEN)^2 - .000005 (W/SEN)^3$$

$$DRP = (1-R) \times 100$$

R= Ortalama çıkartma puanı

LET= Metindeki harfler

W= Metindeki sözcükler

DLL= Özgün Dale-Chall listesinde yer alan sözcük listesi

SEN= Metindeki tümceler

DRP= Okuma gücü derecesi

0-100 ölçeğinde 30= çok kolaydan 100=çok zor aralığında derecelendirme yapılmıştır.

Bormuth’un çıkartmalı okunabilirlik işlemi temel olarak oluşturduğu formülle derecelendirdiği metinler, sonraki formül çalışmalarına yeni ölçüt metinleri sağlamıştır. Bormuth’un oluşturduğu kıstas metinleri araştırmacılar tarafından yeni formüllerin oluşturulmasında ve var olan formüllerin yeniden formüle edilmesinde kullanılmıştır. Yeni Dale-Chall formülünün oluşturulmasında Bormuth’un (1971)

derecelendirdiği 32 metin ve Miller ve Coleman'ın (1967) derecelendirdiği 36 metin ölçüt olarak alınmış ve ilgili metinlerin okunabilirlik puanları ile Dale-Chall formülü arasında yüksek derecede ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Çetinkaya, 2010).

1.9.4.11. Ateşman Okunabilirlik Formülü

Ateşman bu formülü Flesch Okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlayarak elde etmiştir.

“Türkçe Okunabilirliğin Ölçülmesi” (1997) adlı bu çalışmada, “tümce uzunluğu” ve “sözcük uzunluğu” değişkenleri temel alınarak Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini tanımlama ve sınıflandırmaya yönelik bir formül geliştirme yoluna gidilmiştir. Flesch “okuma kolaylığı” diye adlandırılan formül, İngilizce ve Türkçe yapısal ayrılıklardan yola çıkılarak Türkçeye uyarlanmıştır.

Flesch'e göre İngilizce metinlerde ortalama sözcük uzunluğu yaklaşık 1-4 hece, ortalama sözcük uzunluğu ise 14-15 sözcüktür (Akt. Ateşman, 1997). Ateşman ise çalışmasında “dillerin ayrıştırıcı ya da birleştirici olma özelliklerine göre yapılan sınıflandırmada İngilizcenin bir ayrıştırıcı (analitik) dil olarak, her sözcüğün tek bir heceye eşit olduğu Çinceye benzediğini, ancak Türkçenin birleştirici (sentetik) bir dil olduğunu ve bu özelliği ile her cümlenin tek bir cümle ile ifade edildiği Eskimo dillerine daha yakın olduğu” bulgularına ulaşmıştır. Bundan yola çıkarak, Türkçe ortalama sözcük uzunluğunun 2, 6 hece ve tümce uzunluğunu 9-10 sözcük olduğunu öne sürmektedir (Akt. Çetinkaya ve Uzun, 2010: 145).

Ateşman (197) Türkçe için uyarladığı okunabilirlik formülünü geliştirirken şu yöntemleri izlemiştir:

- Değişik zorluk düzeylerinde ve farklı alanlardan metinler seçilerek bunlar en zor okunanından en kolay okunanına göre sınıflandırılmıştır.
- Her metinde bulunan ortalama sözcük ve tümce uzunlukları kullanılmak suretiyle “Flesch okuma kolaylığı formülü”ndeki katsayılar Türkçe için

hesaplanmaya çalışılmıştır. Formülün hesaplanmasında kullanılan Türkçe en zor ve en kolay metinlerin özellikleri Tablo 1.6’da verilmiştir:

Tablo 1.6. Ateşman’a Göre Türkçe En Zor ve En Kolay Metinler

	Sözcük Uzunluğu(seslem)	Tümce Uzunluğu(sözcük)
En kolay metin	2.2	4
En zor metin	3.0	30

$$O.S. = 198.825 - 40,175x_1 - 2.610x_2$$

x_1 = Seslem olarak ortalama sözcük uzunluğu

x_2 = Sözcük olarak ortalama tümce uzunluğu

Formülden elde edilen verilere göre Türkçe metinlerin analizi ve sınıflandırılışına ilişkin bilgiler Tablo 1.7’de verilmiştir:

Tablo 1.7. Ateşman’a Göre Metinlerin Analizi ve Sınıflandırılması

	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90 – 100
Kolay	70 - 89
Orta Güçlükte	50 – 69
Zor	30 – 49
Çok Zor	1 – 29

1.9.4.12. Çetinkaya - Uzun Okunabilirlik Formülleri

Çetinkaya (2010), “Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması” adlı çalışmasında “ortalama sözcük uzunluğu”, “4 ve daha fazla heceli sözcük oranı”, tekrarlanan sözcük gövde oranı” ve “ortalama tümce uzunluğu” olmak üzere 4 gözlenen değişken ile metinlerin okunabilirlik puanları arasındaki ilişkinin Pearson Korelasyon analizi ile test edildiği belirtmektedir. Anılan çalışmanın örnekleminde yer alan 32 Türkçe metin, ilköğretim 5. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar olan tüm eğitim basamaklarından otuzar kişilik

gruplara çıkartmalı okunabilirlik işlemi tekniği kullanılarak uygulandı ve bu yolla metinlerin okunabilirlik puanlarının elde edildiği görülmektedir.

“Çetinkaya - Uzun Okunabilirlik Formülü”nde iki ölçüm kullanılmaktadır: (1) Ortalama sözcük uzunluğu, (2) Ortalama tümce uzunluğu.

Formülün geliştirilmesine ilişkin olarak tüm sınıflardan 240 kişilik bir gruba uygulanarak elde edilen çıkartma puanı ile yukarıda daha önceden belirtilen dilsel değişkenlerin ilişkisine yönelik yapılan analiz sonucunda, Türkçe metinlerin okunabilirlikleriyle “tekrarlanan sözcük gövde oranı” değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı ve bu yüzden bu değişkenin çoklu regrasyon analizine dahil edilmediği ve diğer taraftan, metinlerin okunabilirlik puanlarıyla ilişkisi anlamlı bulunan fakat ortalama sözcük uzunluğu değişkeniyle benzer anlamları ifade etmesinden dolayı bu değişkenin de çoklu regrasyon analizine dahil edilmediği belirtilmektedir (Çetinkaya ve Uzun 2010: 146).

Anılan çalışmada yapılan çoklu doğrusal regrasyon analizi sonucuna göre, okunabilirlik puanı kestirim denklemi Çetinkaya (2010)'ya göre şu şekilde belirlenmiştir:

$$\text{ÇP} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - 0,971 \times \text{OTU}$$

ÇP= Çıkartma Puanı

OSU = Ortalama sözcük uzunluğu

OTU = Ortalama tümce uzunluğu

Tablo 1.8'de formülün işletilmesiyle elde edilen puanın yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1.8. Çetinkaya – Uzun Formülünde Elde Edilen Puanların Yorumlanması

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik düzeyi	Eğitim düzeyi
0 – 34	ENGELLİ DÜZEY	10., 11. Ve 12. sınıf
35 – 50	EĞİTSEL OKUMA	8. ve 9. sınıf
51 +	BAĞIMSIZ OKUMA	5., 6. ve 7. sınıf

Tablo 1.8'e göre, 0 -34 puan aralığındaki metinler engelli düzey olarak, 35 - 50 aralığında yer alan metinler eğitsel okuma ve 51 ve üstü puanda olan metinlerde bağımsız okuma düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır. Ayrıca, araştırmanın çalışma grubunda yer alan okurların okuma düzeylerine göre 0 -34 aralığındaki metinlerin 10, 11 İle 12. sınıf, 35 -50 aralığındaki metinlerin 8. İle 9. sınıf ve 51 üstü puandaki metinlerin 5., 6. İle 7. sınıf okurlara uygun olduğu belirtilmektedir (Çetinkaya ve Uzun, 2010: 148).

Bu formülde boşlukla aralanmış, sayılar, yazı birimler, semboller ve yazı birim kümeleri sözcük kabul edilmektedir. Dil bilgisel olarak diğer tümce veya tümleçten bağımsız olduğu düşünülen her birim tümce olarak kabul edilir. Nokta (.), soru işareti (?), açıklama noktası (:) ve iki parantez () bitirilmiş bir tümce olarak kabul edilir.

Yalın'a göre (1996; 61) batı eğitim sisteminde eğitimcilerin üzerinde en çok durdukları konulardan biri de okunabilirliktir. Okunabilirlikle, metinlerin (kitapların) güçlük düzeyleri belirlenmiş olur. Bu amaçla güçlük düzeyleri belirleme formülleri geliştirmiştir. Ayrıca Yalın'a göre (1996; 62) bir kitabın güçlük düzeyini belirlemek amacıyla okunabilirlik formüllerinden yararlanmak faydalı olacaktır; ancak bu formüllerin bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Örneğin formüller daha çok nesir yazıları için geliştirilmiştir denebilir. Ayrıca okunabilirlikli düzeyini belirleyen bu formüller kelimelerin anlamlarından ziyade yapılarıyla ilgili olması, kullanım alanını daraltmaktadır (Akt. Temur, 2002).

Ders kitapları tüm eğitim araç-gereçleri içinde oldukça fazla kullanılmaktadır, dolayısıyla Türkçe eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. Görsel ve eğitsel

niteliklerle içerik ve yöntem açısından yetersiz ders kitaplarını sevmeyen öğrenci okumayı da yazmayı da sevmeyecektir (Coşkun, 2002: 193).

1.10. OKUNABİLİRLİK VE ANLAŞILABİLİRLİK KAVRAMLARININ BİRLİKTE ELE ALINMASI

Okunabilirlik üzerine günümüze kadarki yapılan çalışmalarda sadece metinlerin biçim ve yapı özelliklerinin incelendiği görülmektedir. Gelişmiş bir basım teknolojisinin olmadığı dönemlerde renk, metin yerleşimi, punto ve kâğıt kalitesi okumayı, dolayısıyla metnin anlaşılabilirliğini engellemiştir. Ancak okunabilirlik üzerine geliştirilen formüller, metnin içeriğini yeterince dikkate almadan metnin okunabilirliği hakkında yüzeysel bilgi sağlamıştır. Formüllerdeki dilsel bazı unsurlar bugünün koşullarında anlaşılabilirlik kavramı için temel oluşturmuştur.

Metinlerin biçimsel özellikleri bugünün koşullarında ele alındığında gelişen teknoloji ile renk, punto, görsel öğeler ve kullanılan kâğıt gibi unsurlarda önemli bir sıkıntı yaşanmamaktadır. Biçim ve basımla ilgili bu görsel metin özellikleri günümüzde “okunaklılık” adı altında incelenmektedir (Johson, 2000; Dubay, 2004, Akt Solmaz, 209).

Artık okunabilirlik günümüzde sadece metnin biçimsel özellikleriyle değil, metnin içeriğiyle birlikte anlaşılabilirlik kavramı altında ele alınmaktadır.

Okunabilirlikle ilgili çalışmalarda iki nokta göz ardı edilmemelidir:

- Hece ve kelime sayılarının okunabilirliğin tek ölçütü olmaması:
- Okunabilirlik ile okuduğunu anlamanın aynı şey olmadığı:

Okunabilirlik ile anlaşılabilirlik aynı şey değildir. Anlaşılabilirlik metnin niteliği ve içeriği ile de ilgilidir (Ateşman, 1997: 71).

Okunabilirliğin ölçülmesinde birçok değişken kullanılmıştır. Farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı; zor sözcüklerin, yabancı sözcüklerin,

sözcük türlerinin, terimlerin, soyut ya da somut sözcüklerin vb. oranı, kullanılan değişkenler arasındadır (Ateşman, 1997: 72).

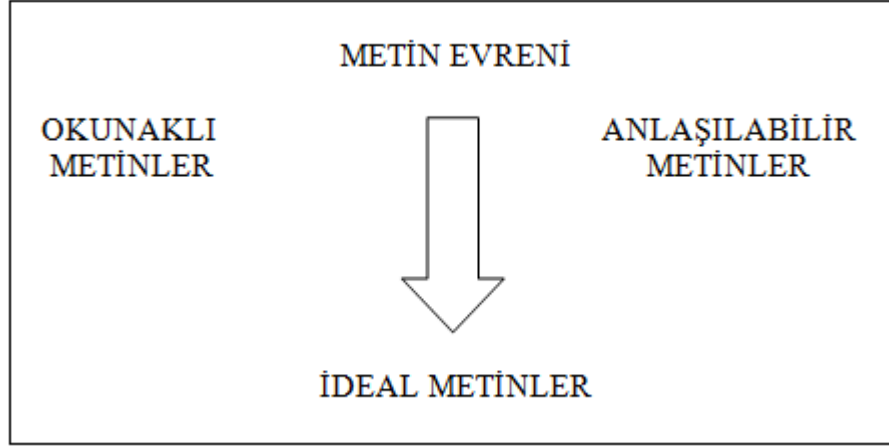
Güneş (2000: 343), yaptığı araştırmada ilgi çeken metinlerin, diğerlerine göre daha hızlı ve kolay okunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ateşman (1997: 71)'a göre okunabilirlik ile anlaşılabilirlik arasındaki farklılıklardan dolayı metinler incelenirken niteliksel ve niceliksel özellikleri açısından değerlendirilmelidir sonucu ortaya çıkmaktadır. Anlaşılabilirlikte metnin içeriği çok önemlidir. Örneğin düşüncenin hangi sırayla anlatıldığı, okuyucunun konuya olan ilgisi anlaşılabilirliğini etkilerken; okunabilirlikten de daha çok metinlerin dilbilgisel özellikleri, sözcük ve cümle ortalamaları gibi niceliksel özellikleri göz önüne alınmalıdır.

Ancak Goldbort (2001: 41) bir metin niceliksel özelliklerin yanında niteliksel olarak da bulunması gereken bazı özellikler belirtilmiştir. Örneğin iyi bir metin (yazı) bilinenden bilinmeyene doğru ve karışıklığa neden olmayacak şekilde açık ve net olmalıdır. Yazıda kullanılacak sözcükler, genel olarak anlamı bilinen sözcüklerden seçilmelidir. Aynı anlamı taşıyan sözcükler kullanılmamalı veya mümkün olduğunca az, kısa ve anlamı açık sözcükler kullanılmalıdır. Başka bir ifadeyle yazı hem anlamda hem de fiziksel görünümde pürüzsüz olmalıdır (Akt, Çetinkaya, 2010).

Harris ve Hodges (1981) “Okuma ve İlişkili Terimler Sözlüğü”nde okunabilirliği ve anlaşılabilirliği birbirlerinin yerine kullanılabilen terimler olarak açıklamışlardır (Klare, 1998; Akt. Solmaz, 2009: 5).

Solmaz (2009: 3) okunabilirlik kavramını günümüz şartlarına göre analiz etmiş ve şöyle bir sınıflandırma yapmıştır:



Şekil 1.9. Metinlerin okunabilirlik açısından sınıflandırılması

Okunabilirlik günümüz koşullarında temel olarak iki ana kavramdan; okunaklılık ve anlaşılabilirlik olarak ele alınmalıdır:

- Okunaklılık: Açık ve düzgün harflerle yazılmış, kolaylıkla okunabilen (TDK, 2005) olarak tanımlanmıştır. Dan Friedman'a göre okunaklılık etkili, açık seçik ve yalın ifadenin özelliğidir (www.kirbas.com/index.php?id=112, Akt. Solmaz, 2009).
- Anlaşılabilirlik: Biçimsel özellikler bakımından yetkinliğe ulaşmış bir metnin içeriğinin okur tarafından işlemlenip, anlamlandırılmasıdır. Ateşman (1997)'a göre anlaşılabilirlik kavramı hece sayısı, kelime sayısı, kelime grupları, zor kelimeler, yabancı sözcükler, terimler, soyut ve somut kelimeleri içerir.

Nitekim Solmaz (2009)'ın sınıflandırmasında da belirttiği gibi bir metin hem okunabilir hem de anlaşılabilir ise metin evreninde ideal bir metindir. Bu çalışmada da hem okunabilirlik hem de anlaşılabilirlik kavramları hakkında bilgi verdiği düşünülen Sönmez Modeli veri aracı olarak uygun görülmüştür.

1.11. DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE ÜST DÜZEYDE OKUNABİLİRLİK VE ANLAŞILABİLİRLİK SAĞLAMAK İÇİN ÖLÇÜTLER

1.11.1. Ders Kitabında Resimleme

Ders Kitaplarındaki sözel metinlerin görsel metinle desteklenmesi, başka deyişle metinlerin resimlenmesiyle öğrenci, metni kavramaya yönelik artalan bilgilerini devindirmekte, konuyla ilgili soyut düşünceleri resimleri somutlaştırmaya ve yaratıcı düşünmeye yönelerek çıkarımlarda bulunmaktadır. Böylelikle de düşüncelerini görsel metinde somutlaştırmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metin okunduğunda dilsel olarak kodlanan iletiler, görsel metnin oluşturduğu bağlamda anlamlandırılmaya metnin iletisini kavranmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle öğrencinin sözel metni anlamlandırmasına yardımcı olan uygun bağlamın oluşturulabilmesi için görsel iletilerle sözel metnin iletisinin desteklenmesi gerekmektedir (İşeri, 2010: 82).

Ders kitaplarında resim, fotoğraf, karikatür gibi görsel öğeler metnin ilgi çekici olmasını sağlar. Metinde geçen kahramanları ve olayları görsel öğelerle desteklemek bireyin metni anlamlandırması kolaylaşacak ve kavramlar somutlaşacaktır. Görsellik çocukların okumaya karşı istekli olmasında en önemli etkidir.

1.11.2. Ders Kitabında Yazı Karakteri

Yazı karakterleri okunabilirliği etkilediği için ders kitaplarında yazı; fon, okuma mesafesi, öğrencinin yaş ve sınıf seviyesi gibi unsurlar dikkate alınmalıdır.

Yazı boyutu: Yazı boyutunda temel kavram puntodur. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarında yazı boyutunu en az 10 punto olarak belirlemiştir (Arı, 2010: 5).

Renk; Ders kitaplarında hâkim yazı rengi elbette siyahtır. Çalışma kitaplarını oluşturan etkinlikler de çeşitlerine göre farklı yazı rengi ve değişik tonlarda olabilmektedir.

Boşluklar; okunaklılık için sözcüklerin arasında bir karakter boşluğu bırakılır. Satır boşlukları da okunaklılık ve estetik açıdan önemlidir (Arı, 2010: 6).

1.11.3. Ders Kitaplarındaki Metinlerde “Türkçe” Sözcük Kullanımı

Her dilde başka dillerden ödünç alınmış sözcükler vardır. Ancak dışarıdan alınan kelime sayısı arttıkça dilde bazı sorunlar oluşur. Türkçe ders kitapları öğrencilerde dil sevgisi ve bilincini geliştirmek için kullanılacak en önemli araçtır (Güneyli, 2010: 161).

Metinlerde bilinmeyen kelime sayısı arttıkça metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri düşmektedir. Sönmez Modeli (2003)’nde de bu durum örneklerle ispatlanmıştır.

1.11.4. Sönmez Modeli’ne Göre Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik

Şimdiye kadar kullanılan okunabilirlik formülleri Türkçe için yeterlilik oluşturmamaktadır. Sönmez’in yaptığı deneysel çalışmalarda da Gunning’in formülü güvenilir bir sonuç vermemiştir (Sönmez, 2003: 25). Bunun üzerine Sönmez bu sorunu çözmek için yeni bir formül araştırmıştır.

Metinlerin öğrenci ve eğitim düzeyine uygunluğu konusunda, eğitimciler birçok araştırma yapmışlardır. Bu araştırmalara dayanılarak metinlerde bulunması gereken özelliklere ilişkin şu ilkeler saptanmıştır:

- Metin, öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.
- Metindeki bilgi, beceri, duygu ve sezgiler çağdaş bilim, sanat ve felsefelere ters düşmemelidir.

- Metin belirlenen sürede işlenecek, anlaşılacak uzunlukta ve yapıda olmalıdır.
- Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
- Metin açık, anlaşılır ve yalın olmalıdır.
- Metin akıl yürütme yollarına uygun bir biçimde yazılmalıdır.
- Metin öğrencinin içinde yaşadığı doğal, toplumsal ve kültürel ortamdaki sorunlarına ve onların çözümlerine olanak verecek nitelikte olmalıdır.
- Metin belli bir eğitim felsefesini temele alarak yazılmalıdır.
- Metin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde yazılmalıdır.
- Metin öğrenme öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik, taktik ve stillerine göre düzenlenmelidir.
- Metin çağdaş bilimsel, sanatsal, felsefi özelliklere ters düşmemelidir.(Sönmez 1998: 75-84, Sönmez, 2003).

Sönmez metinlerin öğrenci ve eğitim düzeyine uygunluğu konusunda belirlenen ilkelere başka yeni ilkelere eklemiştir:

Soyutlama ilkesi: Bir metinde öğrencinin ana fikri öğrenmesi olarak ele alınabilir. Bu nedenden dolayı, içerikte ana nokta açık, yalın ve anlaşılır bir şekilde ya metnin başında ya da sonunda ortaya konulmalıdır; çünkü böyle yapılmazsa, öğrenci içeriği anlamada zorlanmaktadır. Eğer ana fikir metnin başında verilirse, yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla çıkarılmalıdır. Yok eğer metnin sonunda veriliyorsa, ana fikre; yardımcı fikirlerle tümevarım yoluyla ulaşılmalıdır.

Sözgelisi Türkçe dersinde söyleşinin tanımını metnin başında veriliyorsa, bu tanımla ilgili yardımcı fikirler tümdengelim yoluyla üretilmelidir. Eğer söyleşinin ne olduğu metnin sonunda verilecekse, bu kez de tümevarım yoluyla söyleşi tanımına ulaşılmalıdır.

Düzey ilkesi: İçeriğin aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanması gerekmektedir. Böyle yazılmış bir metinde bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması daha kolaydır. Bunun için konular anlamlı temel kavram ve ilkelere dayandırılmalı ve bir bütünlük oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Türkçe dersinde “bir hikâye ile ilgili temel kavramlar, hikâyede ana fikir ve kahramanlar, hikâyede olayların oluş sırası ve hikâye yazarken dikkat edilmesi gereken kurallar, bu kurallara neden uymalıyız kurallara uygun bir hikâyeye yazma” yukarıdaki kavramlar Sönmez’in belirlediği ilkeye uygun şekilde yapılandırılmıştır; çünkü önce kavramlar, semboller verilmiş, ilkeler belirlenmiş, bu ilkelere neden uyulması gerektiği kavratılmış ve son olarak da kurallara uygun bir hikâyeye yazmaya gidilmiştir.

Şema ilkesi: İnsanlar yeni bir bilgiyi, kendi anlatım biçimiyle öğrenirler. Yani kişi hazır bulunuşluk düzeyine göre, yeni bilgiyi algılar ve öğrenir. İçerik; kişinin kendi öğrenme şemasını kurmasına izin verecek bir esneklikle yazılmalıdır. Bunlar ön örgütleyiciler tarafından sağlanabilir. İçeriğin ana ve alt başlıkları birbirleriyle ilişkili ve anlamlı olmalıdır. Bu başlıklar birbirlerinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı dizilmelidir. Ön örgütleyicilere örnek olarak; bölüm başlarında yer alan özetler, bölüm ve alt başlıkları anlamlı şekilde ve birbirleriyle ilişkili bir şekilde yazılmalı; içeriğin başında kısa özetler bulunmalı; içerik grafikler, şemalar, haritalar, resimler ve tablolarla desteklenmelidir.

Vardama ilkesi: İçerik; öğrencinin elde ettiği bilgi ve becerilere dayanarak geçmişi ve geleceği kestirmesine olanak vermelidir. Bunun için metinde “kurallara uymazsak neler olabilir”, “bu olgunun başlangıcında durum ne olabilir?” gibi alt başlıklar bulunmalıdır. Türkçenin gelişimi, Türkçe dersinde kazanılması gereken becerileri göstermek adına bu ilke çok önemlidir. “Türkçe korunmazsa neler olabilir?”, “Gelecekte Türkiye’de ve dünyada Türkçenin gelişimi ve yeri ne olabilir?”, “Bugün gençlerin Türkçe yerine yabancı kelimelere sıkça başvurmaları; geçmişteki hangi yanlış uygulamalara dayanmaktadır?” gibi başlıklar bu ilkeye uygun örnekler olarak verilebilir.

Materyal örgütlenişi ilkesi: İçerik, hedef davranışlarda belirtilen ve o bilim, sanat, felsefe için geçerli olan genel ilkeler etrafında örgütlenmelidir. Bu durumda içerikte ilkeler şemalarla, tablolarla, örneklerle desteklenmeli, öğrencilerin bu ilkeleri değişik ve uygun durumlarda kullanmasına imkân verecek biçimde konular düzenlenmelidir. Türkçe dersi için “kurallara uygun cümle yazma”, “cümleyi öğelerine ayırabilme”, “kurallı cümlenin temel ilkelerini, belli başlı yapısal bozukluğu olan cümlelerin çözümünde kullanma”, gibi başlıklar örnek olarak verilebilir.

Alıştırma ilkesi: Her içerikte bölüm başlarında, sonlarında ya da ünite sonlarında; hedeflenen davranışlarla ilgili sorular bulunmalıdır. Bölüm başlarındaki sorular öğrencinin üniteye hazırlanmasını sağlamak ve onun hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla yapılmalıdır. Ayrıca not tutma, önemli tümcelerin altını çizme, sorularla ilgili kısımların altını çizme, bu kısımları koyu, italik yazma hedef davranışları kazandırmayı kolaylaştırabilir.

Görsel düzen ilkesi: İçerikte sunulan kavramlar, olgular, semboller, sınıflamalar, ilkeler vb. tablolar, şekiller, resimler, akış diyagramları, haritalar, grafikler tarafından desteklenmeli ve bunlar aslına uygun, renkli olmalıdırlar. Görsel araç-gereç ne olduğundan fazla ne de az kullanılmalıdır. Ayrıca her resim, tablo, haritanın altına gerekli açıklama kısa ve öz olarak yazılmalıdır.

Sönmez (2003) ‘in belirlediği görsel düzen ilkesi doğrultusunda Türkçe dersi için resimler, kuklalar ve tablolar v.b her içerikte kullanılabilir. Resimler metni daha anlaşılır ve açık hâle getirecek, metinle verilmek istenen mesajın kazanımını kolaylaştıracaktır. Ayrıca bu öğeler Türkçe dersini daha zevkli ve dikkat çekici hâle getirecektir.

Bir metnin anlaşılabilirliğinin belirlenmesinde matematiksel bir yolun olup olmadığı 1952’de Robert Gunning tarafından araştırılmıştır. “Bu denklemle belli bir yazılı dokümanın “Sis Endeksi”– sıkıcılık derecesi - saptanabilmektedir. PARSE bu hesabı otomatik olarak yapmaktadır. Bu denklemde dokümandaki sözcük sayısı cümle sayısına bölünmekte, sonra buna üç ya da daha fazla heceli sözcük sayısı

eklenmekte ve 0.4 ile çarpılmaktadır. Bulunan sayı dokümanın Sis Endeksi'dir. İlke olarak endeks 3 ile 11 arasında olunca yazı iyi, 12 ile 14 arasında olunca biraz fazla uzun, 15 üzerinde olunca hukuk diline yakın, kabul edilemez ölçüde ağıdalı sayılmaktadır.”(Akt. Berry, 2002: 198).

$$\text{Sis Endeksi: } \frac{\text{Kelime sayısı}}{\text{Cümle sayısı}} \quad \text{Üç ve daha fazla heceden oluşan kelime sayısı X0.4}$$

Sönmez tarafından yapılan araştırmada Gunnig'in önerdiği sis endeksine göre anlaşılabilir bulunan bazı metinler öğrencilere uygulandığında anlaşılabilirlik oranı düşük çıkmıştır. Gunning sis endeksi geçerli ve güvenilir sonuçlar vermemiştir. Sönmez tarafından önerilen daha güvenilir sonuçlar vereceği düşünülen formül ise:

$$\text{Sözcük}_\text{oranı} = \frac{\text{Metindeki}_\text{Sözcük}_\text{Sayisi}}{\text{Metindeki}_\text{Cümle}_\text{Sayisi}}$$

$$\text{Güçlük}_\text{oranı} = \frac{\text{Metindeki}_\text{yabancı}_\text{sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül}_\text{Sayisi}}{\text{Metindeki}_\text{Sözcük}_\text{Sayisi}}$$

$$\text{Anlam}_\text{oranı} = \frac{\text{Metindeki}_\text{yabancı}_\text{sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül}_\text{Sayisi}}{\text{Metindeki}_\text{Cümle}_\text{Sayisi}}$$

$$\text{Anlaşılabilirlik}_\text{Oranı} = \frac{\text{Anlam}_\text{Oranı}}{\text{Sözcük}_\text{Oranı}} \times \text{Güçlük}_\text{Oranı}$$

Metindeki yabancı sözcük sayısı azalınca, öğrencilerce anlaşılması gittikçe kolaylaşmaktadır. Yani metinde bilinen sözcük sayısı %.01'den, %.99'a çıkınca, öğrencilerin metni anlamalarının kolaylaştığı söylenebilir. Bu veriler üzerinde yapılan çeşitli istatistik (korelasyon ve çok yönlü varyans) analiz sonuçları, bilinen sözcük sayısı ile metin anlaşılabilirliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Metindeki yabancı sözcük 0.99 olunca metin hiç anlaşılmamakta, bu oran %.01'e inince metin anlaşılır hâle gelmektedir.

Bu verilere dayanarak Sönmez (2003) tarafından şöyle bir anlaşılabilirlik tablosu oluşturulmuştur:

Tablo 1.9. Sönmez Modeline Göre Anlaşılrlık Oranları ve Anlaşılrlık Düzeyleri

Anlaşılrlık Oranı	Anlaşılrlık Düzeyleri
1.00 -.99	Metin tümüyle anlamsız
.98 -.26	Metin anlamsız
.25 -.16	Metin bulanık
.15 -.09	Metin zor anlaşılır
.08 – 0.04	Metin yardım alınarak anlaşılabilir
.03 -.001	Metin anlaşılabilir
.00099 -.0001	Metin açık ve anlaşılır
.00001 – 0	Tam iletişim sağlanır

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE METOD

2.1. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun ilköğretim sekizinci sınıflar için belirlediği ve farklı yayınevleri tarafından yayımlanan üç Türkçe ders kitabındaki metinler örnekleme alınmıştır. Kitapların her biri için (Kitap A, Kitap B, Kitap C) kod verilmiştir. Her kod farklı yayınevince yayımlanan ve ilköğretim okullarında sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaplara karşılık gelmektedir. Buna göre;

1. Kitap A: Yılmaz, D.; Başar, S.; Arhan, S. (2008-2009), **İlköğretim 8 Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.
2. Kitap B: Kara, M.; Altay, J.; Kurt, M. (2008-2009), **İlköğretim 8 Türkçe Ders Kitabı**, Batu Yayınları, İstanbul.
3. Kitap C: Ceyhan, S. ; Ceyhan, Y. (2008-2009), **İlköğretim 8 Türkçe Ders Kitabı**, Pasifik Yayınları, Ankara.

Çalışmada Kitap A: 17; Kitap B: 17; Kitap C: 13 metin olmak üzere 47 toplam metnin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Niğde ilinde birden fazla okul ve şube bulunmasına karşın, uygulama yapmada, verilerin analizinde ve değerlendirilmesinde, araştırmanın uzun bir zaman

dilimine yayılması gerekeceği gibi zorluklar nedeniyle, Niğde ilinde sadece bir okul ve uygulama yapılacak sınıflardan da random olarak seçilen 10 öğrenci ve öğrencilerin kullandığı Türkçe ders kitaplarından 2008-2009 yılı için basılan üç yayınevine ait ders kitaplarındaki toplam 47 metin örnekleme dahil edilmiştir

2.2. KAPSAM VE SINIRLILIKLAR

Çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları ders kitaplarını kapsamaktadır. Çalışma, 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl boyunca ilköğretim okullarında okutulması Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış üç ayrı yayınevi (MEB, Pasifik ve Batu) tarafından yayımlanmış, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ve Niğde İli Selçuk İlköğretim okulu sekizinci sınıfların her birinden seçilen öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Kitaplarda yer alan şiir ve tiyatro metinleri her temanın sonundaki dinleme metinleri işlevsellik taşımadığı için çalışma kapsamına alınmamıştır. Sönmez Modeli sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere uygulanırken metinlerde geçen öğrencilerce belirlenen anlamı bilinmeyen kelimeler, tekrar edilmiş sözcükler haricindeki toplam sözcük sayısı ve metinlerdeki toplam cümle sayısı dikkate alınmıştır. Kitaplarda yer alan metinlerin tür özellikleri dikkate alınmadığından hangi türde metinlerin anlaşılabilirlik oranının yüksek ya da hangilerinin düşük olduğuna bakılmamıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Veri toplamada Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış 8. sınıf Türkçe ders kitapları 8. sınıfta okuyan ve uygulamaya katılmaya istekli olan 10 öğrenciye okutturulmuş ve bilmedikleri sözcüklerin altını çizmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden altı çizilen kelimeleri çizgisiz kâğıtlara aktarmaları istenmiştir.

2.4. VERİ ANALİZ TEKNİĞİ

Metindeki sözcükleri saymak için Türkçe ders kitabındaki şiir, tiyatro ve tema sonundaki dinleme metinleri haricindeki metinler Microsoft Word aracılığıyla araştırmacı tarafından tek tek yazılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Microsoft Word'deki bu metinler "Düz Metin" olarak kaydedilip kelime sayımı programı olan Concordance Programına aktarılmıştır. Concordance Programı metinlerdeki toplam sözcük sayısı ve tekrar edilen sözcük sayısı verilerini analiz etmiştir. Araştırmacı tarafından sözcüklerin sayımında tekrar edilen sözcükler formülleştirme sürecinde toplam sözcük sayısından çıkarılmıştır.

Öğrenciler tarafından belirlenen ve en çok seçilen anlamı bilinmeyen kelimelerin sayıları belirlenmiştir. Metinlerin anlaşılabilirlik düzeylerini belirlemede Sönmez'in (2003) metinlerin eğitselliğinin belirlenmesi amacıyla oluşturduğu formül sonuçları ve tablolaştırılmış yorumlar kullanılmıştır.

2.5. VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Veriler, Sönmez (2003) tarafından geliştirilen formül temel alınarak Microsoft Ofis 2003 Excel for Windows programında değerlendirilmiştir. Sönmez (2003)'in metinlerin eğitselliğinin belirlenmesi amacıyla geliştirdiği matematiksel yaklaşıma göre sözcük oranı; metindeki sözcük sayısının tümce sayısına bölünmesiyle, güçlük oranı; metindeki yabancı sözcük, deyim, formül, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül sayısının metindeki sözcük sayısına bölünmesiyle bulunmaktadır. Anlam oranı; metindeki yabancı sözcük, deyim, formül, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül sayısının metindeki sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilmektedir. Anlaşılabilirlik oranı ise anlam oranının sözcük oranına bölünüp güçlük oranıyla çarpılması sonucunda bulunmaktadır. Bu formül sonucunda elde edilen veriler de metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri hakkında bilgi vermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1. BULGULAR

8. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiş metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeylerini incelendiği çalışmada uygulama okulundaki öğrencilerden elde edilen veriler ve araştırmacı tarafından metinlerle ilgili elde edilen veriler tablo ve açıklamalarla yorumlanmıştır.

Araştırmanın ilk üç alt problemine (İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen öğrencilere göre anlamı bilinmeyen kelime sayısı kaçtır? İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bir cümle içerisinde ortalama sözcük sayısı kaçtır? İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde ortalama cümle sayısı kaçtır?) ilişkin bulgular, Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.1. Kitap A’da Anlamı Bilinmeyen Sözcük, Toplam Sözcük ve Toplam Cümle Sayısı

MEB YAYINLARI (Kitap A)	ANLAMI BİLİNMEYEN KELİME SAYISI	TOPLAM SÖZCÜK SAYISI	TOPLAM CÜMLE SAYISI
Metin 1	6	207	25
Metin 2	12	321	32
Metin 3	4	143	15
Metin 4	7	243	32
Metin 5	13	241	32
Metin 6	12	408	31
Metin 7	5	322	52
Metin 8	17	319	43
Metin 9	6	375	81
Metin 10	12	1086	227
Metin 11	5	237	15
Metin 12	4	116	9
Metin 13	4	205	10
Metin 14	5	369	44
Metin 15	5	388	40
Metin 16	7	683	102
Metin 17	6	564	81
Genel Toplam	130	6227	871

Tablo 3.1.’e göre Kitap A’daki 17 metinde yer alan toplam 6227 sözcüğün 130’unun anlamı bilinmemektedir. Metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeylerini belirlemede kullanılacak olan Sönmez Modeli’ni metinler üzerinde uygulamak için ilk olarak bu veriler elde edilmiştir.

Tablo 3.2. Kitap B’de Anlamı Bilinmeyen Sözcük, Toplam Sözcük ve Toplam Cümle Sayısı

BATU YAYINLARI (Kitap B)	ANLAMI BİLİNMEYEN KELİME SAYISI	TOPLAM SÖZCÜK SAYISI	TOPLAM CÜMLE SAYISI
Metin 1	4	350	50
Metin 2	9	613	152
Metin 3	5	426	53
Metin 4	8	698	69
Metin 5	9	377	49
Metin 6	13	744	112
Metin 7	28	767	121
Metin 8	18	967	151
Metin 9	23	655	67
Metin 10	10	550	85
Metin 11	17	377	78
Metin 12	6	287	50
Metin 13	8	367	68
Metin 14	14	749	208
Metin 15	8	469	93
Metin 16	6	287	61
Metin 17	6	330	43
Genel Toplam	192	9013	1510

Tablo 3.2.’ye göre Kitap B’de 17 metinde yer alan toplam 9013 sözcüğün 192’sinin anlamı bilinmemektedir. Metinlerde öğrenciler tarafından belirlenen anlamı bilinmeyen kelimeler metnin anlaşılabilirlik düzeyi hakkında daha sağlıklı veriler sağladığı Sönmez (2003)’in çalışmasında ispatlanmıştır. Sadece toplam sözcük sayısı ve toplam cümle sayısı dikkate alınarak metnin anlaşılabilirliği hakkında bilgi edinmek oldukça yüzeysel bir çalışma olacağından öğrenciler tarafından metinlerde belirlenen anlamı bilinmeyen kelimeler de dikkate alınmıştır.

Tablo 3.3. Kitap C’de Anlamı Bilinmeyen Sözcük, Toplam Sözcük ve Toplam Cümle Sayısı

PASİFİK YAYINCILIK (Kitap C)	ANLAMI BİLİNMEYEN KELİME SAYISI	TOPLAM SÖZCÜK SAYISI	TOPLAM CÜMLE SAYISI
Metin 1	5	620	109
Metin 2	5	168	16
Metin 3	9	256	26
Metin 4	3	266	32
Metin 5	11	820	98
Metin 6	5	340	55
Metin 7	9	603	121
Metin 8	7	678	85
Metin 9	8	406	69
Metin 10	10	345	49
Metin 11	3	216	32
Metin 12	5	441	77
Metin 13	3	193	26
Genel Toplam	83	5352	795

Tablo 3.3. ‘e göre Kitap C’de 13 metinde yer alan toplam 5352 sözcüğün 83’ünün anlamı bilinmemektedir.

Tablo 3.4. Kitap A’da Sönmez Modeli’ne Göre Elde Edilen Veriler

Kitap A	Sözcük Oranı	Güçlük Oranı	Anlam Oranı	Anlaşılrlık Oranı
Metin 1	8, 28	0, 028985507	0, 24	0, 00084016
Metin 2	10, 03125	0, 037383178	0, 375	0, 001397502
Metin 3	9, 533333333	0, 027972028	0, 266666667	0, 000782434
Metin 4	7, 59375	0, 028806584	0, 21875	0, 000829819
Metin 5	7, 53125	0, 053941909	0, 40625	0, 00290973
Metin 6	13, 16129032	0, 029411765	0, 387096774	0, 000865052
Metin 7	6, 192307692	0, 01552795	0, 096153846	0, 000241117
Metin 8	7, 418604651	0, 053291536	0, 395348837	0, 002839988
Metin 9	4, 62962963	0, 016	0, 074074074	0, 000256
Metin 10	4, 784140969	0, 011049724	0, 052863436	0, 000122096
Metin 11	15, 8	0, 021097046	0, 333333333	0, 000445085
Metin 12	10, 54545455	0, 034482759	0, 363636364	0, 001189061
Metin 13	18, 63636364	0, 019512195	0, 363636364	0, 000380726
Metin 14	8, 386363636	0, 013550136	0, 113636364	0, 000183606
Metin 15	9, 7	0, 012886598	0, 125	0, 000166064
Metin 16	6, 696078431	0, 010248902	0, 068627451	0, 00010504
Metin 17	6, 962962963	0, 010638298	0, 074074074	0, 000113173

Tablo 3.4. Kitap A’da incelen 17 metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler, toplam sözcük sayısı ve toplam cümle sayısının Sönmez Modeli’ne yerleştirildiğinde elde edilen veriler hakkında bilgi vermektedir. Kitap A’da yer alan metinlerdeki sözcük sayısının metinlerdeki toplam tümce sayısına bölünmesiyle sözcük oranı belirlenmiştir. Güçlük oranına ise metinlerdeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül sayısının metinlerdeki toplam sözcük sayısına bölünmesiyle ulaşılmıştır. Metinlerdeki yabancı sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, sembol, formül sayısının metinlerdeki toplam tümce sayısına bölünmesiyle de anlam oranı belirlenmiştir. Anlam oranının sözcük oranına bölünerek güçlük oranıyla çarpılması sonucunda metinlerin anlaşılabilirlik oranlarına ulaşılmıştır.

Tablo 3.5. Kitap B’de Sönmez Modeli’ne Göre Elde Edilen Veriler

Kitap B	Sözcük Oranı	Güçlük Oranı	Anlam Oranı	Anlaşılabilirlik
Metin 1	7	0,011428571	0,08	0,000130612
Metin 2	4,032894737	0,014681892	0,059210526	0,000215558
Metin 3	8,037735849	0,011737089	0,094339623	0,000137759
Metin 4	9,971428571	0,011461318	0,114285714	0,000131362
Metin 5	7,693877551	0,023872679	0,183673469	0,000569905
Metin 6	6,642857143	0,017473118	0,116071429	0,00030531
Metin 7	6,338842975	0,036505867	0,231404959	0,001332678
Metin 8	6,40397351	0,018614271	0,119205298	0,000346491
Metin 9	9,776119403	0,035114504	0,343283582	0,001233028
Metin 10	6,395348837	0,018181818	0,11627907	0,000330579
Metin 11	4,833333333	0,045092838	0,217948718	0,002033364
Metin 12	5,74	0,020905923	0,12	0,000437058
Metin 13	5,397058824	0,021798365	0,117647059	0,000475169
Metin 14	3,600961538	0,018691589	0,067307692	0,000349375
Metin 15	5,043010753	0,017057569	0,086021505	0,000290961
Metin 16	4,704918033	0,020905923	0,098360656	0,000437058
Metin 17	7,674418605	0,018181818	0,139534884	0,000330579

Tablo 3.5. Kitap B’de incelenen 17 metinden elde edilen Tablo 3.2. ‘deki verilerin Sönmez Modeli’ne yerleştirildiğinde ulaşılan sonuçları içermektedir. Sönmez Modeli’ne göre incelen metinlerdeki anlaşılabilirlik oranları eğitim öğretim ortamına taşınacak metinlerin seçiminde ölçüt olarak kullanılacağı düşünülmektedir.

Tablo 3.6. Kitap C’de Sönmez Modeline Göre Elde Edilen Veriler

Kitap C	Sözcük Oranı	Güçlük Oranı	Anlam Oranı	Anlaşılrlık Oranı
Metin 1	5, 688073394	0, 008064516	0, 04587156	0, 00007
Metin 2	10, 5	0, 029761905	0, 3125	0, 00089
Metin 3	9, 846153846	0, 03515625	0, 346153846	1, 23596191406250E-03
Metin 4	8, 3125	0, 011278195	0, 09375	0, 000127198
Metin 5	8, 367346939	0, 013414634	0, 112244898	0, 000179952
Metin 6	6, 181818182	0, 014705882	0, 090909091	0, 000216263
Metin 7	4, 983471074	0, 014925373	0, 074380165	0, 000222767
Metin 8	7, 976470588	0, 010324484	0, 082352941	0, 000106595
Metin 9	5, 884057971	0, 019704433	0, 115942029	0, 000388265
Metin 10	7, 040816327	0, 028985507	0, 204081633	0, 00084016
Metin 11	6, 545454545	0, 013888889	0, 090909091	0, 000192901
Metin 12	5, 727272727	0, 011337868	0, 064935065	0, 000128547
Metin 13	7, 423076923	0, 015544041	0, 115384615	0, 000241617

Tablo 3.6 Kitap C’de incelenen 13 metinden elde edilen Tablo 3.3.’teki verilerin Sönmez Modeli’nde incelendiğinde ulaşılan sonuçları içermektedir. Sönmez Modeli’nde ulaşılan “anlaşılrlık oranları” yine Sönmez tarafından belirlenen “anlaşılrlık düzeyleri” ne göre karşılaştırılacak ve metinlerin anlaşılrlık düzeyleri hakkında bilgi elde edilecektir.

Tablo 3.7. Kitap A’da Yer Alan Metinlerin Sönmez Modeli’ne Göre Anlaşılabilirlik Düzeyleri

Kitap A	Anlaşılabilirlik Oranı (Sönmez Modeli)	Anlaşılrlık Oranı	Sonuç
Metin 1		0, 00084016	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 2		0, 001397502	Metin Anlaşılabilir
Metin 3		0, 000782434	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 4		0, 000829819	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 5	1.00-.99 Metin Tümüyle Anlamsız	0, 00290973	Metin Anlaşılabilir
Metin 6	.98-.26 Metin Anlamsız	0, 000865052	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 7		0, 000241117	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 8	.25-.16 Metin Bulanık	0, 002839988	Metin Anlaşılabilir
Metin 9	.15-.09 Metin Zor Anlaşılır	0, 000256	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 10	.08-.04 Metin Yardım Alınarak Anlaşılabilir	0, 000122096	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 11		0, 000445085	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 12	.03-.001 Metin Anlaşılabilir	0, 001189061	Metin Anlaşılabilir
Metin 13	.00099-.0001 Metin Açık ve Anlaşılır	0, 000380726	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 14		0, 000183606	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 15	000001-0 Tam İletişim Sağlanır	0, 000166064	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 16		0, 00010504	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 17		0, 000113173	Metin Açık ve Anlaşılır

Tablo 3.7. 'ye göre Kitap A'da yer alan 17 metindeki "anlaşılrlık oranı" Sönmez Modeli'ne göre "anlaşılabilirlik oranı" ile karşılaştırıldığında 17 metinden 13'ü "Metin Açık ve Anlaşılır" ve 4'ü de "Metin Anlaşılabilir" sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 3.8. Kitap B’de Yer Alan Metinlerin Sönmez Modeli’ne Göre Anlaşılabilirlik Düzeyleri

Kitap B	Anlaşılabilirlik Oranı (Sönmez Modeli)	Anlaşılabilirlik Oranı	Sonuç
Metin 1		0,000130612	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 2		0,000215558	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 3		0,000137759	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 4		0,000131362	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 5	1.00-.99 Metin Tümüyle Anlamsız	0,000569905	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 6	.98-.26 Metin Anlamsız	0,00030531	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 7	.25-.16 Metin Bulanık	0,001332678	Metin Anlaşılabilir
Metin 8	.15-.09 Metin Zor Anlaşılır	0,000346491	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 9	.08-.04 Metin Yardım Alınarak Anlaşılabilir	0,001233028	Metin Anlaşılabilir
Metin 10	.03-.001 Metin Anlaşılabilir	0,000330579	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 11	.00099-.0001 Metin Açık ve Anlaşılır	0,002033364	Metin Anlaşılabilir
Metin 12	000001-0 Tam İletişim Sağlanır	0,000437058	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 13		0,000475169	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 14		0,000349375	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 15		0,000290961	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 16		0,000437058	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 17		0,000330579	Metin Açık ve Anlaşılır

Tablo 3.8.’e göre Kitap B’de yer alan 17 metnin Sönmez Modeli’ne göre “anlaşılabilirlik oranı” incelendiğinde 17 metinden 14’ü “Metin Açık ve Anlaşılır” ve 3’ü de “Metin Anlaşılabilir” sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim ortamında istenen başarıyı sağlamak için ders kitaplarında “Tam İletişim Sağlanır” metinler tercih edilmelidir.

Tablo 3.9. Kitap C’de Yer Alan Metinlerin Sönmez Modeli’ne Göre Anlaşılabilirlik Düzeyleri

Kitap C	Anlaşılabilirlik Oranı (Sönmez Modeli)	Anlaşılabilirlik Oranı	Sonuç
Metin 1		0, 00007	Tam İletişim Sağlanır
Metin 2		0, 00089	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 3	1.00-.99 Metin Tümüyle Anlamsız	1, 23596191406250E-03	Metin Tümüyle Anlamsız
Metin 4	.98-.26 Metin Anlamsız	0, 000127198	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 5	.25-.16 Metin Bulanık	0, 000179952	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 6	.15-.09 Metin Zor Anlaşılır	0, 000216263	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 7	.08-.04 Metin Yardım Alınarak Anlaşılabilir	1, 10008E-05	Metin Tümüyle Anlamsız
Metin 8		0, 000106595	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 9	.03-.001 Metin Anlaşılabilir	0, 000388265	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 10	.00099-.0001 Metin Açık ve Anlaşılır	0, 00084016	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 11		0, 000192901	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 12	000001-0 Tam İletişim Sağlanır	0, 000128547	Metin Açık ve Anlaşılır
Metin 13		0, 000241617	Metin Açık ve Anlaşılır

Tablo 3.9.’a göre Kitap C’de yer alan 13 metnin Sönmez Modeli’ne göre “anlaşılabilirlik oranları” ise 13 metinden 1’i “Tam İletişim Sağlanır”, 10’u “Açık ve Anlaşılır” ve 2’si “Metin Tümüyle Anlamsız” dır. “Tümüyle anlamsız” olan metinler eğitim öğretim ortamını verimsizleştirecektir. Bu metinler kitaplardan çıkarılmalı ve Sönmez Modeli’ne göre anlaşılabilirlik oranı “tam iletişim sağlanır” metinler tercih edilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin anlaşılabilirlik oranları hakkında gerekli verilere ulaşılmanın amaçlandığı bu çalışmada. Elde edilen bulgulara göre araştırmanın örneklemini oluşturan 47 metinden 37'sinin (Kitap A'dan: 13, Kitap B'den: 14, Kitap C'den: 10) "Metin açık ve anlaşılır"; 7'sinin (Kitap A'dan 4, Kitap B'den: 3) "Metin anlaşılabilir"; 2'si (Kitap C'den: 2) "Tümüyle anlamsız"; 1'si (Kitap C'den 1) "Tam iletişim sağlanır" sonucuna varılmıştır. Bu verilere göre Kitap A ve Kitap B'deki metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri Kitap C'den daha güçlüdür denebilir.

Kitap C'de yer alan metinlerden 2'sinin "tümüyle anlamsız" olması ilgili metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri açısından istenilen düzeyde olmadığı ve eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının anlaşılabilirlik açısından sakıncalı bir durum ortaya çıkardığı görüşü savunulabilir.

Kitap A ve Kitap B'deki toplam da 27 metnin "Metin Açık ve Anlaşılır" düzeyde; 7 metnin ise "Metin Anlaşılabilir" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimde istenilen başarıyı elde etmek için "Tam iletişim sağlanabilir."metinlerin ders kitaplarına alınmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Verilerin incelenmesi sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin genel olarak Sönmez Modeli'ne göre anlaşılabilirlik oranlarının yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ancak yine bu ders kitaplarındaki metinlerde Sönmez Modeli'ne göre tümüyle anlamsız metinlere de rastlanılmıştır. Bu metinler verimli eğitim öğretim ortamını engellemektedir. Bu nedenle anlaşılabilirlik oranları düşük olan metinler yerine "Tam iletişim sağlanabilir" metinlere yer verilmelidir. Sönmez Modeli'nin ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde kullanılmasının eğitimde istenen hedefe ulaşma da katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Metinlerin kelime bilgisi yönüyle güçlüğünün belirlenebilmesi için kelime sıklığına ilişkin daha geniş çalışmalara ihtiyaç vardır ve Türkçe için, bilinmeyen

kelimelerin de göz önünde bulundurulduğu yeni formüllerin geliştirilmesi gerekmektedir (Zorbaz, 2007: 97).

İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri belirlenirken sadece kelime seçimi ve cümle uzunluğu değil bilinmeyen kelimelerin dikkate alınması da metinlerin niteliğini etkileyecektir. Metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri öğrencinin iletilmek istenen mesaja ulaşmasını engelleyebilir veya kolaylaştırabilir.

1. İyi bir metin hem öğrenci seviyesini hem de yaş grubunu dikkate almalıdır. Öğrencilerin kelime hazineleri dikkate alınmalı ve bilinmeyen kelime sayısı, metnin okunabilirliği ve anlaşılabilirliğini üst düzeyde zorlaştırmamalıdır. Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından “en kolay metin” olarak nitelendirilen metinlerin öğrenciye fazla bir kazanç sağlamadığı düşünülmektedir. Temur (2002)’a göre de; “Türkçe ders kitaplarının beklenen okunabilirlik düzeyinin, öğrencilerin sahip olduğu beceri evrenin üstünde olması gerekir. Ancak bu düzeyde olan ders kitapları onu okuyan öğrencilere bir şeyler verebilir. Bir ders kitabında bulunan metinlerde kullanılan sözcük ve cümle ortalamaları, öğrencilerin kompozisyonlarında kullandıkları sözcük ve cümle ortalamalarından yüksek olmalıdır.
2. Ülkemizde ekonomik seviye dikkate alındığında ders kitapları dil eğitiminde en çok kullanılan araç niteliğindedir. Bu kadar sıklıkla kullanılan bir ders aracına seçilen metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilir olmasına özen gösterilmelidir.
3. İşeri (2010b:82)’de de belirtilen metnin iletişimsel değerinin ve iletişim ortamında kullanılabilirliğinin ölçütü olan metinsellik ölçütleri de temel alınarak iletişimsel değeri saptanan metinlerin eğitim öğretim ortamlarına taşınması daha başarılı sonuçlar sağlayacaktır.
4. Sönmez (2003) Modeline göre bilinmeyen kelime sayısı, yabancı sözcük sayısı, terim ve formüller arttıkça metnin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyi zorlaşmaktadır. Ders kitapları için metin seçiminde öğrenci düzeyinin

dikkate alınmasının yanı sıra Sönmez Modelinin de uygulanması, metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik özelliklerinin belirlenmesi ve uygun metin seçiminin gerçekleşmesi bakımından önemlidir. Bu şekilde okumaya istekli, okuduğunu anlayan, bilgili bireyler yetişecektir.

5. Sınıf kitaplıklarına öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak seçilen kitapların da okunabilir ve anlaşılabilir nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu kapsamda farklı eserlerde de okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
6. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen ders kitapların seçiminde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri de dikkate alınmalıdır.
7. Buna benzer çalışmalar diğer ders kitapları ve eğitimin diğer kademeleri için de yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarının dikkate alınmasıyla hazırlanacak ders kitapları daha nitelikli hâle gelecektir.

KAYNAKÇA

- AKSAN, D. (1989), **Her Yönüyle Dil – Ana Çizgileriyle Dilbilim- II**, 2.Baskı, TDK Yayınları, Ankara.
- ARI, G. (2010), “*Türkçe Ders Kitaplarında Fiziksel ve Biçimsel Görünüm*”, **Türkçe Ders Kitabı Çözümleri**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara,39-54.
- ATEŞMAN, E. (1977), “*Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi*”, **A.Ü. TÖMER Dil Dergisi**, Sayı:58, 171-174.
- AYAZ, H. (2009), “*İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçen Yabancı Kökenli Kelimeler Üzerine Bir İnceleme*”, **Yüksek Lisans Tezi**, Fırat Üniversitesi, Elazığ
- AYTAŞ, G. (2003) , “*Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretiminde Özel Sayı)**, Sayı:13, Niğde, 155-160.
- BALCI, A. (2003), “*Bir Okuma Materyali Olarak Çocuk Dergileri ve Çocuklara Rehber*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, ISSN: 1300-7874, S.13 – Bahar, Niğde, 319 – 349.
- BALCI, A. (2007), **Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)**, PegemA Yayıncılık, 6.Baskı, Ankara.
- BARIN, E. (2003), “*Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretiminde Özel Sayı)**, Sayı:13, Niğde, 311-317.
- BOND, Guy L. (1989), **Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction**, Englewood Cliffs, N.J. :Prentice Hall.
- BUDAK, Y. (2005), “*Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Saptanmasına Yönelik Eleştirel Bir Bakış*”, **Eğitim Araştırmaları**, 21: 76–87.

- CAMPBELL, R. (1983), “A Readability Analysis of Selected Introductory Economics Textbooks”, **The Journal of Economic Education**,(ERIC).
- CHAMBERLAIN J. and LEAL, D. (1999), “Caldecott Medal Books and Readability Levels Not Just “Picture” boks”, **The Reading Teacher**, Vol: 52,No:8 May,ERIC,610-612.
- COŞKUN, E. (2003), “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı: 13,219–232.
- ÇEPNİ, S., GÖKDERE, M. ve KÜÇÜK, M.(2002), “Adaptation of the readability formulas into the Turkish science textbooks”, **Energy Education Science and Technology**, Volume (issue) 10(1), 49-58.
- ÇEPNİ, S., GÖKDERE, M. ve TAŞ, E.(2001), “Mevcut Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Okunabilirlik Formülleri ile Değerlendirilmesi”, **Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilgisi Eğitimi Sempozyumu**, İstanbul, Maltepe Üniversitesi, 2001, 357.
- ÇETİNKAYA, G. (2010), “Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması”, **Doktora Tezi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı, Ankara.
- ÇİFTÇİ Ö., ÇEÇEN A. ve MELANLIOĞLU D. (2007), “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** www.esosder.org Mart 2008 tarihinde indirilmiştir.
- ÇİFTÇİ, M. (2003), “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası”,**Türklük Bilimi Araştırmaları**, S:13, Niğde,71-78.
- ÇİFTÇİ, Ö. (2010), “İlköğretim Türkçe Öğretim Programında 5. Sınıfa Ait Okuduğu Anlama Kazanımlarının Bilişsel Beceriler Yönünden Değerlendirilmesi”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, ISSN: 1300-7874, S.27: 185-209.

- DEMİR, N. ve YILMAZ, E. (2003), **Türk Dili El Kitabı**, Grafiker Yayınları, Ankara.
- DEMİR, T. (2009), “*İlköğretim Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Değerlendirme*”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (01—03 Eylül 2008)
- DEMİREL, Ö. (2007), **Öğretme Sanatı (Öğretimde Planlama ve Değerlendirme)**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Ö. ve KIROĞLU, K. (2005), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenler İçin Türkçe Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık, 7. Baskı. Ankara.
- DOĞAN, Y. (2003), “*Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı:13-Bahar, Niğde.181 – 201.
- DUBAY, W.H. (2007). Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text,1- 4196-5439-X.
- DURMUŞÇELEBİ, M. (2007), “*Türkiye ve Almanya’ da İlköğretimde Anadili Öğretimi (Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma)*”, Ankara Üniversitesi, **Doktora Tezi**, Ankara
- ERASLAN, F. (2008), “*Eğitsel İçerikli Web Sitelerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi*”, **Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERGİN, M. (1972), **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları 785, İstanbul.
- ERGİN, M. (1992), **Üniversiteler için Türk Dili**, Bayrak Yayınları, İstanbul.

- FIÇICILAR, İ. (2008), “*Yazım Yanlıklarının Anlaşılabilirlik ve Makine Çevirisi Üzerine Etkisinin Dale-Chall İndisindeki Sapma ile Ölçümü*”, <http://www.babilturk.com/makaleler>, Ekim 2010..
- FLESH, R. (2001), “*How to Write English: Let’s Start with the Formula*”, www.mang.canterbury.ac.nz/courseinfo/AcademicWriting/Flesch.htm.
- FRY, E. (2002), “*Readability Versus Leveling: Both Of These Procedures Can Help Teachers Select Books For Readers At Different Stages*”, **The Reading Teacher**, 56: 286-292.
- GEÇİT, Y. (2010), “*İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Okunabilirlik Derecesinin Türkçeye Uyarlanmış Flesh Formülüne Göre Değerlendirilmesi*”, **e-Journal of New World Sciences Academy**, V:5,N:3, article n: 1c0173.
- GÖĞÜŞ, B. (1978), **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi**, Gül Yayınevi, Ankara.
- GÖKKAYA, K. (2003), **Sosyal Bilgilere Giriş, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Sosyal Bilgiler**, Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara
- GÜNEŞ, F. (1997), **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ocak Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2000), “*Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*”, 20-21 Ocak 2000 Ankara, **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2003), “*Okuma – Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı: 13, Bahar, Niğde,39 – 48.

- GÜNEYLİ, A. (2010), “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Sözcüksel Görünümü*”, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 157-190.
- HELLMAN, M., THOMPSON K., CALLAN, J. and ESKENAZİ, M. (2007) **Combining Lexical and Grammatical Features to Improve Readability Measures for First and Second Language Texts** **Proceedings of NAACLHLT 2007**, Pages 460-467, Rochester, NY, April.
- HIZARCI, H. (2009), “*İlköğretim 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi*”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, **Yüksek Lisans Tezi**, Ankara.
- İŞERİ, K. (2010a), “*Determining Comprehensibility of Text in Sixth Grade Turkish Course Books*” ,**Education**, ISSN:0013-1172 ,Winter, 381- 392.
- İŞERİ K. (2010b), “*Türkçe Ders Kitaplarında Resimler*”, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 81-90.
- İŞERİ, K. (2010c), “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Özellikleri*”, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 91-115.
- JOHNSON, K. (1978, 1987, 1998), “*Readability*”, www.timetabler.com, erişim tarihi: Kasım 2010.
- KAPLAN, M. (2002), **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları,15. Basım, İstanbul.
- KARAKAYA, Z. (2008), **Dil Edinimi**, eYazı Yayınları, Samsun.
- KAYA, Z. (1998), “*İş Eğitimi Kitaplarının Okunaklılığı*”, **Eğitim ve bilim**, 108, 30-35.
- KIRKILIÇ, A. (2010), “*İlköğretim ve Lisans Programlarındaki Değişiklikler Sonrasında Türkçe Öğretmenliği Mesleğinin ve Türkçe Eğitimi*

Bölümlerinin Durumu, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, ISSN: 1300-7874, S:27: 477-502.

KLARE, G. R. (1984), **Readability**, Handbook of Reading Research, ed. P. D. Pearson, New York: Longman

KÖSE, E. (2009), “*Biyoloji 9 Ders Kitabında Hücre ile İlgili Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri*”, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, **Journal of Arts and Sciences** Sayı:12/Aralık 2009.

KURUDAYIOĞLU, M. (2003), “*Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı:13- Bahar, Niğde.

KÜÇÜK M., GÖKDERE M. ve ÇEPNİ S. (2002), “*Adaptation of The Readability Formulas into Turkish Science Textbooks*”, **Energy Education Science and Technology** 49 Volume (issue) 10(1): 49-58.

LEAL, D. (1998), “*A Newbery Medal – winning combination: High Student Interest Plus Appropriate Readability Levels*”, **The Reading Teacher**, Vol. 51, No. 8, May

MEB (1992), **Tebliğler Dergisi** , S: 2370, MEB. Yayınları, Ankara.

MEB. (1997), **İlköğretim Okulu Programı**, MEB Yayınları, Ankara.

MEB. (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7,8. Sınıflar)**, MEB Yayınları, Ankara.

MEB. (2008), **İlköğretim Sekizinci Sınıf Ders Kitapları**, C:71,S: 2606, Millî Eğitim Basımevi, Ankara,234-235.

MEB.(1995), **Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği**, Tebliğler Dergisi No: 2434: 5-19.

- MERİÇ, G. (2004), “*Kitap İncelemesi (DILEMMAS of SCIENCE TEACHING Perspectives on Problems of Practice)*”, İlköğretim-Online 3 (1), 2004, <http://ilkogretim-online.org.tr> , erişim tarihi: 28-29, Aralık 2010.
- OKTAYLAR, H. C. (2008), **Eğitim Bilimleri (KPSS)**, Yargı Yayınevi, Ankara,54-70.
- OKUR, A. (2010), “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Özellikleri*”, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 115-140.
- ÖZBAY, M. (2003), “*Türkçe Öğretiminde Hedef – Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı:13, Bahar, Niğde,59 -70.
- ÖZBAY, M. (2006), **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**, Öncü Kitap Yayınları, Ankara.
- ÖZBAY, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2008), **Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi**.
- PIAGET, J. (Türkçesi: Portakal, H) 2004, **Çocukta Zihinsel Gelişim**, Cem Yayınevi, İstanbul.
- RUHİ, Ş. ve KOCAMAN, Ahmet (1996), **İlköğretim Kitaplarında Dil Kullanımı**. Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları Sempozyumu, Ankara: Türk – Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları.
- SAĞIR, M. (2007), “*Ana Dil mi, Ana Dili mi?*”, Turkish Studies, **Türkoloji Araştırmaları** Volume 2/2, Spring.
- SCHWARTZ, R. E.W. (2000), **An Exploratory Effort to Design A Readability Graph For German Material**, State Üniversitesi of Newyork of Albany, Washington Avenve.

- SEFEROĞLU, S. (2006), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- SEVER, S. (2008), **Çocuk ve Edebiyat**, Tudem Yayıncılık, 4. Basım, İzmir.
- SEVER, S. (1997,2004), **Tam Öğrenme Kuramı ve Türkçe Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SOLAK, M. ve YAYLI, D. (2009), “*İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi*”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Sayı 2/9.
- SOLMAZ, E. (2009), “*İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi*”, **Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (2003), “*Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım (Sönmez Modeli)*”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, S:10,24 – 39.
- SÖNMEZ, V. (2008), **Gelecekte Olası Eğitim Sistemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- TDK (2005), **Türkçe Sözlük**, TDK Yayıncılık, Ankara.
- TEKBİYİK, A. (2006), “*Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu*”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:14, No:2, 441-446.
- TEMİZKAN, M. (2003), “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayı)**, Sayı:13- Bahar, Niğde, 219-232.
- TEMİZYÜREK, F. (2010), “*Türkiye’de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi**, ISSN: 1300-7874, S.27: 645-654.

- TEMUR, T. (2002), “*İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırması*”, **Yüksek Lisans Tezi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi Kütüphanesi, Ankara.
- TEMUR, T. (2003), “*Okunabilirlik (Readability) Kavramı*”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, Sayı: 13, Niğde, 169- 180.
- TEMUR, T. (2006), “*İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”, **Doktora Tezi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2010), “*Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*”,**Türklük Bilimi Araştırmaları**, S:27, Niğde, 655-677.
- TURAN, İ. ve Geçit, Y (2010), Lise Coğrafya 10. Sınıf Ders Kitabının Farklı Okullara Göre Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu,**Kastamonu Eğitim Dergisi**, S: 18(2),1-11.
- ULUKALIN, Ö. ve TOPKAYA, Y. (2007), “*9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Öğrenci Yaş Seviyesine Uygunluğu*”, <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No2> , Erişim Tarihi: Aralık 2010
- ULUKALIN, Ö., ÇAPUK, Ö., TOPKAYA, Y. & ALIM, M. (2009), “*12. Sınıf Coğrafya Ders Kitabının Okunabilirliğinin Ölçülmesi*”, **IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 29.
- ULUKALIN. Ö. (2007), “*İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Okunabilirliğinin Ölçülmesi Ve Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi*”, **III. Sosyal Bilimler Kongresi**, MEB ve Çukurova Üniversitesi, Adana

- ULUSOY, M. (2006), “*Readability Approaches: Implications for Turkey*”, **International Education Journal**, 7(3), 323-332.
- ULUSOY, M. (2008), “Evaluating Sixth Graders’ Reading Levels with Different Cloze Test Formats, **Eurasian Journal of Educational Research** , Anı Yayıncılık, Ankara, 115.
- ULUSOY, M. (2009), “*Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması*”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Kış Cilt 7(1), 105-126.
- UŞUN, S. (2006), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım**, Nobel Yayıncılık, Ankara
- UZUN, L. ve ÇETİNKAYA G. (2010), “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri*”, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri**, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara,141-156.
- UZUN, N.(2000), **Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe**, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- ÜLPER, H. (2010), Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara251-261
- ÜNSAL, Y. ve GÜNEŞ, B. (2003), “*Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış*”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 11, 2, 387–394.
- VAVRA, Ed. (2001), “*Reading, Psycholinguistics and Readibility*”, [www2.pet.edu /courses:/evavra/TGLA/TGLA09.htm](http://www2.pet.edu/courses:/evavra/TGLA/TGLA09.htm)
- WELLINGTON, J. (1994). **Secondary Science**, Contemporary Issues and Pratical Approaches, Mackays of Chatham, PLC .

YAĞMUR, K. (2010), Türkçe Ders Kitaplarında Dil Becerilerinin Ölçümünde Çağdaş Uygulamalar, **Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri**, PegemAkademi Yayınları, Ankara, 221-248.

YALINKILIÇ, K. (2010), **Bir Öğretim Aracı olarak Ders Kitabı**, Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara,5-19.

YAMAN, H., TAFLAN, S. ve ÇOLAK S. (2009), “*İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler*”, **Değerler Eğitim Dergisi**, Cilt 7, No. 18, 107-120, Aralık.

YAZICI, K. ve YEŞİLBURSA C. (2007), “*Sosyal Bilgiler Derslerinde Yazılı Materyallerin Öğrencilerin Okuma Seviyelerine Uygunluğunun Belirlenmesinde Kullanılan Ölçme Araçları*”, **TSA/Yıl:11, S:1, Nisan**.

ZORBAZ, K. Z. (2007). “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*”, **Eğitim Kuram ve Uygulama**, Sayı:3(1), 87-101.

<http://www.timetabler.com/reading.html> (10.08.2010)

<http://www.tdk.gov.tr> (11.03.2009)

<http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No2> (22.12.2010)

EKLER

EK 1. İZİN BELGELERİ

02/02/2011

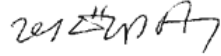
Tuğba Elli
Niğde Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

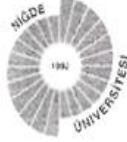
Sayın Tuğba ELLİ,

Türkçede Okunabilirliğin ve Anlaşılabilirliğin Ölçülmesi ile ilgili olarak geliştirdiğim ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (sayı 10)'nde (2003) yer alan makalemde Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım Formülünü yüksek lisans tezinize temel teşkil edecek araştırmalarınızda kullanmanızdan memnunluk duyuyorum.

Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ





T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :B.30.2.NĞÜ.0.72.00.00/314
Dosya No :302-01
Konu :Araştırma İzni

Niğde,25/02/2011

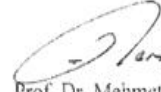
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi** a)07.02.2011 tarih ve B.30.2.NĞÜ.0.E.41.00.00 / 130 sayılı yazınız.
b)Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 18.02.2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.51.00.29
605/ 2938 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba E.L.I.' nin Tez çalışmasının uygun görüldüğüne dair Niğde Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün ilgi b' de kayıtlı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgede kayıtlı yazı gereğince Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Tuğba E.L.I.' nin araştırma sonuçlarını CD ortamında ve kitap olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet ŞENER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
1-İlgi yazı ve eki (2 sayfa)

T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.51.00.29-605-2806

Konu : Araştırma İzni

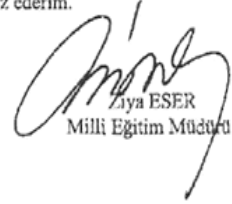
17/02/2011

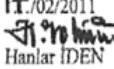
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba ELLİ'nin "İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlaşılabilirlik ve Okunabilirlik Düzeyi" konulu araştırması için Niğde Merkez Selçuk İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerine MEB yayını Türkçe Ders Kitabı ve MEB onaylı Pasifik ve Batu Yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarındaki şiir tiyatro ve serbest okuma parçaları haricindeki metinlerde öğrencilere bilinmeyen kelimeleri tespit etme uygulaması ile ilgili Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 09.02.2011 tarih ve 217 sayılı yazıları ile istenmektedir. Konu, Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ziya ESER
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/02/2011

Hanlar İDEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1- Dosya (1 adet).

EK 2. TÜRKÇE DERS KİTAPLARI



İLKÖĞRETİM
Türkçe

DERS KİTABI

8



*Dinleyelim, konuşalım,
okuyalım, yazalım*



Pasifik Yayınları

EK 3. UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Mavisini yitirmiş yaşamak

* Sark Velhasıl

Dünya hep güzel kalın

* Fevkalade

Komşusuzluk

* Yad etmek

* Avlo

* Mütemediyen

Mavisini yitirmis yaşamak

* Sark Velhasıl

Dünya hep güzel kalın

* Fevkalade

Komsusuzluk

* Yad etmek

* Avb

* Mütemediyen

Atatürk'ün Kişilik Özellikleri ve Eserleri

- refah
- vefa
- deha
- vasıf
- mensup
- Cumali Ordugahi
- Zabit
- Hasbihal

Bir Hatıra

- mal edilmesi
- ~~isama~~isama
- suurlu
- tevazu
- müzakere
- sükrest
- tertip
- suret
- itihyat
- muhakeme
- kaim

HAYALLERİM VARDI RENKLER İÇİNDE

- Fiyonklu rugan ayakkabı

- vaat

- Gül yavrusu

- meltem

- bora

- rüzgar

- erduvan

- sürgün

- budak

- Zübün

Güzellik Suyu

- Gülkistan

Bilgehan Polat
8/A-1866

Metnün adı : Atatürk'ün kişilik özellikleri ve Eserleri

Bilmediğim kelimeler :

- önder
- ideal
- Telafi
- refah
- Özen
- Ufa
- Vasıf

Metnün adı : Bir Hatıra

Bilmediğim kelimeler :

- Karar
- Suur
- Muhakeme
- Müsamaha
- hain
- sunet
- hikmet

Metnün adı : İnsan Sevgisi ve Evcensellik

Bilmediğim kelimeler :

- Tassupsusluk
- Öngörme
- Estetik
- Sunet
- Hümanizm
- Terime çalışmak
- Maskeleye
- Harp

8. Sınıf İbrogretin Türkçe Ders Kitabı Batu Yayınları

Metnin adı : Kitap ve İnsan
Bilmediğim kelimeler :

- Sahte sorumluluk
- Çağarıüstünlük
- Bilimsel
- Hayal gücü
- Zihin

Metnin adı : İnsan Günü
Bilmediğim kelimeler :

- Seçmealamak
- Ekrar
- Politika
- Büyük adamlar
- İnanmak
- Rakat

Metnin adı : Kocamustafafendi Ü Halk Kütüphanesi
Bilmediğim kelimeler :

- Baraka
- Uakfiye
- Yegane
- Restane etmek
- Materyal
- Tematik İncelendirme
- Mahfel
- Rant

Ömer Hocan

Metnin adı : Posta Kutusundaki Mısra
Bilmediğim kelimeler :

• İstigma

Metnin adı : Birey - Toplumsallık
Bilmediğim kelimeler :

- İsalak
- Beleşci

Sibel Bayram
İş.

8. Sınıf

BİLİNMEYEN KÜLMELEER

POSTA KUTUSUNDAKI MİZİK

- * Saadetli
- * Karımdasım
- * Çiğirde
- * Refikimise
- * inayethü
- * çiy

BİREY - TOPLUMSALLIK

- * Mensubiyet
- * Jeggirli
- * Aidiyet
- * karımda
- * Asabklar



SON KUŞLAR

Kiş Ada'nın her tarafına yerleşebilmek için rüzgârlarını poyraz, yıldız poyraz, maestro dramudana, gündoğusu, batı-karayel, karayel hâlinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz, daha pılısını pirtisini toplamamış, bir kenara oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmekle gitmemek arasında sallanır bir hâlde elinde bir pasaport, çıkınında üç beş altın, bekleyen bu güzel yüzlü göçmen teyzeyi benden başka bu Ada'da seven hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim. - Övünmek için değil! -

Herkesin yeni başlayacak altı yedi aylık soğuk hayata kendini şimdiden alıştırmak ve hazırlamak için bir şeyler yapmaya çalıştığı öyle günlerde ben, tembelliğim, hep kaçanı kovalayan huyumla yazın, o güzel göçmenin peşine düşmüşümdür. Nerede yakalarsam orada kucaklarım onu. Kimi bir çamın gölgesinde durgun ve güneşsizdir. Kimi bir çalılığın kenarındaki çimenlikte bütün eski ihtişamıyla yeni başlamıştır.

Yazın daha parça parça, lime lime, bohça bohça eşyaları ile gitmek için fazla telaş etmediği Ada'nın bu yakasında hiç ev yoktur. Yalnız bir tek kır kahvesi vardır.

Bir küçük koyun hemen beş on metre yukarısında, bir apartman terası kadar ufak bu kır kahvesinin tahta masaları üstünde hâlâ karıncalar gezer. Hâlâ sinekler kahve fincanının kenarlarına konarlar. Bütün sesler kesilmiştir. Kimi gökyüzünden bir uçak homurtusu gelir. İçindeki, şimdi Yeşilköy'e incek yolcuları düşündüğüm, yalnız bu yazıyı yazarken oldu. Ondan evvel de uçaklar geçmişti. Ama hiç içindeki yolcuların Yeşilköy'e neredeyse inceklerini, daha şu iki satırın sonunda inmiş bile olduklarını düşünmemiştim.

Kahvecinin kendisi sevimsiz bir adamdır. Hastalıklı olmasa, doktorlar fazla yorulmamasını salık vermemiş olsalar, dünyada kahveci olmazdı. Tersine ben bütün ömrümce iyi bir kahve bulamadığım için kahveci olamamışım. Bir kır kahvesi, bir köy kahvesinin üç beş gediklisi... Bundan güzel bir ömür mü olur elli altmış senelik yaşama, bundan güzel başlar ve biter mi?



Ağaçtan ağaca serilmiş beyaz çamaşırlar bu kadar durgun, güneşsiz, ıslak bir şekilde ılık havada hiç kurumayacaklar. Bu kedi, tahta masanın üstüne çıkmış, köpeğime durmadan homurdanacak mı? Sandalyenin üstündeki vişneçürüğü rengindeki delik çoraplar... Asmanın yaprakları daha yemyeşil. Bizim bahçedeki kurudu bile.

Deniz Bozburun'a doğru başını almış gidiyor. Uzaklarda görünen, İstanbul'un neresi kimbilir? Sesler neden gelmiyor?

Bir başka uçağın sesi gelmeye başladı. Bizim Ada, uçakların geçtiği bir yol güzergâhı olmalı ki hep ya üstümden ya solumdan geçip gidiyorlar. Kedi sustu. Köpeğim gözünü kapadı. Karga sesleri geliyor şimdi de. Vaktiyle bu Ada'ya, bu zamanda kuşlar uğradı. Cıvı cıvı öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyorlar da ben farkına varmıyorum?

Sonbaharda birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, Ada'nın tepesine doğru gittiklerini görürdüm. İçim çıderdi.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış, pislik renginde acayip çomaklar vardı.

Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufacık ağacın altına çığırkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlarlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman herifler, bir müddet beklesirler. Sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru yavaş yavaş yürürlerdi.

Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herifi. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahirî tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri açılıp kapanan, üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi...

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz iriliğine, sallaptiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, iki kadeh atmışsa yine basit, sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi hâlinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan binbir tanesinden bir tanesiydi.

Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kısırdı. Esmer lekelerin Adalar istikametine gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görececek olursa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çıkar:

- Bizim pilavlıklar geldi, derdi.

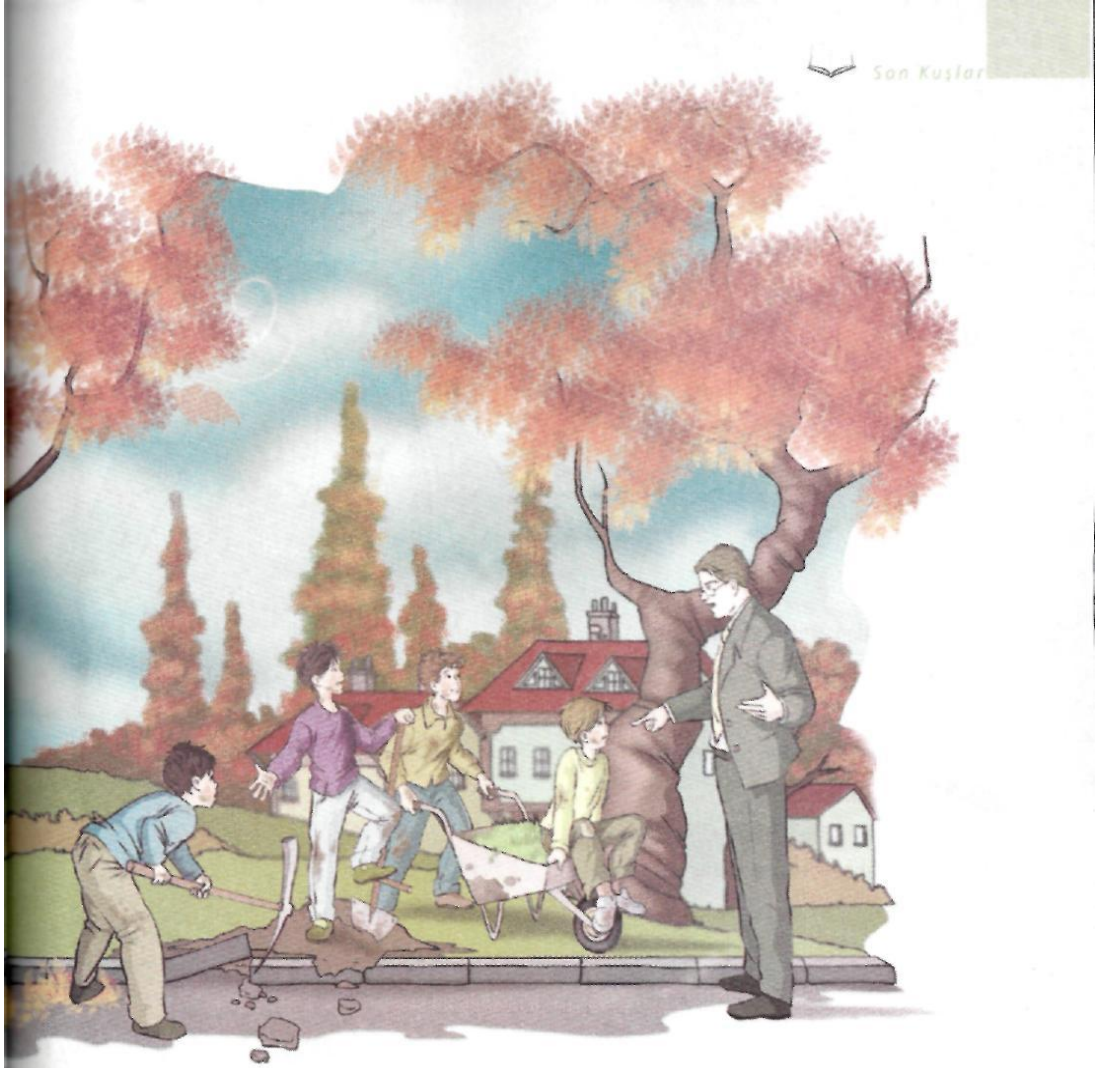




Kuşlar pek yakından geçmişse seslerini taklit ederek kalın dudaklarının arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunca aldandıklarına, bu sesi duyarak bir dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodolar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgârsız, parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde o, en çığırkan kafes kuşunu nereden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağırır; bir tanesi iki yüz elli gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o güzel günlerini pencereden görür görmez, Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş civıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor. Hâlbuki sonbahar koca yemişleri, beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşilli ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şair, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu, anlaşmış, açsız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kira çıkan her insan,

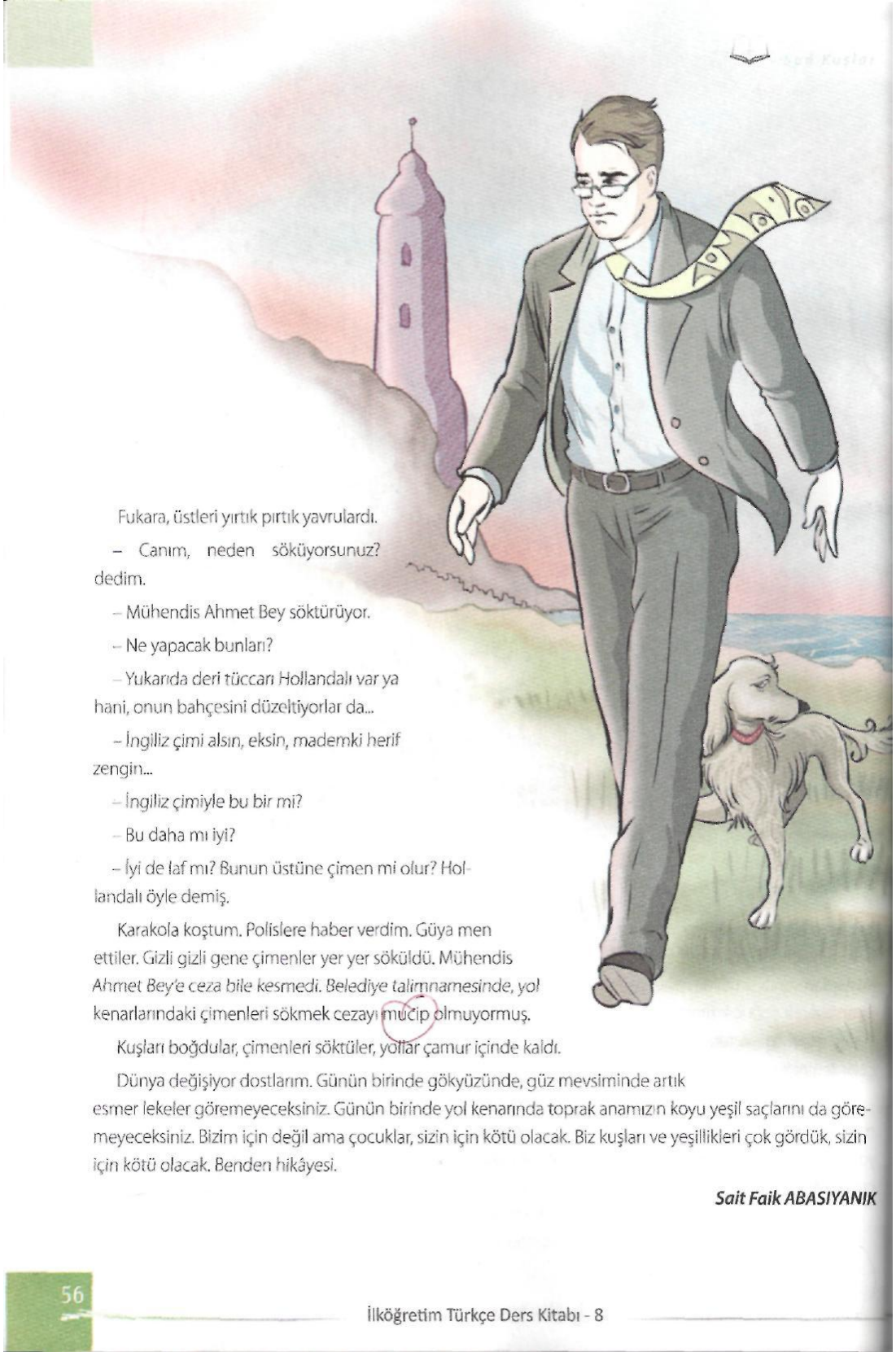


kuş sesleriyle böyle şeyler düşünecektir. Konstantin Efendi mâni oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var, kim bilir? Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen gün yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamarak yola çıkmışım. Konstantin Efendi'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözüküyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu ev duvarına çaktığım bir çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada ama yolun kenarındaki yeşillikler vardı ya. Baktım, bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülmüş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dolduruyorlardı.

– Ne yapıyorsunuz yahu? dedim.

– Sana ne? dediler.



- Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.
- Canım, neden söküyorsunuz?
dedim.
- Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.
- Ne yapacak bunları?
- Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya
hani, onun bahçesini düzeltiyorlar da...
- İngiliz çimi alsın, eksin, mademki herif
zengin...
- İngiliz çimiyle bu bir mi?
- Bu daha mı iyi?
- İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hol-
landalı öyle demiş.

Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya men
ettiler. Gizli gizli gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis
Ahmet Bey'e ceza bile kesmedi. Belediye talimatnamesinde, yol
kenarlarındaki çimenleri sökmek cezayı mücip olmuyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık
esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarında toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da gö-
remeyeceksiniz. Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük, sizin
için kötü olacak. Benden hikâyesi.

Sait Faik ABASIYANIK

YOZGAT'TA GENÇLERİN ASKERE UĞURLANIŞI

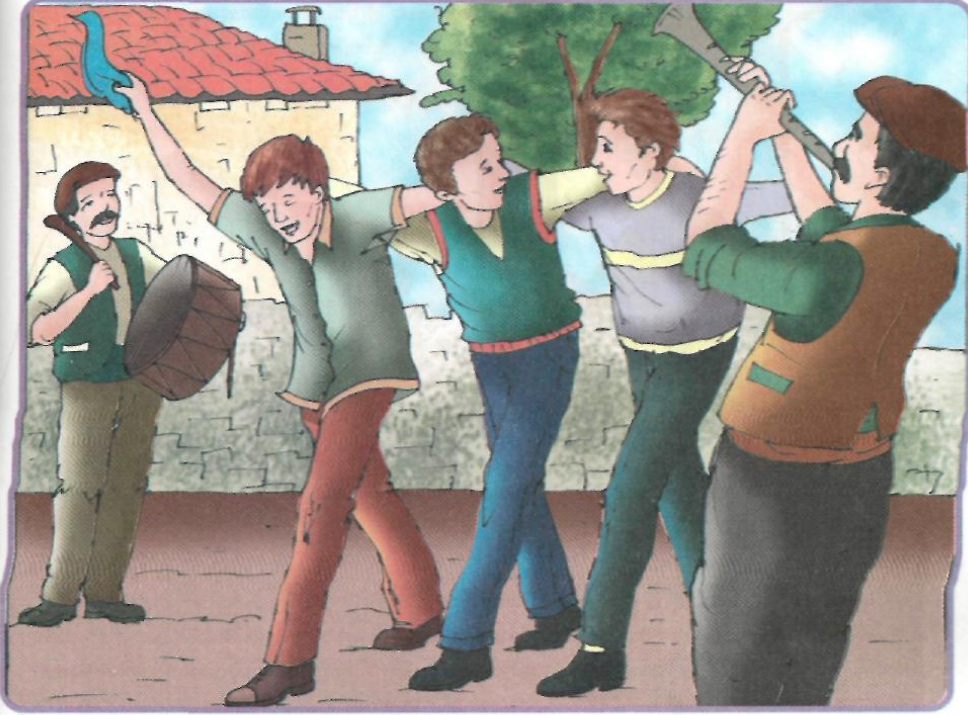
Her Türk gencinin gönlündeki aslan "şereflice askerlik yapmak" tır./Büyüklerimiz tarafın-
dan, insanın hayata iki defa geldiği söylenir./Doğmak bir, askerden tezkere almak iki./Halkı-
mız arasında onun içindir ki askerliğini yapmayı adamdan saymazlar./Askerliğini yapma-
yan insan hayat potasında pişmemiştir./Tahsilli de olsa o ocakta yetişmediği için "cahil, cema-
ka"dır./Ne zaman ki askerliğini yapar, o zaman herkes tarafından güvenilir, kız verilir, iş ve-
rilir, şahsına değer verilir./Ailesi ana ocağı ise asker ocağı da baba ocağıdır./

"Annem beni yetiştirdi./Bu vatana yolladı./

Teslim etti al sancağı, Allah'a ısmarladı."/

türküsu bir masaldır anlatılır dilden dile, gönülden gönüle./





Pusulâ gününü heyecanla bekler gençler. Çağrı pusulâsı gelecek gençler, artık o çevrede bilinmeye başlanır. Hele pusulâsı çıkan gençlerin önünden geçilmez olur. Vatani vazifeye çağrılan genç, heyecanlıdır, atiktir, neşelidir. Gruplar hâlinde gezmelerinden asker oldukları hemen fark edilir.

Sekiz on gün onlar için davet gezme, akraba ziyaret etme, arkadaşlarıyla çalıp söyleme, eğlenme günüdür. Akraba, hısım, komşu tarafından davet edilirler. Davetlere, özellikle pusulâsı çıkan gençler topluca katılırlar. Akşam yemeklerini yedikten, çaylarını kahvelerini içtikten sonra yine topluca ayrı bir delikanlı odasında toplanırlar. Oyunlar oynarlar, türküler çağırırlar, şakalar yaparlar. Askere gidişin, geçmişte ve gelecekteki yaşantılarının bir değerlendirmesini yaparlar. Bazı köylerde bir hafta önce gençler aralarında para toplayarak davul zurna ekibi tutarlar. Bir hafta davullu zurnalı davet gezerler. Eskiden bu günlere harman yerlerine ateşler yakılır, "sinsin" oynanır. Yakın köylerden askere gidecekler de bu "sinsin" oyununa katılırlar.



Sözlü, nişanlı ve özellikle evli gençler daha hüznü görürler/Günleri yaklaştıkça üzüntüleri artar/Bu gençler bu günlerde babalarından, köyün yaşlılarından askerlik hatıraları dinlemeyi pek çok severler/Aynı şeyleri yaşayacaklarını düşünerek büyüklerinin anlattıklarına dikkat kesilirler/

Dayet, eğlence derken sıra ayrılığa gelir/Köyden ayrılacakları gün bütün köy halkı toplanır. Gençler sabah namazını camide kılarlar/Evlerinden hazırladıkları çantalarını, yol azıklarını aldıktan sonra belirli bir yerde toplanırlar,Köyün imamı dua yapar./İmam, Devletimizin ve milletimizin bekçiliğini bir nöbet ve bayrak teslimi anlayışı içerisinde yapmaları, sağ salim dönmeleri, hayır ve uğurla gidip gelmeleri için Allah'tan niyazda bulunur/Kalabalık "Amin!" der. Anneler ağlamaktadır/Gençlerin ağlaması hoş karşılanmaz. Davul zurnanın eşliğinde, dualarla uğurlanırlar. Bayrak takılmış arabalara binerek davul zurna çalarak kasabaya kadar giderler/Kasabada tur atar, halay çekerler/Her genç, pusulasında belirtilen birliğine gitmek üzere kasabada vedalaşır. Yola revan olur./

On beş gün sonra askerin ilk mektubu anasına ulaşır. Bu mektup çok değerlidir/İlk mektup tavuk, kaz, hindi alınmadan verilmez/Annesi heyecanla "mektubun müjdesi"ni verir. Mektupta neler yazılıdır neler.../

Asker mektubu selamla başlar, mani ile biter/Bu maniler hasret, gurur ve yâr doludur/

Anne veya baba da oğluna yazdırdığı mektubunun başına şu abide, yüce duygunun, düşün-
cenin ifade edildiği cümleyi yazdırır: /

"Yüksek bir Türk gencine takdimdir." /

Durali DOĞAN

