

6-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MECAZLI DİLİ ANLAMA DÜZEYLERİ

Halit KARATAY*

Öz: Sözcükler, her zaman nedensiz bir toplumsal uzlaşma ile yüklenen gerçek anlamlarında kullanılmazlar. İnsanlar bir nedenden dolayı sözcüklere gerçek anlamlarının dışında ödünçleme veya başka sözcüğe aktarma yoluyla bilinçli olarak farklı anlamlar da yüklerler. Mecazlı dil diye tanımlanan bu durum, okuma ve dinleme sürecinde alıcı ile verici arasında ortak bir kod değilse anlaşılma sorunlarına yol açar. Mecazlı dil edinme süreci doğal ortamda başlar, okulda okunan edebi metinler ve derslerde yapılan öğretim etkinlikleri ile geliştirilir. Bu çalışmada 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretim araçlarının yeterliliği konusunda da Türkçe öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı betimsel alan araştırması şeklinde desenlenmiştir. 1558 öğrenciye Okuduğunu Anlama Testi (Karatay, 2013) uygulanmış, 10 Türkçe öğretmeni ile de görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin mecazlı dili anlama düzeylerinin 50 ile 62 puan aralığında değiştiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre mecazlı dili anlama düzeylerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir. Sınıflar arasında mecazlı dili anlama düzeyleri arasında 7 ve 8. sınıfların lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile mecazlı dili anlama düzeyleri arasında da akademik başarısı *orta*, *iyi* ve çok iyi olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin mecazlı dili anlama yeterliliklerinin okuduklarını anlama ve akademik başarılarını etkilediğini fakat öğretim araçlarının ve etkinliklerinin mecazlı dili öğretmede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Söz varlığı, mecazlı dil, deyim, türkçe eğitimi

* Doç.Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi.

THE COMPREHENSION LEVEL OF FIGURATIVE LANGUAGE BY 6-8TH GRADE STUDENTS

Halit KARATAY*

Abstract

Words are not always used with their real meanings which have been achieved through arbitrary social reconciliation. People give a borrowed meaning to the words apart from their real meanings for a reason or through a transfer process they give different meanings to the words consciously. This phenomenon which is described as figurative language may cause a communication problem, if it is not a common code between receiver and transmitter. The process of acquiring figurative language begins in natural atmosphere first and developed by literary texts and activities applied in the class. In the present study the comprehension level of figurative language by 6-8th grade students. Besides, Turkish teachers' opinions in terms of the efficiency of teaching aids are received. Moreover, it was figured as descriptive field research in which qualitative and quantitative methods were used. Reading Comprehension Test (Karatay, 2013) was applied to 1558 students and 10 Turkish teachers were interviewed. It was determined that the comprehension level students' figurative language changes between 50-62, and the level of girls' comprehension figurative level was better than boys. It was also found out that there was a significant difference in terms of comprehension level of figurative language in favor of 7 and 8th grade students. It was also found out that there was a significant difference between academic success and the comprehension level of figurative language in favor of students who are *moderate*, *good* and *very good*. The teachers stated that proficiency of comprehension figurative language effects reading comprehension and academic success, but they also stated that teaching aids and activities are not efficient in teaching figurative language.

Key words: Vocabulary, figurative language, idiom, teaching turkish.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dil düşünce­nin evi, sözcüklerse düşünmenin ve bunu ifade etmenin araçlarıdır. İnsan kavramlarla düşünür, onların sembolik karşılığı olan sözcüklerle düşüncesini aktarır. İnsanlar, toplumsal bir uzlaşma sonucu sözcüklere yükledikleri ortak anlam

* Assoc. Prof. Dr.; Abant İzzet Baysal University, Education Faculty, Turkish Education.

◆ Halit Karatay

kodlarının karşılıklı çözümlenmesiyle kendi aralarında iletişim kurarlar. İletişim sürecinde alıcı ile verici arasında eylem, duygu ve düşüncüyü taşıyan kodlar ortak değilse alıcıda karşılıksız kalır. Sözcükler, insanın çevresini kuşatan eşyanın adı, olup biten olaylarla ilgili eylemlerin toplumsal uzlaşma sonucu kabul edilen sembolleridir. İnsanoğlu sözcüklere yüklenen anlam kodlarıyla düşünür ve karşılaştığı sorunları ilkeli düşünme aşamalarını kullanarak aşar.

Sözcükler, her zaman nedensiz bir toplumsal uzlaşma ile yüklenen gerçek anlamlarında kullanılmazlar. İnsanlar bir nedenden dolayı sözcüklere gerçek anlamlarının dışında ödünçleme veya başka sözcüğe aktarma yoluyla bilinçli olarak farklı anlamlar da yüklerler. Mecazlı dil diye tanımlanan bu durum, anlama becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde alıcı ile verici arasında ortak bir kod değilse anla(ş)ma sorunlarına yol açar.

Dilde bir veya birkaç sesin bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı yapıya; “işaret, simge” (Aksan, 2000,15), “gösteren ile gösterilen” arasında kurulan anlamın sembolü, simgesi olan en küçük dil ögesine ‘sözcük’ denir. Sözcükler, bir nesneyi, kavramı, olayı anlayışımızda (zihin) canlandıran göstergelerdir. Bulut yağmurun, köpeğin havlaması kızgınlığın, at sözcüğü bir hayvanın göstergesidir (Guiraud, 1999, 23). Söz varlığı ise bir dilin anlam örgüsünü, evrenini oluşturan ve iletişimde bir anlama karşılık gelen en küçük anlamlı ses ve ses ögelerinden oluşan sözcüklerin bütünüdür. Dilde sözcükler duygu, düşünce varlık yönünden yüklendikleri anlam bakımından soyut (korku, sevgi, acıma), somut (elma, araba, ay); görev yönünden ad (elma, ayı) veya eylem (git-, koş-) olabilir. Günlük yaşamda toplumsal uzlaşma sonucu nedensiz yüklendikleri, anlam yönünden gerçek(göz, kanat, vermek) ve nedenli, amaçlı bir toplumsal uzlaşma sonucu kullanımdan dolayı yan (çekmecenin gözü, uçağın kanadı, ürün vermek) ve mecaz (gözüne girmek, kanadı olmak, meyve vermek) olmak üzere iki ana görevde kullanılırlar.

1.1. Gerçek (düz) anlamlı sözcükler: Dildeki sözcüklerin nedensiz kullanımları, onların gerçek başka bir deyişle düz anlamlarını verir. Örneğin Ayşe, elma, gel-. Dilin en küçük anlamlı birimleri olan sözcükler (gösteren), gerçekte bir varlığın veya eylemin (gösterilen) karşılığı olarak toplumsal uzlaşma sonucu oluşur. Bu oluşumun bir nedeni olmadığı, “saymaca” (sembolik) ve toplumsal uzlaşma sonucu üretildiği için bunlara gerçek (düz) anlamlı sözcük denir (Karaağaç, 2013, 35). Dille sözlü ve yazılı iletişimi sağlayan ad ve eylemlerin karşılığı olan göstergeler (sözcükler) toplumsal uzlaşma sonucu, nedensiz ve saymaca olarak kullanıldıkları için gerçek anlamlı olarak kabul edilir.

1.2. Yan anlamlı sözcükler: Yan anlam, bir adı veya eylemi benzerlik-aykırılık, neden-sonuç, parça-bütün, teklik-çokluk veya herhangi bir ilişki nedeniyle gerçek anlamından farklı bir anlamı çağrıştıracak şekilde kullanılmasıdır (Karaağaç, 2013a, 35-36). Nedensizlik ilkesi ile açıklanan gerçek anlam, yine toplumsal bir uzlaşma sonucu

sözcüğe “ödünçleme veya aktarma” yoluyla farklı bir anlam yüklenmesiyle olmaktadır. Örneğin kanat, kuş ile ilgili nedensiz fakat toplumsal uzlaşma sonucu oluşan bir gösterge iken “uçanın kanadı” söz grubu benzerlik ilkesinden yola çıkarak nedenli ve sözcüğe yüklenen yan anlamlı yeni bir gösterge oluşturulmaktadır.

1.3. Mecaz anlamlı sözcükler: Sözcükler, *türetme* (ses-biçim değişikliği); *benzetme* (eğretileme-ödünçleme), *komşuluk ilişkisi* (mecaz-ı mürsel-aktarma) ve farklı zaman ve mekânlardaki kullanımlarından kaynaklanan *kültürel öğelere dayalı ilişkiler* sonucu anlam genişlemesi, daralması, iyileşmesi ve kötüleşmesi, tabu, eksiltme, abartma, meslek, argo, özel ad genelleşmesi, anlam boşalması ve telmih yoluyla yan anlamlar kazanırlar (Karaağaç, 2013a, 38-62). Mecaz anlam günlük yaşamda en çok *benzetme* (tilki: hayvan adı / kurmaz, uyanık), *komşuluk ilişkisi* olan *aktarma* (yük: ağırlık, hayvanların taşıdığı mal / anne karnındaki çocuk veya ocak: ateşin yakıldığı yer / aile) biçimi, sözcüklere yeni ve yan anlamlar sağlar.

Mecazlı anlam, sözcüklerin gerçek anlamlarının dışında amaçlı olarak benzerlik veya ilgi yönünden bellekteki gerçek tasavvurundan farklı, yeni anlam oluşturacak şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir. Yeni ve farklı anlamda kullanılan sözcük veya sözcük öbeğinin yine toplumsal uzlaşma sonucunda belleklerde yeni bir durumun, olayın ve eylemin tasavvurunu simgeleyen semboldür ve iletişimde bir anlam kodunun karşılığıdır. Dildeki sözcükler gerçek anlamlarının dışında bazen tek başlarına, örneğin aslan sözcüğü bir hayvan adı veya cesur, korkusuz gibi farklı anlamlarda kullanılabilir. Yine aynı şekilde gelin sözcüğü evlenmek üzere süslenmiş kız veya yeni evlenmiş kadın veya safiyet, mutluluk, sevinç anlamları bellekte çağrıştırmalıdır. Bu sözcükler bazen de bir veya birkaç sözcükle bir arada kullanılarak ve bunlardan birinin veya hepsinin anlam değişmesiyle yeni bir kalıp söz öbeği şeklinde yeni bir anlam oluşturmak için bir arada kullanılabilir. Kültürel yaşantı ve deneyimin söz öbeği şeklinde yeni bir anlam için kullanılma biçimine deyim denir. Örneğin ‘burun’ sözcüğü organ adı ve çıkıntı anlamlarına gelirken bir başka sözcükle birlikte kullanılarak ‘burununu sokmak’ söz öbeği, deyim şeklinde ve ‘gerekmeden her işe karışmak’ anlamında kullanılabilir (Aksan, 2004, 65-79; Gibbs, 1994; Hazar ve Tarhan, 2013, 54-56; Karaağaç, 2013b, 271-273; Kovecses ve Szabo, 1996; Lakoff ve Johnson, 1980; Langlotz, 2006; Palmer, 2001). Gerçek anlamlı sözcükler, bazen tek bazen kalıplaşmış söz öbeği deyim şeklinde kullanılarak gerçek anlamlarının dışında, farklı ve yeni bir anlam oluşturmak için kullanılırlar. Yan anlamdan olan ve mecaz anlam diye bilinen bu kullanım biçimi en çok iki yolla elde edilir. Bu yollardan birincisi benzerlik ilişkisi *eğretileme* (istiare); ikincisi ilgi kurma *mecaz-ı mürsel, düz değişmece olarak da bilinen ad aktarmasıdır*.

Anlam değişimleri ya da değişmeceler söz sanatlarıdır ve öbür yazınsal sanatlarla (söyleyiş, kuruluş, düşünce ya da anlam sanatlarıyla) birlikte deyiş yöntemlerini, “daha güzel, daha canlı, daha etkin konuşma yolları”nı oluştururlar (Guiraud, 1999, 53). Mecazlı kullanımlar zihinde imgesel yeni bir semboldürler, gerçek anlamlarının dışında kullanıldıkları için bunları her zaman gerçek anlamından veya kullanıldıkları

◆ Halit Karatay

bağlamdan hareketle tahmin ederek anlayabilmek mümkün değildir. Mecazlı dil diye tanımlanan yeni imgesel semboller başka bir deyişle bu göstergeler anlama temel dil becerileri olan okuma ve dinleme sürecinde alıcı ile verici arasında ortak bir anlaşma kodu değilse, anla(ş)ma sorunlarına yol açar. Çünkü bunlar artık gerçek anlamlarının dışında zihinde farklı bir çağrışım ve tasavvura neden oldukları için yeni bir imgesel kod, gösterge veya sembollerdir.

Mecazlı anlatımda kullanılan sözcük veya söz öbeği türünden başka anlamda kullanılan dil göstergelerinin hepsi bellekte yeni bir tasavvurun sembolü, simgesi ve iletişimde yeni bir anlam kodu oldukları için bunlar da söz varlığının birer parçasıdır. Günlük yaşamda yazılı veya sözlü iletişimde anlatımı daha etkili kılmak için bunlar arasında bağlama en uygun olanı kullanılır. Etkileyici ve güzel söyleme, ikna etme, canlandırma, benzetişim kurma gibi anlamı güçlendirme aracı olarak mecazlı dil kullanmanın insanlık tarihi kadar geçmişi olduğu tarihi ve dini metinlerdeki anlatıma bakarak söylenebilir.

Ortak ve etkili bir iletişim diline sahip olmak için temel anlamlı sözvarlığı yanında bu varlığın esnetilerek yan anlamda kullanılmasıyla oluşturulan mecaz anlamlı söz varlığını da bilmek gerekir. Söz varlığının temel anlamı dışında yüklendiği yeni anlamları bilmek, insanın hem anlama hem de anlatma dil becerilerini etkili kullanmasını sağlar. Çünkü mecazlı dili oluşturan sözcükler ve söz öbeği deyimler, duygu ve düşünceyi en doğru ve güzel sunabilme, anlatma biçimi belagatin (retorik) üç temel ögesinden ikisi oluşturur. Bunlar ilki ve önemlisi bağlama uygun sözü kullanma *anlam* ikincisi de *güzel ve etkileyici söz* (estetik) söylemedir. İletişimde verici, anlatımı güçlü kılmak için seçtiği söz veya söz öbeğinin bağlama uygun göstergeler arasından en uygun olanı seçmek, kastettiği anlamın alıcı tarafından yanlış veya farklı anlaşılmasına dikkat etmek, eski tabirle söz veya söz öbeği “ağyarını mani, efradını cami” olmak durumundadır. Son olarak da iletişimde kullanılan söz ve söz öbeğinin alıcıyı incitmemesi, etkileyici ve güzel olması gerekir.

1.4. Araştırmanın amacı

Söz varlığı, insanın deneyimlerini, deneyimler *esnek düşünme, problem çözme ve iletişim kurma* becerilerinin niteliğini etkiler. Her ne kadar dil edinme süreci doğal ortamda başlasa da okullarda okunan edebi metinler ve derslerde yapılan öğretim etkinlikleri ile de dili etkin kullanabilme becerileri sürekli geliştirilmeye çalışılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma temel becerilerinin geliştirilmesi, onların hem okuldaki akademik başarılarını hem de sosyal hayatta insanlar arası ilişkilerde esnek ve estetik düşünme, iletişim kurma, problem çözme becerilerinin niteliğini artırır. Çünkü insan dille düşünür, sorunlarına çözüm arar, yine dille duygu ve düşüncelerini ifade ederek mutlu olur. Söz varlığı, insanın çevresini kuşatan varlıkların, olay ve durumlarla ilgili zihinsel tasavvurlarının imgesel hali olan sözcükler ve söz öbekleri olduğuna göre bunların gerçek ve yan anlamlarından mecaz anlamlarını bilmek hem anlama, etkili düşünme

hem de anlatma becerilerinin yeterliliğini etkiler. Okullarda yapılan öğretim etkinliklerinin söz varlığını geliştirme konusundaki kaygı, her zaman merak konusudur. Bu araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözcüklerin gerçek, mecaz ve deyim anlamları ilgili yeterlilik düzeyleri sınıf, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Bunun için şu sorulara yanıt aranmıştır.

1.5. Araştırmanın problemleri

1. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek ve mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama yeterlilikleri hangi düzeydedir?

2. Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

4. Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5. Türkçe öğretmenlerinin öğretim araçlarının söz varlığını geliştirme yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada, nitel yöntemlerinden görüşme ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu yönüyle araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karışık desenlidir. Okuduğunu anlamaya dayalı çoktan seçmeli testlerle 6-8.sınıf öğrencilerinin söz varlığı ile ilgili elde edilen nicel veriler, öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyimlerle ilgili söz varlığı düzeylerini belirleme ve sınıf, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirmede kullanılmıştır. Söz varlığının geliştirilmesinde kullanılan öğretim araçlarının ve etkinliklerin yeterliliği için de mesleki deneyimi 5-20 yıl arasında değişen gönüllü 10 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Bunun için açık uçlu üç soruluk bir Görüşme Formu kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinden görüşme yoluyla alınan bu nitel veriler, öğrencilerin söz varlığını geliştirmede kullanılan metinlerin, öğretim etkinliklerinin yeterliliğini ve alanda karşılaşılan sorunları belirlemeye yöneliktir. Böylelikle hem öğrencilerin söz varlığı ile ilgili düzeylerinin yeterliliği hem de bunun temelinde yatan sorunların birlikte anlaşılması ve değerlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Söz varlığının geliştirilmesinde kullanılan öğretim araçlarının yeterliliği ve öğretim yönteminin nasıl olması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirmek için *içerik analiz* yapılmış, söz varlığını geliştirmede karşılaşılan sorunlar ana ve alt temalara sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Nicel verileri elde etmek için Karatay (2013) tarafından geliştirilen ve üç formdan oluşan Okuduğunu Anlama Testinden (OAT1,OAT2,OAT2) ve bağımsız

değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için öğrencilere yönelik geliştirilen Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili düzeylerini belirlemek, genellenebilir tatmin edici veriler elde etmek için sosyo-ekonomik düzeyi farklı bölgelerden ve bilişsel gelişim düzeyi farklı sınıflardan oluşan gönüllü öğrencilerle çalışılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili yeterliliklerini ortaya koymak için ikişer okuduğunu anlama metni ve üç ayrı formdan oluşan Okuduğunu Anlama Testi, 20+20+23 toplam 63 soru üç ayrı oturumda yaklaşık birer ders saatinde uygulanmıştır. Araştırmaya Karadeniz (Bartın-Bolu-Düzce-Giresun'dan 738, %47), İç Anadolu (Ankara-Çorum-Konya'dan 313, %20), Marmara (Sakarya-İstanbul-Kırklareli'nden 362, %23) ve Güneydoğu Anadolu (Silopi-Şanlıurfa'dan 145, %10) bölgelerinde bulunan gönüllü toplam 1558 öğrenci katılmıştır. Sınıflara göre öğrencilerin dağılımı şu şekildedir: 6. sınıf (555, %35,6), 7. sınıf (589, %37,8), 8. sınıf (414, %26,6).

2.3. Veri toplama araçları

Öğrencilerin gerçek ve mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerini anlama düzeylerini belirlemek, söz varlığı ile ilgili durumlarını betimlemek için araştırmacı tarafından düzeye uygun geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 6 adet bilgilendirici metinle ilgili üç formdan oluşan çoktan seçmeli okuduğunu anlama sorularından oluşmaktadır. Testin birinci formunda öykü ve anı metnine dayalı 20, ikinci formu deneme ve sohbet metnine dayalı 20, üçüncü formu deneme ve gezi metnine dayalı toplam 63 soru bulunmaktadır. Bu soruların 15 tanesi metinde işlenen konu, olay, ana düşünce ve yardımcı düşünceler; 27 tanesi metinlerde geçen söz öbeği deyimler; 6 tanesi mecaz sözler ve 5 tanesi gerçek anlamlı sözcüklerle ilgilidir. Testler üç alan uzmanının görüşü alınarak geliştirilmiştir. 300 öğrenci ile testlerin ön uygulaması yapıldıktan sonra madde güvenilirlik ve ayırt edicilik analizleri yapılmış, iyi çalışmayan maddeleri düzeltildikten sonra testlere son şekli verilmiş ve araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Testin madde güvenilirlik ve ayırt edicilik indeksi Tablo 1-6'da verilmiştir.

2.3.1. Okuduğunu Anlama Testi 1'in madde istatistikleri

OAT1 okuduğunu anlama ve söz varlığı ile ilgili çoktan seçmeli başarı testine katılan 1546 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle madde istatistikleri hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde, maddelerin üç yönü üzerinde durulur. Bunlardan biri, maddenin güçlüğü, ikincisi maddenin ayırt ediciliği ve üçüncüsü maddenin çeldiricilerinin işlerliğidir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sonucunda öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Testi 1'in madde istatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)	Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)
Madde 1	,37	,35	Madde 11	,46	,40
Madde 2	,69	,42	Madde 12	,76	,46
Madde 3	,55	,32	Madde 13	,61	,54
Madde 4	,78	,47	Madde 14	,53	,53
Madde 5	,73	,32	Madde 15	,39	,43
Madde 6	,36	,48	Madde 16	,78	,43
Madde 7	,89	,25	Madde 17	,79	,45
Madde 8	,47	,31	Madde 18	,48	,39
Madde 9	,44	,37	Madde 19	,40	,43
Madde 10	,48	,37	Madde 20	,38	,34

Tablo 1 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı OAT1'in nihai formunda yer alan 20 maddenin güçlük indeksinin 0,36 ile 0,89 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri de 0,25 ile 0,54 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri görülmektedir.

2.3.2. OAT1'in test istatistikleri

Okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin ön uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde istatistiklerinin sonucunda testte 20 madde kalmasına karar verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 20 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. OAT1'e ilişkin test istatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (soru sayısı)	20
Testi alan öğrencilerin sayısı	1546
Testten alınan en düşük puan	1,00
Testten alınan en yüksek puan	20,00
\bar{X} (Ortalama)	11,27
SD (Standart sapma)	3,31
KR-20 (Güvenirlilik)	0,63
Ortalama güçlük (P)	0,56
Ortalama Ayırt Edicilik	0,36

◆ Halit Karatay

Tablo 2’de bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde 20 maddenin yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı öğrenciler arasından testten en düşük puan alan öğrencinin bir soruya, en yüksek puan alan öğrencinin 20 soruya doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 11,27 olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin testte yer alan sorulardan ortalama %56’sını doğru cevaplandıkları saptanmıştır. Testten alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, OAT1 başarı testinin ortalamadan biraz daha kolay bir test olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri Tablo 2’dedir. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının kareköküne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin OAT1’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin bilgi düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 2’de OAT1’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testindeki güvenilirlik, iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00’e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00’a yakın olması da güvenilirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karşın hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karşın hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). OAT1’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,63’tür. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,36 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt edicilik, genel itibari ile maddeleri doğru bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir.

2.3.3. Okuduğunu Anlama Testi 2’nin madde istatistikleri

OAT2’de okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testine katılan 1543 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle madde istatistikleri hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde, maddelerin üç yönü üzerinde durulur. Bunlardan biri, maddenin güçlüğü, ikincisi maddenin ayırt ediciliği ve üçüncüsü maddenin çeldiricilerinin işlerliğidir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sonucunda öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.Okuduğunu Anlama Testi 2'nin madde istatistikleri(20 Madde)

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)	Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)
Madde 1	,48	,48	Madde 11	,54	,53
Madde 2	,88	,22	Madde 12	,69	,50
Madde 3	,76	,37	Madde 13	,37	,37
Madde 4	,48	,44	Madde 14	,63	,61
Madde 5	,67	,36	Madde 15	,42	,31
Madde 6	,38	,28	Madde 16	,64	,55
Madde 7	,61	,34	Madde 17	,54	,48
Madde 8	,58	,54	Madde 18	,48	,47
Madde 9	,46	,39	Madde 19	,38	,55
Madde 10	,74	,42	Madde 20	,31	,32

Tablo 3 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı OAT1'in nihai formunda yer alan 20 maddenin güçlük indeksinin 0,31 ile 0,88 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin madde ayırtıcılık indeksleri de 0,22 ile 0,61 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri görülmektedir.

2.3.4. OAT2'nin test istatistikleri

Okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin ön uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde istatistikleri sonucunda testte 20 maddenin kalmasına karar verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 20 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. OAT2'ye ilişkin test istatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (soru sayısı)	20
Testi alan öğrencilerin sayısı	1543
Testten alınan en düşük puan	0,00
Testten alınan en yüksek puan	20,00
\bar{X} (Ortalama)	10,88
SD (Standart sapma)	3,78
KR-20 (Güvenirlilik)	0,72
Ortalama güçlük (P)	0,54
Ortalama Ayırt Edicilik	0,40

◆ Halit Karatay

Tablo 4'teki bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde 20 maddenin yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı öğrenciler arasından testten en düşük puan alan öğrencinin hiçbir soruya cevap vermediği, en yüksek puan alan öğrencinin ise 20 soruya doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 10,88 olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin testte yer alan sorulardan ortalama %54'ünü doğru cevaplandıkları saptanmıştır. Testten alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, OAT2'nin ortalamadan biraz daha kolay bir test olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri 3,78'dir. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının kareköküne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin OAT2'de bilgi düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 4'te okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testine ilişkin güvenilirlik iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenilirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). OAT2 başarı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,72'dir. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,40 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt ediciliğin genel itibari ile bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir.

2.3.5. Okuduğunu Anlama Testi 3'ün madde istatistikleri

OAT3'te çoktan seçmeli başarı testine katılan 1510 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle madde istatistikleri hesaplanmıştır. Çoktan seçmeli maddelerin analizinde, maddelerin üç yönü üzerinde durulur. Bunlardan biri, maddenin güçlüğü, ikincisi maddenin ayırt ediciliği ve üçüncüsü maddenin çeldiricilerinin işlerliğidir (Özçelik, 2010). Ön uygulama sonucunda öğrencilerin cevapları doğrultusunda hesaplanan madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. OAT2'ye ilişkin test istatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)	Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayıricılık indeksi (rij)
Madde 1	,72	,36	Madde 13	,61	,66
Madde 2	,67	,42	Madde 14	,49	,52
Madde 3	,73	,51	Madde 15	,78	,47
Madde 4	,42	,45	Madde 16	,43	,32
Madde 5	,51	,46	Madde 17	,55	,55
Madde 6	,58	,72	Madde 18	,52	,63
Madde 7	,38	,31	Madde 19	,41	,49
Madde 8	,54	,61	Madde 20	,40	,45
Madde 9	,74	,43	Madde 21	,66	,64
Madde 10	,46	,32	Madde22	,59	,55
Madde 11	,64	,53	Madde23	,17	,31
Madde 12	,32	,36			

Tablo 5 incelendiğinde okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin nihai formunda yer alan 23 maddenin madde güçlük indeksinin 0,17 ile 0,78 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri de 0,31 ile 0,72 arasında değişmektedir. Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırdıkları görülmektedir.

2.3.6. OAT3'ün test istatistikleri

Okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinin ön uygulama sonuçlarından elde edilen cevaplar doğrultusunda hesaplanan madde istatistikleri sonucunda testte 23 maddenin kalmasına karar verilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin 23 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan test istatistikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. OAT3'e ilişkin test istatistikleri

Test istatistikleri	Değerler
Testten alınabilecek en yüksek puan (soru sayısı)	23
Testi alan öğrencilerin sayısı	1510
Testten alınan en düşük puan	0,00
Testten alınan en yüksek puan	22,00
\bar{X} (Ortalama)	18,76
SD (Standart sapma)	4,33
KR-20 (Güvenirlilik)	0,75
Ortalama güçlük (P)	0,52
Ortalama Ayırt Edicilik	0,39

Tablo 6'daki bilgiler doğrultusunda, okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde 23 maddenin yer aldığı görülmektedir. Testin uygulandığı öğrenciler arasından testten en düşük puan alan öğrencinin hiçbir soruya cevap vermediği, en yüksek puan alan öğrencinin ise 22 soruya doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Ön uygulamaya katılan öğrencilerin ortalama doğru sayılarının 18,76 olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin testte yer alan sorulardan ortalama %52'sini doğru cevaplandıkları saptanmıştır. Testten alınan puanlara ilişkin hesaplanan ortalama güçlük (p) indeksi, OAT3 okuduğunu anlama ve söz varlığı testinin ortalamadan biraz daha kolay olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamaya katılan öğrencilerin test puanlarına ilişkin hesaplanan standart sapma değeri 4,33'dür. Bir veri grubundaki ölçme sonuçlarının aritmetik ortalamadan farklarının karelerinin aritmetik ortalamasının kareköküne standart sapma adı verilir. Hesaplanan standart sapma değeri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin OAT3'ün bilgi düzeylerinin birbirlerinden çok büyük farklılık göstermediğini belirtmektedir.

Tablo 6'da okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli OAT3'ün güvenilirliği, iki kategorili verilerde hesaplanan ve testteki maddelerin iç tutarlılığın ölçüsünü veren KR-20 ile hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenilirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle testin güvenilirliğinin yüksek olması, test puanlarına karışan hatanın az olduğunu, testin güvenilirliğinin düşük olması da test puanlarına karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010). OAT3 başarı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenilirlik değeri (KR-20) 0,75'dir. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,39 olarak hesaplanmıştır. Test için hesaplanan ayırt ediciliğin genel itibari ile testin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt ettiği anlamına gelmektedir.

2.4. Araştırma verilerinin analizi

Okuduğunu Anlama Testinin güvenilirlik ve ayırt ediciliğinin belirlenmesi için madde analizlerinde ITEMAN programı kullanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığının düzeyi ve araştırmanın diğer denencelerinin analizinde SPSS programı ve istatistik analiz teknikleri, aritmetik ortalama (\bar{X}), yüzde (%), frekans (N), ikili karşılaştırmalarda t- testi; varyans analizi için f testi (ANOVA) ve gruplar arasında gözlenen farkın kaynağını belirlemek için de LSD çoklu karşılaştırma testi ölçümlerinden yararlanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerin de içerik analizi yapılarak söz varlığına yönelik sorunlar ana ve alt temalar altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak için her birine TRÖ1, TRÖ2 gibi kodlar verilmiştir. Aynı konuda ortak görüşü olanlar genellenerek cümlelerin sonunda birlikte verilmiştir.

2.5. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyim söz varlığını anlama düzeylerini Okuduğunu Anlama Testi 1, 2 ve 3. formlarında yer alan maddelerin verileri ile sınırlıdır. Okuduğunu anlama becerilerinden konu, olay, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri sorgulayan maddelerin verileri bu çalışmada değerlendirilmemiştir. Okuduğunu Anlama Testi (OAT1, OAT2 ve OAT3) formlarında söz varlığı ile ilgili maddelerin dağılımı şu şekildedir:

1. Gerçek anlamı sorgulayan maddeler: OAT2: m3,m4,m5,m13; OAT3: m17.

2. Mecaz anlamı sorgulayan maddeler: OAT1:m14,m16; OAT3: m1,m2,m3,m18.

3. Deyim anlamı sorgulayan maddeler: OAT1: m1,m2,m3,m4,m11,m12,m13,m15,m17; OAT2: m2,m6,m10,m11,m12, m14; OAT3: m4,m5,m6,m7,m8,m9,m10,m15, m16, m19, m20.

3. BULGULAR

3.1. Birinci problem: 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama yeterlikleri hangi düzeydedir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri ortalama sonuçları

Söz ve söz öbeği türü	N	\bar{X}	S
1. Gerçek anlam	1555	54,67*	2,409
2. Mecaz anlam	1553	63,74*	2,807
3. Deyim anlam	1558	56,44*	1,652
Toplam	1558	58,26*	1,831

* 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri, gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri puan ortalaması (54,67); mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri puan ortalaması (63,74) ve deyim anlamlı söz öbeklerini anlama düzeyleri puan ortalaması (56,44)’tür. Genel olarak öğrencilerin söz varlığını anlama düzeylerinin ortalama (58,26) puan aralığında, orta düzeyde, olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeylerinin gerçek anlamlı sözcüklerden daha yüksek olması, testte yer alan mecaz anlamlı sözcüklerin gerçek anlamlı sözcüklerden günlük yaşamda daha yaygın kullanılması ile açıklanabilir. Örneğin, öfkelenmek anlamında kullanılan mecaz anlamlı ‘kızmak’

sözcüğü, gündelik yaşamda, gerçek anlamda kullanılan ‘maharet, aciz ve köhne’ sözcüklerine göre daha yaygındır. Öğrencilerin mecaz anlamlı sözcüklerden özellikle söz öbeği şeklinde kurulan deyimleri anlama düzeylerinin kritik düzeyde olduğu, yani günlük yaşamda yaygın kullanılmalarına rağmen yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni, deyimlerin birden fazla sözcükten meydana gelmesi ve psikolojik olarak zihinde iki veya daha fazla tasavvuru ve sembolü olan göstergelerden bir tasavvura, yani farklı bir anlama ulaşmanın güçlüğüdür. Bu durumu OAT3 m15’te gerçek anlamlı bir sözcüğü verip şıklarda onun anlamını karşılayan deyim bulmalarını yoklayan sorularda öğrencilerin ortalama doğru yanıtlama düzeyleri (78) puan olması ile açıklanabilir. Bu durumun tersini yoklayan örneğin OAT3 m16 ve m19’da deyimleri verip şıklarda bunların anlamını karşılayan gerçek anlamlı sözcüklerle eşleştirmeleri istendiğinde öğrencilerin ortalama doğru yanıtlama düzeyi ortalaması sırasıyla (26) ve (42) puandır. Yani öğrenciler iki veya daha fazla sözcüğün oluşturduğu yeni anlamı zihinlerinde doğru tasavvur edip bir göstergeye indirgemekte başarısızdır. Bu durumun bir başka nedeni de günlük yaşamda deyimlerin çok fazla kullanılmaması, kullanılsa bile iki farklı gösterge sözcükten bir göstergelik anlam yükleyecek somut yaşantı ile karşılaşamama ile açıklanabilir. Bu veriler, okullarda söz varlığını geliştirme çalışmalarında, deyimlerin öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin bu alandaki öğrenme eksikliğini tamamlayacak niteliğe kavuşturulması gerektiğine işaret etmektedir.

3.2. İkinci Problem: Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri sınıflarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili testlerden aldıkları puanlar okudukları sınıflara göre karşılaşılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıflara göre öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyimleri anlama düzeyleri ANOVA sonuçları

Söz varlığı	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p	
1. Gerçek anlam	6.sınıf	555	50,10	2,406				
	7.sınıf	589	55,78	2,389	2-1552	18,376	.000*	8>6-7. 7>6.
	8.sınıf	411	59,23	2,340				
2. Mecaz anlam	6.sınıf	550	57,12	2,941				
	7.sınıf	589	63,18	2,714	2-1550	41,705	.000*	8>6-7. 7>6.
	8.sınıf	414	73,34	2,472				
3. Deyim anlam	6.sınıf	555	52,40	1,621				
	7.sınıf	589	56,12	1,644	2-1555	44,993	.000*	8>6-7. 7>6.
	8.sınıf	414	62,29	1,531				

* $p < 0.5$ anlamlı; 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

Öğrencilerin sınıflarına göre sözcüklerin gerçek anlamıyla ilgili puan ortalamaları 6. sınıflar için (50,10), 7. sınıflar için (55,78) ve 8. sınıflar için (59,23)'tür. Sözcüklerin gerçek anlamlarını kavrama düzeylerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre gruplar arasında anlamlı bir farkın ($F_{(2-1552)} = 18.356$, $p < .000$) olduğu belirlenmiştir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi ile sınıf puanları tekrar karşılaştırılmıştır. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin okuma metinlerinde gerçek anlamda kullanılan sözcükleri anlama düzeylerinin, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre; 7. sınıf öğrencilerinin ise 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Aynı anlamlı fark sözcüklerin mecaz ($F(2-1550) = 41.705$, $p < .000$) ve deyim ($F(2-1550) = 44.993$, $p < .000$) anlamında da olduğu gözlenmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerinin hepsinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre, 7. sınıfların 6.sınıflara göre anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşması gelişim düzeyleri ile açıklanabilir. Özellikle ergenlik döneminden sonra öğrencilerin soyut düşünmeye yatkın olması, mecazlı dili anlama, soyut düşünme becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkilidir. Özellikle mecaz anlamlı sözcüklerde 8.sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre *iyi düzeyde* olmaları da bu durumu açıklamaktadır.

3.3. Üçüncü Problem: Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri akademik başarılarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili testlerden aldıkları puanlar akademik başarı durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.Öğrencilerin akademik başarı durumlarına göre gerçek, mecaz ve deyim-leri anlama düzeyleri ANOVA sonuçları

Söz varlığı	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	F	p
1. Gerçek anlam	1. Zayıf	27	37,78	2,330	4-1507	25,093	.000*
	2. Geçer	112	46,16	2,346			
	3. Orta	372	49,77	2,367			
	4. İyi	610	55,12	2,386			
	5. Çok iyi	391	63,42	2,210			
2. Mecaz anlam	1. Zayıf	27	53,33	2,417	4-1505	30,981	.000*
	2. Geçer	112	53,21	2,790			
	3. Orta	372	55,37	2,750			
	4. İyi	609	64,66	2,788			
	5. Çok iyi	390	74,91	2,506			
3. Deyim anlam	1. Zayıf	27	44,35	1,367	4-1510	82,088	.000*
	2. Geçer	112	46,85	1,497			
	3. Orta	374	50,80	1,549			
	4. İyi	611	58,33	1,628			
	5. Çok iyi	391	68,15	1,437			

* $p < .05$ anlamlı; 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre sözcüklerin gerçek anlamıyla ilgili aldıkları puan ortalamaları akademik başarı düzeyi “zayıf” olanlar için (37,78), “geçer” olanlar için (46,16), “orta” olanlar için (49,77), “iyi” olanlar için (55,12) ve “çok iyi” olanlar için (63,42)’dir. Sözcüklerin gerçek anlamlarıyla ilgili öğrencilerin anlama düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyi, akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark ($F_{(4-1507)} = 25,093$, $p < .000$) göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılarak öğrencilerin sözcükleri anlama düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Buna göre akademik başarı düzeyi “çok iyi” olan öğrencilerin okuma metinlerinde geçen gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri, akademik başarı düzeyi “iyi”, “orta”, “geçer” ve “başarısız” olanlara göre anlamlı düzeyde fark gösterdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde akademik başarı düzeyi “iyi” olanların okuma metinlerinde geçen gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri, akademik başarı düzeyi “orta”, “geçer” ve “başarısız” olanlara ve akademik başarı düzeyi “orta” olanların da aka-

demik başarı düzeyi “geçer” ve “başarısız” olanlara göre anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

Aynı farklılaşmalar öğrencilerin sözcüklerin mecaz anlamlarını kavrama düzeyi ile akademik başarı düzeyleri arasında ($F_{(4-1505)} = 30,981, p < .000$); öğrencilerin deyimlerin anlamlarını kavrama düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri ($F_{(4-1510)} = 82,088, p < .000$) arasında vardır. Buna göre akademik başarı düzeyi “çok iyi” ve “iyi” olanlar diğerlerine göre mecaz anlamlı sözcükleri; akademik başarı düzeyi “çok iyi”, “iyi” ve “orta” olanlar ise diğerlerine göre deyimleri anlama düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile sözcükleri anlama düzeyleri arasında anlamlı farkların olması, dilde yetkin olma yani okuduğunu anlamak için anlamı oluşturan göstergeleri (sözcükleri) bilme, esnek kullanabilme ve okulda akademik başarı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir. Yani okulda iyi bir akademik başarı elde etmek için dilde ve dolayısıyla anlama düşünme evrenini genişleten sözcük varlığının zengin olması ve bunu esnek kullanabilme becerisinin gerekli olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü problem: Öğrencilerin gerçek, mecaz sözcükleri ve deyimleri anlama düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Bu problemin çözümlenmesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin söz ve söz öbeklerine dayalı gerçek, mecaz ve deyimleri anlama sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin söz varlığı ile ilgili testlerden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Bununla ilgili veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre gerçek, mecaz ve deyimleri anlama düzeyleri t-testi sonuçları

Söz varlığı	Grup	N	\bar{X}	S	Sd	t	p																				
1. Gerçek anlam	1.Erkek	739	51,63	2,406	1553	4,769	.000*																				
	2.Kız	816	57,42	2,379				2. Mecaz anlam	1.Erkek	739	58,71	2,918	1551	6,833	.000*	2.Kız	814	68,31	2,621	3. Deyim anlam	1.Erkek	741	52,65	1,730	1556	8,817	.000*
2. Mecaz anlam	1.Erkek	739	58,71	2,918	1551	6,833	.000*																				
	2.Kız	814	68,31	2,621				3. Deyim anlam	1.Erkek	741	52,65	1,730	1556	8,817	.000*	2.Kız	817	59,87	1,498								
3. Deyim anlam	1.Erkek	741	52,65	1,730	1556	8,817	.000*																				
	2.Kız	817	59,87	1,498																							

* $p < .0.5$ anlamlı, 0-30 puan arası zayıf, 30-50 puan arası geçer, 50-70 puan arası orta, 70 puan ve yukarısı iyi.

Erkek öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeyi puan ortalamaları (51,63), kız öğrencilerininkine göre daha (57,42) düşüktür. Öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belir-

◆ Halit Karatay

lemek için her iki grubun puanları t testi ile sınanmıştır. Buna göre öğrencilerin gerçek anlamlı sözcükleri anlama düzeylerinin kızların lehine anlamlı bir fark gösterdiği [$t_{(1553)}=4,769, p<.000$]belirlenmiştir. Aynı şekilde öğrencilerin mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri ile deyimleri anlama düzeyleri de kızların lehine anlamlı fark göstermektedir. Kızların söz varlığının, erkeklere göre daha çok geliştiği bunun da anlama becerilerine yansıdığı anlaşılmaktadır. Özellikle orta ve yükseköğretim sınavlarında başarı oranının her yıl kız öğrencilerin lehine olması yani bu sınavlarda kızların erkeklere göre daha başarılı olmaları da bu durumla açıklanabilir.

3.5. Beşinci problem: Türkçe öğretmenlerinin öğretim araçlarının söz varlığını geliştirme yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nedir?

Bu problemin çözümlenmesinde, 5-20 yıl arası meslek deneyimi olan 10 Türkçe öğretmenin 'Görüşme Formunda' belirttikleri görüşlerinin içerik analizi sonucu elde edilen verilerinden yararlanılmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin genellikle söz varlığını geliştirme konusundaki yetersizlikleri iki ana nedene bağladıkları belirlenmiştir:

1. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliksizliği:

Söz varlığını geliştirme ile ilgili öğretim etkinliklerinin okuma metinlerine dayanıyor olması iyi fakat metinler söz dağarcığını geliştirmede yetersiz kalıyor (TRÖ1,TRÖ3, TRÖ5veTRÖ6).

Öğretilmek istenen deyimler, öğrencilerin ilgisini çekmemektedir (TRÖ3, TRÖ4, TRÖ8 ve TRÖ10).

İlgi çekici ve görsellerin fazla olduğu güncel metinlerden yararlanılmalıdır (TRÖ1, TRÖ10).

Ders kitaplarındaki metinlerin sayısı azaltılmalı ve metinler güncellenmelidir (TRÖ1, TRÖ9).

2. Türkçe ders kitaplarındaki öğretim etkinliklerinin sınırlılığı:

Kitaplarda aynı öğretim etkinlikleri tekrar etmektedir (TRÖ2,TRÖ7).

Gerçek anlamlı sözcüklerin öğretimi ile ilgili etkinlikler yeterli fakat mecaz ve deyim anlamlı söz ve söz öbeklerinin öğretimi ile ilgili etkinlikler yetersizdir (TRÖ3).

Söz varlığını geliştirmede uygulamaya dönük öğretim etkinlikleri kullanılmadığı (TRÖ1).

Öğrencilerin öğrendiği kelime, mecaz ve deyimlerle ilgili farklı metin türlerinde yazılar yazmalarına fırsatlar verilmelidir (TRÖ2,TRÖ9, TRÖ10).

Öğretim etkinlikleri çok uyarlanmalı ve farklı algıları harekete geçirecek nitelikte olmalıdır (TRÖ3).

Deyimlerin öyküsünü anlatan metinlerden yararlanılmalıdır (TRÖ4, TRÖ7, TRÖ8).

Görsel öğelerle destekli, öğrencilerin canlandırma ve oyunlaştırma etkinlikleri yaptığı bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır (TRÖ5, TRÖ6).

Söz varlığını geliştirmede teknolojik araçlardan da yararlanılmadır (TRÖ3).

Öğrenme etkinlikleri materyallerle somutlaştırılmalıdır (TRÖ5, TRÖ9).

5. Sonuç ve Tartışma

Genel olarak öğrencilerin gerçek, mecaz ve deyim anlamlı söz ve söz öbeklerini anlama düzeylerinin *orta düzeyde* olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin mecaz anlamlı sözcükleri anlama düzeyleri, gerçek anlamlı sözcüklerden daha yüksektir. Öğrenciler, günlük yaşamda yaygın kullanılan 'kızmak' sözcüğü ile ilgili bir mecaz anlamı, gündelik yaşamda sık kullanılmayan 'maharet, aciz ve köhne' gibi sözcüklere göre daha iyi düzeyde anlayabilmektedir. Aynı durum söz öbeği şeklinde kurularak günlük yaşamda sık kullanılan deyimler için söylenmez. Çünkü deyimler, yapısında birden fazla sözcüğü bulundurmakta ve psikolojik olarak yapısındaki sözcük sayısı kadar zihinde tasavvur oluşturmaktadır. Bunun için zihinde oluşan iki ve daha fazla farklı tasavvurdan yeni ve farklı bir anlama ulaşmak güçleşmektedir. Bu durum, öğrencilere uygulanan test maddelerinden deyim için karşılığı olan tek sözcüğü doğru yanıtlanma oranlarından anlaşılmaktadır. Bu durumun tersi maddelerde öğrenciler, yani sözcüğün verildiği ve onunla ilgili deyim bulunmasına yönelik sorularda, aynı başarıyı göstermemişlerdir. Bu da okullarda deyim öğretimi ile ilgili öğretim araçlarının ve sınıfta öğretmenlerin yaptığı öğretim etkinliklerinin yeterli olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerden bu konuda alınan görüşler de bunu desteklemektedir.

Öğrencilerin yaşına bağlı olarak bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ilerledikçe gerçek, mecaz ve deyimleri anlama düzeylerinin de arttığı gözlenmiştir. Araştırma verilerine göre 8. sınıf öğrencilerinin sözcük türlerinin hepsinde 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre, 7. sınıfların 6. sınıflara göre anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşması yıllar geçtikçe öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri, öğrenme deneyimlerinin artması ile açıklanabilir. Özellikle ergenlik döneminden sonra öğrencilerin soyut düşünmeye yatkın olması, mecazlı dili anlama, soyut düşünme gelişiminin söz varlığını esnek kullanabilmeyi etkilediği söylenebilir. Bunun için öğrencilerin gelişim bilişsel ve duyuşsal gelişim aşamaları dikkate alınarak somut işlemler dönemi 6. sınıf ve öncesi için "burundan solumak, karnı zil çalmak, kulağına küpe olmak, bir deri bir kemik kalmak" gibi günlük hayatta sıkça kullanılan somut anlamlı deyimlerin öğretimine yer verilebilir. Soyut işlemler dönemi 7. sınıf ve sonrası için de "suya yazı yazmak, başına buyruk olma" gibi soyut anlamlı deyimlerin öğretimine yer verilebilir.

Öğrencilerin akademik başarıları ve sözcükleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu durum dilde yetkin olma, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesi için anlamı oluşturan göstergelerin yani söz

◆ Halit Karatay

varlığının ve bunu esnek kullanabilmenin akademik başarı için önemli olduğunu göstermektedir. Söz varlığını geliştirmek için de okullardaki öğretim etkinliklerinin hem çeşitlenmesi hem de güncellenmesi gerekir.

Kız öğrencilerin dil gelişimi gibi söz varlığı ve bunu esnek kullanma (oranının) erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin her yıl girdikleri orta ve yükseköğretim sınavlarında da kendini göstermektedir. Bu sınavlarda kız öğrenciler genellikle erkek öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Bunun için söz varlığını geliştirme etkinliklerinde erkek öğrencilerin daha etkin katılımının sağlanmasına özen gösterilebilir.

Türkçe öğretmenleri genel olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliksiz olduğunu, geçen deyimlerin de öğrencilerin ilgisini çekmediğini, metinlerin daha nitelikli ve güncel konulardan olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca ders kitaplarında aynı öğretim etkinliklerinin tekrar etmesi, deyim ve mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerini öğretmeye ilişkin görselleştirme, canlandırma gibi somut ve öğrencinin etkin rol almasını sağlayacak öğretim etkinliklerinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin belirttiği diğer sorunlardır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrendiği kelime, mecaz ve deyimlerle ilgili farklı metin türlerinde yazılar yazmalarına fırsatlar verilmesi ve deyimlerin öyküsünü anlatan metinlerden ve teknoloji araçlarından da yararlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kısacası hem ders kitapları hem de öğrenme ve öğretme teknikleri yeniden gözden geçirilmeli; deyim ve mecaz anlamlı söz ve söz öbeklerinin öğretimine yönelik olarak yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

- AKSAN, D. (2000). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- AKSAN, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- GIBBS, R.W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. UK: Cambridge University Press.
- GUIRAUD, P. (1999). *Anlambilim*. (Çev. Berke Vardar), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- KARAAĞAÇ, G. (2013a). *Anlam Bilimi ve İletişim*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- KARAAĞAÇ, G. (2013b). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- KARATAY, H. (2013). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- KOVECSEZ, Z. ve Szabo, P. (1996). *Idioms: A View from Cognitive Semantics, Applied Linguistics*. v.17, no: 3 (326-55), (ERIC Number: EJ530888), Oxford University Press.
- LAKOFF, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGLOTZ, A. (2006). *Idiomatic Creativity: A Cognitive Linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*. The Netherlands: John Benjamins.
- ÖZÇELİK, D.A. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- PALMER, F.R. (2001). *Semantik: Yeni bir Anlambilim Projesi*. (Çev. Ramazan Ertürk), Ankara: Kitabiyat Yayınevi.