

**Dilbilimsel Temelli Metin Çözümleme Etkinliklerinin  
Orta Okul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik  
Tutumlarına Etkisi**

**The Effect of Linguistic-Based Text Analysis Activities on Secondary School  
Students' Attitudes to The Turkish Course**

**Abstract**

The aim of this research is to reveal the effect of linguistics-based text analysis activities on the attitudes of secondary school 7th grade students towards Turkish course. The study was carried out as an action research based on identifying and solving the problem in any part of the teaching processes with micro groups. The study group of the research consists of 17 7th grade students studying in Gümüşhane province, which was determined through critical situation sampling, one of the purposive sampling methods. Attitude scale towards Turkish lesson was used as a data collection tool in the research. Data were collected before and after the implementation of linguistics-based activities prepared for narrative and artistic texts. The analysis of the data was analyzed with the dependent sample t test and Wilcoxon signed ranks test used in the analysis of replicate measurements for the same groups. The results obtained are that linguistics-based text analysis activities have positively changed the attitudes of the students towards the Turkish course.

**Özet**

Bu araştırmanın amacı dilbilim temelli metin çözümleme etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, mikro gruplarla öğretim süreçlerinin herhangi bir parçasındaki problemin tespit edilip çözülmesi temeline dayanan eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kritik durum örnekleme yoluyla belirlenmiş Gümüşhane ilinde eğitim gören 17 7. Sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Veriler öyküleyici ve sanatsal metinler için hazırlanan dilbilim temelli etkinliklerin uygulanması öncesinde ve sonrasında toplanmıştır. Verilerin analizi aynı gruplar için tekrarlı ölçümlerin analizinde kullanılan bağımlı örneklem t testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar dilbilim temelli metin çözümleme etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği biçimindedir.

**Giriş**

Okullarda yürütülen Türkçe derslerinin temel materyali ders kitapları dolayısıyla da kitaplarda yer alan öyküleyici, öğretici ve sanatsal türdeki metinlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri" (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019: 9) biçiminde belirtilen temel amaca ve bu amaç etrafında belirlenen kazanımlara yönelik tüm etkinlikler ders kitapları için seçilen metinler üzerine tasarlanmaktadır. Bu açıdan metin çözümleme etkinliklerinin, temel dil becerilerinin kazandırılması bağlamında işlevsel bir niteliğe sahip olması önemlidir.

Rifat (2011: 4) eleştirel yaklaşımda metni "hem dilsel üretimi tamamlanmış bir üründür; hem bir üretim sürecinin izlerini taşıyan son biçimdir; hem okurların alımlama ufkuna göre yorumlanacak bir üretim kaynağıdır; hem de kurcalandıkça çoğalarak açılan, bu özelliğiyle de okuruna haz veren bir dokudur" biçiminde tanımlar. Buradan hareketle Türkçe öğretiminde metnin

**Gülşah Bulut Murat**

Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi,  
Gümüşhane, Türkiye  
gulsah.bulut@gumushane.edu.tr  
Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-7249-2396>.

**Article Type / Makale Türü**

Research Article / Araştırma Makalesi

**Keywords**

Textlinguistic, text analysis, Turkish education

**Anahtar Kelimeler**

Metindilbilim, metin çözümleme, Türkçe öğretimi

**JEL Codes:** E69, E60, E65

**Submitted:** 20 / 08 / 2023

**Accepted:** 08 / 09 / 2023

yalnızca üzerinde dilbilgisel yapıların gösterilip geleneksel yöntemlerle yapısal özelliklerinin sıralanacağı bir tümceler bütünü değil; onu oluşturan birimlerin ilişkilerinin irdelenmesi yoluyla biçim anlam arasındaki bağlantının çözümleneceği bir inceleme nesnesi olarak düşünülmesi gerektiği söylenebilir. Metnin okuma-yazma-dinleme-konuşma becerilerinin öğrencilere kazandırılması için çok yönlü değerlendirilmesi gerekliliği bu sürecin yürütüleceği bir yöntem ihtiyacını da beraberinde getirir. Bu noktada metindilbilim yöntem ihtiyacını karşılayacak bir inceleme alanı olarak karşımıza çıkar.

### 1. Metindilbilim

Metindilbilimin temel dayanaklarına geçmeden önce metindilbilim/söylem çözümlemesi ve metin/söylem kavramlarının literatürde sıklıkla birbirleri yerine -benimsenen yaklaşıma bağlı olarak değişmekle birlikte- kullanıldığını belirtmek gerekmektedir. Yapısalcı ve işlevsel yaklaşımlar metin ve söylem kavramları arasına dilsel ürünün dildışı dünyayla ilişkisi, boyutları, amacı, koşulları gibi çeşitli yönlerden sınırlar çizerken günümüzde iletişim olanaklarıyla birlikte metin tanımının da genişlemesiyle metindilbilim/metinbilim/söylem çözümlemesinin eşdeğer olarak kullanıldığı görülmektedir. Almanya’da metindilbilim çerçevesinde geliştirilen yapısalcı-işlevci metin anlayışı metin çözümlemelerinde metin içi özelliklerle birlikte metnin üretilmesine etki eden diğer metin dışı etkenleri (işlev, bağlam, durum vb.) dikkate aldığı için aslında metin ile söylem kavramları bu anlamda birbiriyle örtüşmektedir (Şenöz-Ayata, 2005: 46).

İlk kez metindilbilim kavramı (text linguistics) 1981 yılında Coseriu tarafında kullanılmasına karşın metindilbilim, yapısalcılık yaklaşımının dili yalnızca bir dizge olarak incelemesi, klasik sözdizimininse tümce ve dilbilgisel birimler odağında incelemesinin metni bütünsel olarak değerlendirmede eksik kalmasıyla yeni bir dilbilimsel çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Kısaca 1970 sonrası, “dili anlamak, onu bağlam içinde kullanmayı gerektirmektedir” düşüncesi yaygın hale gelmiş ve dilin iletişimsel ve edimsel yönü ağır basmaya başlamıştır. Böylece dizge odaklı bir dilbilimden iletişim odaklı bir dilbilime geçiş doğmuştur. Bu ihtiyaç da sözdizimi ve anlam yönünü tümce düzeyinde değil metin düzeyinde açıklamayı hedefleyen metindilbilimle açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır (Aşkın Balcı, 2018: 34).

Sesler bir araya gelerek seslemleri, seslemler sözcükleri, sözcükler tümceleri ve tümceler bir araya gelerek metinleri oluşturmaktadır. Ancak metinler onu bir araya getiren bu sözlüksel ve dilbilgisel birimlerin tek tek anlamlarının toplamından daha farklı bir bütündür. Metindilbilim iletişimin temel ögesi olan metinleri oluşturan birimleri yapısal ve işlevsel özellikleri bakımından analiz etmeyi öngörmektedir. Metindilbilim metinsellik ölçütleri (bağdaşıklık, amaçlılık, tutarlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, metinlerarasılık), metnin oluşturma aşamaları ve tür odaklı metin sınıflamaları gibi birçok unsurun birlikte irdelendiği, farklı dilbilimsel düzeylerde çözümleme süreçlerinin bütüncül biçimidir de denilebilir.

METİNDİLBİLİM Düzeyler	
Edimbilimsel Düzey	Bu düzeyde özel bir bağlamda metin ile metni kullananlar arasındaki ilişki tanımlanır.
İzleksel Düzey	Metnin izleksel gelişimini ve izleğini sınırlamak
Anlamsal Düzey	Metnin, tümcenin, sözcüğün anlamının incelenmesi
Sözdizimsel Düzey	Metnin sözdizimsel düzenlenmesinin araştırıldığı düzeydir.
Sözbilimsel Düzey	Yineleme, karşıtlanma, tersinleme (ironi), düzdeğişmece, eğretileme, uyak, sesyinelemesi vb. söz sanatlarının metindeki varlığı
Düşünyapısal Düzey	Dil ile düşünüyapı (ideoloji) arasındaki ilişki

Şekil 1. Metindilbilim Düzeyleri (Kıran, 2002: 279)

Bu tablodan hareketle metindilbilimin diğer dilbilim alanlarıyla girişik bir ilişkisi olduğu ifade edilebilir. Her düzeyde yapılacak çözümleme metnin başka bir boyutunu açıklamaktadır. Örneğin,

edimibilimsel düzeyde yapılacak çözümler metinsellik ölçütlerinden amaçlılık ve bilgisellik hakkında bilgi sağlarken sözdizimsel düzeydeki incelemeler art ve öngönderimler hakkında, sözbilimsel düzey metnin türü hakkında ipuçları sağlamaktadır. Elde edilen verilerin tamamı da parçalardan hareketle metnin bütünsel yapı ve anlam içeriğini ortaya koymaktadır.

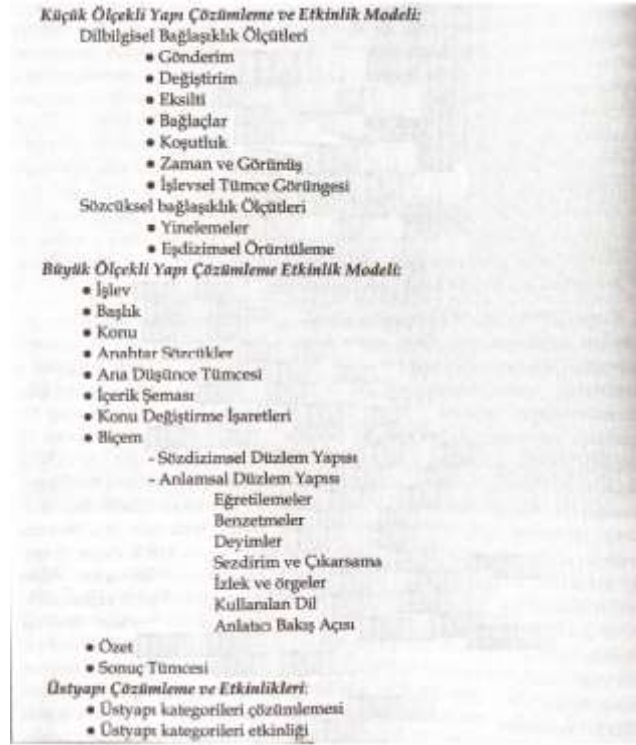
Çağdaş dilbilim yaklaşımlarında dil incelemelerinin temel nesnesi metindir. Metindilbilimsel çözümleme ise metni oluşturan sözlüksel ve dilbilgisel parçaların yüzey yapısını yukarıda belirtilen düzeylerde küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üstyapı çözümlenmeleriyle inceleyerek derin yapıya ulaşmayı amaçlamaktadır. Aslında ortaya konan metin kritiği anlamlandırma sürecini özetlemektedir denilebilir. Dil öğretiminin de temel aracı olan metinlerin, dilin kullanım özelliklerini ve dilsel birimlerin işlevsel kullanımlarını sezdirecek biçimde çözümlenmesinin bu süreci daha nitelikli kılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada dil öğretimiyle işaret edilen anadili öğretimi ve okullarda yürütülen Türkçe dersleridir.

### 1.1. Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretiminin temel amacı olan dört temel dil beceresinin odak noktasını doğru anlamlandırma oluşturmaktadır. Dil edinimi sürecinde amaçlananları gerçekleştirmek için öğrencilerin metinleri anlama ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesinin önemini belirten Cin Şeker'e (2019: 10) göre "Türkçe derslerinin beceri kazandırma ve geliştirme bağlamında en önemli işlevi anlama(okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişmesi, anlama becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir." Bu bağlamda metindilbilimin bir yöntem olarak benimsendiği Türkçe derslerinin öğrencilerin bu becerileri edinmesi ve kullanması bakımından fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB,2019) temel ve özel amaçları ile dil beceri alanları için belirlenmiş kazanımlarla metindilbilimsel çözümlemenin izlediği yöntem arasında azımsanmayacak paralellikler bulunmaktadır. Ancak bu örtüşmenin dil öğretimi açısından anlamlı hale gelmesinin metinlere yönelik işlevsel etkinliklerin bilimsel temellere dayalı biçimde oluşturulmasıyla mümkün olacağı düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel dil becerileri için 7. sınıf düzeyinde dinleme/izleme becerisi 14, konuşma becerisi 7, yazma becerisi 17, okuma beceri alanında ise akıcı okuma (4), söz varlığı (9), anlama (25) alt başlıklarıyla toplamda 38 kazanım belirlenmiştir. Dil öğretim sürecinde üzerinde en çok durulan beceri alanının okuma ve okuma becerisinin de alt başlığı olarak anlamaya geniş ve detaylı biçimde yer verildiği görülmektedir. Kazanımların açıklamalarından da anlaşılacağı üzere metinlerin okunması ve anlamlandırılması dil eğitimi sürecinin temelini oluşturmaktadır. Yalnız burada hedeflenen okuma eyleminin yalnızca metin ve göz arasında fiziksel bir eylem olmadığı, metnin okuyucu tarafından "algılandığı ve alınıldığı" düşünsel bir süreç olduğu belirtilmelidir. Ülper (2019: 3) okumayı "yazılı metnin üretildiği dili anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir." biçiminde tanımlamıştır. Tanımda da belirtildiği üzere, okuma dolayısıyla anlamlandırma için dilbilgisel özelliklerin biçimsel olarak tanınması ve ayırt edilmesi tek başına yeterli değildir; bu biçimlerden yola çıkılarak kodların çözümlenmesi yani metnin bütünü içinde bu dilbilgisel parçaların işlevsel ayırt ediciliğinin farkına varılması gerekmektedir. Dilidüzgün'e (2008: 153) göre "dilsel ögeler oluşturdukları bütünlük içinde anlam ifade ederler. Önemli olan anlamı ayrı ayrı sözcük ya da tümcelerde değil, metnin bütünlüğü içinde aramaktır, çünkü dilsel ögeler bu bağlam içinde anlam kazanacaklardır."

Bu noktada metindilbilimin metni küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı çözümlenmeleri yaparak metnin doğru anlamlandırılabilmesi için bilimsel dayanakları olan sistemli bir yöntem önerisi olduğu Dilidüzgün (2008) tarafından da belirtilmiş ve Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinlikleri için metindilbilimsel çözümlemenin ölçütlerini de ortaya koyan etkinlik modeli oluşturulmuştur.



Şekil 2. Metindilbilimsel Çözümleme İçin Geliştirilen Model (Dilidüzgün, 2017: 144)

Modelde ayrıntılı biçimde gösterilen metnin tüm bileşenlerinin incelendiği metin çözümleme çalışmalarının Türkçe dersi için belirlenmiş kazanımlarla örtüştüğü görülecektir. Beceri alanları için belirlenmiş kazanımların güncellenmesi ya da kazanımlara yönelik metin seçimleri başka çalışmalara konu edilebilir ancak Türkçe öğretiminin genel amaçları ve dil öğretiminin temel ilkeleri göz önüne bulundurulduğunda her düzeyde gerçekleştirilecek dil öğretiminde nesnel dayanakları olan metindilbilimin dilbilimin diğer alt disiplinleri gibi etkin bir yöntem olarak kullanılabilmesi görülmektedir. Yukarıdaki modelde belirtilen ölçütlerle kazanımlar arasındaki eş güdüm şu şekilde örneklendirilebilir:

T.7.3.9 numaralı kazanım “çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.” (MEB,2019: 44) biçiminde ifade edilmiştir. Küçük ölçekli yapı çözümlemelerindeki “zaman ve görünüş” ölçütü tam olarak öğrencilerin metni bu kazanıma yönelik olarak incelemesini gerektirmektedir. Ancak metindilbilim, öğrencinin zaman ve görünüş için tespit edeceği kip, zaman ve kişi eklerini yalnızca dilbilgisel bir birim olarak tespit edip ezberlemesini ön görmez; aksine öğrencinin bu eklerle zamanın metinde kurgulanışını, metindeki bakış açısını, anlam kayması olarak da ifade edilen zaman eklerinin yüzeysel ve derin yapıdaki gönderimlerini ve hatta metnin türünü sezmesi ve kavramasını amaçlar. Özdemir (2018:33) yazarın metne sindirdiği iletiyi keşfetmekle sorumlu tuttuğu okurda “yazarın amacını kestirebilmek, yazarın tutumunu metnin dil ve anlatım özelliklerinde kavrayabilme, metnin düzenleniş biçimini gösterebilmek, metnin türünü belirleyebilmek” gibi bazı donanımların olmasını gerekli bulur. Yani yöntemli bir metin çözümleme, biçim ve anlamın bütünselliğini işaret eden işlevsel bir dilbilgisi öğretimiyle birlikte nitelikli bir metin bilgisinin de edinilmesine katkı sunmaktadır.

Yine aynı biçimde büyük ölçekli yapı ölçütleri arasında sıralanmış “eğretilemeler”, “benzetmeler”, “deyimler”, “sezdirim ve çıkarılma”, “izlek ve örgeler” ve “kullanılan dil” ölçütleri T.7.3.6 numaralı kazanımda “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.”, T.7.3.8 numaralı kazanımda “Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”, T.7.3.29 numaralı kazanımda “Metin türlerini ayırt eder.”, T.7.3.26 numaralı kazanımda “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, T.7.3.16 numaralı kazanımda “Metnin konusunu belirler.” biçiminde ifade ediken okuma-anlama kazanımları ile ilişkilidir. Ancak burada yapılacak çözümlemeyi geleneksel yöntemlerle yapılan metin

tahlilinden ayıran nokta metindeki bu yapıların metin özelinde belirlenerek yüzeysel biçimde geçilmeyecek olmasıdır. Bu türlü çözümlenmeler aracılığıyla, seçilen izlek ve örgenin deyimler ya da söz sanatlarının kullanılmasıyla ilişkisi, deyim ve söz sanatlarının varlığı veya sıklığının kullanılan dille ilişkisi ve kullanılan dille metnin türü arasındaki ilişki belirlenebilecektir. Büyük ölçekli yapılar metin anlamının ayrılmaz bir parçasıdır. Metin işleme sürecinin değişik düzeylerinde, işlemeyi kolaylaştırma ve bilgiyi saklama amacıyla, üretilen veya algılanan metnin anlamını düzenler (Keçik,1993: 1).

Yazılı ve sözlü tüm metinlerin temel işlevinin iletişim sağlamak olduğunu ifade eden Torusdağ&Aydın'a (2018: 257) göre "Bu iletişimin gerçekleşebilmesi için, metin yazarı aktarmak istediği bilgileri belli yapılar içinde düzenler: metnin yüzeyindeki sözcüksel ve dilbilgisel düzenlemelerle sağlanan, tümceler arası bağlantıları kapsayan küçük yapı, metnin derinindeki anlamsal bağlantı ve devamlılıklarla sağlanan büyük yapı ve metnin ait olduğu tür ile ilgili olarak taşınması gereken özellikler olarak bilinen üst yapı." Üst yapı çözümlenmeleri her metnin oluşturulma amacına bağlı olarak biçimlenen akışını, metindeki sözlüksel ve dilbilgisel parçaların seçme ve birleştirilme biçiminden yola çıkarak betimlemeye çalışmaktadır. Metinler işlevlerine göre bir türün altında oluşturulurlar ve bu türün gerektirdiği dil kullanımlarını ve biçimsel özellikleri taşımaları gerekmektedir. Okurun metni "bu nedir?" sorusuyla karşılayacağını belirten Günay'a (2017: 222) göre "aranılan yanıt: bu romandır, çizgi film, makale, tanıtım metni, küçük ilan, özgeçmiş, (...), telgraf metni ya da bir başka metin türü ya da tipidir. Üst yapı çözümlenmesi, metnin bu türlerden hangisine ait olduğunu belirlemek için küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı çözümlenmelerinden elde edilen verilerin yorumlandığı aşamayı ifade eder de denilebilir. Farklı kurgular, farklı metin yapılarını ve dil kullanımını gerektirir, dolayısıyla da farklı iletişimsel işlev taşırlar. Kısaca metnin iletişimsel işlevi ile biçimsel ve anlamsal yapısı arasında sıkı bir ilişki vardır (Dilidüzgün,2008: 156). Üst yapı çözümlenmeleri yoluyla bu ilişkilerin, metnin işlevi bağlamında belirlenmiş türü ve düzenleniş biçimi gibi özellikleri hakkında bir sonuca ulaşılır.

Üst yapı çözümlenmeleriyle "T.7.3.25 Metinler arasında karşılaştırma yapar., T.7.3. 28 Okudukları ile ilgili çıkarımda bulunur., T.7.3.36 Metindeki anlatım biçimlerini belirler.,T.7.3.37 metinde kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler., T.7.3.29 Metin türlerini ayırt eder." kazanımlarının edindirilmesine doğrudan katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Metnin tipini, bir başka deyişle dilin işlevini belirlemenin anlamlandırmayı kolaylaştıracağını ifade eden Uçan (2016:68) "metinde çağrışımsal bir işlev mi, göndergesel bir işlev mi, yazınsal bir işlev mi söz konusudur? Metin, kurgusal bir metin midir yoksa kurgusal olmayan, gerçek bir uzamı, kişiyi anlatan bir metin midir? Bilimsel söylemlerdeki gibi bilgi veren bir metin midir? Metin nasıl sunuluyor? Bilgi veren bir biçim içinde mi? Bir anlatı biçiminde mi? Bir betimleme biçiminde mi? Bir kanıtlama biçiminde mi?" sorularını yönelterek dilin işlevlerine göre belirlenecek kılışsal özelliklerin metnin anlaşılmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Aslında bu noktada metin çözümlemenin diğer aşamalarını da bütünleyen basamağı olarak düşünülebilecek üst yapı çözümlenmelerinin, metin oluşturma süreçleriyle ilgili de mantıksal bir bağı olduğu ifade edilebilir.

Aşkın Balcı'ya (2018:206) göre "üst yapılar metin bölümleri ve metnin genel düzlemini tayin etmekte ve bir tür plan olarak, metin yapısı üzerine kurulmaktadır." Üst yapı çözümlenmesi, metin planının incelenmesi olarak değerlendirildiğinde; bu çözümleme ve hatta tüm çözümleme düzeyleri metin oluşturma aşamalarının sondan başa doğru izlenerek sağlanmasının yapıldığı bir süreç olarak da düşünülebilir. Metnin üretim aşamalarını, metnin düşünsel olarak düzenlenmesi ve metinsel olarak eklenmesi işlemleri olarak ifade eden İleri (2004:23) bu aşamaları şöyle sıralamaktadır: "amaç saptaması, söylem tasarımı, düşünceleri oluşturma, kavram ağı kurma, dilsel gösterenleri seçme, metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş ve seslenme/yazma". Metindilbilimsel düzeylerde büyük ölçekli, küçük ölçekli ve üst yapı ölçütlerini gözeterek yapılacak çözümlemenin bu basamakları metin üzerinde deşifre etmeyi, metnin yapısal tüm bileşenlerini analiz ederek anlamlandırmayı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda metnin yapısını çözümlemenin, okuma anlama kazanımlarının edinilmesine verdiği doğrudan katkıyı yazma ve konuşma becerisi kazanımlarının edinilmesine de sağlayacağı ifade edilebilir. Metnin kurgulanışını, türünü ve

anlatım biçimini metnin yapısıyla ilişkilendiren bir çözümleme, farklı türlerde metin yazma ve türlere göre yazma stratejileri kullanma becerilerini de geliştirecektir.

Bireylerin, her tür metni üretebilmeleri ve anlayabilmeleri için dil öğrenme süreçlerinde metnin bir bütün olarak bu üç yapısının da ele alındığı, sözü edilen bağıntılaşma düzlemlerini oluşturma stratejilerinin vurgulandığı düzenlemeler ve etkinliklerle karşılaşması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2008:56). Bu çalışmanın da temel amacını ifade eden bu gerekliliğin dilbilimsel temellere dayalı metin çalışmaları yoluyla -metindilbilim bunlardan biri olarak seçilmiştir- karşılanacağı düşünülmektedir. Çünkü metindilbilimsel yaklaşımda metin, yalnızca ders süreçleri içinde incelenecek bir dil ürünü olarak görülmez. Bu yaklaşım metni; iletişim bağlamında oluşturulmuş, işlevi ve buna bağlı olarak belirlenmiş türü, işlev ve türü hakkında çıkarımda bulunacak biçimde tasarlanmış yapısı, yapısına uygun olarak seçilmiş dil kullanımı, kısacası her bir parçanın diğer parçalarla kurduğu bağlarla anlam kazanarak bütün oluşturduğu bir dizge olarak ele alır ve incelemesini bu bağlamda gerçekleştirir.

Bu çalışma metindilbilimsel çözümleme ve okuma/anlama becerisi ilişkisi üzerinden yürütülmüş olsa da dilin temel beceri alanlarının birbirlerinin bütünleyicisi olduğu bilinmektedir. Yani okuma/anlama becerilerinin yazma, konuşma ve dinleme/izleme beceri alanlarıyla ilişkisiz gelişmesi olası olmayacaktır. Buna koşut olarak Türkçe öğretim süreçlerinin bir parçası olarak dilbilgisi öğretiminin de bu becerilerin geliştirilmesi için dilbilim anlayışına uygun, işlevsel ve yöntemli yürütülmesi önem taşımaktadır. Dolunay (2019:391) dilbilgisinin “anlama ve anlatma becerilerinin tam ve kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılması gerektiği”ni ifade etmektedir. Metindilbilimsel yaklaşımın dilbilgisel parçaları ya da söz dizimini anlam ve işlev odaklı incelemesinin, dilbilgisi öğretiminin bir amaç değil dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir araç olarak gerçekleştirilmesine uygun bir yöntem olduğu belirtilebilir.

Metindilbilimsel çözümler, Türkçe öğretim programının dayandırıldığı yapılandırmacı eğitimin “yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır.” (Yurdakul,2005:53) ilkesini öğretim süreçlerine taşıyacak etkinliklerin hazırlanmasına da olanak tanıyacaktır. Metni anlamsal, sözdizimsel,sözbilimsel ve diğer metindilbilimsel düzeylerde incelemek üzere hazırlanmış etkinlikler o metin özelinde hedeflenmiş kazanımların edinilmesini sağlarken öğrencilerin daha sonra karşılayacakları veya kendi üretecekleri metinleri tür, yapı ve dil kullanımı bakımından değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

Dil öğretimi okullarda Türkçe dersi öğretim programında belirtilen amaç ve kapsam doğrultusunda, sınıf düzeylerine göre düzenlenmiş kazanımlar kapsamında ve ders kitapları için seçilen metinlerle bu metinler üzerine hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak temel dil becerilerinin kazandırılması noktasında çerçevenin öğretim programları ve içerikleriyle sınırlı olmaması gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin anadili öğretimi sürecinde kazanacakları dil becerilerini diğer disiplin alanlarında, ileri akademik yaşamlarında ve sosyal çevrelerinde kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin edinecekleri “dil kullanım bilgisi”nin, bir kanun/yönetmelik okurken, öz geçmiş yazarken, reklam/film izlerken, yönerge hazırlarken vb. durumlarda ihtiyaç duyacağı anlama-anlatma becerisini geliştirecek işlevsellikte kazanması gerektiği düşünülmektedir. Bunun da bilgiyi yalnızca kuramsal olarak ele alan ve yüzeysel ilişkileri (neden-sonuç, amaç-sonuç gibi) inceleyen metin çalışmalarıyla değil daha karmaşık düşüncel becerilerin geliştirilmesine olanak tanıyacak model ya da yöntemlerle sağlanacağı söylenebilir. Bloom’un Yeniden Düzenlenmiş Eğitim Hedefleri Taksonomisi’nde (Tutkun,2012:17-17) bilgi ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyut yer almaktadır. Bilgi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi; bilişsel süreç boyutunda isim formdan fiil forma evrilmiş hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma aşamaları bulunmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre öğrenci bilişsel süreçleri yürütürken bilgi boyutundan olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgilerden kullanarak hedef davranış ya da öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Buna bağlı olarak metin çözümlerinde dilbilgisel ve sözlüksel birimlerden söz dizimine, tümcelerden metne; parçadan bütüne; biçimden anlama doğru izlenen yolun, bilişsel süreç boyutunun hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme ve değerlendirme basamaklarıyla karşılanacağı ifade edilebilir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü metin üretimlerinde bu aşamalarda yapılandırdıkları bilgiyi yaratma

düzeyinde beceriye dönüştürdüğü de söylenebilir. Börekçi (2015:410) “dil öğretim süreçlerinin üst düzey düşünme becerisi kazandıracak biçimde planlaması gerektiği”ni belirtmiştir. Bu bağlamda eğitimde bilimsel temellere dayandırılarak oluşturulmuş bilgi/beceri düzeylerine ulaşmanın yine yöntemli ve kuramsal temelleri olan dilbilim ve dil öğretim yaklaşımlarıyla sağlanacağı belirtilebilir.

Ayrıca ulusal öğretim programlarında belirlenen hedef ve izlenen yol haritasının aynı zamanda güncel uluslararası hedef dil becerileriyle örtüşmesi de oldukça önemlidir. Bu noktada 1981 yılından beri ülkemizde de uygulanan PISA’dan bahsedilebilir. PISA projesinde okuma alanında 6 düzeyde (1a,1b,2,3,4,5) ölçmeler yapılmaktadır; bu düzeyler öğrencinin metinden hareketle okuma-anlama becerisini basitten karmaşığa biçiminde ifade edilebilecek biçimde ölçmektedir. PISA projesinde kullanılan okuryazarlık kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmakta ve bu doğrultuda ölçmeler yapılmaktadır (Onan, 2019:112).

PISA 2018 Ön Raporu’nda (MEB,2019:33) okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçler “bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme” biçiminde belirtilmiştir. Bu süreçlerin; Bloom’un yeniden düzenlenmiş eğitim hedefleri taksonomisindeki kavramsal bilgiden üstbilişsel bilgiye, bilişsel süreç boyutlarının hatırlama düzeyinden değerlendirme düzeyine doğru, daha karmaşık olması bakımından benzerlikler gösterdiği de ifade edilebilir. PISA sonuçlarının kaygı verici olduğunu ve sonuçların, öğrencilerin büyük çoğunluğunda üst düzey düşünme becerilerine sahip olmadığını gösterdiğini ifade eden Yağmur (2019:206-211) göre “okuma işlemi etkin bir süreçtir ve birçok farklı boyutu vardır. Teknik olarak yazıyı çözümleme becerilerinin yanı sıra algı ve zihinsel çözümlemeyi içerir. Ders kitaplarında sunulan etkinlikler ise, daha çok alt bilişsel düşünme süreçlerine karşılık gelmektedir. Birbirinden kopuk ve bilişsel işleme düzeyi çok düşük etkinliklerle öğrencilerin dil gelişimini sağlamak olanaklı olmamaktadır.”

Dilbilimsel temellere dayandırılmış bir Türkçe öğretiminin, hem öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşılmasına hem de uluslararası kabul görmüş düzeylerde “dil” bilgisi ve okuma-anlama becerilerinin kazandırılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Genel Dilbilim Dersleri’nin genelinde dil eğitimiyle dilbilim ilişkisini irdeleyen Onan’a (2012:242) göre Saussure’nin “dili bir dizge, sistem olarak tanımlaması, dilin uzlaşsallığına dikkat çekmesi, yazı ve dil kavramlarını birbirinden ayırması, dil ve söz kavramlarını ayırması, töz ve biçim arasındaki ayrılığa dikkat çekmesi, dilde dizisel ve dizimsel ilişkilere değinmesi, anlam ve değer kavramlarını dile getirmesi, dil eğitiminin dilbilimsel temelini oluşturan hareket noktaları olarak kabul edilmelidir.”

Bu çalışmanın amacı kuramsal olarak açıklanmaya çalışılan metindilbilimin temel alınarak hazırlandığı metin çalışmalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Çalışmanın temelini oluşturan araştırma sorusu “Dilbilimsel temelli metin çözümleme etkinliklerinin orta okul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?” biçimindedir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma eylem araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması uygulamayı sürekli olarak iyileştirmek için titizlik ve anlayışla üstlenilen, ortaya çıkan kanıta dayalı sonuçların daha sonra uygulayıcı ya da araştırmacının mesleki gelişimine katkı sunacağı bir sorgulamadır (Koshy,2005:2). Eylem araştırmasının nicel yöntemlerinden yarı deneysel araştırmalar kapsamında ön test-son test yöntemiyle gerçekleştirilmiş olması araştırmanın desenini ifade etmektedir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kritik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacı için olasılıkları dışarıda bırakan, küçük gruplarla derinlemesine araştırma yapılmak için tercih edilen bir yöntemdir. Patton’a göre (2018, s. 40) amaçlı örnekleme “çalışılan durumlar zengin bilgi içerdikleri ve

aydınlatıcı oldukları için; yani, bu durumlar ilgilenilen fenomeni yararlı bir şekilde gösterdiğinden seçilmiştir; örneklem, bir örneklemden bir evrene deneysel genellemeler yapılmasını değil fenomen hakkında içgörü kazanılmasını hedefler". Derinlemesine incelenen bir durumun daha küçük gruplar üzerinden genellenmesi mantığına dayanan kritik durum örnekleme yöntemi kısaca "bu, burada oluyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olur" veya tam tersine "bu, burada olmuyorsa, başka benzer durumlarda kesinlikle olmaz (Şimşek&Yıldırım, 2021, s. 119)" kabulüne dayanır.

Araştırmanın çalışma grubunu Gümüşhane ilinde bir ortaokulun 7. Sınıfında eğitim gören 17 (9 kız, 8 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmesi konusunda alan uzmanlarının ve ortaokul Türkçe öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin lise giriş sınavlarına hazırlık sürecinde olmaları, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin ise dilbilimsel temelli metin çözümleme etkinlikleri için yeterli ön bilgi ve hazırbulunmuşluğa sahip olmayacakları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için 5. ve 6. sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın kapsamı ve kazanımların içerikleri ile Türkçe öğretmenlerinin görüşleri odak noktasını oluşturmuştur.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilmiş Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 27 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin ilk boyutu "Derse Yönelik İlgil ve Sevgi" boyutunda 15 madde, ikinci boyut olan "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" boyutunda 8 madde ve üçüncü boyutu "Derse Yönelik Etkinlikler" boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçekte 5 puan "kesinlikle katılıyorum", 4 puan "katılıyorum", 3 puan "karasızım", 2 puan "katılmıyorum" ve 1 puan "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısının 0,915 olarak belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları için de hesaplanan Cronbach  $\alpha$  katsayısının birinci alt boyut "Derse Yönelik İlgil ve Sevgi" boyutu için .927, ikinci alt boyut "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" için .842 ve üçüncü alt boyut "Derse Yönelik Etkinlikler" için .732 biçiminde aktarılmıştır.

### 2.4. Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işlem sürecinin başında çalışma grubuna Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. İzleyen 8 haftalık süreç için 4 öyküleyici, 4 sanatsal metin üzerine dilbilimsel temellere dayalı metin çözümleme etkinliklerinden oluşan çalışma kağıtları hazırlanmış ve Türkçe dersleri bu metin çözümleme çalışmalarıyla yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonunda tekrar Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Türkçe derslerinde kullanılmak üzere etkinliklerin tasarlandığı metinler öyküleyici metin türünde Yeşil Gözlü Kardan Adam (Tacettin Şimşek), Anadolu Davulu (Mehmet Önder), Sığırtmac Mustafa'nın Öyküsü (Süleyman Bulut), Adını Göklere Yazdıran Çocuk (Vehbi Belgil); sanatsal metin (şiir) türünde Güz (Arif Nihat Asya), Rüzgar (Cahit Külebi), Sazıma (Aşık Veysel Şatıroğlu) ve Bir Dünya Düşünürüm (Coşkun Ertepinar) adlı metinlerdir. Metinlerin tamamı okullarda kullanılan MEB Yayınları(2021), Özgün Yayınları(2019) ve Dersdestek Yayınları'na(2018) ait 7. sınıf ders kitaplarından seçilmiştir.

Bu metinler için tasarlanan dilbilimsel temelli metin çözümleme etkinlikleri Türkçe derslerinin işleyiş sürecini olumsuz etkilememek ve programın kazanımlar doğrultusunda yürütülmesine engel olmamak bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen 7. sınıf Türkçe dersi kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Her metin türünde kendi içinde okuma beceri alanındaki kazanımların tamamı ile ilgili maddelerden biri en az 1(bir) kazanımı karşılayacak biçimde etkinlikler oluşturulmuştur (Ek1). Etkinliklerde öğrencilerin metinlere metindilbilimsel düzeyleri kavramalarına olanak sağlamak için küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı çözümlenmelerini gerçekleştirebilecekleri maddeler hazırlanmıştır. Dilbilimsel kavramlar öğrencilerin anlayabilecekleri karşılıklarla verilmiştir. Etkinliklerin hazırlanması, kavramların öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesi ve etkinliklerin kazanımlara yönelik olması konularında alan uzmanlarının ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.



Çalışmada araştırmacının sürece olası olumlu/olumsuz etkisini ortadan kaldırmak amacıyla, çalışma grubunun halihazırda derslerini yürüten öğretmenin dersleri bu etkinliklerle işlemeye devam etmesi sağlanmıştır. Ders öğretmenine her metin için tasarlanan etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi verilmiş ve ayrıca derslere hazırlık yapmasını sağlamak amacıyla yönerge de hazırlanmıştır.

Çalışmada kullanılan dilbilimsel temelli metin çözümleme etkinlikleri ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait etik kurul izinleri (E-20055123-605.01-67009451) alınmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen ön test ve son test verilerinin değerlendirilmesi için ön test değerleri normallik analizi, son test değerleri normallik analizi, fark sonucuna ulaşmak için bağımlı örneklem t-testi ve ölçeğin iç tutarlılık katsayıları için Cronbach  $\alpha$  katsayı analizi yapılmıştır. Analizlerde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır.

İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini kontrol etmek için normallik analizlerinde çarpıklık basıklık katsayıları, Histogram Grafiği, Q-Q Grafiği, Kutu Grafiği, Gövde Yaprak Diyagramı ve Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ön test puanları için normalliğin sağlandığı görülmüştür.

**Tablo 1. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri**

Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p
Tutum ölçeği ön test normallik değerleri	,949	,446

Tablo 1'de öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test normallik testi değerleri gösterilmiştir. Tabloya göre ön test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri**

Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p
Tutum ölçeği son test normallik değerleri	,897	,060

Tablo 2'de öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin son test normallik testi değerleri gösterilmiştir. Tabloya göre son test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 3. Kız Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri**

Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p
Kız öğrenciler ön test normallik değerleri	,834	,049

Tablo 3'te kız öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test puanları normallik testi değerleri gösterilmiştir. Tabloya göre kız öğrencilerin ön test verileri normallik değerlerini karşılamamaktadır ( $p < ,05$ ).

**Tablo 4. Kız Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri**

Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p
Kız öğrenciler son test normallik değerleri	,928	,458

Tablo 4'te kız öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin son test puanları normallik testi değerleri gösterilmiştir. Tabloya göre kız öğrencilerin son test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır ( $p > ,05$ ).

Kız öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılacak analizde ön test değerlerinin normalliği karşılamamasından dolayı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

**Tablo 5. Erkek Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri**

Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p
Erkek öğrenciler ön test normallik değerleri	,921	,436

Tablo 5'te erkek öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test puanları normallik testi değerleri gösterilmiştir. Tabloya göre erkek öğrencilerin ön test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır ( $p > ,05$ ).

**Tablo 6. Erkek Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri**

Shapiro-Wilk		
	İstatistik	p
Erkek öğrenciler son test normallik değerleri	,811	,037

Tablo 6'da erkek öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin son test puanları normallik testi değerleri gösterilmiştir. Tabloya göre erkek öğrencilerin son test verileri normallik değerlerini karşılamamaktadır ( $p < ,05$ ).

Erkek öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılacak analizde son test değerlerinin normalliği karşılamamasından dolayı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Örneklem ortalamaları karşılaştırılacak iki ölçümde, ölçümler arası farkların dağılımındaki anormallikler nedeniyle ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi yapılamaz. Bu durumda parametrik bir test olan ilişkili (bağımlı) örneklem için t testinin alternatifi sayılabilecek, parametrik olmayan bir karşılaştırma testi Wilcoxon İşaretli Sıralar testiyle ölçümler arasında fark olup olmadığı sınanabilir (Can, 2017:142).

Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden elde edilen verilerin güvenilirliği analizinde ölçeğin alt boyutları için Cronbach  $\alpha$  katsayıları "Derse Yönelik İlgi Ve Sevgi" boyutunda ,945, "Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar" boyutunda ,842, ve "Derse Yönelik Etkinlikler" boyutunda ,602 ve ölçeğin tamamı için ,830 olarak hesaplanmıştır. Alpar'a(2012:458) göre "0,80-1,00 test/ölçek yüksek güvenilirliğe sahiptir, 0,60-0,79 test oldukça güvenilirlerdir".

### 3. Bulgular

Bu çalışmada dilbilim temelli metin çözümleme etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi incelenmiş ve uygulanan ön test ve son test puanları ve bu puanlar arasındaki farklar şöyle değerlendirilmiştir:

**Tablo 7. Kız Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Son test-ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	5.50	44		
Pozitif Sıralar	1	1	1	-2.547	.011
Eşit	0	-	-		

Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7'de kız öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test ve son test puanlarının farkına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları gösterilmiştir. Kız öğrencilerin ön test ve son test puanları kıyaslandığında puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (z: -2,547; p=0,011<0,05). Son test puanlarının, ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 8. Erkek Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Son test-ön test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	6	4.50	27		
Pozitif Sıralar	1	1	1	-2.201	.028
Eşit	1	-	-		

Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 8'de erkek öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farka ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları gösterilmiştir. Erkek öğrencilerin ön test ve son test puanları kıyaslandığında puanlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (z: -2.201; p=0.028<0.05). Son test puanlarının, ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 9. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları**

Testler	n	X	Ss	t	p
Ön test	17	2.37	.24		
Son Test	17	3.10	.57	-4.644	.000

Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonucuna göre ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t(16) = -4.644, p < .05$ ). Öğrencilerin ön test ortalaması 2.37'den 3.10'a yükselmiştir. Bu bulgu, dilbilim temelli metin çözümleme etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

### Sonuç ve Değerlendirme

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, dilbilim temelli etkinliklerle yapılan metin çözümleme çalışmaları sonrasında pozitif yönde bir değişiklik olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin dilbilim temelli metin çözümleme çalışmaları öncesi tutum puanları 2.37 iken son test puanları 3.19; erkek öğrencilerin ön test tutum puanları 2.38 iken uygulama sonrasında 3.02'dir. Ayrıca tüm öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puan ortalamaları 2.37 iken dilbilim temelli metin çözümleme etkinlikleri sonrasında 3.10'a yükselmiştir. Bu sonuçlara göre dilbilim temelli metin çözümleme etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Metindilbilim yaklaşımıyla oluşturulmuş metin çözümleme etkinlikleri, metni çok boyutlu bir inceleme nesnesi olarak ele almıştır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesi, ana dili öğretiminin temel

aracı olan metinlerin yapısal ve işlevsel özelliklerinin bütünsel olarak incelenmesini gerektirmektedir. Bu incelemeler hâlihazırda ders kitaplarında metin altı soruları ve etkinlikler yoluyla yapılmaktadır. Ancak daha önce yapılmış çalışmalar (Diligüzgün, 2009; Yılmaz&Topal, 2010; Er, 2007; Demir, 2008) bu etkinliklerin; derse ilişkin kazanımları karşılama, üst bilişsel becerileri geliştirme, anlama becerilerine katkı sağlama gibi noktalarda yetersiz kaldığını ve düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ölçeklerden elde edilen son puanlar, dersi daha işlevsel hâle getiren, tekdüzelikten uzak metin çözümlene etkinliklerinin öğrencilerin derse olan tutumunu olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dilbilimsel metin çözümlene etkinlikleriyle işlenen dersleri daha ilgi çekici buldukları söylenebilir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında farklı türde metinlerin yer aldığı ancak metin türüne göre küçük değişiklikler olmasına karşın -özellikle aynı tür metinlerde- aynı tip etkinliklere ve metin çalışmalarına yer verildiği görülmüştür. Oysaki her metin özgündür ve türlere özgü ortak özellikleri taşımasına karşın metinsellik ölçütleri bakımından her metnin "kendi içinde" incelenmesi gerekmektedir. Her metin özgün olduğu için anlama ulaşımda gerçekleştirilecek bilişsel süreçleri işletmeye yönelik etkinliklerin içerikleri de özgün olmalıdır (Dilidüzgün, 2010: 26). Tüm metinlerde aynı etkinliklerle karşılaşmak, öğrencilerin derse olan ilgisini ve dolayısıyla güdülenmesini azaltacaktır. Dilbilimsel metin çözümlene çalışmalarının, metnin planı ve ilişkileri odağında etkinlikler sunmasının öğrencilerin dersin işlenişine ilişkin tutumlarını geliştirdiği söylenebilir.

Dilbilimsel metin çözümlene etkinliklerinin, metnin yalnızca yüzeysel yapıda değil büyük ölçekli yapı bağlamında incelemeyi gerektirecek biçimde hazırlanmış olmasının öğrencilerin tutumunu olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler çoğunlukla 5N1K tipi, konu ve anafikir/tema buldurmaya ya da sözcük anlamı noktasında bilgi/hatırlama düzeyinde etkinliklerdir. Öğrencilerin her metne yönelik benzer etkinliklerle karşılaşmaları, metin üzerine düşüncelerini gerektirmediği için derse karşı ilgilerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü öğrenciler bu etkinlikleri, metni türüne göre okuma stratejileri kullanmadan metni anlamlandırmak için yöntemli bir çözümleneye başvurmadan okuyarak da cevaplayabilmektedir. Dilbilimsel metin çözümlene etkinliklerinin metni farklı düzeylerde incelemesi, öğrenciyi yöntemli bir okuma ve anlamlandırma çabasına yönlendirmektedir. Metindeki ilişkilerin derin yapıdan yüzeysel yapıya anlamı oluşturmak üzere kurulduğunu fark etmenin, öğrencide bilginin işlevselliği bilincini yarattığı ve bunun derse yönelik tutumu etkilediği belirtilebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi becerilerine yönelik etkinliklerde metinden bağımsız ve bağlamı belirsiz tümceler üzerine örnekler verildiği görülmüştür. Ayrıca metinden örneklerle yapılan dil bilgisi çalışmalarının da dil bilimsel birimlerin anlamı kurmada ayırt edici işlevleri üzerinde durulmadığı sadece kuramsal bilginin gösterilmesine dönük örneklerden oluştuğu söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf düzeyine göre belirlenmiş dil bilgisi konularıyla ilgili kazanımlar, okuma becerisinin anlama alt başlığı içinde yer almıştır. Dil bilgisi becerilerinin yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ayrı bir beceri alanı olarak değil temel dil beceri alanları içinde bütünsel olarak verilmesi gerektiği de bilinmektedir. Dil bilgisi konularının anlamdan bağımsız örnekler üzerinden işlenmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilediği söylenebilir. Dil bilimsel parçaların bakış açısından zamanına, türünden iletisine kadar metnin her parçasını işaret eden işlevlerinin fark ettirilmesinin, öğrencinin metne ve dil bilgisi konularına yaklaşımını değiştireceği ön görülebilir. Dilbilimsel metin çözümlene etkinliklerinin öğrencileri dil bilgisinin anlaşılması zor ve anlama-anlatma becerileri açısından işlevsiz bir kurallar yığını biçimindeki varsayımdan uzaklaştırdığı ve bu ilgiyle öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Sözcük bilgisi çalışmalarında kitaplarda yer alan metin çalışmalarının "tahmin" ve "sözlük anlamı" merkezinden pek ayrılmadığı görülmüştür. Dilbilim, sözcükbirimlerin anlamlarını içinde yer aldıkları dizisel ve dizgisel ilişkilerden aldığı ve her biçimbirimin bir "seçim" olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda sözcük çalışmalarının da öğrenciler için ön bilgileri harekete geçirecek ve üst düzey düşünme becerilerine yön verecek biçimde tasarlanmamış olmasının öğrencilerin ders tutumlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bir sözcüğün anlamını sözlükten bulmak ya da tahmin etmek yerine sözcüğün metinde ve yer aldığı tümcede karşıladığı "o anlam"ı

sağlayacak eş değerleri üzerine düşünmeye yöneltecek, bilgidен uygulamaya dönük alıştırmaların öğrencilerin ders tutumlarında olumlu fark yarattığı söylenebilir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metin çalışmalarının öğrencilerin derse yönelik tutumları ile ilişkili olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu durumda metin çözümleme etkinliklerinin, öğrencileri dil becerileri noktasında hatırlama düzeyinden değerlendirme ve yaratma düzeyine taşımaya sağlayacak yöntemli ve bilimsel temellere dayalı nitelikler taşıması gerektiği değerlendirilmektedir. Öğrencilerin; temel dil becerilerinin her biri için özgün etkinlik örnekleriyle, biçim ve anlam arasındaki bağın dil bilimsel parçalarla sağlandığını fark etmesini sağlayacak çözümleme yaklaşımlarıyla karşılaşmasının Türkçe dersine ilişkin tutumlarını değiştirdiği görülmektedir. Ayrıca uluslararası okuma anlama becerisi ölçme değerlendirme ölçütlerine de uygun bu yaklaşımla oluşturulmuş metin çalışmalarının Türkçe dersi başarılarına etkisinin de ölçülebileceği düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Alpar, R. (2012). Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik, Ankara: Detay Yayıncılık
- Aşkın Balcı, H. (2018). Metindilbilimin ABC'si. İstanbul: Say Yayınları.
- Börekçi, M. (2015). Bir bilim alanı olarak Türkçe ve Türkçe eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(ÖS), 405-414. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715452](https://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715452) adresinde mevcuttur. (03.12.2021)
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin Şeker, Z. (2019). Göstergibilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin hikaye çözümleme becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (Eğitim&Psikoloji), 9-28.
- Demir, S. (2008). İlköğretim 6,7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitabında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe derslerinde metin etkinliklerinin okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği- bir öykü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13,13-30.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dolunay, S.K. (2019). Dil bilgisi öğretimi. Türkçe öğretimi el kitabında (Ed. Güzel, A. & Karatay, H.) Ankara: Pegem Akademi, 375-409.
- Er, N. (2007). İlköğretim Türkçe dersi programıyla kılavuzunun ve öğrenci çalışma kitabının (Türkçe 5) dilbilimsel açıdan değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2019). Türkçe ders kitabı, Ankara: Özgün Yayınları.
- Günay, D. (2017). Metin bilgisi. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- İleri, C. (2004). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını (1293). [https://www.academia.edu/31675555/T%C3%BCrkce\\_Yazili\\_S%C3%B6zlu%C3%BC\\_Anlatim\\_0001\\_PDF](https://www.academia.edu/31675555/T%C3%BCrkce_Yazili_S%C3%B6zlu%C3%BC_Anlatim_0001_PDF) adresinde mevcuttur. (16.03.2023)
- Kaya, B. (2018). Türkçe ders kitabı, Ankara: Dersdestek Yayınları.
- Keçik, İ. (1993). İlkokul 2. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin hatırlama ve özet metinlerinde uygulanan büyük ölçekli yapı kuralları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 89-97. <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/4537/289853> adresinde mevcuttur. (20.04.2023)
- Kır, T., Kırman, E. Ve Yağız, S. (2019). Türkçe ders kitabı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kıran, A. & Kıran, Z (2002), *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayınları.

- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice a practical guide*, London: Paul Chapman Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019), Türkçe dersi öğretim programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinde mevcuttur. (05.02.2022)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu, Eğitim Analiz Ve Değerlendirme Raporları serisi. [http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) adresinde mevcuttur. (19.02.2022)
- Onan, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkçe öğretimi el kitabında* (Ed. Güzel, A. & Karatay, H.) Ankara: Pegem Akademi, 107-130.
- Özdemir, E. (2018), *Eleştirel okuma*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Patton, M.,Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* ( Çev.Ed. Bütün, M., Demir, B.), Ankara: Pegem Akademi.
- Rifat, M (2011), *Metnin sesi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şenöz-Ayata, C (2005), *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. Ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(3), 233-249.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ (2018). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlenmeleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö.,F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 14-22. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192275> adresinde mevcuttur. (20.12.2021)
- Uçan, H. (2016). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim (kuram-uygulama, çözümleme örnekçeleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ülper, H (2019), *Okuma ve anlama becerilerinin kazandırılması*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yağmur, K. (2019). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri kitabında* (Ed. Ülper, H.) Ankara: Pegem Akademi, 189-218.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. & Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin kullanılması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 775-788.
- Yurdakul, B. (2022). *Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler* ( Ed. Demirel, Ö.) Ankara: Pegem Akademi, 41-63.

### Extended Abstract

#### Aim and Scope

The aim of this study is to determine the effect of text analysis studies prepared on the basis of text linguistics approach on students' attitudes towards Turkish lesson. The research question that forms the basis of the study is "Does linguistic-based text analysis activities have an effect on middle school students' attitudes towards Turkish lesson?" format.

Language teaching is carried out in schools in accordance with the purpose and scope specified in the Turkish lesson curriculum, within the scope of achievements arranged according to grade levels, and through the activities prepared on these texts with the texts selected for the textbooks. However, it can be said that the framework should not be limited to curricula and content at the point of gaining basic language skills. Students are required to use the language skills they will acquire in the process of teaching their mother tongue in other disciplines, in their advanced academic life and in their social environment. The "language usage knowledge" that students will acquire, while reading a law/regulation, writing a resume, watching advertisements/movies, preparing instructions, etc. It is thought that he should gain the functionality that will develop the understanding-telling skills that he will need in situations. It can be said that this will be achieved not only through text studies that deal with information theoretically and examine superficial

relationships (such as cause-effect, purpose-effect), but also with models or methods that will allow the development of more complex intellectual skills. It is thought that a Turkish education based on linguistic foundations will contribute both to the achievement of the goals set in the curriculum and to the acquisition of "language" knowledge and reading-comprehension skills at internationally accepted levels.

### Methods

This study, which was carried out as a mixed research approach, was carried out in the type of technical / collaborative / scientific action research. It can be stated that the fact that it was carried out with the pretest-posttest method within the scope of quasi-experimental research, which is one of the quantitative methods of action research, also describes the design of the research. While determining the study group of the research, the critical case sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. Purposive sampling is a preferred method for conducting in-depth research with small groups, which leaves out possibilities for the researcher. The study group of the research consists of 17 (9 girls, 8 boys) students studying in the 7th grade of a secondary school in Gümüşhane. The opinions of field experts and secondary school Turkish teachers were consulted about conducting the study with 7th grade students. It has been evaluated that 8th grade students are in the process of preparing for high school entrance exams, and that 5th and 6th grade students will not have sufficient prior knowledge and readiness for linguistic-based text analysis activities. For this evaluation, the scope of the 5th and 6th Grade Turkish Curriculum, the contents of the acquisitions and the opinions of Turkish teachers have formed the focal point.

In the study, the Attitude Scale Towards Turkish Lesson developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014) was used as a data collection tool. The scale consists of 27 items and 3 sub-dimensions. There are 15 items in the first dimension of the Attitudes Towards Lesson Scale, in the dimension of "Interest and Love towards the Lesson", 8 items in the dimension of "Negative Attitudes towards the Lesson", and 4 items in the dimension of "Activities towards the Lesson" in the third dimension. In the scale, 5 points were determined as "strongly agree", 4 points "agree", 3 points "undecided", 2 points "disagree" and 1 point "strongly disagree".

At the beginning of the experimental process, the Attitude Scale Towards Turkish Lesson was applied to the study group. For the following 8 weeks, working papers consisting of linguistically based text analysis activities on 4 narrative and 4 artistic texts were prepared and Turkish lessons were carried out with these text analysis studies. At the end of these studies, the Attitude Scale Towards Turkish Lesson was applied again.

### Findings

Table 7 shows the Wilcoxon Signed Rank Test results of the difference between the pre-test and post-test scores of female students on the Attitude Scale towards Turkish Lesson. When the pre-test and post-test scores of the female students were compared, a significant difference was found between the scores ( $z: -2.547; p=0.011<0.05$ ). It was determined that the post-test scores were higher than the pre-test scores.

Table 8 shows the Wilcoxon Signed Rank Test results of the difference between male students' Attitudes Towards Turkish Lesson Scale pre-test and post-test scores. When the pre-test and post-test scores of male students were compared, a significant difference was found between the scores ( $z: -2.201; p=0.028<0.05$ ). It was determined that the post-test scores were higher than the pre-test scores.

Table 9 shows the Dependent Samples t-Test results, which were conducted to determine whether there is a significant difference between the averages of the pre-test and post-test scores of the students from the Students' Attitudes Towards Turkish Lesson Scale; According to the results, there is a significant difference between the mean scores of the pretest and posttest ( $t(16)= -4.644, p<.05$ ). The pre-test average of the students increased from 2.37 to 3.10. This finding shows that linguistics-based text analysis activities affect the attitudes of secondary school 7th grade students towards Turkish lesson in a positive way.

---

## Conclusion

From the findings obtained as a result of the research, it is understood that there is a positive change in the attitudes of the students towards the Turkish lesson after the text analysis studies carried out with linguistics-based activities. While the attitude scores of the female students were 2.37 before the linguistics-based activities and text analysis studies, their post-test scores were 3.19; While the pre-test attitude scores of male students were 2.38, it was found to be 3.02 after the applications. In addition, it is seen that all students' Attitudes Towards Turkish Lesson Scale pre-test score averages were 2.37, while it increased to 3.10 after linguistics-based text analysis activities. According to these results, it can be stated that linguistics-based text analysis activities affect students' attitudes towards Turkish lesson positively.

It is considered that text analysis activities should have methodical and scientific-based qualities that will enable students to move from the level of remembering to the level of evaluation and creation in terms of language skills. Students; It is seen that encountering unique activity examples for each of the basic language skills and analysis approaches that will enable them to realize that the bond between form and meaning is provided by grammatical parts has changed their attitudes towards Turkish lesson. In addition, it is thought that the effect of text studies created with this approach in accordance with international reading comprehension skills measurement and evaluation criteria can be measured on the success of Turkish lessons.



## EK 1. ETKİNLİK-KAZANIM BELİRTKE TABLOLARI

KAZANIMLAR	SAZIMA	GÜZ	RÜZGAR	BİR DÜNYA DÜŞÜNÜRÜM
T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	X	X	X	X
T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	X	X	X	X
T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	X	X	X	X
T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	X	X		
T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	X	X	X	X
T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.			X	
T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		X		X
T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.			X	X
T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			X	
T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	X	X		
T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.		X	X	
T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.			X	X
T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.				X
T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.	X	X	X	X
T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.				X
T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.	X	X	X	X
T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.				X
T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.				X
T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	X	X	X	
T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	X	X		
T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	X	X	X	X
T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.	X		X	
T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	X			X

	Anadolu Davulu	Yeşil Gözlü Kardan Adam	Sığırtınaç Mustafa'nın Öyküsü	Adım Göklere Yazdıran Çocuk
T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	X	X	X	X
T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	X	X	X	X
T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazılan okur.	X	X	X	X
T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	X	X	X	X
T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	X	X	X	
T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	X	X		
T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	X	X		X
T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		X	X	
T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.		X	X	
T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	X		X	
T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.		X		X
T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	X		X	
T.7.3.15. Okuduklarını özetler.			X	X
T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.	X			X
T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	X	X		
T.7.3.19. Metinle ilgili sorulara cevaplar.	X	X	X	X
T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.	X			X
T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.		X	X	X
T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.	X		X	
T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	X			X
T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.			X	X
T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	X	X		X
T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	X	X		X
T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.			X	
T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	X		X	
T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.	X	X	X	X
T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	X	X		
T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi gelişime yollarını belirler.	X	X		
T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.			X	X