



Okur Dostu Metin Olma Özelliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Analysing the Relation between Reader-Friendly Texts Reading Comprehension Competence

Tuğba Çelik^a*, Sercan Demirgüneş^a, Dilek Fidan^b

^aNigde University, Niğde, Turkey

^bKocaeli University, Kocaeli, Turkey

Öz

Metin tabanlı okuma modeline göre metin ile okur arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Buna göre metin, okuru; okur da metnin anlamını etkilemektedir. Okur dostu metinlerin, okurun metni daha kolay anlamasını sağlayıcı dilsel özellikler taşıdığı düşünülmektedir. Bu çalışmada, "Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği"ne göre incelenen ve okur dostu metin niteliği taşıdığı belirlenen metinlerin, Barrett taksonomisindeki düzeyler açısından, okuduğunu anlama başarısındaki rolü araştırılmıştır. Araştırmanın istatistiksel sonuçlarına göre, okur dostu metinlerin anlaşılma düzeyinin, okur dostu olmayan metinlere göre, taksonomide belirtilen yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve beğeni düzeylerinde daha yüksek; yeniden organize etme düzeyinde ise daha düşük çıktığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okur dostu metin, okur dostu metin değerlendirme rubriği, metin tabanlı okuma modeli, Barrett taksonomisi, okuduğunu anlama

Abstract

There is a strong relationship between text and reader according to the text-based reading model. Accordingly, the text affects the reader while the reader affects the meaning of the text. Reader-friendly texts are considered as the texts containing some linguistic features providing the reader to comprehend the text more easily. In this study, analyzed according to Reader Friendly Text Assessment Rubric and found to be reader-friendly, the texts' roles on the reading comprehension competence are searched in terms of the levels at Barrett taxonomy. According to the statistical results, the readability level of the reader-friendly texts is found higher at literal comprehension, inferential comprehension, assesment and appreciation levels identified in the taxonomy but lower at reorganization in comparison to the texts that are not reader-friendly.

Keywords: Friendly texts, friendly text assessment rubric, text-based reading model, Barrett taxonomy, reading comprehension

© 2015 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

* ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Tuğba Çelik, Department of Turkish Language Education, Niğde University, Niğde, Turkey, E-mail address: tcelik77@gmail.com / Tel: +90388 225 43 42.

^aSercan Demirgüneş, Department of Turkish Language Education, Niğde University, Niğde, Turkey, E-mail address: sdemirgunes@gmail.com

^bDilek Fidan, Department of Turkish Language Education, Kocaeli University, Kocaeli, Turkey, E-mail address: dilekfidan@yahoo.com

1. Giriş

Sağlam bir anadilinin varlığı okuma-anlamayı kolaylaştırmakta; sürekli bir okuma etkinliği içinde olma da; sağlam, yetkin, etkili bir dil varlığına katkıda bulunmaktadır. Yani anadili yetisi ve okuma-anlama becerisi birbirini güdüleyen iki olgudur. Bu nedendir ki dil becerilerini geliştirme amacını güden strateji çalışmalarının (strategy training) önemli bir bölümü okuma ile ilgilidir (Kuzu, 2004, s. 60).

Okuduğunu anlama üzerine çeşitli modeller vardır. Bu modeller, özellikle, metindeki sözcükleri tanıma ve doğal olarak bir kod çözüme sürecinden başlar, tümcelerın sözdizimsel incelenmesi, sözcük ve tümce anlamlarının belirlenmesi, metnin bütüncül anlamının aynı temadaki diğer metinlerle birlikteliğini kazanması (metinlerarasılık) vb. uzun bir yolculuğa çıkar. Van Dijk ve Kintsch (1983) ile temelleri atılan okuduğunu anlama modelinin sözü edilen aşamaları, Kintsch (1998) ile biçimlenir ve pek çok modele de esin kaynağı olur.

Okuduğunu anlama süreci temelde iki model ile yapılır. Metin tabanlı modelde, harfleri tanıma (kod çözüme), sözdizimsel yapıyı anlamlandırma, tümceyi çözümlenme ve metne bütüncül bakmanın bilişsel süreci tanımlanmaya çalışılırken durumsal model, okurun metin ile ilk karşılaşmasından itibaren oluşan zihinsel farkındalık ile başlar ve metni, bağlam duyarlı anlamlandırma süreci ile tamamlanır. Bu bağlamda, metin tabanlı modelde de durumsal modelde de metinle okur arasında güçlü bir ilişki vardır. Okuma, dilbilimsel yapıları dayanan “metin tabanlı model” ve mantıksal öğelerle açıklanan “durumsal model” ile yapılandırılmaktadır ve bu iki yaklaşım birbirinden etkilenmektedir (Snowling & Hulme, 2005, s. 207). Kintsch ve Rawson, (2005, s. 250), okunan metnin anlaşılması için sözcüklerin anlamını bilmek gerektiğini, anlamı bilinen sözcüklerin diğerleriyle mantıksal olarak ilişkilendirilebileceğini vurgulamaktadır. Keskin ve Atmaca’ya göre (2014), okuma etkinliğinin temel amacı metni anlamaktır. Bunun yanı sıra “anlamak”, gündelik yaşamda sık kullanılan bir sözcük olsa da aslında oldukça karmaşık işlemler gerektiren bir süreçtir (Kintsch, 2006, ss. 1270-1273).

Çocuklar okumayı öğrenir öğrenmez, onlar için metin seçme sorunu başlamaktadır. Öğretmenler öğrencilere okumaları için metinler seçmekte, okuma sonrasında ise öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin ölçülmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama Miller’e göre (1977), tanımlanması ve öğretilmesi zor olan yanılıcı bir kavramdır. Hiçbir metnin anlamı açık değildir; okur boşlukları doldurarak bir sonuca ulaşır (Chikalanga, 1992). Okunan metinlerin anlaşılma zorluğu her okura göre değişebilmektedir. Fisher, Frey ve Lapp (2012), National Geographic’teki bir metin ile Hamlet’teki bir metni okumanın aynı olmadığını; Hamlet’teki göndermeleri bilip bilmemeye bağlı olarak metnin anlaşılabilirliğinin değişeceğini ve sonuçta, farklı yapılandırılmış bu iki farklı metnin anlaşılmasının bazı okurlara göre zor, bazılarına göre kolay geleceğini belirtmektedir. Bütün bu öğeler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamlarında iyi yapılandırılmış metinlerin kullanılmasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla ilişkili olarak da öğretmenlerin de metinlerin iyi yapılandırılmışlıklarına nesnel olarak karar verebilmeleri için uygun ölçüm araçlarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sandler ve Hammond (2013, s. 59) ise, Amerikalı çoğu ortaokul öğrencisinin “Son Mohikan” romanını ana hatlarıyla anlayabildiğini; ancak öğrencilerin, romanın Amerikan tarihi, coğrafyası, ekonomik ve politik konumu ile ilgili öğelerini kavrayamadığını; bu durumun nedeni olarak ise sözü edilen konularla ilgili öğrencilerin yeterli ön bilgiye sahip olmamasını göstermektedir.

Branda ve Oakhill (2005, s. 688), öğrencilerin bir metne ilişkin soruları yanıtlarken bazen metinden uzaklaşıp ön bilgilerine dayanarak yanıt verdiklerinden söz etmekte; metnin bağlamını kurmaya dönük ön bilgisi zayıf olan öğrencilerin, ön bilgi düzeyi güçlü olanlara göre metni anlamlandırmada daha başarısız olduklarını ortaya koymaktadırlar. Bu durum, metnin içeriğine dönük ön bilgi düzeyi düşük öğrencilerin de metni kolay anlayabileceği bir formun olup olamayacağı üzerine düşünmeyi gerektirmektedir. Okuduğunu anlamayı, duyuşsal etmenlerin de etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır: Duyuşsal boyutun okuduğunu anlama başarısını etkileme düzeyini araştıran Yussof, Jamian, Hamzah, ve Roslan (2013), öğrencilerin etkileşim kurabildikleri, karakterlerine yakınlık duyabildikleri anlatı metinlerini daha iyi anladıklarını ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmanın bulgularında, metnin anlamlandırılması sürecinde öğretmenin öğrenci odaklı etkinlikler düzenlemesinin, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini artırdığı belirtilmektedir.

Barrett taksonomisine dayandırılarak sorulan okuduğunu anlama sorularına, metinle etkileşim kuran deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı yanıtlar verebilmiştir. Tierney, Cunningham, Titler (1980)’e göre okuduğunu anlama başarısı okuma öncesinde, okuma sürecinde ve sonrasında yapılan etkinliklerle artabilmektedir. Buna göre, metni okumadan önceki hazırlık sorularının, okuma öncesinde konuya yakınlık duymak için verilen bilgilerin, metinde ilgi çekici görsellerin ve başlıkların olmasının, okuma sürecinde okurun kendine

sürekli sorular sormasının, okuduğunu anlama başarısını artırdığı düşünülmektedir. Bir metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla metni okuyan öğrencilere sorular sorulmaktadır. Melnik'e göre (1968) sorulan soruların yapıları, okuduğunu anlamada çok önemlidir. Metne dönük hazırlanmış uygun sorularla öğrenciler metni anlamlandırmakta, tanımlayıp yorumlamaktadır. Ancak Akyol, Yıldırım ve Çetinkaya (2013)'e göre öğretmenler genellikle yüzeysel anlama düzeyinde sorular sormakla yetinmekte, bu nedenle de eğitim ortamlarında okuduğunu anlama seviyeleri sınırlı düzeyde ölçülebilmektedir.

Alanyazında metinlerin, kolay anlaşılmaya uygun olup olmadıklarından çok biçim ve içerik yapılarına göre sınıflandırıldıkları görülmektedir. Metin türleri üzerine yapılan çalışmalarda, metin türleri temelde bilgi verici metinler ve anlatı metinleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Saukkonen, 1982; Oktar ve Yağcıoğlu 1995; Fillietaz, 2001; Günay, 2003; Smith, 2003; Renkema, 2004). Metinleri eğitsel boyutta ele alan Güneş (2013) ise, eğitim ortamlarında kullanılan metinlerin özgün ve özel metin olmak üzere ikiye ayrılabilceğini; yazarların eğitim ortamlarından bağımsız olarak yazdıkları metinlere özgün metin, eğitim ortamları ya da ders kitapları için özellikle üretilen metinlere ise özel metin denildiğini belirtmektedir. Guthrie ve Greaney (1991) ilkökul çocuklarının okuma materyallerinin, içeriğe göre (doğa, bilim, keşifler, tarih, macera vb.) sınıflandırıldığını; ortaokuldan itibaren bağımsız okumalara başlayan çocukların çeşitli bilim ve sanat dallarına ya da ilgi duydukları diğer alanlara göre okudukları metinleri ve kitapları seçtiklerini belirtmektedir.

Anderson ve Armbruster'e göre (1984), okurunu düşünen bir metin yapısı; içerdiği düşüncelerle uyum içindedir, metnin öğeleri birbiriyle tutarlık (coherence) ilişkisi içindedir, metnin bütünlüğünü (unity) bozan düzensiz yapılar bulunmamaktadır, metnin kapsamı okurun bilişsel konumuna uygun (audience appropriateness) olarak oluşturulmuştur. Eğitim ortamlarında kullanılan metinlerin niteliğini ve etkililiğini artırmak üzere seçilen metinlerin nitelikleri konusunda alan yazında ölçülebilir belirlemelerin yapılması gerekliliğini vurgulayan Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014), Dreher ve Singer'ın (1989) tanımladığı okur dostu metin niteliklerine göre "Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği"[†] geliştirmişlerdir. ODMDR'ye göre; bir metnin okur dostu olabilmesi yani kolay anlaşılabilmesi için metin düzenleme, zaman kullanımı, tutarlık-bağdaşıklık, ipucu verme, kavramsal yoğunluk, açıklama ve söylem boyutlarında yeterlik elde etmiş olması beklenir (Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014).

Okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik olarak; 1978'de Pearson ve Johnson, 1979 ve 1980'de Warreni Nicholas ve Trabasso taksonomiler geliştirmişlerdir (Chikalanga, 1992). Barrett ise beş aşamalı bir okuduğunu anlama taksonomisi geliştirmiş ve bu taksonomi kullanılarak çok sayıda okuduğunu anlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Barrett taksonomisine göre okuduğunu anlama beş aşamada gerçekleşir (Kaur ve Singh, 2010; Yussof, Jamian, Hamzah, ve Roslan, 2013): Yüzeysel anlama (literal comprehension), yeniden organize etme (reorganisation), çıkarımsal anlama (inferential comprehension), değerlendirme (evaluation) ve beğeni (appreciation).

Alanyazına bakıldığında, okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmalarda (Abu Humos, 2012; Day ve Park, 2005; Kaur ve Singh, 2010) Barrett taksonomisine başvurulduğu görülmektedir. Abu Humos (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Filistinli öğrencilerin İngilizce ders kitabında yer alan metinlerin anlamlandırma düzeyleri Barrett taksonomisine göre belirlenmiştir. Day ve Park (2005), okuduğunu anlama düzeyini daha ayrıntılı ölçebilmek için Barret taksonomisine uygun düşecek biçimde altı anlam düzeyi için (yüzeysel anlama, yeniden organize etme, sonuç çıkarma, tahmin etme, değerlendirme, kişisel görüş oluşturma ve özetleme) beş açık uçlu soru tasarlanmıştır. Kaur ve Singh (2010), öğretmenlerin hazırladıkları okuduğunu anlama sorularının Barrett taksonomisine göre değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak hangi düzeyde kaldığını araştırmışlardır.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, metinlerin okur dostu olup olmama özelliğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

[†] Bu aşamadan sonra ODMDR olarak anılacaktır.

2. Yöntem

Metinlerin okur dostu olup olmama özelliğinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin ortaya konulması amacıyla yapılan bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişteki veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2005, s. 77).

Çalışmada toplam dört metin kullanılmıştır. Her bir metin ayrı zamanlarda öğrencilere sunulmuş, okumaları için yeterli süre tanıldıktan sonra, metinler öğrencilerden toplanmış ve her bir metin için hazırlanan sorular yazılı olarak yöneltilmiştir. Her bir uygulama arasına bir hafta ara ve okuma ile yanıtlama aşamalarından oluşan uygulama için bir ders saatinin verilmesine, uzman görüşü ile kararlaştırılmıştır. Metinlerin uygulama sırası ile ilgili olarak, öğrencilere bir hafta okur dostu olan, diğer hafta okur dostu olmayan metin sunulmuştur. Metinlerin uygulama sırasında yine yansızlık ilkesi gözetilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırma, Kocaeli ve Niğde illerinde yansız seçilen iki ilkokulda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki toplam 73 öğrenciyle yürütülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma alanına yansız olarak TÜBİTAK Bilim Çocuk ve Doğan Kardeş dergilerinden ikişer metin, toplam dört metin seçilmiştir. Daha sonra bu metinler, Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından geliştirilen ODMR'ye göre puanlanmıştır. Metinleri okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Barrett taksonomisinin aşamalarına karşılık gelecek biçimde her metin için beşer soru hazırlanmıştır.

Soruların değerlendirilmesinde, hata analiz envanterine göre birinci basamak soruları (basit anlama) için üçlü (0-1-2); diğer basamakları ölçen açık uçlu sorular için dördü (0-1-2-3) puanlama sistemi kullanılmıştır. Soruların seçimi ve yanıtların değerlendirilmesi sürecinde üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşlerine dayalı gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, çalışma, öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci yanıtları çalışmanın veritabanını oluşturmuş ve veritabanından hareketle, okur dostu metin olma ölçütlerine uygun metinlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisi değerlendirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulamalar 2011-2012 öğretim yılı kasım-ocak ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler veri toplama araçlarını sınıflarında doldurmuşlardır. Araştırmada veri analizinde, öğrenci profili hakkında bilgi vermek amacıyla tanımlayıcı istatistik; erteleme davranışının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve kişiliğin erteleme davranışını ne derece yordadığını incelemek amacıyla da standart regresyon analizi tekniği uygulanmıştır. Öncelikle, çoklu regresyon analizi sayıtları incelenmiş ve verilerin analizinde ilk önce uç değer analizi yapılmıştır. Verisi alınan 687 kişiden, 11 kişi uç değer olarak nitelenmiş ve bu veriler analiz dışı bırakılmıştır; böylece çalışma 676 veri üzerinden yürütülmüştür. Tüm ölçeklerde puanların normal dağılıp dağılmadığı, ardından da yordayıcı değişkenle (kişilik özellikleri) yordanan değişken (genel erteleme davranışı) arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı SPSS 17.0 programında saçılma diyagramı ile incelenmiştir. Normallik testleri değişkenlerin normal dağılımda manidar farklılık gösterdiğini belirtmiş olsa da incelenen basıklık ve çarpıklık değerleri kabul edilebilir sınırlar içindedir. Son olarak, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağıntılılık (multicollinearite) probleminde rastlanmamıştır.

2.4. Araştırmada Kullanılan Metinler

Araştırmada kullanılan metinlerin kısa içeriği şu biçimde özetlenebilir:

Birinci metinde bir hayvanın aile yaşantısı, ev yapma becerileri ve düşmanlardan korunma yöntemleri anlatılmaktadır.

İkinci metinde bir sanatçının çocukluğu, müziğe başlaması, babasıyla yaptığı konser gezileri, özel yaşamı ve ölümü anlatılmaktadır.

Üçüncü metinde bir hayvanın beslenme ve yuvalanma yöntemleri anlatılmıştır.

Dördüncü metinde bir sanatçının kardeşiyle ilişkileri, etkilendiği sanat akımları ve Van Gogh'un resimleriyle ilgili yapılan araştırmalar anlatılmıştır[‡].

2.5. Araştırmada Kullanılan Metinlerin ODMDR'ye Göre Durumu

ODMDR'ye göre 20 ve üzeri puan alan metinler “okur dostu nitelikler taşıyan metin”, 14 ve altı puan alan metinler “okur dostu metin niteliklerini yeterince taşımayan metin” biçiminde betimlenmiştir. Daha önceki bölümde anılan ve bu araştırmada kullanılan “1. Metin” ve “2. Metin” adlı metinlerin her ikisi de okur dostu metindir ve ODMDR aşamalarının hepsinden (metin düzenleme, zaman kullanımı, bağdaşıklık/tutarlık, ipucu verme, kavramsal yoğunluk, açıklama, söylem) tam puan (28) almıştır. “3. Metin”, ODMDR'ye göre metin düzenleme, zaman kullanımı, ipucu verme, bağdaşıklık-tutarlık, açıklama, kavramsal yoğunluk aşamalarından 2'şer, söylem aşamasında 1 puan, toplam 13 puan almıştır. “4. Metin” adlı metin ODMDR aşamalarının her birinden 2, toplamda 14 puan almıştır. Buna göre 3. Metin ve 4. Metin, okur dostu metin niteliklerini yeterince taşımayan metinlerdir.

2.6. Okuduğunu Anlama Soruları

Bu araştırmada, yukarıda da bahsedildiği gibi öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yönelik soruların hazırlanmasında, Barret Taksonomisi kullanılmıştır. Bu taksonomiye göre okuduğunu anlama düzeyleri beş aşamalıdır: Yüzeysel anlama, yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve beğeni. Bu doğrultuda bu araştırma için seçilen dört metnin her biri için 1'er yüzeysel anlama, 1'er yeniden organize etme, 1'er çıkarımsal anlama, 1'er değerlendirme, 1'er beğeni sorusu düzenlenmiştir. Sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur.

2.7. Güvenirlik Geçerlik

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama sorularının yanıtlarına yönelik güvenirlik analizleri Tablo 1'de gösterilmektedir:

Tablo 1

Okuduğunu anlama sorularının yanıtlarına ilişkin puanlayıcılar arası güvenirlik analizi sonuçları

| Metinler | 1.soru | 2.soru | 3.soru | 4.soru | 5.soru |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. Metin | 1.00 | .854 | .878 | .803 | .876 |
| 2. Metin | 1.00 | .764 | .832 | .873 | .806 |
| 3. Metin | 1.00 | .807 | .842 | .818 | .856 |
| 4. Metin | 1.00 | .878 | .831 | .793 | .851 |

Tablo 1'de öğrencilerin metinler üzerinden hazırlanan okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlara ait puanlayıcılararası Ağırlıklı Kappa (Weighted Kappa) güvenirlik sonuçları verilmiştir. Şencan (2005:485)'e göre Kappa katsayısından elde edilen veriler “zayıf uyuşma =< ,20; kabul edilebilir uyuşma= ,20-40; orta derecede uyuşma= ,40-,60; iyi uyuşma=,60-,80; çok iyi uyuşma= ,80-1,00” olarak yorumlanmaktadır. Bu sonuçlara göre 1. metne dayalı 2. soru ve 4. metne dayalı 4. soruya verilen cevaplara ilişkin puanlayıcılar arasında iyi uyuşma; diğer sorulara verilen cevaplara ilişkin puanlayıcılar arasında çok iyi uyuşma olduğu görülmektedir.

2.8. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimleyici istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma ve karşılaştırma testlerinden bağımsız t-testi kullanılmıştır.

[‡] Bu aşamadan sonra metinler, 1. Metin, 2. Metin, 3. Metin ve 4. Metin olarak anılacaktır.

3. Bulgular

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin, metinlerin okur dostu olup olmama durumuna ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

Okur dostu metinlerle okur dostu olmayan metinlerin anlaşılma düzeyi

| METİN | n | \bar{x} | s | sd | t | P |
|--------------------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Okur Dostu | 73 | 80,95 | 12,69 | 144 | 5,155 | ,000 |
| Okur Dostu Olmayan | 73 | 70,41 | 12,01 | | | |

Tablo 2’ye göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri okur dostu metinler lehine anlamlı farklılık göstermiştir ($t=5,155$; $p<.05$). Bu bulgulara göre öğrenciler, okuduğunu anlamada okur dostu metinlerde, okur dostu olmayan metinlere göre daha başarılı olmuştur.

Araştırmada kullanılan okur dostu olan ve olmayan metinlerin anlaşılma düzeyini belirleyebilmek için Barrett taksonomisindeki sınıflandırmaya göre oluşturulmuş soruların yanıtlarına ilişkin sonuçlar ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Barrett taksonomisine göre okur dostu olan ve okur dostu olmayan metinlerin anlaşılma düzeyleri

| Anlama Düzeyi | N | Okur Dostu Metinler | | Okur Dostu Olmayan Metinler | |
|-----------------------|----|---------------------|-------|-----------------------------|-------|
| | | Ortalama (%) | SS | Ortalama(%) | SS |
| Yüzeysel Anlama | 73 | 96,34 | 11,19 | 77,39 | 18,91 |
| Yeniden Organize Etme | 73 | 71,68 | 22,68 | 77,62 | 20,82 |
| Çıkarımsal Anlama | 73 | 85,15 | 15,60 | 71,91 | 20,00 |
| Değerlendirme | 73 | 70,09 | 19,03 | 60,27 | 18,96 |
| Beğeni | 73 | 81,50 | 17,02 | 64,83 | 18,54 |

Metinlerin okur dostu olup olmama durumlarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilen Tablo 2’ye göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, yüzeysel anlama düzeyinde okur dostu olan metinlerde (% 96,34), okur dostu olmayan metinlere göre (%77, 39) daha yüksektir. Yeniden organize etme düzeyinde okur dostu olmayan metinlerdeki anlama düzeyi (% 77,62), okur dostu olan metinlere göre (%71,68) daha yüksektir. Çıkarımsal anlama düzeyinde de öğrenciler okur dostu olan metinlerde (%85,15), okur dostu olmayan metinlere (%71,91) göre daha yüksek başarı elde etmişlerdir. Değerlendirme düzeyindeki anlama başarısı okur dostu olan metinlerde (%70,09), okur dostu olmayan metinlere (%60,27) göre daha yüksek çıkmıştır. Beğeni düzeyindeki anlama başarısı da okur dostu olan metinlerde (%81,50), okur dostu olmayan metinlere (%64,83) göre daha yüksek oranda sonuç vermiştir.

4. Tartışma

Amacı, okur dostu metinlerle okur dostu olmayan metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek olan bu çalışmada, okur dostu metinlerin anlaşılma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Barrett taksonomisine uygun olarak oluşturulan sorularla, metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri çözümlendiğinde, bu metinlerin anlaşılma düzeyinin; yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve beğeni düzeylerinde okur dostu olmayan metinlere oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Yeniden organize etme düzeyinde ise okur dostu olmayan metinlerin anlaşılma düzeyi, okur dostu metin niteliği taşıyan metinlerin anlaşılma düzeyine göre daha yüksektir. Söz konusu bulgular, aşağıdaki vargıların çıkarılmasına neden olmaktadır.

Yeniden organize etme boyutunun dışındaki diğer boyutlarda (yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve beğeni) okur dostu metinlerin yüksek değerler alması göstermektedir ki; okur, bu tür metinlerin hem yüzey yapısına ilişkin bilgiye ulaşabilmekte hem de derin yapısını anlamlandırabilmekte ve buna dayalı olarak metnin değerlendirmesini gerçekleştirebilmektedir.

Barrett taksonomisinin ikinci sıradaki anlama düzeyi olan yeniden organize etmede, öğrencilerden metinde açıkça betimlenmiş farklı düşünceleri ya da bilgileri bir araya getirmesi beklenmektedir. Yeniden organize etme aşamasında öğrencilerin sınıflandırma, ana hatlarını belirleme, özetleme, sentezleme becerileri ölçülmektedir (Yıldırım, 2012; Kaur ve Singh, 2010; Yussof, Jamian, Hamzah ve Roslan, 2013; Day ve Park, 2005). Bu beceriler öğrencinin, yani okurun çok sayıda düşünme becerisini aynı anda kullanmasını gerekli kılmaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin okurun dilsel becerilerinin yeterliğine bağlı olduğunu belirten alan yazın uzmanlarına dayanarak (Chikalanga, 1992; Fisher, Frey ve Lapp, 2012; Sandler ve Hammond, 2013; Branda ve Oakhill, 2005, s. 688) bu çalışmada, yeniden organize etme aşaması ile ilgili sonucun seçilen öğrenci grubunun dilsel beceri düzeyleriyle ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın, hem okur dostu hem de okur dostu olmayan metinlerle ilgili vargılarının genellenebilmesi için daha geniş veri tabanlarına dayandırılarak yapılacak, daha ayrıntılı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu göz ardı edilmemelidir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, eğitim ortamlarında kullanılacak metinlerin seçiminde ne kadar titiz davranılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Özellikle öğrencilere sunulacak/önerilecek metinlerin iyi yapılandırılmış olması, öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine ek olarak okuma alışkanlığının süregelen bir hale getirilmesinde de önemli rol oynamaktadır.

Elde edilen bulgular, öğretmenlerin de okur dostu metinlerle ilgili bilgi ve donanımlarının önemine işaret etmektedir. Sınıf-İç etkinliklerde kullanılacak metni/metinleri uygun rubrikleri kullanarak değerlendirebilen bir öğretmen, gerektiğinde metindeki eksiklerin neden olacağı anlama-anlamlandırma sorunlarını ortadan kaldırmak üzere ilave bilgi verme, açıklama yapma, ek etkinlik oluşturma gibi stratejilere de başvurabilecektir. Diğer taraftan öğretmenlere düşen bir diğer görev de öğrencilere okuduğunu anlayabilmek için metindeki boşlukları nasıl dolduracaklarını, diğer bir ifadeyle satırasını okumayı nasıl yapacaklarını öğretmek; sadece okumada değil, konuşma etkinliklerinde de Barrett taksonomisinde de gösterildiği gibi farklı düzey soruları sormak ve öğrencilere bağımsız okumalarda seçecekleri metinler konusunda, iyi yapılandırılmışlık açısından yardımcı olmaktır.

Giriş bölümünde de söz edildiği gibi metin türü sınıflandırmaları, bilgilendirici, anlatı, özgün, özel metin gibi adlandırmalarla yapılmasına rağmen sınıflandırmalarda okur dostu olan - okur dostu olmayan gibi ayırtıştırmaların tercih edilmediği görülmektedir. Bu durumu, alanyazında okur dostu olan-olmayan metinlerle ilgili yeterince çalışma bulunmaması ile ilişkilendirmek mümkündür. Yapılacak ileri çalışmaların farkındalık oluşturulması açısından değerli olacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda, okur dostu olan ve olmayan metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi üzerine daha çok sayıda ileri çalışma yapılması, daha fazla öğrenciyle, daha fazla sayıda ve türde metin ile çalışılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Teşekkür

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında destek veren Fatoş Demirgüneş'e ve Himmet Sarıtaş'a; istatistiksel çözümlenmelerdeki katkısından dolayı Muhammet Baştuğ'a teşekkür ederiz.

Kaynakça

Abu Humos, O. (2012). An evaluative analysis of comprehension questions' level of difficulty: A case of 12th grade palestinian english student's textbook. *An-Najah Uni. J. Res. (Humanities)*, 26 (3).

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.

Anderson, T.H., & Armbruster, B.B. (1984). Content area textbooks. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R.J. Tierney (Eds.) *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (pp. 193- 226). Hillside, NJ: Erlbaum.

Branda, A. & Oakhill J. (2005). How do you know this answer? – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, Springer, 687-713.

Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "okur dostu" metin değerlendirme rubriği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 5(14), 65-83.

- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 697-709.
- Day, R. R.; Park, J. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17(1).
- Dreher, M. J., Singer H. (1989). Friendly texts and friendly teachers. *Theory into Practice Special Issue, Learning Through Text*, 28 (2), 98-104.
- Filliettaz, L. (2001). les types de discours. *Circle De Linguistique Appliquee A La Communication* 8. <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/filliettaz.html>. (erişim tarihi: 06.07.2014).
- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2012). *Text comlexity: Raising rigor in reading*. International Reading Association.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Guthrie, J.T. & Greaney, V. (1991). Literary Acts. *Handbook of Reading Research Volume III*. Rebecca Barr (Ed), Michael Kamil, (Ed), Peter B. Mosenthal(Ed), P. David Pearson (Ed), USA: Longman. 120-147.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaur, H. D. & Singh, O.M. (2010). *Teachers' questioning in the teaching of reading comprehension*. (Unpublished masters thesis). University Pendiidikan Sultan Education Faculty of Languages.
- Keskin, H. K. ve Atmaca, T. (2014). Okur öz algısı ölçeği-2 'nin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13 (1), 307-318.
- Kintsch, W. & Rawson, K.A. (2005). Comprehension. *The Science of Reading*. Australia: Blackwell Publishing, 209- 227.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2006). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implication for Instruction. Robert B. Ruddell & Norman J. (Ed), In *Theoretical Models and Processes of Reading Volume 2* (pp 1270-1328). USA: International Reading Association.
- Kuzu, S.T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Melnik, A. (1968). Questions: An instructional-diagnostic tool. *Journal of Reading*, 11, 509-512.
- Miller, J.W (1977). Teaching language clues to reading comprehension. *Reading Horizons*, 18(1), 23-31.
- Oktar, L., Yağcıoğlu, S. (1995). Türkçe metin türleri: Bir sınıflandırma çalışması. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to discourse studies*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Sandler, S.& Hammond, Z. (2013). Text and truth, reading, student experience and common core. *Phi Delta Kappan*, 58-62.
- Saukkonen, P. (1982). What are the Semantical-Pragmatical Features of Stylistic Genres of Text, Proceedings of XIIIth International Congress of Linguistics, Tokyo.
- Smith, C. (2003). *Modes of discourse: the local structure of texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowling, J. M. & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. UK: Blackwell Publishing.
- Tierney, R.; Cunningham, J. & Titler, W. (1980). *Research on Teaching Reading Comprehension*. Center for the Study of Reading. Technical Report No: 187. Beranek and Newman, Inc., Cambridge, Mass. Illinois Univ., Urbana.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9 (18), 45-58.
- Yussof, Y.M; Jamian, A.R., Hamzah, Z.A.Z. & Roslan, S. (2013). Students' reading comprehension performance with emotional literacy-based strategy intervention. *International Journal of Education & Literacy Studies*,1(1). ISSN 2201-568X (Print), ISSN 2201-5698 (Online).