

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DİDAKTİK METİNLERİN ANLAŞILABİLİRLİK DÜZEYİ
(9. SINIF ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ATEŞAL

HAZİRAN 2013

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

DİDAKTİK METİNLERİN ANLAŞILABİLİRLİK DÜZEYİ
(9. SINIF ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ZEYNEP ATEŞAL

DANIŞMAN:

YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA ALTUN

HAZİRAN 2013

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi bildiririm.


Zeynep ATEŞAL

04.06.2013

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI


"Didaktik Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi" başlıklı yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jüri tarafından kabul edilmiştir.

Başkan  (İmza)

Doç. Dr. Mustafa KOÇ

Üye  (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN

Üye  (İmza)

Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

9/6/2013

..... (İmza)


Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Ülkemizdeki eğitim sistemindeki paradigma değişimi sonucunda artık bilgiyi ezberleyen ya da bilgiyi aktaran eski öğrenci tipolojisi yerine, yeni bilgiler üretebilen, eleştiren, irdeleyen, sorgulayan, karşılaştığı problemlere çözümler üretebilen, eğitim-öğretim sürecinde aktif rol üstlenebilen yeni öğrenci profiline ulaşılması amaçlanmaktadır. Bu çerçevede yapılan müfredat değişikliği doğrultusunda da her alanla ilgili başta ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve diğer yardımcı kaynaklar olmak üzere yeni öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Türk Edebiyatı dersi ile ilgili kaynak çeşitliliğinin yeterli olduğu düşünülebilir. Türk Edebiyatı dersinde yukarıda sayılan kaynaklara ilave olarak sözlük, edebî kitaplar, 100 Temel Eser kapsamındaki kitaplar vb. öğrencilerin okuma evrenine sunulan seçenekler arasındadır. Ancak yapılandırmacı yaklaşıma geçişle birlikte daha aktif bir rol üstlenmesi istenen ve beklenen öğrencilere yönelik olarak hazırlanan bu kaynaklar ile ilgili yöneltilen en önemli eleştiri olarak; ilgili kaynakların hazırlanması sürecinde hedef kitle olan öğrencilerin “anlaşılabilirlik düzeyleri” ile ilgili deneysel çalışmalar yapılmadığı ve bu deneysel çalışmalardan elde edilen bulguların kaynak hazırlayıcıları tarafından geri bildirim amaçlı kullanılıp ilgili kaynaklarda gerekli revizyonların yapılmadığı görülmektedir. İşte bu araştırmayı yapmamızdaki temel amaç da öğrencilere yönelik kaynak kitap hazırlanırken mutlaka “anlaşılabilirlik düzeyleri”nin tespit edilerek öğrenci düzeyine uygunluk bakımından yeterli olanların yayınlanmasına katkı sağlamaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, eğitim-öğretim sürecindeki diğer paydaşlarla paylaşılarak ve söz konusu bulguların bu tür eserlerin yazımında önemli bir yol gösterici, kılavuz olması beklenmektedir.

Tez konusunun tespit edilmesinden sonra araştırmamızın sınırlılığını doğrultusunda didaktik metinler ve anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan cloze test ile ilgili literatür taraması yaptık. Bununla ilgili bilgileri Bölüm 2’de (bk. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar) verdik. Cloze testi, gerekli izinleri aldıktan sonra uzman görüşlerini dikkate alarak 2012-2013 Eğitim-Öğretim döneminde İstanbul’daki devlet liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine uyguladık. Elde edilen verileri, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanarak analiz ettik ve çeşitli değişkenler bağlamında Bölüm 3’te

yorumladık (bk. Yöntem). Araştırmanın “Sonuç, Tartışmalar ve Öneriler” bölümünde ise araştırmamızın temel problem cümlesi ve alt problemleri ile ilgili ulaştığımız sonuçlara yer verdik. Bundan sonra yapılacak araştırmalarla ilgili projeksiyon ortaya koymaya çalıştık.

Çalışmam boyunca akademik/bilimsel destek veren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa Altun’a, Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Engin Yılmaz’a ve Yrd. Doç. Dr. Bekir İnce’ye, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mustafa Koç’a ve çeviriler konusunda bana çok yardımcı olan arkadaşım Özlem Şahin’e teşekkür ederim.

Zeynep ATEŞAL

Nisan 2013

ÖZET

DİDAKTİK METİNLERİN ANLAŞILABİLİRLİK DÜZEYİ

(9. SINIF ÖRNEĞİ)

Ateşal, Zeynep

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN

Haziran, 2013. xiv+127 Sayfa.

Eğitim sistemindeki paradigma değişimi ile öğrenme-öğretme sorumluluğu öğretmenin olduğu kadar öğrencinin de sorumluluğu hâline gelmiştir. Artık bilgiyi depolayan, önce ezberinde tutup sonra da unutan eski öğrenci tipolojisi yerini, öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif olarak rol alan, eleştiren, sorgulayan yeni öğrenci profiline bırakmıştır. Ancak, hedef kitle konumundaki öğrenciler için müfredat değişikliği yapılmasına, öğretim materyalleri (ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve diğer yardımcı kaynaklar) konseptinin yenilenmesine rağmen yeterli düzeyde geri bildirim alındığını söylemek güçtür. Türk Edebiyatı dersi özelinde konuya yaklaşmak gerekirse ülkemizde ders kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve diğer yardımcı kaynaklar, sözlük, edebî kitaplar, 100 Temel Eser kapsamındaki kitaplar vb. hazırlanırken öğrencilerin “anlaşılabilirlik düzeyleri” ile ilgili yeterli düzeyde deneysel çalışmaların yapılmadığı ve bu deneysel çalışmalardan elde edilen bulguların da kaynak hazırlayıcıları tarafından istenilen ölçüde dikkate alınmadığı görülmektedir. İşte bu araştırmanın yapılmasındaki temel amaç: öğrencilere yönelik olarak hazırlanan öğretim materyallerinde öncelikli olarak “anlaşılabilirlik düzeyleri”nin tespit edilerek, elde edilen bulgular ışığında öğrenci düzeyine uygunluk bakımından ilgili materyallerin kalitesinin artırılmasına katkı sağlamaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, eğitim-öğretim sürecindeki diğer paydaşlarla paylaşılarak ve söz konusu bulguların bu tür eserlerin yazımında önemli bir yol gösterici, kılavuz olması beklenmektedir.

Araştırma; beş bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm olan **Giriş**'te; araştırmanın “Problem Cümlesi”, “Alt Problem(ler)/Denenceler”, “Önem”, “Varsayımlar”,

“Sınırlılıklar”, “Tanımlar”, “Simgeler ve Kısaltmalar” açıklanmıştır. 2. Bölüm olan **Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar**’da; yerli ve yabancı alanyazın ışığında “Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi”, “İlgili Araştırmalar” ve “Alanyazın Taramasının Sonucu” hakkında bilgi verilmiştir. 3. Bölüm olan **Yöntem**’de; Cloze testi, gerekli izinler alındıktan sonra uzman görüşleri de dikkate alınarak 2012-2013 Eğitim-Öğretim döneminde İstanbul’daki devlet liselerinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerine uygulandı. Metinlerin yaş düzeyine uygunluğunun test edilmesi için FOG hesaplaması yapıldı. Elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edildi. 4. Bölüm olan **Bulgular ve Yorum**’da; SPSS analiz programı ile elde edilen bulgular çeşitli değişkenler bağlamında tablolar hâlinde gösterildi ve yorumlandı. 5. Bölüm olan **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**’de; araştırmanın temel problem cümlesi ve alt problemleri ile ilgili ulaşılan sonuçlara yer verildi. Bundan sonra yapılacak araştırmalarla ilgili projeksiyon ortaya koyuldu. Araştırma, **Kaynakça** ve **Ekler** bölümü ile sona ermiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlaşılabilirlik Düzeyi, Öğretim Materyalleri, Türk Edebiyatı Dersi, Deneysel Çalışmalar.

ABSTRACT

COMPREHENSIBILITY LEVEL OF DIDACTIC TEXTS

(AN EXAMPLE OF 9 GRADE)

Ateşal, Zeynep

Master Dissertation, Department of Turkish Education,

Discipline of Turkish Education

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTUN

June, xiv+ 127 Pages.

Paradigm shift in education system has become a responsibility of teaching and learning for both students and teachers. Instead of former student typology that mechanically stores and forgets information in mind, the new student profile is actively involved in the teaching process with analytic skills. However, despite the change made in curriculum and renewal of teaching material concept (textbooks, teacher's manuals, student workbooks, and other helpful resources) for the target group students, it is difficult to say that an adequate level of feedback received. It is observed that in Turkey while course books, teacher manuals, student workbooks, other complementary sources, dictionaries, literary books, books within the scope of 100 Basic Books are prepared, experimental studies related to students' "comprehensibility levels" are not conducted sufficiently. It is also observed that, the data received from these experimental studies are not taken into consideration properly by the source authors. Therefore, the basic aim of this study, first of all, is to identify the "comprehensibility levels" in the teaching materials and, in the light of data received, to contribute to the quality improvement of the sources with respect to their suitability to student levels. It is expected that by sharing the data received at the end of the research with other colleagues in education procedure, this study will become an important guide for the writing of those source books. The research consists of five chapters. In the introduction "Problem statement of research" "Significance", "Assumptions", "Limitations", "Definitions", "Symbols and Abbreviations" have been explained . Chapter two "In Theoretical Framework of the study and related research", gives information about the light of domestic and foreign literature "Theoretical Framework of the study", "Related research" and "Literature Scanning Results". In chapter three; by

taking the expert views into consideration, cloze test was applied to 9 grade students which were taking education in state high-schools in İstanbul in 2012-2013 academic year after the necessary permissions were taken. The FOG calculation was made to test appropriateness of the level of the age of the texts. The data obtained from the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 were analyzed by using the program. In chapter four, which is Results and Conclusion, SPSS analysis program statements in the context of the findings of the case are displayed and interpreted in a variety of variables. In chapter five, which is Conclusion, Discussion and Recommendations, basic research on the problem statement, sub-problems and the results obtained are given. After that, research related to the projection was produced. The research ended with Bibliography and Appendices section.

Key Words: Comprehensibility Level, Teaching Materials, Turkish Literature Lesson, Experimental Studies.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	ii
Önsöz ve Teşekkür	iii
Türkçe Özet	v
İngilizce Özet.....	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xii
Şekiller Listesi	xiv
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	2
1.2 Alt Problemler	2
1.3 Önem	3
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Tanımlar	6
1.6 Simgeler ve Kısaltmalar	6
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	7
2.1 Okuma	7
2.1.1 Okuma Nedir?	7
2.1.1.1 Okuma Süreci	9
2.1.1.2 Okumanın Amaçları	12
2.1.1.3 Okuma Becerisi	13
2.1.1.4 Okuduğunu Anlama	15
2.1.1.5 Okuma Öğretimi.....	17
2.1.2 Anlama	18
2.1.2.1 Anlama Öğretimi	20

2.1.2.2 Anlama Modelleri	22
2.1.2.3 Anlama Süreçleri	23
2.1.2.4 Anlama Teknikleri	24
2.1.2.5 Anlama Becerilerini Geliştirme	26
2.1.2.6 Anlama Düzeyleri	28
2.1.2.7 Anlama Etkinlikleri	29
2.1.2.8 Anlamı Yapılandırma ve Aşamaları	30
2.1.2.9 Anlamı Yapılandırmada Çeşitli Teknikler	31
2.1.3 Anlaşılabilirliğin Ölçülmesinde Kullanılan Başlıca Testler	34
2.1.3.1 Cloze Procedure (Boşluk Tamamlama Tekniği)	34
2.1.3.1.1 Cloze Test Uygulama Aşamaları	38
2.1.4 Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik	40
2.1.4.1 Okunabilirlik	40
2.1.4.1.1 Okunabilirlik Formülleri	44
2.1.4.1.2 Okunabilirliği Tahmin Etmede Kullanılan Değişkenler	47
2.1.4.2 Anlaşılabilirlik	48
2.1.4.2.1 Anlaşılabilirlik Düzeyleri	50
2.1.5 Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik Arasındaki İlişki	51
2.1.6 Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik Arasındaki Farklar	52
2.1.7 Ders Kitaplarının Okunabilirliği ve Anlaşılabilirliği	55
2.1.8 Ölçme ve Değerlendirme	59
2.1.8.1 Ölçmenin Okullarda Farklı Kullanımları	60
2.1.8.2 Okullarda Uygulanan Sınav Türleri	61
2.1.9 Dil ve Edebiyat Derslerinde Kullanılacak Olan Yazınsal ve Öğretici Metinlerin Seçimi (Düşünsel Metinler)	63
2.2 İlgili Araştırmalar	65
2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu	72

3. Bölüm, Yöntem	73
3.1 Araştırmanın Modeli	73
3.2 Evren ve Örneklem / Katılımcılar / Çalışma Grubu	73
3.3 Veri Toplama Araçları	75
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	75
3.3.2 Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği	75
3.3.3 Cloze Test (Bilgi Testi)	76
3.3.4 Fog Testi (Frequency of Goobledegook: Hızlılığın Sıklığı)	76
3.4 Verilerin Toplanması	77
3.5 Verilerin Analizi	78
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum	80
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	100
5.1 Sonuç ve Tartışma	100
5.2 Öneriler	102
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	102
5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	103
Kaynakça	104
Ekler	115
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	127

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi.....	79
Tablo 2.	Okulların Cloze Puanları	80
Tablo 3.	Metinlerin FOG Testine Göre Sonuçları	81
Tablo 4.	Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı	83
Tablo 5.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumları	87
Tablo 6.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	88
Tablo 7.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Anne Mesleklerine Göre Ortalamaları	89
Tablo 8.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ortalamaları	90
Tablo 9.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Baba Mesleklerine Göre Ortalamaları	91
Tablo 10.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Kardeş Sayısına Göre Ortalamaları.....	92
Tablo 11.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Ortalamaları	93
Tablo 12.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Okuduğu Kitap Sayılarına Göre Ortalamaları	94
Tablo 13.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Okullara Göre Ortalamaları	95
Tablo 14.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Anaokuluna Gitme Durumuna Göre Ortalamaları	96
Tablo 15.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Ortalamaları	96
Tablo 16.	Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre Ortalamaları	97

Tablo 17. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Okul Türlerine Göre Ortalamaları	98
Tablo 18. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Ortalamaları	99
Tablo 19. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumları Arasındaki İlişki.....	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel-Güdüsel Okuma Modelim	11
Şekil 2. Okuma Kolaylığının Dört Temel Ögesi	42

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji birbirlerini tamamlayarak hızlı bir biçimde gelişmektedir. Bilim ve teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ticari, toplumsal, ekonomik, askerî ve eğitim gibi hayatın çeşitli alanlarına da yansımaktadır.

Bilim ve teknolojinin hızlı bir gelişme ve değişimin içinde olduğu tüm toplumlarda, insanda aranan bazı özellikler de değişime uğramış, daha farklı nitelikte insan profiline ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Mesela bilgiyi ezberleyen ya da onu sadece taşıyan bir insan profili yerine, yeni bilgiler üretebilen, yeni bilgilere ulaşmak isteyen, karşılaştığı problemlere sahip olduğu bilgi aracılığıyla çözümler üretebilen bir insan profiline ihtiyaç duyulmaktadır. Bu donanımda bir insanı yetiştirebilecek, onu hayata hazırlayabilecek kurumların en başında eğitim kurumlarımız gelmektedir. Özellikle üniversiteler, bilimsel değişme ve gelişmelerin çok hızlı bir biçimde yansıdığı ve tüm bu gelişme ve değişimleri topluma yansıtmak zorunda olan eğitim kurumlarımızdandır. Bugün üniversitelerimizde geleneksel eğitim anlayışından sıyrılmak için eğitim konusunda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Pek çok akademisyen ve eğitimci bugün yurt dışına giderek buldukları bölgelerin eğitim yapısını incelemekte gerekli ve zorunlu gördükleri eğitimle ilgili konuları ülkemizde de uygulamaya çalışmaktadır. Yine bazı akademisyenlerimiz ve öğretmenlerimiz yabancı literatürü tarayarak eğitim hayatımıza katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Tüm bu çalışmalar; ülkemizde eğitimde yenilikler yapılmasında ve daha önemlisi insan kalitesinin yükseltilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim hayatımızda bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte meydana gelen değişimler bugün birçok kavramın da sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Eskiden basmakalıp, statik olan ve üzerinde yeterince düşünülmeyen pek çok kavramın tanımı, açıklaması, araştırma ve incelemelerin neticesinde daha doğru bir biçimde tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Eskiden okuma ve anlama

kavramlarına pek önem verilmezken, günümüzde bu kavramlar daha iyi bir biçimde açıklanarak yorumlanmış ve etkin bir öğretim süreci hâline getirilmiştir. Bugün üzerinde önemle durulan kavramlardan biri de anlamadır.

Anlama ve anlama öğretimi, okuma etkinliğinin temel amacı ve Türkçe/Edebiyat öğretiminin üzerinde durduğu en önemli uygulama alanlarındandır. Anlama, temel dil becerileriyle elde edinilen bilgilerin üzerinde düşünme, bu bilgilerden sonuç çıkarma ve bilgileri değerlendirme şeklindedir. Anlama, öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini eksiksiz bir biçimde anlayabilmeleri için edinmeleri gereken önemli bir dil yeteneğidir.

Bugün eğitim kurumlarımızda anlama ve anlatma gibi temel becerilere yer veren eğitime rastlanmaktadır. Çünkü bilimin ve teknolojinin hızlı bir biçimde gelişmesi her ikisinden de faydalanmayı kaçınılmaz hâle getirmektedir. Dolayısıyla hızlı gelişen bilim ve teknolojiden yararlanmada bireyin daha iyi, üstün becerilere sahip olması ve yaratıcı nitelikler kazanması gerekmektedir. Bu niteliklere ve becerilere sahip bireyler bilgiyi üretebilecek, karşılaştığı problemleri en iyi şekilde çözümlenebileceklerdir. Tüm bunlar birey için bir avantajdır. Bu niteliklere sahip bireyler, eğitim kurumlarında anlama ve anlatma becerilerinin ne kadar yeterli olup olmadığını göstermektedir. Bu yüzden anlama, anlatma, anlama becerisi ve anlama öğretimi eğitim kurumlarının üzerinde titiz bir şekilde durması gereken Türkçe öğretiminin en önemli alanlarındandır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

9. sınıflarda okutulan didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyi nasıldır?

1.2 ALT PROBLEMLER

9. sınıf öğrencilerinin didaktik metinleri anlayabilme düzeyleri;

- A. Cinsiyete,
- B. Kardeş sayısına,
- C. Anne-babanın;

1. Eğitimine
 2. Mesleğine
- D. Kitap okuma sıklığına,
E. Okunan kitap sayısına,
F. Tutumlarına,
G. Evde kitaplık olup olmama durumuna,
H. Okul türüne
I. Anaokuluna gidip gitmeme durumuna ve
İ. Evde çalışma odası olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 ÖNEM

Araştırmanın modelini, betimsel araştırma modellerinden ‐ilişkisel tarama‐ oluşturmaktadır. İlişkisel tarama, ‐iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir‐ (Karasar, 2012: 81).

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-ğretim yılında, İstanbul ilindeki 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın rneklemine ise 2012-2013 eğitim-ğretim yılında, İstanbul ili şkdar ilçesindeki Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi, Halide Edip Adivar Anadolu Lisesi, şkdar Lisesi ve şkdar Ticaret Meslek Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden random (rastlantısal seçki) yöntemiyle seçilen toplam 80 ğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki anlaşılması zor olan metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri ve ilgili ğrenci düzeyine uygunluğunun tespit edilmesi ayrıca bu metinlerin 9. sınıf ğrencilerinin yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Trkęeye uyarlanmış FOG testi formülleri kullanılarak hesaplamaların yapılması amaçlanmıştır. Çünkü ders kitabının en önemli özelliklerinden birisi anlaşılabilirlik ve yaş düzeyinin hedef kitleye uygun olmasıdır. FOG testi İngilizce ders kitapları için hazırlandığından değerlendirme aşamasında, testin Gökdere ve epni (2001) tarafından Trkęe okutulan ders kitaplarına uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Ulukalın (2007), 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını okunabilirlik formülleriyle incelediği yüksek

lisans tezinde kitabın yaş seviyesine uygun olup olmadığına ilişkin bir genellemeye gidebilmek için kitaptan seçilecek tek metnin yeterli olamayacağını söylemiş ve 3 metin seçerek çalışmasını yapmıştır. Bu araştırmada ise seçilen iki metinle kitabın yaş seviyesine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda; ders kitabı hazırlayıcılarına ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak öneriler yer almıştır. Araştırmadaki veriler; adı geçen liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinden random (rastlantısal seçki) yöntemiyle seçilen toplam 80 öğrenciye uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Edebiyat Dili/Edebî Dil; Samim Kocagöz’e Saygılar başlıklı metinler referans alınarak hazırlanan Cloze Testi-Anlaşılabilirlik Testi (BilgiTesti)” aracılığı ile elde edilmiştir.

Öğrencilerin kişisel bilgileri ile Türk Edebiyatı dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi gözlemleyebilmek için seçkisiz olarak belirlenen toplam 80 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır (bk. EK 1). Bu form, uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Cinsiyet ve yaş durumları ile öğrenci tutum ve başarısı arasındaki ilişki istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine ilişkin tutumlarını tespit edebilmek için belirlenen 80 öğrenciye uzman görüşü dikkate alınarak “Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır (bk. EK 2).

Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği; Özcan Demirel (2011b: 180-181)’in hazırladığı kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) biçiminde 5’li likert modelinde geliştirilmiştir. Tutum ölçeği beş olumlu, beş olumsuz maddeden oluşmaktadır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmek amacıyla daha önce öğrencilerin hiç okumadıkları biri MEB (2011) diğeri de Fırat yayınları (2012) tarafından yayınlanmış 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabından, uzman görüşleri doğrultusunda (Prof. Dr. Engin Yılmaz ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Ahmet Çeri) iki adet didaktik metin seçilmiştir. “Edebiyat Dili/Edebî Dil, Samim Kocagöz’e Saygılar” başlıklı bu metinleri cloze testinin uygulanabilirliği açısından uygun hâle getirilmiştir. Başlıklar ve metinlerin ilk ve son cümleleri dikkate alınmamıştır. Her iki metnin de ikinci cümlelerinden itibaren başlanarak her beşinci ve/veya altıncı kelime silinerek toplam 50 adet boşluk bırakılmıştır. Beşinci kelime zamir, edat, bağlaç vb. görev türü sözcük

veya özel isim ise dizideki altıncı sözcük silinerek boşluk oluşturulmuştur (bk. EK 3-4).

“Edebiyat Dili/Edebî Dil” ve “Samim Kocagöz’e Saygılar” isimli cloze testlerinin hazırlamasında uzman görüşü (Prof. Dr. Engin Yılmaz ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Ahmet Çeri) dikkate alınmıştır.

Araştırmada ilişkiyel tarama yöntemi seçilmiştir. Çünkü ilişki aramalardaki belirlemeler (özelliklerin değerlerini belirleme işi) var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesini sağlamak içindir (Karasar 2012).

Literatür taraması yapıldığında, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik hazırlanan ders kitapları, yardımcı kitaplar, edebî kitaplar, sözlükler ve yüz temel eser hazırlanırken dikkate alınması gereken en önemli ölçütün “anlaşılabilirlik düzeyi”nin tespit edilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci düzeyine uygunluk; mevcut kaynaklarda anlaşılabilirlik testleriyle değil daha ziyade yazarların, ders kitabı hazırlayıcılarının, uzmanların birikimleri, tecrübeleri ve algıları doğrultusunda şekillenmektedir. Oysaki bu araştırmayla birlikte metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirlik düzeylerinin bilimsel yöntemle tespit edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların bütün paydaşlarla paylaşılması ve bu bulguların da bu tür eserlerin yazımında önemli bir yol gösterici, kılavuz olması beklenmektedir. Bu bakımdan araştırma önem arz etmektedir.

1.4 SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Türk Edebiyatı dersi ile,
3. İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi, Halide Edip Adıvar Anadolu Lisesi, Üsküdar Lisesi ve Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi ile,
4. Söz konusu okullardaki 9. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Tutum: Bireyin yaşantılarıyla yoluyla, herhangi bir nesne, olay, düşünce, kişi vb. ne karşı oluşturduğu davranış eğilimidir.

Cloze Test: Boşluk doldurma testi olan Cloze Test, okunabilirlik ölçme testi olarak da kullanılabilir. Bu testte öncelikli olarak 250-300 arası bir metin seçilir. Seçilen metinde ilk ve son cümle hariç geri kalan cümlelerin her birinden beşinci kelime silinir. Kelime silme işlemi 50 boşluk elde edilinceye kadar sürdürülür.

Cloze Procedure: Çıkartmalı işlem.

FOG Testi: Hızlılığın sıklığı.

1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK	: Türk Dil Kurumu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
t.y	: Tarih yok
Akt.	: Aktaran
Bk.	: Bakınız
MEGEP	: Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
Bs.	: Baskı, basım
C.	: Cilt
Haz.	: Hazırlayan
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayıncılık, yayımları, yayınevi.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 OKUMA

Bu bölümde; okuma, anlam ve anlama, cloze procedure (boşluk tamamlama tekniği), cloze test, okunabilirlik, anlaşılabilirlik, ölçme ve değerlendirme, okullarda uygulanan sınav türleri, ana başlıkları altında çeşitli alt başlıklar verilmiştir. Dil ve Edebiyat derslerinde kullanılacak olan yazınsal ve öğretici metinlerin seçimi (düşünsel metinler) tek bir ana başlık altında verilmiştir. İlgili çalışmalar adı altında, çeşitli araştırmalara ve yorumlara yer verilerek bazı saptamalarda bulunulmuştur.

2.1.1 Okuma Nedir?

Günümüzde temel dil becerilerinden biri olan okuma kavramını açıklamak üzere birçok tanım yapılarak okumanın basit bir eylem olmadığı kanıtlanmaya çalışılmıştır. Okuma kavramıyla ilgili yapılan başlıca tanımlamalar şöyledir:

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş 1978: 60).

“Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış olan bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (Türk Dil Kurumu (TDK) 1998: 1675).

Coşkun’a (2002) göre okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir.

Özdemir (2002) okumayı, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama şeklinde tanımlamakta; okumanın zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girme olduğunu ifade etmektedir.

Çelik'e (2006) göre okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin manayı kavrama gayretinden meydana gelen karmaşık bir etkinliktir.

Akyol'a (2006) göre okuma; yazar ve okur arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Yine Akyol okuma öğretiminin temel amacının çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırma olduğunu belirtmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşım, okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç şeklinde tanımlamaktadır (Güneş 2007).

“Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan bir etkinliktir” (Arıcı 2008: 6).

Günay'a (2008) göre okuma, bir seçme ve benzerleri arasından ayırt edip onun dilsel ve simgesel kodunu çözme işidir.

Özenici'ye (2009) göre okuma, algısal, psikodilbilimsel ve bilişsel becerileri içeren karmaşık bir süreçtir.

Kuzu'ya (2009) göre okuma yazılı olarak karşımıza çıkan işaretleri ve sözdizimsel yapıya göre sıralanmış sembolleri, göz, duyu ve konuşma organlarının yardımıyla seslendirme olayıdır. Fakat Kuzu'ya göre okuma sadece seslendirme olayı değil aynı zamanda anlamla da ilgilidir.

Karatay'a (2010: 459) göre okuma; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme, yorumlama ve seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan karmaşık duyuşsal ve zihinsel bir etkinliktir.

“Okuma; sözcükleri, cümleleri veya yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 13).

Öz (2011) okumayı, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme olarak tanımlamaktadır.

Özbay (2011) ise okumayı, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve

anlamlandırılması süreci olarak tanımlamakta, insanın anlama ve bilgi edinme yollarından biri olarak ifade etmektedir.

Okumayla ilgili yapılan bu tanımlar incelendiğinde genel olarak “yazılı sembollerden anlam çıkarma, zihinsel, bilişsel bir süreç, yazılı bir metni çözümleyerek anlama, görme, algılama, seslendirme, kavrama ve anlamlandırma” kavramları üzerinde durulduğu görülmektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak okuma; “yazılı bir metni, zihnin yardımıyla sessiz bir şekilde çözümleyip verilmek istenen iletiyi anlamaktır” şeklinde tanımlanabilir.

2.1.1.1 Okuma Süreci

Zihinsel bir eylem olan okuma, basılı ve yazılı sembollerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girmemizi, iletilmek isteneni çözümleyerek anlamamızı sağlamaktadır. Bilgilenmeyi, gelişmeyi sağlayan okuma beynimizin görme, algılama, anlama, anlamı yapılandırma ve seslendirme işlevleriyle birlikte oluşmaktadır.

Özbay (2011) okumanın, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yoluyla da zihinsel bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Gündüz ve Şimşek’e (2011) göre okuma beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma gibi işlevlerinden oluşur. *“Okuma becerisi öğrenme ve eğlenme isteğiyle başlar, araştırmadan, yorumlamaya, tartışma ve eleştirel düşünmeye varan bir süreci ele alır. Bu süreç çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlar. Algılama işleminin ardından sözcük ve cümleler anlaşılır, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilir. Metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılır”*(Gündüz ve Şimşek, 2011: 14).

Güneş (2007) okuma sürecinin iç içe geçmiş birçok süreçten oluştuğunu bu süreçlerin eğitim yaklaşımlarına ve okuma tanımlarına göre farklı şekillerde açıklandığını belirtmektedir. Güneş, yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle okuma süreçlerini;

- Fiziksel ve zihinsel süreçler
- Uygulama süreçleri

olarak iki grup altında sınıflandırmakta ve şöyle açıklamaktadır: *“Okuma süreci, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin*

çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelimeler tanınmakta ve cümleler anlaşılmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgiler, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır”(Güneş 2009: 3).

Çakıcı (2011) okumanın ve anlamamanın birbirinden ayrı ve bağımsız olmadığını birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan iki bilişsel süreç olduğunu belirtmektedir.

Arıcı (2008) iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu ifade etmektedir.

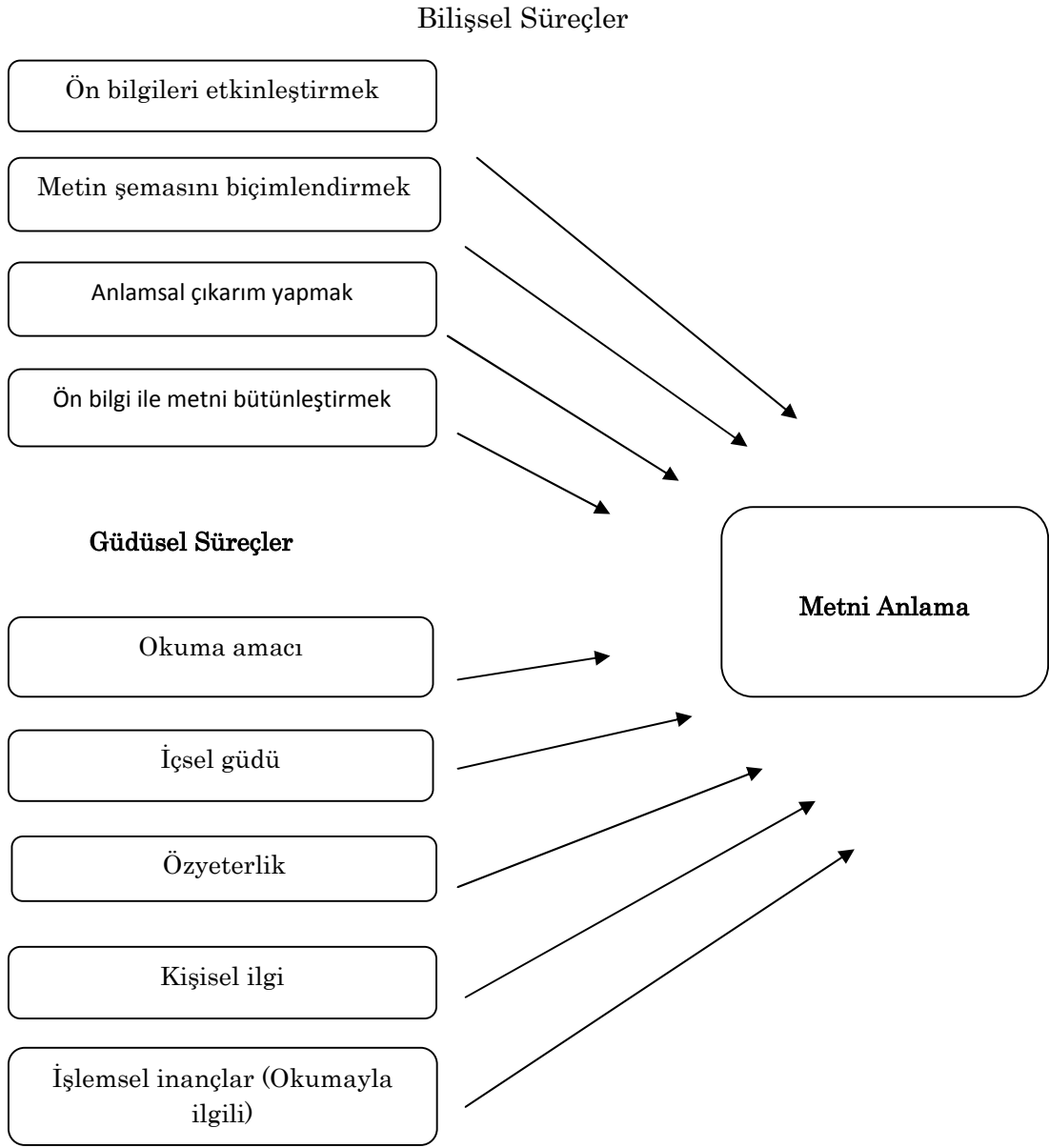
Yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak kabul edilen okuma süreci Sever’e (1995) göre aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.

“Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir” (Epeçan 2009: 208).

Guthrie ve Wigfield (2005: 189), okuma sürecinin bilişsel ve duyuşsal yanlarına gönderimde bulunarak okunan bir metnin kavranma sürecini açıklayan bir model geliştirmişlerdir. Bu model Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Bilişsel-Güdüsel Okuma Modeli



Bu saptamalar, bize okuma sürecinin tek aşamada çok kolay bir şekilde gerçekleşmediğini, okumanın fiziksel ve zihinsel aşamalardan oluşan oldukça zor, aynı zamanda da karmaşık bir işlem olduğunu ayrıca okumayla anlama arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu yüzden okuma, okur ile metin arasında gerçekleşen, okuyan kişinin; zihinsel, duyuşsal ve bilişsel yönünü gerektiren çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir.

2.1.1.2 Okumanın Amaçları

Her eylemin bir amacı vardır. Dolayısıyla okuma eyleminin de çeşitli bir amaçları vardır. İnsanlar bilgilenmek, dinlenmek, inceleme ve araştırma yapmak, yaratıcılığını zenginleştirmek gibi türlü nedenlerle okumaktadırlar.

İlk okuma yazma döneminde başlayan ve kazanılan okuma becerisi daha sonraki eğitim süreçlerinde gelişen ve geliştirilen bir beceridir. Dolayısıyla okuma becerilerini kazandırmak ve geliştirmek eğitim programlarının temel amaçlarından biridir.

Günümüzde çok sayıda eğitimci ve akademisyen, okumanın amaçlarını çeşitli sınırlılıklar içerisinde ele almaktadırlar. Kırmızı'ya (2010) göre okuma faaliyetinin iki amacı bulunmaktadır. Bunlardan biri bilgi edime diğeri de iletişim kurmadır.

Çelik'e (2006) göre okuma eyleminin amaçlarından bazıları şunlardır:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etmek,
- Boş zamanlarını düzeylerine uygun kitaplar okuyarak değerlendirmeyi öğrenmek; kitap sevgisini kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirmek.
- Okuma zevklerine ve düzeylerine uyan ilgi çekici kitapları seçebilme yeteneğini kazanmak.
- Sözcükleri tanıyarak, sözcük dağarcıklarını, okuma alışkanlığı kanalıyla geliştirip, zenginleştirmek.
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak.
- Güzel ve doğru bir TÜRKÇE ile yazılmış metinler okuyarak anlatım güçlerini geliştirmek.

Türkçe Öğretimi Programı'nda okumanın amaçları şu şekilde verilmiştir:

- Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumayı iyileştirmek,
- Türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini yükseltmek,
- Türlü konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencileri iyi bir karakter ve ülküye sahip etmek,

- Öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak yoluyla onları estetik değerler üzerinde düşündürmek,
- Öğrencilerde ilk gençlik devresinin duygululuğuna yararlı bir akım vermek ve bu duyguları değerli ve yararlı isteklere yöneltmek,
- Öğrencilere türlü konularda bilgi kazandırmak, türlü bilim ve inceleme çalışmalarının gerektirdiği okumalarla edinilen yetenekleri geliştirmek,
- Öğrencileri iyi eserlere istekli ve onlardan hoşlanır duruma getirmek, onlara boş zamanlarını okumakla geçirme alışkanlıklarını kazandırmak,
- Çocuklarda kitap sevgisini ve kitap sahibi olma isteklerini yaratmak ve geliştirmek,
- Türk dilini sevdirmek ve Türk Dil Devriminin amaçlarını gerçekleştirmek (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 1995).

2.1.1.3 Okuma Becerisi

Okuma becerisi, bugün çok sayıda akademisyenin üzerinde araştırma yaptığı temel dil becerilerinden birisidir. Türkçe dersleri, okuma eğitiminin en etkili şekilde yürütüldüğü derslerdir. Türkçe Öğretimi Programı'nın öğrencilere okuma becerisi ve alışkanlığını kazandırma, okuduğunu anlama gücü kazandırma gibi temel hedefleri bulunmaktadır.

Türkçe Öğretimi Programı'nda;

- Ön bilgilerini kullanma,
- Görsellerden yararlanma,
- Zihinde canlandırma,
- Karşılaştırma yapma,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurma,
- Sınıflama,
- Değerlendirme,
- Özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmıştır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Türkçe Öğretimi Programı'nda (2006) okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir

bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006).

“Okuma, insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullardaki uygulanan çeşitli beceri ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır” (Arıcı 2008: 37).

Güneş (2007) yapılandırmacı yaklaşıma göre okumanın amacının sadece dil ve iletişim becerilerini geliştirmek olmadığını, okumanın aynı zamanda öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel becerileri geliştirmek için de yapıldığını şu şekilde izah etmektedir: *“Okuma becerilerini geliştirmede okuma modellerinden ve Türkçe öğretimindeki uygulamalardan hareket edilmektedir. Okuma becerilerini geliştirmek için önce okumaya hazırlık yapılmaktadır. Bu süreçte büyük oranda zihinsel hazırlığa ağırlık verilmektedir. Öğrenci okuma sırasında, ön bilgilerine dayalı olarak metindeki bilgileri incelemekte, seçmekte, anlamakta ve önceki bilgileriyle ilişkilendirerek zihinde yapılandırmaktadır. Bu işlemler okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası olmak üzere çeşitli aşamalarda gerçekleştirilmektedir”*(2007: 149).

Okuma çeşitli bileşenlerden meydana gelmektedir. Arıcı (2008) okuma becerisinin;

- Kelime bilgisi,
- Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi,
- Okuma hızı

gibi üç temel bileşenden oluştuğunu vurgulamakta ve o bu bileşenlere göre kelimeleri tanıyıp bilmeden anlamamanın meydana gelmesinin düşünülmemeyeceğini, okunan bir yazıyı anlamak için her şeyden evvel, yazıda geçen kelimelerin manalarını bilmenin gerekli olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca Arıcı, seri olmayan bir okumanın da amacına ulaşamayacağını dolayısıyla kelimenin, hız ve anlamamanın, okumanın temel öğeleri olduğunu belirtmektedir.

Türkçe Öğretimi Programı, okuma becerisini edinmeye yönelik çeşitli kazanımlar hedeflemektedir. Hedeflenen mevcut kazanımlar okuma becerisi edinmenin çok da kolay olmadığını göstermektedir. Çünkü okuma becerisinde amaç sadece okumak ya da okuduğunu anlamak değildir. Yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmek, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmek, okumayı alışkanlık

hâline getirebilmek, kelime bilgisi, okuma hızı ve okuduklarını kıyaslayıp değerlendirebilmek okuma becerisi kazanmanın temel amaçlarındandır.

2.1.1.4 Okuduğunu Anlama

Okumak, bir metni sadece gözden geçirmek ya da onu sesli/sessiz bir şekilde okumak değildir. Okuma eyleminde önemli olan okuduğunu anlamaktır ve okumanın en önemli konusu anlamı yapılandırmadır. Hayatı anlamlı kılan ve çok sayıda işlevi bulunan okumanın önemi şöyle sıralanabilir:

Okuma,

- bilgiye ulaşmamızda potansiyel bir araç,
- bilginin üretilmesi için önemli adımlardan biri,
- zihnimizin gelişimine katkı sağlayan önemli bir faaliyet,
- bilgiye açılmanın ilk basamaklarından biri,
- yaşam boyu kullanacağımız bir araç,
- insanın öğrenme süreci içerisinde en aktif olan öge: “Okuma bireyin dil, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır” (Güneş 2009: 2).

Okuma ve anlama arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Kişi okuduğu bir metni anlamışsa amacına da ulaşmış demektir. Tabii anlamanın da gerçekleştiğini, amacına ulaştığını kavramak adına bugün ölçme-değerlendirme gibi birbirinden farklı uygulamalar düzenlenmektedir. Ölçmelerde genel itibarıyla sorular kullanılmaktadır.

İlkokulda ve ortaokulda okuduğunu anlama becerileri Türkçe dersleri aracılığıyla kazandırılmaktadır. Öğrenci, okuduğu metnin ana ve yardımcı fikirlerini bulmayı, okuduğu metne getirilebilecek en uygun başlığı bulmayı, metindeki bilemediği kelimelerin anlamlarını bulmayı daha ilkokul yıllarından başlayarak öğrenmektedir. İlkokul yıllarında başlayan okuduğunu anlama etkinliği daha sonra bireyin gerek okul gerekse okuldan sonraki hayatında da devam etmektedir.

Öğrencilerin okudukları bir metni anlayabilmeleri için önce kelimeleri tanımaları daha sonra anlamı kavramaları gerekmektedir. Öğrenciler, kelimelerin anlamlarını ya sezgi yoluyla çıkarmalı ya da önceki bilgilerinden faydalanarak bulmaya çalışmalıdır.

“Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir” (Yılmaz 2008: 133). Yılmaz bu tanımda, öğrencilerin okuduğu bir metni anlamasında ön bilgilerin etkisinin büyük olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin okuduğu bir metni anlamasında ön bilgilerin etkisi büyüktür. Göçer, (2008: 15) “Öğrenciler ön öğrenmeler yardımıyla yenilerini zihinde daha kolay yapılandırabilecek ve bildiklerini yeni ortamlarda kendine güven duyarak başkalarıyla paylaşabilecektir” diyerek ön bilgilerin anlamadaki rolüne dikkat çeker.

Gündüz ve Şimşek ise okurun hazır bulunuşluk düzeyine dikkat çekmektedir: “Bir metni anlamak için teknik bilgiye ihtiyaç olduğu kadar alan bilgisine de ihtiyaç vardır. Okurun hazır bulunuşluk düzeyi metni anlamada önemli bir anahtardır” (2011: 43).

Okuduğunu anlamada öğrenme ve öğretme sürecinin yanı sıra okuyucunun tavrı da önemlidir. Çünkü okuduğunu anlama okuyucudan okuyucuya farklılık göstermektedir. Bunun ön bilgi ve kelime tanıma becerisi ile ilgili birçok sebebi vardır. Mesela Yılmaz (2008: 132) okuduğunu anlamada kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucularla kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular arasında farklılık görmekte ve bu farklılığı şu şekilde belirtmektedir: *“Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Türkçe kelime tanıma becerisi gelişmiş okuyucular, kelimeleri çabucak seslendirirler ve enerjilerinin büyük bir bölümünü anlamaya ayırırlar. Bu tür okuyucuların, okumaları akıcıdır ve okuduklarının büyük bir bölümünü anlarlar. Kelime tanıma becerisi gelişmemiş ya da az gelişmiş okuyucular ise kelimeleri seslendirmekle meşgul olduklarından anlamaya fazla vakit ayıramazlar. Bu tür okuyucular ise okumada sorun yaşarlar, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarının çoğunu anlayamazlar.”*

Güneş (2000) okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için okunan kelimenin anlamını bilmenin yeterli olmadığını, kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da gerekli olduğunu belirtmektedir.

Okuma çalışmaları, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde yer almaktadır ve okuma çalışmalarının anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü okuma ancak bu şekilde verimli bir hâle gelebilmektedir.

Akyol'a (2006) göre okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Demirel ve Şahinel (2006) bir yazıyı kavrayarak okuyup anlamak için aşağıdaki yöntemlerden yararlanmanın gerekli olduğunu belirtmektedirler.

- Okunan bir metne uygun bir başlık bulma,
- Okunan bir metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma,
- Ana fikri destekleyici yardımcı fikirleri bulma,
- Metin içinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme,
- Okuduğu bir metni, özünü kaybetmeden kendi cümleleriyle anlatma,
- Okuduğu bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma,
- Okuduğu metindeki neden-sonuç ilişkisini bulma,
- Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini bulma,
- Okuduğu metnin amacını bulma.

Okuduğunu anlama faaliyeti, “anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme” olarak üç aşamayı içermektedir. Anlamı bulma aşamasında öncelikli olarak okur kelimenin anlamını bulmakta, kelimelerden cümlelere, cümlelerden paragraflara ve buradan da metnin anlamına ulaşmaktadır. Bu aşamada imla ve noktalama işaretleri ile mecaz anlamlı kelimelere dikkat edilerek okuma yapılmaktadır. Anlamı kavrama aşamasında okur, okuduklarını kendi görselleriyle ifade ederken, anlamı da kendi kelime ve cümleleriyle yazmaktadır. Ayrıca bu aşamada okunanları özetleme ve anlamı genişletme çalışmaları yapılmaktadır. Anlamı değerlendirme aşamasında ise okur, metinde yazılanları analiz ve sentez etmektedir. Son olarak da kendi görüşleriyle okuduklarını bütünleştirerek anlama ulaşmaktadır (Güneş 2000).

Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere okuma ve anlama birbirinden bağımsız olmayan birbirini tamamlayan kavramlardır. Birey anlamak için okumakta okuduğunu da anlama, kavrama beklentisi içerisindedir. Ama anlayarak okumak için birinci aşama okumak, ikinci aşama da okunan metni anlamaktır.

2.1.1.5 Okuma Öğretimi

Kuzu'ya (2004) göre okuma öğretimi, Türkçe dersinin amaçları doğrultusunda öğrencilere ana dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmayı

amaçlayan, ana dili öğretimi kapsamındaki dört tümleşik beceriden en etkin olanıdır.

Eğitim hayatının en önemli süreçlerinden birisi olan okuma, hayat boyu devam etmesi gereken etkinliklerdendir. İnsana özgü temel niteliklerden biri olan okuma bireyin tüm öğrenim hayatını doğrudan etkileyecek, onun başarısına yön verebilecek güce sahip olan okuma öğretiminin çeşitli amaçları bulunmaktadır. Okuma öğretiminin başlıca amaçları şunlardır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme (Demirel ve Şahinel, 2006).

2.1.2 Anlama

İnsanın hayatının kolaylaşması, gündelik ihtiyaçlarının karşılanması için yeni bilgiler elde etmesi kaçınılmazdır. Çağımızın eğitim anlayışına göre bilgiyi elde etmeye çalışmak, elde ettiğimiz bilgilerle yeni bilgilerin oluşumuna zemin hazırlamak önem taşımaktadır. Bilgi edinmek ve üretmek sadece eğitim hayatımız için değil diğer yaşam alanlarımız için de gerekli olan bir eylemdir.

Birey, ancak “anlama, anlatma, kavrama, anlaşılma” gibi becerilerini geliştirerek bilgiye ulaşabilir. Bireyin bu tür becerilere sahip olması kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarımız da bu tür niteliklere sahip bireyler yetiştirmek adına derinlemesine incelemeler yapmakta, çok sayıda model, yöntem ve strateji geliştirmektedir.

Birçok araştırmacı model, yöntem ve strateji belirlemeden önce “anlama nedir?” sorusuna cevap aramış, elde ettikleri bilgilerle birlikte “anlama” üzerine de çeşitli tanımlar yapmışlardır.

TDK (1998) anlamı bir kelimedenden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılabilir şey olarak tanımlamaktadır.

Vardar (2003), anlamı (meaning, sense, signification) dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce ve içerik olarak tanımlamaktadır.

“Dilde birer gösterge niteliğiyle yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram”(Aksan, 2006: 48; Aydın, 2007: 85).

“Kelimenin tek başına veya söz içindeki öteki öğeler ile bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biri” (Korkmaz 2010: 18).

Anlamayla ilgili yapılan başlıca tanımlar ise şöyledir: Göğüş’e (1978) göre anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaya, kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çalışılarak okuma ve dinleme etkinliklerinin amacını gerçekleştirmektir.

Güneyli’ye (2003) göre metinde iletmek isteneni doğru şekilde algılamak ve yorumlamaktır.

Çaycı ve Demir’e (2006) göre anlama, kişinin okuduğu veya duyduğunu doğru olarak algılaması, doğru olarak yorumlamasıdır. Anlama, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri, iletişim sürecinin temel basamaklarından biridir. Anlama gerçekleşmediği zaman, iletişim amacına ulaşamaz.

Göçer’e (2007) göre anlama, bir yazı ya da konuşmanın iletmek istediği düşünce, görüş ya da öneriyi okuyarak ya da işiterek kavrayabilme yeteneği ve okunan bir yazının, dinlenen bir konuşmanın iletmek istediği mesajın kavranmasını sağlayan öğrenme alanıdır.

Güneş’e (2007) göre ise dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.

Temizkan ve Sallabaş’a (2011) göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almakta; anlama sürecinde bütün bu zihin faaliyetleri önceki bilgilerle birleşmekte ve okunan metin, okuyucunun deneyimleri ışığında incelenmektedir.

Anlamanın nasıl gerçekleştiği konusunu ise Göçer (2007: 18) şu şekilde belirtmektedir: *“Anlama, okuma vasıtasıyla yazılı metinlerin mesajını alma; dinleme*

yoluyla da konuşma ve sesleri ayırt edip kavramaya dayanan iki önemli öğrenme alanından oluşmaktadır. Okuma ve dinleme etkinliklerinde göz ve kulak yardımıyla alınan ses, biçim, simgeler vb. beynin ilgili merkezlerinde ayrıştırıldıktan sonra anlama gerçekleşebilmektedir.”

Çaycı ve Demir'e (2006: 444) göre okunan bir metni anlamak için metinde verilen ana düşünce ve yan düşüncelerin kavranması gerekmektedir çünkü ana düşünce kavranmadan metni anlamak mümkün değildir. Bunun için de bazı şartlar vardır. Okunan metinde anlamı bilinmeyen kelime olmamalı ve okunan metnin gramer olarak özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Metnin türünü bilmek de metni anlamada kolaylık sağlamaktadır.

Eskiden anlama denilince metnin defalarca okunması gerektiği düşünülmüş daha sonraki yıllarda ise “okumak anlamaktır” görüşü ortaya atılmış böylece çok uzun yıllar anlamak için metinlerin derinlemesine incelenmesi çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Daha sonra yapılandırıcı yaklaşımla beraber anlama konusu daha farklı ele alınmış, zihinsel becerileri ve zihinsel yapıyı geliştiren anlam üzerinde durulmuştur (Güneş 2009). Böylece eskiden anlamayla ilgili olarak metinleri derinlemesine inceleme anlayışından vazgeçilmiş bunun yerine anlama becerilerini geliştirecek eğitime yer verilmiştir. Anlam ve anlamayla ilgili mevcut tanımlar incelendiğinde anlamın soyut bir kavram ve olgu olduğu; anlamının ise zihinsel bir faaliyet sonucu edinilen bir beceri olduğu sonucuna ulaşılabılır.

2.1.2.1 Anlama Öğretimi

1900'lü yıllardan önce kullanılan “Şifreyi Çözme Teorisi”ne göre bir metnin anlamına ulaşmak için metin defalarca okunuyor fakat öğrencinin ne anladığı, nasıl anladığı üzerinde durulmuyordu. Bir metnin ancak çok okunmasıyla anlaşılabilceğini savunan bu anlayış uzun yıllar devam ettikten sonra terk edilmiştir (Güneş 2009).

1900'lü yıllardan sonra ise okuma öğretiminde kullanılan “Kelimeyi Bütün Algılama Teorisi”yle birlikte “okumak anlamak” tır görüşü geçerli olmuş, çalışmaların merkezinde metin yer almış ve metni anlamaya ağırlık verilmiştir. Metnin konusuna, olaylarına, ana fikrine vb. metin incelemede ağırlık verilmiş öğrencilerin ancak bu şekilde anlamalarının gerçekleşeceği düşünülmüştür.

Uzun bir süre bu anlayışla metni inceleyen öğrencilerde kapasitelerini geliştirmeleri yerine, metnin anlamını ezberledikleri görülmüştür (Güneş 2007).

1970’li yıllarda ise Thorndike tarafından 1917 yılında öğrencilerin anlamaları için geliştirilen sessiz okumaya, metin sonlarındaki anlama sorularını cevaplamaya ağırlık verilmiştir. Metnin anlamı “Olay nerede geçmektedir? Nasıl gelişmiştir?” şeklindeki hatırlamaya dayalı sorular sorularak tespit edilmeye çalışılmıştır. Fakat Thorndike bu uygulamayla bazı öğrencilerin başarılı olduklarını bazı öğrencilerinse başarılı olamadıklarını fark etmiş, bazı öğrencilerin ne kadar çalışsalar da anlayamadıklarını belirtmiştir (Güneş 2007).

Son yıllarda ise Pressley, anlamayla ilgili yapılan uygulamalara son verip mevcut anlayışı değiştirip devrim yapmak istemiştir. O, “anlama öğretimi” veya “anlama becerilerini geliştirme” gibi bir eğitimin olması, öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili önemli bir görüş ileri sürmüştür (Güneş 2009: 191).

Anlama öğretimiyle ilgili görüşler son zamanlarda daha da önem kazanmış araştırmacılar anlama konusunda, anlama süreçlerini içeren çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. *“Anlama sürecinin aşamaları ve öğrenciye kazandırılacak beceriler çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. Ayrıca anlama sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Çeşitli deneysel çalışmalarda anlama becerilerini geliştirmek için tahmin etme, sorgulama, özetleme ve açıklama tekniklerinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Anlama öğretimi yapılan sınıflardaki öğrencilerin üst düzeyde başarılı oldukları belirlenmiştir”*(Güneş 2009: 192).

Anlama becerilerinin geliştirilmesinde “hız” da önemli bir unsurdur. Hızlı okuyan birisinin daha hızlı öğrendiği ileri sürülmektedir. *“Hızlı anlama ile hızlı düşünme, sorgulama ve öğrenme arasında doğrusal ilişkiler vardır. Gözün topladığı bilgileri zihnin hızlı biçimde işlemesi anlamayı ve öğrenmeyi etkilemektedir. Birey hızlı okuyarak öğrenmesi gerekenlere kısa sürede ulaşmakta, anlamakta aktif olarak öğrenmekte ve kendini sürekli geliştirmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama hızı ile düzeyi önemli olmaktadır”*(Güneş 2009: 192).

Diğer taraftan bazen okurlar yavaş okuyarak daha iyi anlayabileceklerini düşünmekte fakat tam tersi bir durum gerçekleşebilmektedir. Bunun sebebini Güneş şöyle açıklamaktadır: *“Sanıldığı gibi yavaş okuyucular çok iyi anlamamaktadır. Alain’e göre yavaş okuyucular kelimeleri ve cümleleri bölerek okumaktadırlar. Bu nedenle zihinleri de bölünmektedir. Kelime kelime okumada gözler, görüntüleri zihnimize parça parça göndermektedir. Bu durum kelimeleri tanıma*

sürecini uzatmakta, beklemeyi sevmeyen zihnimiz başka işlerle ilgilenmeye başlamaktadır. Böylece anlam kopmakta ve okuyucu okuduklarının anlamını yakalayamamaktadır”(Güneş 2009: 193).

2.1.2.2 Anlama Modelleri

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte anlama öğretimi, anlama sürecini ve becerilerini belirlemek üzere çeşitli modeller geliştirmiştir. Etkileşimsel ve süreçsel anlama modelleri olarak bilinen bu modellerde; anlamının nasıl gerçekleştiği, beceriler ve teknikler detaylı bir şekilde irdelenmiştir.

Etkileşimsel modele göre anlama metin, okuyucu ve ortam olmak üzere üç bileşenden oluşan bir süreçtir. Bu sürecin en önemli unsuru okuyucudur. Güneş’e (2009) göre okuyucu anlama sürecinde bütün bildiklerini yani ön bilgilerini uygulamaya koymaktadır. Okuyucunun ön bilgilerine dayalı olarak geliştirdiği bir zihin yapısı vardır. Bu zihin yapısı dünyaya bakış açısını belirlemektedir. Okuyucu bu bakış açısına göre metinden yeni bilgileri almakta, ön bilgileriyle birleştirmekte ve yeniden anlamlandırmaktadır. Ayrıca okuyucunun dil hakkındaki bilgileri de anlamada önemlidir. *“Okuyucunun dil hakkındaki bilgileri ses bilgisi (dilın ses yapısı hakkındaki bilgileri), söz dizimi (cümledeki kelime sırası) ve anlam bilgisi (kelimenin anlamı aralarındaki ilişkiler ve dil bilgisi) ile bunların uygulanmasına ilişkin bilgileri de anlamada belirleyici olmaktadır”* (Güneş 2009: 193-194).

Anlama sürecinde diğer önemli unsurlardan biri de metindir. Bir metnin içeriği ve düşünceleri ne kadar iyi düzenlenirse anlama da o kadar kolay olur. Metnin yapısı, tipi ve yazı türü de anlamayı kolaylaştıran diğer etkenlerdendir.

Güneş (2009: 194) anlama sürecinde ortamın da önemli bir unsur olduğuna değinir:

“Okuyucunun metinle etkileştiği ve metni anlamaya çalıştığı ortamdır. Bu ortam psikolojik, sosyal ve fizikî ortam olarak ele alınmaktadır. Okuyucunun güdülenmiş olması, metnin okuyucunun ihtiyaçlarına cevap vermesi, okuma zamanı, yeri, araç-gereç gibi öğeler anlama sürecini etkilemektedir.

Snow’a (2002: 11-15) göre anlama üç unsuru gerektirir:

- Anlamayı gerçekleştiren okuyucu,
- Metnin anlaşılması,

- Anlamanın bir parçası olan etkinlik.

Yani okuyucu, metin ve aktivite anlama için gerekli olan unsurlardır. (2002: 11)

Snow'un okuyucuyla ilgili açıklamaları şu şekildedir: *“Anlamak için bir okuyucunun kapasitesinin ve yeteneklerinin geniş bir yelpazede olması gerekir. Bu bilişsel kapasiteler (örneğin, dikkat, hafıza, eleştirel analitik yeteneği, çıkarım, görselleştirme yeteneği), motivasyon (okuma için bir amaç, okunan içeriğe ilgi, bir okuyucu olarak öz yeterlik), bilginin çeşitli türleri (kelime, etki alanı, başlık bilgisi, dil ve söylem bilgisi, belirli anlama stratejileri bilgisi)”* (2002: 13).

Snow'un, metinle ilgili olarak açıklamaları şu şekildedir: *“Metnin özelliklerinin anlama üzerinde önemli etkileri vardır. Anlama basit bir metinden anlam çıkarma ile oluşmaz. Okuma sırasında okuyucu kendisinin daha kolay anlayabilmesi için önemli olan metnin farklı simgelerini oluşturur. Bu simgeler arasında örneğin yüzey kodu (metnin tam cümle yapısı) metin tabanı (anlamı temsil eden düşünce birimleri) ve metinde gömülü olan zihinsel modellerin simgesi bulunmaktadır”* (2002: 14).

Snow'un etkinlik ile ilgili açıklamaları ise şöyledir: *“Okuma boşlukta meydana gelmez. Bazı uç şeyleri başarmak, bir amaç için yapılıdır. Okumanın bu boyutu etkinlik anlamına gelir. Okuma etkinliği bir veya daha çok amacı, eldeki metinleri işlemek için bazı işlemleri ve etkinlik performansının sonuçlarını gerektirir. Okumadan önce okuyucunun ya dışarıdan maruz kalınabilir (örneğin, bir sınıf ödevini tamamlama) ya da içten doğabilen (bir VCR (video-kaset kayıt) programı isteme) bir amacı vardır. Amaç ön bilgi ve ilgi içeren motivasyonel değişkenler kümesi tarafından etkilenir”* (2002: 15).

2.1.2.3 Anlama Süreçleri

Anlama eylemi, çeşitli aşamalardan oluşan bütüncül bir süreçtir. Giasson anlama süreçlerini çeşitli aşamalara ayırmakta ve beş grupta toplamaktadır. Bunlar küçük yapıları anlama süreçleri, bütünleştirme süreçleri, büyük yapıları anlama süreçleri, seçme süreçleri ile üst düzey öğrenme süreçleridir (Güneş 2007).

Bir cümledeki bilgileri anlamayı kapsayan süreçler küçük yapıları anlama süreçleri olarak nitelendirilmekte ve burada önemli olan da cümledeki kelimeleri, cümlecikleri ve cümleyi anlamadır.

Küçük yapıları anlama sürecinde üç temel işlem yapılmaktadır:

- Kelime tanıma,

- Cümlecikleri anlama,
- Küçük yapı düzeyindeki bilgileri seçme (Güneş 2007: 237-238).

Bütünleştirme süreçlerinde cümle ve cümlecikler arasında bağ kurulur, anlamlar birleştirilerek güçlendirilir. Cümleler ve anlamlar arasında bağ kurmayla ilgili işlemler şunlardır:

- Bağları tanıma ve algılama,
- Mantık bağlarını anlama,
- Çıkarım yapma (Güneş 2007: 238).

Büyük yapıları anlama süreçlerinde de metnin tamamını anlama söz konusudur. Bu süreçte yapılan işlemler şunlardır:

- Ana düşüncüyü belirleme,
- Metni özetleme,
- Metnin yapısını tanıma.

Seçme süreçlerinde ise okuyucu, metnin büyük yapılarını anlama sürecinde bazı bilgileri ve anlamları çeşitli zihinsel işlemleri (tahmin etme, sorgulama gibi) kullanarak seçer. Burada yapılan işlemler şunlardır:

- Tahmin etme,
- Zihinde canlandırma,
- Sorgulama,
- Duyguları belirleme,
- Bütünleştirme (Güneş 2007: 238-239).

Onar'a (2005) göre anlama eylemi karmaşık ve aşamalı süreçler dizgesinden oluşmaktadır. Duyum, algı vd. sadece dış dünya ile etkileşim süreçlerini içermemekle birlikte gelen bilgiler sadece öğrenme, kavrama ve zihinde saklama (bellek) süreçlerinde beyin içerisinde meydana gelen birtakım kimyasal ve fiziksel aktiviteler sonucunda kabul edilebilir. Anlamlandırma, bu kimyasal ve fiziksel aktivasyonları da kapsayan geniş bir süreçtir.

2.1.2.4 Anlama Teknikleri

Anlama becerilerini geliştirmek için anlama tekniklerini iyi bilmek gerekmektedir. Anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan tekniklere

anlama teknikleri denir. Anlama teknikleri, okumanın amacına göre, metnin türüne ve okuyucunun amacına göre değişmektedir.

Alanyazında çok sayıda anlama tekniklerinden söz edilmektedir. Başlıca anlama teknikleri şunlardır: (Güneş 2009: 198-199)

- Görselleri inceleme,
- Satırların üstünden geçme ve altını çizme,
- Anlaşılmayan yerleri belirleme,
- Anlam kaybını önlemek için metni küçük birimlere ayırma,
- Kendi kelimeleri ile metni tekrarlama,
- Anlamı açıklama,
- Not alma,
- Metnin konusunu belirleme,
- Metnin ana düşüncesini bulma,
- Yardımcı düşünceleri bulma,
- Anlatım yapısını belirleme,
- Metnin yapısını belirleme,
- Öğrenilen bilgileri düzenleme,
- Çıkarım yapma,
- Metnin önemli noktalarını belirleme,
- Okuma öncesi yapılan tahminleri doğrulama,
- Ön bilgileriyle okuduğu bilgiler arasında bağlar kurma,
- Benzetmelerden yararlanma,
- Sınıflama, sıralama, ilişkilendirme vb,
- Sorgulama,
- Metni özetleme,
- Bilgileri bir kavram şeması, anlam-kavram haritası veya grafikte düzenleme,
- Metnin şemasını çıkarma,
- Tamamlama şemaları ve tablolarından yararlanma vb. olmaktadır (Güneş 2007).

2.1.2.5 Anlama Becerilerini Geliştirme

Bireyin bir konu hakkında yorumlamalarda ve değerlendirmelerde bulunabilmesi ancak anlamayla gerçekleşmektedir. Anlamanın gerçekleşmesi için anlama becerilerinin öğrenilmesi gerekmektedir.

Tüm beceriler birbirlerini bütünler ve hiçbir beceri birbirinden bağımsız değildir. Okuma ve dinleme, anlama becerisini oluşturan becerilerdendir. Anlamaya temel oluşturacak yegâne yol okuma ve dinlemedir. *“Sözlü ya da yazılı bir iletinin tam anlamıyla anlaşılması için hem kurallarına uygun bir okuma yapılması hem de sözlü ifadenin dikkatlice dinlenmesi gerekir. Dinleme ile okuma becerilerinin geliştirilmesi ortak çalışmaları gerekli kılar. Dinleme etkinlikleri okumayı, okuma etkinlikleri de dinlemeyi bütünler. Dinlemenin kulakla yapılan bir çeşit okuma olduğu söylenmektedir”* (Göçer 2007: 19).

Anlama becerilerinin öğrenildiği ilk dönem okul öncesi dönemdir. Bu dönemden sonraki okul yaşantısında birey anlamanın iki temel basamağı olan okuma ve yazmayı öğrenerek anlama becerisini geliştirmektedir. *“Anlama okul öncesi dönemde dinleme/izleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir. Anlayan birey öğrenir, öğrenen birey öğrendiklerini kullanır, öğretir ve geliştirir. Beyin, çalıştıkça hızlanan, kendini yenileyen bir makine gibidir. Bu yüzden okuyan, anlayan ve anladıklarını yorumlayan beyin üretmeye de başlar”* (Kovacıoğlu 2006: 8).

Anlama olmadığı zaman bilgi edinilemez ve öğrenme de gerçekleşemez. *“Anlamlandırma, zihni harekete geçirmek ve yetenek kazandırmakla geliştirilebilir. Öğrencinin kültürü, bilgisi, olayları yorumlama yeteneği, gözlem gücü ve izlenimleri, yaşam düzeyi... vb. arttıkça bakış açısı değişir, anlama düzeyi yükselir. Bir başka deyişle bireyler anlama yetenekleri sayesinde olayları doğru algılayarak yorumlar ve yerinde tepkide bulunabilirler. Kurallarını sezerek okuma, konuşma ve yazılarında Türkçeyi etkin kullanma, anlama yeteneğinin geliştiğinin en önemli kanıtıdır”* (Göçer 2007: 19).

Anlama becerilerini geliştirmek için anlama teknikleri öğretilmeli ve anlama becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Güneş (2007: 242) okumada anlamanın küçük ve büyük yapılara bağlı olarak gerçekleştiğini belirtmektedir. *“Okumada anlama küçük ve büyük yapılar olmak üzere iki düzeyde gerçekleştirilmektedir. Küçük yapıları anlamak için kelime, cümlecik ve cümleleri anlama becerilerini geliştirmek gerekmektedir.”* Yine Güneş’ e göre anlama becerilerinin öğretimi için en uygun zaman okuma-yazma

çalışmalarıdır. *“Okuma-yazma öğretiminde küçük yapıları anlama becerileri üzerinde önemle durulmalı ve bu beceriler okuma-yazma öğretimiyle birlikte geliştirilmelidir.”*

Güneş, büyük yapıları anlamak için “paragraf, metnin bir bölümü veya tümünü anlama becerileri”nin okuma-yazma sonrası çalışmalarda ise “öğrencilere büyük yapıları anlamak için paragraf, metnin bir bölümü veya tümünü anlama becerilerinin” gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Güneş 2007: 242).

Güneş (2007) küçük yapıları anlama becerilerinde (kelime, cümlecik, cümleleri anlama) anlama için yazılı kelimeleri tanıma ve ayırt etme gibi temel beceriler üzerinde ağırlıklı olarak durulması gerektiğini belirtmektedir. Güneş bunun sebebinin ise şöyle açıklamaktadır: “Bu temel beceriler, anlamayı gerçekleştirmek için birlikte çalışmakta, tek başına hiç biri yeterli olmamaktadır” (2007: 242).

Bir kelimeyi anlamada önce kelimeyi harf ve hecelerinden tanımak önemlidir. *“Yazılı bir kelimeyi tanımak, harf ve hecelerinden, görünümünden, telâffuzdan, uygun ipuçlarından tanımak demektir. Bunun için okuma-yazma öğretimi sırasında öğrencilerin ses bilinci, alfabetik ilişkileri ve ilkeleri keşfetme becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir”*(Güneş 2007: 242).

Güneş, (2007) kelimeleri anlamının başlangıçta sözlü anlama becerilerine dayandığını, burada öğrencilerin ön bilgilerinin ve becerilerinin de önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Güneş, çocukların kendilerine göre geliştirdikleri sözlü anlama becerileriyle okula başladıklarını ve bu sözlü anlama becerilerine göre zihinsel bir sözlük oluşturduklarını da belirtmektedir: *“Çocuklar kendilerine göre geliştirdikleri sözlü anlama becerileriyle okula başlamaktadırlar. Daha sonra kelimenin yazılı biçimini öğrenmekte ve sözlü biçimiyle eşleştirmektedirler. Bu nedenle sözlü anlama becerileri yazılı kelime ve cümleleri anlamada oldukça etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrencinin önce dinleme ve konuşmayı anlama becerileri geliştirilmelidir. Bu çalışmalara okuma-yazma öğretiminde de devam edilmelidir”*(Güneş 2007: 242).

Küçük yapıları anlama becerilerinde gerekli olan kelime tanıma ve kelimenin anlamını bulma gibi beceriler büyük yapıları anlamada da gereklidir. Kelime tanıma ve kelimenin anlamını bulma işleminin büyük yapılarda hızlı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Güneş, bunun sebebinin şöyle izah etmektedir: *“Kelime tanıma süreci hızlı olmadığı zaman öğrenci dikkatini kelime tanımaya yöneltmekte ve bu sırada büyük yapıları anlama becerilerini harekete geçirememektedir. Diğer taraftan bir metni anlamak için sadece küçük yapıları anlama yeterli olmamaktadır. Metni*

anlamak için büyük yapıları da anlama becerilerini geliştirmek gerekmektedir” (Güneş 2007: 243).

Büyük yapıları anlamak için okuyucunun ön bilgileri önemlidir. *“Öğrenci, metni anlamak için önce ön bilgilerini harekete geçirmek zorundadır. Ardından metni anlamak için gerekli çıkarımları yapma, anlam zincirlerini belirleme, konuyu izleme, kavramsal bağlantılar oluşturma, bilgileri düzenleme, gibi çeşitli zihinsel işlemleri yapmak durumundadır. Metni anlaması için gerekli bilgileri belleğinden araştırmak, metinde verilmeyen bilgileri çıkarımlarla bulmak zorundadır” (Güneş 2007: 243-244).*

2.1.2.6 Anlama Düzeyleri

Okumada anlama düzeyleri dört grupta toplanmaktadır. Dört grupta toplanan anlama düzeyleri şunlardır (Güneş 2007: 244):

- Genel anlama,
- Yorumlayıcı anlama,
- Sorgulayıcı anlama,
- Yaratıcı anlama.

Genel anlama harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri, cümleler ve kelimeler arasındaki bağları anlamayı kapsayan temel anlamadır. Bu anlama düzeyi için öğrencinin okuma-yazmayı bilmesi gerekmektedir. Burada bir metinde yazar tarafından açık biçimde sunulan düşünceler, bilgiler anlamaya çalışılır (Güneş 2007).

Yorumlayıcı anlama çıkarımcı ya da yorumlayıcı düzey olarak da nitelendirilmekte, öğrencinin okuduğu bir şeyin derinlemesine anlamasını, çıkarımlar yapmasını ve anladıklarını yorumlamasını kapsamaktadır. Metinde verilmeyen ek anlamayı da içeren yorumlayıcı anlamada, öğrenci zihinsel yapısıyla çıkarımlarda bulunup analiz ve sentez yaparak metindeki bilgileri keşfeder ve ayrıca metinde açıkça ifade edilmeyen bilgileri de bulmuş olur (Güneş 2007).

Sorgulayıcı anlamada, öğrenci bilgileriyle beraber okuduğu metnin içeriğini bilgilerini ve doğruluğunu değerlendirerek metin hakkında bir yargıya ulaşır (Güneş 2007).

Yaratıcı anlamada da metnin anlamını kavradıktan sonra zihinde yapılandırmayı ve bu yeni bilgileri günlük yaşamda kullanmayı içerir.

Dolayısıyla öğrenilen bilgilerden yeni bilgiler üretme ve kullanma da sağlanmaktadır (Güneş 2007).

2.1.2.7 Anlama Etkinlikleri

Okuduğunu anlama etkinlikleri okuma öncesi etkinlikler, okuma sırasındaki etkinlikler ve okuma sonrası etkinlikler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır.

Okuma öncesi çalışmalar, öğrencinin zihinsel olarak hazırlanmasını, okumaya başlamadan önce çalışmanın nasıl yapılacağı, metinde sunulan kelimeleri, kavramları anlama için neler yapılacağı konusunda öğrencileri hazırlar. Okuma öncesi etkinliklerde olan kısmı Güneş şu şekilde açıklamaktadır: *“Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmek için sorular sormak, metinden alınan anahtar kelimelerle etkinlikler düzenlemek, bunları birleştirmek ve zihinsel hazırlık yapmak gerekmektedir. Bu aşamada metin hakkında genel bir bakış açısı oluşturmak, kavramlar arası bağ kurmak, bilgilerin düzenlenmesi hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir”* (2007: 245).

Okuma sırasındaki etkinliklerde, öğrenciden metindeki bir paragrafı anlatması ve metni anladığını göstermesi istenir. Burada öğrencinin iyi anlayıp anlamadığını doğrulamak için metindeki ipuçlarından hareket etmesine, yeni kelimeleri bulmasına, görsellerden yararlanarak çıkarım ve tahminler yapmasına dikkat edilmesi gerekir. Metnin anlaşılmasını kolaylaştırma, metinden çıkarımlar yapma becerisine bağlıdır. Bunlar da sıralama, sınıflama, sorgulama, neden-sonuç ilişkilerini kurma gibi etkinliklerle sağlanmaktadır. Burada ayrıca metinde açıkça ifade edilen sorulara, metnin yorumuna ilişkin sorulara, özel yorumlara ilişkin sorulara cevap vermek de önemlidir. Bu yüzden öğrencilerin bir metindeki sorulara cevap vermelerini sağlamak için kullanacakları teknik ve biçimleri açıklamak gerekmektedir (Güneş 2007).

Okuma sonrası etkinliklerde ise öğrencilerden metni okuduktan sonra şu işlemleri yapmaları istenmektedir:

- Metindeki ana düşünce, yan düşünce ve metinde geçen olaylar anlatılarak metni özetlemeleri,
- Metinde sunulan düşünceleri farklı durumlara uygulayarak genişletmeleri,

- Okuma tamamlandıktan sonra bilgi düzenlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapmaları,
- Metni yazarak özetlemeleri ya da sözlü olarak, bir skeçle açıklamaları (Güneş 2007: 246).

Metindeki bilgileri düzenlemeyle ilgili olarak da betimleme, yazma, neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırma, sorun ve çözüm, metin bölümlerini izleme ve metni düzenleme etkinlikleri yapılmalıdır (Güneş 2007).

2.1.2.8 Anlamı Yapılandırma ve Aşamaları

Son yıllarda anlamı yapılandırma becerileriyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu becerileri geliştirmek adına önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.

Anlamı yapılandırmanın gerekli olduğunu Güneş şu şekilde açıklamıştır: *“Bir metni anlamak, zihnimizin çeşitli çalışmaları sonunda gerçekleşmektedir. Metni anlamak için düşünceleri incelemek, içeriği incelemek, yazarın amacını belirlemek vb. gibi çalışmaları gerektirmektedir. Ancak anlamak için sadece bunlar yeterli olmamaktadır. Metindeki anlamın kalıcılığını sağlamak için anlamı yapılandırmak gerekmektedir”*(2009: 217).

Anlama, hem fizyolojik yönü olan hem de zihinsel beceri gerektiren bir beceridir. *“Anlama, düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. zihinsel beceriler gerektirmektedir. Anlama sürecinde bütün bu zihinsel beceriler devreye girmekte, yeni bilgiler önceki bilgi ve deneyimlerin ışığında incelenmekte, yeniden anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu işleme anlamı yapılandırma denilmektedir”*(Güneş 2007: 229).

Anlamı yapılandırma şöyle gerçekleşmektedir: *“Okumak için ön bilgiler harekete geçirilmektedir. Okuyucu ön bilgilerinin ışığında metindeki yeni bilgileri almakta ve çeşitli zihinsel işlemlerden geçirmektedir. Bu işlemler sonucu oluşturduğu anlamlarla önbilgilerini birleştirerek yapılandırmaktadır. Yapılandırma işlemi, gözlerin arkasındaki bilgilerle gözün önündeki bilgilerin karşılaştırılması, önemli olanların seçilmesi, birleştirilmesi, bütünleştirilmesi vb. işlemleri içermektedir. Bir başka ifadeyle okuma sürecinde ön bilgilerle yeni bilgilerin etkileşimi sağlanarak uyumlu hâle getirilmektedir”*(Güneş 2009: 219).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre anlamı yapılandırma beş aşamada gerçekleştirilmektedir:

- Zihinsel Hazırlık,
- Anlama,
- Anlamı yapılandırma,
- Uygulama,
- Değerlendirme (Güneş 2009).

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre bütün öğrenmeler bireyin ön bilgilerine dayalı gerçekleşmektedir. Bu nedenle ön bilgileri harekete geçirerek yeni bilgilere, yeni anlamlara, zihnen hazır olmak yani zihnen hazırlık yapmak gerekmektedir. Ön bilgileri harekete geçirmek için soru sorma, tahmin etme, beyin fırtınası vb. işlemler yapılmaktadır”(Güneş 2009: 220).

Güneş’e (2009) göre anlamada ön bilgilerle beraber metindeki bilgileri seçme, seçilen bilgileri inceleme ve anlama işlemleri yapılmaktadır. Burada da anlama becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi olayları ve düşünceleri sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzer ve farklı yönlerini bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, özetleme, değerlendirme vb. çalışmalar yapılmaktadır. *“Anlamaların zihindeki ön bilgilerle ilişkilendirilmesi, birleştirilmesi, düzenlenmesi ve yapılandırılması gerçekleştirilmektedir. Bilgiler, özümleme, alışma ve dengeleme yoluyla yapılmaktadır”*(Güneş 2009: 220).

Uygulama aşaması “zihinde yapılandırılan bilgilerin uygulamaya veya günlük yaşama aktarılması, uygulama sonuçlarının zihinde yeniden düzenlenerek kalıcılığının artırılması çalışmalarını içermektedir” (Güneş 2009).

Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise anlama süreci ve anlaşılanlar değerlendirilmektedir. *“Bireyin anlama sürecini, nasıl anladığını, anladıklarının eksik ya da yanlış yönlerini, uygulamadaki durumunu, işlevselliğini, farklı durumlara uygulanabilirliğini gözden geçirmesi çalışmalarını içermektedir”*(Güneş 2009: 220).

2.1.2.9 Anlamı Yapılandırmada Çeşitli Teknikler

Anlamı yapılandırmada, ön bilgileri harekete geçirme, amaç belirleme, tahmin etme, göz gezdirme, çok yönlü düşünme ve sarmal mantık ve son olarak da sorgulama gibi çeşitli teknikler uygulanmaktadır.

Ön bilgileri Harekete Geçirme’de ön bilgiler önemlidir. Ön bilgi, yaşam boyu edinilen az veya çok, iyi veya kötü düzenlenmiş çeşitli bilgiler veya gözlem, deney ya da çeşitli zihinsel çıkarımlar yoluyla bireyin edindiği bilgiler şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşımda yeni bilgilerin incelenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılarak beyinde yapılandırılması noktasında ön

bilgiler önemli bir yere ve işleve sahiptir. Zihnimizdeki ön bilgiler anlamayı doğrudan etkilemekte, öğrenme sırasında yeni bilgilerle değiştirilmekte ve güncellenmektedir. Ayrıca yeni bilgilerin unutulmaması için ön bilgiler harekete geçirilmelidir (Güneş 2009: 221).

Amaç Belirleme, okuma ediminin etkin bir şekilde yapılması ve metnin daha iyi anlaşılması bakımından önemlidir. “*Amaç Belirlemede okuma amacının belirlenmesi, çalışmalarının daha etkili olmasını, metnin iyi anlaşılmasını ve zihinde daha iyi yapılandırılmasını getirmektedir. Okuyucunun okuma amacını belirlemesi, okuma sürecini denetim altına almasını, buna uygun yöntem ve teknikleri belirlemesini gerektirmektedir. Ayrıca metne dikkatini yoğunlaştırmasını ve konuya hâkim olmasını da sağlamaktadır*” (Güneş 2009: 221).

Ayrıca *Amaç Belirleme*'de:

- Amaçları sözlü ve yazılı ifade etme,
- Belirlenen her amaca nasıl ulaşılabileceğini planlama,
- Amaca uygun yöntem ve teknikleri belirleme,
- Amacın gerçekleşmesi için yeterli süreyi belirleme,
- Amaca ulaşmakta karşılaşılabilecek zorlukları belirleme

gibi durumlar da belirlenmelidir” (Güneş 2009: 222).

Güneş (2009) *tahmin etmenin*, anlama becerilerini geliştirmede ve anlamı yapılandırmada önemli katkılar sağlayan bir teknik olduğunu belirtmektedir. “*Tahmin etme, ön bilgilerden hareket ederek, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metnin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma tekniğidir. Bütün okuma etkinliklerinden önce çeşitli tahminler yaparak düşünce üretmek önemli bir çalışmadır. Bu çalışmanın amacı tahmin etmeyi öğretmektir. Sorulara doğru cevap vermek değildir. Tahmin etme sürecinde hataları görmek, kabul etmek ve risk almayı öğrenmek önemlidir. Okuyucuların tahminlerini ve hatalarını görmeleri gerekir. Yapılan hatalar okuyucuya tahmin etmek için metindeki ipuçlarının ve bilgilerin nasıl kullanılacağını gösterir*” (2009: 222).

Göz Gezdirme, metnin yapısını, düzenini ve önemli yönlerini keşfetmek için metni okumadan önce yapılan önemli bir işlemdir. *Göz gezdirmeye* yapılan işlemlerse şu şekildedir: “*Önce başlıklar incelenir, yazarın ismine bakılır, kapak sayfasına bakılır. Yayın tarihi incelenir. İçindekilere başvurulur, önsözü okunur, giriş bölümü ve sonuç bölümü okunur. Daha sonra özetine bakılır. Önemli yerleri incelenir.*” Ayrıca bu işlemler; metnin türü, konusu hakkında ipuçları vermekte, merak

uyandırmakta ve dikkatin metne yoğunlaşmasını sağlamaktadır (Güneş 2009: 222-223).

Gerçekleştirilen tüm bu işlemler okunanların zihinde daha kolay yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Çok Yönlü Düşünme, ülkemizde 2004 yılında uygulamaya konulan yeni Türkçe Öğretimi Programı'nda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, sorgulama vb. çok yönlü düşünmeyi gerektiren beceriler temel beceriler olarak alınmıştır. *“Çok yönlü düşünme, hem anlama becerilerine hem de anlamı zihinde yapılandırma becerilerine önemli katkılar yapmaktadır. Bu nedenle bütün okuma çalışmalarında çok yönlü düşünmeye ve sarmal mantık uygulamasına yer verilmelidir. Çok yönlü düşünme ve sarmal mantık, bireyin bütün zihinsel becerilerini geliştirmekte ve hızlı okumayı kolaylaştırmaktadır”*(Güneş, 2009: 223).

Güneş'e (2009) göre sorgulama, bireyin düşünme ve karar verme becerileri ile bilgiyi anlama ve kullanma becerilerini kolaylaştırma tekniğidir. Sorgulama, bireyin zihin yapısında, zihinsel becerilerinde önemli gelişmeler yaratmaktadır. Bir başka ifade ile sorgulama, bireyin önceden oluşturduğu zihinsel şemalarının yapısını ve bilgiyi düzenleme biçimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bireyin ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmesini sağlayarak anlamlı öğrenmesine yardım etmektedir. Bu nedenle bireyin mevcut zihinsel şemalarını düzenlemesi ve zihin yapısını geliştirmesi için sorgulamaya ağırlık verilmesi gerekmektedir. *Anlamı yapılandırma sürecinde bazen bireyin ön bilgileriyle yeni bilgiler arasında, zihinsel çatışmalar yaşanmaktadır. Böyle durumlarda birey sorgulama yapmalı, kendi düşünceleri üzerinde düşünmeli, kendi bilgi ve düşüncelerini değerlendirmelidir”* (Güneş 2009: 224).

Güneş böyle bir durumda Beyer'in belirlediği sorulardan yararlanılması gerektiğini belirtmektedir. Beyer'in soruları şunlardır:

- Bir sorunu ya da iddiayı açık biçimde ifade etme,
- Düşünmeden hareket etmeme, düşünme sürecini kontrol etme ve tarafsız düşünme,
- Ön bilgilerini inceleme ve kullanma,
- Sorgulama amacını belirleme, buna uygun yöntem ve teknikleri kullanma,
- Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma,
- Bilmediklerini ve bildiklerini ayırt etme,

- Bildiklerinin doğruluğunu belirleme,
- Öne sürülen iddiaları, nedenleri ve kanıtları araştırma,
- Sunulan bilgideki mantıksızlıkları, yanlışlıkları ve akıl yürütmeleri tanımlama,
- Olgular ve düşünceler arasındaki farkları ayırt etme,
- Bilginin değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütler belirleme,
- Yeterli kanıt buluncaya kadar yargıdan şüphe etme,
- Temel ve önemli sorular sorarak derinlemesine inceleme,
- Çözümler üretme ve çözümleri değerlendirme.

Sorgulama, okuyucuların yeni bilgileri daha iyi anlamalarını ve daha hızlı kullanmalarını sağlamaktadır (Güneş 2009).

2.1.3 Anlaşılabilirliğin Ölçülmesinde Kullanılan Başlıca Testler

Anlaşılabilirliği belirlemek amacıyla farklı testler uygulanmaktadır. Günümüzde anlaşılabilirliği belirlemek amacıyla kullanılan başlıca metotlar şunlardır:

- Soru ve Cevap Tekniği,
- Cümle Tamamlama (Cloze Teknik),
- Metni Standart Bir Kelime Listesiyle Karşılaştırma,
- Cümle Uzunluğu ve Hece Sayısı ile İlgili Hesaplamalar (Johnson, 2000).

2.1.3.1 Cloze Procedure (Boşluk Tamamlama Tekniği)

Cloze prosedür (boşluk tamamlama tekniği), okunabilirlik formüllerinden biridir. Cloze prosedür, Illinois Üniversitesi'nde Wilson Taylor tarafından geliştirilen önemli bir araçtır; dili en iyi şekilde 'closure' tamamlayan uygulama olarak düşünülebilir (Devito 1967, Hadley ve Naaykens, 1999).

Taylor, okuyucunun ana dilinde okunabilirlik malzemelerinin değerlendirilmesi için etkili bir araç olarak cloze prosedür çalışmalarında ilk olmuştur. Taylor (1953) bir metnin zorluk derecesini belirlemek için cloze prosedürü önermiştir (Mckamey 2006).

1950'li yıllarda Taylor tarafından keşfedilen cloze prosedür hem yazılı materyallerin okunabilirliğini hem de çeşitli konularda okuma yeteneğini değerlendirmek için kullanılan bir araç hâline gelmiştir (Robinson 1981).

Cloze prosedür terimi, okuma metnindeki kelimelerin sistemli olarak silinmesine öğrencinin daha sonra yer değiştirmesi için direktif verilen kelime anlamına gelir. Bu işlem, okunabilirliği ya da okuma seviyesini belirlemede kullanılabileceği gibi okunabilirlik formülü ya da belirli okuma materyalini, öğrencilerden ya da gruplardan her birinin uygunluk derecesini ölçen normlu testlerden farklıdır. Bu görüşü etkileyen faktörler; öğrencinin arka planı ve deneyimi, dil yeteneği, okuma yeteneği ve motivasyonudur (Jones ve Pikulski 1974).

Cloze prosedür kelimelerin çıkarıldığı bir işlemdir ve okunabilirliği belirlemek için mükemmel bir yoldur. (Edward 1969).

Cloze okunabilirlik tekniği öğretimsel materyallerin zorluğunu değerlendirmede kullanmak üzere geliştirilen bir tekniktir. Boşluk doldurma testleri çeşitli yollarla yapılabilir fakat bu testler materyallerdeki metinlerin anlaşılma zorluklarını test etmek için kullanıldığında araştırmacılar neredeyse hep cloze okunabilirlik tekniği olarak adlandırılan belirli bir teknik kümesini kullanırlar (Bormuth 1967).

Cloze prosedür, okuduğunu anlama testleri ve dil yeterlilik testleri üretmek için kullanılmaktadır (Alderson 1979). Başlangıçta ana dili İngilizce olanların metinlerinin zorluk derecesini ölçmek için kullanılmıştır. Cloze prosedür, öğrencilerin okuma stratejilerini ve metinleri anlama yeteneklerini değerlendirmek bakımından faydalıdır. İcat edildiğinden beri de bir test tekniği olarak kullanılmaktadır (Şahindokuyucu 2006).

Cloze prosedür düşünme, anlama, okuma ve okuduğunu anlama öğrencilerin temel bilgiye dayalı yazma alt becerileri, gramer ve cümle yapısı gibi becerileri gerektirir. Cloze alıştırmaları öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullanılır.

Cloze prosedürün sınıfta iyi bir ölçme ve öğretme aracı olarak uygulandığı görülmüştür. Cloze, okuduğunu anlamının bir ölçüsü olarak güvenle kullanılabilir. Öğretmene; öğrencilerin anlamalarını geliştirme yolları, materyallerin okunabilirliğini artırma, sözlü malzemeği anlama bakımından

faydalı bilgiler sağlar ve ayrıca kişilik arasındaki ilişkileri, zihni, dili ve öğretme-öğrenme değişkenlerini keşfetmek ve onları netleştirmek için umut verici bir araştırma aracıdır (Lawrence 1966).

Pek çok kişi tarafından okunabilirliği ve okuduğunu anlamayı ölçmede etkili bir araç olarak önerilen cloze prosedür, ders kitaplarındaki metinlerin zorluğunu, anlamayı ve de özel becerileri ölçmek için uygulanmaktadır (Cohen 1975).

Devito'ya (1967) göre cloze prosedür okunabilirliği etkileyen dille ilgili tüm faktörleri dikkate alır. Adelberg ve Razeq (1984) boşluk tamamlama tekniğini ders kitaplarının anlaşılabilirliğini hesaplayan bir metot olarak değerlendirirler. Dupuis (1980) boşluk tamamlama tekniğini edebiyat dersinde anlamayı tahmin eden bir metot olarak görür.

Cloze çalışmaları, öğrenciler arasında daha iyi dil kalıpları kurmak için çeşitli şekillerde yararlı olabilir. Örneğin bir metinden silinen zamirler, zamirlerin doğru kullanılmasının öğretiminde yardımcı olabilir (Culhane 1970).

Okunabilirliği ölçmek üzere geliştirilen boşluk tamamlama tekniğinde öğrencilere bir test uygulanır, bu testten elde edilen puanlar öğrencilerin okuma seviyesini bağımsız, öğretim ve endişe düzeylerini belirleyebilmektedir. Taylor (1953) okunabilirliği ölçmek için geliştirdiği boşluk tamamlama tekniğinin ve bu testten elde edilen puanların okuma güçlüğünü; bağımsız (independent), öğretim (instructional) ve endişe (frustrational) düzeylerinde belirleyebileceğini ifade etmiştir.

“Boşluk tamamlama tekniği araştırmacılara öğrencilerin okuma düzeyleri ve metinlerin güçlük düzeyleri üzerinde daha detaylı bilgiler verdiği için bu teknik öğrencilerin seçilen metinler üzerinde nasıl performans göstereceklerini belirlemede kullanılabilir.” (Ulusoy 2009: 107)

Akyol (2007) boşluk tamamlama tekniğini öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntem olarak değerlendirmektedir. Yani buradan da boşluk doldurma tekniğinin;

- metinlerin okunabilirliğini ölçmede,
- öğrencilerin okuma düzeyleriyle metinler arasındaki uyumu ölçmede,
- öğrencilerin anlama düzeylerini de belirlediği

sonucuna ulaşmak mümkündür.

Okunabilirlikle ilgili olan cloze üzerine yapılan birçok çalışma aslında çeşitli dil değişkenleriyle ilgili olarak materyali anlama yeteneğiyle ilgilidir (William 1973).

Cloze prosedür 1953'ten beri İngilizce öğretiminde kullanılmaktadır (Lu 2006). Klare'e (1974-1975) göre boşluk tamamlama tekniği birçok dilde okunabilirliği ölçmede kullanılmıştır. Ulusoy (2009) da boşluk tamamlama tekniğinin dilden bağımsız olduğuna, İngilizce dışındaki diğer dillerde de kullanılabileceğini yaptığı araştırmalar neticesinde belirtmiştir. Ülkemizde ise boşluk tamamlama tekniği kullanılarak yapılmış çalışmalar oldukça azdır.

Ulusoy (2009) boşluk tamamlama tekniğinin kolayca oluşturulabilir, uygulanabilir ve yorumlanabilir olduğunu belirtmektedir. Ulusoy'a göre bu test okunabilirlik formüllerinden daha fazla bilgi vermektedir çünkü boşluk tamamlama tekniği öğrencilerin metin ile etkileştiğinde ne kadar iyi performans gösterdiklerini belirlemektedir (Ulusoy 2009: 108).

Kenneth'e (1977) göre cloze testler, geçerli, güvenilir, ikinci dil yeterlilik testleridir ve bir cloze testi oluşturma çok basit bir işlemdir.

Öğrenci cloze testin kopyasını takip ederken aşağıdaki talimatlar yüksek sesle okunmalıdır.

- 1) Her boşluğa sadece bir kelime yazın.
- 2) Her boşluğu doldurmaya çalışın.
- 3) Zor olan boşlukları bırakın bitirdiğinizde geri dönün.
- 4) İmla hataları yanlış sayılmayacaktır.
- 5) Lütfen düzgün yazın.
- 6) İhtiyacınız kadar zaman ayırın.

Genellikle alıştırmayı yapmak yaklaşık yarım saat sürer (Kenneth 1977).

Bormuth (1963) boşluk tamamlama tekniğinin çok sayıda avantajının olduğunu ve okuduğunu anlamının ölçülmesinde de güvenilir olduğunu belirtmiş, üstelik bu tekniğin, okunabilirlik formüllerine göre daha geçerli sonuçlar verdiğinin de altını çizmiştir. Bununla birlikte Taylor (1953) tarafından boşluk tamamlama tekniği, dil güçlüklerinin ölçülmesinde de güvenilir bulunmuştur.

Ulusoy (2006) İngilizce için hazırlanan okunabilirlik formülleri Türkçeye göre farklılık gösterdiği için bu formüllerin Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçmede güvenilir sonuçlar vermediğini belirtmektedir. *“Okunabilirlik formülleri, Türkçede güvenilir sonuçlar vermezken boşluk tamamlama tekniği araştırmacılara, öğrencilerin okuma düzeyleri ve metinlerin güçlük düzeyleri üzerinde daha detaylı bilgiler verdiği için bu teknik, öğrencilerin seçilen metinler üzerinde nasıl performans göstereceklerini belirlemede kullanılabilir”* (Ulusoy 2009: 107).

Bugün boşluk doldurma testleri bazı büyük ölçekli dil sınavlarında (TOEFL, IELTS vb.) kullanılmaktadır.

Boşluk tamamlama yöntemiyle ilgili verilen bilgileri özetlemek istersek:

Cloze prosedür (Boşluk tamamlama yöntemi);

- Okunabilirliği ölçer.
- Dil yeterliliğini test eder.
- Bir eğitim aracıdır.
- Anlama materyallerindeki zor konuları ölçmek için kullanılır.
- Öğretimsel materyallerin anlaşılma zorluğunun ölçümü olarak kullanılır.

2.1.3.1.1 Cloze Test Uygulama Aşamaları

Cloze testi, bir boşluk doldurma testi aynı zamanda okunabilirlik ölçme testidir. Bu testte öncelikli olarak 250-300 arası bir metin seçilir. Seçilen metinde ilk ve son cümle hariç geri kalan cümlelerin her birinden beşinci kelime silinir. Kelime silme işlemi 50 boşluk elde edinceye kadar sürdürülür. *“İlk cümleden sonraki her beşinci kelime silinir, eğer beşinci kelime özel isim ise o kelime atlanır ve bir sonraki kelime silinir. Kelimeler toplamda 50 boşluğa ulaşıncaya kadar silinir. Testi uygulayanlar doğru olarak yazılan boşlukları belirler ve onları iki ile çarparlar”* (Ulusoy 2006: 326).

“Sadece silinen kelime ile birebir aynı olan cevaplar doğru olarak kabul edilir” (Helfeldt, Hank ve Fotos, 1986: 216).

Rankin ve Culhan’a (1969) göre testten elde edilen % 60 ve üzeri puanlar bağımsız (independent), % 40-59 arasındaki puanlar öğretim (instructional) ve % 40’ın altındaki puanlar endişe (frustrational) düzeyinde okuma olarak değerlendirilmektedir.

Rankin ve Culhane (1969), bağımsız okuma düzeyinde olan öğrencilerin testten aldığı % 60 ve daha yüksek puanların, test olarak verilen bir metni yetişkin bir kişiden veya öğretmenden yardım almadan bağımsız bir şekilde kendi başlarına okuyup anlayabilecekleri anlamına geldiğini belirtmiştir. Öğretim okuma düzeyinde olan öğrencilerin testten aldığı % 40-59 arasındaki puanların ise verilen metni okuyabilmek ve anlayabilmek için öğretime ve öğretmenlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Endişe okuma düzeyinde ise testten alınan % 40'ın altındaki puanların verilen metnin öğrenciler için çok zor olduğu ve metinlerin, öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin üstünde olduğu anlamına geldiğini vurgulamıştır.

Cloze Testte uygulanan aşamalar şu şekildedir:

a. Yapılandırma: Araştırmaya konu olan kitaptan daha önceden öğrencilerin okumadıkları yaklaşık 275 kelimelik bir metin seçilir. İlk cümleye hiç dokunmadan ikinci cümleden itibaren lise seviyesi için her 5-6 ilköğretimin ikinci seviyesi için 7-9 kelimeden biri rast gele atılır. Birinci seviyede 15 kelimede bir bu işlem yapılır. Atılan her kelimenin yeri boşluk olarak bırakılır. Atılan kelimeler ise ayrı bir yerde kayıt altında tutulur.

b. Uygulama: Bu aşamada testin sınavlarla herhangi bir ilişkisinin olmadığı sadece araştırma amaçlı hazırlandığı öğrencilere açıklanır. Testteki boşlukları öğrencilerden doldurmaları istenir.

c. Ölçme: Öğrencilere uygulanan test değerlendirmeye alınır. Bu aşamada metnin orijinal örnekteki şekli göz önünde bulundurularak değerlendirme yapılır. Öyle ki sadece metindeki orijinal kelimenin yazılması doğru sayılır, eş anlamlı kelimeler doğru sayılmaz. Bu kriterlere göre her öğrencinin testi değerlendirilir.

d. Yorumlama: Öğrencilerin bireysel başarıları ve sınıf genel başarısı göz önüne alınarak kitabın okunabilirlik seviyesinin sınıf seviyesine uygun olup olmadığına karar verilir. %60 üzerindeki dereceler bu kitabın öğrenci seviyesi için oldukça uygun olduğunu gösterir. %40-%60 arasındaki dereceler kitabın öğrenciler tarafından yarışma amaçlı olarak okunabileceğine işaret eder. Öğrenciler bu ders kitabını okurken azda olsa problemlerle karşılaşabilirler. Bu problemleri çözmek için bir okuma rehberine ihtiyaç vardır. %40'ın altındaki bir skor ise kitabın muhtemelen öğrenciler için zor olduğuna işaret eder. Bu testin uygulandığı öğrenciler bu kitaptan faydalanabilmeleri için birçok okuma rehberine ihtiyaç duyacaklardır, ya da bu ders kitabının uygun olan bir başkası ile değiştirilmesi gerekmektedir” (Turan ve Geçit, 2010: 615).

Okurun, 50 boşluklu metin üzerindeki doğru doldurma sayısı 2 ile çarpılarak çıkartma puanı elde edilmektedir.

Şahindoyucu'ya (2006) göre cloze test öğrencilerin genel olarak okuduklarını anlamalarından ziyade metnin belli özelliklerinin anlaşılmasını ölçer. Cloze test kısa bir zamanda dil yeterliğinin değerlendirilmesinde çok faydalıdır. Kitao ve Kamiya'ya (t.y.) göre cloze test, öğretmen ve öğrencilerin; okuma, kelime, dilbilgisi ve dinleme yeterliliklerini geliştirmelerine yardım etmek için

kullanılabilir ancak cloze testi uygulamak çok kolay olsa da yine de zaman ve çaba gerektirmektedir.

Gamaroff'a (1997) göre cloze testin amacı;

- Okunabilirliği,
- Okuduğunu anlamayı

ölçmektir.

Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere cloze testin;

- dil yeterlilik seviyesinin değerlendirilmesinde,
- metnin belli özelliklerinin anlaşılmasının ölçülmesinde,
- metnin okunabilirliğinin test edilmesinde,
- okuduğunu anlamayı ölçmede,
- öğrencilerin kelime, dil bilgisi ve dinleme becerilerinin ölçülmesinde

oldukça yararlı görüldüğü sonucuna ulaşmak mümkündür.

2.1.4 Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik

2.1.4.1 Okunabilirlik

Okunabilirlikle ilgili ilk çalışmalar çok eskilere dayanmaktadır. Zakaluk ve Samuels (1996) okunabilirlikle ilgili ilk çalışmaların din adamları tarafından yapıldığını; milattan sonra ise 900'lü yıllar gibi erken bir dönemde kelime ve fikir sayımları, sıra dışı kelimeleri normal kelimelerden ayırmak için rastlanma sıklığını kullanan Talmudist kâtipleri tarafından yapıldığını belirtmektedirler. 1920'lerden beri metinlerin okunabilirliğiyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmaktadır (Al-Khalifa ve Al-Ajlan, 2010).

Goldbort (2001) uzun bir geçmişi olan ve de popüler olan okunabilirlik kavramının, geçmişte daha çok kurumlar arası yazışmalarda, askeri teşkilatlarda, sağlık şirketlerinde kullanıldığını günümüzde ise dilbilimcilerin kullandığı bir kavram hâline geldiğini belirtmektedir.

Günümüze kadar okunabilirlikle ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şunlardır:

Dale ve Chall' a (1949) göre okunabilirlik, bir grup okurun başarısını etkileyen basılı materyalin belirli bir parçası içindeki tüm unsurların (tüm etkileşimler

dahil olmak üzere) toplamı. Onları anlamak için hangi ölçüde en uygun hızda okuma ve ilginç bulma başarısıdır. Chall' a (1988) göre okunabilirlik çalışmaları dilin daha anlaşılabilir olması için yapılmaktadır.

Klare'e (1963: 327, Akt. Dubay 2004) göre okunabilirlik, "yazma stilinden dolayı, anlama ve kavramanın kolaylığıdır. Bu tanım biçim, yapı özellikleri ve içerik gibi faktörlerden çok yazma stili üzerine odaklanmıştır" (Dubay 2004: 3).

McLaughlin (1969) okunabilirliği belirli bir sınıftaki insanların okuduğu konuyu anlama ve zorlanma derecesi olarak tanımlamaktadır.

Rubin (1981: 2) okunabilirlik kavramını yani "Kavramsal okunabilirliği" standart okunabilirlik formüllerinin kabul ettiği metne karşı olan yaklaşıma ters düşen bir terim olarak kabul etmekte ve bunun nedenini şöyle açıklamaktadır: *"Geleneksel olarak bir metnin okunabilirliği, cümle başına düşen kelime sayısı, her sözcüğün aşinalık derecesi ya da cümle başına düşen hece sayısı (Klare 1974-75) gibi metin özelliklerini bir kısaltma gibi düşünerek hesaplanmaktadır ki biz buna "düşük-seviye" metin özellikleri deriz. Adında da belirtildiği gibi biz metinde geçen kavramlar -kısaca görüşlerin nasıl sunulduğu, örneklerin anlatımda ne yer tuttuğu, okurun hangi çıkarımları yapması gerektiği, karakterin etkileşimlerinin nasıl geliştiği "yüksek seviye" metin özellikleri üzerine odaklanıyoruz."*

Dreyer'a (1984) göre okunabilirlik, bir metnin okunabilirliği, ilgi gücü, anlama kolaylığı ya da tüm bu faktörlerin herhangi bir birleşimi gibi çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Ona göre okunabilirlik araştırmasının amacı okurla metni eşleştirmektir. Lorge'a (1944) göre ise okunabilirlik araştırmaları ilkökul (başlangıç) seviyesinde kullanabilmek için ders kitapları ve diğer materyalleri derecelendirme isteğine dayanmaktadır. Sonuç olarak araştırma çalışmaları sadece yetişkinler için olan okuma materyallerinin azlığını göstermek değil daha fazla yeterli materyalin nasıl hazırlanacağını göstermeyi de içermektedir.

Richards'a (1992: 306) göre okunabilirlik; *"Yazılı materyaller nasıl kolay bir şekilde okunabilir ve anlaşılabilir. Bu, cümlelerin uzunluğu, içerdiği yeni sözcük sayısı, bir metinde kullanılan dilin gramatiksel karmaşıklığı dâhil birkaç faktöre bağlıdır."* şeklinde ifade edilmektedir.

Anagnostou ve Weir (2006) Dale ve Chall'in (1949) yukarıdaki tanımını Klare'in (1963) tanımına göre analiz ettiklerinde okunabilirliğin temel fonksiyonlarının;

- el yazısı veya baskı biçimi olarak okunaklılığı (legibility) belirtme,
- yazının içeriğinden kaynaklanan okuma kolaylığını belirtme

- ve yazım biçiminden kaynaklanan kavrama ve anlama kolaylığını belirtme

olduğunu ifade etmektedirler. Yani burada metnin dış yapısı, metnin içeriği, sözcük ve cümle yapısı okunabilirliği belirlemektedir.

Harrison and Hodges (1995), okunabilirliği “yazı tarzını kolaylıkla anlama” olarak tanımlamaktadır.

Ateşman’a (1997: 71) göre okunabilirlik, “okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır.”

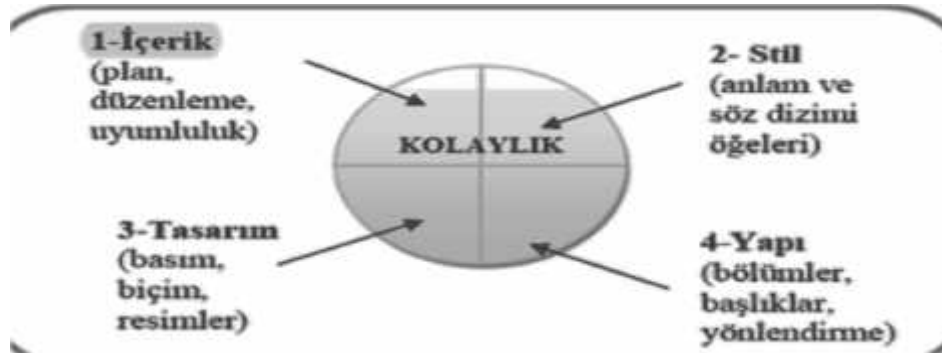
Tekbıyık’a (2006: 442) göre okunabilirlik, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklanabilir. Tekbıyık, okunabilirlikte ele alınan ölçütleri ise şöyle belirlemiştir: “*Bir metinde, her cümledeki kelime sayısı, her kelimedeki hece sayısı, cümlede vurgulanmak istenen fikir sayısı, fikirlerin devamlılığı okunabilirliği belirleyen özelliklerdendir.*”

Turan ve Geçit (2010) okunabilirliği, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklamaktadırlar.

Okunabilirlik araştırmalarında Gray ve Lary (1935) ve Dubay (2004) gibi araştırmacılar okunabilirliği etkileyen 200’den fazla değişken tespit etmiş ve bunları;

1. içerik
2. stil
3. biçim (yapı)
4. düzen özellikleri

olmak üzere dört farklı kategori altında gruplandırmışlardır.



Şekil 2: Okuma Kolaylığının Dört Temel Ögesi (Dubay, 2004: 4)

Johnson (2000); bir yazarın bir kitap, bir çalışma yaprağı veya sınav kâğıdı yazarken okuyucuya bilgiyi aktarmak amacıyla olduğunu ve yazarın bunu ne kadar iyi başardığının metnin okunabilirliğine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Okunabilirlik okuyucu ile metin arasında uyum sorunuyla ilgilidir. Muhtemelen başarılı bir okuyucuyu yinelenen basit bir metin sıkacaktır. Zayıf bir okuyucu ise akıcı okumakta zorlandığı metinlerden kısa bir zamanda vazgeçecektir.

Metnin

- Kötü basılmış,
- Karışık cümle yapılarını içeren,
- Uzun kelimeler ya da
- Çok sayıda yeni fikirler içeren

özelliklere sahip olması yukarıda bahsedilen durumun gerçekleşmesine yol açabilmektedir. Okunabilirlik terimi, okuma ve anlama etkinliğinde başarıyı etkileyen faktörleri ifade etmektedir.

Bu faktörler şöyle sıralanabilir:

- Okuyucunun ilgisi ve motivasyonu,
- Kâğıdın okunabilirliği,
- Okuyucunun okuma yeteneğiyle ilgili karışık kelime ve cümleleri,
- Yazıların ve görsellerin okunabilirliği/anlaşılabilirliği,
- Okuyucunun okuma becerisiyle ilgili olarak metnin okunma seviyesi.

Okunabilirlikle ilgili olan bu anahtar fikirler aynı zamanda öğrenciler için en iyi ders kitabı seçmenin de temelini oluşturmaktadır.

Öğrencinin kitap okumasıyla motivasyonu arasında da güçlü bir bağ bulunmaktadır. Birçok öğrencinin okul kitaplarını okuma motivasyonunun düşük olması muhtemeldir. Çünkü birçok öğrenci, ders kitaplarını okunmayacak kitap olarak düşünmektedir.

Okuma ve motivasyon aşağıdaki faktörlerden güçlü bir şekilde etkilenebilmektedir:

- Görsellerin ilgi çekiciliği,
- Materyalin okuyucuyla ilişkisi,
- Hangi kesimi (okuyucuyu) içerdiği.

Günümüzde okunabilirliği belirlemek amacıyla çeşitli metotlar kullanılmaktadır. Bu metotlar;

- Soru ve Cevap Tekniği,
- Cümle Tamamlama (Cloze Teknik),
- Metni Standart Bir Kelime Listesiyle Karşılaştırma,
- Cümle Uzunluğu ve Hece Sayısı ile İlgili Hesaplamalar

olmak üzere dört ana başlık altında verilmektedir (Johnson 2000).

Khataybeh ve Masri'ye (2008) göre okunabilirlik, öğrencilerin yazılı bir metni anlama düzeyi ile boşluk tamamlama testlerinde doldurdukları boşluklarda doğru olan kelimelerin sayısını ölçer. Fuchs, Heyer, Langenhan ve Hippus'a (2008) göre punto, yazı karakteri, yazı tipi rengi, satır aralığı ve arka plan okunabilirliğe katkı sağlaması açısından önemlidir.

Khataybeh ve Masri'ye göre (2008) hem kitlenin okuma seviyesi hem de parçanın karmaşıklığı okunabilirlikte bir soru faktörüdür. Okunabilirlik fikri, geniş bir kitle tarafından kendi yazılarının anlaşılmasını isteyen insanlar için yararlıdır. Bir metnin okuma seviyesi zor bir seviyedir. Bu, okunabilirlik formülü veya öznel yargı tarafından objektif olarak tanımlanabilir. Okuma düzeyi sınıf düzeyi puanı gibi bir puan olarak kullanılabilir (Örnek bu kitap sekizinci sınıf okuma düzeyinde gibi). Okuma seviyesi aynı zamanda bir yetişkinin ya da çocuğun okuma yeteneğini gösterir. Okunabilirlik terimi bir metni anlama ve okuma başarısını etkileyen tüm faktörleri ifade eder. Bu faktörler şunlardır: Okurun ilgisi ve motivasyonu, baskı okunabilirliği (ve her türlü çizimleri) okurun okuma yeteneğiyle ilgili olarak karışık kelime ve cümleler.

2.1.4.1.1 Okunabilirlik Formülleri

Yazılı materyalin okunabilirliğini ölçmek için sistematik araştırmalar 1920'li yıllarda Amerika'da okunabilirlik formüllerinin ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Glöckner, Hartrumpf, Helbig, Leweling ve Osswold, 2006). Bu formüller genellikle ortalama kelime uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu gibi değişkenlere dayanmaktadır. Yani etkili Flesch okuma kolaylığı (Flesch 1948) puanı ortalama cümle uzunluğu, her sözcüğün hece sayısının ortalaması olmak

üzere iki değişkene sahip doğrusal bir formüldür. Yıllar içinde önemli sayıda okunabilirlik formülleri önerilmiştir (Klare, 1963; Akt. DuBay, 2004).

Clarck'a (1981) göre okunabilirlik formülleri bazı işlemlerle metnin zorluğunu ölçmektedir.

Vlachos ve Lappas'a (2011) göre bir belgenin okunabilirliği metnin yapısal zorluğunu, uzun ya da anlaşılmaz yapısını fark ettirmektedir. Bu da çeşitli okunabilirlik formülleri; Flesh Okuma Kolaylığı Ölçüsü (FRE) gibi formüller kullanılarak tahmin edilebilmektedir.

Okunabilirlik formülleri metinler arasındaki zorluk derecelerindeki farklılıkları tahmin etmek için sayısal bir ölçüt olarak kullanılmaktadır.

Okunabilirlik formülleri matematiksel formüller, özellikle sınıf ya da yaş düzeylerinde kitapların öğrenciler için uygunluğunun değerlendirilmesi için tasarlanmıştır. Zamanla yazılı materyallerin okuma zorluğunu tarafsız bir biçimde tahmin etmek için farklı metotlar geliştirilmiştir. Okunabilirlik formülü regresyon analizi ile elde edilen basit bir matematiksel denklemdir. *“Okunabilirlik formülleri metnin yapısal özelliklerinden yola çıkarak, metinleri okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre aşamalı olarak sınıflandırmayı amaçlayan kestirim araçlarıdır. Okunabilirlik formülleri genel olarak regresyon denklemi biçimindedir. Çeşitli dillerde ve özellikle İngilizce metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik geliştirilen formüllerde, kullanım kolaylığı bakımından ve yapılan çalışmalarla geçerliği ve güvenirliliği yüksek olduğu saptanmış sözcük ve tümce özelliklerine ilişkin dilsel değişkenlerin temel alındığı görülmektedir”* (Çetinkaya 2010: 2).

Khataybeh ve Masri (2008) okunabilirliğin genellikle sınıflarda ve yayınevlerinde okunabilirlik formülü uygulanarak elde edilen nesnel bir sayısal puan olarak düşünüldüğünü belirtmektedirler.

Okunabilirlik formülü puanları özellikle kütüphane kitapları ve periyodik olan öğretimsel materyaller gibi çok sayıdaki materyalin sınıf düzeyine uygunluğunu belirlemek için kullanılır. Okunabilirlik formülleri, okurları test etmeksizin yazılı materyalin zorluğunu tahmin etmek için nicel ve nesnel araçlardır. Formüller geniş içerik yelpazesi ve düz yazı olan metinleri değerlendirebilir (Timothy 1985).

Çok sayıda okunabilirlik formülü nesnel ve bilgisayarlarla yapılabilir –basit bir şekilde sadece kitaptaki yazı ve bilgisayardaki ekran okunabilirlik puanını verebilmektedir (Fry 2002).

Okunabilirlik formülleri okunabilirliği tahmin etmek için kolay ve hızlı bir yol sağlamakta ve bu formüllerin okunabilirliğin hesaplanması sorununa pratik bir çözümü bulunmaktadır. Metnin zorluğunu tahmin etme gibi 30'dan fazla okunabilirlik formülü bulunmaktadır. Bazı okunabilirlik formülleri şunlardır:

1. Fry Okunabilirlik Grafiği (1968)
2. Klare'nin Formülü (1974-1975)
3. Chall ve Dale Formülü (1995)
4. Meyer, Marsiske, and Willis Modeli (1993)
5. Tayler'ın Cloze Prosedürü (Boşluk Doldurma, Cümle Tamamlama)
6. Bormuth (1964). (Anderson & Davison, 1988)

Williamson (2008) okunabilirlik formüllerinin metnin okunabilirliğini belirlemede baskın paradigma konumunda olduğunu; genel olarak metnin anlamsal ve sözdizimsel özellikleri açısından kavramsallaştırdıklarını vurgulamaktadır.

Okunabilirlik formülleri genellikle öznel yargı ya da yayıncıların tavsiyeleri gibi objektif olmayan kriterlere göre doğrulanırlar. Ya da diğer formüllerle mukayese edilerek doğrulanırlar (Edward 1969).

Okunabilirlik formülleri ayrıca, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin eğitim ve öğretim açısından öğrenci seviyesine uygunluğunun tespit edilmesinde de kullanılabilir. Kullanılan bu formüller, metnin zorluk ve kolaylık derecesine nicel verilerle karar verilmesini sağlamaktadır. *“Okunabilirlik formülleri, metnin zorluk seviyesini; kelime uzunluğu ve cümle uzunluğu gibi metnin sayılabilir öğelerini, sayısal verilere dayanarak tahmin etmeye yarayan araçlardır”* (Chatman ve Goetz, 1985: 150).

Ancak Vlachos ve Lappas'a (2011) göre okunabilirlik formüllerinin sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin okunabilirlik formülleri okurun konuyla ilgili olarak ne kadar bilgisi olduğunu dikkate alma konusunda başarısızdır. Okunabilirlik formülü, okurun okuma yeteneğini, olgunluğunu, deneyimini ve motivasyonunu ya da malzemenin kendiliğinden kaynaklanan eksikliğini dikkate almaz (Anderson 1965).

Standart okunabilirlik formüllerinin önemli eksikliklerinden bazıları şunlardır:

- anlaşılabilirlik kriteri güvenilir bir şekilde belirlenemez,
- kelime sıklığı ve cümle uzunluğunun basit bir okuma zorluğuyla basit bir ilişkisi olamaz,
- başlangıçta formül hesaplamada kullanılan da farklı olarak öğrenciler ve materyallerle birlikte kullanıldığı zaman formüller şüpheli bir değerde olabilir,
- formüller; kelime sıklığı, materyal biçimi, fikirlerin organizasyonu ya da yazı şekilleri gibi faktörlerin neden olduğu durumları dikkate almazlar (Hittleman 1978).

Formüller ve cloze prosedür öğretmenler ve yöneticiler için ekonomik ve güvenilir olmasına rağmen metnin içeriği ve şekli hakkında fikir vermez (Agnihotri ve Khanna, 1992).

Tüm bu bilgilerden hareketle okunabilirlik formüllerinin

- Metin seçimi,
- Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olup olmaması

gibi durumlarda kullanıldığı fakat metnin anlaşılıp anlaşılmadığıyla ilgili nihai sonuçlar vermediği şeklinde bir sonuca varmamız mümkündür. Kısacası okunabilirlik formülleri belli sınırlılıklar içerisinde kullanılmakta, okurun konuyla ilgili olan bilgisinin ne düzeyde olduğunu ölçmemektedir.

2.1.4.1.2 Okunabilirliği Tahmin Etmede Kullanılan Değişkenler

Lorge'a (1944) göre okunabilirliği tahmin etmek için kullanılan değişkenler, kelime sıklığı, cümle yapısı, tarz ve ilgi gibi metnin unsurlarıdır. Bir veya daha fazla kelime sıklığı ölçüsü bütün okunabilirlik çalışmalarında belirleyici olarak kullanılmaktadır. Daha yaygın ölçüler aşağıdaki gibidir:

- Kullanılan kelime sayısı,
- Farklı kelime yüzdesi,
- Nadir, yaygın olmayan ya da zor kelime yüzdesi,
- Çok heceli kelime yüzdesi,
- Kelime zorluğunun bazı ağırlıklı ölçüsü,

- Kelime çeşitliliği (b ile ilgili),
- Soyut kelimelerin sayısı,
- Ekli morfeplerin sayısı (ön ekler, çekim ekleri vb.).

Birçok çalışma okunabilirliği bir ya da daha fazla cümle yapısı ya da stil ölçüsü bazında da tahmin etmektedir, örneğin;

- Edat yüzdesi,
- Belirsiz cümle yüzdesi,
- Basit cümle sayısı,
- Ortalama cümle uzunluğu.

Daha az sıklıkla, okunabilirlik tahmini insanların ilgilerine dayanarak da yapılmaktadır, örneğin;

- Şahıs zamirlerinin sayısı,
- İnsanların ilgisini belirten kelimelerin sayısı,
- Renkli kelimelerin yüzdesi,
- Temel yaşam tecrübelerini temsil eden kelimelerin sayısı,
- Genellikle erken yaşta öğrenilen kelimeler (b ile ilgili).

Aslında okunabilirliğin tahmini, belirli okunabilirlik değişkenlerini okunabilirlik kriterleriyle ilişkilendiren deneysel bir formül yoluyla hesaplama gerektirmektedir.

2.1.4.2 Anlaşılabilirlik

Zakaluk ve Samuels (1996) eğitimcilerin uzun bir süredir metnin anlaşılabilirliğini önemli gördüklerini vurgulamaktadır. 1840 gibi uzun bir zaman önce McGuffey okurlarınca derlendiği zaman özenli bir biçimde seçilmiş kelimeler önemli bir konu olmuştur (akt. Klare 1963). Bir taraftan öğretmenler, öğrencilerin zor olan materyallerden bıkmaması için endişelenirken diğer taraftan kütüphaneciler bunun aksine yetişkinler için olan materyallere daha çok yer verilmesi konusunda mücadele etmişlerdir. Bu dikkat, 1920'li yıllarda başlayan teknolojik ilerlemeler yüzünden daha çok boş zamana yol açınca artan otomasyonla birlikte çoğalmıştır.

Metinlerin anlaşılabilirliğini belirlemede ilk çalışmalar ABD'de başlamış ve Fog Index adıyla Robert Gunning tarafından 1952 yılında matematiksel bir formül

geliştirilmiştir. Ancak Sönmez tarafından yapılan araştırma, Gunning modelinin işlemediğini ve Türkçe için uygun olmadığını göstermektedir (Alacapınar 2008). Sönmez'in geliştirdiği önerdiği matematiksel formül şu basamaklardan oluşmaktadır:

- Metindeki sözcük sayısının cümle sayısına bölünerek *sözcük oranının* bulunması,
- Metindeki anlamı bilinmeyen sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, formül, sembol sayısının toplam sözcük sayısına bölünerek *güçlük oranının* belirlenmesi,
- Metindeki anlamı bilinmeyen sözcük, deyim, terim, kavram, mecaz, benzetme, formül, sembol sayısının metindeki cümle sayısına bölünerek anlam *oranının* belirlenmesi,
- Anlam oranının sözcük oranına bölünüp güçlük oranıyla çarpılıp anlaşılabilirlik oranının bulunması. Daha kısa bir yolla *güçlük oranının karesi alınarak* anlaşılabilirlik oranı bulunabilir; çünkü bu da aynı sonucu verir (Sönmez 2003, Akt. Alacapınar 2008: 124).

Bugün anlaşılabilirlik kavramıyla ilgili olarak çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Akkurt'a (2011) göre anlaşılabilirlik, metni okuyan kişinin metinden algılaması gerekenleri gerekli düzeyde alıp alamayacağı, metni anlayıp anlayamayacağını ortaya koyan bir kavramdır. Ateşman'a (1997) göre anlaşılabilirlik kavramı; kelime gruplarını, zor sözcükleri, yabancı sözcükleri, terimleri, soyut ve somut sözcükler gibi anlamsal etkenleri içermektedir.

Biz de bu tanımlardan yola çıkarak anlaşılabilirlik kavramını şu şekilde tanımlayabiliriz. Anlaşılabilirlik, herhangi bir okurun bir metni gerek basılı ortamlarda gerekse elektronik ortamlarda (dijital ekran) okuması veya o metni dinlemesi/izlemesi sonucunda metnin; genel yapısını, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini, metin aracılığıyla verilmek istenen mesajı, metindeki anlamsal, mantıksal ve yapısal bağlantıları hangi düzeyde çözümleyebildiğini belirlemeye yarayan bir kavramdır.

Anlaşılabilirlikte önemli olan metnin içeriği, okurun yazılı bir metni algılaması, metinden sonuçlar çıkararak değerlendirmeler yapabilmesidir.

2.1.4.2.1 Anlaşılabilirlik Düzeyleri

Anlaşılabilirlik düzeyleri üç'e ayrılmaktadır (Rankin ve Culhane, 1969). Bunlar:

- Bağımsız Okuma Düzeyi (Independent),
- Öğretimsel Okuma Düzeyi (Instructional),
- Endişe Okuma Düzeyi (Frustrational)

şeklindedir.

- ***Bağımsız Okuma Düzeyi (Independent Level):***

% 60 ve üzeri bir dereceyi gösterir. Bu derecenin üzerinde alınan puanlar bir kitabın okunabilirlik derecesinin öğrenci için uygun olduğunu göstermektedir (Turan ve Geçit, 2010). “Çocuğun bir öğretmen ya da yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade etmektedir” (Dağ 2010: 67).

- ***Öğretimsel Okuma Düzeyi (Instructional Level):***

%40-%60 arasındaki dereceyi gösterir. Turan ve Geçit'e (2010) göre kitabın öğrenciler tarafından yarışma amaçlı olarak okunabileceğine işaret eder. Öğrenciler bu ders kitabını okurken az da olsa problemlerle karşılaşabilirler. Bu problemleri çözmek için bir okuma rehberine ihtiyaç vardır.

- ***Endişe Okuma Düzeyi (Frustrational Level):***

Turan ve Geçit'e (2010) göre %40'ın altındaki bir skor ise kitabın muhtemelen öğrenciler için zor olduğuna işaret eder. Bu testin uygulandığı öğrenciler, mevcut kitaptan faydalanabilmek için birçok okuma rehberine ihtiyaç duyarlar ya da bu ders kitabının uygun olan bir başkası ile değiştirilmesi gerekir. “Çocuğun okuduğunun çok azını anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade etmektedir” (Dağ 2010: 68).

Bu düzeyler öğrencilere uygulanan cloze test aracılığıyla öğrenilmekte, hem öğrencilerin hem de metinlerin okunabilir ya da anlaşılabilir olup olmadığını tespit etmeyi sağlamaktadır.

2.1.5 Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik Arasındaki İlişki

Klare (1988) tarafından yazının okunaklılığı, anlaşılabilirliği ve ilgi çekiciliği olarak ifade edilen okunabilirlik terimi Erdem'e (2011) göre bugün anlaşılabilirlik anlamıyla ifade edilmektedir.

Glöckner ve arkadaşlarına (2006) göre okunabilirlik ve anlaşılabilirlik metnin yanı sıra metnin içerik organizasyonuna bağlıdır. İçerik özellikleri cümle uzunluğu gibi doğrudan dış görünüş ile ilişkili değildir. Bunun yerine Kintsch ve Van Dijk'e (1983) göre sıkı bir biçimde incelenmiş okuma ve anlamamanın bilişsel yönlerinin dikkate alınması gerekir. Onlar metinde cümlelerin önermeler hâlinde olduğu fikrine yani metnin anlamını veren yüklem yapılarına (değişkenlerine) dayanan bilişsel bir anlayış modeli geliştirmişlerdir. Önermeler formu, değişkenin örtüşmesiyle katışması olarak tanımlanan önermeler arasındaki *tutarlılık* ilişkisini kodlamaktadır. Bir metnin önerme derecesi ve tutarlılık yapısı onun anlaşılabilirliği için önemli bir faktördür.

Halliday ve Hassan'a (1978) göre söylem düzeyinde okunabilirlikle söylemde anlaşılabilirlik temelde aynıdır. Burada metinsel tutarlılık; "anlamına gelir, örneğin" gibi kolay bir biçimde çözümlenebilir eşgöndergeler, köprü göndergeler dâhil olmak üzere uygun bir tarzda söylem ilişkilerine bağlı metinlerle ifade edilen önermeler önemlidir (van Dijk and Kintsch 1983).

Okunabilirlik, örneğin sadece anlayış kolaylığı manasına değil -metin zorluğuna çok yakın olan anlam- aynı zamanda anlaşılabilirlik (legibility) ya da el yazısının açıklığı ya da metnin tipografisi ya da metnin ilginçliği ve metni okurken takip etme kolaylığı manasına da gelebilir (Klare 1984: 681, Akt. Arffman 2007: 39).

Arffman'a (2007) göre metin, okuma anlamada önemli bir rol oynar. *"Anlama, metnin özelliklerinden ve buna uygun olarak anlama seviyesi de metnin zorluk seviyesinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu, metnin anlaşılma zorluğunun derecesine (bkz. Harris&Hodges, 1995: 210), kısaca metin zorluğu denmektedir. Hemen hemen aynı kullanım ve anlamdaki diğer terimler, Harris&Hodges'e (1995: 210), göre okunabilirlik (ayrıca bkz. Binkley, 1988; Chall, Bissex, Conrad&Harris-Sharples, 1996; Chall&Dale, 1995; Fulcher, 1997; Gunning, 2003; Rabin, 1988; Stahl, 2003) ve anlaşılabilirliktir. Ancak her iki terimin de başka anlamları bulunmaktadır. Okunabilirlik, örneğin, sadece anlama kolaylığı manasına değil -metin zorluğuna çok yakın olan anlam- aynı zamanda anlaşılabilirlik (legibility) ya da el yazısının açıklığı ya*

da metnin tipografisi ya da metnin ilginçliği ve metni okurken takip etme kolaylığı manasına da gelebilir (Akt. Klare, 1984: 681). Metin zorluğunun eş anlamlısı olarak kullanılsa bile okunabilirliğin anlamı bazen metin zorluğundan daha pozitifdir (Horning, 1993). Buna karşın metin zorluğu görünüşte zorlukla ilgiliyken okunabilirlik, (readability) anlama kolaylığını gösterir. İşte bu dar anlamda okunabilirlik (readability) buna bağlı olarak –un ekini ekleyerek zıttı olan anlama zorluğuna dönüşebilir. Metin zorluğu (Harris&Hodges, 1995: 210) ve okunabilirlik (readability) (aynı kitap, 1995: 210; Klare, 1984: 14; Zakaluk& Samuels, 1988) ile hemen hemen aynı anlama sahip diğer bir terim ise anlaşılabilirliktir (comprehensibility). Ancak anlaşılabilirlik ilk terimden, metin zorluğu, okunabilirlik gibi daha olumlu çağrışımlar taşımaktadır (incomprehensibility). Böylece anlaşılabilirlik bir metnin, metinde okuyucunun ve yazarın buluşmasını sağlayan özellikleri olarak da tanımlanabilir (Horning 1993, pp. 4, 39). Dolayısıyla okuyucunun metni anlamasına destek olur. Üstelik metin zorluğu ve okunabilirlik, metnin daha teknik ya da ölçülebilir özelliklerini belirtmek için daha dar manada ya da işlevsel terimler olarak kullanılırken birçok akademisyen (örn, Charrow, 1988; Horning, 1993; Nyssönen, 1995: 22) anlaşılabilirliği en bilişsel anlamı ile en geniş terim olarak görmektedirler. Anlaşılabilirlik anlamının daha bilişsel yönlerini kapsarken okunabilirlik, okumanın kolaylığını ya da zahmetsizliğini belirtmektedir” (Arffman, 2007: 39-40).

Okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bir sürecin birbirini tamamlayan, bütünleyen aşamalarıdır. Herhangi metin değeri taşıyan bir ögenin anlaşılabilmesi için hedef kitle konumundaki okurun/dinleyicinin metnin yansıdığı alanla ilgili görsel tasarım, algılama, mizanpaj, çözümlülük vb. koşulların belirli bir kalite standardında olması gerekmektedir. Metnin yansıdığı alanın okumaya elverişli olması durumunda metni anlamaya konsantre olacak okur, metin dışı faktörlerle dikkatini dağıtmayacak ve metnin derin yapısını daha üst düzeyde (independent) çözümleyecektir.

2.1.6 Okunabilirlik ve Anlaşılabilirlik Arasındaki Farklar

Glöckner vd. (2006) metnin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği gibi her iki alanının da geleneksel olarak eğitim ve teknik belgelerde özel bir ilgi çektiğini belirtmektedirler.

Clarck’a (1981) göre okunabilirlik, formüllerle ya da çözümlemeyle ilgili bir kavram değildir ancak anlaşılabilirliğin değerlendirmesini kapsamalıdır.

Okunabilirlik materyallere bağılı değildir ancak öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine bağılıdır.

Marshall'a (1979) göre ortaöğretim düzeyinde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik arasındaki uyumsuzluğun birkaç sebebi vardır. Birçok okunabilirlik formülü; cümle uzunluğu, kelime benzerliği ya da kelime uzunluğu ile hesaplanmakta ama ne yazık ki kısa bir cümleyi uzun bir cümleye göre anlamak aslında çok da kolay olmamaktadır.

Marshall bunun sebebini şöyle izah etmektedir: *“Okunabilirlik formülleri içeriğe göre değil cümle uzunluğuna göre hesaplanır ve bağlam içinde kullanılan sözcükleri açıklamazlar. Okunabilirlik formüllerinin diğer bir eksikliği ise okurun bilgisi ile kitabın içeriği arasındaki ilişkiyi de açıklamamasıdır. Bransford ve Johnson, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior (vol. 11, 1972: 717-26) da insanların kısa bir paragraftaki her kelimeyi anlasalar dahi paragrafı anlama konusunda başarısız olduklarını ifade etmektedirler. Okurun bilgisi ile metin arasında bağ olmadığı için paragrafın okunabilirliği yüksek fakat anlaşılabilirliği düşüktür”* (1979: 542-543).

Marshall'a (1979) göre okunabilirlik formülleri anlamı ölçme konusunda başarısızdır. Anlama, anlam ile ilgili bir süreç olduğundan, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik birbiri yerine kullanılabilen terimler değildir. Ders kitaplarındaki okunabilirliği tespit etmek yerine eğitimciler, ders kitaplarının anlaşılabilirliğini tespit etmelidir.

Çetinkaya (2010) okunabilirlik formüllerinde okunabilirlik kavramının metnin sözcük ve tümce özellikleri ile ilişkili olduğunu; anlaşılabilirlik kavramının ise yazının içeriğinden kaynaklanan okuma kolaylığını belirttiğini vurgulamaktadır.

Ateşman (1997: 71) ise okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramları arasındaki farklılığı şöyle açıklamaktadır: *“Okunabilirlik ile okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu anlatılmak istenir. Ancak akla hemen şöyle bir soru gelmektedir. Okunabilirlikle anlaşılabilirlik, diğer bir deyişle metnin kolay ya da güç anlaşılabilirliği aynı şey midir? Bu soruya genellikle hayır diye yanıt verilmektedir çünkü anlaşılabilirlik, metne ait niceliksel özelliklerin yanı sıra metinde hangi konudan söz edildiğine, düşüncenin hangi sırayla ve nasıl aktarıldığına ve okuyanın o konuda bilgisinin olup olmadığına göre anlaşılabilirlik değişmektedir.”*

Akkurt, Ateşman'ın (1997) okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramlarıyla ilgili açıklamasının aksine bugün anlaşılabilirlik kavramının okunabilirlik

kavramının yerine kullanıldığını şu şekilde açıklamaktadır: *“Ancak metnin anlaşılabilirliği niteliksel özelliklerinin öğrenci seviyesine uygun olması zorunluluğunu gündeme getirmektedir. Her anlaşılabilir metnin niteliksel özelliklerinin öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olması beklenmese de, niteliksel özellikleri uygun olan metinlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin okuma seviyelerine uygunluk gösterdiği inkâr edilemez bir gerçektir. Metne ait karakteristik değerlerini içeren, hatta okuyucunun bireysel özelliklerini yansıtan özelliklere dahi bağlı olabilen ve ortaya çıktığı yıllarda “okunabilirlik” olarak adlandırılan kavramın, günümüzde “anlaşılabilirlik” olarak isimlendirilmesi daha doğru olacaktır.”*(2011: 35).

Elli’ye (2011) göre okunabilirlik günümüzde sadece metnin biçimsel özellikleriyle değil metnin içeriğiyle birlikte anlaşılabilirlik kavramı altında ele alınmaktadır.

Temur’a (2003) göre okunabilirlik, metinlerle ilgili bazı nicel veriler sunmakta fakat okunabilirlik formülleri uygulayarak elde edilen bu veriler, metnin anlaşılması ya da anlaşılmaması ile ilgili kesin sonuçlar vermemektedir.

Zorbaz ise okunabilirliğin anlaşılabilirlikten farklı olduğuna şu şekilde bir yorum getirmektedir: *“Okunabilirlik ölçüsü metnin; bireye veya sınıfa uygunluğu, anlaşılması ya da anlaşılmaması, iyi ya da kötü oluşu ile ilgili kesin sonuçlar vermez. Yapılan çalışmalar ışığında denilebilir ki okunabilirlik formülleri metnin güçlüğü ile ilgili bir fikir verir. Okunabilirlik ölçüsü, metnin nitel özellikleri ile birlikte ele alınırsa ancak kesin bir sonuca ulaşırabilir.”*(2007: 90).

Güyer, Temur ve Solmaz (2009) ise okunabilirliğin genel bir kavram olarak kullanıldığını fakat bu sözcük ile sadece bir metnin anlaşılabilirliğinin ifade edildiğini, metne ait karakteristik değerlerini içeren, okuyucunun bireysel özelliklerini yansıtan parametrelere dahi bağlı olabilen ve ortaya çıktığı yıllarda “okunabilirlik” olarak adlandırılan kavramın, günümüzde “anlaşılabilirlik” olarak isimlendirilmesinin daha doğru olacağını düşünmektedirler. Bezirci ve Yılmaz’a (2010) göre okunabilirlik değerleri, metinlerin üslubu hakkında bilgi vermekte bu yüzden bir metnin okunabilir olduğunu söylemek veya o metnin hangi sınıfa hitap ettiğini adreslemek metinlerin anlaşılabilirliği hakkında az da olsa bilgi verebilmektedir. Ancak okunabilirlik eşitlikleri metnin anlaşılabilirliği hakkında kesin veriler içermemektedir.

2.1.7 Ders Kitaplarının Okunabilirliği ve Anlaşılabilirliği

Alacapınar'a (2008) göre metinlerin anlaşılır olması eğitimin önemli ilkelerinden biridir ve bu konuda araştırmalar yapılarak pek çok görüş ileri sürülmüştür. Bir metnin anlaşılabilir olması hem okur/öğrenci hem de eğitimciler açısından önemlidir. Marshall (1979) bir metnin anlaşılabilirliğinin analizini yapabilmek için

- Yazarın açıkça belirtmek istediği önemli noktalar mı? Bölüm başlıkları ve başlıklar anlamlı mı? Başlıklar önemli noktaların altına açık bir biçimde çiziyor mu?
- Anahtar kelime terimleri açıkça tanımlanmış mı? Terimler öğrenciler için anlamlı gelecek şekillerde mi kullanılmakta?
- Bütün yeni kavramlar bilinen kavramlar bağlamında mı verilmiş? Bunlar, metinde iyi tanımlanmış mı?
- Fikirlerin açıkça birbirleriyle ilgisi var mı? Öğrenciler fikirler arasındaki bağları anlayabilecekler mi? Bunları grafikte örneklendirebilirler mi açıklayabilirler mi?
- Zamirler açık bir biçimde kullanılıyor mu? Bu zamirler tanımladıkları kişilere genellikle en fazla bir cümle uzaklıkta mı kullanılıyorlar?
- Kitabın yazarı, kitabı okuyacak öğrencilere benzer bir okuyucu kitlesine arka planla değinmekte midir?

şeklindeki sorulara yer verilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir.

Estes ve Wetmore'a (1983) göre ders kitaplarının anlaşılabilirliği, okurun metnin yapısını algılaması ve edebî kalite olmak üzere ikili perspektif içinde incelenmektedir. Edebî kalite; bütünlük, tutarlılık ve vurgu bakımından tanımlanmakta; okuyucu algıları ise:

- Okuyucuların metinde gördükleri fikirler,
- Bu fikirlerin her birisinin algılanmasındaki önem,
- Her bir fikrin algılanma benzerliği,
- Okuyucunun metnin okuma sonrasındaki fikirleri hatırlaması

şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Çok sayıdaki faktörden biri aslında ders kitaplarının konu içeriklerinin taleplerini zor biçimde karşılayan öğrencilerin sorumlu tutulmasıdır. Ancak en çok bahsedilen faktörler şunlardır:

- Ders kitaplarının soyut ve bilinmeyen kavramlarla dolu olması,
- Ders kitaplarının yazarlarının, başlangıç seviyesindeki okuyucuların ön bilgiye sahip olmadıklarını varsaymaları,
- Ders kitaplarını okuyacak öğrencilerin metnin yazılış tarzını belirleyen açıklayıcı söylemlerle başa çıkmalarını sağlayacak uygun stratejilerden yoksun olmaları (Estes ve Wetmore, 1983).

Araştırmacılar ilköğretim öğrencileri tarafından kullanılan sosyal bilgiler ve fen bilgisi ders kitaplarındaki bir metnin anlaşılabilirliğini etkileyen özellikleri belirlemek amacıyla incelemeler yapıp araştırma sonucunda ders kitaplarının kendisinin öğrencilerin anlama sorunlarına bir kaynak olabileceğini düşünmüşlerdir (Clewell ve Cliffton, 1983).

Geçmişte, kelime zorluğu ve cümle uzunluğu bir metnin anlaşılabilirliğini belirlemek için büyük bir kriter olmuştur. Yani kısa kelime ve cümlelerin, öğrencilerin bir metni anlamalarını daha da kolaylaştırdığı kabul edilmiştir. Eğer metinler, okunabilirlik formüllerinin sınırlılıklarını karşılamak için hazırlanırsa bu gerçekte öğrencilerin anlamalarını olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin, kolay ancak spesifik (özgül) olmayan terimlerin kullanılması. Az sayıda bağlayıcısı olan basit cümleler, öğrencilerin düşünceler ve düşünceler arasındaki ilişkileri daha zor anlamalarına neden olabilmektedir (Clewell ve Cliffton, 1983).

Araştırmacılar şu anda bir metnin anlaşılabilirliğine katkıda bulunan özellikleri tespit etmek için okunabilirlik formüllerinin ötesini görmeye çalışıyorlar. Bu özelliklerden biri okurun ön bilgisini göz önünde bulunduran metinlerin ne ölçüde olduğudur (Clewell ve Cliffton, 1983). Öğrencinin ön bilgisi onun bir metni okuyup anlamasında önemli bir belirleyici sayılmaktadır.

Tierney, James ve Robert'e (1980) göre öğrencinin ön bilgisi okuma anlamayı belirlemede önemli bir unsurdur, o kişinin bilgi tabanı ve yazarın farz ettiği bilgi arasındaki uyum derecesi bir öğrencinin metni anlamasını etkilemektedir.

İkinci bir özellik de bir metnin anlaşılabilirliğinin tutarlı olmasıdır: Anlam bütünlüğü vardır. Bilgilerin düzenlenmesi bu tutarlılığa katkıda bulunmaktadır. Bilgiler arasındaki ilişki anlaşılır ve mantıklıdır. Bağlayıcılar ve açık zamir göndermeleri gibi tutarlılık (bağlaşıklık) araçları, okuyucuların metin bağlamında farklı anlayacakları düşüncelerle ilgi kurmaktadır (Clewell

ve Cliffton, 1983). Davison ve Kantor (1982) bağlayıcıların kaldırıldığı zaman okuyucuların mesajı nasıl yanlış anladıklarını kanıtlamaktadırlar.

Yazarın konuya olan bağlılık derecesi de bir metnin anlaşılabilirliğinin diğer özelliğidir. (Anderson, Armbruster, ve Kantor, 1980; Armbruster ve Anderson, 1981; Akt. Clewell and Cliffton 1983). Yani konuyu yazar belirlemelidir. Bilgi seçimi ve yapılandırılma şekli, yazarın konusu, amacı ve hedef kitle(s)i tarafından belirlenmelidir. Örneğin, başlıklar, konular ve konu cümleleri, yazarın içerikte belirttiği/uyguladığı yapıyı güçlendirmelidir (Clewell and Cliffton 1983).

Anlaşılabilirliğin diğer önemli bir özelliği de metnin yapısıdır (Meyer ve Freddie, 1979). Metnin yapısı hem türü hem de hatırlanan bilgi miktarını etkilemektedir (Kintsch, 1976; Marshall ve Glock, 1978-79; Meyer, 1975; Meyer ve McConkie, 1973; Thorndyke, 1977, Akt. Clewell and Cliffton 1983). Bir metin ne kadar iyi düzenlenmişse bilgi o kadar iyi hatırlanmakta üstelik bir metnin düzenlenmesinden faydalanan okurlar daha fazla bilgi hatırlamaktadırlar (Meyer, Brandth ve Bluth, 1980).

Bir kişinin okuduğu materyalden ne anladığı onun genel yeteneğine ve okuduğu metnin okunabilirliğine bağlıdır. Ayrıca o kişinin okuma kabiliyeti onun zekâsına, eğitimine, çevresine ve okumaya olan ilgisine, amacına da bağlıdır. Bir metnin okunabilirliği onun vurguladığı fikirlerin türüne ve sayısına, kelimelerine, stiline, formatına ve tipografisine bağlıdır. Ancak okunabilirlik çok sayıda insanın metni anlamadaki başarısı yönünden ölçülmelidir (Lorge 1944).

Ulusoy'a (2009) göre metinlerin güçlük düzeyleri farklı olduğundan bazı metinler öğrenciler tarafından kolayca okunabilirken bazılarının okunması zordur. Güçlük düzeyleri, metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay kavranmasını sağlayacağı için çok önemlidir.

Güneş'e (2003) göre kısa ve basit yapıli cümleler uzun ve karmaşık yapıli cümlelere göre daha iyi öğrenilmektedir. Metnin güç olması okumayı zorlaştırırken kolay olması okumaya ilgiyi azaltmaktadır (Temur 2003). Acarlar, Ege ve Turan'a (2002) göre basit ve kısa hece yapıları Türkçede algılama kolaylığı sağlamaktadır. Eraslan'a (2008) göre uzun ve karmaşık yapıli kelime ve cümleler algılamayı zorlaştırmakta, kısa ve basit yapıli kelime ve cümleler algılamayı kolaylaştırmakta ve daha iyi öğrenilmektedir. Bezirci ve Yılmaz'a (2010) göre bir cümlede kelime sayısı arttıkça, söz konusu cümlelerin

okunabilirliği ve anlaşılabilirliği azalmaktadır. Temur'a (2002) göre ders kitaplarında kullanılan cümleler ve sözcükler hatta heceler uzunsa ve anlam oluşturmayı güçleştiriyorsa öğrenciler tarafından beğenilmemektedir. Araştırmalardan çoğunlukla okuma seviyesi ile anlama seviyesi arasında bir ilişki olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Bir metin, okuyucunun seviyesine ne kadar uygunsa okuyucunun anlaması da o derece yüksek olmaktadır. Akkurt'a (2011) göre anlaşılabilirliği; metnin içeriği, uzunluğu, yapısı, mantık örgüsü, metinle birlikte kullanılan resimlerin etkisi, metnin öğretim programına uygunluğu, okuyucu ilgisi gibi unsurlar etkilemektedir.

Sönmez'e (2003) göre yazı karakteri seçimi, punto ölçüsü, dizgi düzenlemeleri, espas düzeni, baskı ve marjinler (sayfa kenarı boşlukları) okunabilirliğe etki eden faktörlerdir. Kitap dizgisinde çok çeşitli yazı karakteri kullanımı kitabın okunabilirliğini azaltmakta, tipografi seçiminde ve kullanımında, kitap tasarımlarında okunabilirlik önemli bir unsur olmaktadır.

Okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bir sürecin birbirini tamamlayan, bütünleyen aşamalarıdır. Dolayısıyla metinlerin okunabilir ve anlaşılabilir olması eğitim ve günlük hayatımız açısından önemlidir.

Herhangi metin değeri taşıyan bir öğenin anlaşılabilmesi için hedef kitle konumundaki okurun-dinleyicinin, metnin yansıdığı alanla ilgili görsel tasarım, algılama, mizanpaj, çözünürlük vb. koşulların belirli bir kalite standardında olması gerekmektedir. Metnin yansıdığı alanın okumaya elverişli olması durumunda metni anlamaya konsantre olacak okur, metin dışı faktörlerle dikkatini dağıtmayacak ve metnin derin yapısını daha üst düzeyde (independent) çözümleyecektir.

Bugün metinlerin okunabilir olması amacıyla çeşitli öneriler sunulmaktadır. Eraslan'a (2008) göre metinlerin okunabilir olması için uygulanabilecek bazı öneriler şunlardır:

- Benzer kelimeler kullanılmalı,
- Anlaşılmayan sözler açıklanmalı,
- Sayfalar arasındaki tutarlılığa dikkat edilmeli,
- Kısa cümleler kullanılmalı,
- Sade cümleler kullanılmalı,
- Bir paragrafta sadece bir fikre değinilmeli,
- Edilgen cümle yapılarından kaçınılmalı,

- Önemli ifadeleri vurgulamak için büyük harfler ve italik yerine; altı çizili, kalın veya kutular kullanılmalı,
- Kelimeler, boşluklar ve grafikler arasında denge kurulmalı,
- Yazı boyutu en az 12 punto yapılmalı.

Anlaşılabilirlikte, metnin içeriği, düşüncelerin belirli bir düzen çerçevesinde anlatılması metindeki düşüncelerin nasıl anlatıldığı (anlatılabilirlik) önemlidir.

Bir metnin anlaşılabilir olması için

- öğrenci seviyesine uygun olması,
- anlamı bilinmeyen kelimelere yer verilmemesi,
- kısa cümlelerin çoğunlukta olması

önemlidir. Ayrıca anlaşılabilirlikte seçilen konu da önemlidir. Öğrencinin konuya ilgisinin olup olmaması da anlaşılabilirliği etkileyen önemli bir faktördür.

2.1.8 Ölçme ve Değerlendirme

Turgut (1986) ölçmeyi, “bir niteliğin gözlenip, gözlem sonucunun sayı veya sembollerle gösterilmesi” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle ölçmede önemli olan iki kavramdan biri “nitelik” diğeri de bu niteliğe belli kurallara göre “sayı” vermedir (Tekindal 2012: 18-19).

Bugün birçok araştırmacı, eğitimci, okulda öğrencilerin niteliklerini, anlama düzeylerini, öğrenme düzeylerini, performanslarını ölçme, eğitim programlarının ne kadar etkin bir şekilde kullanıldığı gibi çeşitli amaçlarla öğrencilere test ve diğer ölçme araçlarını kullanmaktadırlar. Testler ve öğretim araçları eğitimciler için öğrencileri objektif bir biçimde değerlendirmede önemlidir. Ölçme ve değerlendirmelerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek, gelişimlerini izlemek, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemektedir. (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), 2011).

Tekindal (2012) testlerin ve diğer ölçme araçlarının eğitimciler için önemli araçlar olduğunu görmenin zor olmadığını, bunun için özellikle testlerle elde edilen verilere dayanan önemli kararların bir kısmını incelemenin yeterli

olduğunu ifade etmektedir. Tekindal'a (2012: 3) göre aşağıdaki durumların her biri test sonuçları ile ilişkilidir.

1. Gelecekteki eğitim için öğrencilerin özel bilgi ve becerileri ile ilgili kazanımlarını ölçme.
2. Öğrencileri farklı programlar vb. için sınıflandırma.
3. Eğitim programları, iş ve diğer fırsatlar için seçilecek adayların gelecekteki performanslarını yordama.
4. Bireylerin, önceden belirlenmiş ve desenlenmiş bazı yetenek standartlarına sahip olup olunmadığına karar verme.
5. Özel bir eğitim metodu veya programın etkililiğini belirleme.

2.1.8.1 Ölçmenin Okullarda Farklı Kullanımları

Ölçme araçları çeşitli nedenlerle öğrenciyi ölçmek, öğrenci hakkında sağlam verilere ulaşmak için gereklidir. Tekindal (2012: 5) ölçme araçlarını kullanmanın gerekçelerini aşağıdaki maddelerle birlikte izah etmektedir:

- Öğretmenlerin, öğrencilerin becerilerini, özgün bilgilerini vb. gelişimlerini belirlemeleri,
- Öğrencilerin öğrenmek istediklerini öğrenip öğrenmediklerini bilmeleri,
- Ailelerin, çocuklarının okulda ne yaptıklarını bilmeleri,
- Yöneticilerin, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiklerini belirlemeleri,
- Okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin, öğrencilerin özel güçlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirme ile tavsiye ve işlemlerde nesnel rehberlik yapma hizmetleri,
- Sınıf danışmanlarının ders ve meslek seçiminde kişisel ayarlamalar yapmaları,
- Kanun yapıcı ve güvenlik sağlayıcılara, eğitimin öncelikleri ve kaynakların dağıtımını konusunda bilgi sağlama,
- Araştırma ve değerlendirme yöneticilerinin, eğitim süreci hakkında bilgi toplamaları. Onların okulun programlarını, eğitimsel ürünleri değerlendirmeye yardım etmeleri,

- Basının eğitim kalitesi veya diğer eğitimsel tartışmaları rapor etmesi,
- Yargının eğitimdeki uygulamaların (belki de sınavların) yasallığını ve uygunluğunu tartışması.

Bir ölçme yapılmadan önce neyin ölçüleceğine karar verilmeli ve ölçmede hangi faktörlerin dikkate alınması gerektiği belirtilmelidir. Ayrıca neyin ölçüleceğine karar verildikten sonra buna en uygun aracın bulunması veya oluşturulması da önemlidir. Tekindal (2012: 20) bu durumu şöyle izah etmektedir: *“Eğitimde başarının ölçülmesi için uzun cevaplı az sorulu ve kısa cevaplı çok sorulu yazılı yoklamalar, sözlü yoklama, çoktan seçmeli test, doğru yanlış testi, kısa cevap gerektiren test, dereceleme araçları, portfolyo, proje gibi ölçme araçları kullanılır. Eğitimde, ölçme yapacak kişinin, bu araçlardan birini veya daha fazlasını seçerek veya yaparak ölçeceği değişkene uygulaması beklenir.”*

2.1.8.2 Okullarda Uygulanan Sınav Türleri

Tekindal (2012) bugün birçok sınıfta ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin çeşitlerinin arttığını; çeklist, çoktan seçmeli test, eşleştirme testlerinin, yazılı yoklamaların öğrenmeyi ölçmede etkili bir biçimde kullanıldığını ayrıca öğretmenlerin başka yaklaşımları da aramaları gerektiğini belirtmektedir.

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini tam ve doğru anlama becerilerini geliştirmektir. Tabi bu yalnızca Türkçe dersinin değil diğer derslerin de temel amaçları arasında olmalıdır. Öğrencilerin okuma, dinleme/izleme, yazma, konuşma gibi temel becerilerini anlamının, tam ve doğru bir biçimde gerçekleştiğini belirlemek üzere farklı bir biçimlerde, farklı amaçlarda;

- öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini,
- derslerde okutulan metinlerin okunabilirliğini veya anlaşılabilirlik seviyelerini

ölçmek için oluşturulan çeşitli testler bulunmaktadır.

Okuma ve dinleme/izleme anlama becerilerinin iki temel yönünü oluşturmaktadır. Doğan (2012) okumanın ölçme ve değerlendirmesinde kullanılan pek çok aracın dinleme becerisi için de kullanılabileceğini ancak bu araçlarda, dinleme becerisinin özelliğinden kaynaklanan bazı değişikliklerin de

yapılabileceğini belirtmektedir. Aşağıda Doğan'ın (2012: 38-39) dinleme becerisiyle ölçme değerlendirilmede kullanılacak araçlar hakkında verdiği bilgiler şöyledir:

- 1. Kısa Cevaplı Maddeler: Öğrencilerin dinledikleri metinlerde bilgi basamağındaki bilgilerini ölçmek için onlara sorulan "Kim?, Ne?, Ne zaman?, Ne kadar? vb." sorular bu amaçla kullanılabilir (MEB, 2006: 227). Boşluk doldurma soruları da bu grupta ele alınabilir. Metin dinletildikten sonra boşluk doldurma tipinde hazırlanmış sorular öğrencilere dağıtılarak ölçme işlemi yapılabilir. Öğrenciler kısa cevaplı soruları, dinleme sırasında aldıkları notlardan veya dinledikleri metinle ilgili akıllarında kalan bilgilerden hareketle cevaplandırabilirler.*
- 2. Açık Uçlu Maddeler: Açık uçlu maddeler, başta Türkçe dersleri olmak üzere sözel derslerin pek çoğundaki klasik sınavlarda yaygın olarak kullanılır. Bu ölçme aracı, okuma anlama çalışmalarında sıkça kullanılabildiği gibi dinleme anlama etkinlikleri için de çok uygundur. Yine burada da öğrenciler soruları çoğunlukla dinleme sırasında aldıkları notların yardımıyla cevaplandırırılar.*
- 3. Çoktan Seçmeli Maddeler: Soru kökü ile seçeneklerden oluşan çoktan seçmeli maddeler de dinleme anlama çalışmalarında kullanılabilir. Okuduğunu anlamaya yönelik çoktan seçmeli ölçme aracı hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken hususlar (soruların sınav kapsamına uygun olması, mümkün olan en kısa anlatımın kullanılması vb.) dinleme anlama araçları için de geçerlidir.*
- 4. Yazım ve Çizim İçerikli Maddeler: Bu tür araçlar, özellikle yönergeleri takip çalışmalarında kullanılmaktadır. Uygulamalarda, öğrencilerden yönerge cümlelerinde belirtilen bilgileri ilgili yere yazmaları ve yine belirtilen şekilleri ilgili yere çizmeleri istenmektedir. Bu çalışmalarda öğrenci bazen istenilen bilgileri yazmakta ve/veya çizimleri yapmakta ancak buna ek olarak kâğıdında fazladan başka çizimlere ve/veya bilgilere yer verebilmektedir.*
- 5. Diğer Araçlar: Dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılacak diğer araçlar arasında Eşleştirme Maddeleri, Doğru-Yanlış Maddeleri, Öz Değerlendirme Formu, Öğrenci Ürün Dosyası sayılabilir (MEB, 2006: 230-235). Bu araçlardan özellikle eşleştirme maddeleri ve doğru-yanlış maddeleri ders kitaplarındaki etkinliklerde sıkça kullanılmaktadır.*

Doğan'a (2012) göre dinleme eğitimindeki temel amacın uygulamalarla öğrencilerin seviyelerini, eksiklerini ve yanlışlarını tespit etmek, eğitim çalışmalarıyla eksikleri tamamlayıp yanlışları düzeltmek olmalıdır.

2.1.9 Dil ve Edebiyat Derslerinde Kullanılacak Olan Yazınsal ve Öğretici Metinlerin Seçimi (Düşünsel Metinler)

Öğretici metinler, tamamen gerçeklerden beslenen, doğrudan bir anlatımı olan, kurmacaya yer vermeyen, nesnel bir biçimde ve bilgi vermek amaçlı yazılan metinlerdir. Öğretici metinler; bilgi vermek, okuyucuya farklı bakış açıları kazandırmak ve okuyucuyu düşündürmek, yönlendirmek amacıyla yazılırlar.

9. sınıflarda okutulan öğretici metinlerin sınıflandırılması şu şekildedir (MEGEP, 2011):

- Tarihî Metinler
- Felsefi Metinler
- Bilimsel Metinler
- Gazete Çevresinde Gelişen Metin Türleri (Makale, Deneme, Sohbet, Fıkra, Eleştiri, Röportaj)
- Kişisel Hayatı Konu Alan Metin Türleri (Hatıra, Gezi, Biyografi, Mektup, Günlük)

9. sınıf lise Türk Edebiyatı dersiyle hedeflenen kazanımlar şöyledir (MEGEP, 2011: 36-38):

- İncelediği öğretici metinlerden hareketle metnin oluşmasına imkân sağlayan zihniyeti belirler.
- Metnin yapısını çözümler.
- Metnin ana düşüncesini bulur.
- Metnin dil ve anlatım özelliklerini açıklar.
- Metnin gelenekle ilişkisini belirler.
- Metnin anlamıyla ilgili çıkarımlarda bulunur.
- Metni yorumlayarak güncelleştirir.
- Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi sorgular.

Çelik (2011) dil ve Edebiyat öğretimi süreci için ana ders aracı olarak seçilen yazınsal metinlerin özgün, öğretici metinlerin de tür ölçütleriyle uygun olmasının temel ilke olduğunu, öğrencinin kolay anlayabileceği, sevebileceği metinlere ve kitaplara öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çelik, aynı zamanda dil ve Edebiyat derslerinde kullanılacak olan öğretici metinlerin anlatım olanaklarının güçlü olmasının gerektiğini, öğretici metinlerin yalnızca bilgi veren metinler olarak görülmemesini, bu metinlerin farklı alanlarda

uzmanlaşmış araştırmacıların yazılarından, nitelikli gazete haberlerinden veya öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular hakkında yazılmış nitelikli metinlerden seçilmiş olması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Cemiloğlu (2003) Edebiyat öğretiminde farklı anlatım tarzlarını uygulayan farklı Edebiyat türlerini konu olarak seçilen kavramlar doğrultusunda üç grupta sınıflandırmaktadır. Bunlar:

A. Olayı temel alan türler.

1. Anlatmaya dayalı olanlar
2. Canlandırmaya dayalı olanlar

B. Düşünceyi temel alan türler

C. Duyguyu temel alan türler

şeklindedir.

Düşünceyi temel alan türler; makale, deneme, söyleşi, fıkra (köşe yazısı), eleştiri yazısı, inceleme yazısı ve araştırma yazısı şeklinde ayrılıp öğretici metinler içerisinde yer almaktadır.

Cemiloğlu (2003: 71) okuma, dinleme/izleme, anlama, anlatma gibi dört temel faaliyetin yerine getirilmesinin Türk Dili ve Edebiyatı dersinin temel hedeflerinden birisi olarak görmekte ve bunun nedenini şu şekilde izah etmektedir: *“Bu temel hedef daha önceki öğretim basamaklarında öncelikli olaydan ve duygudan yola çıkılarak gerçekleştirildiği hâlde lise basamağında bunun ruhsal gelişimle bağlantılı bir biçimde düşünce boyutlu eserlerle gerçekleştirilmesi gerekir. Çünkü diğer eserlerin öğretiminde olduğu gibi bu tür eserlerin öğretiminde de bir çeşit atölye çalışması anlayışının uygulanması dilin kullanımını zenginleştirecektir. Önceki yıllarda ve özellikle 8. sınıfta bu tür düşünce yazıları ile tanışmış olan öğrencinin, hem sanatsal yaratma, hem düşünce sistematığının geliştirilmesi ve hem de bunların bütünlük taşıyacak tarzda aktarılabilmesi anlamında zenginleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bütün bunlar öncelikle düşünce yazısı örnekleri ile geliştirilecektir.”*

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yüksek Lisans Tezleri

Erdoğan Akkurt, 2011 yılında, *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici ve Tahkiyeli Metinlerin Anlaşılabilirlikleri ile İlgili Görüşleri ve Metinlerin Metin Okunabilirliği Açısından İncelenmesi* isimli çalışmayı yapmıştır. Akkurt, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramları arasında benzerlik olup olmadığını ortaya koymak açısından *tarama modelini*, araştırması için uygun bir model olarak görmüştür. Araştırma evrenini ilköğretim okullarında görev yapan ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okutulan metinler konusunda uzman olarak değerlendirilen Türkçe öğretmeni; araştırma örneklemini ise tesadüfi (random) örnekleme yöntemi kullanılarak seçilecek 5 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri ve metinlerin, metin okunabilirliği açısından incelenmesi ile ilgili yapılan çalışmada metinler iki farklı yolla incelenmiştir. Metinler önce Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü ile daha sonra da araştırmacı tarafından geliştirilen anlaşılabilirlik değerlendirme ölçeğinin uzmanlarca metinlere uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; değerlendirme için seçilen 15 metnin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri arasında farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan tahkiyeli ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyine göre %6,66'sının çok zor, %20'sinin zor, %60'ının orta güçlükte, %13,33'ünün kolay olduğu tespit edilmiştir. Okunabilirlik düzeyi çok kolay olan metin tespit edilmemiştir. Anlaşılabilirlik düzeylerine göre metinlerin; %20'si zor, %33,33'ü orta güçlükte, %46,66'sı kolay olarak tespit edilmiştir. Anlaşılabilirlik düzeyleri açısından çok zor ve çok kolay metin tespit edilmemiştir.

Tuğba Elli, 2011 yılında, *İlköğretim 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi* isimli çalışmayı yapmıştır. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim 8. sınıflar için önerilen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, Sönmez modeli kullanılarak anlaşılabilirlik

düzelelerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı Niğde Selçuk İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileri ve Millî Eğitim Bakanlığının Mart 2008 tarihli ve 2606 sayılı kararı gereğince 8. sınıf Türkçe derslerinde okutulmak üzere önerilen kitaplardan üç farklı yayınevine ait araştırmacının temin ettiği ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada ilk olarak Millî Eğitim Bakanlığınca onaylı 8.sınıf Türkçe dersi için tavsiye edilen kitaplar temin edilmiştir. Daha sonra ders kitaplarındaki şiir, tiyatro ve tema sonundaki dinleme metinleri dışındaki metinler seçilerek bu metinlerdeki toplam sözcük ve cümle sayısı belirlenmiştir. Metinlerdeki tekrar edilmiş sözcük ve toplam sözcük sayısına Concordance Programı kullanılarak ulaşılmış, ardından da Niğde Selçuk İlköğretim Okulunda 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında 8. sınıfa devam eden öğrencilere araştırmacının temin ettiği çeşitli yayınevlerine ait ders kitapları gerekli açıklamalar yapılarak dağıtılmıştır. Öğrencilerden seçilen metinlerdeki anlamı bilinmeyen kelimelerin altını çizip daha sonra çizgisiz kâğıtlara aktarmaları istenmiştir. Son olarak da Sönmez (2003) tarafından metinlerin eğitselliğini saptamak amacıyla geliştirilen Sönmez Modeli uygulanarak 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki seçilen metinlerin anlaşılabilirlik ve okunabilirlik düzeyleri hakkında gerekli veriler elde edilmiştir. Verilerin incelenmesi sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin genel olarak Sönmez Modeli'ne göre anlaşılabilirlik oranlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak ders kitaplarındaki metinlerde, Sönmez Modeli'ne göre tümüyle anlamsız metinlere de rastlanılmıştır.

Fatma Eraslan, 2008 yılında, *Eğitsel İçerikli Web Sitelerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi* isimli çalışmayı yapmıştır. Eğitsel içerikli web sitelerinde metinler aracılığıyla aktarılan bilgilerin iyi tasarlanmış ve okunabilir düzeyde olması bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Metnin okunabilirlik düzeyi, Flesch'in okunabilirlik formülünden Türkçeye uyarlanan Ateşman'ın (1997) Türkçe okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir. Web sitelerindeki metin tasarım özelliklerinin incelenmesi için hazırlanan ölçek; 5'i Öğretim Teknolojisi ve 3'ü Türkçe eğitimi alanında olmak üzere toplam 8 uzman değerlendirmesinden geçmiştir. Uzman değerlendirmeleri ve alan yazın incelemesiyle elde edilen verilerden yararlanılarak ölçek maddeleri; genel metin tasarımı, başlıklar, listeler, bağlantılar ve içerik metinleri olmak üzere beş ana başlık altında ele alınmıştır. Güncel arama motorlarından biriyle yapılan arama

sonucu, ulaşılan eğitsel içerikli web sitelerinden on tanesi araştırmanın rneglemini oluşturmuştur. Sitelerdeki metinlerin fiziksel özellikleri, araştırma dāhilinde hazırlanan 55 maddelik “Web sitesi metin tasarım unsurları değerlendirme leği” ile yapılmış, bununla birlikte sitedeki metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman’ın (1997) Türkçe okunabilirlik formülü ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; değerlendirmeye tabi tutulan sitelerin metin okunabilirlik düzeyleri ile metin tasarım düzeylerinin tutarlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilere göre Türkiye’de yayınlanan web sitelerinden %20’si okunabilirlik açısından kolay, %50’si orta güçlükte, %30’u ise zor olarak nitelendirilmiştir.

Cem Erdem, 2011 yılında, *Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri zerine Bir Değerlendirme* isimli çalışmayı yapmıştır. Bu çalışmada, 2005 eğitim ğretim yılından itibaren ortaöğretimin 9-10-11-12. sınıflarında okutulan Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan metinlerin- tiyatro ve şiir metinleri hariç tutulmuştur- öğrencilere okuduğunu anlama becerisini kazandırmada etkili olan okunabilirlik durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. lm için Flesch’in kelime ve cümle uzunluklarına göre geliştirdiği ve Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü ve sınıflandırması kullanılmıştır. Doküman incelemesi deseninde gerçekleştirilen araştırmada, ortaöğretimin bütün sınıflarında Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan 139 metin üzerinde çalışılmış ve metinler, bilgilendirici veya hikāye edici olması özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının okunabilirlik düzeyi olarak “Orta Glkte” metinlerden oluştuğu, ayrıca metinlerin cümle ve kelime uzunluğu bakımından “Kolay” olarak nitelendirilebilecek bir düzeye sahip oldukları tespit edilmiştir. Dört sınıf düzeyine ait ders kitaplarında hikāye edici metinler, kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeyleri bakımından bilgilendirici metinlere göre daha kolay düzeydedir.

Ahmet Güneyli, 2013 yılında, *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sinanması* isimli çalışmayı yapmıştır. Bu araştırma, Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yükseköğretimde sınıf ğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamak, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmak ve ğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, Lefkoşa'da, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Atatürk Öğretmen Akademisinde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören 80 öğretmen adayı ile Türkiye'de Ankara Üniversitesinde sınıf öğretmenliği programında ikinci sınıflarda öğrenim gören 80 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma toplam 160 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada Betimleme Yöntemi kullanılmış, veriler test tekniği ile toplanmıştır. Test tekniği ile elde edilen verileri desteklemek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek; Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Türkiye'de yükseköğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek; Türkiye'deki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki öğrencilerin yazınsal ve öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Nurcan Kovacıoğlu Şeflek, 2006 yılında, *İlköğretim İkinci Sınıflarda Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler* isimli çalışmayı yapmıştır. Betimsel modelde yapılan bu araştırmada, ilköğretim II. sınıflarda okuduğunu anlama düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ailenin okuma faaliyetlerini destekleme biçimlerinin, okuduğunu anlama düzeyine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırmada, okuduğunu anlamayı ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin ailelerine okuma alışkanlıkları ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Çocuğun 0-6 yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisinin okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı ayrıca evde okuma materyalinin bulunmasının, çocuğun okuduğunu anlama düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur. Okul döneminde çocuğun anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapmasının, çocuğun okuma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı

saptanmış; çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sinan Sönmez, 2003 yılında, *Kitap Tipografisinde Okunabilirlik ve Görsel Kaliteyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi* isimli çalışmayı yapmıştır. Sönmez deneysel olan bu çalışmasında özellikle roman veya biçimsel içerikli uzun metinler içeren kitapların masaüstü yayıncılık sistemlerinde dizilmesinde, okunabilirlik ve görsel kalite açısından doğru tipografik kriterlerden hareketle Türk diline ve kişiye uygunlukların/uygunsuzlukların incelenerek ölçülmesi ve somuta yakın veriler elde edebilmek amacıyla bu çalışmayı yapmıştır. Sönmez bu çalışmasında;

- adaptasyon sağlanmadan gerçekleştirilen okumada, hata miktarında artma ve algılamada zorlaşma olduğu,
 - yazı karakterinin kitabın konusuna uygun seçilmesinin, okumayı ve algılamayı artırıcı etkiye sahip olduğu,
 - çok küçük punto kullanılmasının harflerin ve sözcüklerin ayırt edilmelerini zorlaştırdığı, çok büyük olması durumunda bir bakışta algılanabilecek sözcük sayısını azalttığı,
 - satır uzunluğunun veya kısalığının okunabilirliği etkilediği
- şeklinde bazı önemli sonuçlar elde etmiştir.

Aydın Şahindokuyucu, 2006 yılında, *Hazırlık Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamayı Ölçmede Çoktan Çıkartmalı ve Çoktan Seçmeli Testlerle İlgili Bir Çalışma/ A study of cloze and multiple-choice tests for measuring reading comprehension of preparatory students* isimli çalışmayı yapmıştır. Bu çalışmada, çoktan seçmeli ve çıkartmalı test türleri incelenmiş, okuduğunu anlamayı ölçmede bu iki testin etkinliği araştırılmıştır. Çoktan seçmeli ve çıkartmalı test birbirleriyle ve deneklerin Dil-Mer'de son ara sınavında okuma kısmından aldıkları puanlarla karşılaştırılıp aralarında bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Bu iki test arasında ve aynı zamanda bir dış ölçme aracı olan Dil-Mer okuma sınavı sonuçları arasında bir bağlantı olup olmadığı SPSS'de *Pearson Product Moment Correlation* ve *Spearman's Rank Order Correlation* ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar çoktan seçmeli test, çıkartmalı test ve Dil-Mer okuma sınavının orta zorlukta olduğunu göstermiştir. Katsayıların yüksek ve manidar olması sebebiyle bu üç test türünün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini benzer biçimde ölçtükleri belirtilmiştir. Bir bakıma çoktan seçmeli

test ve Dil-Mer okuma sınavının çıkartmalı testten daha kolay olduğu belirtilmiştir. Çoktan seçmeli testte değişim katsayısının yüksek olması, çoktan seçmeli testin okuduğunu anlama becerilerinde öğrenciler arasındaki farkı daha iyi belirlediği ve çoktan seçmeli testin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini daha iyi ölçtüğü şeklinde yorumlanmıştır.

Turan Temur, 2002 yılında, *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler İle Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması* isimli çalışmayı yapmıştır. Temur, bu kitapları okuyan öğrencilere ait kompozisyonları Ateşman (1997) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü uygulayarak elde edilen veriler yoluyla okunabilirlik açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik değerinin öğrenci kompozisyonlarından yüksek olduğu ancak bu değer anlamlı olmadığı belirtilmektedir.

Özlem Ulu Kalın, 2007 yılında, *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2004) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi* isimli çalışmayı yapmıştır. Bu araştırma, yeni hazırlanan eğitim-öğretim programının uygulanabilirliğini ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarının hedefe uygun olup olmadığını ölçmeyi amaçlamıştır. Belgesel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın sonucunda 2004 yılında önce pilot okullarda uygulanmaya başlanan ve ardından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm yurt genelinde uygulanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenci merkezli olduğu; ancak Türkiye şartlarında bölgesel farklılıklardan dolayı yeterli olmadığı gözlenmiştir. Yeni program dahilinde oluşturulan ders kitabının da merkeze öğrenciyi alan, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlar elde edebileceği, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yönelik etkinliklerden oluşan bir kitap olduğu anlaşılmıştır. Ders kitabı ve programın uygulanmasından elde edilen araştırma sonuçlarının aynı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların başarısız olmasının nedenleri de bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklara bağlanmıştır.

Doktora Tezleri

Gökhan Çetinkaya, 2010 yılında, *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması* isimli çalışmayı yapmıştır. Çalışma, Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini tanımlamayı ve sınıflandırmayı

amaçlamıştır. Türkçe metinlerin farklı niceliksel özellikleri ölçüt alınarak bulunacak değerlerin ve önceki bölümlerde sözü geçen çıkartmalı okunabilirlik işlemi puanları arasındaki ilişki yoluyla metinlerin okunabilirlik düzeylerini tanımlama ve sınıflandırmaya yönelik bir ölçüt ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada var olan bir durumun betimlenmesi hedeflendiği ve araştırma konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılacağı için ilişkisel tarama deseni araştırma için uygun bir desen olarak görülmüştür. Bu çalışmada, Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan araştırmanın örneklemini 32 Türkçe bilgilendirici metin oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan metinler, ilköğretim 5. sınıftan başlayarak 12. sınıfa kadar olan tüm eğitim basamaklarından otuzar kişilik gruplara çıkartmalı okunabilirlik işlemi tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Her bir sınıfın metinlerdeki doğru puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan ANOVA testi sonucunda çıkartma puanlarının eğitim düzeyi arttıkça yükseldiği ve ayrıca sınıfların metin doğru ortalamaları arasında bulunan anlamlı farklılığın kaynağını araştırmak için yapılan çoklu karşılaştırmalarda 5., 6., ile 7. sınıf arasında, 8. ile 9. sınıf arasında ve 10., 11., ve 12. sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Türkan Kuzu, 2009 yılında, *Yabancı Dil Öğretiminde Okuma-Anlama Becerisinin Kazandırılması* isimli çalışmayı yapmıştır. Araştırmada özgün metinler aracılığıyla okuma-anlama becerisinin geliştirilmesinde grupla çalışma yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisinin ne olacağı saptanmaya çalışılmış ve grupla çalışma yöntemiyle çalışan öğrencilerin başarısının geleneksel öğretim yöntemiyle çalışan öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, geleneksel öğretmen merkezli ders işleme biçiminden çok işbirliğine dayalı öğrenci-öğrenci etkileşimine yer veren ve okumaya sürekli bir işlevsellik kazandıran grupla çalışma yöntemi ve bu yöntemde özgün metinlerin kullanımı önerilmektedir.

Bilginer Onar, 2005 yılında, *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü* isimli çalışmayı yapmıştır. Onar çalışmasını, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe

öğretimi çerçevesindeki 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmek için bu çalışmayı yapmıştır. Çalışmada; Türkçenin fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik yapıları ve bu yapılardan türetilmiş gramer kuralları, disiplinler arası bir bakış açısıyla analiz edilmiş ve ana dili gelişimiyle ilgili temel kavramlar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Onar, yaptığı analizlerde Türkçenin yapısal özelliklerinin yazma becerisiyle sınırlandırılmayacak kadar geniş işlevlere sahip olduğunu görmüştür. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması, dil öğretimi ve ilgili çalışma alanları çerçevesinde gerçekleştirilmiş, Türkçe yapıları bu alanlardan elde edilen bilgilerle bilişsel yönden analiz edilmiştir.

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Yapılan alanyazın taramasının sonucunda hem anlama becerisinin hem de metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri bakımından hedef kitleye uygun olmasının okul yaşantısında önemli olduğu görülmüştür. Seçilen metinler okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bakımından hedef kitlenin genelini kapsamamaktadır. Metinlerin sadece okunabilirlik formülleri dikkate alınarak nicel özelliklerinin değerlendirilmesinin yeterli olmadığı hatta bunun hatalı bir yaklaşım olduğu dolayısıyla metinlerin anlamsal özelliklerinin de dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği kanıtlanmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye’de okunabilirlik ve anlaşılabilirlik üzerine yapılan bilimsel çalışmaların çok az olduğu da yapılan taramalar sonucunda tespit edilmiştir. Bu gibi çalışmalar diğer ders kitapları ve eğitimin diğer alanları için de yapılmalıdır. Bu yüzden her iki alanla ilgili çok sayıda çalışma yapılmasının alanyazına katkı sağlaması açısından faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli evren ve örnekleme, veri toplama araçları belirtilmiş, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, 9. sınıf öğrencilerine anlaşılabilirlik analizi (cloze procedure) uygulanarak öğrencilerin 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki didaktik türdeki metinleri hangi düzeyde anladıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın modelini, betimsel araştırma modellerinden *ilişkisel tarama* ve onun bir çeşidi olan korelasyon türü ilişki oluşturmaktadır. İlişkisel tarama, “iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilere, Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır.” (Karasar, 2012: 81-82).

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM/KATILIMCILAR/ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilindeki 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunun en temel sebebi; İstanbul’un kozmopolit yapısı, eğitimdeki çeşitli olguları temsil etmede kapsam yeterliliğinin diğer illere göre yüksek olması ve ulaşılabilirliktir. Araştırma

öğrencilerin 8 yıllık eğitimin sonunda geldikleri yeri görmek, ilköğretime bir projeksiyon tutmak için 9. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Araştırma 8. sınıfın sonunda da yapılabilirdi fakat dönemin sonunda SBS gibi çeşitli sınavların yapılması, öğrencilerde son aylarda psikolojik bakımdan bir rahatlığın görülmesi gibi çeşitli nedenlerden dolayı araştırmanın 9. sınıf düzeyinde yapılması daha uygun görülmüştür.

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi, Halide Edip Adıvar Anadolu Lisesi, Üsküdar Lisesi ve Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi 9. sınıf öğrencilerinden random (rastlantısal seçki) yöntemiyle seçilen toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Kapsam geçerliliği ve bulguların nesnelliğini artırmak için uygulama farklı okul türlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Üsküdar'da belirlenen okullarda yapılmasının sebebi ise söz konusu semtte ikamet etmiş olmak ve uygulamanın yapıldığı dört okulun da birbirlerine yakın olmasıdır. Araştırmada, 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki anlaşılması zor olan metinlerin anlaşılabilirlik düzeyleri ve ilgili öğrenci düzeyine uygunluğunun tespit edilmesi ayrıca bu metinlerin 9. sınıf öğrencilerinin yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Türkçeye uyarlanmış FOG testi formülleri kullanılarak hesaplamaların yapılması amaçlanmıştır. Çünkü ders kitabının en önemli özelliklerinden birisi anlaşılabilirlik ve yaş düzeyinin hedef kitleye uygun olmasıdır. FOG testi İngilizce ders kitapları için hazırlandığından değerlendirme aşamasında, testin Gökdere ve Çepni (2001) tarafından Türkçe okutulan ders kitaplarına uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Ulukalın (2007), 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını okunabilirlik formülleriyle incelediği yüksek lisans tezinde kitabın yaş seviyesine uygun olup olmadığına ilişkin bir genellemeye gidebilmek için kitaptan seçilecek tek metnin yeterli olamayacağını söylemiş ve 3 metin seçerek çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada ise kitabın tamamı inceleme konusu olmadığı için sadece didaktik metinlerle sınırlı kalmıştır. Seçilen iki metnin yaş seviyesine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Geçerliliği artırmak için her iki metinden seçilmiş iki ayrı paragrafa FOG testi uygulanarak ortalama değer dikkate alınmıştır.

Araştırma sonucunda; ders kitabı hazırlayıcılarına ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yönelik olarak öneriler yer almıştır.

Araştırmada nicel veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Edebiyat Dili/Edebî Dil; Samim Kocagöz’e Saygılar başlıklı metinlerden hazırlanan Cloze Testi-Anlaşılabilirlik Testi (Bilgi Testi)” aracılığı ile elde edilmiştir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmadaki veriler; adı geçen liselerde öğrenin gören 9. sınıf öğrencilerinden random (rastlantısal seçki) yöntemiyle seçilen toplam 80 öğrenciye uygulanan “Kişisel Bilgi Formu”, “Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Edebiyat Dili/Edebî Dil; Samim Kocagöz’e Saygılar” başlıklı metinler referans alınarak hazırlanan “Cloze Testi-Anlaşılabilirlik Testi (Bilgi Testi)” aracılığı ile elde edilmiştir. Ayrıca metinlerin yaşının hedef kitleye uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla metinlere Fog Testi formülleri uygulanarak hesaplamalar yapılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kişisel bilgileri ile Türk Edebiyatı dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi gözlemleyebilmek için seçkisiz olarak belirlenen toplam 80 öğrenciye “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. (bk. EK 1) Bu form, uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Cinsiyet ve yaş durumları ile öğrenci tutum ve başarısı arasındaki ilişki istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2 Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için belirlenen 80 öğrenciye uzman görüşü dikkate alınarak “Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. (bk. EK 2)

Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği; Özcan Demirel’in (2011b: 180-181) hazırladığı kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) biçiminde 5’li likert modelinde geliştirilmiştir. Tutum ölçeği beş olumlu, beş olumsuz maddeden oluşmaktadır.

3.3.3 Cloze Test (Bilgi Testi)

Uygulama öncesinde öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmek amacıyla daha önce öğrencilerin hiç okumadıkları biri MEB (2011) diğeri de Fırat yayınları (2012) tarafından yayınlanmış 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabından, uzman görüşleri doğrultusunda (Prof. Dr. Engin Yılmaz ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Ahmet Çeri) iki adet didaktik metin seçilmiştir. Her iki didaktik metin de cloze prosedürün kriterlerine göre seçilmiştir. Yani cloze prosedüre uygun olması açısından 250-300 sözcük arasında olan metinler dikkate alınmış ancak sözcük sayısı 300'den fazla olan metinler ayrıca özel isimlerin ve yabancı sözcüklerin çoğunlukta olduğu metinler dikkate alınmamıştır. “Edebiyat Dili/Edebî Dil, Samim Kocagöz'e Saygılar” başlıklı bu metinleri cloze testinin uygulanabilirliği açısından uygun hâle getirilmiştir. Başlıklar ve metinlerin ilk ve son cümleleri dikkate alınmamıştır. Her iki metnin de ikinci cümlelerinden itibaren başlanarak her beşinci ve/veya altıncı kelime silinerek toplam 50 adet boşluk bırakılmıştır. Beşinci kelime zamir, edat, bağlaç vb. görev türü sözcük veya özel isim ise dizideki altıncı sözcük silinerek boşluk oluşturulmuştur (bk. EK 3).

“Edebiyat Dili/Edebî Dil” ve “Samim Kocagöz'e Saygılar” isimli cloze testlerinin hazırlamasında uzman görüşü (Prof. Dr. Engin Yılmaz ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Ahmet Çeri) dikkate alınmıştır.

3.3.4 Fog Testi (Frequency of Goobledegook: Hızlılığın Sıklığı)

Araştırmada seçilen metinlerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Türkçeye uyarlanmış FOG testi formülleri kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Bu test için kitabın içerisinden seçilen metinlerden yaklaşık 100 sözcüklük örnek paragraflar alınmış ve her cümledeki ortalama sözcük sayısı hesaplanmıştır. Burada paragraftaki toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısına bölünmüştür. Daha sonra paragraf içindeki üç veya daha fazla heceden oluşan sözcüklerin yüzdesi hesaplanmış ve ortalamaları bulunmuştur. Elde edilen değerler US sınıf düzeyi formülü üzerine yerleştirilmiş ve çıkan sonuç tabloda gösterilmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın amacını test etmek için sırayla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

2012-2013 eğitim-öğretim yılı Ekim ayının ilk haftasında araştırmanın temel amacına yönelik olarak cloze testler hazırlanmış olup öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler henüz 8. sınıftan mezun oldukları için öğrencilerin 8. sınıf seviyesindeki durumları ölçülmüştür. Uzman görüşleri alınarak 9. sınıf Türk Edebiyatı kitaplarından iki metin seçilmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde; “Edebiyat Dili/Edebî Dil, Samim Kocagöz’e Saygılar” başlıklı bu metinleri cloze testinin uygulanabilirliği açısından uygun hâle getirilmiştir.

Araştırmada; İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki biri ticaret, biri düz lise ve diğerleri de Anadolu liseleri olmak üzere toplam dört devlet okuluna uygulama yapılmış ve böylelikle farklı programlara sahip okullardaki durum da ölçülmüştür. Ancak yeni sisteme göre düz liseler Anadolu Lisesi olduğu için istatistiksel analizler, Anadolu ve Ticaret olarak belirlenen okul türlerine göre yapılmıştır. Araştırmanın uygulama izni (bk. EK 5) alındıktan sonra bu dört okulda random yöntemiyle 9. sınıf öğrencilerinden yirmişer kişi seçilmiştir.

Uygulama, söz konusu okullarda araştırmacı, rehber öğretmen ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öncesinde her yirmi kişiye önce “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türk Edebiyatı Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” verilerek bu formları samimiyetle ve ciddiyetle cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra “Edebiyat Dili/Edebî Dil” isimli ilk metin ve “Samim Kocagöz’e Saygılar” isimli ikinci metin cloze testinin uygulanabilirliği açısından uygun hâle getirilerek öğrencilere uygulanmıştır.

Uygulama, toplam iki günlük bir süreçte gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler araştırmacı ve uzman tarafından analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Ortaöğretim 9.sınıf Edebiyat ders kitaplarından seçilen didaktik metinlerin her beşinci ve altıncı kelimesinin silindiği cloze testlerde, silinen her boşluğun yerine yazılması gereken kelimelerin sadece aynı olanları doğru kabul edilmiş, kelimelerin eş anlamlıları ve boş bırakılanları yanlış kabul edilmiştir.

Anlaşılabilirlik düzeylerinin değerlendirilmesinde ise cloze testlerin analizinde yaygın olarak kullanılan Rankin ve Culhane'in (1969) kriterleri temel alınmıştır. Bu kriterlere göre öğrencilerin cloze testten aldığı %60 ve daha üzeri puanlar, test olarak verilen metni öğrencilerin bir yetişkinden veya öğretmenden yardım almadan bağımsız bir şekilde kendi başlarına okuyabilecekleri anlamına gelmektedir. %40-59 arasındaki puanlar öğrencilerin o metni okuyabilmek ve anlayabilmek için hem öğretime hem de öğretmenlerinin yardımına ihtiyacı olduğunu göstermektedir. %40'ın altındaki puanlar ise metinlerin öğrenciler için çok zor olduğunu ayrıca metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinin üzerinde olduğunu göstermektedir.

Toplam 50 boşluğun bulunması gereken cloze testlerde her bir boşluk 2 puan olarak kabul edilmiş ve her bir doğru 2 ile çarpılarak 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Anlaşılabilirlik düzeyleri 0-39 puan (endişe düzeyi), 40-59 puan (öğretim düzeyi), 60 ve üzeri puanlar (bağımsız düzey) cloze testler aracılığıyla belirlenmiştir. Bu şekilde hem ders kitaplarının anlaşılabilirlik seviyesi hem de öğrencilerin anlama seviyeleri belirlenmiştir. Belirlenen anlaşılabilirlik seviyeleri nicel veriler hâlinde tablolaştırılmıştır. Bununla birlikte seçilen metinlerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Türkçeye uyarlanmış FOG testi formülleri kullanılarak hesaplamalar yapılmış ve tablo hâline getirilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde gruptaki denek sayısı yeterli değilse ya da denek sayısı yeterli olduğu hâlde veri parametrik test varsayımlarını yerine getiremiyorsa parametrik olmayan yöntemler kullanılır (Kalaycı 2008).

Araştırmanın değişkenleri için parametrik test varsayımlarından normal dağılım analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımını gösteren Kolmogorov Smirnov testi sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Verilerin analizinde parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 1. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi

	N	Z	p
Cloze1	80	1,615	0,011
Cloze2	80	1,568	0,015
Tutum	80	0,614	0,846

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Man Whitney-U testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Whallis testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Man Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile test edilmiştir. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı 2006: 116);

<i>r</i>	İlişki
0,00 - 0,25	Çok Zayıf
0,26 - 0,49	Zayıf
0,50 - 0,69	Orta
0,70 - 0,89	Yüksek
0,90 - 1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Tablo 2. Okulların Cloze Puanları

	Grup	N	Ort.
Cloze1	Üsküdar Lisesi	20	11,300
	Halide Edip Adıvar	20	10,700
	Ahmet Keleşoğlu	20	13,100
	Üsküdar Ticaret	20	9,500
Cloze2	Üsküdar Lisesi	20	6,200
	Halide Edip Adıvar	20	7,900
	Ahmet Keleşoğlu	20	9,800
	Üsküdar Ticaret	20	8,600

Tablo 2’de okulların anlaşılabilirlik düzeylerini gösteren cloze puanları Rankin ve Culhane’in (1969) kriterlerine göre değerlendirildiğinde her dört okulun cloze1 ve cloze2 puan ortalamalarının %39’dan oldukça düşük olduğu ve endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da söz konusu metinlerin hem anlaşılabilirlik seviyesinin hem de okuyup anlayabilmenin 80 öğrenci için oldukça zor olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Metinlerin FOG Testine Göre Sonuçları

Metinler	Metinlerin FOG Değerleri
Edebiyat Dili/Edebî Dil	26,06
Samim Kocagöz'e Saygılar	14,6

Kitabın veya seçilen metinlerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Türkçeye uyarlanmış FOG testi formülleri kullanılarak hesaplamalar yapılmaktadır. FOG formülü İngilizcede;

$$US \text{ Sınıf Düzeyi} = 0,4 (S+N)$$

şeklindedir. *US* Uluslar arası sınıf düzeyinin kısaltılmış biçimidir. Formül üzerindeki ortalama sözcük sayısı *S* ile çok heceli sözcüklerin oranı ise *N* ile gösterilmektedir. Çok heceli sözcükler üç veya daha fazla heceden oluşan sözcükler olarak kabul görmekte ve hesaplamalar çok heceli sözcükler üzerinde yapılmaktadır. Fakat formül Türkçeye uyarlandığında İngilizce ve Türkçe dil yapısı (hece ve cümle uzunlukları, sayıları) bakımından birbirinden farklı olduğu için formülün uygun sonuçlar vermediği görülmüştür. Dolayısıyla Çepni ve Gökdere (2001) formülü yeniden yapılandırmışlardır. Yapmış oldukları çalışma ile Türkçe okunma yaşının belirlenmesinde 0,6 katsayısına ulaşmışlar ve bu katsayının doğruluğunu da yapmış oldukları çalışma ile kanıtlamışlardır. Bunun için çok sayıda ders kitabını ele alarak CLOZE testine göre bu kitapların okunabilir olduğunu ortaya koymuşlar ve okunabilir buldukları kitaplardaki metinlerden aldıkları 100'er sözcüklük paragraflara FOG testini uygulamışlar ve testteki formülün doğrulanmasında aşağıdaki yöntemi kullanmışlardır (İnce 2011).

6. sınıftaki bir öğrencinin 12 yaşında olacağı düşünüldüğünde 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının da okunma yaşının yaklaşık 12 olması gerekmektedir. Okunma yaşı = 12 = US +5 olursa US 6. sınıflar için en az 7 olması gerekir. Esas denklemdeki 0.4 yerine K_1 katsayısı konularak $US = K_1 (S+N)$ denklemine ulaşılır. US yerine olabileceği değer 7 ($N+S$) yerine de daha önce belirlenen 12 yazılır. $7 = K_1 (12)$ ise $K_1 = 7/12$ olur bu da $K_1 = 0,58$ olacaktır.

Çepni ve Gökdere (2001) birçok metin ve kitap üzerinde yukarıdakine benzer çalışmalar yaparak doğruladıkları 0,58 katsayısını 0,6'ya yuvarlamış ve FOG testini Türkçeye;

$US\ Sınıf\ Düzeyi = 0,6 (S+N)+5$ uygun olacak şekilde yeniden formüle etmişlerdir (İnce 2011). Metnin okunma yaşı ise US sınıf düzeyine 5 eklenmesi ile bulunmuştur. Gökdere ve Çepni'nin Türkçeye uygun hâle getirdiği FOG formüllerini seçilen metinlerdeki her iki paragrafa uyguladığımızda metinlerin yaşları tablodaki gibi çıkmaktadır. Testin sonuçlarına baktığımız zaman ilk metnin yaşının 9. sınıf öğrencilerinin yaşının çok üstünde olduğu görülmektedir. Bu da metnin anlaşılabilir olmadığını gösteren CLOZE testini destekler niteliktedir. Metnin yaşının 26.06 olması sınıf düzeyine eşdeğer olmadığını göstermektedir.

FOG formülleri metinlerin yaşının öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığını hesaplamak için kullanılmaktadır. Robert Gunning tarafından geliştirilen FOG dizininde 9-12 arasındaki değerlerin uygun olduğu, dizinin 12'den yüksek olmasının okurun parçadaki fikirleri anlaması için çok çaba göstermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca dizinin 23 gibi çok yüksek bir değere sahip olması yöneticilerin kullandıkları bir ortalama olduğunu göstermektedir (URL1). İlk ve ikinci metinlerin sonuçlarına bakıldığında her iki metnin de oldukça zor olduğu yukarıda verilen değerlerden anlaşılmaktadır.

FOG dizinindeki değerlerin zorluk dereceleri aşağıdaki gibi kategorik hâlde sıralanmıştır (URL2):

18 Okunamaz

14 Zor

12 İdeal

10 Uygun

8 Çocukça

Yukarıdaki değerlere bakıldığında I. metnin okunamaz ve II. metnin de zor olduğu anlaşılmaktadır.

FOG'la ilgili eşdeğer sınıf düzeyi aşağıdaki gibi verilmiştir (URL3):

Dizin 8-12 → Lise okuma düzeyinde 8. sınıf. Bazı kaynaklar ideal seviyenin 7-8 olduğunu söyleseler de yazınız birçok kişi tarafından kolaylıkla okunup anlaşılabilir.

Dizin 16 → Çok sayıda okur için anlama zordur.

Dizin 20 → Sadece tecrübeli kişi tekrarlı okuma yaparak anlayacaktır.

Dizin 25 → FOG çok fazla

Bu bilgiler ışığında I. metinde FOG'un sisin, bulanıklığın daha genel bir ifadeyle okunabilirliğinin ve anlaşılabilirliğinin çok güç olduğu yine II. metnin dizininin yukarıda belirtilen dizinlerin üstünde olduğu görülmektedir.

Gunning'e (1952) göre FOG formülü, belirli metinleri anlamak için gerekli eğitim yılını (1 ile 17+) ölçmektedir (URL 4). 17'den sonraki değerler lise düzeyinden sonraki dönemleri kapsadığı için araştırma konusu yapılamaz. Bir metnin yaşının 17+ olması demek metnin tehlike çizgisinin ötesinde olduğu anlamına gelmektedir. Buradaki birinci metnin yaşının 17'nin çok üstünde olması demek metnin sisli, buğulu olduğunu; aynı zamanda kurumsal, resmî ve bürokratik bir metin olduğunu, üniversite düzeyindeki bir öğrenciye dahi uygun olmadığını göstermektedir.

Görüldüğü gibi I. ve II. metinlerin FOG dizinleri ve yaşları çok yüksek çıkmış bu da metinlerin yaşlarının hedef kitleye uygun olmadığını ve seviyenin çok üstünde olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. Tanımlayıcı Özelliklerin Dağılımı

	Grup	Frekan	Yüzde (%)
Okullar	Üsküdar Lisesi	20	25,0
	Halide Edip Adivar	20	25,0
	Ahmet Keleşoğlu	20	25,0
	Üsküdar Ticaret	20	25,0
	Toplam	80	100,0
Okul Türü	Anadolu	61	76,2
	Ticaret	19	23,8
	Toplam	80	100,0

	Erkek	45	56,2
Cinsiyet	Kız	35	43,8
	Toplam	80	100,0
	Evet	33	41,2
Anaokuluna Gitti mi	Hayır	47	58,8
	Toplam	80	100,0
	İlkokul ve altı	27	33,8
	Ortaokul	9	11,2
Baba Eğitim	Lise	24	30,0
	Üniversite	20	25,0
	Toplam	80	100,0
	İlkokul ve altı	32	40,0
	Ortaokul	9	11,2
Anne Eğitim	Lise	25	31,2
	Üniversite	14	17,5
	Toplam	80	100,0
	İşçi	8	10,0
	Memur	10	12,5
	Esnaf	9	11,2
Baba Meslek	Serbest	19	23,8
	Emekli	8	10,0
	Diğer	26	32,5
	Toplam	80	100,0

	İşçi	5	6,2
	Memur	5	6,2
	Serbest	7	8,8
Anne Meslek	Emekli	5	6,2
	Yok	33	41,2
	Diğer	25	31,2
	Toplam	80	100,0
	Tek Çocuk	13	16,2
	2,00	35	43,8
Kaç Kardeş	3,00	18	22,5
	4 ve yukarısı	14	17,5
	Toplam	80	100,0
	Evet	63	78,8
Çalışma Odası Var mı	Hayır	17	21,2
	Toplam	80	100,0
	Evet	75	93,8
Evde Kitaplık Var mı	Hayır	5	6,2
	Toplam	80	100,0
	Haftada Bir	31	38,8
	Ayda Bir	23	28,8
Kitap Okuma Sıklığı	Ayda Birkaç	19	23,8
	Yılda Birkaç	7	8,8
	Toplam	80	100,0

	100'den fazla	33	41,2
	74-99	14	17,5
	50-74	15	18,8
Okuduğu Kitap Sayısı	25-49	15	18,8
	25'den az	3	3,8
	Toplam	80	100,0

Öğrenciler; okullara göre 20'si (%25,0) Üsküdar Lisesi, 20'si (%25,0) Halide Edip Adıvar Anadolu Lisesi, 20'si (%25,0) Ahmet Keleşoğlu Anadolu Lisesi, 20'si (%25,0) Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi olarak dağılmaktadır.

Okul türü değişkenine göre 61'i (%76,2) Anadolu, 19'u (%23,8) Ticaret olarak dağılmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre 45'i (%56,2) erkek, 35'i (%43,8) kız olarak dağılmaktadır.

Anaokuluna gitti mi değişkenine göre 33'ü (%41,2) evet, 47'si (%58,8) hayır olarak dağılmaktadır.

Baba eğitim değişkenine göre 27'si (%33,8) ilkokul ve altı, 9'u (%11,2) ortaokul, 24'ü (%30,0) lise, 20'si (%25,0) üniversite olarak dağılmaktadır.

Anne eğitim değişkenine göre 32'si (%40,0) ilkokul ve altı, 9'u (%11,2) ortaokul, 25'i (%31,2) lise, 14'ü (%17,5) üniversite olarak dağılmaktadır.

Baba meslek değişkenine göre 8'i (%10,0) işçi, 10'u (%12,5) memur, 9'u (%11,2) esnaf, 19'u (%23,8) serbest, 8'i (%10,0) emekli, 26'sı (%32,5) diğer olarak dağılmaktadır.

Anne meslek değişkenine göre 5'i (%6,2) işçi, 5'i (%6,2) memur, 7'si (%8,8) serbest, 5'i (%6,2) emekli, 33'ü (%41,2) yok, 25'i (%31,2) diğer olarak dağılmaktadır.

Kaç kardeş değişkenine göre 13'ü (%16,2) tek çocuk, 35'i (%43,8) 2,00, 18'i (%22,5) 3,00, 14'ü (%17,5) 4 ve yukarısı olarak dağılmaktadır.

Çalışma odası olma durumuna göre 63'ü (%78,8) evet, 17'si (%21,2) hayır olarak dağılmaktadır.

Evde kitaplık olma durumuna göre 75'i (%93,8) evet, 5'i (%6,2) hayır olarak dağılmaktadır.

Kitap okuma sıklığı değişkenine göre 31'i (%38,8) haftada bir, 23'ü (%28,8) ayda bir, 19'u (%23,8) ayda birkaç, 7'si (%8,8) yılda birkaç olarak dağılmaktadır.

Okuduğu kitap sayısı değişkenine göre 33'ü (%41,2) 100den fazla, 14'ü (%17,5) 74-99, 15'i (%18,8) 50-74, 15'i (%18,8) 25-49, 3'ü (%3,8) 25 den az olarak dağılmaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Cloze1	80	11,150	10,022	2,000	56,000
Cloze2	80	8,125	6,563	2,000	44,000
Tutum	80	2,863	1,000	1,000	4,890

Araştırmaya katılanların “cloze1” düzeyi $11,150 \pm 10,022$; “cloze2” düzeyi $8,125 \pm 6,563$; “tutum” düzeyi orta $2,863 \pm 1,000$ olarak saptanmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	İlkokul ve altı	32	12,750	13,038	0,176	0,981	
	Ortaokul	9	10,222	7,579			
	Lise	25	9,760	6,815			
	Üniversite	14	10,571	8,537			
Cloze2	İlkokul ve altı	32	9,063	8,191	2,412	0,491	
	Ortaokul	9	10,444	7,055			
	Lise	25	6,800	4,546			
	Üniversite	14	6,857	4,688			
Tutum	İlkokul ve altı	32	2,778	0,953	2,095	0,553	
	Ortaokul	9	3,296	1,258			
	Lise	25	2,787	0,939			
	Üniversite	14	2,913	1,071			

Araştırmaya katılanların cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının anne eğitim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Anne Mesleklerine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	İşçi	5	13,200	11,100	4,465	0,485	
	Memur	5	8,400	3,847			
	Serbest	7	12,571	19,450			
	Emekli	5	5,200	3,033			
	Yok	33	11,576	8,482			
	Diğer	25	11,520	10,235			
Cloze2	İşçi	5	6,400	6,066	10,747	0,057	
	Memur	5	7,200	1,095			
	Serbest	7	3,714	2,928			
	Emekli	5	7,200	5,215			
	Yok	33	10,606	8,070			
	Diğer	25	6,800	5,000			
Tutum	İşçi	5	3,200	0,960	4,127	0,531	
	Memur	5	2,422	0,595			
	Serbest	7	2,381	0,608			
	Emekli	5	2,711	1,143			
	Yok	33	2,913	1,028			
	Diğer	25	2,982	1,098			

Araştırmaya katılanların cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının anne meslek değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 8. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	İlkokul ve altı	27	9,630	7,148	0,447	0,930	
	Ortaokul	9	10,444	4,978			
	Lise	24	13,500	14,900			
	Üniversite	20	10,700	7,603			
Cloze2	İlkokul ve altı	27	8,222	8,527	0,464	0,927	
	Ortaokul	9	8,000	6,633			
	Lise	24	7,833	4,860			
	Üniversite	20	8,400	5,679			
Tutum	İlkokul ve altı	27	2,658	0,957	4,241	0,237	
	Ortaokul	9	2,605	0,989			
	Lise	24	3,204	0,930			
	Üniversite	20	2,844	1,100			

Araştırmaya katılanların cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının baba eğitim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 9. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Baba Mesleklerine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P	Fark
Cloze1	İşçi	8	19,250	9,067	18,748	0,002	1 > 2
	Memur	10	5,000	2,539			1 > 4
	Esnaf	9	16,889	15,103			1 > 6
	Serbest	19	8,842	7,726			3 > 2
	Emekli	8	17,000	16,423			5 > 2
	Diğer	26	8,923	5,692			
Cloze2	İşçi	8	15,750	12,937	8,170	0,147	
	Memur	10	7,200	5,350			
	Esnaf	9	6,889	6,254			
	Serbest	19	6,316	4,485			
	Emekli	8	9,500	4,751			
	Diğer	26	7,462	4,752			
Tutum	İşçi	8	2,958	1,256	6,150	0,292	
	Memur	10	3,156	0,663			
	Esnaf	9	2,247	0,962			
	Serbest	19	2,684	0,929			
	Emekli	8	3,292	1,346			
	Diğer	26	2,932	0,935			

Araştırmaya katılanların cloze1 puanları ortalamalarının baba meslek değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=18,748; p=0,002<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre baba mesleği işçi olanların cloze1 puanları (19,250 ±

9,067), baba mesleği memur olanların cloze1 puanlarından (5,000 ± 2,539) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği işçi olanların cloze1 puanları (19,250 ± 9,067), baba mesleği serbest olanların cloze1 puanlarından (8,842 ± 7,726) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği işçi olanların cloze1 puanları (19,250 ± 9,067), baba mesleği diğer olanların cloze1 puanlarından (8,923 ± 5,692) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği esnaf olanların cloze1 puanları (16,889 ± 15,103), baba mesleği memur olanların cloze1 puanlarından (5,000 ± 2,539) yüksek bulunmuştur. Baba mesleği emekli olanların cloze1 puanları (17,000 ± 16,423), baba mesleği memur olanların cloze1 puanlarından (5,000 ± 2,539) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların cloze2, tutum puanları ortalamalarının baba meslek değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 10. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Kardeş Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	Tek çocuk	13	11,539	7,838	0,903	0,825	
	2,00	35	10,286	7,082			
	3,00	18	11,000	12,523			
	4 ve yukarısı	14	13,143	14,522			
Cloze2	Tek çocuk	13	8,308	4,385	3,053	0,383	
	2,00	35	6,457	4,175			
	3,00	18	9,222	7,101			
	4 ve yukarısı	14	10,714	10,773			
Tutum	Tek çocuk	13	3,094	0,900	2,221	0,528	
	2,00	35	2,819	1,084			
	3,00	18	2,988	1,102			
	4 ve yukarısı	14	2,595	0,714			

Araştırmaya katılanların cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının kaç kardeş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 11. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	Haftada Bir	31	12,968	11,359	2,477	0,479	
	Ayda Bir	23	9,044	7,157			
	Ayda Birkaç	19	12,000	11,757			
	Yılda Birkaç	7	7,714	4,957			
Cloze2	Haftada Bir	31	8,323	7,951	3,379	0,337	
	Ayda Bir	23	6,609	4,197			
	Ayda Birkaç	19	10,000	6,394			
	Yılda Birkaç	7	7,143	6,517			
Tutum	Haftada Bir	31	2,971	1,016	1,983	0,576	
	Ayda Bir	23	2,845	0,967			
	Ayda Birkaç	19	2,883	1,057			
	Yılda Birkaç	7	2,381	0,945			

Araştırmaya katılanların cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının kitap okuma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 12. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Okuduğu Kitap Sayılarına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	100'den fazla	33	12,182	10,587	3,143	0,534	
	74-99	14	13,571	13,569			
	50-74	15	10,400	8,149			
	25-49	15	8,267	6,453			
	25'den az	3	6,667	8,083			
Cloze2	100'den fazla	33	7,818	7,654	2,979	0,561	
	74-99	14	10,000	6,884			
	50-74	15	8,133	5,423			
	25-49	15	7,733	5,120			
	25'den az	3	4,667	4,619			
Tutum	100'den fazla	33	2,751	1,030	5,445	0,245	
	74-99	14	3,222	0,921			
	50-74	15	3,037	0,921			
	25-49	15	2,785	1,020			
	25'den az	3	1,926	1,050			

Araştırmaya katılanların cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının okuduğu kitap sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 13. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Okullara Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Cloze1	Üsküdar Lisesi	20	11,300	15,387	4,858	0,182	
	Halide Edip Adivar	20	10,700	8,785			
	Ahmet Keleşoğlu	20	13,100	7,718			
	Üsküdar Ticaret	20	9,500	6,083			
Cloze2	Üsküdar Lisesi	20	6,200	3,548	8,364	0,039	3>1
	Halide Edip Adivar	20	7,900	10,533			3>2
	Ahmet Keleşoğlu	20	9,800	5,064			
	Üsküdar Ticaret	20	8,600	4,773			
Tutum	Üsküdar Lisesi	20	2,750	0,875	6,121	0,106	
	Halide Edip Adivar	20	2,694	1,020			
	Ahmet Keleşoğlu	20	2,639	0,985			
	Üsküdar Ticaret	20	3,367	1,011			

Araştırmaya katılanların cloze2 puanları ortalamalarının okul no değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8,364; p=0,039<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre okul nosu Ahmet Keleşoğlu olanların cloze2 puanları (9,800 ± 5,064), okul nosu Üsküdar Lisesi olanların cloze2 puanlarından (6,200 ± 3,548) yüksek bulunmuştur. Okul nosu Ahmet Keleşoğlu olanların cloze2 puanları (9,800 ± 5,064), okul nosu Halide Edip Adivar olanların cloze2 puanlarından (7,900 ± 10,533) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların cloze1, tutum puanları ortalamalarının okul no değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 14. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Anaokuluna Gitme Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Cloze1	Evet	33	9,394	7,850	638,500	0,178
	Hayır	47	12,383	11,218		
Cloze2	Evet	33	7,091	5,246	665,000	0,273
	Hayır	47	8,851	7,316		
Tutum	Evet	33	2,808	1,036	737,500	0,710
	Hayır	47	2,901	0,984		

Öğrencilerin cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının anaokuluna gitti mi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 15. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Cinsiyetlerine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Cloze1	Erkek	45	8,978	10,918	410,000	0,000
	Kız	35	13,943	8,051		
Cloze2	Erkek	45	6,978	4,892	629,000	0,119
	Kız	35	9,600	8,070		
Tutum	Erkek	45	2,654	0,899	566,500	0,032
	Kız	35	3,130	1,071		

Öğrencilerin cloze1 puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney-U=410,000; $p=0,000<0,05$). Erkeğin cloze1 puanları ($x=8,978$), kızın cloze1 puanlarından ($x=13,943$) düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney-U=566,500; $p=0,032<0,05$). Erkeğin tutum puanları ($x=2,654$), kızın tutum puanlarından ($x=3,130$) düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin cloze2 puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 16. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Evde Kitaplık Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Cloze1	Evet	75	11,387	10,240	152,500	0,484
	Hayır	5	7,600	5,177		
Cloze2	Evet	75	8,000	6,633	142,000	0,359
	Hayır	5	10,000	5,657		
Tutum	Evet	75	2,846	1,026	154,500	0,512
	Hayır	5	3,111	0,444		

Öğrencilerin cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının evde kitaplık var mı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 17. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Okul Türlerine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Cloze1	Anadolu	61	11,672	10,925	548,000	0,720
	Ticaret	19	9,474	6,248		
Cloze2	Anadolu	61	8,033	7,047	505,500	0,396
	Ticaret	19	8,421	4,834		
Tutum	Anadolu	61	2,730	0,980	398,000	0,040
	Ticaret	19	3,287	0,971		

Öğrencilerin tutum puanları ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=398,000; $p=0,040<0,05$). Anadolu'nun tutum puanları ($x=2,730$), ticaretin tutum puanlarından ($x=3,287$) düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin cloze1, cloze2 puanları ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 18. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumlarının Çalışma Odası Olma Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Cloze1	Evet	63	10,413	7,689	523,000	0,882
	Hayır	17	13,882	16,023		
Cloze2	Evet	63	8,064	7,020	475,500	0,474
	Hayır	17	8,353	4,649		
Tutum	Evet	63	2,854	1,045	517,000	0,828
	Hayır	17	2,895	0,842		

Öğrencilerin cloze1, cloze2, tutum puanları ortalamalarının çalışma odası var mı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 19. Öğrencilerin Cloze Puanları ve Tutumları Arasındaki İlişki

	Cloze1	Cloze2	Tutum
Cloze1	1,000		
Cloze2	0,376**	1,000	
Tutum	0,133	0,202	1,000

Cloze2 ile cloze1 arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.376$; $p=0,001<0.05$). Buna göre cloze2 arttıkça cloze1 artmaktadır.

Tutum ile cloze1, tutum ile cloze2 arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p>0.05$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı 9. sınıf didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyini tespit etmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Cloze test ile ilgili sonuçlar: 9. sınıf didaktik metinlerin anlaşılabilirlik seviyesini tespit etmek amacıyla farklı programlara sahip okullarda öğrenim gören toplam 80 öğrenciye cloze test uygulaması yapılmıştır. 9. sınıf didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin tespit edilmesi için uygulanan cloze testlerin analizinde Rankin ve Culhane'in (1969) kriterleri temel alınmıştır. Rankin ve Culhane'in kriterlerine göre her dört okulun da anlaşılabilirlik düzeyini gösteren cloze1 ve cloze2 sonuçları 0-39 arasındaki değerleri gösterdiği için endişe düzeyinde çıkmıştır. Bu da söz konusu didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyinin ve bu metinlerin öğrenciler tarafından okunup anlaşılmasının oldukça güç olduğunu kanıtlamıştır.

Araştırmamızın sonucunda, “anlaşılabilirlik düzeyi”nin ölçülmesinde kullanılan cloze testlerin etkili sonuçlar verdiği görülmüştür. Öğretim materyalleri üzerinde “anlaşılabilirlik ölçümü” yapmak, öğretim materyallerinin yanında, müfredat programının revize edilmesinde, eğitim-öğretim politikalarındaki konseptin yeniden gözden geçirilmesinde farkındalık oluşturacağı kanısındayız.

2. Fog testiyle ilgili sonuçlar: Seçilen metinlerin öğrencilerin yaş grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Robert Gunning tarafından geliştirilmiş daha sonra Türkçeye uyarlanmış FOG testi formülleri kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. FOG dizinine göre 9-12 arasındaki değerler ancak öğrenciler için uygun görülmüş, dizinin 12'den yüksek olmasının okurun/öğrencinin parçadaki

fikirleri anlaması için çok çaba göstermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Gunning'e (1952) göre FOG formülü, belirli metinleri anlamak için gerekli eğitim yılını (1 ile 17+) ölçmüş ancak 17'den sonraki değerler lise düzeyinden sonraki dönemleri kapsadığı için araştırma konusu yapılmamış, 20'nin üzerinde olan değerlerin yöneticiler tarafından kullanılan bir değer olduğu belirtilmiştir. Yapılan FOG hesaplamalarına göre I. metnin yaşı 26.06 olarak II. metnin yaşı da 14.6 olarak çıkmıştır. Yani her iki metnin de FOG dizinleri ve yaşları çok yüksek çıkmış bu da metinlerin yaşlarının hedef kitleye uygun olmadığını ve seviyenin çok üstünde olduğunu göstermiştir.

3. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar: Okul türünün düz, ticaret ve Anadolu olması 9. sınıf öğrencilerin didaktik metinleri anlayabilme düzeylerini etkilemiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin didaktik metinleri anlayabilme düzeyi kızların didaktik metinleri anlayabilme düzeyinden düşük çıkmıştır. Bu da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi anladığını kanıtlamıştır. Baba mesleği, öğrencilerin didaktik metinleri anlayabilme düzeyini etkilemiştir. Ancak anne mesleği, annenin ve babanın öğrenim düzeyi, öğrencinin anaokuluna gidip gitmemesi, kardeş sayısı, öğrencinin evinde çalışma odasının ve kitaplığının bulunup bulunmaması, kitap okuma sıklığı ve öğrencinin okuduğu kitap sayısı gibi değişkenler öğrencilerin didaktik metinleri anlayabilme düzeylerini etkilememiştir.

Bir metni okumak, anlamak, incelemek, değerlendirmek, diğer metinlerle karşılaştırmalar yapmak "okuma kültürü" denilen bir sürecin aşamalarıdır. Dolayısıyla metni anlayabilmek ve anlamlandırabilmek için "metin öncesi", "metin" ve "metin sonrası" şeklinde yalnızca üç aşamayı dikkate alarak değerlendirmeler yapmak yanıltıcı olabilir. Okuma, anlama ve anlamlandırmada birey kadar, aile, sınıf, okul gibi sosyal birimler; kütüphane, kitapçı, internet gibi ortamlar da etkilidir. Öğrencilerin, okumayla, kitapla, kütüphane ile yakınlık kurmaları kadar metindeki anlam ve yapı bağlarını, kültürel ve edebî kodları, ana ve yardımcı mesajları çözümlemeleri için psikoloji, sosyoloji, tarih, mantık, felsefe vb. diğer alanlarda da bilgi sahibi olmaları yararlı olacaktır. Nitekim yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmeleri ve metni anlamlandırabilecek organizasyonel yapıları kurmaları bakımından diğer disiplinlerden veri geçişini sağlamak önem arz etmektedir. Metin, sınırsız metinler kümesinin üyesi dinamik bir yapıdır.

4. *Edebiyat Dersine İlişkin Tutum Ölçeği ile İlgili Sonuçlar*: Öğrencilerin edebiyat dersine olan tutumlarının onların didaktik metinleri anlayabilme düzeyini etkilemediği görülmüştür. Belki diğer metin türlerini de sınavıp metin türü değişkeni ile anlama arasında bir korelasyon olup olmadığına bakılabilir, ancak bundan sonraki çalışmalarda...

Sonuç olarak Türk Edebiyatı dersindeki metinler ve etkinlikler aracılığı ile nitelikli okur-yazar olarak yetiştirilmeleri amaçlanan lise öğrencilerinin, metinsel çözümlenmeleri başarıyla yapabilmeleri için farklı metin türlerini okuyup değerlendirerek ilgili metinlere eleştirel yaklaşımları gerekmektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığı, 9. sınıf Edebiyat ders kitaplarını hazırlarken metin seçimine gereken özeni göstermeli, öğrencilerin anlama becerilerini göz önünde bulundurarak metinleri seçmeli.
- Ders kitaplarının anlaşılabilirlik düzeyleri uzman kişiler tarafından belirlenmeli.
- Seçilen metinler, öğrencilerin anlama seviyelerine uygun olmalı.
- Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek ve bu becerilerini verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamak için onlara farklı anlama stratejileri öğretilmeli.
- Öğretmenler, öğrencilerine anlama stratejilerini kullanabilmeleri hususunda yardımcı olmalıdırlar.
- Kitapların yaş ve anlaşılabilirlik düzeylerinin belirlenmesi için daha fazla çalışma yapılmalı.
- Edebiyat ders kitaplarına seçilen metinler, metni okuyan kişiler tarafından kolay bir şekilde anlaşılmalıdır. Metinler sade ve anlaşılır olmalıdır.
- Hazırlanan metinlerin Edebiyat ders kitabına seçilmesi esnasında öğrencilerin metinleri anlama düzeyleri dikkate alınmalıdır.

- Anlaşılabilirliği ölçmek için hazırlanan cloze testler metinlerin değerlendirilmesini yeni metinlerin daha anlaşılır bir şekilde hazırlanmasını sağlayacaktır.
- Bu çalışma sadece 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi kitabı için seçilen iki farklı metin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fakat bu tür bir çalışmanın alanı daha geniş olmalı daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Anlaşılabilirlik seviyesi düşük olan metinler, eğitimde hedeflenen başarının düşmesine neden olacaktır. Bu yüzden anlaşılabilirlik seviyesi yüksek olan metinlere yer verilmelidir.
- Metinlerde bilinmeyen kelimelerin ve de yabancı kelimelerin çok olması metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu yüzden kelime seçimine dikkat edilmelidir.
- Ders kitaplarının anlaşılabilirlik seviyelerinin ölçülmesinde sadece cloze test ve fog testler yeterli görülmemeli, kitapların anlaşılabilirlik seviyesinin belirlenmesinde diğer testlerden de faydalanılmalıdır.

5.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın benzeri;

- farklı sınıf düzeylerinde,
- farklı derslerde,
- farklı öğretim materyallerinde yapılabilir.

Bu araştırmanın benzeri, öğrencilerin kendi ürettikleri sözlü ve yazılı ürünlerinde de uygulanabilir. Bu durum, öğrencilerde bir çeşit öz-denetim sağlayabilir.

Anlaşılabilirlik ölçümü ile ilgili panel, çalıştay, sempozyum vb. bilimsel nitelikli çeşitli etkinlikler yapılabilir. Bu etkinliklere akademisyenlerin yanında, öğretim materyali hazırlayıcıları ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu yetkilileri de davet edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Adelberg, A. H. and Joseph R. R. (1984). The Cloze Procedure: A Methodology for Determining the Understandability of Accounting Textbooks. *The Accounting Review*, 59(1), 109-122.
- Agnihotri, R. K. and Khanna A. L. (1992). Evaluating the Readability of School Textbooks: An Indian Study. *Journal of Reading*, 35(4), 282-288.
- Akkurt, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici ve Tahkiyeli Metinlerin Anlaşılabilirlikleri ile İlgili Görüşleri ve Metinlerin Metin Okunabilirliği Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aksan, D. (2006). *Anlambilim*. (4. baskı). Ankara: Engin Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (1. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alacapınar, G. F. (2008). Comprehensibility of Texts, Level of the Class, Achievement in Mathematics and Turkish Lessons. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 121-142.
- Alderson, J. C. (1979). The Cloze Procedure and Proficiency in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly*, 13(2), 219-227.
- Anagnostou, N. K. and Weir, G. R. S. (2006). *From corpus-based collation frequencies to readability measure*. ICT in the Analysis, Teaching and Learning of Languages, Preprints of the ICTATLL Workshop. Glasgow, 33-46.
- Anderson, R. and Davison, A. (1988). *Conceptual and Empirical Bases of Readability Formulas, Linguistic Complexity and Text Comprehension*:

- Readability Issues Reconsidered. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arffman, I. (2007). *The Problem of Equivalence in translating textes in international reading literacy studies*. Institute for Educational Research Research Reports 21. Jyväskylä: University Printing House.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aydın, M. (2007). *Dilbilim El Kitabı*. (2.baskı). İstanbul: 3F Yayınları.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 49-62.
- Bormuth, J. R. (1967). *Cloze Readability Procedure*. CSEIP Occasional Report No.1, University of California. Los Angeles.
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. (1. baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Chall, J. S. (1988). The beginning years. *In Readability: Its Past, Present, and Future*. Beverley L. Zakaluk, S. Jay Samuels (Editörler). s.2-13. Newark, DE: International Reading Association.
- Chatman, S. P. and Goetz, E. T. (1985). Methods and Techniques: Improving Textbook Selection, *Teaching of Psychology*, 12 (3), 150-152.
- Clarck, C. H. (1981). Assessing comprehensibility: The PHAN system. *The Reading Teacher*, 34 (6), 670-675.
- Clewell, S. F. and Clifton, A. M. (1983). Examining your textbook for comprehensibility. *Journal of Reading*, 27 (3), 219-224.
- Cohen, J. H. (1975). The Effect of Content Area Material on Cloze Test Performance. *Journal of Reading*, 19 (3), 247-250.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Culhane, J. W. (1970). CLOZE Procedures and Comprehension. *The Reading*

- Teacher*, 23(5), 410-413, 464.
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 437-456.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7, 18-30.
- Çelik, T. (2011). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. (1. baskı) Ankara: Anı Yay.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Dağ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3P Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Dale, E. ve Chall, J. S. (1949). The Concept of readability. *Elementary English*, 26(1), 19-26.
- Davison, A. ve Robert N. K. (1982). On The Failure of Readability Formulas to Define Readable Texts: A Case Study from Adaptations. *Reading Research Quarterly*, 17(2), 187-209.
- Demirel, Ö. (2011b). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. (7. baskı). Ankara: Pegem A Yay.
- Devito, J. (1967). Cloze Procedure. *(Taylor Francis Online) Today's Speech*, 15(1), 31-32.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yay.
- Dreyer, L. G. (1984). Readability and Responsibility. *Journal of Reading*, 27(4), 334-338.

- DuBay, W. H. (2004). *Principles of readability*. California: Impact Information.
- Dupuis, M. M. (1980). The Cloze Procedure as a Predictor of Comprehension in Literature. *The Journal of Educational Research*, 74(1), 27-33.
- Edward B. F. (1969). The Readability Graph Validated at Primary Levels. *The Reading Teacher*, 22(6), 534-538.
- Elli, T. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 6.
- Eraslan F. (2008). *Eğitsel İçerikli Web Sitelerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, C. (2011). *Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Estes, T. E. and Wetmore, M. E. (1983). Assessing The Comprehensibility of Text. *Reading Psychology*, 4(1), 37-51.
- Flesh, R. (1948). A New Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221-233.
- Fry, E. B. (2002). Readability versus Leveling. *The Reading Teacher*, 56(3), 286-291.
- Fuchs, J., Heyer, T., Langenhan, D. and Hippius, M. (2008). Influence of Font Sizes on the Readability and comprehensibility of Package Inserts. *Editio Kantor Verlag*, 70(5), 584-592.
- Gamaroff, R. (1997). The cloze test as a measure of language proficiency: a statistical analysis. *South African Journal of Linguistics*, 16(1), 7-15.
- Glöckner, I., Hartrumpf, S., Helbig, H., Leveling, J. and Osswald, R. (2006). An Architecture for Rating and Controlling Text Readability. Proceedings of KONVENS (Konferenz zur Verarbeitung natürlicher Sprache). In

- Miriam Butt (Editör). Germany: Universität Konstanz.
- Goldbort, R. (2001). Readable Writing by Scientists and Researchers. *Academic Journal Article from Journal of Environmental Health, 63, 8.*
- Göçer, A. (2007/2). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 17-39.*
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.* (1. baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdere, M., Çepni, S. (7-8 Eylül 2001), Mevcut Fen Bilgisi Kitaplarının Bazı Okunabilirlik Formülleri İle Değerlendirilmesi. *Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.*
- Gray, W. S. and Leary, B. (1935). *What makes a book readable.* Chicago: Chicago University Press.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2005), Roles motivation and engagement in reading comprehension assessment. *Children's reading comprehension and assessment.* In A. Stahl (Editör). Manhaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. In S. G. Paris&S.
- Günay, V. D. (2008). Neyi Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız? *SDÜ Arte-Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, 1, 2.*
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1: Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı.* (1. baskı). Ankara: Grafiker Yay.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi.* (2. baskı.). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 13, 39-48.*
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma.* (1. baskı). Ankara: Nobel Yay.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma.* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güyer, T., Temur, T. ve Solmaz, E. (2009). Bilgisayar Destekli Metin Okunabilirliği Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 751-766.
- Hadley, G. and Naaykens, J. (1999). Testing The Test: Comparing SEMAC and Exact Word Scoring On The Selective Deletion Cloze. *The Korea TESOL Journal*, 2, 1.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1978). Cohesion in English. *Wolfgang U. Dressler Language*, 54(3), 676-678.
- Harrison, T. L. and Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Helfeldt, J. P., Henk, W. A. and Fotos, A. (1986). A Test of Alternative Cloze Test Formats at The Sixth-Grade Level. *Journal of Educational Research*, 79(4), 216-221.
- Hend, S. Al-Khalifa and Amany Al-Ajlan. 2010. Automatic Readability Measurements of the Arabic Text: An Exploratory Study. *The Arabian Journal for Science and Engineering*, 35 (2C).
- Hittleman, D. R. (1978). Readability, Readability Formulas, and Cloze: Selecting Instructional Materials. *Journal of Reading*, 22(2), 117-122.
- "İnce, B. (2011). Fransa Bağlamında 4.-5. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Johnson, K. (2000). Readability.
<http://www.timetabler.com/reading.html> adresinden 06.09.2012 tarihinde indirilmiştir.
- Jonathan, A. (1965). Research in Readability for the Classroom Teacher. *Journal of Reading*, 8(6), 402-403, 405.
- Jones, M. B. and Pikulski, E. C. (1974). Cloze for the Classroom. *Journal of*

Reading, 17(6), 432-438.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (24. baskı.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 25, 457-475.

Kenneth, G. A. (1977). Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test. *TESOL Quarterly*, 11 (1), 59-67.

Kırmızı, B. (2010). Almanca Derslerinde Tekrarlı Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 209-228.

Kitao, K. and Kamia, K. (t.y.). *Creating Cloze Exercises Easily and Effectively*. Japan.

<http://kkitao.e-learning-server.com/.../cg.pdf> adresinden erişilmiştir.

Klare, G. R. (1974-1975). Assessing Readability. *Reading Research Quarterly*, 10, 62-102.

Klare, G. R. (1988). The Formative Years. *In Readability: Its Past, Present, and Future*. Zakaluk, B. L. ve Samuel, S. J. (Editörler). 14-34. Newark: International Reading Association.

Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.

Kovacıoğlu Şeflek, N. (2006), *İlköğretim İkinci Sınıflarda Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuzu, T. (2009). *Yabancı Dil Öğretiminde Okuma-Anlama Becerisinin Kazandırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe

Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-57.

- Lawrence, E. H. (1966). Cloze Procedure. *Journal of Reading*, 9(6), 415-421.
- Lorge, I. (1944). "Predicting Readability". *Teachers College Record*, 45, 404-419.
- Marshall, N. (1979). Readability and comprehensibility. *Journal of Reading*, 22 (6), 542-544.
- McKamey, T. (2006). Getting Closure on Cloze: A Validation Study of The "Rational Deletion Method". *Second Language Studies*, 24 (2), 114-164.
- McLaughlin, G. H. (1969). Smog Grading -A New Readability Formula. *Journal of Reading*. 639-646.
- Meyer, B. J., David H. B. and George F. B. (1980). Use of Top-level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103.
- Meyer, B. J. and Roy O. F. (1979). *Effects of Discourse Type on Recall*. Tempe, Ariz.: Arizona State University.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6.7.8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Mohammed AL-Khataybeh, M. and Abdallah Al-Masri, A. (2008). The Readability Level of English Textbooks of the Tenth Grade and its Relationship to Students' Gender and Area of Residence. *European Journal of Social Sciences*, 6, 3.
- Onar, B. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (4. baskı). Ankara: Anı Yay.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. (4. baskı). Ankara: Öncü

Kitap.

- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özenici, S. (2009). İşleyen Beleşin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 468-476.
- Rankin, E. F. and Culhane, J. W. (1969). Comperable Cloze and Multiple-Choice Comprehension Test Scores. *Journal of Reading*, 13, 193-198.
- Richards, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.
- <http://tiengiang.edu.vn/FileUpload/Vanban/File12474.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Robinson, C. G. (1981). Cloze Procedure: a Review. *Educational Research*, 23 (2), 128-133.
- Rubin, A. (1981). *Conceptual Readability: New Ways to Look at Text*. Reading Education Report No. 31, University of Illinois at Urbana-Champaign Library Large-scale Digitization Project. BBN Report No. 4722, Cambridge, Massachusetts.
- Rupley, W. H. (1973). The Cloze Procedure. *Journal of Reading*, 16 (6), 496-502.
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. (1. baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand.
- Sönmez, S. (2003). *Kitap Tipografisinde Okunabilirlik ve Görsel Kaliteyi Etkileyen Faktörleri İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2007). *Biyoistatistik*. (12. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımları.
- Şahindokuyucu, A. (2006). *A study of cloze and multiple-choice tests for measuring reading comprehension of preparatory students/Hazırlık Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamayı Ölçmede Çoktan Çıkartmalı ve Çoktan Seçmeli Testlerle İlgili Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Bolu.

- Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 441-446.
- Tekindal, S. (2012). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Temizkan, M., Sallabaş, M.E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- Tierney, R. J., James M. and Robert N. K. (1980). Some Classroom Applications of Text Analysis: Toward Improving Text Selection and Use. ED 192-251. Arlington, Va.: ERIC Document Reproduction Service.
- Timothy, R. R. (1985). Assessing Readability: Formulas and Alternatives. *The Reading Teacher*, 39 (3), 274-283.
- Turan, İ ve Geçit, Y. (2010). Lise Coğrafya 10. Sınıf Ders Kitabının Farklı Okullara Göre Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 613-622.
- Turgut, M. F. (1986). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları*. (5. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük (2. Cilt)*. Ankara: TDK Yay.
- Ulukalın, Ö. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2004) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ulusoy, M. (2006). Readability approaches: Implications for Turkey. *International Education Journal*, 7 (3), 323-332.

- Ulusoy, M. (2009). Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 105-126.
- URL1, <http://www.lady-godiva.info/fog.pdf> adresinden 20.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- URL2, <http://www.radar.spacebar.org/f/a/weblog/comment/.../574.pdf> adresinden 20.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- URL3, <http://www.courts.ca.gov/partners/.../Assessing.pdf> adresinden 20.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- URL4, <http://www.strainindex.wordpress.com/./the-plain-fog-ind.pdf> adresinden 20.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- URL5, <http://www.juicystudio.com>Quality Assurance Typical Fog Index Scores.pdf> adresinden 20.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Van Dijk, T. A. and Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Vardar, B. (2003). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (1. baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vlachos, M. and Lappas, T. (2011). Ranking German Texts by Comprehensibility for Foreign Document Retrieval. Workshop on Enriching Information Retrieval. Beijing, China.
- Williamson, G. L. (2008). A Text Readability Continuum for Postsecondary Readiness. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 602-632.
- Yılmaz, H. (2008), Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 9.
- Zakaluk, Beverley L. and Samuels S. Jay. (1996). Issues Related to Text Comprehensibility: The Future of Readability. *Revue québécoise de linguistique*, 25(1), 41-59.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime–Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-10

EKLER

EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, sizleri daha iyi tanıyabilmek için hazırlanmıştır. Sizden alınan kişisel bilgiler, bu araştırmanın dışında kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle vereceğiniz yanıtlar, çalışmamızın güvenilirliğine ve tarafsızlığına büyük katkı sağlayacaktır. Katkılarımız için teşekkür ederim.

Öncelikle soruları yanıtlarken lütfen dikkatlice okuyunuz. Daha sonra size en uygun gelen seçeneğe (X) imini koyunuz.

Zeynep ATEŞAL

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Okul türünüzü belirtiniz:

Anadolu () Ticaret ()

2. Cinsiyetiniz:

Erkek () Kız ()

3. Yaşınız:

4. Okulöncesi (anaokulu) eğitimi aldınız mı?

Evet () Hayır ()

5. Babanızın öğrenim durumu nedir?

Hiç okula gitmemiş () İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu () Lise ve dengi okul mezunu ()

Üniversite mezunu ()

Daha yüksek (Yüksek Lisans-Doktora) ()

6. Annenizin öğrenim durumu nedir?

- Hiç okula gitmemiş () İlkokul mezunu ()
Ortaokul mezunu () Lise ve dengi okul mezunu ()
Üniversite mezunu ()
Daha yüksek (Yüksek Lisans- Doktora) ()

7. Babanızın mesleği nedir?

- İşçi () Memur () Esnaf ()
Çiftçi ()
Serbest () Emekli () Yok ()
meslek
Diğer (belirtiniz)

8. Annenizin mesleği nedir?

- İşçi () Memur () Esnaf ()
Çiftçi ()
Serbest () Emekli () Yok ()
meslek
Diğer (belirtiniz)

9. Kendinizle birlikte kaç kardeşiniz?

- Kardeşim yok () 2 () 3 () 4 ve yukarısı ()

10. Evinizde kendinize ait çalışma odanız var mı?

- Evet () Hayır ()

11. Evinizde sana veya aile bireylerine ait kitaplık var mı?

- Evet () Hayır ()

12. Kitap okuma sıklığn nedir?

- Haftada bir () Haftada birkaç () Ayda bir ()
Ayda birkaç () Yılda bir () Yılda birkaç ()
Hiç okumuyorum ()

13. Şimdiye kadar okuduğunuz kitap sayısı kaçtır? (Tahminde bulunabilirsiniz.)

100'den fazla () 74-99 arası () 50-74 arası ()
25-49 arası () 25'ten az () Hiç okumadım ()

EK 2. TÜRK EDEBİYATI DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda tutum ölçeğini okuyup size en uygun gelen seçeneği (X) imi koyarak işaretleyiniz.

ÖLÇÜTLER	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Edebiyat dersi çok sevdiğim dersler arasındadır.					
Edebiyat dersine çalışmak beni dinlendirir.					
Edebiyat derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.					
Edebiyat dersine çalışırken canım sıkılır.					
Edebiyat dersi ile uğraşmak beni dinlendirir.					

Boş zamanlarımda edebiyat dersine çalışmaktan zevk alırım.					
Edebiyat dersinden korkarım.					
İleride edebiyat ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.					
Edebiyat dersinden hiç hoşlanmam.					
Programda edebiyat ders saatlerinin sayısı azaltılırsa memnun olurum.					

EK 3. CLOZE TEST 1

EDEBİYAT DİLİ / EDEBÎ DİL

Fizyolojik ve psikolojik yapısı bakımından son derece kompleks bir kimliğe sahip olan insanoğlunun en temel niteliklerinden birisi, "güzellik" duygusudur. Kendi "ben"i ve bu kuşatan fiziki ve fizik âlemde yaşadığı, müşahede ettiği, güzel ve güzelliklerle gözleri, ruhu gaşyolan insan gerek güzelliklerin ruhunda uyandırdığı hayret ve gerekse yaratılışından getirdiği güzellik -oldum olası- yeni güzellikler iştihakı duymuştur. Onun böyle bir içinde yaşadığı tabiat ve; bunları dolduran her türlü, eşya, ses, şekil, renk,, olay ve durumlara yepyeni bir, nizam ve biçim verme ise "sanatı doğurmuştur.

"Bir duygu veya düşüncenin bir malzemedan (mimari, heykel,) veya sestan (musiki) veya (edebiyat) faydalanmak suretiyle heyecan ve uyandıracak şekilde ifadesi" şeklinde edilebilecek olan sanat; insan eli,, gönlü ve ruhunun var suni bir güzelliktir. Bir söyleyişle sanat; insanın psikolojik temellerinden birini teşkil eden duygusunun kelime, nota, renk,, mermer, tunç gibi çeşitli estetik formlara dönüştürülmüş somut veya ifadesidir. Sanatkâr ise ve gönlünün güzellik iştihakını, malzemelere içirerek dinleyen, okuyan ve heyecan ve hayranlık uyandıracak ifade etme kabiliyet, hüner, ve sırrına mazhar olmuş insandır.

Kendi içinde beş ana ayrılan "güzel sanatlar"ın (mimari,, resim, musiki) en yaygın ve üzerinde en etkili kollarından edebiyattır. Edebiyat; "yazar" veya "....." olarak isimlendirdiğimiz sanatkârın fiziki ve âlem karşısında hissettiği hayret ve duygusu ile yaratılışından getirdiği duygusu çerçevesinde yeni güzellikler arzusunu, dil malzemesinde somutlaştırdığı bir sanat eseri; suni bir..... objesidir.

Edebiyat, bir dil sanatıdır. Onun ifade vasıtası veya malzemesi Dolayısıyla her edebî eser, deyim, ibare, tamlama, cümlecik ve gibi dil birimleri veya unsurlarından teşekkül eder. Nasıl mimar,,

demir, imento, kireç, kum,vb.; heykeltıraş, tunç, mermer, kil vb.;
ressam, boya, fırça, tuval vb.; müzisyen, nota, ses vb. malzemelerden
yararlanarak kşkn, heykelini, tablosunu ve bestesini inşa ediyorsa yazar ve
şair de dili kullanarak edebiyat eserine hayat verir.

EK 4. CLOZE TEST 2

SAMİM KOCAGÖZ'E SAYGILAR

Öykü ve roman ustası Samim Kocagöz bugün yetmiş üç yaşında. Benden tam beş yıl genç. Küçük demiyorum, genç, bile bile. Çünkü, yetmişini bulmuş yazarçizerler, ikinci gençliğimizi yaşadığımızı göre, karşısında, yaş durumuna göre, genç ya da az buçuk genç

Yetmiş üçlük sevgili dostum Kocagöz, yakın yazarlık yaşamına neler ki? İlk kitabı Telli Kavak 1941'de Asıl öykücülüğü Sığınak'la başlar 1946'da. Kocagöz otuz yaşının baharındadır. öğreniminden geçmiş, bir iki Avrupa'da okumuş, sonra, yüreği sevgisiyle dolup taşarak Söke'ye O Söke ki hem geçiminin hem de öykü ve romanlarına olan olayların yeşerdiği yurt

Kocagöz'ün özelliği, bana kalırsa, insan ve sanatçı olarak bu başlar. Anlatayım: Babadan kalma Söke'deki sağladığı geçim rahatlığına sırtını gününü gün edeceğine, geçim sıkıntısındaki, ezilmiş halkımızın dertlerini kendine Ayrıca, Cumhuriyet Döneminin ilk kuşağının temsilcileri arasında yer alarak geri çatışmasında, laik ve bir Türkiye yaratma yolunda düşünce savaşımında ön safa öyküleri, romanları ve yazılarıyla.

Kurtuluş Savaşı'mızın, belgelere dayalı, anlatımından, Doludizgin ve Kalpaklılar Cumhuriyet'in yüreğine kulaç atarak gelişen bir, Kocagöz, haksızlığa uğrayan, ezilmiş acılarını benimseye benimseye, bir sanatçı dile getiriyor. Kocagöz'ün bu duyarlılığını kez Yılan Hikâyesi adlı buldum, diyebilirim. Ağacı silkelense bir nitelik kazanacak olan bu benim ilk göz ağrılarımdandır.

Kocagöz bana göre sorumluluk bir simgesidir, içinde yaşadığı, görüştüğü insanlara karşı duyduğu simgesi. Aziz Nesin'in, topluma karşı sorumluluğun bir eşi sorumlulukta.

Bu sorumluluk, sanatçının önce, kendi vicdanına, sonra da borçlu olduğu topluma olan Kocagöz'e göre yazar, toplumun ve sözcüsüdür. Buna bir de vericiliği eklemek gerek. Çünkü Kocagöz

..... yazarlık, yazarın başka yazarlarla, yarışı değil, olsa olsa kendi
..... yarışıdır.

Bence Kocagöz, kendi kendisiyle yarışmada başarıya ulaşmış bir sanatçıdır.

EK 5. CLOZE TEST DEĞERLENDİRME FORMU

ÇSS	Çıkartılan Sözcükler	1. Öğrencinin Yanıtı	Değerlendirme Uamları		
			Doğru	Yanlış	Boş
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					

41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
T.P					
.					

EK 6. UYGULAMA İZİNİ

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.14.00-020-/149708
Konu : Anket (Zeynep ATEŞAL)

14/11/2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Sakarya Üniversitesinin 30.10.2012 gün ve 850 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 13.11.2012 tarihli tutanağı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep ATEŞAL'ın "Didaktik Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi (9 Sınıf)" konulu tezine dair, Anket çalışmasını ilimiz, Üsküdar İlçesi Ahmet Keleşoğlu Lisesi, Halide Edip Adıvar Anadolu Lisesi, Üsküdar Lisesi ve Üsküdar Ticaret Meslek Lisesi 9. Sınıf Öğrencilerine, kişisel bilgi formu, Türk Edebiyatı dersine ilişkin tuhum ölçeği, Cloze testi, anlaşılabilirlik testi (Bilgi Testi) uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüze incelenmiştir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep ATEŞAL'ın söz konusu talebi, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muhammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/11/2012

Günay ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevabın tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meb.gov.tr
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No 13 Cağaloğlu
Telefon: San 212 455 04 00 Dahisi: 239, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

8078 Sayılı Kanuna Göre GÜNAY
ÖZDEMİR tarafından
5-4212460994996716 SeriNo.lu
Sertifika ile 14.11.2012 16:47:47
Tarihinde Elektronik Olarak
İmzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

1984 yılında Erzincan'da doğdu. İlköğrenimini, ortaöğrenimini ve lise öğrenimini aynı yerde tamamladı. 2004 yılında Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü kazandı. Bu bölümden 2008 yılında mezun oldu. Aynı yıl Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü'nde Osmanlıca dersleri aldı. 2008-2011 yılları arasında İstanbul'da çeşitli liselerde edebiyat öğretmeni olarak çalıştı. 2011 yılından beri Dilset Yayınlarında yardımcı editör olarak görev yapmaktadır.

E-posta: zatesal@hotmail.com

zatesalfeza@gmail.com