

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL 3. SINIF DÜZEYİNDE
KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİNLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA METNİNE
İLİŞKİN TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ**

**GİZEM UZUN
18744009**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. MUSTAFA BAŞARAN**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL 3. SINIF DÜZEYİNDE
KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİNLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA METNİNE
İLİŞKİN TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ**

**GİZEM UZUN
18744009
ORCID NO: 0000-0001-5974-4360**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. MUSTAFA BAŞARAN**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL 3. SINIF DÜZEYİNDE
KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİNLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA METNİNE
İLİŞKİN TUTUM ÜZERİNE ETKİSİ**

**GİZEM UZUN
18744009**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 21.08.2020

Tezin Savunulduğu Tarih: 25.09.2020

Oy birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Mustafa Başaran	
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Talat Aytan	
Jüri Üyesi	: Doç. Dr. Özgür Babayiğit	

**İSTANBUL
EYLÜL, 2020**

ÖZ

İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Kişiselleştirilmiş Metinlerin Okuduğunu Anlama ve Okuma Metnine İlişkin Tutum Üzerine Etkisi

Gizem Uzun

Eylül, 2020

Bu araştırmanın amacı kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama ve okuma metnine ilişkin tutum üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Avcılar ve Büyükçekmece ilçelerine bağlı özel ilkokulda okuyan 3. sınıf öğrencileridir. Bu evrende amaçlı örnekleme tekniklerinden tesadüfi örnekleme tekniği kullanılarak 106 öğrenci seçilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını tespit etmek için dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Yüzeysel anlam kurmayı ölçmek amacıyla çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Hatırlamayı ölçmeye yönelik kısa cevaplı sorular, okuma sürecinde okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla hazırlanan bir boşluk doldurma testi kullanılmıştır. Derinlemesine anlam kurmayı ölçmek için cevabı açıkça metinde geçmeyen, 5 yorumlamaya (derinlemesine anlam kurmaya/çıkarım yapmaya) dayalı açık uçlu soru kullanılmıştır. Son test çalışma grubu için orijinal bir metin ve kişiselleştirilmiş bir metin hazırlanmıştır. Bu metinler okunduktan sonra 24 yorumlamaya (derinlemesine anlam kurmaya/çıkarım yapmaya) dayalı açık uçlu soru kullanılmıştır. Uygulamalar sınıf öğretmenleri tarafından sınıf ortamında yapılmıştır. Ön testte deney ve kontrol gruplarına okumaya ilişkin tutum ölçeği, baş aşağı fareler metni, kasabanın kahramanı metni, çoktan seçmeli test ve metne karşı tutum anketi uygulanmıştır. Son testte ise kontrol grubuna kişiselleştirilmemiş (orijinal) metin okutulmuştur. Orijinal metin ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve metne ilişkin tutum anketi uygulanmıştır. Deney grubuna kişiselleştirilmiş metin okutulmuştur. Kişiselleştirilmiş metin ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Bir hafta sonra her iki gruba da hatırlamalarını ölçmek amacıyla aynı sorular tekrar sorulmuştur. Uygulamalar sonucunda elde edilen verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda kişiselleştirilmiş metni okuyan öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş (orijinal) metin okuyan öğrencilere göre metne karşı geliştirdikleri olumlu tutumların daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Kişiselleştirilmiş metin okuyan öğrencilerin, kişiselleştirilmemiş (orijinal) metin okuyan öğrencilere göre metni daha iyi anladıkları ve kişiselleştirilmiş metin okuyan öğrencilerin orijinal (kişiselleştirilmemiş) metin okuyan öğrencilere göre metni daha iyi hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama, Kişiselleştirilmiş Metin

ABSTRACT

Primary School 3rd Grade Level Personalized Texts Reading and the Effect on Attitude to Reading Text Gizem Uzun September, 2020

This study examines the effect of understanding and reading text on attitude. The study group is the 3rd university study in private primary schools in Avcilar and Büyükçekmece districts of Istanbul Province. One hundred six students were selected from this universe using easy sampling from purposes sampling techniques. Preliminary testing – experimental pattern method with a final test control group was used in the study. The study used four different measuring tools to determine the way students understand what they are reading: multiple-choice testing to measure superficial meaning; short answer questions for measuring recall; Open-ended questions based on a space-filling test prepared to measure the understanding you read in the reading process and the answer that does not explicitly pass the text, interpreting (in-depth comprehension/ inference) to measure in-depth understanding. In the last test, 49 students were personalized, and 57 were read the original text. After these texts were read, open-ended questions were used based on 25 interpretations (in-depth understanding/inference). In the final test, unpersonalized (original) text to the control group, the personalized text is read to the experiment group. Open-ended questions about these texts have been asked. In addition, an attitude scale has been applied to students to determine the improved attitude towards the text they read. A week later, the same questions were asked again to measure their recollection of both groups. T-test was used in the analysis of the data obtained as a result of applications. As a result of the study, it was observed that students who read personalized text had more positive attitudes towards text than students who read unpersonalized (original) text. It was concluded that students who read personalized text better-understood text than students who read unpersonalized (original) text, and that students who read personalized text better remembered the text better than students who read original (unpersonalized) text.

Keywords: Reading Comprehension, Personalized Text

ÖN SÖZ

Bu tez çalışmasında, 3. sınıf düzeyindeki kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama ve okuma metnine karşı tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma sürecinde bana destek olan, yol gösteren ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte geçirdiğim tüm zorlu aşamalarda yanımda olan, bana desteğini hiç esirgemeyen sevgili dostum Arş. Gör. Gözde BOZKURT'a ayrıca teşekkür etmek isterim.

Araştırmanın uygulamalarını yapmam için desteklerini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tüm yüksek lisans sürecimde hep yanımda olan yüksek lisansın bana kattığı en değerli insanlardan biri olan Nur Beniz YETGİN'e,

Bu süreçte manevi desteğini benden hiç esirgemeyen çalışma arkadaşım, meslektaşım ve sevgili dostum Beyzasultan KURT'a,

Ve en önemlisi maddi ve manevi desteklerini üzerimde hep hissettiğim, yaşamım boyunca olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca da yanımda olan, emeklerinin karşılığını ödeyemeyeceğim anneme, babama ve abime çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız ve iyi ki hep yanımdasınız.

İstanbul; Eylül, 2020

Gizem UZUN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.4.Alt Problemler	6
1.7.Araştırmanın Amacı.....	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.7.Sınırlılıklar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1.Okuma.....	9
2.1.1. Okumanın Fiziksel Yönü.....	12
2.1.2. Okumanın Zihinsel Yönü	13
2.1.3. Okumanın Toplumsal Yönü	13
2.1.4. Okuma Psikolojisi	14
2.1.5. Okuma Yöntem ve Teknikleri	15
2.1.5.1. Sesli Okuma	16
2.1.5.2. Söz Korosu	16
2.1.5.3. Okuma Tiyatrosu.....	17
2.1.5.4. Tartışarak Okuma.....	17
2.1.5.5. Sessiz Okuma	17
2.1.5.6. Soru Sorarak Okuma	18
2.1.5.7. Göz Atarak Okuma	18
2.1.5.8. Özetleyerek Okuma	18
2.1.5.9. Not Alarak Okuma	19

2.1.5.10. İşaretleyerek Okuma	19
2.1.5.11. Tahmin Ederek Okuma	19
2.1.5.12. Ezberleme	20
2.1.5.13. Metinlerle İlişkilendirme	20
2.1.5.14. Eleştirel Okuma	20
2.2.Okuduğunu Anlama	21
2.2.1. Anlama Modelleri	22
2.2.2. Anlama Süreçleri	23
2.2.3. Okuduğunu Anlama Türleri	24
2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri	24
2.2.5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler	26
2.2.6. Okuduğunu Anlama ve Okuma Metni	27
2.3.Metin	28
2.3.1. Metin Türleri	28
2.4.Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve Kişiselleştirilmiş Metinler	29
2.4.1. Kişiselleştirilmiş Metin	30
2.4.2. Kişiselleştirilmiş Metin Oluşturma	32
3. LİTERATÜR TARAMASI	35
4. YÖNTEM	39
4.1. Araştırma Deseni	39
4.2. Evren ve Örneklem	39
4.3. Veri Toplama Araçları	42
4.3. Uygulama	45
5. BULGULAR VE YORUM	47
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	47
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	48
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	48
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	49
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	51
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları	52
6. SONUÇ VE TARTIŞMA	54
6.1. Denencelere İlişkin Sonuçlar	56
6.2. Tartışma	57
7. ÖNERİLER	61
7.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	61
7.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	62
7.3. Ailelere Yönelik Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER	71
Ek 1. OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ	71

Ek 2. MANTARLAR METNİ (DERİNLEMESİNE ANLAM KURMA).....	73
Ek 3. METNE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ	75
Ek 4. BAŞ AŞAĞI FARELER METNİ (BOŞLUK DORDURMA).....	76
Ek 5. ÇOKTAN SEÇMELİ TEST (YÜZEYSEL ANLAM KURMA).....	78
Ek 6. KASABANIN KAHRAMINI METNİ (HATIRLAMA ÖLÇEĞİ)	84
Ek 7.KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİN	88
Ek 8. ORJİNAL (KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ) METİN	94
ÖZ GEÇMİŞ	100

TABLO LİSTESİ

Tablo 1:	Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	40
Tablo 2:	Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı	40
Tablo 3:	Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı.....	41
Tablo 4:	Katılımcıların Kampüslerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 5:	Katılımcıların Kampüs ve Şubelerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 6:	KR21 İstatistiği ve Yorumu.....	43
Tablo 7:	Kontrol ve Deney Gruplarına Ön/Son Test Uygulamaları.....	46
Tablo 8:	Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanları.....	47
Tablo 9:	Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Aynı Metne İlişkin Geliştirdikleri Tutum Puanları	48
Tablo 10:	Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Metne İlişkin Geliştirdikleri Tutum Puanları	49
Tablo 11:	Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Aynı Metni Hatırlama, Okuma Esnasında Anlam Kurma, Yüzeysel Anlam Kurma ve Derinlemesine Anlam Kurma Puanları.....	50
Tablo 12:	Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Metni Anlama Durumları	52
Tablo 13:	Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Metni Hatırlama Durumları	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.1:	İletişim Unsurları.....	1
Şekil 2:	Ortak Tecrübe Alanı.....	2
Şekil 3:	Önceki Bilgi	3

KISALTMALAR

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS :Statistical Package for the Social Sciences

TDK :Türk Dil Kurumu

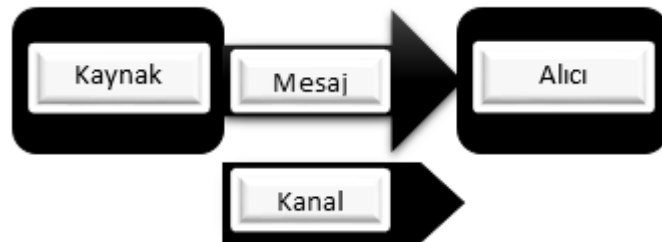
NRP :National Reading Panel

1. GİRİŞ

Bu bölüm araştırmanın problem durumunu, amacını, problem cümlesini, önemini, sayıltılarını, sınırlılıklarını ve tanımlarını içermektedir.

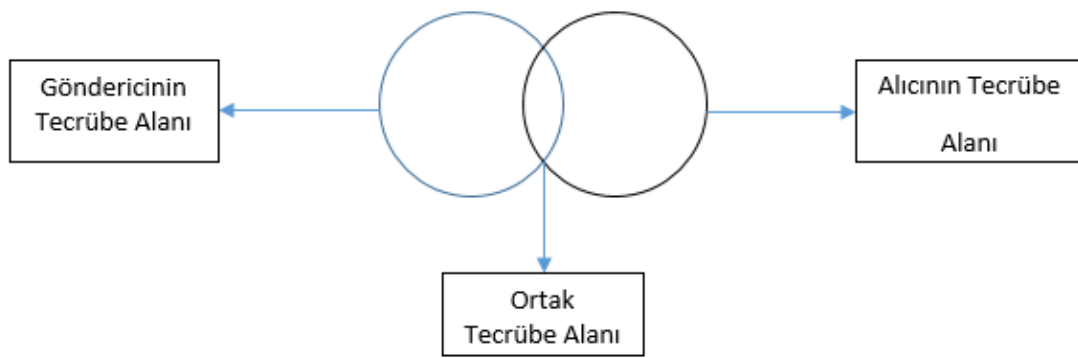
1.1. Problem Durumu

İletişim insanoğlu ile doğmuştur ve toplumun bir parçasıdır. İnsanın olduğu her yerde iletişim mevcuttur. Toplum geliştikçe iletişim de gelişme göstermektedir. İletişim dilin bir parçasıdır. İletişim denildiği zaman ilk akla gelen dil olmaktadır. İletişim aynı zamanda bir süreçtir. İletişim sürecinde temelde iki unsur vardır: kaynak ve alıcı. Kaynak, iletmek istenilen mesajı, iletmek istenilen hedef kitleye ulaştıran kişi veya birimdir (Işık, 1999). Alıcı ise kaynak tarafından iletilen mesajı alan birey veya topluluktur. Kaynak mesajı alıcıya bir kanal yolu ile iletir. Bu kanal yazı, ses, resim, dil vb. olabilir. Kanalı dil olan bir iletişimde alıcının mesajı anlayabilmesi için kaynak ile aynı dili biliyor olması gerekmektedir. Kısaca bir iletişim kaynak, mesaj, alıcı ve kanal olmak üzere dört unsurdan oluşur. İletişim unsurları Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1:İletişim Unsurları

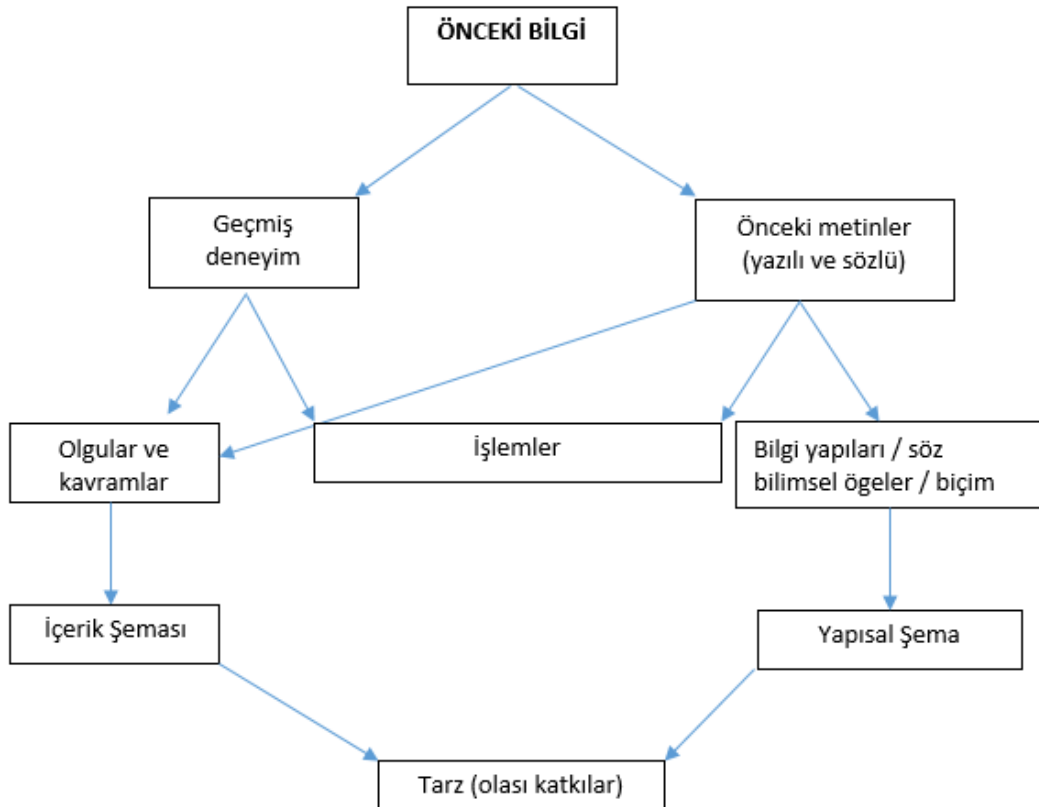
İnsanlar dış dünyayı dil yoluyla yorumlar ve anlamlandırır. Dil, düzenli bir sistem ve insanlar arası anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Dil olmadan iletişim de olmaz. Çünkü dil olmadan dış dünya kavramlara, sembollere ve simgelere dönüştürülemez ve insanlara aktarılamaz. Böylece dış dünya algılanıp yorumlanamaz. Dil eksik veya yanlış kullanıldığında iletişimde aksamalara neden olur. Doğru ve anlamlı kullanıldığında ise iletişim güçlenmektedir. Yani sağlıklı bir iletişim dilin kurallarının ve işlevlerinin iyi bilinmesiyle mümkün olmaktadır. İletişimi daha sağlıklı bir hale getiren dilin iletişim sürecindeki rolü iyi bir şekilde bilinmelidir (Yalçın ve Şengül, 2007). İletişimde kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Yanlış kodlanan mesaj iletişimde aksaklıkları neden olabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011, 14). İletişimde kaynak dil olarak seçildiğinde dilin işlevi kodlama ve kod açmaktır. Bilginin, düşüncenin ve duygunun uygun bir mesaj haline getirilmesine kodlama denir. Kaynağın düşüncesi, duygusu veya bilgisi alıcıya en uygun simgelerle kodlanarak mesaja dönüştürülür. Mesajın anlamlı bir şekilde yorumlanmasına ise kod açma denir. İletişim sürecinde mesajlar kod açma ile anlamlı hale getirilir. Kodlama kaynak, kod açımı alıcı tarafından yapılmaktadır. Kod açımının etkin bir şekilde gerçekleşmesinin ilk koşulu ortak bir dil kullanımıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011, 19-20). Ortak tecrübe alanı alıcı ile kaynağın arasındaki iletişimin sağlıklı ve güçlü olmasının nedenleri arasındadır. Ortak tecrübe alanı Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2:Ortak Tecrübe Alanı

Her insanın kendine özgü bir tecrübe alanı vardır. Dil, kişinin tecrübe alanıyla ilgili olduğu sürece bir anlam ifade eder. Dil ile iletilen mesajlarda dil bilgisine sahip olmayan kişinin mesajı duymasına rağmen algılaması mümkün olmayacaktır. Mesaj algılanmadığı için anlamlı bir geri

bildirimde bulunamayacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011, 19-20). Dil bilgisi ve dil becerileri iletişimdeki ortak tecrübe alanını genişletecektir. Bu yüzden iletişimde dil bilgisi ve dil becerileri mesajın algılanmasında önemli unsurlardandır. Geliştirilmesi gereken ve en önemli dil becerilerinden biri okuma becerisidir (Carrell, 1988a ve diğ., 2001). Grabe ve Stoller (2002)'a göre, okuma becerisi okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlanır. Okumanın gerçekleşebilmesi için yazılı bir metnin bulunması ve bu metnin görsel yolla veri haline dönüşmesi gerekir (Alderson, 2000). Okuyucunun bir metinden anlam elde etmesi okumayla ulaştığı bilgiyi kendi zihninde var olan bilgiyle eşleştirmesine bağlıdır (Anderson, 1999a, 11). Buna arka plan bilgisi denmektedir. Swales (1990, 83)'e göre arka plan bilgisi, yaşamla ilgili deneyimlerden oluşur. Şekil 3'te arka plan bilgisinin diğer bilgilerle olan ilişkisi gösterilmektedir.



Şekil 3: Önceki Bilgi

Swales, J. M. (1990). Genre analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Metinle ilgili arka plana sahip olmayan bir okuyucu yazarın iletmek istediği mesajı alamayacaktır. Dilidüzgün (2010, 46)'e göre dilin işlevlerini metin türleri belirlemektedir. Her metin türünde farklı dil işlevleri gerçekleşmektedir. Metinlerle ilgili olarak metin türleri de literatürde çokça farklı sınıflandırmaları olan bir konudur. Araştırmacılar metin türlerini sınıflandırırken farklılıklar göstermişlerdir. Özellikle edebi türdeki metinlerde farklılaşmalar mevcuttur. Çünkü edebi metinler sürekli bir değişim ve gelişim halindedir. Daha çok metnin konusuna göre yapılan sınıflandırmalar literatürde yer almaktadır. Bunlar, bilgi verici metinler, duygu anlatan metinler ve hikaye edici metinlerdir. Bilim adamlarının metinlere farklı bakış açılarından dolayı literatürde birçok metin sınıflandırması mevcuttur. İlköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde metinler işlenen konulara göre sınıflandırılmaktadır. Örneğin, işlenen konu hava kirliliği ise kitaptaki metinler hava kirliliğiyle ilgili metinlerdir. Metinlerde olay, fikir ve duygu bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında metinler hikaye edici, bilgi verici ve şiir olmak üzere 3 gruba ayrılır.

Bilgi Verici Metinler: Okuyucu bu metni okuduktan sonra bir konu veya konular hakkında bilgi sahibi olur. Bu metinlerin bir yazılma amacı vardır. Amaç okuyucuya bilgi vermektir. Düz ve akıcı bir anlatımı vardır. Söz sanatlarına yer verilmez. Okuduğunu anlama açısından düzeyleri farklı olan her birey için aynı anlamı taşımaktadır.

Hikâye Edici Metinler: Metinler de bir olay vardır. Bu metinlerde her şey bu olay etrafında gelişerek metin oluşturulur.

Şiirler: Şiirler duygu içermektedir. Bir duyguyu yazıyla, kelimelerle anlatmak oldukça zordur. Bu yüzden çok fazla söz sanatı ve süsleme kullanılmaktadır. Fazlaca soyut kavramlara yer verilebilmektedir. Bu yüzden şiirler her okuyucu tarafından aynı şekilde anlamlandırılmayabilir (Başaran, 2009).

Metin türlerinden hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine bakıldığında, okul öncesi dönemden itibaren hikâye edici metinler hakkında ön bilgiye sahip okuyucuların bu metinleri okuduklarında metnin anlamlandırmaları daha kolayken bilgi verici metinleri anlamlandırmalarında zorluk yaşadıkları görülmüştür. Metnin yazım biçimi ve metnin içeriği de okuduğunu anlamayı etkileyen diğer faktörler arasındadır (Rapp, Van den ve diğ., 2007). Palincsar ve Brown, (1984)'a göre metin anlama için önemli olan 3 faktör vardır. Bunlar;

1. Metin konusunun, açık ve anlaşılır olması.
2. Metindeki bilgiler ile okuyucunun bilgileri arasındaki bağlantının uyumu. Bu bağlantı ne kadar uyumlu ise okuyucunun metni anlamlandırması o kadar kolay olacaktır.
3. Okuduğunu anlama stratejilerinin doğru kullanılmasıdır.

Okunabilirlik, öğrencinin yaşına ve bilişsel becerilerine uygun olmasıdır. Yaşına ve bilişsel becerilerine uygun olmayan bir metin okuyucunun motivasyonunu ve metni anlamlandırmasını olumsuz etkileyecektir (Çakıroğlu, 2015). Metnin konusunun açık ve anlaşılır olması ve yaş seviyesine uygun olmasının yanı sıra okuyucunun sevdiği ve ilgi duyduğu bir konuyu ele alması okuyucunun okuma motivasyonunu ve okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkileyecektir.

Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlamının önemi anlaşılmaktadır. Bu açıdan bu çalışmada okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden metnin içeriğinin etkisini tespit etmeyi hedefleyen bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen faktörlerden kelime bilgisinin azlığı, ön bilgilerin kullanılmaması, yetersiz ön bilgi gibi faktörlerin etkisini azaltmayı amaçlayan kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama, okunan metne ilişkin tutum ve hatırlama üzerindeki etkisinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın konusu, “İlkokul 3. Sınıf Düzeyinde Kişiselleştirilmiş Metinlerin Okuduğunu Anlama ve Okuma Metnine İlişkin Tutum Üzerine Etkisi” olarak belirlenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “İlkokul 3. sınıf düzeyinde kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama ve metne ilişkin tutum üzerinde etkisi nedir?” şeklindedir.

1.3. Alt Problemler

1. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları metne ilişkin geliştirdikleri tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metni hatırlama, okuma esnasında anlam kurma, yüzeysel anlam kurma ve derinlemesine anlam kurma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kişiselleştirilmiş metinlerin okunan metne ilişkin tutum üzerinde etkisi var mıdır?
5. Kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama üzerinde bir etkisi var mıdır?
6. Kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu hatırlama üzerinde bir etkisi var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Okuduğunu anlama literatürü incelendiğinde, metin türlerinin okuduğunu anlama üzerine etkisinin ele alındığı birçok ampirik ve uygulamalı çalışmanın mevcut olduğu görülmüştür. Çalışmaların genelinde, metin türlerinden olan hikâye edici ve bilgi verici metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelendiği tespit edilmiştir. Metin türlerinin etkisinin incelendiği bu çalışmalarda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacıların tek bir sonuçta uzlaşamadığı görülmüştür. Bunun nedeni, hikâye edici metin türlerinin okuduğunu anlama üzerinde hem olumlu etkisinin hem de herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edildiği çalışmaların mevcut olmasıdır. Ancak bu çalışmalarda kullanılan metin türlerinin aynı özellikte olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise öğrencilere farklı bir metin türü olan kişiselleştirilmiş metin uygulanarak, okuduğunu anlama ve okuma metnine ilişkin tutumları incelenmiştir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bireyin dinleme ve konuşma eylemlerinin eğitimini ilk aldığı yer aile ve sosyal çevresidir. Ama bireyin asıl gelişimini sağlayacak olan okul çağında öğrendiği okuma ve yazma becerisidir. Bu iki beceri yaşam boyu devam etmektedir. Okuma becerisinin insan üzerinde etkisinin farkında olan araştırmacılar okumayla ilgili çeşitli tanımlar yapmaktadır. Akyol (2006)'a göre yazar ve okur arasındaki iletişim ön bilgiler ile kurulur. Uygun yöntem ve amaca göre düzenli bir ortamda meydana gelen anlam kurma sürecine okuma denir. Okuma, metinde verilmek istenen duygu ve düşünceleri anlamlandırma, çözümlenme ve değerlendirme sürecidir (Sever, 2011, 11). Gündüz ve Şimşek (2011)'e göre okuma yazıyı bir bütün olarak görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma. Tüm bu tanımlara bakıldığında okumanın aslında anlama demek olduğu üzerinde durulmuştur.

Okuma becerisinin ve öğrenme yeteneğinin geliştirilmesi okunan metnin anlaşılması için önem arz etmektedir (NRP, 2000). Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler arasında metin faktörleri yer almaktadır. Metinlerin okunabilirliği önemli bir etkidir. Çok fazla yabancı kelimelerden ve aşırı uzatılmış cümlelerden oluşan metinler öğrencinin metni anlamlandırmasını zorlaştıran etkenler arasındadır (Walter Kintsch ve diğ., 2005, 83'ten aktaran Carpenter, Paris; Stahl, Hiebert). Metinlerde bilinmeyen kelimelerin fazlalığı okuyucuyu olumsuz yönde etkileyebilir. Okuyucunun ilgisini çeken metin türlerini okuması okuyucunun okuma motivasyonunu arttıracığından okuduğunu anlamasında da artış gözlenecektir. Bu durumun yanı sıra okuduğunu anlamayı etkileyen sadece okuyucuya ilişkin faktörlerde bulunmaktadır. Bunlardan ilki akıcı okumadır. Akıcı okuma için tekrarlı okumaya önem verilmelidir. Akıcı okuma ve anlama kavramları birbirleriyle ilişkilidir. Öğrencinin dikkatini ve akıcı okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002). İkincisi metin yapı bilgisidir. Metin yapısı bilgisi Williams ve (2004) tarafından yapılan çalışmaya göre öğrencilerin okuyacakları metinlerin yapıları hakkında bilgi sahibi olmaları hem daha önce karşılaştıkları metinlerde hem de daha önce karşılaşmadıkları metinlerde daha etkili bir anlam kurmaya neden olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bağlama hakim olduğu, kahramanları tanıdığı, mekana hakim olduğu metinleri okuması anlama problemlerinin bir kısmını çözebilecektir. Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama probleminin bir kısmını çözebilmek için kişiselleştirilmiş metinler kullanılmıştır.

Bilgi verici ve hikâye edici metinlerde öğrenciler anlamını bilmediği bir çok kelimeyle, daha önce hayatında hiç karşılaşmadığı ve görmediği mekanlar veya karakterler ile karşılaşabilmektedir. Bu durum öğrencilerin ön bilgilerini kullanamamasına, metne karşı olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilmektedir. Bu da öğrencinin okuduğunu anlamasını zorlaştırmakta ve metinle ilgili bir soru sorulduğunda cevaplandırmasını güç duruma getirebilmektedir. Bu yüzden bu araştırmada öğrencilerin bilmediği kelimelerin olmadığı, daha önce karşılaşmadıkları karakterlerden ve mekanlardan oluşmayan bir metin olan kişiselleştirilmiş metinler kullanılmıştır.

Bu çalışma, eğitimciler, veliler, öğrenciler ve öğretmenler açısından önemlidir. Çünkü okuma ve okuduğunu anlama öğrencinin her derste ve akademik her sürecinde karşı karşıya kalacağı bir beceridir. Çalışmamızda okuma, okuduğunu anlama ve kişisel metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi gibi değişkenler üzerinde durulacaktır. Bunun yanı sıra, literatürler incelendiğinde kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama ve okuduğu metne ilişkin tutum üzerinde etkisini araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın bu konuya öncülük edebileceği ve bu alanda yapılacak diğer çalışmalara katkıda bulunacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle, 2018-2019 eğitim-öğretim yılıyla ve araştırmada elde edilen bilgiler, anket ve ölçekler yoluyla sağlanan veriler ile sınırlıdır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okuma

Bireyin okuma eğitimini aldığı ilk yer ailesi ve sosyal çevresidir. Ancak bu becerinin asıl geliştirildiği zaman dilimi ilkokul çağıdır. Okuma becerisi de tıpkı diğer dil becerileri gibi yaşam boyu kullanılmaktadır. Eğitim psikolojisindeki paradigma değişimleri ve okuma becerisinin içerdiği çok sayıdaki alt beceriden dolayı bu kavramın çok çeşitli tanımlarının yapıldığı söylenebilir.

Son yıllarda yapılan okumayla ilgili tanımların neredeyse tamamında vurgulanan asıl unsurun anlama olduğu görülmektedir. Okumayla ilgili tanımlara bakıldığında; Sever (2011, 11)'in okumayı, metinde verilmek istenen duygu ve düşünceleri anlamlandırma, çözümlenme ve değerlendirme süreci; Gündüz ve Şimşek (2011)'in yazıyı bir bütün olarak görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma; NRP (2000)'nin okunan metnin anlaşılması; Demirel (1990, 59)'in yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, bir anlam kurma süreci; Öz (2001, 193)'ün göz sıçraması sonucunda kelimelerin anlamlarını kavrama ve seslendirme Akyol (2006, 1)'un ise ön bilgiler kullanılarak yazar ve okur arasında iletişim kurulması sonucu anlam kurma süreci olarak tanımladığı görülmektedir. TDK sözlüğünde (2005, 1494) ise okumanın *“Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümlenip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.”* şeklinde tanımlanmaktadır.

Literatürde yapılan okuma tanımlarının çoğunda okumanın sadece yazan heceleri, harfleri veya kelimeleri seslendirmek olmadığı anlamlı olarak yapılmayan bir okumanın okuma sayılamayacağı üzerinde durulmuştur. Diğer bir deyişle okumanın gerektirdiği alt becerilerin de okumanın tanımlanmasında etkili olduğu söylenebilir. Örneğin Yılar (2015) *“Okuma, okuyucu, yazar ve çevresel unsurların etkileşimi sonucunda kişinin zihninde oluşan bir anlam kurma sürecidir”* şeklinde okumayı tanımlamaktadır. Demirel (2016) ise *“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma*

etkinliğidir.” şeklinde okumayı tanımlamıştır. İlk bakışta okuma ve anlama iki ayrı kavram gibi görünseler de, aslında birbirlerine bağlıdır. Bazı araştırmacıların da belirttiği gibi okumak, anlamak içindir; yani anlamak okumanın temelidir (Ercan ve Bahar, 2018). Okuma sırasında ve sonrasında okunanlardan anlam çıkarmak son derece önemlidir. Bunun için okuyucunun ön bilgileri ve deneyimlerinin okuma ortamına aktarması gerekir. Okuma fiziksel bir süreç olduğu kadar zihinsel bir süreçtir. Göz hareketleri, göz duruşları, sıçramalar gibi işlemler fiziksel; algılama, ön bilgileri harekete geçirme, anlama, sıralama, dikkat çekme, analiz ve sentez yapma gibi işlemler zihinsel süreçlerdir (Güneş, 2007). Demirel (1999)’e göre okuma sırasında yazar ve okuyucu arasında bağ kurulur. Bu bağ sonucunda okuyucu yazarın iletmek istediği mesajı yorumlar. Bu yönüyle okumanın psikolojik ve sosyolojik yönü de ortaya çıkar. Zihinsel algılama, duygusal olgunluğa ulaşma ve düşünme okumanın psikolojik yönüdür. Okunan metnin okuyucunun sahip olduğu sosyo-kültürel düzeye göre anlamlandırması ise okumanın sosyolojik yönüdür.

Okuma öğrenilmesi de son derece zor ve zaman alan bir beceridir. Aytaş (2003)’a göre okumanın kazanımı beş aşamada gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki okuma becerisinin gerçekleştiği ilk yıllar olan okul öncesidir. Bu dönemlerde öğrencinin okumaya istekli olması temel amaçtır. İkincisi ilkokulun ilk yılı olan okumaya başlama dönemidir. Artık bu dönemde çocuklar tek başına okuyabilecek beceriye sahiptir. Üçüncüsü öğrencinin okuma motivasyonunun arttığı ve okuma alışkanlığı edindiği ilkokul ikinci, üçüncü sınıftır. Dördüncüsü ise okuma becerisinin arttığı 4-5 ve 6. sınıfları kapsayan dönemdir. Son olarak okumadan zevk almaya başlandığı ve okuma alışkanlıkları edinildiği dönemdir.

Tüm bu tanım ve açıklamalardan hareketle okumanın bireye katkıları da şu şekilde sıralanabilir (Merga ve Ledger, 2018; Tsai, 2018; Conners, 2009; Glenberg, Brown ve Levin, 2007; Güneş, 2007; Cain, Oakhill ve Elbro, 2003; Kalb, Van Ours, 2014; Bircan ve Tekin, 1989; Kurulgan ve Çekerol, 2008):

- ***Okuma, kelime hazinesini geliştirir.*** Okuyucunun anlam kurması ve çıkarımda bulunması için metinde geçen kelimeleri bilmesi gerekmektedir. Bu sebeple okuduğunu anlama ve sözcük dağarcığı arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Okunan sözcüğün anlamına yönelik tahminlerde bulunması için çıkarım yapmasını kolaylaştıracaktır. Böylelikle okuma sırasında metinde geçen kelimelerle ilgili yapılan zihinsel işlemler, yeni kelimeler öğrenmeye yardımcı olacaktır.

- **Okuma, zihni yeniden yapılandırmaya yardımcı olur.** Okuyucunun yazarın bakış açısını anlamaya çalışması, yorumlaması, ilişki kurması ve değerlendirmesi gibi zihinsel işlemler zihni yeniden yapılandırır.
- **Okuma, iletişim becerilerini geliştirir.** Okuma temel iletişim becerilerimizden biridir. Çevremizle iletişim kurmaya ve duygu düşüncelerimizi aktarmaya yardımcı olur. Okuduğunu anlama becerisinin niteliği kuvvetli olan bir okuyucu, yazılı kaynaklarda okuduğu bilgileri günlük yaşamında kullanır veya bu bilgileri farklı yollarla başkalarına iletir. Okuma basılı materyaller ile gerçekleşir. Bunlar dergi, kitap, gazete vb.dir. Günümüzde e-kitap, e-dergi, e-gazete gibi materyaller ile bunlar dijital hale getirilmiştir. Bu materyaller aynı zamanda bir iletişim aracı olduğu için aslında okuma bir iletişim biçimidir.
- **Okuma, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirir.** İnsanlar yeni bakış açıları kazanmak ve günlük hayatına ayak uydurmak için yazılı iletişim kaynaklarını inceler. Bunların yorumlanması için hayal gücüne ve yaratıcılığa ihtiyaç vardır. Yazılı kaynakların yorumlanması, okunması ve algılanması için analiz etmek, yaratıcı düşünmek ve sorgulamak gerekmektedir. Bunun için hayal gücü ve yaratıcılığın gelişmesi için okuma becerisi son derece önemlidir.
- **Okuma, zihinsel becerileri geliştirir.** Farklı bakış açılarının irdelenmesi, yorumlanması ve bir senteze ulaşması zihinsel becerilerdir. Bunların gelişmesine yazılı kaynaklar hizmet eder. Farklı metinler okuyarak bunlar arasında bağ kurmak, eleştirmek ve düşünmek zihinsel bir çaba olarak yorumlanabilir.
- **Okuma, dil becerilerini geliştirir.** Zihinsel becerilerin gelişmesi okuma becerisinin kazanılmasıyla mümkün hale gelir. Bu durum okuyucunun kendisini sözel veya yazılı olarak ifade etmesine yardımcı olur.
- Ayrıca okuma diğer tüm derslerin temelinde olduğu için akademik başarı için de son derece önemli bir işleve sahiptir.
- Dilsel ve zihinsel becerilerin gelişimi bireyin çevreye uyumuna katkı sağlar.
- Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi bireyin kendini ifade etme becerisini de geliştirmektedir. Bu durumda okumanın sadece zihinsel değil sosyal bir faaliyet olduğu söylenebilir.
- Sürekli gelişen ve değişen dünyayı yakalamak ve ona uyum sağlamak için okuma elimizde en etkili araçtır.

2.1.1. Okumanın Fiziksel Yönü

Okuma esnasında gözler soldan sağa doğru sıçrama ve odaklanma yaparak kelimeleri algılar. Bu göz hareketlerinin düzensizliği okumayı olumsuz yönde etkiler (Karatay, 2014). Eğitim yoluyla bu duraklama ve sıçramalar geliştirilebilir.

Gözün satır üzerinde net şekilde gördüğü kısım görme alanıdır. İyi bir okuma için görme alanının geliştirilmesi gerekir (Karatay, 2014; Yalçın, 2002). İyi okuyucuların görme alanı, zayıf okuyuculara göre daha geniştir. Görme mesafesi görme alanını etkileyen önemli bir unsurdur. İdeal görme mesafesi (göz ile metin arasındaki mesafe) 30 cm'dir. Netlik açısı da görme alanını etkileyen diğer bir unsurdur. Göz ile metin arasında 60-80 derecelik bir açı olmalıdır (Karatay, 2014).

Okuma yapılırken gözler aracılığıyla kelimeler hızlı bir şekilde tanımlanıp sinyallerle beyne iletilir. Bu sinyallerin beyne iletilmesiyle okumanın zihinsel süreci başlamaktadır (Karatay, 2014). Bu sürecin sağlıklı işlemesi okumayı olumlu yönde etkileyecektir. Ancak okuma sırasında kelimelerin seslendirilmesi, kelimelerin algılanmasından daha uzun zaman alır. Buna göz ses uzaklığı denmektedir. Sesli okumada bu durum daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Sesli okumada göz ses uzaklığı artmaktadır. Göz ses uzaklığı arttıkça okumanın verimliliğinin ve hızının düşmesine sebep olmaktadır (Arıcı, 2018).

Okunan metinlerde yazı boyutu da okumayla ilgili diğer bir fiziksel unsur olarak kabul edilebilir. İdeal yazı boyutu okurun seviyesine/yaşına göre değişmektedir. Her sınıf düzeyine uygun yazı boyutları belirlenmiştir. Birinci sınıflarda 20-24 punto kullanılırken beşinci sınıflarda 11 punto kullanılmaktadır (Arıcı, 2018).

Okumanın fiziksel unsurları arasında kâğıt tipi ve ışığın geliş yönü de yer almaktadır. Kullanılan kâğıtların ışığı yansıtması ve arkasını göstermemesi önemli unsurlardan biridir. Işığın tepeden veya soldan gelmesi okumayı olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Yalçın, 2002).

2.1.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Gözün algılandıklarının beyinde anlamlandırılmasıyla okuma gerçekleşir (Okur, 2013). Beyin göz aracılığıyla kendisine ulaşan iletileri zihinsel bir süreçten geçirir. Beyne iletilen sinyaller burada anlamlandırılır. Beynin bunları anlamlandırması için daha önce var olan bilgiler ile karşılaştırması gerekmektedir. Bu durumda okunan metnin içeriğiyle ilgili ön bilgilere sahip olmayan bir okuyucu okuduğunu anlamlandıramayacaktır (Karatay, 2014). Bu sebeple okuyucu metni okumadan önce metinle ilgili görselleri inceler, ön bilgileri harekete geçirecek sorular sorulur ve anahtar kelimeler üzerinde durulursa zihin okumaya hazır hale gelir. Bu tür etkinliklerin yapılması okuyucunun ön bilgilerinin harekete geçirilmesinde kolaylık sağlayacaktır.

2.1.3. Okumanın Toplumsal Yönü

Okuma eylemi bireysel olarak görünse de aslında bireyselliği içeren toplumsal bir eylemdir (Yılmaz, 1995). Nitekim birey toplumun bir üyesidir ve yaptığı her eylemde olduğu gibi okuma eylemini de toplumun bir üyesi olarak gerçekleştirir. Bireyin birçok özelliği, toplumla etkileşmesi sonucu şekillenir. Bu etkileşim ailede başlar. Okuma alışkanlığı olan bir ailede yaşayan birey kolaylıkla okuma alışkanlığı edinebilmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu da bireyin okuma alışkanlığını etkilemektedir. Sosyo-ekonomik durumu yüksek olan ailelerde yetişen bireylerin okuma eğilimleri daha yüksektir. Aileden sonra okuma alışkanlığını etkileyen toplumsal faktör okuldur. Okul bireyin okuma alışkanlığı üzerinde oldukça etkilidir. Okuma etkinliklerinin yapıldığı bir okulda eğitim gören çocuğun okuma kültürü oluşturma ve geliştirme imkanları daha geniştir. Toplumun genel yapısı olan çevre de bireyin okuma kültürünü etkileyen etmenler arasındadır. Günümüzde bireyler arası iletişim çok hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu kadar kolay iletişim kurabilen bireyler birbirinden etkilenmekte ve birbirine benzeyen insanların sayısı artmaktadır. Bu yüzden toplumun okumaya bakışından tüm bireyler etkilenmektedir. Toplumdaki okuma kültürüne ve alışkanlığına göre bu etkilenme olumlu ya da olumsuz olabilmektedir (Arıcı, 2018).

Medya, günümüzde hayatın içinde çok fazla yer almaktadır. Bireyler medya araçlarıyla çok erken yaşta tanışmaktadır. Medyadaki içerikler bireyleri her açıdan etkilemektedir (Demirtaş

ve Süğümlü, 2013). Medyayla bu kadar iç içe bir toplum söz konusu iken genç yaştaki bireylerin model alabileceği karakterler topluma sunularak medyanın gücü olumlu yönde kullanılabilir. Örneğin kitaplardan uyarlanmış birçok dizi ve film yer almaktadır. Bu durum izleyicinin kitaba olan ilgisini arttırabilmektedir.

Kitaplardan bilgi edinmenin yanında bireyin iç dünyasındaki zenginliğin genişlemesini ve yaşama farklı bakış açılarıyla bakmasını sağlar (Ortaş, 2011). İnsanın kendini tanıması, farklı bakış açıları edinmesi ve iç dünyasını zenginleşmesi toplumsal uyumu da beraberinde getirecektir. Okuma psikolojik sağlığı da etkilemektedir. Düzenli okuma yapan bir birey karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilme ve problem çözebilme becerilerini geliştirmiş olur. Sağlıklı bir psikolojiye sahip bireyler sağlıklı bir toplumun oluşmasına olanak sağlamaktadır.

Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek, okumaya motivasyonunu arttırmak çoğu zaman bireyin kendi elinde olan davranışlardır. Ancak burada çevresel katkı belirleyici olmaktadır. Zira aile, akran grubu, öğretim ortamı ve sahip olunan sosyo-ekonomik imkânlar okumaya yaklaşımı yapılandırır. Bireyin aileden başlayarak karşılaştığı sosyal çevrenin, onun öğrenme alanlarını, doğal olarak okuma beceri ve alışkanlığını da etkilediğini belirtmektedir.

2.1.4. Okuma Psikolojisi

İnsanların temel ihtiyaçları fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç alanda sınıflandırılabilir. Ancak zamanla fiziksel ihtiyaçlardan çok psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlar insan hayatında daha önemli hale gelmektedir. İnsanlar bilme ve anlama ihtiyaçlarını gidermek ve evreni anlamak isterler. Bilme ve anlama ihtiyacını giderebilmek için en sık kullanılan becerilerden biri ise okumadır.

Bilme ve anlama ihtiyacının giderilmesi insan psikolojisini olumlu yönde etkilemektedir. Bu da okuma ile gerçekleşmektedir. Bilme ve anlama, bilişsel bir ihtiyaçtır. Birçok kültürde bu ihtiyacını karşılayamayan insanlarda bunalım, bedensel işlevleri yerine getirememe ve depresyon gibi çeşitli durumlar görülebilmektedir. Bu ihtiyacını karşılayabilen insanlar ise kendini aşabilmekte ve mevcut potansiyellerini çok daha ileriye taşıyabilmektedir (Arık, 1995).

İnsan psikolojisinin önemli sorunlarından bir tanesi de strestir. Okuma eylemini gerçekleştiren birey, stres düzeyini aza indirdiği gibi bu durumlarla karşı karşıya kaldığında problemlere de çözüm üretebilir.

Okuma, bireyin motivasyon, ilgi ve tutumlarını etkilemektedir. İlgi, tutum ve motivasyon bireyin öğrenme aşamasında yaşadığı önemli psikolojik kavramlardır. Öğrenmedeki bu psikolojik süreçlerin okuma becerisinden etkilenmesi de bu becerinin öğrenme psikolojisini doğrudan veya dolaylı olarak etkilediğinin bir göstergesidir.

Okumaya karşı korku ve endişe gibi duyguları barındıran bir birey okuma kaygısı yaşıyor demektir. Kaygı bireyde özgüven eksikliğine neden olmakla birlikte motivasyonun azalmasına ve okumanın yavaş ilerlemesine neden olmaktadır. Bunlara bağlı olarak bireyin okuma- anlama düzeyinde düşüş meydana gelmektedir (Zbornik, 1988; Zbornik ve Wallbrown 1991).

2.1.5 Okuma Yöntem ve Teknikleri

Okuma amacına göre hangi okuma türünün kullanılacağını tespit etmek; hangi okuma türünde daha iyi anladığını fark etmek ve okuma esnasında zaman kaybına neden olan faktörleri azaltma açısından son derece önemli olan okuma türleri, farklı şekilde sınıflandırılabilir. Okuma türlerini “sesli ve sessiz” olmak üzere iki bölüme ayıranlar olduğu gibi (Baymur, 1944; Güneş, 2000; Demirel, 1999; Yalçın, 2002; Baştürk, 2004; Ural, 1986; Uluğ, 1985) bunlara ek olarak “İnşat” (Göğüş, 1978; Kavcar, 1995; Ünalın, 2001; Calp, 2005), “toplular (grup hâlinde okuma)”, “güdümlü okuma” (Göğüş, 1978), “metinler arası okuma, görsel okuma” (Akyol, 2006), “özgür okuma” (Göğüş, 1978; Öz, 2001), “anlamlı okuma” (Öz, 2001), “bilgilenimsel ve yazınsal okuma” (Özdemir, 1983) vb. okuma türlerini de ekleyen araştırmacılar vardır.

Bunların dışında okuma türlerini 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda yer aldığı üzere sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma başlıkları altında inceleyen araştırmacılar da vardır (Okur, 2013; Yıldız, 2008; Karatay, 2011; Gündüz, Şimşek, 2014; MEB, 2006). Bu çalışmada 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan okuma türleri sesli ve sessiz okuma altında sınıflandırılarak açıklanmıştır.

2.1.5.1. Sesli Okuma

Okuma hızının artması ve okumanın öğrenilmesinde sesli okuma önemli bir yer tutar. Bu yüzden ilköğretimin başlarında sesli okuma becerisi önemlidir. Öğretmenler bu beceriyi öğrenciye kazandırırken aşağıdaki hususları dikkate almalıdır:

1. Öğretmen metni okurken model olmalıdır.
2. Öğretmenin metni diksiyona dikkat ederek ve uygun bir sesle okumalıdır.
3. Sesli okuma sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiği öğrencilere açıklanmalıdır.
4. Okunacak metin öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır.
5. Sesli okuma için öğrencilere yeteri kadar zaman tanınmalıdır.
6. Okuma sırasında yapılan hatalar çok barizse bunlar okuma sonrası değil okuma esnasında düzeltilmelidir (Yılmaz, 2014, s. 87-88).

Sesli okuma, okuma-yazma sürecinde öğrencilerin akıcı okumasına ve kelimeleri tanımasına fayda sağlamaktadır. Öğrencinin dikkatini toplamasına, konuşma, yazma, görsel okuma ve zihinsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Sesli okuma iletişim ve etkileşim aracı olduğundan öğrencilerin güvenini arttırmaktadır. Sesli okuma metindeki duyguların düşüncelerin ve bilgilerin öğrenilmesini sağladığı gibi bunların başkalarına aktarılmasını da sağlamaktadır. Bu yüzden öğretmenler sesli okuma çalışmalarını sessiz okuma çalışmaları kadar önemsemelilerdir (Güneş, 2011).

2.1.5.2 Söz Korosu

Söz korusu metni birden fazla öğrencinin birlikte okunmasıdır. Farklı şekillerde gerçekleşebilir:

Toplu okuma: Sınıftaki tüm öğrencilerin metnin sesli okumasıdır.

Grup olarak okuma: Sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılır. Her gruba metinden bir bölüm verilir. Bu bölümler gruplar tarafından sesli olarak okunur.

Nakaratlı metinleri okuma: Metindeki bölümleri ilgili grup okurken nakarat olan bölümler bütün gruplarla birlikte okunur (MEB, 2006).

Akyol (2016), okuma yetersizliği olan öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için koro halinde okumanın etkili olacağını belirtmektedir.

2.1.5.3. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu, metnin diyaloglar hâlinde okunmasıdır. Bu tür okuma ile öğrencilerin öyküleyici metinlerin karakteristik özelliklerini kavramalarını, metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır” (Karatay, 2011, 71). Metnin diyalog halinde okunması metnin kahramanlarının kişilik özelliklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar. Böylelikle okuma tiyatrosu algılamayı kolaylaştırır. İhtiyaç halinde öğretmen örnek okuma yapabilir. Öğretmenin örnek okuma yapması hem öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini anlaması hem de aşırı kaygılanmalarının önlenmesi bakımından önemlidir (Akyol, 2016).

2.1.5.4. Tartışarak Okuma

Okunan metindeki bilgi, duygu ve düşüncelerin aynı ortamda bulunan öğrencilerle tartışılmasıdır. Tartışarak okumada amaç, “Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır” (MEB, 2006, 68). Tartışarak okuma yöntemi öğrencinin birbirlerinin fikirlerine saygılı olmayı öğretmektedir. Böyle bir ortamda öğrenciler fikirlerini rahat bir şekilde dile getirebilirler. Bu şekilde yapılan uygulamayla tartışarak okuma yöntemi amacına ulaşabilir.

Tartışarak okuma bireyin sosyal becerilerini de geliştirmektedir. Çünkü birey duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşarak sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar. Tartışarak okunan bir metnin daha iyi anlaşılması mümkündür.

2.1.5.5. Sessiz Okuma

En çok kullanılan okuma türü sessiz okumadır. Bu okuma türünde konuşma organları kullanılmaz. Konuşma organı kullanılmadığı için okuma daha hızlıdır. Göz seslendirilen sözcüklerden daha fazlasını gördüğü için sessiz okuma daha hızlı gerçekleşmektedir. İlkokul 1.

sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına yer verilmelidir. Böylelikle öğrenciler kendi başlarına okuma alışkanlığı kazanırlar (Çelik, 2006, s. 24-25).

Aytaş (2005)'a göre sessiz okumanın öğrencilerin kendi kendilerine okuyup öğrenmesine büyük katkısı vardır. Sessiz okuma sesli okumaya göre her zaman ve her yerde gerçekleştirilebilecek bir okuma çeşididir. Sessiz okuma çalışmalarında öğrencilerin mırıldanarak, dudak, gövde, baş hareketleri yapmaları, yazıyı kalemle ya da parmakla takip etmeleri engellenmelidir. Öğrencilerin okuma hızları ve anlama güçlerini kontrol etmek amacıyla derslerde sessiz okuma yaptırılabilir. Bu okumadan sonra öğrencilere sorular sorularak anlama güçleri anlaşılabilir.

2.1.5.6. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okumada amaç “Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır” (MEB, 2006, 67). Sorular okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında sorulabilir. Metin öncesi ve metin okuma esnasında soru hazırlama, anlama için zihni sürekli hazır hâlde tutacaktır. Metin sonundaki sorularda metnin ne kadarının algılandığını belirleyecektir. Metin sonrası soru sorma en çok kullanılan yöntemdir.

2.1.5.7. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okumada ilk olarak metnin başlığına daha sonra metnin türüne bakılır. Daha sonra metnindeki tüm kelimeler okunmadan sayfalar üzerinde göz gezdirilir. Göz gezdirildikten sonra metnin ana fikri hakkında bir fikir oluşmuşsa göz atarak okuma gerçekleşmiş demektir. Göz atarak okumada amaç “Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır.” (MEB, 2006, 65).

2.1.5.8. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okumada metnin ayrıntılarına yer verilmez. Özetleyerek okumanın amacı “Metinde işlenen ana fikri – konuyu destekleyen temel yargıların kavranmasıdır” (Karatay,

2011, 66). Varsa metnin kahramanlarından kısaca bahsedilerek metnin ana fikri ortaya konur. Özetleme sırasında gereksiz ayrıntılar çıkarılır, önemli olay ve düşünceler ön plana çıkarılır (Akyol, 2016). Dolayısıyla özet okunduğunda okuyucu çok fazla detaylara boğulmadan metnin ana fikri konusunda bilgi sahibi olur.

2.1.5.9. Not Alarak Okuma

Metindeki önemli bilgilerin bir deftere veya kâğıda not edilmesidir. Not alarak okumada amaç “Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır” (MEB, 2006, 66). Tekrar okunması gerektiğinde metnin hepsinin okunmasına gerek kalmadan not alınanların okunması, metnin hatırlanmasını kolaylaştırır.

Bu okuma tekniğinde okuma amacının bilinmesi önemlidir. Çünkü okuyucu metni okurken okuma amacına uygun notlar almalıdır. Amacına uygun notlar alınmadığında metnin tekrar okunması gerekebilir. Ayrıca metin türü de bu teknikte önemli yer tutmaktadır. Çünkü öyküleyici bir metin okunuyorsa yer, zaman, mekan ve karakterler not edilmelidir. Bilgi verici bir metin ise önemli olan metnin ana fikri olduğundan buna uygun notlar alınmalıdır.

2.1.5.10. İşaretleyerek Okuma

Metin okunurken metnin önemli cümlelerinin altına çizilmesi veya işaretler konulmasıdır. Bu yöntem, not alarak okuma yöntemine benzemekle beraber daha kolay olduğu için daha fazla tercih edilir. “İşaretleyerek okumada amaç, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir” (MEB, 2006, 66). Metindeki önemli yerlerin altına çizilerek işaretlendikten sonra metnin tekrar okunması gerekirse sadece önemli olan yerler okunarak metnin hatırlanması sağlanır.

2.1.5.11. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okumada varsa resimler incelenir, metnin başlığından hareketle metnin konusu tahmin edilebilir. Bu uygulamalar okuma öncesinde yapılmaktadır. Okuma sırasında ise okuma bölünerek devamında ne olacağı hakkında tahminde bulunulur. Tahmin ederek okumada

meraklanma esastır. Metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmada amaç okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Okurken metinle ilgili tahminlerde bulunma, zihni sürekli etkin hâlde tutarak anlamaya ve kalıcılığa olumlu etki yapar.

2.1.5.12. Ezberleme

Ezberleme “Kültürel ve edeb değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavramayı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmayı sağlar” (Gündüz ve Şimşek, 2014). Ezberlenen nitelikli söz ve metinler, öğrencilerin dil bilincini ve estetik algılarını geliştirir. Ayrıca ezberleme yöntemi hafızayı güçlendirdiği gibi okurken karŐılaŐılan ezberlenmiŐ metinlerin anlaşılmasında hızlılık sağlar.

2.1.5.13. Metinlerle İlişkilendirme

Okunan metinle daha önce okunan metin arasında karşılaştırma yapmaktır. Özellikle aynı konuyu ele alan metinler arasında ilişkilendirme yapılır. Olay, yer, kahramanlar, konu, biçim ve anlam yönünden karŐılaŐtırılır. Metinler arası ilişkilendirme yapılabilmesi için okuyucunun aynı konuyu ele alan birçok bilgiye sahip olması gerekir. Bu durum okumayla mümkün olmaktadır.

2.1.5.14. Eleştirel Okuma

Eleştirel okumada, tarafsız olmak önemlidir. Okunan metnin olumlu ve olumsuz yanları değerlendirilir, sorular sorulur ve bu sorunun cevapları aranır. Eleştirel okumada amaç, bu yolla öğrencilerin kendi doğrularını bulmasını sağlamaktır (MEB, 2006). Eleştirel okumada, okunan metnin incelenmesi, yorumlanması ve eleŐtirilmesi gerekmektedir.

Eleştirel okumada okuyucu birçok beceriye ve geniŐ bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Çünkü eleştirel okumada ön bilgiler karŐılaŐtırılır, doğrular ve yanlışlar sorgulanıp değerlendirilir. Bu bağlamda eleştirel bir okuyucu olabilmek için öncelikle iyi bir okuyucu olmak ve okunanları iŐlevsel bir Şekilde kullanma becerisine sahip olmak gerektiği belirtilebilir (AŞılıoğlu, 2008). zdemir (2017) eleştirel okumanın analiz, sentez, değerlendirme gibi st düzey düşünme

becerilerini gerektirdiğini belirtmektedir. Yıldız (2013) eleştirel okumanın yetkin okuyucunun özelliklerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okumayı etkileyen faktörler aynı zamanda okuyucunun okuduğunu anlamlandırmasını da etkilemektedir. Ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen fikirleri çözmek ve bunlara anlam yüklemek okuduğunu anlamadır. Okuyucu sözcüğü seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği sözcüğü bellekte anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008). Pardo (2004)'ya göre okuduğunu anlama okuyucunun önceden sahip olduğu bilgileri ve becerileri karşılaştırması ve bu bilgi ve becerileriyle etkileşim kurmasıdır. Epçaçan ve Bahar (2018)'a göre anlama, okuma öğretiminin esas hedefidir; okuma ana fikri belirlemek ve anlamı kavramak amacıyla yapılır. Bunun için okuma öğretiminin, anlama ile özetleyip bütünleştirilmesi gerekir. Demirel, (2016) ise okuduğunu anlamayı şu şekilde tanımlamaktadır: *“Okuyucudan, bir yazarın iletmek isteği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Okumanın belirli özellikleri vardır. Bunlardan biri okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer bir kişi metni okuduğunda anlam çıkarmıyorsa bu okuma değildir.”*

Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile yeni bilgilerini karşılaştırıp yeniden yapılandırmasıdır. Bu sebeple ön bilgiler okuduğunu anlama sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Okuyucunun ön bilgileri ile yeni öğrendiği bilgiler örtüştüğünde okuyucu metni daha iyi anlar. Çünkü okuyucunun zihninde daha önceden var olan bir şema bulunmaktadır. Bu şemaya yeni bilgileri kolayca yerleştirebilir. Ama okuyucu, ön bilgileri ile çelişen bir bilgiyle karşılaşsa bunu kolay kavrayamaz. Böyle bir durumda zihninde kısa bir dengesizlik oluşur. Bu dengesizlik var olan şemasına yeni bilgilerini yerleştirememesinden kaynaklanır. Böyle bir durumda okuyucu yeni bilgisi için zihninde bir yer açarak yeni bir şema oluşturur. Sahip olduğu yeni bilgiyi bu şema içine yerleştirir. Bilişsel yapılandırmacılara göre bireyin öğrenmesi için iki yol vardır. Birinci durumu ‘denge-denge’ şeklinde adlandırır. Yani eski bilgilerle yeni bilgiler çelişmediğinde birey denge durumundadır. İkinci durumu ise ‘denge-dengesizlik-yeniden denge’ şeklinde adlandırır. Yani eski bilgiler yeni bilgilerle çeliştiğinde denge bozulur ve birey dengesizlik yaşar. Birey zihninde yeni bir şema oluşturarak yeniden denge

durumuna ulaşır (Yılmaz, 2014, s. 80-81). Yani okuyucunun metnin içeriğine dair ön bilgisi ne kadar fazlaysa metni anlama düzeyi o kadar yüksek olacaktır.

2.2.1. Anlama Modelleri

Okuduğunu anlama becerisi küçük yaşlardan itibaren bireye kazandırılması gereken önemli becerilerden biridir. Okuduğu metinden anlam çıkarma işlemi gerçekleştirilemiyorsa bir kitabı, bir öyküyü, bir metni veya bir makaleyi okumanın bir anlamı yoktur. Okuduğunu anlamının geliştirilebilmesi için öncelikle bireylerin bir metni nasıl anladıklarının araştırılması gerekmektedir. Bu konuda uzun yıllardan beri öğrencilerin bir metni nasıl anladıklarını öğrenmek amacıyla yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda ulaşılan anlama modelleri üç gruba ayrılmıştır.

Geleneksel Modeller: Bu modelde metnin hatırlanması ön plandadır. Öğrenci metni okuduktan sonra metni hatırlama düzeyine göre metinle ilgili soruları cevaplandırabilir. Akılda tutulan bilgiler sayesinde sorulara verilen cevaplara bakılarak öğrencinin anlama düzeyi belirlenmeye çalışılır.

Bilişsel Modeller: Bu modellerde bilginin nasıl akılda tutulduğu ve nasıl anlaşıldığı üzerine yoğunlaşır. Bilişsel modeller öğrencinin anlama sürecini nasıl tamamladığıyla ilgilenir.

Yapılandırmacı Modeller: Yapılandırmacı modeller, öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye, anlama sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemeye yoğunlaşmaktadır (Güneş, 2014).

Yapılandırmacı modeller şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2014):

Bütünleştirme-Yapılandırma Modeli: Kintsch, tarafından 1998’de ortaya atılmıştır. Okuduğunu anlama aşamaları biraz daha geliştirilmiştir. Bu modelde bireyin metni anlaması için durum modeli oluşturması gerekmektedir. Ön bilgiler ve düşünceler arasında ilişki kurması bu modelin temelidir. Bu modelde iki temel aşama vardır. İlki yapılandırmadır. Dilsel ilişkiler, bilgi ağı, çıkarım yapma ve ögeler arası bağ kurma sayesinde ön bilgilerin kullanılması yapılandırmadır. İkincisi ise bütünleştirmedir. Bu aşamada ise tüm bilgiler (ön bilgiler ve yeni bilgiler) arasında bütünleştirme yapılmaktadır.

Structure Building Framework Modeli: Bu model Gernsbacher tarafından 1990'lı yılların başında geliştirilmiştir. Bu modele göre anlama üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar yapının kurulması, yapının geliştirilmesi ve yapının değiştirilmesidir. Gernsbacher'e göre okuyucu metnin ilk kelimesinden itibaren zihninde bir yapı oluşturmaya başlar. Bu yapı çok önemlidir. İlk kelime her zaman yavaş okunur. Bunun nedeni okuyucunun zihninde bir yapı oluşturmasıdır. Bu oluşan yapı metni okudukça genişler. Ama her zaman ilk yapının üzerine eklenir. Anlam bu yapıya göre şekillenmektedir. Gernsbacher'e göre yapıya eklenen her yeni bilgi dört bağlantı yoluyla eklenir. Bunlar ilişkisel, nedensel, zamansal ve mekansal bağlantılar olmaktadır. Ancak Gernsbacher diğer öğelerin bu yapıya eklenme süreçlerini kesin bir şekilde açıklamaz.

2.2.2. Anlama Süreçleri

Anlama süreçleri bireyin okuma esnasında kullanacakları yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Anlama süreçlerinin birey tarafından bilinmesi yapacağı okumayı anlamlı kılacak ve okuyucuya vakit kazandıracaktır. Okuduğunu anlama süreçler şu şekilde sıralanabilir (Gelen, 2003, 62–63):

1. Mikro Süreçler: Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Böylece tüm metin bir bütün olarak ayrıntılarıyla birlikte anımsanabilir.

2. Bütünleyici Süreçler: Temelde üç tanedir.

a-İpuçlarının Anlaşılması: Metindeki bir isim, isim öbekleri ya da fiiller yerine “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar (göndergeler) kullanılabilir. Bunların bir bütün olarak ele alınıp kavranmasını içeren süreçlerdir.

b-İlişkilerin Anlaşılması: Metindeki bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı bir ilişki içinde olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin “Çay içeceğim. Çünkü canım çok istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.

c-Destekleyici İpuçlarının Bulunması: Bir parça ya da olaya “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sondaj soruları ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.

3. Makro Süreçler: Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir. Makro süreçler şu şekilde sıralanabilir

a-Organize Etme Süreci: Metindeki içeriği olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmektir.

b-Ayrıntıları Belirleme Süreci: Bu süreçler içerisinde, önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme becerileri sayılabilir.

2.2.3. Okuduğunu Anlama Türleri

Okuduğunu anlama, okuyucunun yazarın kelimeler ve cümlelerle aktarmak istediği mesajın anlaşılması anlamına gelmektedir. Anlama için doğru okuma stratejisini kullanma, kelime hazinesinin uygunluğu, bağlantılar oluşturma, ön bilgilerin kullanılması vb. birçok faktör vardır. Bu faktörlerin her biri okuduğunu anlama türleri içerisinde yer almaktadır. Okuduğunu anlama türleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

Çıkarımsal Anlama: Çıkarım yapma zihinsel bir süreçtir. Çıkarım yapabilmek için var olan ön bilgiler ile metindeki bilgilerin birbiriyle örtüşmesi gerekir. Çıkarım yapılarak metindeki gizli anlamlarda ortaya çıkarılabilir (Özbay ve Özdemir, 2012). Çıkarımsal (derinlemesine) anlamada okuyucu metindeki olay ve kişiler arasındaki ilişkiyi ön bilgilerini kullanarak kendi yorumlar. Ön bilgilerin okuyucunun çıkarım yapması için kullanılması söz konusudur (Akyol, 2006).

Basit Anlama: Basit (yüzeysel) anlama en kolay anlam çıkarma şeklidir. Cevap metinde açıkça belirtilir. Bu yüzden basit anlamada önemli olan metinde verilen bilgilerin hatırlanmasıdır (Akyol, 2006). Bilgiyi hatırlama, bilgiyi tanıma ve olayları sıralama basit anlama için gerekli becerilerdir.

2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için kullanılan stratejilerdir. Okuyucunun bu stratejilere hakim olması okuduğunu anlamasını kolaylaştıracaktır. Literatürde birçok okuduğunu anlama stratejileri vardır. Bu stratejilerin

değişmeyen ortak noktaları okuma öncesi, esnası ve sonrasında uygulanabilir olmalarıdır. Okuma öncesi, esnası ve sonrasında kullanılacak stratejilerin amaçları sabittir. Okuma öncesinde amaç, okumanın amacını belirleme, metine göz gezdirme ve metin hakkında tahminlerde bulunmadır. Okuma esnasında amaç, sesli veya sessiz okuma yapma, anlamını bilmediği kelimeleri belirleme, not alma, sorular sorma veya soruları yanıtlamadır. Okuma sonrasında amaç ise okuduklarını paylaşma, okuduklarını özetleme, ana fikir veya yardımcı fikir bulmadır. Bu stratejilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Özdemir ve Baş, 2019; Rasinski vd., 009; Epçaçan, 2009; Akyol, 2016):

Hikâye Haritası: Okuma öncesi öğrenciye hikaye unsurlarının yer aldığı bir hikaye haritası verilir. Bu harita ile öğrenci mekan, karakterler ve olaylar hakkında bir bilgi sahibi olur. Böylelikle okuma öncesinde dikkat etmesi gereken unsurları kendisi belirleyerek okumaya başlar.

Beyin Fırtınası: Öğrenciler ilk önce küçük gruplara ayrılır. Öğretmen öğrencilere konuyla alakalı bir anahtar kelime söyler. Öğrenciler öğretmenin söylediği kelimeyle ilgili akıllarına ilk gelen kelimeyi söylerler. Bu kelimeler kategorilere ayrılır. Her kategori için bir başlık belirlenir. Beyin fırtınası işbirlikli bir çalışma sağlar.

Ne Biliyorum, Ne Öğrendim, Ne Öğrenmek İstiyorum (K-W-L): Bu stratejide öğrencinin ön bilgileri ve okuma sonrası metinden öğreneceği bilgileri arasında bağlantı kurulması amaçlanmaktadır. K-W-L sütunlarından oluşan bir tablo yer alır. K sütununa konu hakkında bilinen bilgiler, W sütununa konu hakkında öğrenilmek istenenler, öğrenmek istediklerinin cevapları ise L sütununa yazılır. Daha sonra öğrenciye metne ilişkin tahmin etme çalışmaları yaptırılır.

Okuma esnası kullanılan stratejiler ise şunlardır:

Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktiviteleri: Öğrenci metni okumaya başlamadan önce metnin görsellerini inceleyerek ön bilgileri aracılığıyla tahminlerde bulunur. Daha sonra metin öğrenciler tarafından sessiz olarak okunur. Metnin okunması bittikten sonra metin ile ilgili önceden yapılan tahminler karşılaştırılarak doğru olup olmadığı hakkında tartışma yapılır. Tartışmanın ne zaman ve nerede biteceğine öğretmen karar verir.

Düşün-Eşleş-Paylaş: Bu stratejiye başlamadan önce her öğrenci kendine bir eş belirler. Metinde öğretmenin belirlediği durma noktaları vardır. Öğrenciler ilk durma noktasına kadar

metni okurlar. Metnin bu kısmında ilginç buldukları ya da öğrenmek istedikleri kısımları not ederler. Notlarıyla beraber eşleriyle buluşup bu notları tartışır. Ortaya çıkan ilginç konuları diğer okuyucular ile paylaşırlar. Bu tartışma ve paylaşım bittikten sonra metnin ikinci durma noktasına kadar okunarak bu döngü devam ettirilir.

Son Sözü Benim İçin Paylaş: Metnin bir kısmı okunduktan sonra öğrenciler bir kâğıda önemli bilgileri, anlamadıkları ya da bilmek istedikleri kelimeleri not ederler. Her grup üyesinin okuması bittikten ve notlarını aldıktan sonra tartışma başlar. Bu tartışmalarda her grup üyesi soruları cevaplama ya da kendi fikrini söyleme hakkına sahiptir. Bilmedikleri kelimeler diğer grup üyeleri tarafından kendi cümleleri ile açıklanabilir. Konuyu tanıtan öğrenci son sözü söyler ve bir fikir belirtir. Metinde okunacak diğer kısma geçilerek bu döngü devam ettirir.

Okuma sonrası kullanılan stratejiler ise şu şekilde sıralanabilir:

Çizimlerle Metni Özetlemek: Metin okunduktan sonra öğrenciden metinde aklında kalan bir sahne veya olayın resminin çizilmesi istenir. Bu resmin yorumlanmasını yapan kişi resmi çizen kişi değil, öğrencinin sınıf arkadaşları olmalıdır. Yorumlar alındıktan sonra resmi çizen kişi açıklama ya da eklemeler yapabilir.

Benimle Aynı Fikirde Misin? Neden?: Öğretmen okunan metin hakkında birkaç cümle yazar ya da söyler. Küçük gruplar oluşturan öğrenciler bu cümleler hakkında düşüncelerini ifade eder. Grup üyelerinin fikirlerine katılıp katılmadığını öğrenmek için tartışılır. Küçük grupların tartışmaları bittiğinde öğretmen büyük grubu bir araya getirir (Rasinski vd., 2009).

Balık Kılıçığı: Öğrenciler 5N1K sorularını ayrıntılı bir şekilde bir grafik üzerinde cevaplandırır. Tekrar okumalar yapılarak doğru cevap olabilecek tüm detaylar incelenir. Daha sonra detaylar birleştirilir ve metnin ana fikri oluşturulur.

2.2.5. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okumayı etkileyen birçok faktör aslında okuduğunu anlamayı da etkilemektedir. Okuma, okuduğunu anlamaya göre daha kolay gerçekleşen bir beceridir. Çünkü okumada harfleri bilmek ve birleştirdikten sonra sesleri doğru bir şekilde çıkarmak yeterlidir. Okuduğunu anlamada ise kelimeleri sadece okumak yeterli olmamaktadır. Kelimelerin birleşiminden oluşan cümlelerin ne anlam ifade ettiğini bilmek, yazarın iletmek istediği mesajı anlamak

gerekmektedir. Okuduğunu anlamayı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Dennis (2008)'e göre okuduğunu anlama, metindeki sembolleri tanıma ve sembollerin anlamını yorumlamadır. Bazı faktörler okuduğunu anlamayı etkiler. Bunlar; metinlerin karmaşıklığı, çevre koşulları, kaygı, ilgi ve motivasyon, kelime tanıma hızı (kod çözme) ve fizyolojik faktörlerdir.

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkileyen önemli bir faktör de okuma metnidir. Metin faktörü, okuyucuların dil bilgisinden, ön öğrenmelerinden ve kelime hazinesinden etkilenir.

2.2.6. Okuduğunu Anlama ve Okuma Metni

Hangi amaç veya hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın okumanın değişmeyen tek ve temel aracı metinlerdir. Okuma metninin özellikleri okumayı ve okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Metinlerin okunabilirliği, metinde kullanılan kelimeler veya cümlelerin yapısı okuma ve anlamayı etkileme potansiyeline sahiptir:

- Kısa cümlelerden oluşan metinler
- Alışılmış kelimelerin alışılmış anlamlarında kullanılması
- Genel olarak metnin okunabilirliği
- Metnin bağlaşıklığı
- Fikirlerin açıklığı ve tekrar sayısı
- İçyapı hem de dış yapı düzeyindeki tutarlılık

Metni anlamaya yardımcı resimler, grafikler ve animasyonların kullanımı ve niteliği vb. faktörler metnin anlaşılabilirliğini etkileyebilir (Rapp, Van den Broek ve diğ., 2007; Palincsar, Brown, 1984; Beck, McKeown ve diğ., 1991; Britton, Gulgoz, 1991; Levin, Mayer, 1993).

Metnin anlaşılmasında ön öğrenmelerin etkisi yadsınamaz. Metinde okuyucunun çevresinden unsurların olması hem anlamayı hem de hatırlamayı etkileyebilir. Bir metnin kişiselleştirilmesi olarak tarif edilebilecek bu durum okuma, bu araştırmanın da bağımsız değişkeni olarak kabul edilmiştir. Aşağıda önce metin kavramı sonra kişiselleştirilmiş metin kavramı tartışılmaktadır.

2.3. Metin

Metin Fransızca'da ve diğer batı dillerinde "texte" anlamına gelmektedir. Texte dokumak anlamında kullanılmaktadır. Arapça'da ise metin sağlam anlamında kullanılmaktadır. Türkçe 'de metin dille oluşturulmuş dayanıklı ve anlamlı yapıyı çağrıştırmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde metin kavramı ile ilgili olarak uzmanların bir çok tanım yaptıkları görülmektedir. TDK sözlüğüne (1997) göre metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür. Metin, dille iletişimde bulunmak için kullanılan bir anlatma aracıdır.

2.3.1. Metin Türleri

İlgili literatürde çok çeşitli metin sınıflandırmaları mevcuttur. Özellikle edebi türdeki metinlerde farklı sınıflandırmaların sayısı artmaktadır. Çünkü edebi metinler sürekli bir değişim ve gelişim halindedir. İlgili literatürde metnin konusuna göre yapılan sınıflandırmalar daha çok yer almaktadır. Bunlar, bilgi verici metinler, duygu anlatan metinler ve hikâye edici metinlerdir (Başaran 2019).

Bilgi Verici Metinler: Okuyucu bu metini okuduktan sonra bir konu veya konular hakkında bilgi sahibi olur. Bu metinlerin bir yazılma amacı vardır. Amaç okuyucuya bilgi vermektir. Düz ve akıcı bir anlatımı vardır. Söz sanatlarına yer verilmez. Okuduğunu anlama açısından düzeyleri farklı olan her birey için aynı anlamı taşımaktadır.

Hikaye Edici Metinler: Metinler de bir olay vardır. Bu metinlerde her şey bu olay etrafında gelişerek metin oluşturulur.

Şiirler: Şiirler duygu içermektedir. Bir duyguyu yazıyla, kelimelerle anlatmak oldukça zordur. Bu yüzden çok fazla söz sanatı ve süsleme kullanılmaktadır. Fazlaca soyut kavramlara yer verilebilmektedir. Bu yüzden şiirler her okuyucu tarafından aynı şekilde anlamlandırılmayabilir.

2.4. Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve Kişileştirilmiş Metinler

Literatürde öğrenmeyle ilgili birçok model bulunmaktadır. Bu modeller her öğrenci için uygun olmayabilir. Ancak öğrenci özelliklerini dikkate alan kişiselleştirilmiş öğretim sistemi bu problemi çözmek için etkili olabilir. Bu model (Personalized System of Instruction) ilk kez 1962 yılında Fred Keller ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. 1963 yılında ise Kolombiya Üniversitesinde Keller tarafından her öğrenci için kişiselleştirilebilen bir sistem olan Keller Planı geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Keller, 1974). Keller'ın geliştirdiği bu sistem geleneksel sistemin engellerini ortadan kaldırmayı amaçlayarak planlanmıştır (Eyre, 2007). Hart (1996)'a göre kişiselleştirme öğrencinin geçmiş bilgilerinden yararlanmasının bir ürünüdür. Öğrenciye ulaştırmak istenen yeni bilgilere, öğrencilerin geçmiş deneyimlerini ve öğrenci tarafından bilinen kişileri dahil ederek mevcut ve yeni bilgiler arasındaki fark kapatılabilir.

Özarıan (2010)'a göre kişiselleştirilmiş öğrenme, literatürde var olan modellerin herkese uygunluğunu reddeder. Bireysel farklılıkları göz önüne alır. Her öğrenen bireyin ilgisine ve öğrenme biçimine göre öğrenme yöntemleri sağlamaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme için birey hakkında birçok bilgiye sahip olmak gerekmektedir. Bunun için kişi hakkındaki demografik bilgiler, ilgi ve ihtiyaçları, eğilimleri vb. birçok bilgi analiz edilmelidir. Kişiselleştirilmiş öğrenme, etkili öğrenme için önemli bir olgudur.

Kişiselleştirilmiş Öğretim Sistemine göre öğrenciler zor buldukları konulara daha çok, kolay buldukları konulara daha az zaman harcamaktadırlar. Bu sebepten kişiselleştirilmiş öğrenme, öğretimin öğrencinin yeteneklerine, ilgi alanlarına, becerilerine vb. uyarlanması gerektiğini; zaman, yer vb. diğer engellerle sınırlandırılmaması gerektiğini savunur. Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı geleneksel öğrenme ortamından farklıdır. Bu farklılıklar şunlardır:

- a. Geleneksel öğrenme ortamı birebir öğrenme ortamını benimserken kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı birebir veya çoklu öğrenmeyi temel alır. (Yani bir öğrenci için bir veya çok sayıda öğretmen).
- b. Geleneksel öğrenme ortamlarında bazı kısıtlamalar mevcutken kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı bağımsız öğrenme ortamı sunar.

c. Geleneksel öğrenme ortamları genellikle orta düzey öğrenciler için tasarlanmıştır. Kişiselleştirilmiş öğrenme ortamında ise öğrencinin öğrenme stili, ilgi alanları ve becerilerine göre tasarlanır.

d. Geleneksel öğrenme ortamında işlenecek konular öğretmen tarafından belirlenir, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarında ise öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenir (Sampson, Karagiannidis, Kinshuk, 2002, s. 25-26).

2.4.1. Kişiselleştirilmiş Metin

Öğrenme yöntemleri, teknikleri stratejileri ve ortamları kişiselleştirilebileceği gibi metinler de kişiselleştirilebilir: Öğretmen tarafından okuyucuya özel metinler hazırlanabilir. Her öğrencinin sevdiği metin türü veya konusu farklı olabilir. Bazı okuyucular bilgi verici metinlerden bazıları hikâye edici metinlerden hoşlanabilir. Bu yüzden öğrencinin veya sınıfın özellikleri dikkate alınarak kişiselleştirilmiş metinler oluşturulabilir. Kişiselleştirilmiş metinler oluşturulurken ders kitaplarındaki metinler değiştirilerek ya da orijinal bir metin yazarak bu işlem gerçekleştirilebilir. Dikkat edilmesi gereken husus ise okuyucu ya da okuyucuların metinde kendi öznel yaşantılarından parçalar bulması gerektiğidir. Örneğin okuyucu metnin ana karakteri ya da yardımcı karakteri olabilir veya ana karakterler ya da yardımcı karakterler okuyucunun tanıdığı kişiler (sınıf arkadaşları, okul çalışanları, aile üyeleri vb.) olabilir. Metinde okuyucunun evcil hayvanından bahsedilebilir ya da metindeki ortam okuyucunun vakit geçirmekten hoşlandığı bir ortam olabilir. Akyol ve Dündar (2014)'ın "Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması" isimli çalışmasında okuma ve anlama problemi yaşayan bir öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencinin okuma motivasyonunu arttırmak amacıyla informal metinler geliştirilmiştir. Informal metinler, Türkçe kitaplarındaki hikâyelerin ana karakterlerinin adları, üzerinde çalışma yapılan öğrencinin adı ile değiştirilerek oluşturulmuştur. Çalışmada informal metinlerin öğrencinin motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise informal metinler geliştirilerek tamamen öğrencinin ve öğrencinin çevresinin içinde olacağı metinler hazırlanmıştır. Adına kişiselleştirilmiş metinler denilen bu metinler öğrencinin motivasyonunu geliştirdiği gibi okuduğunu anlama becerisini geliştirir mi? Sorusuna yanıt aranmıştır. Purcell-Gates, Duke ve Martineau (2007), bilgiyi etkili bir biçimde yapılandırmak için 'gerçek dünya'

ile bağlantılı uygulamalarla okuma yapılmasının gerekliliğini savunmuştur. Okunacak metinlerin öğrenciler tarafından seçilmesi gerektiğini ve öğrencilerle bağlantılı metinler okunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Metindeki kahramanın kendisi ya da yakın çevresindeki bir bireyin olması okuyucunun merakını uyandırabilir veya metni okumak için okuyucuyu fazladan motive edebilir. Böylelikle okuyucu metni okumaya daha istekli bir şekilde başlayabilir ve daha istekli devam edebilir. Kişiselleştirilmiş metinlerde öğrencinin metni anlamlandırması kolaylaşacaktır. Çünkü metindeki kişiler ve karakterler öğrencinin daha önce bilgi sahibi olduğu kişilerden ve yerlerden oluşmaktadır. Kişiselleştirilmiş metinler ayrıca okuyucunun metni kafasında canlandırması ve metni hatırlamasını kolaylaştırabilir.

Okuduğunu anlamadaki yetersizlikler öğrencinin günlük hayatını olumsuz etkileyebildiği gibi diğer derslerdeki başarısını da düşürebilir. Okuduğunu anlama bu yüzden bireye kazandırılması gereken temel becerilerden biridir. Okuma temelde metinden anlamı sökmeye ve ön bilgileri kullanarak yeni anlamlar inşa etmektir. Kişiselleştirilmiş metinler ön bilgileri daha da fazla harekete geçirir. Okuyucunun metni kafasında canlandırmasını kolaylaştırır. Bu sebepten kişiselleştirilmiş metinler bireyin okuduğunu anlama düzeyini arttırabilir. Birey metinde anlatılan konu ya da karakterlerde kendi hayatına ve kendi kişilik özelliklerine yakın benzerlikler gördüğünde metni daha iyi anlayabilir. Orijinal metinde ise konu, karakterler veya mekan öğrencinin daha önce karşılaşmadığı unsurlardan oluşabilmektedir. Bu durum öğrencinin metni kafasında canlandırmasını ve okuma sonrasında metni hatırlamasını zorlaştırabilir.

Kişiselleştirilmiş metinler okuma motivasyonu düşük olan öğrencilerin okuma motivasyonunu arttırabilir. Okuma motivasyonu düşük bir öğrenci orijinal metinde hiç karşılaşmadığı unsurları gördüğünde metni okuma isteğini en başta kaybedebilir. Ama kişiselleştirilmiş metinlerde metinde kendi adını, annesinin adını, arkadaşlarının adını, yaşadığı şehrin adını veya sahip olduğu bir hayvanın adını gören okuma motivasyonu düşük bir öğrencinin de metne ilişkin merakı oluşabilir ve okuma motivasyonu artabilir.

Kişiselleştirilmiş metin ile ilgili soruları cevaplarken öğrencinin metindeki karakterleri tanıması, metinde geçen mekanın öğrencinin bildiği bir yer olması ve metinde verilmek istenen mesajın bildiği bir mekanda ve bildiği kişiler ile verilmesi öğrencinin metin ile ilgili soruları

cevaplandırmasını kolaylaştıracaktır. Metni daha iyi anlamayı başaran çocuklar sorulara daha derinlemesine ve metinler arası cevap verebilmektedir. Öğrenci metni öğretmeninden bağımsız bir şekilde de okuyup anlayabilecektir.

Öğrencilerin okuduğu metni konusuna ilgi duyması, okuduğunu anlamının temelinde yer alan birçok duyuşsal ve bilişsel faktörü de olumlu etkilemektedir. Öğrenciler gerçek yaşam öykülerini yüksek bir motivasyonla okumakta ve daha iyi anlayıp hatırlamaktadır. Buradan hareketle gerçek yaşam öykülerinin bir adım daha gerçeğe yaklaştırıldığı kişiselleştirilmiş metinlerin çocukların anlama, motivasyon ve hatırlamalarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Kişiselleştirilmiş metinleri okuyan öğrenci, metnin bağlamından hareketle bilmediği kelimenin anlamını doğru şekilde tahmin edebilir. Metnin anlaşılması ve anımsanması özetleme konusunda da öğrenciye yardımcı olacaktır. Doyasıyla kişiselleştirilmiş metinlerin öğrencilere özetleme becerisinin kazandırılmasında etkili olabileceği söylenebilir. Öğrencinin metin hakkındaki ilk izlenimi çok önemlidir. Metinde kendi adını, sahip olduğu hayvanın adını veya bildiği bir mekanın adını gören öğrencinin metinle ilgili ilk izlenimi olumlu ve merak uyandırıcı olacaktır. Kişiselleştirilmiş metinler okumaya ilişkin olumlu tutumu düşük öğrencilerin bu olumlu tutumlarını yükseltebilir. Günlük ve akademik hayatın her aşamasında kullanılan okuma becerisine ilişkin olumlu tutum ve davranışların artması öğrencinin diğer derslerdeki ve günlük hayattaki başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.

2.4.2. Kişiselleştirilmiş Metin Oluşturma

Sınıfta orijinal bir metnin konusu, kahramanları, sahnesi veya olay öğrencinin yakın çevresindeki unsurlarla değiştirildiğinde kişiselleştirilmiş metne ulaşılmaktadır aşağıda orijinal bir metin ve bu metnin kişiselleştirilmiş hali bulunmaktadır. Aşağıda orijinal metin örneği verilmiştir.

On yaşındaki Yavuz kalabalık bir il olan Ankara'da yaşıyormuş. Ankara'nın bir ilçesi olan Çankaya'da bulunan Çankaya İlkokulu'nda okuyormuş.

Bir gün, Yavuz Hayat Bilgisi dersindeyken, Nur Öğretmen Hayat Bilgisi kitabından bir metni Nisa'ya okutmuş.

Metinde kalabalık illerde oluşan hava kirliliği anlatılıyormuş.

[.....]

Yavuz arkadaşlarına görüşürüz dedikten hemen sonra okuldan çıkıp evine dönmüş.

[.....]

Sonunda uyku vakti gelmiş. Yavuz, babasına iyi geceler deyip babasını öptükten sonra heyecanlı bir şekilde odasına koşup perdeleri açmış ve pencereden gökyüzüne bakar bakmaz hemen annesine seslenmiş:

Anne, çabuk koş!

Annesi:

Bütün çocukların bir yıldızı vardır. Bak, işte şurada parlayan senin yıldızın. İşte şurada, gördün mü?

Yavuz şaşkınlık içinde yıldızlara bakarken annesine sormuş:

Gizem, Esmâ, Yaren ve Zehra'nın da yıldızları var mı?

Elbette var! Bul bakalım hangisi. Evet evet şu 4 tane yıldız işte! Buldum onlarınkini! Gel şimdi de Duygu'nunkini bulalım. Sonra Barış'ın, Utku'nun, Mert'inkini de... Bak, Leyla'nın yıldızı da orada...

[.....]

Yukarıdaki metin (orijinal metin) uygulama sınıfındaki öğrencilerin isimleri ve okul adları kullanılarak kişiselleştirilmiş metin haline getirilmiştir. Aşağıda kişiselleştirilmiş metin örneği verilmiştir.

Sekiz yaşındaki Elis Türkiye'nin en kalabalık ili olan İstanbul'da yaşıyor. İstanbul'un bir ilçesi olan Büyükçekmece'de bulunan Özel Okyanus Kolejinde okuyuyor.

Bir gün, Elis Hayat Bilgisi dersindeyken Hayat Bilgisi kitabından bir metni Şeyma'ya okutmuş. , Gizem Öğretmen

Metinde kalabalık olan illerdeki hava kirliliği anlatılıyor.

[.....]

Elis arkadaşlarına görüşürüz dedikten hemen sonra okuldan çıkıp evine dönmüş.

[.....]

Sonunda uyku vakti gelmiş. Elis, babası Eray'a iyi geceler deyip babasını öptükten sonra heyecanlı bir şekilde odasına koşup perdeleri açmış ve pencereden gökyüzüne bakar bakmaz hemen annesine seslenmiş:

Anne, çabuk koş!

Annesi Figen koşarak Elis'in odasına gelmiş. Elis yıldızları gördüğü için çok mutlu olmuş ve heyecanlanmış.

Figen:

Bütün çocukların bir yıldızı vardır. Bak, işte şurada parlayan senin yıldızın. İşte şurada, gördün mü?

Elis şaşkınlık içinde yıldızlara bakarken annesine sormuş:

-Tuana, Eslem, Nisa ve Ayşin'in de yıldızları var mı?

Elbette var! Bul bakalım hangisi. Evet evet şu 4 tane yıldız işte! Buldum onlarınkini! Gel şimdi de Ozan'inkini bulalım. Sonra Doruk'un, Efe'nin, Emir Akyüz'ünkini de... Bak, Ahmet'in yıldızı da orada...

[.....]

Görüleceği üzere kahraman, yaşadığı şehir vb. unsurlar değiştirilmiştir: Kişiselleştirilmiş metindeki ana karakter olan Elis'in gerçek yaşı, okulu, yaşadığı il, okuduğu okul, anne adı, baba adı, öğretmenin adı ve sınıf arkadaşlarının adı kullanılmıştır. Mekan olarak Elis'in öğrenim gördüğü sınıfı seçilmiştir.

3. LİTERATÜR TARAMASI

Akyol ve Dündar (2014)'ın “Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması” isimli çalışmasında okuma ve anlama problemi yaşayan bir öğrenci üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, okuma ve anlama problemi yaşayan ikinci sınıfa giden bir öğrencinin problemlerinin giderilmesine yönelik bir örnek olay çalışmasıdır. Okuma ve anlama hatalarının giderilmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Hataların genellikle motivasyon eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple öğrencinin okuma motivasyonunu arttırmak amacıyla informal metinler geliştirilmiştir. Informal metinler, Türkçe kitaplarındaki hikâyelerin ana karakterlerinin adları, üzerinde çalışma yapılan öğrencinin adı ile değiştirilerek oluşturulmuştur. Çalışmada informal metinlerin öğrencinin motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise informal metinler geliştirilerek tamamen öğrencinin ve öğrencinin çevresinin içinde olacağı metinler hazırlanmıştır. Adına kişiselleştirilmiş metinler denilen bu metinler öğrencinin motivasyonunu geliştirdiği gibi okuduğunu anlama becerisini geliştirir mi? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Başaran ve Akyol (2009)'un “Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi” isimli çalışmasında ilköğretim beşinci sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve metne karşı geliştirdikleri tutumları üzerinde metin türünün etkisinin tespiti amaçlanmıştır. 601 beşinci sınıf öğrencisi ile anket formu uygulanmıştır. Bu çalışmada akademik başarısı düşük öğrencilerin, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladığı, okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeninin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010)'in “İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri” isimli çalışmasının amacı, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin metin türlerine göre belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anlama testi kullanılmıştır.

180 öğrenciye uygulanan anlama test sonuçlarına göre okuma ve dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı, öyküleyici metni dinleyerek daha iyi anlaşıldığı, dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bayraktar (2015)'in “Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarılarının İncelenmesi” isimli çalışmasında ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının ne düzeyde olduğu ve cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve çocuğun kitapla etkileşimine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Testler İstanbul ilindeki devlet okullarında okuyan 133 öğrenciye uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin öyküleyici metinleri anlamları iyi düzeyde, bilgilendirici metin ve şiire göre okuduğunu anlamaları orta düzeydedir. Kızların öyküleyici metinlerde ve şiirlerde okuduğunu anlama başarıları erkeklere göre daha yüksektir. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Özdemir ve Kıroğlu (2004)'nin “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Okuduğunu Anlama Düzeyleri” isimli çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeylerini ve cinsiyet, okul türü ve metnin ait olduğu bilim dalı değişkenlerinin bilgilendirici metinleri anlamada etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 4354 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamada orta düzeyde başarı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tayşi (2001)'nin “İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında ilköğretim beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikaye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 10 ilköğretim okulunda öğrenim gören 329 beşinci sınıf, 570 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu

anlama başarısı metin türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyetlerine göre bakıldığında ise beşinci sınıfa giden kız öğrencilerin anlama başarısı beşinci sınıfa giden erkek öğrencilere göre yüksek ve anlamlıdır. Deneme türünde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sidekli (2005) çalışmasında, 411 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine öğretici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla 22'si çoktan seçmeli, 2'si açık uçlu olmak üzere 24 sorudan oluşan başarı testi uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler öyküleyici metinleri anlamada başarılı olmuşlardır. Cinsiyetlerine göre bakıldığında ise kız öğrenciler de erkek öğrenciler de öyküleyici metinleri öğretici metinlerden daha iyi anlamışlardır.

Palavuzlar (2009)'ın "Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi" adlı tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerden hikaye ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Edirne ili Merkez İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 50 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri okuduğunu anlamayı ölçmeyi amaçlayan iki başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; hikâye türü metinlerde ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerileri yüksek oranda ilişkili çıkmıştır. Kız öğrencilerin her iki tür için de erkeklerden daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım, Ateş, Yıldız ve Rasinski (2010)'in "Fifth-Grade Turkish Elementary School Students' Listening and Reading Comprehension Levels with Regard to Text Types" adlı çalışmasının amacı, beşinci sınıf ilköğretim öğrencilerinin metin türlerine ilişkin dinleme ve okuma anlama düzeylerini incelemektir. Bu çalışma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Sincan-Ankara'da 180 beşinci sınıf ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere anlama testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin öyküleyici metinleri bağımsız okuduklarında öğretmen tarafından okunmasından daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Bilgilendirici metinlerde ise anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Baştuğ (2014)'un "Comparison of Reading Comprehension with respect to Text Type, Grade Level and Test Type" adlı çalışmasında öğrencilerin okuma anlama düzeylerini metin türü, sınıf düzeyi ve test türü değişkenleri ile karşılaştırması amaçlanmaktadır. Toplam 1028 4. ve 5. sınıf öğrencinin okuma anlama becerileri değerlendirilirken; öğrencilerin kendi sınıf seviyesindeki

ders kitaplarında bulunan öyküleyici ve bilgilendirici metinlere dayalı açık uçlu, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma testleri kullanılmıştır. Verilerin analizde T-testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin istatistiki olarak manidar olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlere nazaran öyküleyici metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma anlama becerileri test türlerine göre de manidar bir farklılık göstermektedir. Öğrenciler çoktan seçmeli testlerde açık uçlu ve boşluk doldurma testlerinden daha yüksek puan almışlardır.

Şahin (2013)'in "The Effect of Text Types on Reading Comprehension" adlı çalışmasının amacı öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisidir. Bu çalışma ilköğretim 4.ve 5. sınıf düzeyinde Kırşehir'de bir ilkokulda öğrenim göre 134 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Verilerin analizinde T-testi kullanılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013)'un "The Effect of Reading from Screen on the 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts" adlı çalışmasının amacı beşinci sınıf ilköğretim öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde okuma anlama düzeylerine ekrandan okumanın etkisidir. Çalışmaya Sakarya'nın merkez ilçesinde bulunan bir ilkokulda okuyan 60 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin öyküleyici metinleri ekrandan okuyan öğrencilere göre okuma anlama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyallerle okuyan öğrencilerin okuma anlama düzeyleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama yöntemi açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada kullanılan yöntem ön test – son test kontrol gruplu deneysel desendir. Bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2002, 97). Bu desen deneysel işlemin, bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir (Büyüköztürk, 2001, 27).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, İstanbul ili Avcılar ve Büyükçekmece ilçelerine bağlı özel ilkokullarda okuyan 3. sınıf öğrencileridir. Bu evrenden amaçlı örnekleme tekniklerinden tesadüfi örnekleme tekniği kullanılarak 106 öğrenci seçilmiş ve çalışmalar bu öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, amaçlı örnekleme tekniklerinden tesadüfi örnekleme tekniği seçilmiştir.

Amaçlı örneklemede, birimler bilerek ve isteyerek seçilir. Örneklem oluşturulurken, evrene ait birimler arasında fark gözetilir, yani hepsine eşit seçilme şansı verilmez ise bu amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme tamamen keyfi, hiçbir noktaya dikkat edilmeden yapılan bir

seçme demek değildir. İncelenmesi kolaylık gösteren birimler veya ortalama nitelikleri taşıyan yani evreni temsil edebileceği düşünülen birimler tercih edilir (Gürtan, 1982, 41-42).

Tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılabilmesi için var olan problemlerle ilgili bilgilerin evrene göre homojen olması gerekir. Tesadüfi örneklemede öncelik evrenin tüm öğelerini içeren bir çerçeve oluşturmaktır (Mertens, 2014). Araştırmacı örneklemin içinde olmasını istediği öğe sayısı kadar tesadüfi sayılar seçebilmek için bir bilgisayar programı veya tesadüfi sayı listelerini kullanır (Neuman, 2014).

Bu örneklem tekniğinin en az zaman alıcı olmasından ve örneklem birimlerinin ulaşılabilir aynı zamanda da seçilmesinin kolay olmasından dolayı araştırmada kolayda örneklem tekniği kullanılmıştır. Ayrıca bu örneklem tekniğinde gerektiğinde müdahale yapılabilmektedir. Araştırmada kullanmasının sebeplerinden biri de budur. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de sunulmaktadır

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	62	58,5
Kız	44	41,5

Tablo 1’de katılımcıların 62’sinin (%58,5) erkek, 44’ünün (%41,5) kız olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet		Kontrol Grubu	Deney Grubu
Erkek	f	36	26
	(%)	22,3	16,2
Kız	f	21	23
	(%)	9,2	10,1

Tablo 2’de kontrol grubunun 36’sı (%22,3) erkek, 21’i (%9,2) kız; deney grubunun ise 26’sı (% 16,2) erkek, 23’ü (%10,1) kız olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının yaşlara göre dağılımı Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	%
9	85	80,2
8	19	17,9
10	2	1,9

Tablo 3’te, yaş aralığının 8-10 arasında ve 85 (%80,2) ile en fazla 9 yaşında katılımcı olduğu görülmektedir. Buna göre örnekleme alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunun 8 ve 9 yaşında olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının kampüslere göre dağılımı Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4: Katılımcıların Kampüslerine Göre Dağılımı

Kampüs	f	%
Mimarsinan	42	39,6
Avcılar	64	60,4

Tablo 4’te, deneye katılan öğrencilerin 42’si (%39,6) Mimarsinan kampüsünde, 64’ü(%60,4) Avcılar kampüsünde öğrenim görmektedir. Deney ve kontrol gruplarının kampüs ve şubelerine göre dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5: Katılımcıların Kampüs ve Şubelerine Göre Dağılımı

Kampüs	Şube	f	%
Mimarsinan	A	13	12,3
Mimarsinan	B	9	8,5
Mimarsinan	C	11	10,4
Mimarsinan	D	9	8,5
Avcılar	A	16	15,1
Avcılar	B	16	15,1
Avcılar	C	8	7,5
Avcılar	D	13	12,3
Avcılar	E	11	10,4
Toplam		106	100

Tablo 5'te katılımcıların 13'ü (%12,3) Mimarsinan kampüsünün 3-A şubesinde, 9'u (%8,5) Mimarsinan kampüsünün 3-B şubesinde, 11'i (%10,4) Mimarsinan kampüsünün 3-C şubesinde, 9'u (%8,5) Mimarsinan kampüsünün 3-D şubesinde öğrenim görmektedir. 16'sı (%15,1) Avcılar kampüsünün 3-A şubesinde, 16'sı (%15,1) Avcılar kampüsünün 3-B şubesinde, 8'i (%7,5) Avcılar kampüsünün 3-C şubesinde, 13'ü (%12,3) Avcılar kampüsünün 3-D şubesinde, 11'i (%10,4) Avcılar kampüsünün 3-E şubesinde öğrenim görmektedir.

Çalışmaya katılan sınıfların sınıf mevcutlarına bakıldığında öğrenim gören öğrenci sayısı azdır. En fazla mevcuda sahip sınıf 16 kişiden oluşmaktadır. Toplam 106 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu duruma karşılık araştırma örnekleme büyütüldüğünde ve farklılaştırıldığında sonuçların değişkenlik gösterebileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilere ait demografik verileri elde etmek için anket kullanılmıştır. Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek için Başaran (2007) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri ,829'dir. Faktör analizi sonucunda ise ölçeğin geçerlilik sonucu ,000 değerindedir.

Öğrencilerin okuduğu metne ilişkin geliştirdikleri tutumu belirlemek için Başaran (2007) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri ,810'dir. Faktör analizi sonucunda ise ölçeğin geçerlilik sonucu ,000 değerindedir.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ön testte Başaran (2007) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 4 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde bir adet çoktan seçmeli test bulunmaktadır. Testin güvenilirlik analizi KR21 istatistiği kullanılarak yapılmıştır. Kuder ve Richardson, (1937)'a göre diğer güvenilirlik istatistiklerine benzer şekilde KR21 istatistiği Tablo 6'daki gibi yorumlanabilmektedir:

Tablo 6: KR21 İstatistiği ve Yorumu

Güvenirlilik	Yorum
$r \geq 0,9$	Mükemmel
$0,7 \leq r < 0,9$	İyi
$0,6 \leq r < 0,7$	Kabul edilebilir
$0,5 \leq r < 0,6$	Zayıf
$R < 0,5$	Kabul edilemez

Çalışmada yüzeysel anlam kurma düzeylerinin ölçüldüğü çoktan seçmeli testte 20 soru sorulmuştur. Bu 20 sorudan hesaplanan KR21 istatistiği ise 1,51'dir. Elde edilen KR21 istatistik sonuçlarına göre ölçek güvenilirdir.

İkinci bölümde hatırlamayı ölçmeye yönelik 336 kelimelik bir metindir.

Üçüncü bölüm boşluk doldurma testidir.

Dördüncü bölüm ise derinlemesine anlam kurmaya yönelik 226 kelimelik bir metindir.

Son testte ise deney grubu için kişiselleştirilmiş ve kontrol grubu için orijinal metin üzerindeki anlamayı ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Bu testler için sınıf öğretmenliğinden doktorasını tamamlamış 1, alan uzmanı 1 ve 2 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin verdiği cevapların doğru kabul edilip edilmemesine veya kaç puan verilmesi gerektiğine karar verirken Türkçe'nin öğretimi alanında uzmanlığını tamamlamış 1 ve doktorasını tamamlamış 1 alan uzmanının ortak kararı dikkate alınmıştır.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını tespit etmek için dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Kullanılan ilk ölçme aracı çoktan seçmeli testtir. Başaran (2007) tarafından hazırlanan çoktan seçmeli test soruları 3. sınıf düzeyine uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı hatırlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu ölçme aracında 336 kelimelik "Kasabanın Kahramanı" isimli bir metin ve cevabı bu metinde doğrudan verilen ve bilgi basamağında bulunan 15 adet kısa cevaplı soru bulunmaktadır. Aynı sorular öğrencilere aradan 1 hafta geçtikten sonra tekrar uygulanmıştır.

Üçüncü ölçme aracı ise okuma sürecinde okuduğunu anlamayı ölçmek amacıyla hazırlanan bir boşluk doldurma testidir. Bu testte 382 kelimelik "Baş Aşağı Fareler" isimli bir metin

kullanılmıştır. Boşluğa gelmesi gereken kelimenin uygunsa eş anlamlısı/yakın anlamlısı da doğru olarak kabul edilmiştir.

Derinlemesine anlam kurmayı ölçmek için geliştirilen son testte ise “Mantarlar” isimli 226 kelimelik bir metin ve bu metinle ilgili cevabı açıkça metinde geçmeyen, 5 yorumlamaya (derinlemesine anlam kurmaya/çıkarım yapmaya) dayalı açık uçlu soru kullanılmıştır. 5 soru 100 puan üzerinden değerlendirilmiş, her soru için 20 puan verilmiştir. Kullanılan son iki testte kesin doğru tek bir cevap olmadığı için sorular açık uçlu soru olarak kabul edilmiş ve güvenilirlik bu tür sorulara göre sağlanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevapların doğru kabul edilip edilmemesine veya kaç puan verilmesi gerektiğine karar verirken Türkçenin öğretimi alanında uzmanlığını tamamlamış 2 alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

Son test çalışma grubu için orijinal bir metin ve kişiselleştirilmiş bir metin hazırlanmıştır. Kişiselleştirilmiş metin hazırlanırken bağlam, konu ve üslup değiştirilmemiştir. Kişiselleştirilmiş metinlerde kahramanlar ve olayın geçtiği ortam okuyucunun tanıdığı kişiler ve ortamlardan oluşmuştur. Metnin uygunluğuna 3 Türkçe öğretimi alan uzmanının görüşü alınarak karar verilmiştir. Kişiselleştirilmiş metin oluşturulurken kelimelerin üçüncü sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygunluğuna, cümlelerin açık ve anlaşılır oluşuna dikkat edilmiştir. Uzun ve karmaşık cümleler yerine kısa ve basit cümleler kullanılmıştır. Metinde üçüncü sınıfa giden bir öğrencinin bilemeyeceği hiçbir kelime kullanılmamasına dikkat edilmiştir. Metnin konusu belirlenirken MEB Türkçe kitaplarındaki temalar dikkate alınmıştır. Öğrenciyi sıkmayacak ve ilgisini çekecek bir konu belirlenmiştir. Metinde geçen karakterler öğrencinin tanıdığı kişilerden oluşmaktadır. Metindeki mekanın öğrencinin daha önce bulunduğu bir ortam olması gerektiğinden bu mekan sınıf olarak belirlenmiştir. Orijinal ve kişiselleştirilmiş metinlerden sonra açık uçlu 25 soru hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken temel eğitim alan uzmanları görüşleri alınmıştır. Soruların açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Yazı boyutlarına dikkat edilmiş, öğrencinin okumakta zorlanmayacağı boyutta yazılmıştır. Soruda önemli yerler dikkat çekmek için koyulaştırılmıştır. Öğrencilerin yaş durumları ve öğrenim seviyeleri dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Soruların uygulanması sınıf öğretmenleri tarafından sınıf ortamında yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından soruları nasıl uygulayabilecekleri hakkında bir yönerge hazırlanmıştır. Bu yönergede hiçbir öğrenciye soruların cevaplarının verilmemesi, yardım edilmemesi ve soruların boş bırakılmaması üzerinde durulmuştur. Hazırlanan 25 soru yorumlamaya (derinlemesine anlam

kurmaya/çıkarmaya) 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Toplam puanlar yuvarlama yapılarak sonuçlandırılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevapların doğru kabul edilip edilmemesine veya kaç puan verilmesi gerektiğine karar verirken Türkçenin öğretimi alanında uzmanlığını tamamlamış 1 alan uzmanı ile ortak karar dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin okuduğu metne ilişkin geliştirdikleri tutumu belirlemek için Başaran (2007) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “evet”, “kararsızım” ve “hayır” seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için “hayır” dan “evet” e 1’den 3’e doğru puanlar verilerek, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Metne karşı tutum ölçeği kontrol grubu için klasik bir metinden sonra, deney grubu için ise kişiselleştirilmiş metinden sonra uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha değeri ,810’dır. Faktör analizi sonucunda ise ölçeğin geçerlilik sonucu ,000 değerindedir.

4.4. Uygulama

Uygulama 6 Mayıs 2019 tarihinde uygulanmaya başlamıştır. 3 Haziran 2019 tarihinde sonlandırılmıştır. Toplam 5 hafta sürmüştür.

Tüm bu uygulamalar deney öncesi iki grubu okuma anlama ve tutum açısından eşitlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın ilk gününde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır.

İkinci gün Mantarlar metni okutulmuş ve bunlarla ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Mantarlar metni okunduktan sonra öğrencilerin okuduğu metne ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışma bir ders saati içinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Üçüncü gün Baş Aşağı Fareler metni okutulmuş ve bunlarla ilgili sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Çalışma bir ders saati içinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Dördüncü gün öğrencilere Kasabanın Kahramanı adlı metin okutulmuş ve bu metinle ilgili hatırlamaya dayalı kısa cevaplı sorular öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Çalışma bir ders saati içinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Beşinci gün çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Çalışma bir ders saati içinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Ön test uygulandıktan sonra deney ve kontrol grupları ön test sonuçları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Son test için kontrol grubuna orijinal metin, deney grubuna aynı metnin kişiselleştirilmiş hali ve bu metinlerle ilgili soruların olduğu ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin hatırlamalarını ölçmek amacıyla her iki gruba da aynı sorular 2 hafta sonra tekrar sorulmuştur. Ölçme aracı bir ders saati içinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerine araştırma için gerekli yönergeler belirtilmiştir Bu yönergelerde hiçbir öğrenciye soruların cevaplarının verilmemesi, yardım edilmemesi, hangi metnin ne zaman uygulanacağı ve soruların boş bırakılmaması üzerinde durulmuştur.

Öğrenciler orijinal ve kişiselleştirilmiş metinleri okumuş ve bunlarla ilgili sorular cevaplandırılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere sorular cevaplandırdıktan sonra okudukları metne ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçme aracı bir ders saati içinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Uygulama sürecinin şematik gösterimi Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Kontrol ve Deney Gruplarına Ön/Son Test Uygulamaları

Grup	ÖNTEST	SONTEST
Kontrol Grubu	<ol style="list-style-type: none">1. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği2. Mantarlar3. Okunan Metne Karşı Tutum Ölçeği4. Baş Aşağı Fareler Metni5. Kasabanın Kahramanı Metni6. Çoktan Seçmeli Test	<ol style="list-style-type: none">1. Kişiselleştirilmemiş (Orijinal) Metin2. Orijinal Metin ile İlgili Açık Uçlu Sorular3. Metne İlişkin Tutum Ölçeği
Deney Grubu	<ol style="list-style-type: none">1. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği2. Mantarlar3. Okunan Metne Karşı Tutum Ölçeği4. Baş Aşağı Fareler Metni5. Kasabanın Kahramanı Metni6. Çoktan Seçmeli Test	<ol style="list-style-type: none">1. Kişiselleştirilmiş Metin2. Kişiselleştirilmiş Metin ile İlgili Açık Uçlu Sorular3. Metne İlişkin Tutum Ölçeği

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; toplanan veriler, tablolar hâlinde gösterilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir.

Tablo 8: Örneklem Alınan Öğrencilerin Okumaya İlişkin Tutum Puanları

Grup	N	X	S	t	p
Kontrol Grubu	57	19,75	5,89		
				1,29	,20
Deney Grubu	49	18,43	4,60		

Tablo 8’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki toplam 57 öğrencinin tutum puanları ortalaması 19,75 iken, deney grubundaki toplam 49 öğrencinin tutum puanları ortalaması ise 18,43’tür. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun okudukları bir metne ilişkin geliştirdikleri tutumlar arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($t=1,29$ ve $p>,05$). Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yapılan okumaya ilişkin tutumlarının birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları metne ilişkin geliştirdikleri tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir:

Tablo 9: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Aynı Metne İlişkin Geliştirdikleri Tutum Puanları

Grup Sd=104	Tutum Puanları			t	p
	N	X	S		
Kontrol Grubu	57	16,95	3,83	,640	,51
Deney Grubu	49	16,36	5,28		

Tablo 9’da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı hikâye edici metne yönelik geliştirdikleri tutum puanları ve bu puanlar arasındaki farkın anlamlılığı görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki toplam 57 öğrencinin tutum puanları ortalaması 16,95 iken, deney grubundaki toplam 49 öğrencinin tutum puanları ortalaması ise 16,36’dır. Bu puanlar arasındaki farkın istatistik olarak anlamlılığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre iki grubun okudukları metne ilişkin geliştirdikleri tutum arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t=,649$ ve $p > ,05$). Bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde okudukları aynı metne ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Kişiselleştirilmiş metinlerin okunan metne ilişkin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular ve yorumları ise şu şekildedir:

Tablo 10: Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Kişiselleştirilmiş Ve Kişiselleştirilmemiş Metne İlişkin Geliştirdikleri Tutum Puanları

Grup Sd=104	N	X	s	t	p
Kontrol Grubu (Kişiselleştirilmemiş/Orijinal Metni Okuyan grup)	57	13,91	3,05	2,853	,005
Deney Grubu (Kişiselleştirilmiş Metni okuyan grup)	49	16,38	5,35		

Tablo 10’da kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları orijinal ve deney grubundaki öğrencilerin kişiselleştirilmiş metne yönelik geliştirdikleri tutumlar görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki toplam 57 öğrencinin tutum puanları ortalaması 13,91 iken, deney grubundaki toplam 49 öğrencinin tutum puanları ortalaması ise 16,38’dir. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun okudukları metne ilişkin geliştirdikleri tutumlar arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ($t=2,853$ ve $p < ,05$). Bu bulgular deney grubundaki öğrencilerin (kişiselleştirilmiş metni okuyan) okuduğu metne ilişkin olumlu tutumlarının, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metni hatırlama, okuma esnasında anlam kurmaya, yüzeysel anlam kurmaya ve derinlemesine anlam kurma puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir.

Tablo 11: Örneklem Alman Öğrencilerin Okudukları Aynı Metni Hatırlama, Okuma Esnasında Anlam Kurma, Yüzeysel Anlam Kurma ve Derinlemesine Anlam Kurma Puanları

	Grup Sd=104	N	X	s	t	p
Hatırlama	Kontrol Grubu	57	63,12	20,77	1,173	,075
	Deney Grubu	49	66,82	20,37		
Okuma Esnasında Anlam Kurma	Kontrol Grubu	57	64,71	21,05	,774	,446
	Deney Grubu	49	67,75	19,47		
Yüzeysel Anlam Kurma	Kontrol Grubu	57	60,71	17,13	,955	,347
	Deney Grubu	49	63,94	17,74		
Derinlemesine Anlam Kurma	Kontrol Grubu	57	56,12	26,67	,286	,778
	Deney Grubu	49	57,54	24,00		

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metni hatırlama, okuma esnasında anlam kurma, yüzeysel anlam kurma ve derinlemesine anlam kurma puanları görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki toplam 57 öğrencinin hatırlamaya yönelik ön test puanları ortalaması 63,12 iken, deney grubundaki toplam 49 öğrencinin ortalaması ise 66,82’dir. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun hatırlamaya yönelik ön test puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($t=1,173$ ve $p>,05$). Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları bir metni hatırlamaları arasında manidar bir fark bulunmamaktadır.

Tabloda ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metinden okuma esnasında anlam kurma puanları görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin okuma esnasında anlam kurmaya ilişkin ön test puanları ortalaması 64,71 iken, deney grubundaki öğrencilerin ortalaması ise 67,75'dir. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre iki grubun okuma esnasında anlam kurmaya ilişkin puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($t=,774$ ve $p> ,05$).

Tablo 11'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metinden yüzeysel anlam kurmaya ilişkin testten aldıkları puanları da görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin yüzeysel anlam kurmaya ilişkin ön test puanları ortalaması 60,71 iken, deney grubundaki öğrencilerin ortalaması ise 63,94'tür. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun yüzeysel anlam kurmaya ilişkin ön test puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($t=,955$ ve $p> ,05$).

Yine tabloya göre kontrol grubundaki öğrencilerin derinlemesine anlam kurmaya ilişkin ön test puanları ortalaması 56,12 iken, deney grubundaki öğrencilerin ortalaması ise 57,54'tür. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun derinlemesine anlam kurmaya ilişkin ön test puanları arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($t=,286$ ve $p> ,05$). Tüm bu bulgular, ilgili betimsel veriler yardımıyla incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metne ilişkin hatırlama, okuma esnasında anlam kurma, derinlemesine ve yüzeysel anlam kurmaları arasında manidar bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın beşinci alt problemi "Kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama üzerinde bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir.

Tablo 12: Örnekleme Alman Öğrencilerin Okudukları Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Metni Anlama Durumları

Grup Sd=104	N	X	s	t	p
Kontrol Grubu	57	70,24	18,81		
Deney Grubu	49	87,02	11,34	5,443	,000

Tablo 12’de kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları orijinal metne, deney grubundaki öğrencilerin ise aynı metnin kişiselleştirmiş haline ilişkin anlama testinden aldıkları puanlar görülmektedir. Tabloya göre kontrol grubundaki toplam 57 öğrencinin anlam kurma puanları ortalaması 70,24 iken, deney grubundaki toplam 49 öğrencinin anlam puanları ortalaması ise 87,02’dir. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak manidarlığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun okudukları metne ilişkin anlam testinden aldıkları puanlar arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ($t= 5,446$ ve $p< ,05$). Bu bulgular ilgili betimsel verilerle beraber incelendiğinde deney grubundaki (kişiselleştirilmiş metni okuyan) öğrencilerin ve kontrol grubundaki (metnin orijinal halini okuyan) öğrencilere göre metni daha iyi anladığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeni kişiselleştirilmiş metinlerin orijinal metinlere göre daha kolay anlaşılması olabilir. Zira kişiselleştirilmiş metinlerde öğrencilerin kendi adlarının, tanıdığı insanların adlarının geçmesi veya olayın bildiği ortamda gerçekleşiyor olması öğrencinin ön bilgilerini kullanmasını kolaylaştırmakta, hayal kurma yahut çağrışım yapma becerisini arttırarak metni daha kolay anlamasını sağlayabilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu hatırlama üzerinde bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum şu şekildedir:

Tablo 13. Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okudukları Kişiselleştirilmiş ve Kişiselleştirilmemiş Metni Hatırlama Durumları

Grup	N	X	s	t	p
Sd=104					
	Kontrol Grubu	57	61,12	20,77	
Hatırlama					2,273
	Deney Grubu	49	69,82	20,37	,033

Tablo 13'te deney grubundaki öğrencilerin okudukları kişiselleştirilmiş ve kontrol grubundaki öğrencilerin aynı metnin orijinal halini hatırlamaları arasındaki fark gösterilmektedir. Buna göre kontrol grubundaki toplam 57 öğrencinin hatırlamaya yönelik testten aldıkları puanların ortalaması 61,12 iken, deney grubundaki toplam 49 öğrencinin aldıkları puanların ortalaması ise 69,82'dir. Bu puanlar arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlılığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre iki grubun hatırlamaya yönelik ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu ($t=1,173$ ve $p<,05$) görülmüştür. Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrencilerin (kişiselleştirilmiş metni okuyan) öğrencilerin ile kontrol grubundaki öğrencilere göre okudukları metni daha iyi hatırladıkları söylenebilir.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

6.1. Denencelere İlişkin Sonuçlar

İlköğretim 3. sınıf düzeyinde kişileştirilmiş metinlerin okunan metne ilişkin tutum, metni anlama ve hatırla üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Deney grubunun hikâye edici bir metne karşı geliştirdikleri tutum puan ortalaması 16,36, kontrol grubununki ise 16,95 olarak bulunmuştur. Bu gruplar arasında gözlemlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına t-testi ile bakılmış ve gruplarının okudukları aynı hikâye edici metne ilişkin geliştirdikleri tutumlar arasındaki farkın manidar olmadığı görülmüştür ($t=,649$ ve $p>,05$). Diğer bir deyişle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde, okudukları hikâye edici metne ilişkin geliştirdikleri tutumlar arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Deney grubunun kişiselleştirilmiş metne karşı geliştirdikleri tutum puan ortalaması 16,38, kontrol grubunun orijinal (kişiselleştirilmemiş) metne karşı geliştirdikleri tutum puan ortalaması ise 13,91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre gruplar arası manidar bir fark olup olmadığına t-testi ile bakıldığında deney ve kontrol gruplarının okudukları metne karşı geliştirdikleri tutumlar arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ($t=2,853$ ve $p<,05$). Deney grubunda kişiselleştirilmiş metni okuyan öğrencilerin kontrol grubunda orijinal (kişiselleştirilmemiş) metni okuyan öğrencilere göre okudukları metne karşı geliştirdikleri olumlu tutumların daha fazla olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanı ortalaması 18,43, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 19,75 olarak bulunmuştur. Her iki gruptaki öğrencilerin tutum puanları arasındaki farkın manidar olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçlarına

göre deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür ($t=1,29$ ve $p>,05$).

4. Aynı metni okuyan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduklarını hatırlama puanlarına bakıldığında deney grubunun hatırlama testinden aldığı puanların ortalamasının 66,82, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 63,12 olduğu görülmüştür. Her iki gruplar arasındaki farkın manidar olup olmadığına t-testi ile bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının hatırlamaya yönelik puanları arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=1,173$ ve $p>,05$). Bu bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metni hatırlama becerileri birbirine oldukça yakındır.
5. Aynı metni okuyan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma esnasında anlam kurma becerisine ilişkin testten aldıkları puanların ortalaması 67,75 iken kontrol grubundaki öğrencilerin ise 64,71'dir. Bu sonuçlara göre gruplar arası manidar bir fark olup olmadığına t-testi ile bakıldığında deney ve kontrol gruplarının hatırlamaya yönelik puanları arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=,774$ ve $p>,05$). Bu bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okudukları aynı metinden okuma esnasında anlam kurma testinden aldıkları puan ortalamaları birbirine yakındır.
6. Aynı metni okuyan deney grubunun yüzeysel anlam kurma testinden aldıkları puanların ortalaması 63,94, kontrol grubunun ise 60,71 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre gruplar arası manidar bir fark olup olmadığına t-testi ile bakıldığında deney ve kontrol gruplarının hatırlamaya yönelik puanları arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=,955$ ve $p>,05$).
7. Aynı metni okuyan deney grubundaki öğrencilerin derinlemesine anlam kurma testinden aldıkları puanların ortalaması 57,54, kontrol grubundaki öğrencilerin ise 56,12'dir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın manidar bir fark olup olmadığına t-testi ile bakıldığında deney ve kontrol gruplarının hatırlamaya yönelik puanları arasında manidar bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=,286$ ve $p>,05$). Bu bulgulara göre deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin derinlemesine anlam kurma testinden aldıkları puan ortalamaları birbirine yakındır.

8. Tüm bu bulgular deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hatırlama, derinlemesine anlam kurma, yüzeysel anlam kurma ve okuma esnasında anlam kurma becerilerinin birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.
9. Kişiselleştirilmiş metni okuyan deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldığı puanların ortalaması 87,02 iken orijinal metni okuyan kontrol grubundaki öğrencilerin ise 70,24'tür. Gözlenen bu farkın manidar olup olmadığına t-testi ile bakıldığında deney ve kontrol gruplarının anlama puanları arasında manidar bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t=5,446$ ve $p<,05$). Betimsel verilere göre deney grubunda kişiselleştirilmiş metni okuyan öğrencilerin, kontrol grubunda orijinal (kişiselleştirilmemiş) metni okuyan öğrencilere göre metni daha iyi anlamışlardır. Gözlenen bu farkın nedeni kişiselleştirilmiş metni okuyan öğrencilerin metinde tanıdığı ortamın yer alması, ana karakterin tanıdığı bir insan (ya da kendisi), olması veya yardımcı karakterlerin de gene tanıdığı insanlardan oluşması olabilir. Kişiselleştirilmiş metinlerdeki bu unsurlar öğrencinin kafasında metni canlandırmasını kolaylaştırmış olabilir. Bu sayede öğrenci daha fazla ön bilgi kullanmış olabilir. Tüm bu avantajlar deney grubundaki öğrencilerin metinle ilgili soruları cevaplandırmasını kolaylaştırmış olabilir.
10. Kişiselleştirilmiş metni okuyan deney grubundaki öğrencilerin metni hatırlama testinden aldıkları puanların ortalaması 69,82 iken orijinal metni okuyan kontrol grubundaki öğrencilerin hatırlama testinden aldıkları puanların ortalaması ise 61,12'dir. İki grup arasında gözlenen bu farkın manidar olup olmadığına t-testi ile bakıldığında deney ve kontrol gruplarının hatırlama puanları arasında manidar bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t=1,173$ ve $p<,05$). Bu bulgulara göre kişiselleştirilmiş metni okuyan deney grubu öğrencilerinin, orijinal (kişiselleştirilmemiş) metni okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre metni daha iyi hatırladıkları söylenebilir. Bu farkın çıkmasında deney grubundaki öğrencilerin okuduğu metinde tanıdığı ortam veya kişiler karşılaşmasının öğrencilerin zihninde metinle ilgili daha fazla bağlantı kurmasına ve daha çok çağrışım yapmasına neden olmuş olabilir. Bu sayede öğrenciler metni daha iyi hatırlamış olabilirler.
11. Çalışmanın birinci, üçüncü ve dördüncü alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test metne karşı geliştirdikleri tutum, okumaya karşı tutum ve hatırlama, anlam kurmaya karşı tutum puanları arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler neticesinde iki grup arasında herhangi bir manidar farklılığın bulunmadığı

tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın uygulamalarına başlanmadan önce her iki gruptaki öğrenci seviyelerinin birbirlerinden farklı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

12. Deney öncesinde her iki gruba da yapılan anlam kurma ölçeklerinden alınan puanlar değerlendirildiğinde, her iki grubun anlam kurma puan ortalamaları birbirine yakın sonuçlanmıştır. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilere kişiselleştirilmiş metin, kontrol grubundaki öğrencilere kişiselleştirilmemiş metin okutulmuştur. Daha sonra anlam kurma düzeyleri ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlam kurma ortalamalarında artış gözlemlenmiştir. Bu durum kişiselleştirilmiş metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay anlamlandırılabilirdiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

13. Deney öncesinde her iki gruba yapılan hatırlamaya yönelik ölçekten alınan puanlar değerlendirildiğinde, her iki grubun hatırlamaya yönelik puan ortalamaları birbirine yakın sonuçlanmıştır. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilere kişiselleştirilmiş metin, kontrol grubundaki öğrencilere kişiselleştirilmemiş metin okutulmuştur. Daha sonra metni hatırlama düzeyleri ölçülmüş ve değerlendirilmiştir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre hatırlama ortalama puanlarında artış gözlemlenmiştir. Bu durum kişiselleştirilmiş metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay hatırlanabilirdiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Bunun nedeninin ise bildiği ortam ve kişilerden oluşan bir metni okuyan öğrencilerin metni hatırlamakta zorlanmamaları olarak düşünülebilir. Çünkü bu tür metinlerde öğrenci kendini daha çok metnin içinde hissedebilir ve kafasında daha kolay canlandırabilir. Ön bilgilerin kullanımının da önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Kişiselleştirilmiş metinleri okurken ön bilgilerin öğrenciler tarafından daha rahat kullanılabilirdiği düşünülmektedir.

6.2.Tartışma

Bu bölümde, elde edilen veriler metin ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki üzerine yapılmış diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte yorumlanmıştır.

Akyol ve Dünder (2014) okuma ve anlama hatalarının genellikle motivasyon eksikliğinden kaynakladığı fikrinden hareketle öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırmak adına informal

metinler geliştirmişlerdir. Çalışmada, informal metinler için Türkçe kitaplarından alınan hikyeler okuyucunun adı ile değiştirilerek oluşturulmuştur. Çalışma sonunda, informal metni öğrencinin motivasyonunu arttırdığı buna paralel olarak okuma ve anlama hatalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadaki kişiselleştirilmiş metinler informal metinler örnek alınarak hazırlanmıştır. Informal metinler daha da geliştirilmiştir. Kişiselleştirilmiş metinlerde öğrencinin sadece adı geçmemektedir. Metin tamamen öğrenciden ve öğrencinin tanıdığı kişiler veya ortamlardan oluşmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde kişiselleştirilmiş metinlerin öğrencinin okuduğunu anlama ortalama puanlarında artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran ve Akyol (2009)'un yaptığı bir başka çalışmada ise bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin öğrencinin okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirdikleri tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik başarısı düşük olan öğrencilerde hikâye edici metinlerin bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları ama okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeninin metin türünün farklılaşmasında bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışma olan Tayşi (2001)'nin araştırmasında ise ykleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre okuduğunu anlama başarısı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okuduğunu anlama başarısı metin türlerine göre değişiklik göstermemiştir. Cinsiyete bakıldığında ise kız öğrencilerin anlama başarısı erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Deneme türünde ise cinsiyete göre de bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Kişiselleştirilmiş metinlerde ise öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanlarında artış ve okudukları metne karşı geliştirdikleri tutum puan ortalamalarında da artış gözlemlenmiştir. Öğrenciler kişiselleştirilmiş metinlere karşı yapılan tutum anketinde bu metne benzeyen başka bir metin daha okumak isterim, bu metni çok sevdim vb. ifadelere hikayeleştirilmiş metinlere oranla daha olumlu yanıtlar vermişlerdir.

Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2010)'in çalışmasında ise öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama ve dinleme düzeyleri araştırılmıştır. Sonuçlara göre, öğrenciler dinledikleri ykleyici metinleri daha iyi anladıkları fakat okumada ykleyici ve bilgi verici metin türlerine göre sonucun değişmediği gözlemlenmiştir. Yani metin türüne göre (ykleyici, bilgi verici) alışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri değişmemiştir.

Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada öyküleyici ve bilgilendirici metin türünün okuduğunu anlama üzerinde etkisi araştırılmıştır. Öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine bir başka çalışma olan Sidekli (2005)'nin araştırmasında öğretici ve öyküleyici metin türlerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre öyküleyici metinlerin öğretici metinlerden daha iyi anlaşıldığı sonucuna varılmıştır. Bir başka araştırma olan Palavuzlar (2009) çalışmasında hikâye ve deneme türü metinlerin okuduğunu anlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hikâye türü metinlerden deneme türü metinlere göre daha yüksek başarı elde edilmiştir. Bir başka çalışma olan Baştuğ (2014)'un çalışmasında ise okuma anlama düzeyleri metin türü, sınıf düzeyi ve test türü değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma anlama becerileri test türüne göre incelendiğinde ise çoktan seçmeli testlerden açık uçlu ve boşluk doldurma testlerine göre daha yüksek puan almışlardır.

Yukarıdaki literatürler incelendiğinde öyküleyici ya da hikayeleştirilmiş metinlerin bilgi verici metinlere oranla okuduğunu anlama üzerinde etkisinin olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni öyküleyici metinlerde bir olayın olması, yer, zaman ve mekanlara yer verilmesi öğrencinin ilgisini çekmesine ya da öyküleyici metinleri öğrencinin zihninde daha kolay hayal edebiliyor olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Araştırmada bu durumun daha da kolaylaştırılması adına kişiselleştirilmiş metinler üzerinde çalışılmıştır. Kişiselleştirilmiş metinler öğrencinin ilk defa karşılaştığı kişiler ya da mekanlardan oluşmaz. Bu durum öğrencinin ön bilgilerini rahat kullanmasına ve daha rahat hayal edebilmesine neden olmaktadır. Bu sebeple öyküleyici metinlerde olduğu gibi kişiselleştirilmiş metinleri anlamak öğrenci için daha kolay hale gelmektedir.

Literatürde yapılan diğer çalışmalarda metin türlerinin anlaşılmasının başka değişkenler açısından etkisi araştırılmıştır. Bayraktar (2015) çalışmasında ses temelli cümle yönetimiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve çocuğun kitapla etkileşimine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarıları, genel puanlara göre daha iyi çıkmıştır. Öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre

bakıldığında kızlar öyküleyici metin ve şiirde okuduğunu anlama başarıları erkeklere göre daha iyi düzeydedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anne ve baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitimi alma durumu, ayda okudukları kitap sayısı, kendilerine kitap satın alması, kitaplarda hoşuna giden yerleri başkalarına okuması gibi değişkenlerin etkisi görülmektedir. Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013)'un çalışmasında bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde okuma anlama düzeylerine ekrandan okumasının etkisi araştırılmıştır. Test sonuçlarına göre bilgilendirici metinler ekrandan okunduğunda öyküleyici metinlere göre daha iyi anlaşılmıştır. Fakat metinleri ekrandan okuyan öğrencilerle basılı materyallerle okuyan öğrencilerin okuma anlama düzeylerinde bir farklılık gözlemlenmemiştir. Başka bir çalışma olan Yıldırım, Ateş, Yıldız ve Rasinski (2010)'in araştırmasında metin türlerinin dinleme ve okuma değişkenine göre okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metinleri kendileri okuduklarında daha iyi anladıkları, bilgilendirici metinler üzerinde ise bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada bilgilendirici metinler üzerinde öğrencinin kendi okuması veya bir başkası tarafından okunması etki etmemektedir. Özdemir ve Kıroğlu (2004)'nin çalışmasında ise bilgilendirici metinleri anlamada cinsiyet, okul türü ve metnin ait olduğu bilim dalı üzerinde etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat diğer değişkenler açısından herhangi bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki literatürler gözden geçirildiğinde metin türlerinin bazen tek başına etkisi olmasa da, kişilerin, mekanın, okuma türünün, cinsiyetin vb. değişmesi okuduğunu anlama üzerinde etki etmektedir. Ama anne baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, okunan kitap sayısı vb. durumların değişmesi ise okuduğunu anlamayı etkilediği görülmektedir. Öğrenciler bu değişkenlerden biriyle ilk defa karşılaşıyorsa anlamasında düşüş ya da daha önce bilgiye sahip olduğu bir değişkense anlamasında yükseliş meydana geldiği düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle bu çalışmada hikâyelerdeki ya da kitaplardaki metinlerde bulunan kişilerin, mekanların, durumların değiştirilmesi öğrencinin okuduğunu anlaması üzerinde etkili olacağı düşünülmüş ve kişiselleştirilmiş metinlerde öğrencilerin daha önce karşılaştığı mekanlar, durumlar ve kişiler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ise kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi görülmektedir.

7. ÖNERİLER

7.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Kişiselleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlama üzerinde etkisinin öğrencinin cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve çocuğun kitapla etkileşimine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.
2. Hikâye edici, bilgi verici vb. metin türlerine göre kişiselleştirilmiş metinlerin farklılıkları araştırılabilir.
3. Bir konuya bağlı kalınarak öğrencinin o hikâyeyi kendi çevresinden kişiler, mekanlar ve kendi özelliklerine bağlı kalarak tamamlattırılması istenebilir ve bunun üzerinde araştırmalar yapılabilir.
4. Kişiselleştirilmiş metinlerin okuma motivasyonu düşük öğrencilerde mi yoksa her öğrenci için mi daha etkili olduğu araştırılabilir.
5. Akademik başarısı düşük olan öğrencilerde kişiselleştirilmiş metinlerin ve diğer metin türlerinin okuduğunu anlama üzerinde etkisi araştırılabilir.
6. Kişiselleştirilmiş metin türünün ve diğer metin türlerinin dinleme ve okuma değişkenine göre okuduğunu anlama üzerindeki etkisi araştırılabilir.
7. Kişiselleştirilmiş metinlerin hangi okul düzeyindeki öğrenciler için okuduğunu anlama veya okuma motivasyonu üzerinde daha yararlı olduğu araştırılabilir.
8. Kişiselleştirilmiş metinler ve diğer metin türlerinin öğrencilerin okuma akıcılığı üzerinde etkisi araştırılabilir.
9. Metin türlerine göre ilgi ve tutum ölçekleri geliştirilerek okuma becerilerine etkileri araştırılabilir.

10. Ders kitaplarında kullanılan metinler değiştirilerek veya ekleme yapılarak kişiselleştirilmiş metinlere yer verilebilir.

11. Ders kitaplarında öğretmenin sınıfı için hazırlayabileceği bir kişiselleştirilmiş metin bölümü oluşturulabilir.

7.2.Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırmalar ve bu araştırmanın bulgularına göre metin türleri öğrencinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkilidir. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin sevdiği ve anlamakta zorlanmadığı metin türleri seçilmelidir.

2. Okuma öğretiminin en önemli amaçlarından biri okuduğunu anlama olduğuna göre kişiselleştirilmiş metinlerde anlamlandırmanın nasıl olduğu üzerinde durulmalıdır.

3. Öğrencilere metin türlerine göre okuduğunu anlama stratejileri ve yöntemleri öğretilmelidir. Öğrenciler hangi türde hangi özellik ve amaçları arayacaklarını bilmelidir.

4. Öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde hangi ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiği araştırılmalıdır.

5. Türkçe dersi öğretim programına konulan metin türlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bunu için kişiselleştirilmiş metinler programlarda yer alabilir.

7.3.Ailelere Yönelik Öneriler

1. Okuduğunu anlamada güçlük çeken çocuğu olan aileler kişiselleştirilmiş metinleri okutabilir.

2. Aile içinde yapılan aktiviteler ve gezilerin anlatıldığı bir metin oluşturulup bununla ilgili sorular hazırlanabilir.

3. Aile içinde okuma saatleri yapılarak bu metinler hakkında konuşulabilir.

4. Okumaya karşı tutumu düşük olan bir çocuğu olan aile, kişiselleştirilmiş metinler okutarak bu tutum yükseltilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati. 2006. **Türkçe Öğretim Yöntemleri** Ankara: Kök Yayıncılık.
- _____.2006. **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi** 1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____.2016. **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. 2009. Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikaye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Dergisi**, c.2, s.1: 11-23.
- Alderson, Charles J. 2000. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, Neil J. 1999a. **Exploring Second Language Reading: Issues And Strategies** . Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Arıcı, Ali Fuat, Yusuf Günaydın. 2018. II. Abdülhamid Döneminde Türkçe Öğretimi. **Vefatının 100. Yılında Sultan II. Abdülhamid ve Dönemi Uluslararası Kongresi**. 22-24 Ekim 2018. İstanbul. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Arık, İ. Alev. 1995. **Öğrenme Psikolojisine Giriş**. İstanbul: Der Yayınları.
- Aşılıoğlu, Bayram. 2008. Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 10: 1-11.
- Ayan, Hüseyin. 2009. Edebî Metin Ve Özellikleri.**A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**(39), 188-190.
- Aydemir, Zeynep, Ergün Öztürk, Barış Horzum. 2013. The Effect of Reading from Screen on The 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts. Marmara University, Sakarya University. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v.13, no.4: 2272-2276.
- Aytaş, Gıyasettin. 2003. Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü**Tübar-XIII**, 155-156.

- _____. 2005. Okuma Eğitimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** , 3(4), 461-470. Başaran, Mustafa. 2019. Metinler ve Metinlerle İlgili Anlam Kurma Soruları. H. Akyol, & A. Şahin içinde, **Türkçe Öğretimi** (s. 289-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, Mustafa, Hayati Akyol. 2009. Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikaye Edici Olmasının Etkisi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c.2, s.1: 11-23.
- Baştuğ, Mustafa. 2014. Comparison of Reading Comprehension with respect to Text Type, Grade Level and Test Type. Nigde University, Education Faculty, Department of Elementary Education, Nigde/Turkey. **International Online Journal of Educational Sciences**, c.6, s.2: 281-291.
- Bayraktar Vatansever, H. 2015. Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Farklı Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Başarılarının İncelenmesi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi** 2015. c.8, s. 40: 595-611.
- Berninger, Virginia, Robert Abbott, H. Lee Swanson. 2010. Relationship of word- and sentencelevel working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, c.41, s.2: 179-193
- Beydoğan, Ömer. 2012. Öğrencilerin Akıcı Okumalarına Göre Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, c.37, s.166: 3-13.
- Bulut, Mesut. 2015. **Dünya ve Türkiye’de Okuma Yazma Kültürü**. Ömer Yılar içinde, İlkokuma ve Yazma Öğretimi (s. 101). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener. 2001. **DeneySEL Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carrell, Patricia L. (1988a). Introduction: interactive approaches to second language reading. P. L. Carrell, J. Devine ve D. E. Eskey, Interactive approaches to second language reading (1-7). **New York: Cambridge University Press**. v.4, no.1: 41-45.
- Chard, David, Sharon Vaughn, Brenda Jean Tyler. 2002. A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v.35, no.5: 386-406.
- Çakıroğlu, Ahmet, Ayşegül Ataman. 2008. Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişim Artırımına Etkisi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.0, s.16: 1-13.
- Çakıroğlu, Orhan. 2015. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. **İlköğretim Online**, c.14, s.2: 671-681.

Çelik, Ergun. 2006. Sesli Ve Sessiz Okuma İle İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.0, s.7:18-30.

Çifci, Musa. 2006. Eleştirel Okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, c.54, s. 2006/1: 55-80.

Demirel, Özcan.1990. **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları.

_____. 1999. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.

_____. 2016. **Yabancı Dil Öğretimi** (9. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Tuğba, Üzeyir Süğümlü. 2013. Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 Yaş). **Yaşam Boyu Okuma Eğitimi**. ed. Alpaslan Okur. Ankara: PegemA Yayıncılık: 135-183.

Dennis, Danielle V. 2008. Are Assessment Data Really Driving Middle School Reading Instruction? What we can learn from one student's experience. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v.0, no.51: 578-587. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.51.7.5>

Dilidüzgün, Şukran: **Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım**, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2010.

Dündar, Hakan, Hayati Akyol. 2014. Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. **Eğitim ve Bilim** 2014, c.39, s. 171: 361-377.

Edmunds, Kathryn, Kathryn Bauserman. 2006. What Teachers Can Learn About Reading Motivation Through Conversations With Children. **The Reading Teacher**, v.59, no.15: 414-424.

Epçaçan, Cevdet. 2009. Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. **Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi**, c.2, s.6: 207-223.

Epçaçan, Cahit. 2018. Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. **Ekev Akademi Dergisi**, c.22, s.74: 11-30.

Eyre, Heidi L. (2007). Keller's personalized system of instruction: Was it a fleeting fancy or is there a revival on the horizon? **Behavior Analyst Today**, v.8, no.3: 317-324.

Gelen, İsmail. 2003. "Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi." Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

G. F. Kuder, M. W. Richardson. 1937. "The Theory of the Estimation of Test Reliability". *Psychometrika*, v.2, no.156.

- Gündüz Osman, Tacettin Şimşek. 2011. **Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi**. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, Firdevs. 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- _____. 2011. İlköğretimde Sesli Okumanın Önemi Ve Yararları. **Milli Eğitim Dergisi**, c.0, s.191: 7-23.
- _____. 2014. Anlama Modelleri. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, c.0, s.9: 59-74.
- _____. 2014. **Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller** Ankara: Pegem A.
- _____. 2016. Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c.5, s.1: 1-18.
- Günay, Doğan, **Metin Bilgisi**, Multilingual Yayınları, İstanbul 2001, s.34
- Güneyli, Ahmet. 2003. "Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Beerisinin Sınanması." Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Gürtan, Kenan. 1982. **İstatistik ve Araştırma Metodları**. İstanbul Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Grabe, William, Fredericka Stoller. 2002. Teaching and researching reading. Harlow: Pearson Education. Reading in a Foreign Language Dergisi. v. 14, No. 2. 155-157.
- Işık, Metin. 1999. Kişiler arası iletişimde kaynak olgusu ve kaynağın özellikleri. **Selçuk İletişim**, c.1, s.1: 70-77.
- Hart, Janis. 1996. "The Effect of Personalized Word Problems", **Teaching Children Mathematics**, v. 2, no. 8: 504- 505.
- Karasar, Niyazi. 2002. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Halit. 2011. **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**. Ankara: Berikan Yayınevi.
- _____. 2014. **Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Filiz. 2006. "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Keller, Fred. 1974. Ten Years of Personalized Instruction. **Teaching of Psychology**, v.1, no.1: 4-9.

- Kintsch, Walter. 1988. The role of knowledge in discourse comprehension: a constructionintegration model. **Psychological Review**, v.95, no.2: 163-182.
- Kintsch,Walter, Eileen Kintsch. 2005. Comprehension, S.G.Paris ve S.A.Stahl, **Children's Reading Comprehension and Assessment**. 83-86, London: LEA, Publishers.
- Kuruyer, Hayriye Gül, Gökhan Özsoy. 2016. İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. **Kastamonu Eğitim Dergisi** , c.24, s.2: 771-788.
- National Reading Panel**. 2000. Teaching children to read. Washington; DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Okur, Alpaslan. 2013. Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. **Yaşam Boyu Okuma Eğitimi**. ed. Alpaslan Okur. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 1-45.
- Ortaş, İbrahim. 2011. [07.05.2020] "**Kitap Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır? Kitap Okuru Bir Toplum muyuz?**" http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf
- Öz, Feyzi. 2001. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özaslan, Aslı. 2006. "Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özarslan, Yasin. 2010. Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV. **Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi**.
- Özata, Hatice, Belma Haznedar. 2018. İlköğretim İkinci Sınıfta Akıcı Sözcük Okuma ve Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, c. 35, s.2: 1-33.
- Özbay, Murat, Banu Özdemir. 2012. Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c.0, s.9: 17-28.
- Özdemir, Olcay, Özlem Baş. 2019. **Okuma Eğitimi**. Hayati Akyol, Ayfer Şahin içinde, Türkçe Öğretimi (s. 49-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Yusuf, Kasım Kiroğlu. 2017. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri. Pegem Atıf İndeksi, 495-502.Patton, M. Q. (2014). **Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri**. (Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: PegemA Akademi.

- Palavuzlar, Tuğba. 2009. "Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Palincsar, Annemarie Sullivan, Ann L. Brown. 1984. Reciprocal teaching of comprehension- fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and Instruction**, c.1, s.2: 117-175.
- Pardo, Laura S. 2004. What every teacher needs to know about comprehension. **The Reading Teacher**, c.58, s.3: 272-281.
- Purcell-Gates, Victoria, Nell Duke, Joseph Martineau. 2007. Learning To Read And Write GenreSpecific Text: Roles Of Authenticexperience And Explicit Teaching. **Reading Research Quarterly**, c.0, s.42: 8– 46.
- Rapp, David, Paul Van den Broek, Kristen McMaster, Panayiota Kendeou, Christine Espin. 2007. Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. **Scientific Studies Of Reading**, c.11, s.4: 289–312.
- Rasinski, Timothy, Nancy Padak, Gay Fawcett. 2009. **Teaching Children Who Find Reading Difficult**, (4th ed.). New York, NY: Prentice- Hall.
- Sampson, Demetrios, Charalampos Karagiannidis, Kinshuk. 2002. Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. **Interactive Educational Multimedia**, c.0, s.4: 24-39.
- Sidekli, Sabri. 2005. "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması." Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Swales, John M. 1990. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şahin, Ayfer. 2013. The Effect of Text Types on Reading Comprehension. Ahi Evran University, Education Faculty, Kirsehir, Turkey. **Mevlana International Journal of Education (MIJE)**, v.3, no.2: 57-67.
- Şişman, Mehmet. 2013. **Eğitimin Temel Kavramları**. Mehmet Şişman içinde, Eğitim Bilimine Giriş, c. 11: 1-22. Ankara: Pegem Akademi.
- Tayşi Karakuş, Esra. 2007. "İlköğretim 5.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TC. Milli Eğitim Bakanlığı. 2011. **Gazetecilik İletişim Süreci ve Türleri 90KG00013**. Ankara. 14-20.

- Türk Dil Kurumu. 2005. **TürkçeSözlük** . Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Vacca, Jo Anne L, Richard Vacca, Mary K. Gove, Linda Burkey, Lisa A. Lenhart, Christine. Mckee. 2003. **Reading And Learning To Read**. Boston: Pearson Education, Inc.
- Williams, Joanna, Simonne Pollini, Abigail Nubla-Kung, Anne Snyder, Amaya Garcia, Jill Ordynans, Grant Atkins. 2014. An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. **Journal of Educational Psychology**, v.106, no.1: 1-17.
- Yalçın, Alemdar. 2002. **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, Süleyman, Murat Şengül. 2007. Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü Ve İşlevleri. **Türkoloji Araştırmaları**, c.2, s.2: 750-751.
- Yılar, Ömer. 2015. **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, Kasım. 2012. Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett taksonomisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c.0, s.9: 45-58.
- Yıldırım, Kasım, Mustafa Yıldız, Seyit Ateş, Timothy Rasinski. 2010. **Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama**, v.10, no.3: 1879-1891.
- _____. 2010. İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c.10, s.3: 6-33.
- Yıldız, Mustafa. 2013. Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. **Turkish Studies**, c.8, s.4: 1461-1478.
- Yılmaz, Bülent. 1995. Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, **Türk Kütüphaneciliği**. c. 9. s. 3: 325-336.
- Yılmaz, Muammer. 2008. Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c.5, s.9: 131-139.
- _____. 2014. **Okuma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- _____. 2018. **Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Zbornik, John, Freud. H. Wallbrown. 1991. The Development and Validation of a Scale to Measure Reading Anxiety. **Reading Improvement**. v. 28. no. 1: 2-13.

Zbornik, John. 1988. "Empirical and Theoretical Extension of a Reading Anxiety Paradigm." Doctoral Thesis. Kent, OH: Kent State University.

EKLER

Ek.1: OKUMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, size verilen bu anket kişileştirilmiş metinlerin etkililiğini tespit etmek amacıyla yaptığım yüksek lisans tezine veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın doğruluğu ve geçerliliği açısından çok önemlidir. Anlayamadığımız soru veya seçenekleri lütfen öğretmeninize sorunuz. Lütfen tüm soruları ve seçenekleri okuyunuz, cevaplanmamış soru bırakmayınız. Gösterdiğiniz anlayış ve destek için teşekkür ederim.☺

Gizem UZUN

gizemuzuun@windowslive.com

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sınıfınız:

Yaşınız:

Aşağıdaki ifadelere katılıyorsan “**Evet**”, katılmıyorsan “**Hayır**”, cevabın evet veya hayırdan biri değilse “**Kararsızım**” seçeneklerinden, sadece birini işaretleyin.

Cümleler	Evet	Kararsızım	Hayır
1. Okumaktan zevk alıyorum.			
2. Okumayı sevmiyorum.			
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.			
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.			
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.			
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.			
7. Okurken eğleniyorum.			
8. Okurken sıkılıyorum.			
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.			
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.			
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.			
12. Bir metin okuyacağımızda Türkçe derslerini daha çok seviyorum.			
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.			

Kaynak: Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, c.2, s.1: 11-23.

Ek.2:MANTARLAR METNİ (DERİNLEMESİNE ANLAM KURMA)

.....

İki küçük kız, ormanda mantar toplamışlar; ellerinde sepetleri, evlerine dönüyorlardı. Eve giden patikanın üzerinden tren yolu geçiyordu. Eve dönebilmeleri için bu yolu geçmeleri gerekiyordu.

İki küçük kız, tren yoluna geldiler. Uzaktan bir tren sesi geliyordu, ancak görünürde tren yoktu. Tren yolunu geçmek için tümseği tırmandıklarında, trenin süratle geldiğini gördüler. Büyük kız, hemen geri çekildi; küçük ise rayları geçmek için ileri doğru koştu. Tehlikeyi sezen ablası:

—Geri dönme sakın! diye bağırdı.

Ama tren çok yaklaşmış, gürültüsü de çok fazlaşmıştı. Küçük kız, ablasının ne dediğini anlamadı. Ablasının “geri dön” dediğini sandı. Rayların üzerinden geri döndü ve koşmaya çalıştı. Derken ayağı takılıp düştü. Düşünce sepet elinden fırladı, mantarlar ortalığa saçıldı. Tehlikeden habersiz küçük kız, mantarları teker teker toplamaya başladı.

Tren iyice yaklaşmıştı. Makinist, küçük kızı görmüştü, düdüğü çalmaya başladı. Küçük kızın ablası:

—Bırak mantarları! diye bağıırıyordu.

Trenin gürültüsü o kadar artmıştı ki küçük kız ablasını duymadı. Elleri ve ayakları üzerinde emekleyerek mantarları toplamaya devam etti.

Makinist ne yaparsa yapsın artık treni durduramazdı. Trenin kulakları sağır edecek kadar güçlü düdüğünü son bir kez daha çaldı. Tren küçük kızın üstünden geçmişti.

Küçük kızın ablası bir çığlık attı. Bu sırada trendeki yolcular, pencerelerden sarkmışlar, ne oldu diye bakıyorlardı. Makinist, treni durdurmuş, son vagona doğru koşmaya başlamıştı.

Tren geçip gittiğinde, herkes küçük kızını hiç kıpırdamadan yüzüstü yatar gördü. Küçük kız dizleri üstüne doğruldu, sonra büyük bir şaşkınlık içerisinde kalan mantarları toplamaya devam etti.

SORULAR

- 1) Bu hikayenin ana fikri nedir?
- 2) Küçük kızların başına gelen bu kötü olaydan asıl sorumlu olan kimdir. Niçin?
- 3) Bu hikaye için en uygun başlık ne olabilir?
- 4) Makinist, tren küçük kızın üstünden geçerken ne hissetmiş olabilir?
- 5) Tren üstünden geçip gittikten sonra, küçük kız niçin mantarları toplamaya devam etmiş olabilir?

Kaynak: Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, c.2, s.1: 11-23.

Ek.3: METNE KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, size verilen bu anket okuduğunuz metne ilişkin tutumunuzu tespit etmek amacıyla yaptığım yüksek lisans tezine veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın doğruluğu ve geçerliliği açısından çok önemlidir. Anlayamadığınız soru veya seçenekleri lütfen öğretmeninize sorunuz. Lütfen tüm soruları ve seçenekleri okuyunuz, cevaplanmamış soru bırakmayınız. Gösterdiğiniz anlayış ve destek için teşekkür ederim.☺

Gizem UZUN

gizemuzuun@windowslive.com

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

Sınıfınız:

Yaşınız:

Aşağıdaki ifadelere katılıyorsan “**Evet**”, katılmıyorsan “**Hayır**”, cevabın evet veya hayırdan biri değilse “**Kararsızım**” seçeneklerinden, sadece birini işaretleyin.

Cümleler	Evet	Kararsızım	Hayır
1. Bu metni okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle metinler okumak isterim.			
3. Bu metni okurken hiç zevk almadım.			
4. Bu metni çok sevdim.			
5. Keşke bir daha buna benzer başka bir metin daha okumasam.			
6. Metni okurken ilgim dağılmadı.			
7. Metni okurken hiç eğlenmedim.			
8. Bence bu çok güzel bir metin.			
9. Bu metne benzeyen başka bir metin daha okumak isterim.			
10. Bu metni ben daha farklı yazardım.			
11. Bu metinden çok hoşlandım			

Kaynak: Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, c.2, s.1: 11-23.

Ek.4: BAŞ AŞAĞI FARELER METNİ (BOŞLUK DOLDURMA)

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki hikâyeyi okuyun. Hikâyede bazı kelimeleri çıkardım. Çıkardığım kelimelerin yerine (.....) koydum. Bu boşluklara çıkarılan kelimeleri yazın.

Baş Aşağı Fareler

Bir zamanlar Labon adında 87 yaşında yaşlı bir (.....) vardı. Bütün ömrü boyunca (.....) ve sakin bir insandı. Çok fakir ve çok mutluydu. Labon evinde farelerin olduğunu fark ettiğinde, başlangıçta bu durum onu çok fazla canını sıkmadı. Fakat (.....) çoğaldı. (.....) onu rahatsız etmeye başladı. Fareler çoğalmaya devam (.....) ve sonunda artık, onun bile dayanamayacağı bir (.....) geldi.

“Yeter artık!” dedi. “Bu gerçekten çok (.....).” Sekerek evden dışarı çıktı; birkaç (.....) kapanı, bir parça peynir ve biraz tutkal (.....) için yolun aşağısındaki bir dükkâna gitti. (.....) gelince, fare kapanlarının altına tutkal sürdü ve (.....) tavana yapıştırdı. Sonra onlara yem olarak (.....) parçaları koydu ve kapanları kurdu.

O gece fareler deliklerinden dışarı çıkıp tavandaki fare (.....) gördüklerinde, bunun inanılmaz bir şaka olduğunu (.....). Birbirlerini dirsekleri ile dürtüp ön ayakları ile işaret ederek ve kahkahalarla (.....) yerde yuvarlandılar. Tavanda fare kapanları olması oldukça saçmaydı. Sabah Labon, aşağı inip fare kapanlarına (.....). Hiç fare olmadığını gördüğünde gülümsedi, fakat (.....) şey söylemedi.

Bir sandalye aldı ve (.....) ayaklarının altına tutkal sürdü ve tavana, (.....) kapanlarının yanına baş aşağı yapıştırdı. Aynı işlemi masaya, televizyon setine ve lâmbaya da (.....). Yerde olan her şeyi aldı ve (.....) aşağı tavana yapıştırdı. Hatta küçük bir halıyı da tavana (.....).

Ertesi gece, fareler deliklerinden dışarı çıktıklarında, hâlâ bir gece önce gördükleri ile ilgili şakalar (.....) gülüyorlardı. Fakat şimdi tavana bakınca, aniden gülmeyi (.....).

Biri “Allah, Allah!” diye bağırdı. “Yukarıya (.....)! Yer tavanda!”

Diğeri “Aman Allah’ım!” diye bağırdı. “Biz (.....) duruyor olmalıyız!”

Diğeri “Biraz başım dönmeye başladı.” (.....).

Diğeri “Bütün kan beynime toplandı.” dedi.

Uzun bıyıkları (.....) yaşlı fare “Bu korkunç!” dedi. “Bu (.....) korkunç!
Derhal bir şey yapmalıyız!”

Genç bir (.....) “Biraz daha baş aşağı durursam bayılacağım!” (.....)
bağırdı.

“Ben de!”

“Buna dayanamıyorum!”

“Kurtarın bizi! Birisi bir şeyler (.....), çabuk!”

Onlar şimdi daha da çok heyecanlanmışlardı. En (.....) olan fare “şimdi ne yapacağımızı biliyorum.” (.....). “Hepimiz başımızın üzerinde duracağız, böylece doğru yönde olacağız.”

Bu söze uyararak, hepsi başları üzerinde (.....) ve uzun bir süre sonra, kan beyinlerinde toplandığı için bir bir bayıldılar. Ertesi (.....) Labon aşağı indiğinde, yerde bir yığın (.....) vardı. Onları çabucak topladı ve hepsini bir (.....) içine koydu.

Buradan çıkarılacak ders şudur: Her ne zaman dünya korkunç bir şekilde baş (.....) gibi görünse de, ayaklarınızın yere sıkı bir şekilde bastığından (.....) olun.

Yazan: RoaldDahl

Kaynak: Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, c.2, s.1: 11-23.

Ek.5: ÇOKTAN SEÇMELİ TEST (YÜZEYSEL ANLAM KURMA)

Sevgili Öğrencilerim,

Aşağıdaki soruları cevaplayınız. Her bir sorunun bir doğru cevabı vardır ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

SORULAR

Yirmi dokuz ekimi,
Karşılarız neşeyle.
Çünkü bu günde erdik,
Büyük cumhuriyete.

1. Yukarıdaki şiirin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) 23 Nisan B) Cumhuriyet Bayramı C) Güzel Çocuklar D) Doğa Sevgisi

Küçük ve önemsiz gördüğümüz şeyler birikerek büyük şeyleri meydana getirirler. Bunun için küçüktür, azdır, önemsizdir deyip birikim yapmalıyız.

2. Paragrafında anlatılan düşünceye aşağıdaki atasözlerinden hangisi uygundur?

- A) Damlaya damlaya göl olur.
B) Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
C) Bir elin nesi var iki elin sesi var.
D) Birlikten kuvvet doğar.

Elif, bütün bu güzel çiçek kokuları içinde, annesinin sesini duyup ona baktı ve ona doğru koştu.

3. Yukarıdaki paragrafta aşağıdaki duyulardan hangisi ile ilgili bir ayrıntı yoktur?

- A) Görme
B) Tatma

C) Duyma

D) Koklama

İsraf deyince çoğumuzun aklına hemen yiyeceklerin, suyun ve elektriğin israfı geliyor. Çok az kişi zamanın israf edildiğini düşünüyor. Oysa zamanın israf edilmemesi de bunlar kadar önemli. Vaktini boşa harcayanlar, asla verimli olamazlar. Verimli çalışmanın ilk şartı da zamanı iyi kullanmaktır.

4. Yukarıdaki anlatılanlardan hangi sonucu çıkartamayız?

A) Verimli çalışmak için zamanı iyi kullanmalıyız.

B) Zamanın israf edildiğinin düşünen kişi sayısı çok azdır.

C) Suyun israf edilmemesi hepsinden önemli bir konudur.

D) Vaktini boşa harcayanlar verimli olamazlar.

5. Virgülün kaldırılması durumunda, aşağıdaki cümlelerin hangisinin anlamında değişiklik olur?

A) Yaşlı, adamı görmezlikten geldi.

B) Öğretmen, öğrencilerini çok seviyor.

C) Ordular, ilk hedefimiz Akdeniz'dir, ileri!

D) Arkadaşım, sınıfta beni bekliyor.

6. Tuna, yarın 23 Nisan gösterisi için annesiyle birlikte alışveriş merkezine gidecekler.

Cümlesinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

A) ne zaman B) niçin C) nasıl D) nereye

Çocuğun ailesi ve öğretmeninden destek görmesi, onun hayatında mutlu olmasını, olumsuz düşüncelerden kurtulmasını sağlar ve güven hissini artırır. Çocuğun sorunlarla başa çıkma yeteneği artar.

(7, 8. ve 9. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

7. Parçaya göre destekle ilgili olarak hangisi yanlıştır?

- A) Çocuk desteği ailesi ve öğretmeninden görebilir.
- B) Destek sayesinde güven hissi verir.
- C) Destek görmek çocuğu mutsuz eder.
- D) Sorunlarla başa çıkma yeteneği artar.

8. Yukarıdaki parçada kullanılan başa çıkmak deyimi ile ne anlatılmak istenmektedir?

- A) Güven hissetmek
- B) Sorunlarını çözebilmek
- C) Mutlu olmak
- D) Sorunlardan korkmak

9. Destek görmek aşağıdaki duygulardan hangisini artırmamaktadır?

- A) Güven hissi
- B) Mutlu olma
- C) Olumsuz düşüncelerden kurtulma
- D) Başarısızlık hissetme.

Her annenin sütü, kendi bebeği için en uygun besindir. İlk altı ay yalnız anne sütüyle beslenen bebekler sağlıklı büyür ve gelişir. Anne sütüyle beslenen bebeğin D vitamini ve flor haricinde hiçbir vitamine ihtiyacı yoktur. Başta ishal olmak üzere mikroplu hastalıklara yakalanmazlar, bebeklik döneminden sonra da daha az hastalanırlar. (10, 11, 12 ve 13. soruları yukarıdaki paragrafa göre yanıtlayınız.)

10. Bir bebek için en uygun besin aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Meyve suyu B) Anne sütü C) Mamalar D) Hazır sütler

11. Anne sütüyle beslenen bebeklerin aşağıdakilerden hangisine ihtiyaı vardır?

- A) Kalsiyum B) D vitamini C) Őuruplar D) İlaçlar

12. Bebekler hangi dönemde yalnız anne sütüyle beslenirse daha sağlıklı olur?

- A) İlk altı ay B) Bir yaŖ C) İlk  ay D) İki yaŖ

13. Anne sütüyle beslenen çocuklar aşağıdaki hastalıklardan hangisine yakalanmazlar?

- A) Suıeği B) ksrk C) Nezle D) İshal

Mustafa Kemal, vatanımızın tehlike içinde olduğunu görünce içinde bulunduğu durumun Ŗartlarının olumsuzluğuna bakmaksızın tehlikeye atılmaktan ekinmemiŖtir.

14. Yukarıda Mustafa Kemal ATATÜRK' ün hangi kiŖisel özelliği vurgulanmıŖtır?

- A) Yardımseverlik B) ocuk sevgisi C) Cesaret D) İleri grŖlk

ALIŖMAK

Çok alıŖmalıyım ben,

Bilmediğim bir konu,

Duymadığım Ŗiir,

Okumadığım Ŗiir,

Okumadığım kitap,

Hiç kalmamalı.

alıŖırsam eğer,

Ödülümü alırım.

15. Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a) Sevgi b)Barış c) Doğa Sevgisi d) Başarının Değeri

16. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde neden – sonuç ilişkisi yoktur?

A) Okula geç kaldığım için birinci dersi kaçırdım.

B) Zehra halasına gitmek için bu sabah trenle yola çıktı.

C) Arkadaşlarına iyi davrandığından dolayı arkadaşları tarafından sevildi.

D) Derse girdiği gibi konuşmaya başladı.

17. Durakta otobüs bekliyordum. Dakikalar geçmiş, otobüs hala gelmemişti. Sabırsızlanmaya başlamıştım ki otobüs uzaktan görüldü. Ben de elimi cebime attım, indirimli taşıma kartımı çıkartmak istedim. O da ne! Kartımı evde unutmuşum.

Bu metin ile ilgili olarak hangisi yanlıştır?

A) Verimli çalışmak için zamani iyi kullanmalıyız.

B) Zamanın israf edildiğinin düşünen kişi sayısı çok azdır.

C) Suyun israf edilmemesi hepsinden önemli bir konudur.

D) Vaktini boşa harcayanlar verimli olamazlar.

18. Aşağıdakilerin hangisinde bir karşılaştırma vardır?

A) Servis bozulduğu için okula geç kaldık.

B) Nil, Şevval'den farklı olarak matematikte daha başarılıdır.

C) Annesini görür görmez koşmaya başladı.

D) Trafik kuralları bizim içindir.

Dünya küçülüyor çocuklar
Dünya avuçlarımızda
Siz büyüteceksiniz yarınları
Siz çocuklar
Narin bir çiçek gibi

19. Yukarıdaki dizelerde şair kime seslenmektedir?

- A) Türk milletine
- B) Çocuklara
- C) Türk bayrağına
- D) Annesine

20. Aşağıdaki cümlelerden hangisi istek anlatır?

- A) Salı günü çok yorgundum.
- B) Saatin kaç olduğunu biliyor musun?
- C) Babam da geliyor, arabayla gideriz.
- D) Keşke daha çok çalışsaydım.

Kaynak: Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, c.2, s.1: 11-23.

Ek.6: KASAANIN KAHRAMANI METNİ (HATIRLAMA ÖLÇEĞİ)

KASABANIN KAHRAMANI

Hollanda, Avrupa’da bulunan küçük bir ülkedir. Bu ülkenin topraklarının bir kısmı deniz seviyesinin altındadır. Ancak Hollanda halkı deniz sularının topraklara gelip sel olmaması için çok büyük duvarlar inşa etmişlerdir. Hollandalılar bu kalın duvarların üzerinde arabaların bile rahatlıkla gidebileceği yollar yapmışlardır.

Günlerden bir gün on bir yaşındaki Hans ve kardeşi Mayk oynamak için bu duvarların kenarına gelmişlerdi. Mayk oynarken çok garip bir şey gördü, duvarın bir yerinden su fişkırıyordu. Abisine bağırdı:

—Hey buraya bak! Ne tuhaf bir şey! Duvardan kabarcıklar çıkıyor.

Hans, bunun ileride büyüyecek bir delik olduğunu anladı. Telaşla kardeşine:

—Kabarcık mı hani?

Hans koşarak kardeşinin gösterdiği yere geldi. Gerçekten de duvarın bir yerinden deniz suyu kabarcıklar halinde fişkırıyordu. Delik giderek büyüyordu. “Eyvah! Şimdi ne yapmalı? Büyüklerimiz hemen gelip bu deliği tamir etmezse, su bu delikten hızla içeri akacak, belki duvarı yıkacak.” Hemen duvarın üstüne tırmandı, var gücüyle bağırdı:

—Duvar delindi! Duvar delindi!

Ama yakınlarda kimseler yoktu. Hans, aşağı indiğinde, deliğin iyice büyümüş olduğunu gördü. Sular içeri doğru fişkırıyordu. Deliği nasıl kapatacağını düşündü. İşaret parmağı deliği tam olarak kapatıyordu. Kardeşine bağırdı:

—Çabuk kasabaya git, rastladığın herkese duvarda bir delik açıldığını ve benim parmağımla onu kapattığımı söyle. Çabuk gelip deliği tamir etsinler.

Mayk tüm gücüyle kasabaya doğru koşmaya başladı. Hans, kardeşinin arkasından baktı. Az sonra kardeşi gözden kaybolmuştu.

Hans'ın deliği tıkayan parmağı adeta donmuştu. Bu soğukluk, bileğine daha sonra koluna geçmişti. Kolunun her tarafı sızlıyordu. Duvarın arkasındaki deniz olanca hızıyla duvara çarpıyordu. Hans dişlerini sıktı, dayanabileceği kadar dayanacaktı.

Hans çok yorulmuştu, artık kolunu da hissetmiyordu. Nihayet uzakta bir toz bulutu gördü. Kasaba halkı, duvara doğru koşuyordu. Babası en öndeydi. Herkes:

—Dayan Hans dayan, işte geliyoruz dayan! diye bağıyordu.

Hans da onlara seslendi:

—Dayanıyorum! Fakat sesi daha fazla çıkmadı, bayılmak üzereydi.

Nihayet kasaba halkı yetişip, Hans'ı kurtardılar, duvarı tamir ettiler. Artık kasaba da kurtulmuştu. Kasabalılar Hans'ı başlarının üzerine kaldırıp ona:

—Sen olmasaydın duvar yıkılacak, bütün kasaba sular altında kalacaktı. Sen bizim küçük kahramanımızsın, dediler.

İşte o zamandan beri Hollandalılar, küçük Hans ve kardeşi Mayk'ın hikâyesini büyük bir övgüyle anlatırlar.

Aşağıdaki soruları az önce okuduğunuz hikâyeye göre cevaplandırınız.

1) Hikaye hangi ülkede geçmektedir?

2) Bu ülkenin halkı topraklarını denizin istila etmemesi için ne yapmıştır?

3) Hans Kaç yaşındadır?

4) Hans'ın kardeşinin adı nedir?

5) Kardeşlerden hangisi büyüktür?

6) Kardeşler oynarken ne gördüler?

7) Hans niçin yardım istedi?

8) Hans önce nasıl yardım istedi?

9) Hans'ın yardım çağrısına niçin kimse gelmedi?

10) Hans kardeşini nereye gönderdi?

11) Hans kardeşini gönderdikten sonra ne yaptı?

12) Hans'ı beklerken en çok ne zorladı?

13) En önde kim koşuyordu?

14) Hans, yardıma gelenlerin dayan yetişiyoruz diye bağırımlarından sonra ne dedin?

15) Yardıma gelenler tamirat bittikten sonra Hans'a ne dediler?

Kaynak: Akyol, Hayati, Mustafa Başaran. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metinden Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, c.2, s.1: 11-23.

Ek.7: KİŞİSELLEŞTİRİLMİŞ METİN

.....

Sekiz yaşındaki Can Türkiye'nin en kalabalık ili olan İstanbul'da yaşıyormuş. İstanbul'un bir ilçesi olan Büyükçekmece'de bulunan Özel Okyanus Kolejinde okuyormuş.

Bir gün, Can Hayat Bilgisi dersindeyken, Zeynep Öğretmen Hayat Bilgisi kitabından bir metni Derin'e okutmuş.

Metinde kalabalık olan illerdeki hava kirliliği anlatılıyormuş. Derin'in okuması bittiğinde Zeynep Öğretmen sınıfa hava kirliliğinin nedenlerini anlatmış. Zeynep Öğretmen daha sonra Ege'ye sormuş:

- Ege, gökyüzüne baktığında yıldızları gündüzleri mi yoksa geceleri mi görebilirsin?

Ege, -Geceleri görebilirim öğretmenim. Diye cevap vermiş.

Zeynep öğretmen diğer öğrencilere de çeşitli sorular yöneltilmiş:

- Keren Tiryakioğlu, hiç geceleri gökyüzüne baktın mı?
- Baktım öğretmenim.
- Yıldız gördün mü?
- Hatırlamıyorum öğretmenim.
- Peki, Şevval, sen?
- Baktım öğretmenim ama yıldız gördüğümü hatırlamıyorum.
- Yıldızları en son ne zaman gördüğünü hatırlayan var mı çocuklar?

Sınıfta sessizlik olmuş. Herkes durup düşünmüş. O esnada Yağmur:

- Öğretmenim, ben hatırlıyorum ama çok uzun zaman oldu.

Sınıfta ufak gülüşmeler olmuş. O esnada Zeynep Öğretmen:

- Evet çocuklar hatırlamamanız çok doğal, hava kirliliğinden dolayı yıldızları bazı geceler hiç göremeyiz, bazı geceler ise çok az yıldız görürüz.

Sınıfta herkes bu duruma çok şaşırılmış.

Can:

- Bugün uyumadan önce gökyüzüne yıldızlar var mı diye bakacağım öğretmenim çok merak ettim.

Bütün sınıftan 'Ben de, ben de...' diye sesler yükselmiş. Tüm sınıf akşam yıldızları görebilecekler mi heyecanıyla okul çıkışını beklerken zaman su gibi akıp geçmiş ve okul çıkış zili çalmış. Can arkadaşlarına görüşürüz dedikten hemen sonra okuldan çıkıp evine dönmüş.

Akşam yemeğinde annesi ve babasına bugün okulda öğretmenin yıldızlar hakkında anlattıklarından bahsetmiş. Gece olmasını sabırsızlıkla bekliyormuş.

Sonunda uyku vakti gelmiş. Can, babası Kubilay'a iyi geceler deyip babasını öptükten sonra heyecanlı bir şekilde odasına koşup perdeleri açmış ve pencereden gökyüzüne bakar bakmaz hemen annesine seslenmiş:

- Anne, çabuk koş!

Annesi Selen koşarak Can'ın odasına gelmiş. Can yıldızları gördüğü için çok mutlu olmuş ve heyecanlanmış.

Selen:

- Bütün çocukların bir yıldızı vardır. Bak, işte şurada parlayan senin yıldızın. İşte şurada, gördün mü?

Can şaşkınlık içinde yıldızlara bakarken annesine sormuş:

-Kerem Özdemir, Göktuğ, Melek ve İrem'in de yıldızları var mı?

- Elbette var! Bul bakalım hangisi. Evet evet şu 4 tane yıldız işte! Buldum onlarınkini! Gel şimdi de Ada'ınkini bulalım. Sonra İpek'ini... Bak, Elvin'in yıldızı da orada...

Can, - Yıldızlara ulaşılabilir mi?

- Belki uyuduğunda rüyanda yıldızlara ulaşabilirsin. Sana yıldızlarla ilgili masal anlatmamı ister misin?
- Evet evet! demiş Can.
- Öyleyse gözlerini kapatman gerek.

Gözlerini yummuş. Selen çocuğuna masalı anlatmış. Can da rüyasında yıldızlara ulaşmanın hayaliyle güzel güzel uyumuş.

SORULAR

1. Hikaye hangi ilde geçmektedir?
2. Yukarıdaki hikayeye göre öğretmen hangi derste metin okutmuştur?
3. Yukarıdaki hikayede öğretmen metni kime okutmuştur?
4. Hikayeye en uygun başlık ne olabilir?
5. Öğretmenin okuttuğu metinde ne anlatılıyormuş?

6. Yıldızları bazı geceler hiç göremememizin, bazı geceler ise az görmemizin nedeni nedir?

7. Can öğretmenine eve gider gitmez ne yapacağını söylemiştir?

8. Can babasına iyi geceler deyip öptükten sonra ne yapmıştır?

9. Can şaşkınlıklar içinde yıldızlara bakarken annesine ne sormuştur?

10. Can annesiyle hangi arkadaşlarının yıldızlarına bakmış?

11. Uyumadan önce annesi Can'a ne anlatmış?

12. Can gökyüzüne bakıp yıldızları gördükten sonra ne hissetmiş?

13. Yıldızları daha net ve sık görebilmek için çözüm yolların nelerdir?

14. Hava kirliliğinin nedenlerinden birinin yıldızları görememek olması sana neler hissettirdi?

15. Sence hava kirliliği başka ne gibi sonuçlara neden olabilir?

16. Can yıldızları göremeseydi ne hissedirdi? Niçin?

17. Can akşam yemeğinde annesi ve babasına ne anlatmış?

18. Can kaç yaşındadır?

19. Can'ın okulu İstanbul'un hangi ilçesindedir?

20. Can'ın annesi yıldızlara nasıl ulaşabileceğini söylemiştir?

21. Hikayede geçen 'zaman su gibi akıp geçmiş' sözüyle ne anlatılmak istenmiştir?

22. Tüm sınıf bir an önce okul çıkışının gelmesini neden istiyormuş?

23. Zil çaldıktan sonra Can arkadaşlarına ne demiştir?

24. Derin'nin okuması bittikten sonra Zeynep Öğretmen ne yapmış?

Ek.8: ORJİNAL (KİŞİSELLEŞTİRİLMEMİŞ METİN)

.....

On yaşındaki Yavuz kalabalık bir il olan Ankara'da yaşıyormuş. Ankara'nın bir ilçesi olan Çankaya'da bulunan Çankaya İlkokulu'nda okuyormuş.

Bir gün, Yavuz Hayat Bilgisi dersindeyken, Nur Öğretmen Hayat Bilgisi kitabından bir metni Nisa'ya okutmuş.

Metinde kalabalık illerde oluşan hava kirliliği anlatılıyormuş. Nisa'nın okuması bittiğinde Nur Öğretmen sınıfa hava kirliliğinin nedenlerini anlatmış. Nur Öğretmen daha sonra Yasemin'e sormuş:

- Yasemin, gökyüzüne baktığında yıldızları gündüzleri mi yoksa geceleri mi görebilirsin?

Yasemin, -Geceleri görebilirim öğretmenim. Diye cevap vermiş.

Nur öğretmen diğer öğrencilere de çeşitli sorular yöneltmiş:

- Betül, hiç geceleri gökyüzüne baktın mı?
- Baktım öğretmenim.
- Yıldız gördün mü?
- Hatırlamıyorum öğretmenim.
- Peki, Ferhat, sen?
- Baktım öğretmenim ama yıldız gördüğümü hatırlamıyorum.
- Yıldızları en son ne zaman gördüğünü hatırlayan var mı çocuklar?

Sınıfta sessizlik olmuş. Herkes durup düşünmüş. O esnada Hatice:

- Öğretmenim, ben hatırlıyorum ama çok uzun zaman oldu.

Sınıfta ufak gülüşmeler olmuş. O esnada Nur Öğretmen:

- Evet çocuklar hatırlamamanız çok doğal, hava kirliliğinden dolayı yıldızları bazı geceler hiç göremeyiz, bazı geceler ise çok az yıldız görürüz.

Sınıfta herkes bu duruma çok şaşırılmış.

Yavuz:

- Bugün uyumadan önce gökyüzüne yıldızlar var mı diye bakacağım öğretmenim çok merak ettim.

Bütün sınıftan 'Ben de, ben de...' diye sesler yükselmiş. Tüm sınıf akşam yıldızları görebilecekler mi heyecanıyla okul çıkışını beklerken zaman su gibi akıp geçmiş ve okul çıkış zili çalmış. Yavuz arkadaşlarına görüşürüz dedikten hemen sonra okuldan çıkıp evine dönmüş.

Akşam yemeğinde annesi ve babasına bugün okulda öğretmenin yıldızlar hakkında anlattıklarından bahsetmiş. Gece olmasını sabırsızlıkla bekliyormuş.

Sonunda uyku vakti gelmiş. Yavuz, babasına iyi geceler deyip babasını öptükten sonra heyecanlı bir şekilde odasına koşup perdeleri açmış ve pencereden gökyüzüne bakar bakmaz hemen annesine seslenmiş:

- Anne, çabuk koş!

Annesi koşarak Yavuz'un odasına gelmiş. Yavuz yıldızları gördüğü için çok mutlu olmuş ve heyecanlanmış.

Annesi:

- Bütün çocukların bir yıldızı vardır. Bak, işte şurada parlayan senin yıldızın. İşte şurada, gördün mü?

Yavuz şaşkınlık içinde yıldızlara bakarken annesine sormuş:

- Gizem, Esmâ, Yaren ve Zehra'nın da yıldızları var mı?
- Elbette var! Bul bakalım hangisi. Evet evet şu 4 tane yıldız işte! Buldum onlarınkini! Gel şimdi de Duygu'nunkini bulalım. Sonra Barış'ın, Utku'nun, Mert'inkini de... Bak, Leyla'nın yıldızı da orada...

Yavuz, - Yıldızlara ulaşılabilir mi?

- Belki uyuduğunda rüyanda yıldızlara ulaşabilirsin. Sana yıldızlarla ilgili masal anlatmamı ister misin?
- Evet evet! demiş Yavuz.
- Öyleyse gözlerini kapatman gerek.

Gözlerini yummuş. Annesi çocuğuna masalı anlatmış. Yavuz da rüyasında yıldızlara ulaşmanın hayaliyle güzel güzel uyumuş.

SORULAR

1. Hikaye hangi ilde geçmektedir?
2. Yukarıdaki hikayeye göre öğretmen hangi derste metin okutmuştur?
3. Yukarıdaki hikayede öğretmen metni kime okutmuştur?
4. Hikayeye en uygun başlık ne olabilir?
5. Öğretmenin okuttuğu metinde ne anlatılıyormuş?
6. Yıldızları bazı geceler hiç göremememizin, bazı geceler ise az görmemizin nedeni nedir?
7. Yavuz öğretmene eve gider gitmez ne yapacağını söylemiştir?

8. Yavuz babasına iyi geceler deyip öptükten sonra ne yapmıştır?

9. Yavuz şaşkınlıklar içinde yıldızlara bakarken annesine ne sormuştur?

10. Yavuz annesiyle hangi arkadaşlarının yıldızlarına bakmış?

11. Uyumadan önce annesi Yavuz'a ne anlatmış?

12. Yavuz gökyüzüne bakıp yıldızları gördükten sonra ne hissetmiş?

13. Yıldızları daha net ve sık görebilmek için çözüm yolların nelerdir?

14. Hava kirliliğinin nedenlerinden birinin yıldızları görememek olması sana neler hissettirdi?

15. Sence hava kirliliği başka ne gibi sonuçlara neden olabilir?

16. Yavuz yıldızları göremeseydi ne hissedirdi? Niçin?

17. Yavuz akşam yemeğinde annesi ve babasına ne anlatmış?

18. Yavuz kaç yaşındadır?

19. Yavuz'un okulu Ankara'nın hangi ilçesindedir?

20. Yavuz'un annesi yıldızlara nasıl ulaşabileceğini söylemiştir?

21. Hikayede geçen 'zaman su gibi akıp geçmiş' sözüyle ne anlatılmak istenmiştir?

22. Tüm sınıf bir an önce okul çıkışının gelmesini neden istiyormuş?

23. Zil çaldıktan sonra Yavuz arkadaşlarına ne demiştir?

24. Nisa'nın okuması bittikten sonra Nur Öğretmen ne yapmış?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gizem UZUN

E-posta: gizemuzuun@windowslive.com

Eğitim Durumu:

Yüksek Lisans: Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Lisans : Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İş Deneyimi : Sınıf Öğretmeni: Okyanus Koleji (2018- Devam Ediyor)