



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2011, Volume: 6, Number: 4, Article Number: 1C0463

EDUCATION SCIENCES

Received: June 2011

Accepted: October 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

Muhammet Baştuğ

H. Kağan Keskin

60. Yıl Elementary School

Karahisar Hearing Impaired Elementary School

muh_bastugg@hotmail.com

kaganekeskin@yahoo.com

Konya-Turkey

BİLGİ VERİCİ METİN YAPILARI ÖĞRETİMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırma, bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Konya/ Kulu 60. Yıl ilköğretim okuluna devam eden 30 deney, 29 kontrol grubunda olmak üzere toplam 59 öğrenci katılmıştır. Araştırma, yarı deneysel desenlerden, Statik-Grup Karşılaştırma Deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Deney grubundaki öğrencilere "Açıklama-Tanımlama, Sıralama, Karşılaştırma, Neden-Sonuç ve Problem-Çözüm" türündeki bilgi verici metin yapılarının öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubuna ise metin yapıları hakkında herhangi bir öğretim yapılmamış, doğrudan sesli ve sessiz okuma çalışmaları yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait bilgi verici metin yapılarını okuduğunu anlamaya yönelik anlama puanlarını karşılaştırmak amacıyla t testi kullanılmıştır. İki grubun anlama puanları karşılaştırıldığında, puanlara ilişkin ortalamalar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları, bilgi verici metin yapıları öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etki ettiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Verici Metinler, Metin Yapıları,
Okuduğunu Anlama,
Statik-Grup Karşılaştırma Deseni

THE EFFECT OF EXPOSITORY TEXT STRUCTURE ON READING COMPREHENSION

ABSTRACT

This research has been aimed to reveal the effect of expository text structure on reading comprehension. Thirty students in the experiment group and twenty-nine students in the control group, totally fifty-nine students of Kulu 60.Yıl Primary School have attended this research in 2010-2011 Education Year. This research has been conducted in the Static-Group Comparing design of the quasi-experimental design. In this research teaching of the expository text structures such as "Description, Sequence, Comparison, Causal and effect and Problem and Solution" have been applied to the students in the experiment group. In the control group, there has not been any teaching on text structure but reading aloud and silent reading exercises have been done. 't test' has been used for comparing the points of the expository text structure of the two groups, the experimental and the control group. When the comprehension points of the two groups are compared, there has been a significant difference in favour of the experiment group. The results of this research have revealed that teaching of the text structure has a great effect on reading comprehension of the students.

Keywords: Expository Texts, Text Structures,
Reading Comprehension, Static-Group Comparison Design

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Yazılı metinlerden anlam çıkarma, okuma eyleminin nihai amacı olarak görülmektedir(Kuhn, 2004; Kuhn ve Schwanenflugel, 2006; Musti-Rao, Hawkins, ve Barkley, 2009; NAEP, 2005). Okuduğunu anlama, sosyokültürel bağlamda düşünüldüğünde, onun metin, okuyucu ve aktivite(okuma eylemi) olarak üç temel öğeyi içerdiği görülür(RAND Reading Study Group, 2002). O halde metinler, okuduğunu anlamının önemli değişkenlerinden biridir. Okuyucu, anlam kurma sürecinde kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak okuduğu metni çözümlenmeye çalışır. Metnin gerek içerik gerekse yapısal özellikleri okuyucunun anlam kurma sürecini yönlendirir. Her metnin içeriğini bilmek her zaman mümkün olmayabilir; ama belli bir öğretim ve deneyimle metinlerin yapıları hakkında bilgi sahibi olunabilir. Okuyucular bu bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamaya çalışır.

1.1. Problem Durumu (Problem Statement)

Okuyucular, genellikle hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere iki tip metinle karşılaşır. Öğrenciler okula başladıklarında, ilk önce hikâye edici metinleri okurlar. Sonraki yıllarda ise bilgi verici metinlerin kullanılması daha da yoğunlaşır (Akhondi, Malayeri, ve Samad, 2011; Burns, Roe, ve Ross, 1988). Öğrenciler, hikâye edici metinlerden bilgi verici metinlere geçiş sürecinde ders kitaplarındaki metinlerin yapısından dolayı onları okumakta genellikle zorlanmaktadır (Vacca ve diğerleri., 2006). Ders kitaplarında çoğu kez kolay metinlerin bulunmaması, bu durumu daha da karmaşıktırmaktadır (Williams, Hall, ve Lauer, 2004). Bunun sonucunda ise öğretmenler ve öğrenciler, okuma ve anlama amacıyla yardımcı kaynaklarda bulunan daha kolay metinlere yönelebilmektedirler (Vacca ve diğerleri., 2006).

Bilgi verici metinlerin anlaşılması hikâye edici metinlere göre daha zordur. Öğrenci, öğrenme ihtiyacı ile metinlere yaklaşır ve metindeki yapıyı anlaması gerekmektedir (Akyol, 2008). Bu gereklilik için de, okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilere bilgi verici metinleri kullanma ve yapısının farkında olma becerileri öğretilmelidir. Ancak, sadece metin yapısının farkında olma, onun iyi anlaşılacağı anlamına gelmemektedir(Dymock, 2005). Bu tür metinlerin daha etkili okunması ve anlaşılması için amaca özgü stratejiler kullanmak, öğrencilerin metinden en üst düzeyde yararlanmasına imkân sağlamaktadır (Keskin ve Baştuğ, 2010). O halde hem metin yapılarını hem de uygun anlama stratejilerini öğretme süreci aynı anda öğrencilere kazandırılmalıdır (Dymock, 2005). Birlikte işletilmesi gereken bu sürecin sonunda; metin yapısının farkında olan öğrenciden, amacına uygun anlama stratejisini de kullanması beklenebilir.

Bilgi verici metin yapıları hakkında genel olarak ortak bir sınıflama olmamasına karşın en çok kullanılan sınıflama şu şekildedir: 1) Tanımlama, 2) Sıralama (Zaman ve Olay), 3) Karşılaştırma ve Kıyaslama, 4) Sebep ve sonuç ilişkisi ve 5) Problem Çözme'dir (Akhondi ve diğerleri., 2011; Akyol, 2008; Fisher, Frey, ve Lapp, 2008; NAEP, 2008).

Yukarıda sayılan metin yapıları, grafik organize ediciler kullanılarak bir fikir ve kavram örüntüsü şeklinde yapılandırılır. Bu örüntüler, okuyucunun anlamaya yönelik zihinsel model oluşturmasına katkı sağlar. Anlamanın istenilen nitelikte olması onunla ilgili gerekli zihinsel modelin oluşumu ile ilgilidir. Okunan metinden zihinsel bir yapının kurulması anlama için hayati önem taşımaktadır (Kintsch ve Rawson, 2005).

Okuyucular, okuma sürecinde oluşturmuş oldukları örüntüleri kullandığında, okuduklarını daha iyi anlarlar (Tompkins, 2006). Okuyucu, okuma sırasında anlamı oluşturmak için metnin önemli görülen çeşitli temsillerini zihninde oluşturur ve bu süreçte metin türü hakkında da farkındalık kazanır. Bu açıdan bakıldığında, metin özelliklerinin bilinmesi, okuduğunu anlamaya da doğrudan katkı sağlamaktadır ((Akhondi ve diğerleri., 2011; RAND Reading Study Group, 2002) Grafik organize ediciler, metindeki bilgilerin birbirleriyle ilişkilerini gösteren örüntüler oluşturmasını sağlar. Bu tür araçlar parçaların bir bütün olarak görülmesinde ve birbirleri ile olan ilişkilerin açıklanmasında oldukça etkilidirler (NAEP, 2008; National Reading Panel, 2000).

Tompkins'e (2006) göre metin yapısı bilinci, okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden biridir. Hikâye edici ve bilgi verici metinler ilk bakışta birbirinden ayırt edilebilir. Ancak, bilgi verici metinlerin kendi içinde ne tür bir yapıya sahip oldukları ise içerisinde bulunan ipucu kelimeler ve bağlaçlar sayesinde birbirinden ayırt edilebilir. Metin yapısı bilincinin gelişmesi için bu tür metinlerle sıkça uygulamalar yapmak gerekmektedir. Bilgi verici metin yapılarının öğrenci tarafından yeterince tanınmamasının anlamayı güçleştirebileceği düşünüldüğünde, metin yapılarının öğretim sürecine ağırlık verilmesinde yarar görülmektedir.

Bilgi verici metinler, yapıları gereği kendi içinde organize edilmiş metinlerdir ve hikâye haritası deseninden tamamen farklıdır (NAEP, 2008). Bu nedenle, yazılı materyalden bilgi öğrenmek ve anlamak isteyen öğrenciler, metin yapıları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencinin bu konuda bilgi sahibi olması, metni daha iyi anlamasına ve bilgileri de daha iyi yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Meyer, 2003). Çünkü bilgi verici metinler, öğrencilerin okul yaşamı boyunca "öğrenme amacına yönelik okuma" için en çok kullanacakları metin tipi olmaktadır (Vacca ve diğerleri., 2006). Bu amaca yönelik okuma ise sadece öğrenme alanında değil; çoğu kimseler için mesleki alanda da kullanılacak bir beceridir. Bundan dolayıdır ki, bilgi verici metin yapılarının öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisinin olup olmadığının bilinmesi gerekmektedir.

1.2. Bilgi Verici Metin Yapılarının Öğretimi (Teaching of Expository Text Structures)

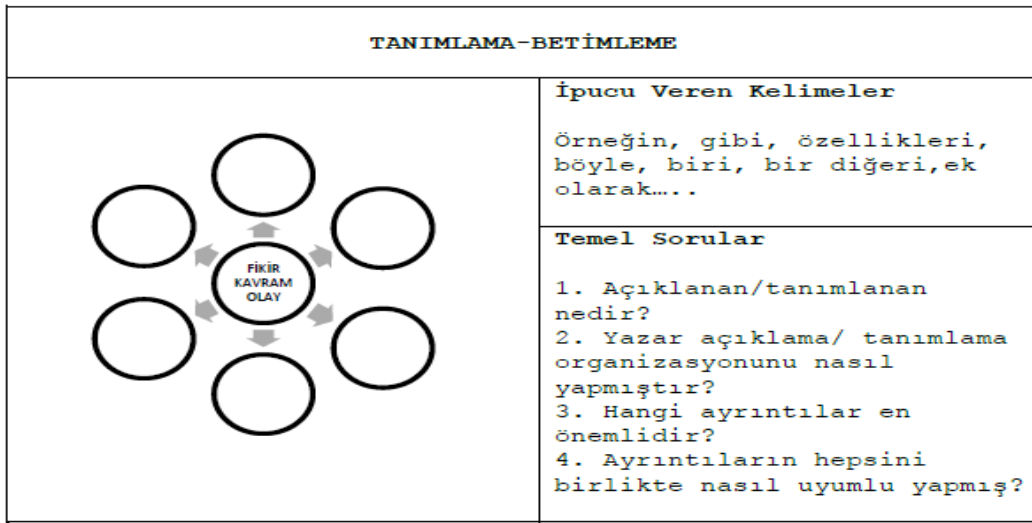
Çoğu öğrenci metin yapılarını kendiliğinden kavrayamamaktadır. Ancak, iyi okuma becerisine sahip olan öğrenciler metni yapısal olarak tanıyabilmektedirler (NAEP, 2008). Bu becerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Bu beceri ile ilgili öğretim yaparken de belli düzen ve sıra takip edilmelidir (Akyol, 2008; Dymock, 2005). Çünkü bilgi verici metin yapıları kendi içerisinde mantıksal bir kurgu içermektedir (Meyer, 2003). Bu öğretim; öğrencilerin metindeki hangi bilgilerin kendileri için önemli olduğuna ve neye dikkat etmeleri gerektiğine karar vermeleri açısından önemlidir (Akhondi ve diğerleri., 2011). Okuma sırasında okuyucu, metinde geçen ipucu kelimeleri kullanarak metnin bağlamını ve anlamını daha kolay oluşturur. Metnin anlaşılmasına yardım eden ipucu kelimeler her metin yapısında farklıdır. Bu kelimeler ve onların fonksiyonları öğrencilere öğretilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere metin yapıları hakkında sürekli pratik yaptırılmaları, onların bu süreci içselleştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Read, Reutzell, ve Fawson, 2008).

Bilgi verici metin yapılarının öğretimi aslında iki farklı beceriyi içerir. İlk olarak metnin okunup tanınması; ikinci olarak ise

okuma sonrası anlamın organize edilmesi becerisidir. Beş temel bilgi verici metin yapısı ve öğretimi şöyledir (Akhondi ve diğerleri., 2011; Tompkins, 2006):

1.2.1. Tanımlama (Description)

Bu tür metinlerde genellikle, "örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri" gibi kelimeler kullanılır. Tanımlayıcı metinlerde birden çok ana fikir bulunabilir. Yazar konuyu değiştirme gibi bir amacı yoktur. Sadece örneklerle anlatımı güçlendirebilir (Akyol, 2008). Doğrudan verilen yönerge ve bilgilerle bu tür metinler öğretilir. Metinlerin ana özelliğini belirleyen yukarıdaki kelimelere dikkat çekilir. Eğer gerekli görülürse şema ya da grafik kullanılabilir (Akhondi ve diğerleri., 2011).




(Tompkins, 2006; Akhondi ve diğerleri, 2011).

Şekil 1. Tanımlama-betitleme anahtar kelimeler ve sorular
(Figure 1. Description keywords and questions)

1.2.2. Kronolojik Sıralama (Sequence)

Kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde anlam bütünlüğünü korumak ve paragraf geçişlerini daha sağlıklı yapabilmek için genellikle, "birinci, ikinci, başta, ortada, sonda, ilk olarak en sonunda" gibi kelimeler kullanılır (Akyol, 2008). Daha çok Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinde kullanılan bu yapı (Williams ve diğerleri., 2004); öğrencilerin sıralama becerilerini geliştirir. Bu tür metinlerin diğer derslerde de bir işin yapılış sırası, bir tarifi verilmesi şeklinde de öğretimi yapılabilir (Akyol, 2008). Kronolojik sıralama türü metinlerin öğretiminde akış diyagramları oldukça etkili araçlardır.


KRONOLOJİK SIRALAMA	
	İpucu Veren Kelimeler İlk, ikinci, başta, ortada, sonra, bir sonrası, son olarak, -den önce, gelecekte...
	Temel Sorular 1. Adımlar nasıl organize edilmiş? 2. İlk olay ile son olay süresi ne kadardır? Hangi aşamalar vardır? 3. Yazar bir olaydan gelecekteki başka bir olaya geçişte nasıl sinyal verir? Bu geçişte hangi ipucu kelimeleri kullanılır? 4. En kritik olay/zaman hangisidir?

(Tompkins, 2006; Akhondi ve diğerleri, 2011).

Şekil 2. Kronolojik sıralama anahtar kelimeler ve sorular
(Figure 2. Sequence keywords and questions)

1.2.3. Karşılaştırma ve Kıyaslama (Compare and Contrast)

Bu tür metinlerde, "buna rağmen, bunun yerine, farklı olarak, ama, benzer şekilde, halbuki" gibi kelimelerdir. Metinde bahsedilen unsurları benzer ve farklı yönleri ortaya konulmaya çalışılır (Akyol, 2008; Dreher ve Gray, 2009). Öğretiminde farklılıklar tablosu gibi görseller kullanılabilir. Anahtar kelimelerin öğretimi ise öğrencilerin metni hızlı bir şekilde tanımlarına yardımcı olmaktadır (Akhondi ve diğerleri., 2011).

KARŞILAŞTIRMA VE KIYASLAMA	
	İpucu Veren Kelimeler Buna rağmen, bunun yerine, farklı olarak, ama, benzer şekilde, halbuki, diğer taraftan, tersi olarak, ancak, fakat, iken.....
	Temel Sorular 1. Karşılaştırılan nedir? 2. Benzerlikler nelerdir? 3. Farklılıklar nelerdir? 4. Hangi benzerlikler ve farklılıklar en önemlidir? 5. Farklılıkların sonucu ne olmuştur?

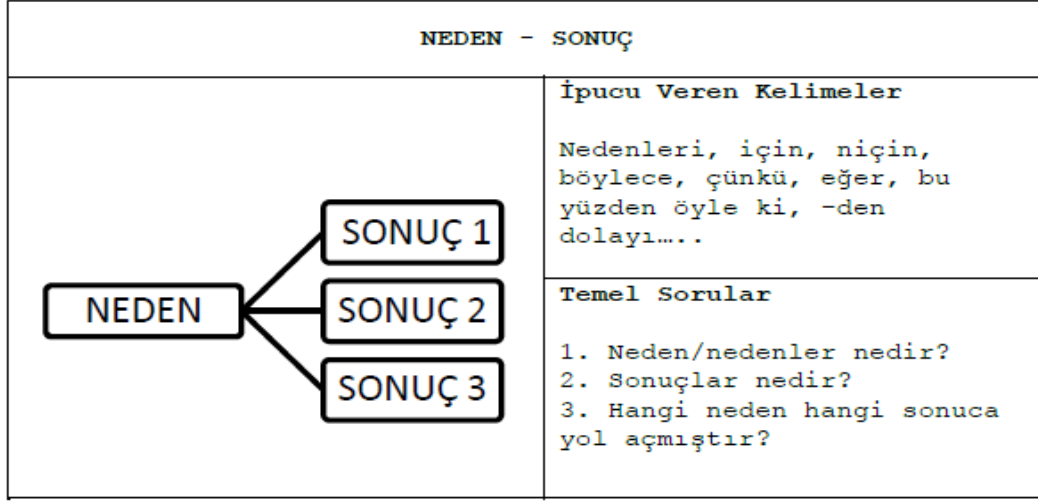
(Tompkins, 2006; Akhondi ve diğerleri, 2011).

Şekil 3. Karşılaştırma-kıyaslama anahtar kelimeler ve sorular
(Figure 3. Compare-contrast keywords and questions)

1.2.4. Neden-Sonuç İlişkisi (Cause-Effect)

Neden-sonuç ilişkisi türü metinlerde, herhangi bir sorun ele alınır. Amaç, sorunun nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde çalışmaktır (Akyol, 2008). Bu tür metinlerinde anahtar kelimeler

olarak "çünkü, eğer, bu yüzden öyle ki, -den dolayı" gibi kelime ve bağlaçlar kullanılmaktadır (Akhondi ve diğerleri., 2011). Bu tür ipucu kelimelerin kullanılması, metnin kendi içinde de tutarlı olmasını sağlamaktadır (Meyer, 2003). Diğer türlerde olduğu gibi akış şemaları etkili öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Sebebin metinden okutulması, sonuçların ise öğrencilere buldurulması da etkili bir yol olarak kullanılabilir.

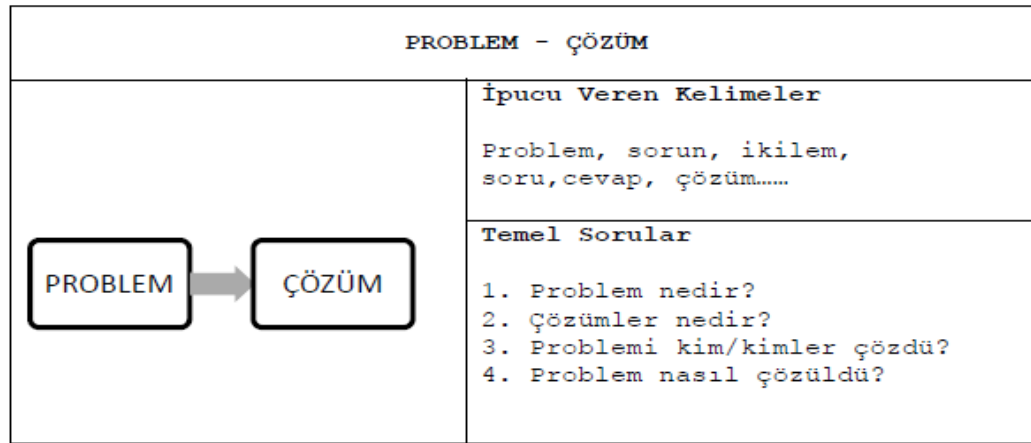


(Tompkins, 2006; Akhondi ve diğerleri, 2011).

Şekil 4. Neden-sonuç anahtar kelimeler ve sorular
(Figure 4. Cause-effect keywords and questions)

1.2.5. Problem-Çözüm (Problem-Solution)

Bu tür metinler genellikle ikilem, soru-cevap tarzında yazılırlar ve amaç probleme çözüm üretmektir. Metin, problem ve çözümden oluşan temel iki ana yapıdan oluşur. Çözüm metnin sonunda genellikle verilir (Akhondi ve diğerleri., 2011). Problem ve çözüm aşamaları şema desteği ile daha etkili sunulabilir (National Reading Panel, 2000).



(Tompkins, 2006; Akhondi ve diğerleri, 2011).

Şekil 5. Tanımlama-betimleme anahtar kelimeler ve sorular
(Figure 5. Problem-solution keywords and questions)

Metin yapılarının öğretiminde sıklıkla kullanılan yöntemler, doğrudan anlatım, örnekleme, anahtar kelimeleri buldurma ve grafik organize ediciler vasıtasıyla gösterimdir (Dymock, 2005). Bu çalışmada metin yapılarının öğretiminde, grafik organize edicilerden faydalanılmıştır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Bu araştırmada bilgi verici metinlerin anlaşılmasını kolaylaştıran stratejilerden hareketle, bilgi verici metin yapılarının öğretiminde, okuduğunu anlamaya etkisinin olup olmadığı amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler gerek Türkçe ders kitaplarındaki gerekse başka kaynaklardaki bilgi verici metinlerin okunmasına ve anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca metin yapılarının farkındalığı ve buna yönelik anlama çalışmaları, öğrencilerin okunan metinlerden anlam kurmasına yardım eden bir öğretim süreci olarak uygulanabilir. Bu araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Deney ve kontrol grupları arasında 2010-2011 Öğretim yılı I.döneme ait Türkçe puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Bilgi verici metin yapılarının öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı açısından son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. DENEYSSEL YÖNTEM (EXPERIMENTAL METHOD)

3.1. Araştırma Modeli (Research Model)

Bu araştırmada gruptaki öğrenciler basit tesadüfî yöntemle atanmamıştır. Sınıflar okul tarafından yapılandırılmış gruptur. Basit tesadüfî yöntemle öğrencilerin atanması önceden yapılandırılan sınıf düzeninin ve okulun işleyişini olumsuz etkileyeceğinden dolayı sınıf yapıları aynen korunarak sadece deney ve kontrol gruplarının hangi sınıflar olacağı basit tesadüfî yöntemle belirlenmiştir. Grup yapısı, oluşum hiyerarşisi ve ön test etkisi dikkate alındığında, bu çalışma için yarı deneysel desenlerden, Statik-Grup Karşılaştırma Deseni (Static-Group Comparison Design) uygun görülmüştür.

Statik-Grup Karşılaştırma Deseni, son test kontrol grup desenine benzemekle birlikte, sadece grupların oluşturulmasında yansızlık bulunmaz. Grupların normallik ve homojenlik testleri de son testler üzerinde yapılır (Balcı, 2009; Levin, 1999; Yount, 2006).

3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi (Data Gathering and Analysis)

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin katıldığı bu çalışmada, bilgi verici "Açıklama-Tanımlama, Sıralama, Karşılaştırma, Neden-Sonuç ve Problem-Çözüm" olmak üzere beş farklı metin yapısı kullanılmıştır. Çalışma öncesi her bir metin yapısını temsil eden metinler hazırlanmıştır. Deney grubu öğrencilerine toplam 3 haftalık grafik organize ediciler yardımıyla bilgi verici metin yapılarının öğretimi yapılmıştır. Metin yapıları öğretilmiş ve grafik organize ediciler yardımıyla her bir metin yapısı üzerinde okuduğunu anlama çalışması yapılmıştır. Bu süreçte toplam 10 bilgi verici metin kullanılmıştır. Bu metinlerin 5'inde uygulamalı metin yapısı öğretimi ve analizi yapılmış; diğer 5 metinle öğrencilerin kendileri metinleri çözümlenmiştir. Son 5 metinle ilgili açık uçlu sorulardan oluşan ve her metinle ilgili ikişer adet olmak üzere toplam 10 maddelik bir anlama testi oluşturulmuştur. Anlama testinin güvenilirliği için Cronbach Alfa Katsayısına bakılmıştır. Bu katsayı.83 olarak bulunmuştur. Soruların

uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. 5. Sınıf öğretmenleri(3 kişi), Türkçe öğretmenleri(3 kişi) ve okuma alanındaki akademisyenler(2 kişi) bu soruların oluşturulmasında uzman grubunda yer almıştır. Öğrenciler metni okuyup analizini yaptıktan sonra metinle ilgili yazılı soru formları dağıtılmış ve cevapları biriktirilmiştir. Bu cevaplara ait puanlar biriktirildikten sonra bir test olarak toplam puanlar elde edilmiştir. Diğer taraftan kontrol grubu öğrencilerine bilgi verici metin yapılarının öğretimi ile ilgili olarak herhangi bir öğretim yapılmamıştır. Öğrencilere metinler sesli ve sessiz olarak okutulduktan sonra, ilgili metnin anlama soruları verilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Deney grubunda olduğu gibi cevaplardan alınan puanlar toplanmış ve 10 maddelik toplam test puanları elde edilmiştir. Puanlama sonucu elde edilen veriler SPSS For Windows 16 paket programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında $p < .05$ düzeyinde anlamlılığa bakılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu (Study Group)

Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya-Kulu ilçe merkezindeki bir ilköğretim okulunda bulunan iki farklı şubede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki şubede 32; kontrol grubundaki şubede ise 30 öğrenci bulunmasına rağmen çalışmalara sürekli olarak katılmadıkları için deney grubundan 2 kontrol grubundan 1 öğrencinin puanları değerlendirmeye alınmamıştır. Deney ve kontrol grubunun oluşturulmasında; öğrencilerin e-okul üzerinden 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 1. dönemine ait dönem sonu Türkçe ağırlıklı not ortalamalarına bakılmıştır. Çalışma grubunun bulunduğu okulda toplam üç adet 5.sınıf vardır. Deney ve kontrol grubu 3 sınıf arasından Türkçe puan ortalamalarına göre seçilmiştir. Puan ortalamaları birbirine en yakın olan iki grup deney ve kontrol grubu olarak rastgele atanmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Grupların son test sonuçları üzerinde yapılacak istatistiksel işlemlerin belirlenmesine yönelik normallik dağılımına bakılmış ve elde edilen veriler Tablo 1.de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubu son test puanlarının normallik dağılımına ilişkin kolmogorov-smirnov testi sonuçları
(Table 1.Results of normality distribution the kolmogorov-smirnov test of experimental and control groups' post-test scores)

Gruplar	N	X	S	p
Deney	30	72,16	22,83	,305
Kontrol	29	50,55	22,46	,499

Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarının bilgi verici metin yapılarını okuduğunu anlamada, son test başarı puanlarının normal dağılıma uygunluğu, One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi ile araştırılmıştır. Test sonuçlarında, deney grubu için $p = 0,499$; kontrol grubu için $p = 0,305$ olarak hesaplanmıştır. Her iki grupta da $p > .05$ 'tir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanlarının normal dağılım sergilediği görülmektedir.

Grupların homojenliğine ise Levene's testi ile bakılmış ve Sonuçlar Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu son test puanları varyansların homojenliği testi sonuçları
(Table 2. Test of homogeneity of variances in experimental and control groups' post-test scores)

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,297	1	57	,588

Tablo 2 sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu söylenebilir. Elde edilen normallik ve homojenlik testi sonuçlarına göre her iki grubun son test başarı puanlarının farklılığını karşılaştırmak için parametrik testlerden t testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 1. döneme ait türkçe puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve bağımsız gruplar t -testi sonuçları
(Table 3. Means and standard deviation values of experimental and control groups' turkish scores in 2010-2011 educational year first term and independent groups' t-test results)

Gruplar	N	Ort (X)	S	Sd	t	p
Deney Grubu	32	74,13	18,27	57	.250	.803
Kontrol Grubu	30	73,07	14,06			

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2010-2011 Eğitim-öğretim yılı I.dönem sonuna ait Türkçe dersi puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Türkçe puan ortalamaları deney grubu için $X=74,13$, kontrol grubu için $X=73,07$ olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe puan ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($t=.250$; $p>0.05$). Bu sonuçlara göre çalışmaya katılan iki grubun Türkçe ders başarısının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin ölçümlerin karşılaştırılması (T-Testi sonuçları)
(Table 4. Comparison of measures on experimental and control group students' post-test scores)

Gruplar	N	Ort (X)	S	Sd	t	p
Deney Grubu	32	72,2	22,83	57	3.66	.001
Kontrol Grubu	30	51,00	22,46			

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait uygulama sonrası son test puanlarına ilişkin ölçümlere yer verilmiştir. Bu ölçüm sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin anlama testinden aldıkları ($X=72,20$) ve kontrol grubu öğrencilerinin anlama testinden aldıkları ($X=51,00$) puanlar arasında **anlamlı bir farkın olduğu** görülmüştür ($t=3.66$; $p<.05$). Diğer bir ifadeyle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi verici metinleri okuduğunu anlama puanları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca bakılarak, bilgi verici metin yapılarının öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA (CONCLUSION AND DISCUSSIONS)

Bu çalışmada "Bilgi Verici Metin Yapılarının Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaya Etkisi'nin" olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada, Türkçe ders başarı ortalamasına göre oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında bilgi verici metin

yapılarının öğrencilerin okuduğunu anlamada etkililiğini görmek amacıyla t-testi sonuçlarına bakılmış ve puan ortalamalarında deney grubu lehine fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu farkla ilgili olarak, deney grubunda uygulanan bilgi verici metin yapılarının öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, Akhondi ve diğerleri'nin (2011) çalışmasında da öne sürdüğü öğretim kurgusunun geçerli bir yöntem olduğu ile paralel bir ilişki içerisindedir. Diğer bir ifadeyle öğrencinin, metin yapılarının farkında olması; bu becerinin ona öğretilmesi; öğrenmeyi, dolayısıyla da anlamayı daha nitelikli hale getirmektedir. Araştırmanın yürütülmesinde grafik organize edicilerin kullanılması ve sonuçların deney grubu lehine gerçekleşmesi, NAEP'in (2008) metinlerde şema ve grafik organize edicilerin kullanılması yönündeki öneriler ile de örtüşür niteliktedir. Çünkü grafik organize ediciler, şemalar, içeriğin bütün olarak ve ilişkisel düzeyde algılanmasına yardımcı olmaktadır (NAEP, 2008; National Reading Panel, 2000; Walpole ve McKenna, 2007). Grafik organize ediciler, okuma etkinliklerinde özellikle de bilgi verici metinlerin kullanılmasında; hem okuma öncesinde hem de okuma sonrasında; bilgilerin yeniden yapılandırılmasında; sıraya koyma ve ilişkileri gösterme bakımından oldukça etkili olan araçlardır (Gallavan ve Kottler, 2007).

Metin yapılarının öğretimi, metnin sadece daha iyi anlaşılmasından öte, öğrencinin önceki bilgilerini harekete geçiren, yeni kavramları kazanmasına yardım eden ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan bir uygulama olarak düşünülmelidir. Dreher ve Gray (2009) yaptıkları bir çalışmada, bilgi verici metinlerde, "karşılaştırma-kıyaslama" üzerine kurguladıkları yöntemden olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Nitekim Dreher ve Gray'in (2009) yaptığı çalışma, bu açıdan değerlendirildiğinde karşılaştırma boyutuna odaklanmasına rağmen etkili olan bir uygulamadır. Ciardiello (2002) ise "Q Network" yöntemi ile özellikle yetişkinlere yönelik metin yapıları üzerinde "neden-sonuç" boyutunda çalışmış ve bu yöntemin anlamaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Williams (2005), 128 öğrenci üzerinde yaptığı bir çalışmada metin yapılarının öğretiminin yapıldığı grup, diğer gruplardan önemli derecede farklılaşmıştır. Williams'ın bulgusu da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları, metin türlerinin farkında olan öğrencilerin diğer öğrencilerden anlama yönüyle farklılaştığını göstermektedir. Meyer'in (2003) işaret ettiği gibi metin yapılarının öğretilmesi, hangi tür metinlerde nasıl bir yol izlenmesi ve bunun öğretilmesi noktasındaki görüşleri ile bu çalışmanın bulguları birbirini ile örtüşmektedir.

Metin yapılarının öğretimi tek başına ve her zaman yeterli olamamaktadır. Anlamayı belirleyen bir diğer unsurda okuyucunun amacıdır (Geiger ve Millis, 2004). Yapılandırma boyutunda ise amaçlanan anlamaya ulaşılması için bilgi verici metinlerin de iyi yapılandırılmış olması ve iyi bir öğretim yönteminin seçilmesi gerekmektedir. İyi yapılandırılmayan metinler ve öğretim süreci anlamayı olumsuz etkileyebilmektedir (Read ve diğerleri., 2008).

Sonuç olarak, araştırma bulguları ve literatürdeki diğer bulgular birbirini destekler niteliktedir. Öğrencinin metin yapısının farkındalığı ona daha iyi anlama ve öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu

fırsat eğitimciler tarafından bütün öğrencilere sunulmalı ve kazanıma dönüştürülmelidir.

6. ÖNERİLER (RECOMMENDATIONS)

Yazılı materyalden bilgi edinme, okuma sayesinde olur. Her okuma, anlama ve bilgi edinmeyle sonuçlanmayabilir. Okuduğunu anlamayı etkileyen pek çok değişkenin okuma sürecinde işe koşulması gerekir. Bu değişkenlerden bir tanesi de metin yapılarının öğretimidir (Akhondi ve diğerleri., 2011; McCormack ve Pasquarelli, 2010; Tompkins, 2006). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bilgi verici metin yapılarının öğretimi, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını desteklemektedir. Bu sonuçlara bakarak okuma araştırmacıları, öğretmenler ve öğretim programını tasarlayanlara şu öneriler yapılabilir:

- Öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olması amacı ile hazırlanan kılavuz kitaplarda bilgi verici metin yapıları ve örnek uygulamalar hakkında bilgilere yer verilmelidir.
- Gerek Türkçe dersi, gerekse diğer derslerdeki bilgi verici metinler öğrencilere tanıtılmalı ve bu metinlerdeki yapıların öğretimi bir strateji başlığında öğrencilere öğretilmelidir. Bu öğretimin öğrencide beceriye dönüşebilmesi için de sıklıkla tekrarlar yer verilmelidir.
- Bilgi verici metinlerin tanınmasının metnin içindeki ipuçları sayesinde belirlendiği göz önüne alındığında, bu tür metinlerin tamamen uzmanlarca ve metnin özüne uygun olarak hazırlanması gerekmektedir.
- Bilgilerin ve öğrenilenlerin organize edilmesi öğrenme sürecini ve sonrasını kolaylaştırmaktadır. Metinleri okuma ve anlama sürecinde grafik organize edicilerden yararlanılmalıdır.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma "10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs, 2011, Sivas" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA (REFERENCES)

1. Akhondi, M., Malayeri, F.A., and Samad, A.A., (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372.
2. Akyol, H., (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
3. Balcı, A., (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
4. Burns, P.C., Roe, B.D., and Ross, E.P., (1988). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin Company.
5. Ciardiello, A.V., (2002). Helping Adolescents Understand Cause/Effect Text Structure in Social Studies. *The Social Studies*, 93(1), 31 - 36.
6. Dreher, M.J. and Gray, J.L., (2009). Compare, Contrast, Comprehend: Using Compare-Contrast Text Structures With ELLs in K-3 Classrooms. *Reading Teacher*, 63(2), 132-141.
7. Dymock, S., (2005). Teaching Expository Text Structure Awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181.
8. Fisher, D., Frey, N., and Lapp, D., (2008). Shared Readings: Modeling Comprehension, Vocabulary, Text Structures, and Text Features for Older Readers. *Reading Teacher*, 61(7), 548-556.

9. Gallavan, N.P. and Kottler, E., (2007). Eight Types of Graphic Organizers for Empowering Social Studies Students and Teachers. *Social Studies*, 98(3), 117-128.
10. Geiger, J.F. and Millis, K.K., (2004). Assessing The Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, 25(2), 93-110.
11. Keskin, H.K. ve Baştuğ, M., (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Okuma Çalışmalarında Yönlendirilmiş Okuma-Düşünme Aktivitesinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 1-12.
12. Kintsch, W. and Rawson, K.A., (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Cornwall, UK: Blackwell Publishing.
13. Kuhn, M., (2004). Helping Students Become Accurate, Expressive Readers: Fluency Instruction for Small Groups. *Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
14. Kuhn, M. and Schwanenflugel, P., (2006). All Oral Reading Practice is Not Equal or How Can I Integrate Fluency Into My Classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11(1), 1-20.
15. Levin, I.P., (1999). *Relating Statistics and Experimental Design: An Introduction*. Iowa City, IA: Sage Publications, Inc.
16. McCormack, R.L. and Pasquarelli, S.L., (2010). *Teaching Reading: Strategies & Resources for Grades K-6*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
17. Meyer, B.J.F., (2003). Text Coherence and Readability. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 204-224.
18. Musti-Rao, S., Hawkins, R.O., and Barkley, E.A., (2009). Effects of Repeated Readings on the Oral Reading Fluency of Urban Fourth-Grade Students: Implications for Practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23.
19. NAEP, (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading*. Washington, DC: National Assessment of Educational Progress.
20. NAEP, (2008). *Reading Framework for the 2009*. Washington, DC: National Assessment of Educational Progress.
21. National Reading Panel, (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
22. RAND Reading Study Group, (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Prepared for the OERI.
23. Read, S., Reutzel, D., and Fawson, P., (2008). Do You Want to Know What I Learned? Using Informational Trade Books as Models to Teach Text Structure. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 213-219.
24. Tompkins, G.E., (2006). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
25. Vacca, J.A.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burke, L.C., Lenhart, L.A., and McKeon, C.A., (2006). *Reading and Learning to Read*. Boston: Allyn and Bacon.
26. Walpole, S. and McKenna, M.C., (2007). *Differentiated Reading Instruction*. New York: The Guilford Press A Division of Guilford Publications, Inc.



27. Williams, J.P., (2005). Instruction in Reading Comprehension for Primary-Grade Students: A Focus on Text Structure. *Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
28. Williams, J.P., Hall, K.M., and Lauer, K.D., (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(3), 129-144.
29. Yount, W.R., (2006). *Research Design and Statistical Analysis in Christian Ministry* (4 ed.). Texas: NAPCE.