

**DÖRDÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMA¹**
READABILITY LEVELS OF TEXTS IN FOURTH GRADE TURKISH TEXTBOOKS
AND READING COMPREHENSION

Uzm. Gürhan DİKMEN

Milli Eğitim Bakanlığı

gurhandikmen07@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7756-0650>

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı,

anilan.huseyin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7201-7467>

ÖZET

Bu araştırmanın amacı dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin farklı okunabilirlik formülleri ile değerlendirilerek karşılaştırılması ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Bu araştırma betimsel yöntemlerden tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada iki farklı değişken arasındaki ilişki ele alındığından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada “Ateşman Okunabilirlik Formülü” ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarını karşılaştırıldığında, öğrencilerin “zor” olan metinden en yüksek puanı aldıkları görülürken, orta güçlükte olan metinden ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü” ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları karşılaştırıldığında, öğrenciler “yetersiz (10-11-12. sınıf)” okunabilirlik düzeyinde olan metinlerden en yüksek puanı alırken, eğitsel (8-9. sınıf) metinlerden ise daha düşük puan almışlardır. “Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülleri” ile elde edilen okunabilirlik düzeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında da öğrencilerin lisans düzeyindeki metinlerden en yüksek puanları aldıkları görülürken, ilköğretim sınıf düzeyi metinlerden ise en düşük puanı aldıkları görülmüştür. “Sönmez Anlaşılabilirlik (Okunabilirlik) Formülleri” ile elde edilen okunabilirlik düzeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında da “metin yardım alınarak anlaşılır” okunabilirlik düzeyindeki metinden en yüksek puan alınırken, “metin anlaşılır” okunabilirlik düzeyindeki metinlerden daha düşük puanların alındığı, “Flesch-Kincaid Okunabilirlik Formülleri” ile elde edilen okunabilirlik düzeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında ise üç metnin üniversite mezunu seviyesinde olmasına rağmen en yüksek ve en düşük okuduğunu anlama puanı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin aldıkları toplam puanlar ile anne ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada, ders kitaplarına seçilecek metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi sonucunda, okunabilirlik formüllerinin Türkçeye uygun olmadığı ve Türkçeye uygun okunabilirlik formülleri geliştirilmesi, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okunabilirlik formülü geliştirme çalışmalarının yapılması, alan yazına katkı sağlayacak okunabilirlik çalışmalarının devam etmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okunabilirlik, okuduğunu anlama, Türkçe ders kitapları, Türkçe eğitimi

¹ Bu çalışma, birinci yazarın Prof. Dr. Hüseyin ANILAN danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate and compare the readability levels of texts in fourth-grade Turkish textbooks using different readability formulas and to determine fourth-grade students' reading comprehension levels regarding these texts. The research was conducted using the descriptive survey method. Since the relationship between two different variables was examined, the study was designed within a correlational survey model. When the Ateşman Readability Formula and students' mean reading comprehension scores were compared, it was observed that students achieved the highest scores on the text classified as "difficult," whereas they obtained the lowest scores on the text classified as being of moderate difficulty. In comparisons involving the Çetinkaya–Uzun Readability Formula and students' mean comprehension scores, students received the highest scores on texts categorized as having an "insufficient readability level (10th–12th grades)," while lower scores were obtained from texts at the educational level (8th–9th grades). Similarly, when the readability levels determined by the Bezirci–Yılmaz Readability Formulas were compared with students' mean comprehension scores, it was found that students achieved the highest scores on texts at the undergraduate level, while they scored the lowest on texts targeted for primary education grade levels. According to the Sönmez Understandability (Readability) Formulas, students obtained the highest scores on the text classified as "understandable with assistance," whereas lower scores were recorded for texts classified as "understandable." Additionally, using the Flesch–Kincaid Readability Formulas, although all three texts were at a university-graduate readability level, they nevertheless produced both the highest and lowest comprehension scores. Based on these findings, no relationship was identified between the readability levels of the texts and students' reading comprehension levels. However, a significant difference was found between students' total comprehension scores and the educational levels of their mothers and fathers. The study recommends that texts selected for textbooks be examined in terms of readability, that the existing readability formulas be revised or redeveloped to align with the linguistic structure of Turkish, that research be conducted to analyze the relationship between students' reading comprehension skills and readability formulas, and that further readability studies be carried out to contribute to the related literature.

Keywords: Readability, reading comprehension, Turkish textbooks, Turkish education.

1. GİRİŞ

Ülkemizde örgün öğretimin başlangıcı olan ilkokul en temel eğitim basamağıdır. Bu aşamadan itibaren formal eğitimin her basamağında öğrenim gören tüm öğrenciler okul türleri ve sınıf düzeylerine bağlı olarak birçok farklı ders almaktadır. Öğrencilerin hangi okul türünde hangi sınıf düzeylerinde hangi dersleri alacağı ve bu derslerin haftada kaç saat olacağını Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı belirlemektedir. Bu kapsamda ilköğretim kurumları ders çizelgesinde en fazla ders saati Türkçe dersinindir. Buna göre Türkçe dersi ilkokul birinci ve ikinci sınıfta on saat, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise sekiz saattir. Bununla birlikte çocuğun Türkçe dersinde en fazla karşılaştığı (%94,44) ders materyali de ders kitaplarıdır (Özbay, 2003, s. 63). Bu nedenle ders kitapları, eğitim sürecinin hem yönlendirici hem de bütünlüyci temel araçlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Güzel ve Erdem, 2022). Derslerde ders kitaplarının sıklıkla kullanılmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenlerin başında ders kitaplarının kolay ulaşılabilir ve ücretsiz olması, öğretim programına uygun bir kaynak olması, öğrencinin bireysel öğrenme hız ve isteğine yardımcı olması gibi nedenlerin geldiği düşünülmektedir. Ders kitaplarının eğitim öğretim süreçlerinde bu derece yaygın kullanılması, bu alanda yapılacak çalışmaları da önemli kılmaktadır.

1-8. Sekizinci Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 6), elde edilecek bilgi ve becerilerin hayat boyu kullanılacak beceriler olduğu belirtilmektedir. Hayat boyu kullanılacak olan bu becerilerin, dört temel dil becerisi “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri” olduğu görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında da temel kaynak Türkçe ders kitaplarıdır. Öte yandan Türkçe ders kitaplarında temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanıldığı (MEB, 2019, s. 19-19) bilinmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Türkçe ders kitaplarında her sınıf düzeyinde belirlenen temalara yönelik dört metin kullanılması ve metinlerin seçiminde bazı özelliklerin bulunması gerektiği görülmektedir. Buna göre kullanılacak dört metinden üçü okuma metni, biri ise dinleme metni olmalıdır. Aynı zamanda her temaya yönelik bir de serbest okuma metni yer almaktadır. Böylelikle bir sınıf seviyesine yönelik Türkçe ders kitabında kırk metin bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin aynı zamanda tür çeşitliliği içermesi de önemlidir. Öğretim programında metin türleri bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir olmak üzere üç ana biçimde olması ve temalarda dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması gerektiği belirtilmektedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin niteliği ile ilgili öğretim programında birçok maddeye yer verilmiştir. Bu maddeler incelendiğinde okunabilirlik veya anlaşılabilirlik ile ilgili herhangi bir bilgiye açık bir şekilde rastlanmasa da Türkçe Öğretim Programı'nda “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” başlığı altında “Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır.” (MEB, 2019, s. 14) ifadesinin ve Türkçe Öğretim Programı (2019) 5. sınıf ve 6. sınıf kazanımlarında “Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebi değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.” açıklamasında okunabilirlik ve anlaşılabilirliğe dolaylı yünden yer verildiği sonucuna varılabilir.

Oysaki öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan kazanımları edinebilmeleri için ders kitaplarındaki metinlerin öğrencinin öğrenim düzeyine uygun olması gerekmektedir (Saltık, 2018). Metin seçiminde birçok unsurun dikkate alınması gerektiği bunlardan birinin de okunabilirlik düzeyi olduğu düşünülmektedir. MEB'de (2021) yayınlanan Ders Kitaplarında Okunabilirlik kitabında ders kitaplarının hazırlanmasında görsellerden, yazının puntosundan, yazının karakterinden çok daha önemli olanın okunabilirlik düzeyi olduğu belirtilmektedir.

Okunabilirlik ile ilgili araştırmaların yapılması 1920'li yıllarda başlamaktadır (Chall, 1988, s. 8). Ülkemizde ise ilk defa okunabilirlik ile ilgili çalışmayı Ateşman 1997 yılında yapmıştır ve bu çalışma bundan sonra yapılan çalışmalar için de bir kaynak niteliği görmektedir.

Okunabilirlik kavramının iki alt kavram olan okunaklılık ve anlaşılabilirlik ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Çetinkaya, 2010, s. 11). Çetinkaya (2010) okunaklılığı; metnin dış yapı özellikleri olarak tanımlar. Anlaşılabilirlik ise Ateşman'a (1997, s. 71) göre metin ile ilgili hem niceliksel hem niteliksel özelliklere bağlı olmasının yanı sıra, metin içeriğinde neden söz edildiğine, düşüncenin aktarılma durumuna, okuyanın o konu ile ilgili ön bilgi sahibi olup olmadığına göre değişmektedir.

Metinlerin öğrencinin bulunduğu sınıf düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek için bu metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda dil gelişiminin yaş düzeyi ile doğru orantılı olduğu ve öğrencinin kullandığı sözcük ve cümle uzunluklarının da yaş düzeyine göre arttığı belirtilmektedir (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013, s. 607). Buna göre öğrencinin her sınıf seviyesinde okuyacağı metinlerin okunabilirlik düzeylerinin de farklı olması beklenir. Okunabilirlik düzeylerinin

belirlenmesinde ve formüle edilmesinde genellikle kelimedeki hece sayısı (ortalamaları), cümledeki kelime sayısı (ortalamaları) kullanılmaktadır (Ateşman, 1997, s. 72).

Mevcut araştırmada “Farklı okunabilirlik formülleri ile dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin farklı okunabilirlik formülleri ile değerlendirilerek karşılaştırılması ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik;

1. “Ateşman Okunabilirlik Formülü”ne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?
2. “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü”ne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?
3. “Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülü”ne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?
4. “Sönmez Formülü”ne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?
5. “Flesch-Kincaid Okunabilirlik Formülü”ne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?
6. Belirlenen metinler ve metin türleri ile ilgili öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları nedir?
7. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri demografik özelliklere bağlı olarak değişmekte midir?
8. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile metinlerin beş okunabilirlik formülünden elde edilen okunabilirlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

sorularına cevap aranmıştır.

2.YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin farklı okunabilirlik formülleri ile değerlendirilerek karşılaştırılması ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bu metinlerle ilgili okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından araştırma betimsel yöntemlerden tarama modelinde yürütülmüştür.

Araştırmada iki farklı değişkenin arasındaki bağıntı incelendiğinden çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmesi uygun bulunmuştur. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 2020, s. 114). Öncelikle Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Türkçeye uyarlanmış dört formül (Ateşman, Çetinkaya – Uzun, Bezirci – Yılmaz, Sönmez) ve uyarlanmamış bir formüle (Flesch-Kincaid) göre okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bu metinleri okuduğunu anlama puanları belirlenmiştir. Okunabilirlik düzeyleri ve öğrencilerin okuduğunu anlamaları belirlendikten sonra metinlerin okunabilirliklerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde yer alan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliklerinin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada

kullanılan doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bursa il genelinde dördüncü sınıfa devam etmekte olan ilkököl öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa merkez ilçelerinden rastgele belirlenen 779 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Ancak testi tam doldurmayan öğrenciler veri setinden çıkartılmıştır. Çalışma 584 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Buna göre oluşturulan okuduğunu anlama testine cevap veren 316 kız (%54,1) ve 268 erkek (%45,9) olmak üzere 584 kişiden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grubun demografik verileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet, Kardeş Sayısı, Oda Durumu, Kitap Okuma Durumu, Okunan Toplam Kitap Sayısı ve Boş Vakitlerinde Yapılan Etkinlikler

		n	%
Cinsiyet	Kız	316	54,1
	Erkek	268	45,9
Kardeş Sayısı	1	56	9,6
	2	253	43,5
	3	193	33,2
	4 ve daha fazla	82	13,7
Kendine Ait Oda Durumu	Evet	328	56,2
	Hayır	256	43,8
Kitap Okuma Durumu	Evet	440	75,3
	Kısmen	52	8,9
	Hayır	92	15,8
Bir Yılda Okunan Toplam Kitap Sayısı	0-50	350	59,93
	51-100	79	13,52
	101’den fazla	155	26,55
Boş Vakitlerinde Yapılan Etkinlikler	Kitap Okumak	130	22,26
	Sanat Etkinlikleri (Resim, müzik vb.)	195	33,39
	Oyunlar ve spor	244	41,78
	Ödev, ders vb.	15	2,57

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan çalışma grubundaki öğrencilerin %54,1’inin kız, %45,9’unun erkek öğrenci olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısına bakıldığında ise öğrencilerin %9,6’sının tek çocuk, %43,5’inin iki kardeş ve %33,2’sinin üç kardeş olduğu, %13,7’sinin ise 4 ve daha fazla kardeş olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilerine ait oda durumlarına bakıldığında ise %56,2’sinin kendilerine ait bir odalarının olduğu, %43,8’inin ise kendilerine ait bir odalarının olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kitap okuma durumlarına bakıldığında %75,3’ünün kitap okumayı sevdiği, %15,8’inin ise kitap okumayı sevmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir yılda okudukları ortalama kitap sayılarına bakıldığında ise öğrencilerin %59,93’ünün 0-50 arasında, %13,52’sinin 51-100 arasında, %26,55’inin 101’den fazla kitap okudukları görülmüştür. Öğrencilerin boş vakitlerinde yaptıkları etkinlik durumlarına bakıldığında ise %22,26’sının kitap okuduğu,

%33,39'unun sanat etkinlikleri (resim, müzik vb.), %41,78'inin oyunlar ve spor ile, %2,57'sinin ödev, ders vb. ile ilgilendikleri görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	N	%	n	%
Okur-yazar değil	32	5,5	14	2,4
İlkokul	153	26,2	111	19,3
Ortaokul	123	21,1	108	18,8
Lise	165	28,3	201	35,0
Üniversite	95	16,3	123	21,4
Lisansüstü	10	1,7	17	3,0
Meslek Durumu	Anne		Baba	
	N	%	n	%
Ev hanımı	337	61,4	-	-
İşçi	94	17,1	326	56,8
Öğretmen	29	5,3	17	3,0
Esnaf	24	4,4	88	15,3
Mühendis	-	-	17	3,0
Memur	13	2,4	30	5,2
Serbest Meslek	28	5,1	81	14,1
Çalışmıyor	24	4,4	8	1,4
Emekli	-	-	6	1,0
Avukat	-	-	1	,2

Tablo 2 incelendiğinde anne öğrenim durumlarına bakıldığında %28,3 oranı ile en fazla lise mezunu anne olduğu, baba öğrenim durumlarına bakıldığında ise %35,0 oranı ile en fazla lise mezunu baba olduğu görülmüştür. Anne meslek durumuna bakıldığında %61,4 ile ev hanımı anneler en fazla görülürken, baba meslek durumunda ise %56,8 ile işçi meslek grubunda olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada doküman incelemesi yoluyla uygulama yapılan bölge dışında ders kitabı olarak fiilen kullanılan Özgün yayınlarına ait 4. sınıf Türkçe ders kitabından seçilen iki bilgilendirici iki öyküleyici türden dört metin kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2018), Bezirci-Yılmaz (2010), Sönmez (2003) ve Flesch-Kincaid (1967) okunabilirlik formülleri, okuduğunu anlama testi (Ek 3) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama testinin ilk sayfasında öğrencilerin demografik yapılarını belirlemeye yönelik on soruya yer verilmiştir. Ardından belirlenen yayınevine ait Türkçe ders kitabından rastgele seçilen bilgilendirici ve öyküleyici dört metin ile ilgili toplam yirmi sorudan meydana gelen okuduğunu anlama testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test, test geliştirme ilkeleri bağlamında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Okuduğunu anlama testine yönelik dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlanmıştır. Her sorunun doğru cevabı için üç puan alabileceği belirtilmiştir. Öğrenci tüm soruları doğru cevapladığında toplamda 60 puan alabilecektir. 25 kişilik bir dördüncü sınıfta ön uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve Cronbach Alpha değeri “,782” bulunmuştur. Can'a (2014) göre $0,60 \leq \alpha < 0,90$ aralığında bulunan değerlerin “oldukça güvenilir” olarak belirlendiği görülmüştür.

2.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama işlemine geçilmeden araştırma için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla etik kurul onayı (Ek 1) alınmış ve onay alındıktan sonra Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Bursa ili merkeze bağlı üç ilçede toplam dokuz ilkokuldaki tüm 4.sınıf öğrencilerine yönelik uygulama izni alınmıştır (Ek 2). Araştırmanın veri toplama süreci aşağıda açıklandığı biçimiyle gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: Metinlerin Belirlenmesi ve Okunabilirlik Düzeylerinin Hesaplanması

Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin daha önce okuduğu bir metinle karşılaşmaması gerektiği için Bursa bölgesinde okutulmayan bir ders kitabı olan Özgün Yayınları 4. Sınıf Türkçe Kitabı seçilmiştir.

Özgün yayınevi 4. sınıf düzeyindeki Türkçe kitabında yer alan metinler arasından farklı temalara ait (erdemler, kişisel gelişim, doğa ve evren, bilim ve teknoloji) metinler bilgilendirici ve öyküleyici olarak ayrılmış ve her bir türden rastgele ikişer metin belirlenmiştir. Metinler, teste uygun hale getirmek için kısaltılmıştır. Metinlerin orijinal ve kısaltılmış halleri araştırmanın amacına bağlı olarak üç sınıf öğretmenine ve iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Hem sınıf öğretmenlerinin hem de alan uzmanlarının metinlerin kısaltılmış hallerinin uygun olduğu görüşleri alındıktan sonra, okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test alan uzmanlarının görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Şiir türündeki metinler verilerin daha doğru hesaplanabilmesi için kapsam dışı tutulmuştur.

Tablo 3. Metinler ve Metin Türleri

Metinler	Metin Adı	Metin Türü
Metin 1	Büyük Gün	Hikâye Edici
Metin 2	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Hikâye Edici
Metin 3	Hızlı Düşünmek	Bilgilendirici Metin
Metin 4	Termit Kolonisi	Bilgilendirici Metin

100

Belirlenen dört metnin okunabilirlik düzeyleri Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz, Sönmez ve Flesch-Kincaid okunabilirlik formülüne göre hesaplanmıştır. Metin analizleri ve hesaplamalar Ek 4'te verilmiştir.

2. Aşama: Okuduğunu anlama testinin uygulanması

Okuduğunu anlama testi toplam 779 öğrenciye uygulanmış ancak üç soru ve daha fazla soruyu yanıtlamayanlar araştırmanın uygulama aşamasına dâhil edilseler de analiz aşamasında çıkarılmıştır. Bu kapsamda 584 öğrencinin okuduğunu anlama testi değerlendirilmiştir.

Okuduğunu anlama testinde yer alan sorulara yönelik tanımlayıcı verilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okuduğunu Anlama Testindeki Soruların Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Metin 1-1. Soru	584	,00	3,00	2,872	,6078
Metin 1-2. Soru	584	,00	3,00	1,7705	1,12454
Metin 1-3. Soru	584	,00	3,00	2,6507	,94691
Metin 1-4. Soru	584	,00	3,00	,8750	1,34832
Metin 1-Toplam	584	,00	12,00	8,1712	2,49352
Metin 2-1. Soru	584	,00	3,00	2,9127	,50477
Metin 2-2. Soru	584	,00	3,00	2,8613	,63051
Metin 2-3. Soru	584	,00	3,00	2,8202	,71269
Metin 2-4. Soru	584	,00	3,00	2,3134	1,19293
Metin 2-5. Soru	584	,00	3,00	,3733	,91736
Metin 2-Toplam	584	,00	15,00	11,2757	2,44059
Metin 3-1. Soru	584	,00	3,00	2,7123	,88408
Metin 3-2. Soru	584	,00	4,00	2,9401	,42821
Metin 3-3. Soru	584	,00	3,00	2,3476	1,23863
Metin 3-4. Soru	584	,00	3,00	2,0000	1,05101
Metin 3-5. Soru	584	,00	3,00	1,3887	1,30099
Metin 3-Toplam	584	,00	15,00	11,3750	2,79882
Metin 4-1. Soru	584	,00	3,00	2,3476	1,23863
Metin 4-2. Soru	584	,00	3,00	2,6045	1,01585
Metin 4-3. Soru	584	,00	3,00	1,2021	1,47137
Metin 4-4. Soru	584	,00	3,00	1,1216	1,41079
Metin 4-5. Soru	584	,00	3,00	,8750	1,30303
Metin 4-6. Soru	584	,00	3,00	,4538	,99117
Metin 4-Toplam	584	,00	18,00	8,6079	4,20267
Genel Toplam	584	6,00	60,00	39,4298	9,08159

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama testinden en düşük 0 puan en yüksek de 60 puan alabileceği görülmektedir. Öğrencilerin birinci metinden elde ettikleri puanların ortalaması 8,1712 ($\pm 2,49352$), aralığı 0-12; ikinci metinden elde ettikleri puanların ortalaması 11,2757 ($\pm 2,44059$), aralığı 0-15; üçüncü metinden elde ettikleri puanların ortalaması 11,3750 ($\pm 2,79882$), aralığı 0-15; dördüncü metinden elde ettikleri puanların ortalaması 8,6079 ($\pm 4,20267$), aralığı 0-18'dir. Buna göre öğrencilerin dördüncü metinde daha fazla zorlandıkları söylenebilir. Yine tüm öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında ise 39,4298 düzeyinde puan aldıkları görülmektedir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ders kitabından belirlenen okuma metinleri Word dosyası halinde dosyalanarak analize uygun hale getirilmiştir. Öncelikle ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki araştırma için belirlenen dört metnin hece, kelime ve cümle sayıları belirlenmiş, ardından her metne yönelik toplam hece sayısı, toplam kelime sayısına bölünerek ortalama kelime uzunluğu bulunmuş ve toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu bulunmuştur. Elde edilen veriler Ateşman, Çetinkaya – Uzun, Bezirci – Yılmaz, Sönmez ve Flesch-Kincaid okunabilirlik formüllerine göre analiz edilmiştir. Hesaplanan veriler Excel formatına aktararak sayısal tablo hâline getirilmiştir. Tablo 5'te 4. sınıf seviyesinde Türkçe kitaplarındaki bulunan metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları yer almaktadır.

Tablo 5. Dördüncü Sınıf Türkçe Kitabındaki Metinlerin Ortalama Kelime ve Cümle Uzunlukları

Metin Adı	OKU	OCU
Büyük Gün	2,73	8,20
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	2,86	5,08
Hızlı Düşünmek	2,90	13,87
Termit Kolonisi	2,66	9,33

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testine göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiş bu nedenle karşılaştırmalarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle testin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha testi yeniden uygulanmıştır. Testin Cronbach Alpha değeri “,782” bulunmuştur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ile demografik özellikleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için iki değişkenli karşılaştırmalarda Mann-Whitney U Testi, üç ve üzeri değişkenin olduğu karşılaştırmalarda da Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Uygulanan Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık bulunması halinde, bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için her bir değişkenin ikili karşılaştırmaları için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin genel dağılımları için de frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Okuduğunu anlama testi dereceli puanlama anahtarı araştırmacı tarafından hazırlanmış, her sorunun doğru cevabı için üç puan olacağı belirtilmiş ve üç sınıf öğretmeni ve iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Aynı zamanda test öğrencilere uygulandıktan sonra rastgele seçilen yüz okuduğunu anlama testi iki farklı alan uzmanı tarafından bağımsız biçimde puanlandırılmış ve puanlama güvenilirliğine bakılmıştır. İki alan uzmanı ve araştırmacının puanları Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenmiş olan güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) aracılığıyla hesaplanmış ve puanlayıcılar arasındaki oranın %87,2 olduğu bulunmuştur.

4.BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan birinci alt probleme bağlı olarak “Ateşman okunabilirlik formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” sorusu ele alınmıştır. Metinlerin güçlük düzeyleri Ateşman (1997) formülüne göre Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Okuma Metinlerinin Ateşman Okunabilirlik Formülüne Göre Güçlük Düzeyleri

Metinler	Ateşman Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
Büyük Gün	67,70	Orta Güçlükte
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	70,66	Kolay
Hızlı Düşünmek	46,11	Zor
Termit Kolonisi	67,61	Orta Güçlükte

Tablo 6 incelendiğinde Ateşman okunabilirlik formülüne göre belirlenen dört metinden “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninin 70,66 okunabilirlik değeri ile kolay düzeyde olduğu, “Büyük Gün” metninin 66,70 okunabilirlik değeri ile orta güçlükte olduğu yine “Termit Kolonisi” metninin 67,61 okunabilirlik değeri ile orta güçlükte olduğu ve “Hızlı Düşünmek” metninin ise 46,11 okunabilirlik değeri ile zor düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan ikinci alt probleme bağlı olarak “Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” sorusu ele alınmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri Çetinkaya-Uzun (2018) formülüne göre Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Metinlerin Çetinkaya-Uzun Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
Büyük Gün	39,89	Eğitsel Okuma 8 ve 9. Sınıf
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	39,56	Eğitsel Okuma 8 ve 9. Sınıf
Hızlı Düşünmek	29,99	Yetersiz Okuma 10, 11 ve 12. Sınıf
Termit Kolonisi	40,63	Eğitsel Okuma 8 ve 9. Sınıf

Tablo 7 incelendiğinde “Büyük Gün, Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor ve Termit Kolonisi” metinlerinin okunabilirlik değerleri birbirine yakın sayısal ifadeler çıkmış ve okunabilirlik düzeyi “Eğitsel Okuma Düzeyi 8 ve 9. Sınıf” olarak belirlenmiştir. “Hızlı Düşünmek” metninin ise 29,99 okunabilirlik değeri ile “Yetersiz Okuma 10, 11 ve 12. Sınıf” olarak belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan üçüncü alt probleme bağlı olarak “Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” sorusu ele alınmıştır. Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından oluşturulmuş bu formülde eğitim sistemine uygun sınıflama yapılmıştır. Araştırmada kullanılan okuma parçalarının okunabilirlik düzeyleri Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. Metinlerin Bezirci-Yılmaz Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
Büyük Gün	12,13	Lise Sınıf Seviyesi
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	14,11	Lisans Sınıf Seviyesi
Hızlı Düşünmek	14,63	Lisans Sınıf Seviyesi
Termit Kolonisi	8,27	İlköğretim Sınıf Seviyesi

Tablo 8 incelendiğinde Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülü hesaplamalarında “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor ve Hızlı Düşünmek” metni 14,11 ve 14,63 değerleri ile lisans düzeyinde çıkarken, “Büyük Gün” metni lise düzeyinde çıkmıştır. Sadece “Termit Kolonisi” metni ilköğretim düzeyindedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan dördüncü alt probleme bağlı olarak “Sönmez formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” sorusu ele alınmıştır. Sönmez Formülüne göre okunabilirlik anlaşılabilirlik olarak değerlendirildiğinden araştırmada kullanılan dört metnin düzeyi buna göre ifade edilmiştir. Sönmez (2003) Formülüne metinlerin okunabilirlik düzeyleri Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Metinlerin Sönmez Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Sönmez Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
Büyük Gün	0,01	Metin Anlaşılır
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	0,01	Metin Anlaşılır
Hızlı Düşünmek	0,04	Metin Yardım Alınarak Anlaşılır
Termit Kolonisi	0,02	Metin Anlaşılır

Tablo 9 incelendiğinde Sönmez okunabilirlik formülü hesaplamalarında “Büyük Gün, Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor ve Termit Kolonisi” anlaşılır düzeyde bulunurken “Hızlı Düşünmek” metni ise yardım alınarak anlaşılır düzeyde bulunmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan beşinci alt probleme bağlı “Flesch-Kincaid okunabilirlik formülüne göre metinlerin okunabilirlik düzeyi nedir?” sorusu ele alınmıştır. Flesch-Kincaid (1967) Formülüne metinlerin okunabilirlik düzeyleri Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 5. Metinlerin Flesch-Kincaid Okunabilirlik Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Flesch-Kincaid Okunabilirlik Değeri	Okunabilirlik Düzeyi
Büyük Gün	76,1543	7. Sınıf seviyesinde olup kolay sayılabilecek seviyedeki metin
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	19,1532	Üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin
Hızlı Düşünmek	24,4352	Üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin
Termit Kolonisi	20,2871	Üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin

104

Tablo 10’a bakıldığında Flesch-Kincaid okunabilirlik formülü hesaplamalarında “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor, Hızlı Düşünmek ve Termit Kolonisi” üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin olarak belirlenirken “Büyük Gün,” metni ise 7. sınıf seviyesinde olup kolay sayılabilecek seviyedeki metin olarak belirlenmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan altıncı alt probleme bağlı olarak “Belirlenen metinlerle ve türleri ile ilgili öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları nedir?” sorusu ele alınmıştır.

Tablo 11. Metinlerin Türleri ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Metinler	Metin Türü	Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları
Büyük Gün	Hikâye Edici	68,0933
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Hikâye Edici	75,1713
Hızlı Düşünmek	Bilgilendirici	75,8333
Termit Kolonisi	Bilgilendirici	47,8200

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin “Hızlı Düşünmek” metninden 75,8333 ile en yüksek puanı aldıkları, “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninden 75,1713 ve “Büyük Gün” metninden 68,0933 puan aldıkları ve “Termit Kolonisi” metninde ise 47,8200 ile en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan yedinci alt probleme bağlı olarak “Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri demografik özelliklere bağlı olarak değişmekte midir?” sorusu ele alınmıştır.

Tablo 12. Okuduğunu Anlama Toplam Puan Ortalaması ve Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama Toplam Puan Ortalaması	Kız	316	311,78	98522,00	36252,000	,003
	Erkek	268	269,77	72298,00		

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettikleri toplam puanlar ile cinsiyet değişkeni ele alındığında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Mann Whitney U Testinde, kızlar ve erkekler arasında farklılık olduğu ve bu farkın kızlar lehine olduğu görülmüştür ($P=0.003<0,05$).

Tablo 13. Okuduğunu Anlama Toplam Puan Ortalaması ve Öğrencilerin Kendilerine Ait Oda Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Oda Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama Toplam Puan Ortalaması	Evet	328	304,52	99882,00	38042,000	,051
	Hayır	256	277,10	70938,00		

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanlarının kendilerine ait bir oda durumları değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, toplam puan bakımından kendi odası olan ve olmayanlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0.051>0,05$).

Tablo 14. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Anne Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		n	%	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	32	5,5	196,42	5	38,705	,000
	İlkokul	153	26,2	254,41			
	Ortaokul	123	21,1	270,16			
	Lise	165	28,3	312,32			
	Üniversite	95	16,3	351,50			
	Lisansüstü	10	1,7	396,60			
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	14	2,4	134,46	5	43,736	,000
	İlkokul	111	19,3	240,79			
	Ortaokul	108	18,8	256,72			
	Lise	201	35,0	298,77			
	Üniversite	123	21,4	346,63			
	Lisansüstü	17	3,0	352,91			

Tablo 14 incelendiğinde çalışmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, çalışmada yer alan grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=38,705$; $p<.005$). Anne öğrenim düzeyine göre sıra ortalamaları incelendiğinde annesi lisansüstü (396,60) ve üniversite mezunu (351,50) olanların diğer öğrencilere göre yüksek puan aldıkları ve ardından annesi lise mezunu (312,32) olanların geldiği, ilkokul mezunu (254,41) olanlar ile ortaokul mezunu (270,16) olanların puanlarının birbirine yakın olduğu, ancak anne öğrenim düzeyi okur-yazar (196,42) olmayan öğrencilerin sıra puan ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde okuduğunu anlama toplam puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmış olan Kruskal Wallis-H testinde, çalışmadaki grupların sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2=43,736$; $p<.005$). Baba öğrenim düzeyine esas alınarak sıra ortalamalarına bakıldığında babası lisansüstü (352,91) ve üniversite mezunu (346,63) olanların diğerlerinden daha yüksek puan sıralamasında yer aldıkları, ancak baba eğitim düzeyi okur-yazar (134,46) olmayan öğrencilerin sıra puan ortalamalarının hepsinden daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Anne-Baba Meslek Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		n	%	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Anne Meslek Durumu	Ev hanımı	337	61,4	265,98	6	25,773	,000
	İşçi	94	17,1	281,76			
	Öğretmen	29	5,3	393,05			
	Esnaf	24	4,4	260,85			
	Mühendis	-	-	-			
	Memur	13	2,4	345,73			
	Serbest Meslek	28	5,1	283,30			
	Çalışmıyor	24	4,4	198,73			
Baba Meslek Durumu	İşçi	326	56,8	272,18	8	37,429	,000
	Öğretmen	17	3,0	448,18			
	Esnaf	88	15,3	266,56			
	Mühendis	17	3,0	329,59			
	Memur	30	5,2	368,48			
	Serbest Meslek	81	14,1	304,92			
	Çalışmıyor	8	1,4	156,38			
	Emekli	6	1,0	344,92			
	Avukat	1	,2	542,00			

Tablo 15’da örnekleme oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının anne meslek durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, çalışmadaki yer alan grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=25,773$; $p<.005$). Anne meslek durumuna göre sıra ortalamaları incelendiğinde anne mesleği öğretmen olan öğrencilerin gruplar sıralamalar ortalamaları 393,05 puanla en yüksek, memur olanların 345,73 puan, serbest meslek olanların 283,30 puan, işçi olanların 281,76 puan, ev hanımı olanların 265,98 puan, esnaf olanların 260,85 puan ve çalışmıyor olanların 198,73 puan olduğu görülmektedir.

Çalışmanın örneklemindeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının baba meslek durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=37,429$; $p<.005$). Baba meslek durumuna göre sıra ortalamaları incelendiğinde baba mesleği avukat olan öğrencilerin 542,00 puan, öğretmen olanların 448,18 puan, memur olanların 368,48 puan, emekli olanların 344,92 puan, mühendis olanların 329,59 puan, serbest meslek olanların 304,92 puan, işçi olanların 272,18 puan, esnaf olanların 266,56 puan ve çalışmıyor olanların 156,38 puan olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısı ve Kitap Okuma Durumuna Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		n	%	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kardeş Sayısı	1	56	9,6	236,44	2	12,364	,002
	2	253	43,5	273,88			
	3	193	33,2	226,54			
Kitap Okuma Durumu	Evet	440	75,3	303,55	2	9,127	,010
	Kısmen	52	8,9	281,26			
	Hayır	92	15,8	245,99			

Tablo 16 incelendiğinde çalışmada yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanları ve kardeş sayısı değişkeni ele alındığında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit edilmesi için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, bu grupların sıra ortalamalarındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,364$; $p<.005$). Kardeş sayısına göre sıra ortalamaları incelendiğinde tek çocuk olanların 236,44 puan, iki kardeş olanların 273,88 puan, üç kardeş olanların 226,54 puan olduğu tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin okuduğunu anlama toplam puanlarının kitap okuma değişkeni ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testinde, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=9,127$; $p<.005$). Kitap okuma değişkenine göre sıra ortalamaları incelendiğinde kitap okumayı seven öğrencilerin sıra ortalamaları 303,55 puan ile en yüksek olduğu, kitap okumayı kısmen sevenlerin 281,26 puan olduğu ve kitap okumayı sevmeyenlerin 245,99 puan ile en düşük olduğu görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan sekizinci alt probleme bağlı olarak “Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile metinlerin okunabilirlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusu ele alınmıştır. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ile metinlerin farklı okunabilirlik formüllerinde belirtilen düzeylere göre karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 17. Ateşman Okunabilirlik Düzeyi ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Metinler	Ateşman Okunabilirlik Düzeyi	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları
Büyük Gün	Orta Güçlükte	68,0933
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Kolay	75,1713
Hızlı Düşünmek	Zor	75,8333
Termit Kolonisi	Orta Güçlükte	47,8200

Ateşman okunabilirlik formülü ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarını karşılaştırıldığında zor düzeyde olan “Hızlı Düşünmek” metninden 75,8333 puan, orta güçlükte olan “Büyük Gün” metninde 68,0933 puan, yine orta güçlükte olan “Termit Kolonisi” metninde 47,8200 puan, kolay düzeyde olan “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninden 75,1713 puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 17. Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyi ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Metinler	Çetinkaya- Uzun Okunabilirlik Düzeyi	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları
Büyük Gün	Eğitsel 8 ve 9. Sınıf	68,0933
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Eğitsel 8 ve 9. Sınıf	75,1713
Hızlı Düşünmek	Yetersiz 10, 11 ve 12. Sınıf	75,8333
Termit Kolonisi	Eğitsel 8 ve 9. Sınıf	47,8200

Çetinkaya- Uzun okunabilirlik formülü ve öğrencilerin okuduğunu anlama ortalama puanları karşılaştırıldığında, okunabilirlik düzeyleri eğitsel 8 ve 9. Sınıf olan “Büyük Gün” metninden 68,0933 puan, “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninden 75,1713 puan, “Termit Kolonisi” metninden 47,8200 puan, okunabilirlik düzeyi yetersiz 10, 11 ve 12. Sınıf olan “Hızlı Düşünmek” metninden 75,8333 puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 18. Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Metinler	Bezirci -Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları
Büyük Gün	Lise Sınıf	68,0933
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Lisans Sınıf	75,1713
Hızlı Düşünmek	Lisans Sınıf	75,8333
Termit Kolonisi	İlköğretim Sınıf	47,8200

Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülleri ile elde edilen okunabilirlik düzeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında öğrenciler lisans düzeyindeki “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninden 75,1713 puan, “Hızlı Düşünmek” metninden 75,8333 puan, lise düzeyinde olan “Büyük Gün” metninden 68,0933 puan ve ilköğretim düzeyinde olan “Termit Kolonisi” metninden 47,8200 puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 19. Sönmez Okunabilirlik Düzeyi ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Metinler	Sönmez Okunabilirlik Düzeyi	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları
Büyük Gün	Metin anlaşılır	68,0933
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Metin anlaşılır	75,1713
Hızlı Düşünmek	Metin yardım alınarak anlaşılır	75,8333
Termit Kolonisi	Metin Anlaşılır	47,8200

Sönmez okunabilirlik formülleri ile elde edilen okunabilirlik düzeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında metin anlaşılır düzeyinde olan “Büyük Gün” metninden 68,0933 puan, “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninden 75,1713 puan, “Termit Kolonisi” metninden 47,8200 puan alındığı, metin yardım alınarak anlaşılır düzeyde olan “Hızlı Düşünmek” metninden 75,8333 puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 20. Flesch-Kincaid Okunabilirlik Düzeyi ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Metinler	Okunabilirlik Düzeyi	Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları
Büyük Gün	7. Sınıf seviyesinde olup kolay sayılabilecek seviyedeki metin	68,0933
Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin	75,1713
Hızlı Düşünmek	Üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin	75,8333
Termit Kolonisi	Üniversite mezunu seviyesinde okunabilirlik düzeyi çok zor metin	47,8200

Flesch-Kincaid okunabilirlik formülleri ile elde edilen okunabilirlik düzeyi ve öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında üniversite mezunu seviyesinde olan “Hızlı Düşünmek” metninden 75,8333 puan, “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” metninden 75,1713 puan, “Termit Kolonisi” metninden 47,8200 puan aldıkları, 7. Sınıf seviyesinde olup kolay sayılabilecek seviyedeki metin düzeyinde olan “Büyük Gün” metninden 68,0933 puan aldıkları görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde Büyük Gün (Hikaye edici) metninin Ateşman’a göre orta güçlükte olduğu, Çetinkaya-Uzun’a göre de orta güçlükte sayılabilecek eğitsel düzeyde olduğu görülmüş, Bezirci-Yılmaz sınıflandırmasında da orta güçlükte olarak değerlendirebilecek (ilköğretimden fazla olup lisans ve akademikten düşük olması) lise düzeyinde olduğu, Sönmez’in okunabilirlik formülü sınıflandırmasında sekiz basamaklı derecelendirmede kolaydan zora üçüncü basamakta (metin anlaşılır düzeyi), Flesch Kincaid okunabilirlik formülü sınıflandırmasında yedi basamaklı derecelendirmede kolaydan zora üçüncü basamakta (yedinci sınıf kolay sayılabilecek) yer aldığı görülmektedir. Büyük Gün metnine göre bu okunabilirlik formülleri birbiri ile uyumlu sonuçlar vermiştir. Benzer şekilde Hızlı Düşünmek (Bilgilendirici) metninin de Ateşman’a göre beş basamaktan dördüncü basamakta (Zor), Çetinkaya-Uzun’un sınıflandırmasında zor sayılan yetersiz okuma düzeyinde, Bezirci-Yılmaz sınıflandırmasında zor güçlükte değerlendirebilecek lisans düzeyinde (dört basamaktan üçüncü), Sönmez’in okunabilirlik formülü sınıflandırmasında sekiz basamaklı derecelendirmede kolaydan zora dördüncü basamakta (metin yardım alarak anlaşılır düzeyi), Flesch Kincaid okunabilirlik formülü sınıflandırmasında yedi basamaklı derecelendirmede kolaydan zora yedinci basamakta (üniversite mezunu düzeyi çok zor) yer aldığı görülmektedir. Hızlı Düşünmek metnine göre bu okunabilirlik formülleri birbiri ile uyumlu sonuçlar vermiştir. Özçetin ve Karakuş (2020) araştırmasında Ateşman’ın (1997), Çetinkaya-Uzun’un (2010) ve Bezirci-Yılmaz’ın (2010) oluşturdukları okunabilirlik formülleri kullanılmıştır ve bu üç formüle göre metinlerin büyük çoğunluğunun benzer sonuçlar verdiği görülürken bazı metinlerde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada da

Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor (Hikâye edici) metninin Ateşman'a göre kolay fakat Bezirci-Yılmaz'a göre lisans seviyesi çıkmış, birbirine yakın sonuçlar elde edilememiştir. Termit Kolonisi (Bilgilendirici) metninin Ateşman'a göre orta güçlükte çıkmasına rağmen Bezirci-Yılmaz'a göre en alt basamak olan ilköğretim sınıf seviyesinde, Flesch Kincaid'e göre de en üst basamak olan üniversite mezunu (çok zor) düzeyinde çıkmıştır. Okur ve Arı (2013) ve Baki'nin (2019) çalışmasında da Ateşman ve Çetinkaya Uzun okunabilirlik formüllerinden elde edilen okunabilirlik değerlerinin aynı veya benzer olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Köse'nin (2009) çalışmasında da İngilizce diline yönelik oluşturulmuş olan formüllerin Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde etkili olmayarak yanlış sonuçlar verildiği görülmüştür.

Çakıroğlu'nun (2015) çalışmasında da Ateşman ve Bezirci-Yılmaz'ın geliştirdiği okunabilirlik formüllerinden yararlanılarak elde edilen değerler incelendiğinde bunların kullanılan formülden formüle farklılık gösterdiği görülmektedir. Bora (2019) araştırmasında Ateşman, Çetinkaya-Uzun, Bezirci-Yılmaz Yılmaz'ın geliştirdiği üç okunabilirlik formülü kullanılmış ve bu formüllerden toplanan değerlere bakıldığında bu değerlerin de formülden formüle farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum okunabilirliğin belirlenmesinde yararlanılan ve sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan okunabilirlik formüllerinin metnin yapısal okuma güçlük düzeyi (kelime uzunluğu, cümle uzunluğu vb.) hakkında fikir vermesine rağmen okunabilirlikle ilgili kesin bir sonuç elde edilememektedir.

Araştırmada kullanılan Hızlı Düşünmek metni bilgilendirici bir metin türüdür ve beş okunabilirlik formülüne göre de “zor” düzeyde olduğu söylenebilir. Büyük Gün metni öyküleyici bir metindir ve beş formüle göre “orta güçlükte” bir metin olarak değerlendirilebilir. Ateşman formülüne göre okunabilirlik değerlerine bakıldığında öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlerden daha yüksek okunabilirlik değerine sahip olduğu yani daha kolay olduğu sonucuna varılmıştır. Bora (2019), Okur ve Arı (2013), Özdemir (2016), Bolat (2016), Baki (2019), Özçetin ve Karakuş (2020), Coşkun (2021), Dilek (2021) çalışmasında da öyküleyici metinlerin okunabilirlik değerleri daha yüksek yani daha kolay çıkmıştır. Dilek (2021) ve Coşkun (2021) Çetinkaya-Uzun formülleri kullanılarak okunabilirlik düzeyleri belirlenmiş, öyküleyici metinlerin daha kolay olduğu sonucuna varılmıştır.

Mevcut araştırmada dördüncü sınıf öğrencilerinin “Termit Kolonisi” adlı bilgilendirici metinden en düşük okuduğunu anlama puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucuna benzer birçok araştırma vardır. Vatansever Bayraktar'ın (2015), Özhan'ın (2019), Tolğay'ın (2022) üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, Bıyık ve Melanlıoğlu'nun (2022) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada ve daha birçok araştırmada (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Okur ve Arı, 2013; Bağcı ve Ünal, 2013) öğrencilerin öyküleyici olduğu tespit edilen metinleri bilgi verici metinlere kıyasla daha iyi anladıkları ve okuduğunu anlamadaki puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerin diğer metin türlerine göre daha kolay okunuyor olabilmemesinin ancak öğrencilerin gelişim düzeyi ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde bilgilendirici metinlerden elde edilen okuduğunu anlama puanlarının veya düzeylerinin daha düşük olduğu görülmesine rağmen mevcut araştırmada “Hızlı Düşünmek” bilgilendirici metninin en yüksek okuduğunu anlama puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu farklılığın Hızlı Düşünmek metninin içeriği veya bu metin ile ilgili soruların zorluk düzeyi ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Mevcut araştırmada anne baba öğrenim durumu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre okuduğunu anlama puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Cimem (2017) anne ve baba öğrenim düzeyleri ve öğrencilerin okuduğunu

anlamaları arasında farklılıklar görüldüğünü, lisans mezunu olan anne ve babaların çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması yüksek olduğu, ilkokul mezunu anne ve babaların çocuklarının ortalamasının diğerlerine göre düşük olduğu tespit edilmiştir. MEB'in (2010) hazırlamış olduğu, PISA 2009' a ait olan ön raporda da öğrencilerin okuma başarılarının hem anne hem de baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve bu farklılık anlamlı bulunmuştur. Fakat Vatansever Bayraktar (2015) yaptığı araştırmada 3. sınıf öğrencilerinin anne baba öğrenim durumuna göre okuduğunu anlama düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Mevcut araştırmada anne baba meslek durumu ile öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Çalışmayan anne ve babaların çocuklarının okuduğunu anlama puanlarının en düşük sıralamaya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Cimem (2017) bu durumu çalışan annelerin çocuklarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin, çalışmayan annelere göre daha yüksek olduğunu tespit ederek, bu durumu çalışan ve çalışmayan annelerin öğrenim seviyesinin yanı sıra ailelerin hane gelirlerinin farklılıklarından meydana gelebileceğini belirtmektedir.

Öğrencilerin kardeş sayısı ve okuduğunu anlama puan ortalamalarında iki kardeş olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının tek çocuk veya üç ve daha fazla kardeş olanlara göre yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde kardeş sayısı arttıkça okuduğunu anlamının azaldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ceran, Yıldız ve Özdemir (2015) ve Cimem (2017) ikinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda kardeş sayısı arttıkça okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyinin düşmekte olduğu belirtmişlerdir. Gelbal'ın (2010) sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik araştırmasında elde ettiği sonuçlardan biri kardeş sayısının fazlalaştıkça Türkçe dersi başarısının azaldığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin kitap okuma durumları ve okuduğunu anlama puan ortalamalarına bakıldığında kitap okuyan öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Vatansever Bayraktar'ın (2015) üçüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada da her gün kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde Hanedar'ın (2011) sekizinci sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada da kitap okuma alışkanlığı ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ancak Yıldız ve Akyol'un (2011) araştırmasında okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki olmadığı sonucuna varıldığı görülmektedir.

Ateşman okunabilirlik formülüne göre “kolay” ve “zor” düzeydeki metinlerden benzer okuduğunu anlama puanlarının alındığı görülmüştür. Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne göre ise “yetersiz okuma” düzeyinde olan metinden en yüksek okuduğunu anlama puanı alındığı tespit edilmiştir. Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülünde “lisans sınıf” düzeyindeki metinden en yüksek okuduğunu anlama puanı alınırken, “ilköğretim sınıf” düzeyindeki metinden en düşük okuduğunu anlama puanı alındığı görülmüştür. Öğrenciler Sönmez okunabilirlik formülüne göre “metin yardım alarak anlaşılır” düzeyinde olan metinden en yüksek okuduğunu anlama puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilirken, metin anlaşılır düzeyinde en düşük puan alındığı görülmüştür. Flesch-Kincaid okunabilirlik formülüne göre “üniversite mezunu okul seviyesi”, okunabilirlik düzeyi çok zor metinlerden hem en yüksek hem de en düşük puan alındığı görülmüştür. Bu nedenle mevcut araştırmada “okunabilirlik” düzeyi ile “okuduğunu anlama” arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Okunabilirlik formüllerinden elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir ilişki bulunmayışını Çetinkaya (2010) okunabilirlik formüllerinin sadece kelime ve cümle uzunluğu gibi unsurları dikkate alırken metnin içerik özellikleri ve okuyucudan kaynaklanan ilgi, tutum, ön bilgiler gibi unsurları dikkate almadığından kaynaklandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye

Kurulu Başkanlığı'nın yayımladığı “Ders Kitaplarında Okunabilirlik” adlı kitapta da okunabilirlik formüllerinin okuyucu özelliklerinden bağımsız olması nedeniyle metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği hakkında yanıltıcı sonuçlar verebileceği belirtilmektedir (MEB, 2021).

Durukan'ın (2014) Türkçe kitaplarındaki yer alan metinlerin okunabilirlikleri ile sınıf seviyelerindeki öğrencilerin metinleri okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada Ateşman formülünü kullanmış ve öğrencilerin metinlerin zorluk seviyesine paralel olarak okuduğunu anlama oranlarının arttığını veya azaldığını görmüştür. Alanyazında hem metinlerin okunabilirlik düzeyleri hem de öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik Durukan'ın (2014) yaptığı çalışma dışında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çalışmaların çoğu farklı sınıf düzeylerinde yer alan çeşitli metinlerin okunabilirlik düzeylerini formüllerle hesaplamaya yöneliktir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Araştırma sonucunda Türkçeye özgü bir okunabilirlik formülünün olmayışı eksiklik olarak görülmektedir. Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan formüller başka dillerden (İngilizce) uyarlama formülleridir. Türkçe ve İngilizcenin dil özellikleri farklıdır. Bu nedenle uzmanlar tarafından Türkçe dil özelliklerine uygun formüllerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve metinlerin okunabilirlik düzeyleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Metinlerle ilgili öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkileyen (metnin punto, yazı tipi vb. özellikleri ve içerik özellikleri) diğer faktörlerin incelenmesi önerilmektedir.
- Araştırmada dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Diğer sınıf seviyelerindeki Türkçe ders kitapları kullanılabilir.
- Araştırmada Türkçe ders kitapları kullanılmıştır. Diğer derslere ait kitaplar kullanılabilir.
- Araştırmada dört metne yönelik hazırlanmış okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Daha fazla sayıda metne yönelik okuduğunu anlama testi hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*. 58, 171–174.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. Sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Journal of Language Education and Research*, 5(1), 30-46. DOI: 10.31464/jlere.528298
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bıyık, Z. ve Melanlıoğlu, D. (2022). Kovid-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 19 (76), 1311-1330. DOI:10.56694/karadearas.1220659
- Bolat, K. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Bora, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi, Pegem Akademi Yayınları.
- Ceran, E., Yıldız, M. O. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166.
- Chall, J. S. (1988). The Beginning Years. In B. L. Zakaluk and S. J. Samuels (Eds.), *Readability: Its Past, Present and Future* (pp. 2-13), Newark, Delaware: IRA
- Cimem, Ö. (2017). *Okula başlama yaşına göre ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine dair bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Coşkun, K. (2021). Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 36(36), 66-77. DOI:[10.29228/ijla.48401](https://doi.org/10.29228/ijla.48401)
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme gücü olan öğrenciler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14 (2), 671-681. DOI: 10.17051/io.2015.31984
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2018). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri*, (1. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Elektronik)*, 6(22), 206-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/69981>
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi/Measurement Understanding of Reading Skills In 5th Classes of Primary Schools. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5-9.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 96-111.
- Demirci, M. E. (2008). *Okuma yöntemini ses temelli yöntem ile öğrenmiş ilkököl 2. ve 3. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Dilek, E. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema-metin ilişkisi bakımından okunabilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.

- Güzel, İ., ve Erdem, İ. (2022). *İçerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. *Journal of Turkish Studies*, 17(6), 1359–1391. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.62524>
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal Academic Social Science Studies*, 6, 603-623. <https://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. (32. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kaya, Z. (1998), “İş Eğitimi Kitaplarının Okunaklılığı”, *Eğitim ve Bilim*, (108), 30–35.
- Köse, E. Ö. (2009). Biyoloji 9. sınıf ders kitabı hücre ile ilgili metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Journal of Arts and Sciences*, 12, 141-150.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- MEB (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. MEB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği, Resmî Gazete, 27449.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Ön Rapor. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. Erişim Tarihi: 21 Aralık 2016 <http://www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf>, 18.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 59-69.
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46.
- Özhan, T. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin ve anlama düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.

- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeylerindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez modeli). *Eğitim Araştırmaları*, 10, 24–39.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye’de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 645-654.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Temur, T. (2003) Okunabilirlik (readability). *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, 174-177.
- Tolğay, N. (2020). *Öğrencilerin hata analizi bulgularına göre okuma durumlarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, 8(40), 595-612.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.