

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YÜZEY YAPI DEĞİŞİKLİKLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE
BİR İNCELEME**

DOKTORA TEZİ

İrem BAYRAKTAR

**TRABZON
Nisan, 2019**

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YÜZEY YAPI DEĞİŞİKLİKLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE
BİR İNCELEME**

İrem BAYRAKTAR

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Doktor Unvanı
Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Erhan DURUKAN**

**TRABZON
Nisan, 2019**

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 12 / 04 / 2019

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erhan DURUKAN



Üye : Prof. Dr. Adem İŞCAN



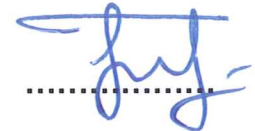
Üye : Prof. Dr. Bilal KIRIMLI



Üye : Doç. Dr. Nurşat BİÇER



Üye : Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU

Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

İrem BAYRAKTAR

12 / 04 / 2019

ÖN SÖZ

Yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır.

Doktora öğrenimim boyunca bilgi ve deneyimlerinden sürekli yararlandığım, çalışmam süresince danışmanlığımı üstlenerek bana destek olan ve katkı sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Erhan DURUKAN'a teşekkürlerimi sunarım. Doktora öğrenimim süresince bilgilerinden faydalandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Suat UNGAN'a, Prof. Dr. Bilal KIRIMLI'ya ve Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN'a teşekkür ederim. Çalışmalarım sırasında görüş ve önerilerinden daima yararlandığım, lisansüstü öğrenimim boyunca bana emek veren Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında birlikte çalıştığımız değerli hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışma boyunca yardımlarını esirgemeyen kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Ayşenur ERDEMİR, Arş. Gör. Nazmi ARSLAN ve eşim Arş. Gör. Olcay BAYRAKTAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın yürütüldüğü ortaokullarda görev yapan ve çalışma süresince anlayış gösteren tüm Türkçe öğretmenlerine, öğrencilere ve okul yöneticilerine de teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nisan, 2019
İrem BAYRAKTAR

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET	VIII
ABSTRACT	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	7
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	8
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	10
1. 5. Tanımlar	10
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	13
2. 1. 1. Metin.....	13
2. 1. 2. Metin Dil Bilim	17
2. 1. 3. Metinsellik Ölçütleri	19
2. 1. 3. 1. Metin Merkezli Metinsellik Ölçütleri.....	20
2. 1. 3. 1. 1. Bağlılık.....	20
2. 1. 3. 1. 2. Tutarlılık	24
2. 1. 3. 1. 2. 1. Derin Yapı/Yüzey Yapı	25
2. 1. 3. 2. Kullanıcı Merkezli Metinsellik Ölçütleri	27
2. 1. 4. Metin Türleri.....	28
2. 1. 5. Okuma	31
2. 1. 5. 1. Okuma Eğitimi	35
2. 1. 5. 2. Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme	40
2. 1. 5. 3. Okuma Türleri.....	43
2. 1. 5. 4. Metin Türlerine Göre Okuma	46

2. 1. 5. 4. 1. Kurmaca Metinleri Okuma	48
2. 1. 5. 4. 2. Kurmaca Olmayan Metinleri Okuma	50
2. 1. 6. Ders Kitapları	52
2. 1. 6. 1. Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Nitelikleri	56
2. 1. 6. 2. Okunabilirlik Kavramı	60
2. 1. 6. 3. Revize Edilmiş/Yeniden Düzenlenmiş Metin Kullanımı	62
2. 1. 6. 4. İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar	69
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	75
3. YÖNTEM	78
3. 1. Araştırma Modeli	78
3. 2. Araştırma Grubu	80
3. 3. Verilerin Toplanması	81
3. 3. 1. Veri Toplama Araçları/Teknikleri	81
3. 3. 1. 1. Yüzey Yapısı Değiştirilen Metinler	81
3. 3. 1. 2. Okuma Tutum Ölçeği	82
3. 3. 1. 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi	82
3. 3. 1. 4. Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu ..	83
3. 3. 1. 5. Okunabilirlik Formülü	84
3. 3. 1. 6. Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları	85
3. 3. 1. 7. Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları	85
3. 4. Veri Toplama Süreci	86
3. 5. Verilerin Analizi	89
4. BULGULAR	96
4. 1. Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular	96
4. 1. 1. Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	96
4. 1. 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular	97
4. 1. 3. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Düşük” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular	98
4. 1. 4. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Orta” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular	100
4. 1. 5. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Yüksek” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular	101
4. 2. Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular	103

4. 2. 1. Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular	103
4. 2. 2. Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular	103
4. 2. 3. <i>Çıkarma</i> İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular	105
4. 2. 4. <i>Değiştirme</i> İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular ...	106
4. 2. 5. <i>Yer Değiştirme</i> İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular	107
4. 2. 6. <i>Bölme</i> İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular.....	107
4. 2. 7. <i>Birleştirme</i> İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular ...	109
4. 2. 8. Görüşme Formuyla Elde Edilen Öğrenci Cevaplarıyla İlgili Bulgular.....	110
4. 2. 9. Kelime Değiştirme İşleminde Elde Edilen Bulgular	114
5. TARTIŞMA	116
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
6. 1. Sonuçlar	121
6. 1. 1. Araştırmanın Nicel Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar	121
6. 1. 2. Araştırmanın Nitel Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar	123
6. 2. Öneriler	124
7. KAYNAKLAR	126
8. EKLER	136
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	185

ÖZET

Yüzey Yapı Değişiklikleri ile Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme

Bu çalışmanın amacı, yüzey yapı değişikliğine uğramış bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile okuduğunu anlama becerisi açısından düşük, orta ve yüksek seviye olarak gruplandırılan 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Türkçe ders kitaplarında bulunan biri bilgilendirici biri hikâye edici türde olmak üzere iki metin üzerinde yapılan yüzey yapı değişiklikleri ile öğrenci seviye gruplarında okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma, nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı *karma yöntem* niteliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Atakum ve İlkadım ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenci oluşturmaktadır. 525 öğrenci, okuduğunu anlama becerileri seviyelerine göre düşük, orta ve yüksek olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar da kendi içinde başarı puanlarına göre “Düşük 1, Düşük 2, Düşük 3; Orta 1, Orta 2, Orta 3; Yüksek 1, Yüksek 2, Yüksek 3” olmak üzere birbirine denk gruplara ayrılmışlardır.

Araştırmanın nicel verileri Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Ateşman Okunabilirlik Formülü, Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları, Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları ve Okuma Tutum Ölçeği ile; nitel verileri ise Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 21 programında frekans, yüzde, ANOVA, Friedman Testi analizleriyle; nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonunda, yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu; öğrencilerin metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişikliklerine karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini daha etkili hâle getirmek amacıyla ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Metin Dil Bilim, Yüzey Yapı, Okuduğunu Anlama, Anlam Kurma.

ABSTRACT

An Investigation on the Effects of Surface Structure Changes on Students' Reading Comprehension

The aim of the study is to determine the relationship between the informative and narrative texts exposed surface structure and the reading comprehension skills of 7th grade students assigned as low, medium and high levels. For this purpose, two texts from Turkish textbooks including an informative and a narrative text were selected and the changes in surface structure as well as their effects on the reading comprehension in the different student level groups were determined.

The research is based on a mixed method and makes use of both quantitative and qualitative data. The study group consists of 525 students attending the 7th grade in state schools affiliated to the Ministry of National Education located in the districts Atakum and İlkadım in Samsun. According to their level of reading comprehension, the 525 students were divided into 3 level groups: low, medium and high. Based on their performance, these groups were further subdivided into several equal groups: "Low 1, Low 2, Low 3; Medium 1, Medium 2, Medium 3; High 1, High 2, High 3".

The quantitative data of the study was collected by means of a reading comprehension achievement test, the Ateşman Readability Formula, Akşamla Gelen Reading Comprehension Questions, Tac Mahal Reading Comprehension Questions and a Reading Attitude Scale; the qualitative data was collected through a Student Questionnaire Focusing on the Changes Made on the Texts. The quantitative data was analysed with the SPSS 21 program using frequency, percentage, ANOVA and the Friedman Test; qualitative data was evaluated by content analysis.

The study found that there is a significant correlation between the changes in the surface structure and students' reading comprehension. Students responded positively to the surface structure changes in texts. Based on these findings, suggestions for future research to be carried out to further enhance the impact of texts on students' reading comprehension are made.

Key words: Text Linguistics, Surface Structure, Reading Comprehension, Construction of Meaning.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	80
2.	Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin Konuları ve Madde Güçlük Endeksleri	83
3.	Ateşman Okunabilirlik Düzeyleri	85
4.	Akşamla Gelen Metni En Fazla Bilinmeyen 10 Kelime	86
5.	Tac Mahal Metni En Fazla Bilinmeyen 10 Kelime	87
6.	Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinleri Okuyan Öğrenci Grupları	89
7.	Ateşman Okunabilirlik Formülü'ne Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	90
8.	Seviyelendirilmiş Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri	90
9.	Tac Mahal ve Akşamla Gelen Metinlerini Okuyan Düşük-Orta-Yüksek Seviye Öğrenci Gruplarının Cinsiyet ve Ortalama Puan Dağılımı	91
10.	Düşük Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Puanların Normalliğine İlişkin Test Sonuçları.....	93
11.	Orta Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Verilerin Normalliğine İlişkin Test Sonuçları.....	93
12.	Yüksek Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Verilerin Normalliğine İlişkin Test Sonuçları.....	94
13.	Öğrencilerin Okuma Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri	96
14.	Öğrencilerin Okuma Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Puanları	97
15.	Öğrencilerin Okuma ve Anlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri	97
16.	Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	98

17.	Akşamla Gelen Metninin Düşük 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri.....	98
18.	Akşamla Gelen Metninin Düşük Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları.....	98
19.	Tac Mahal Metninin Düşük Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları.....	99
20.	Akşamla Gelen Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları.....	100
21.	Tac Mahal Metninin Orta 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri.....	101
22.	Tac Mahal Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları.....	101
23.	Akşamla Gelen Metninin Yüksek 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri.....	102
24.	Akşamla Gelen Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları.....	102
25.	Tac Mahal Metninin Yüksek Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları.....	102
26.	Akşamla Gelen Metni Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	104
27.	Tac Mahal Metni Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	104
28.	Akşamla Gelen Metni Çıkarma İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	105
29.	Tac Mahal Metni Çıkarma İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	105
30.	Akşamla Gelen Metni Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	106
31.	Tac Mahal Metni Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	106
32.	Akşamla Gelen Metni Yer Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	107
33.	Akşamla Gelen Metni Bölme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	108
34.	Tac Mahal Metni Bölme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	108

35.	Akşamla Gelen Metni Birleştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları	109
36.	Tac Mahal Metni Birleştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	109
37.	Akşamla Gelen Metni Kelime Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	114
38.	Tac Mahal Metni Kelime Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları.....	114



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Metin Revizyonu Taksonomisi.....	66
2.	Araştırma Süreci	79
3.	Özdeğer Grafiği.....	91
4.	Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Cümleler İçin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Kategoriler ve Kodlar	113



KISALTMALAR LİSTESİ

D1, D2, D3 : Düşük Başarı Seviyesi Öğrenci Grubu

KMO : Kaiser- Meyer-Olkin Testi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

O1, O2, O3: Orta Başarı Seviyesi Öğrenci Grubu

PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : ve benzer(ler)i

vd. : ve diğer(ler)i

Y1, Y2, Y3 : Yüksek Başarı Seviyesi Öğrenci Grubu

1. GİRİŞ

İnsanın hayatına anlam verme ve kendisini ifade etme yollarının en önemli iki aracı anlama ve anlatma becerileridir. Bu becerilerin iyi olması ise ana diline hâkim olmak ile ilgilidir. İnsan hayatını çepeçevre saran ana dili, anlama ve anlatma imkânlarının geliştirilebilir olmasından dolayı öğrenme ve öğretme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ana dili kavramı, ana dilinin önemi ve ana dili öğretimi hususlarında birçok tanım ve açıklama yapılmıştır.

Ana dili genel olarak "insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil" olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 2002, s. 17). Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük'te (2011, s. 119) Vardar'ın tanımına benzer şekilde ana dili, "çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil" olarak tanımlanmıştır.

Aksan'ın (2007, s. 81) ifadesiyle insanın bilinçaltına kadar inen ana dili, ilk olarak anneden ve yakın çevreden, daha sonraları ise içinde bulunulan çevreden öğrenilen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

İnsanın kültürel ortamı, çevresi, deyimsel ve terimsel zenginleşmenin kaynağı ana dilidir. Aynı zamanda insanın kişiliğine etki eden faktörlerin başında ana dili gelir. Ana dili insanın hem duygu hem de düşünce dünyasını oluşturur (Özdemir, 1978, s. 97). Bu nedenle insanın yaşamında ve kişilik gelişiminde ana dilinin çok önemli bir payı vardır. Başkalarıyla kurulan ilişki ve iletişimde, alınan eğitim boyunca ve öğrenmenin gerçekleştirilmesinde büyük oranda ana dilinin payı vardır. İyi bir ana dili öğretimi ise insanın ana dilini doğru ve etkili kullanmasına neden olmaktadır (Kavcar, 1996, s. 15). Bu nedenle ana dilinin geliştirilmesi için okulda yapılan öğretime ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil edinimi çocuğun okula başlamasından önce gelişmeye başlar. Bu, çocuğun içinde bulunduğu ailesi ve yakın çevresi ile iletişim hâlinde olmasıyla gerçekleşir. Aile ve yakın çevrede başlayan bu etkileşim ancak okullarda yapılan sistemli bir çalışma ile geliştirilir. Okullarda yapılan ana dili öğretimi ile dilin doğru bir şekilde kullanımı ile okuma ve yazma becerilerinin gelişimi sağlanır. Bu durumun bir sonucu olarak dil eğitimi önemli bir hâle gelir (Alyılmaz, 2010, s. 729).

Bu nedenle okullarda yapılan dil eğitiminin temel amacı insanların düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bir yönüyle anlatma bir yönüyle de anlama becerilerinin temel amaç olduğu dil becerisinin öğretiminde anlatma ile ilgili etkinlikler konuşma ve yazma gücünü; anlama ile ilgili etkinlikler ise okuma ve dinleme gücünü geliştirmeye yöneliktir (Kavcar, 1996, s. 16; Özdemir, 2018, s. 26).

Ana dili derslerinde kazandırılmak istenen amaçlar incelendiğinde çok yönlü bir eğitim ve öğretim yönteminden bahsedildiği görülmektedir. Baymur (1968, s. 8), ana dili dersinin amaçlarını: işitilen ve okunanları anlayabilme; görülmüş, yaşanmış, işitilmiş, okunmuş veya düşünülmüş şeyleri söz ve yazı ile doğru ve iyi bir şekilde ifade edebilme, Türk dilini severek iyi kitap ve yazılardan zevk alabilme ve Türk dilinin konuşuş ve yazılışı ile ilgili kuralları sezebilme olarak tarif etmektedir.

Ana dili öğretimi, kişilerin düşünme güçlerini geliştirmeyi, onlara etkili bir iletişim gerçekleştirebilecekleri dil becerilerini kazandırmayı ve onların sosyalleşme süreçlerine katkıda bulunmayı amaç edinir. Ana diline olan bakış açısının ve dil bilincinin yeterince geliştiği bireylerde yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme imkânı tanıyan bu amaçlar, diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 2011, s. 5-6).

Görülüyor ki ana dili öğretimi; “ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni ‘oluşturma-dışlaştırma’ sürecidir” (Adalı, 2018, s. 35). Öyle ki ana dili dersi yalnızca dilin kurallarını içeren bir ders değil insanın zihin ve kişilik gelişimine de katkı sağlayan bir derstir. Bu da ana dili dersinin bilgi dersi olmaktan öte aynı zamanda bir beceri dersi olmasından kaynaklanır.

Ana dili öğretiminin amaçları incelendiğinde insan hayatına birçok yönden fayda sağladığı görülmektedir. Bu nedenle ana dili derslerinin önemi bir kat daha artmaktadır. Ancak Türkiye’de ilkokul yıllarından yükseköğretim yıllarının sonlarına kadar ana dili olarak Türkçe eğitimi yapılıyor olsa da ana dili kullanımlarında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak onlardan istenilen ölçüde etkili bir şekilde kullanamadığı görülmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729). Bu sorunların ortaya çıkmasının en önemli sebeplerinden biri de anlama becerisinin geliştirilmesinde büyük payı olan okuma becerisine gerekli özenin gösterilmemesidir.

Okullarda yapılan eğitim-öğretim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için büyük ölçüde dil ile ilgili kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Bu kaynakların en önemlilerden biri okuma becerisidir. Yalnızca Türkçe derslerinde değil, diğer derslerde de etkili bir okuma becerisinin gerektiği düşünülür. Bu nedenle, okuma konusunda sıkıntı yaşayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması beklenemez (Demirel, 1996, s. 246). Okuma becerisinin geliştirilmesi ile yalnızca öğrencinin derslerinde başarılı olması sağlanmaz. Okuma, aynı zamanda bireyin ruhsal ve düşünsel dünyasını da geliştiren bir etkinliktir. Bu nedenle insanın tüm hayatı boyunca okuma etkinliği yoluyla gerek akademik hayatına gerekse bireysel ve sosyal hayatına katkı sağlaması beklenir. Anlama becerisinin geliştirilmesinde okuma konusuna verilen önem de buradan kaynaklanmaktadır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alanda yapılan araştırmalar ve alışmalar (Yılmaz, 1989; zen, 2001; Arıcı, 2005; ocuk Vakfı, 2006; Urgan, 2008; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Duran ve Sezgin, 2012; Kurt ve Urgan, 2015; PISA, 2015), okuma becerisinde ilkokuldan yükseköğretime kadar olan durumu ortaya koymaktadır. Öyle ki okuma alışkanlığı, okuma sevgisi ve tutumu, okuma ve anlam kurma istenilen düzeye değildir.

Bu araştırmalardan hareketle okuma becerisinde istenilen düzeye gelinmemesinin nedenleri şu maddeler altında sıralanabilir:

- Toplumun büyük kesiminin sosyoekonomik yönden okuma alışkanlığını oluşturacak yeterlikte olmaması,
- Kitle iletişim araçlarının okuma alışkanlığına olumsuz etki etmesi,
- Bireyin aile ve yakın çevresinin okuma alışkanlığına sahip olmaması,
- lme aracı olarak çoğunlukla çoktan seçmeli testlerin kullanılması,
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin kütüphaneleri kullanma alışkanlıkları bakımından yetersiz olmaları,
- Bireyin okumaya karşı olan zyeterlik, tutum ve motivasyonunun az olması.

Görülüyor ki okuma kavramına ya da becerisine yüklenen anlamda bir eksiklik mevcuttur. Okumanın yalnızca kâğıt üzerindeki birtakım imleri birbirine çatarak anlam çıkarma becerisi olduğu doğru değildir. Okuma aynı zamanda, bu beceriyi sürekli canlı tutarak okuma alışkanlığı kazanmaktır. Metin seçiminin ve seçilen metinlerin dilsel ve düşünsel yapısının bu alışkanlığı geliştirecek olan yöntem ve yaklaşımda önemli bir payı vardır. Seçilen metinlerin içerik evreni ile öğrencilerin düşünce ve duygu dünyası arasında bir etkileşim kurulmazsa burada okuma alışkanlığından söz edilemez (zdemir, 2018, s. 29).

Göğüş (1978, s. 4), ana dili eğitiminin okuma becerisi kapsamındaki amaçlarını; öğrencinin farklı seviyelerde ve konularda yazılmış yazıları doğru ve eksiksiz bir şekilde anlayabilmesi, okuma alışkanlığı kazanması yoluyla kültürünü, bilgisini, her konuya ilişkin ilgi ve merakını arttırabilmesi, yapıtlar yoluyla ulusal ve evrensel değer yargılarını tanıyabilmesi, ülkenin ve dünya ülkelerinin yazın yapıtlarıyla ilgilenebilmesi ve bu yapıtların ne söylemek istediğini düşünüp kişisel kanılara varabilmesi, yazın yapıtları yoluyla geçmişi ve bugünün uygarlığını değerlendirebilme yeteneği kazanabilmesi olarak belirtmiştir.

Bu nedenle ders kitaplarına seçilecek olan metinlerin -okuru aynı zamanda ocuk olan- öğrencilerin ilgisini çekebilecek, yazın dünyasını tanıyabilecek, kişilik ve ruh gelişimlerine katkı sağlayabilecek mahiyette olması önem taşımaktadır. Aynı zamanda bu

metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması da beklenir. Öğrenciler seviyelerinin ne çok altında ne de çok üstünde metinlerle karşılaşmalıdır.

Şüphesiz, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek, yeni kavramları tanıtmak amacıyla metinlerde anlamı bilinmeyen sözcüklere yer verilmesi gerekir. Ancak, okunabilirliği zor olan ya da çok fazla anlamı bilinmeyen sözcüğe yer verilmesi, okumaya karşı olumsuz bir tavrın ortaya çıkmasına neden olacağından metin seviyelerinin öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

Ana dili öğretimi aynı zamanda öğrencilerde rasyonel düşünce ile sezgisel düşünceyi oluşturmayı amaç edinmektedir. Çünkü ana dili öğretimi sözcüklerin yüzey yapı anlamlarının gizlediği derin anlamın öğrencilere kavratılmasına çok fazla yardımcı olur (Marshall, 1974, s. 15). Bir metnin derin yapı ve yüzey yapı unsurları ile çağrışımlar o metnin anlamını oluşturur. Sözcük, sözcük öbekleri ve cümle öbeklerinin ötesinde çağrışımlarla kurulmuş olan yorum zinciri mevcuttur. Bu sistemin dengeli bir dağılımı ile metnin çözümlenmesi tam ve doğru olarak yapılabilir. Bir metnin kuruluşunda derin yapı ve yüzey yapı bağlantılarını tamamlayan anlam bağlantıları, metnin bir bütün olarak algılanmasını sağlamaktadır. Metni doğru anlaşılması ve sağlam metinler kurulması, bu ilişkilerin iyi bilinmesiyle daha kolay bir biçimde gerçekleştirilebilir (Karpuz ve Akçataş, 2001, s. 41-47). Bu nedenle okullarda yapılacak olan okuma alıştırmalarının ve etkinliklerinin öğrencilerin metni oluşturan anlam bağıntılarını kavramalarını geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir.

Metinlerden anlam kurma, okuma esnasında metnin yüzey yapısından derin yapısına doğru meydana gelmektedir. Metin okunurken görsel işlemlerin başlamasıyla birlikte harfler sese dönüştürülmektedir. Bu seslerin meydana getirdiği işitme imgeleri aracılığıyla derin yapıda bulunan anlam zincirine ulaşılmaktadır. Okuma eğitiminde, anlamın yüzey yapıdan derin yapıya taşınma sürecinin bilinmesinde ve bu süreci etkileyen unsurların öğrenilmesinde fayda görülmektedir. "Kelime tanıma, kelime ayırt etme, edinilmiş bilgi, ön bilgi, bürün olguları, akıcılık, önvarsayım, sezdirim, alıcı kelime hazinesi, tutarlılık, bağdaşıklık ve noktalama işaretleri" gibi kavramların okuma becerisinin geliştirilmesine etki ettikleri görülmektedir (Onan, 2015, s. 101-106). Bu nedenle, okuma becerisinin geliştirilmesi için okullarda yapılacak eğitimde bu kavramların içerdiği noktalara dikkat edilmesinde fayda görülmektedir.

Dil derslerinin temel yapı taşlarından en başta gelenleri -ister ana dili ister yabancı dil olsun- metinleri okuma, anlama ve metin üretme süreçleridir. Öğrenciler metnin kurgulanma aşamalarını, metnin çok katmanlı yapısının metnin anlamına ve işlevine olan katkısını öğrenmelidir. Metnin yapısı ve doğası üzerine olan bu öğrenmeler metin dil bilimsel çözümlenmelere dayalı olarak gerçekleşir. Bu çözümlenmeler aracılığı ile öğrenci,

yazarın çeşitli dil kullanımlarına bağlı olarak meydana çıkardığı anlamsal yapıyı çözebilecektir. Aynı zamanda bir okur olan öğrenci, metni yorumlayarak temel izleğe ulaşabilecektir. Böylelikle yazarla doğrudan iletişime geçebilecek ve metnin doğru yorumlarına ulaşabilecektir. Böyle okuyan bir öğrenci okuduğundan zevk alabilecek, olay örgüsüne yönelik oluşan merak duygusu ile okumaya yönelik olan tutum ve alışkanlığında bir artış meydana gelecektir (Aydın ve Torusdağ, 2014, s. 130).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 19) ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği şu şekilde belirlenmiştir:

1. “Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1. sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.”

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metinlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken bu ilkelerden öğrencilerin, Türk ve dünya edebiyatından seçilecek olan yazın ürünlerinden beslenmesine verilen önem aşikârdır. Öyle ki, ana dilini her yönden işleyip geliştiren ve ona yeni olanaklar kazandıran yazın ürünleridir. Öğrenci, okulda yazınsal

ürünlerle beslendiğinde kültürel ortama da yabancı kalmayacaktır. Bu nedenle okul kitaplarının yazınsal metinlerden yoksun bırakılmaması gerekir. Ancak ana dili kitaplarına yazınsal her ürün giremeyeceği için seçilecek bu metinlere birtakım ölçütler uygulanması gerekir. Öğrenciyi ana dilinin beğenisine ulaştıran metinlerin birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Metinlerin, okur tarafından beğeni kazanabilmesi için gerçeklik, inandırıcılık, sorunsallık gibi yönlerden yetkin olması gereklidir (Binyazar, 2018, s. 61-63). Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ders kitaplarına seçilecek metinler için birtakım ölçütler getirilmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçen "*Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır*" ifadesi ile metinler üzerinde herhangi bir düzeltme yapılamayacağı vurgulanmıştır. Bu ilke geçmiş yıllarda uygulanmadığı için ders kitaplarında düzenlenmiş, sadeleştirilmiş, kısaltılmış metinler yer almıştır. Ancak metinler üzerinde yapılacak düzenleme çalışmalarında standart ölçütler sağlanmamıştır. Bu durum, öğrenci seviyeleri arasında bulunan farklılıklar nedeniyle metin düzenleme çalışmalarına ihtiyaç olduğu hâlde nitelikli düzenlemelerin yapılamamasına sebebiyet vermektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin düzenlemesine çok kısıtlı bir şekilde imkân tanınmıştır. Ancak bu durum metinlerin öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Ders kitaplarına seçilecek metinlerin bir ölçüde öğrenci seviyesine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun nedeni okuma sırasında kimi öğrenci daha az şeye ihtiyaç duyarken kimi öğrenci daha fazla şeye ihtiyaç duyabilir (Johnson, 2017, s. 17). Dolayısıyla öğrencilere seviyelerine göre düzenlenmemiş metinleri okutmaya çalışmak, bu ihtiyaçların karşılanmasına bir engel oluşturarak başarısızlığa neden olabilir.

Okuma ve anlama öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar, son yıllarda yazılı bir metni anlama becerisinin gelişimini etkileyen faktörler üzerinde durmaktadır. Bu araştırmalarda, okuduğunu doğru bir şekilde anlama becerisinin göstergesi olarak, okurun metinle ilgili sorulara cevap verme, metinde verilen görüşleri kendi ifadeleriyle dile getirme gibi işlemlere işaret edildiği görülmektedir (Demirel, 1996, s. 246).

Türkçe derslerinin de odak noktasını oluşturan metinler, metinlerden anlam kurma, metin türleri ve metinlerin niteliği gibi konular, ders kitaplarının önemli bir materyal olarak kullanılması ile daha önemli bir hâl gelmiştir. Metin merkezli öğretimin yapılmasının bir sonucu olarak öğretmenler, öğrencilerinin okuma, anlama ve yorumlama becerilerini de değerlendirmek zorunda kalmışlardır. Bu durumda da, doğru ve etkili bir şekilde okuma, anlam kurma, çıkarım ve yorum yapabilme yeteneği günümüz dil ve zihin çalışmalarının konusu hâline gelmiştir (Bayraktar ve Durukan, 2016, s. 1358). Bu nedenle son yıllarda

önemi gittikçe artan okuma becerisi ile metinlerin alımlanması arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerde en fazla kullanılan ders materyali olması sebebiyle ders kitaplarında yer alan metinler üzerinde birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak metinler üzerinde yapılan değişiklikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu üzerinde uygulamalı bir çalışma yapılmaması önemli bir eksikliklerdir.

Bu nedenle ilgili literatürde metinler üzerinde yapılan değişiklikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların eksikliği, araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Ders kitaplarına seçilen metinlerin öğrencilerin anlam kurmalarına yardımcı olacak mahiyette düzenlenmesi gerektiği fikrinden hareketle bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yüzey yapı değişikliğine uğramış bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile düşük, orta ve yüksek seviye olarak gruplandırılan 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Aynı zamanda bu çalışmada metinlerin yüzey yapı değişiklikleri yoluyla öğrenci seviyelerindeki okuduğunu anlama becerileri arasındaki farkların değerlendirilmesi ve çalışmanın uygulama boyutundaki işlerliğinin ölçülmesi hedeflenmiştir.

Bu doğrultuda “Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” probleminden yola çıkarak aşağıda sıralanan alt problemlere cevap aranması amaçlanmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Testi”nden elde ettikleri puanlar ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin “Okuma Tutum Ölçeği”nden elde ettikleri puanlar ne düzeydedir?
3. Özgün metinleri okuyan öğrenciler ile yüzey yapısı değiştirilmiş metinleri okuyan öğrenci gruplarının okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - 3.1. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 - 3.2. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 3.3. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişimleri ile ilgili olarak öğrenci görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018, s. 8) özel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük anlayışı içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.”

Tematik bir yaklaşımın benimsendiği öğretim programında okuma ve yazma kazanımları “metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma” yoluyla anlam kurmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Aynı zamanda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 8) okumanın amaçlarına yer verilmiştir;

“Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; ...okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”

Programda, Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi ile öğrencinin birçok kazanıma sahip olacağı vurgulanmıştır. Okumanın hayat boyu süren bir beceri olması, insanın bireysel sosyal gelişimine katkı sağlaması, iletişim becerilerini artırması, eleştirel düşünme becerisi kazandırması, Türk ve dünya sanatını tanımayı sağlayacak imkânlarla ulaşılmada bu becerinin payı olduğu ifade edilmiştir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, hazırlanan ders kitaplarında da bu becerinin en çok gerçekleştiği yer olan metinlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, okuma becerisinin bu öneminden ileri gelmektedir. Aynı zamanda anlam kurma, sözcük ve kavram öğretimi, dil bilgisi çalışmaları, dinleme ve konuşma becerisi ile ilgili birçok öğrenme etkinliği de metinler üzerinden yapılmaktadır.

Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018, s. 8) öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır:

“Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.”

Öğrencilerin birçok yönden birbirlerinden farklı olması öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de farklılaşması anlamına gelmektedir. Ancak aynı sınıfta farklı seviyelerde olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin eşit olarak varsayılması öğrenciler arasındaki mevcut farkı daha çok açmaktadır.

Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin türleri, okunabilirliği, niteliği, görsel-metin uyumu gibi birçok konuda araştırma yapılmıştır. Ülkemizde okuma, okuduğunu anlama, metinler, metinlerin yapısı, türleri, metinsellik ölçütleri gibi birçok çalışma olmasına rağmen, metinlerin düzenlenmesi sonucunda yapılan değişikliklerin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde nasıl bir etkisi olduğu tespit edilmemiştir. Bu durum, geçmiş yıllarda hazırlanan Türkçe dersi kitaplarında bulunan sadeleştirilmiş, düzenlenmiş, kısaltılmış metinlerin öğrencilerin okuma becerilerine etkisini ortaya koymamasından dolayı bu metinlerin niteliği hakkında bilgi sahibi olmayı engellemektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise, metinler üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmayacağı belirtilmiştir. Ancak bu durum, metinlerin öğrenci seviyesine göre seçilmesinde zorluk meydana getirecektir. Aynı zamanda Türkçenin tarihî metinlerinin dil ve anlatım yönünden öğrencilerin seviyesine uygun olmayacağı gerekçesiyle ders kitaplarında yer almasının ve öğrencilerin bu metinler ve yazarlarını tanımalarının önünde engel oluşturacaktır.

Bu nedenle, metinler üzerinde belli ölçütler doğrultusunda yapılacak düzenleme çalışmalarına ve bu düzenlemeler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit eden araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece, gerek ders kitaplarında gerekse ders kitapları dışındaki okuma kitaplarında öğrencilerin ve çocuk yaşta olan okurların okuma engellerinin neler olduğu tespit edilerek onların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada, yüzey yapı değişiklikleri yapılan hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinler ile okuma becerileri arasında farklılıklar bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler arasında var olduğu düşünülen okuduğunu anlama seviyeleri arasındaki farklara çözüm bulunabileceği beklenmektedir. Böylelikle, öğrencilerin metinler

aracılığıyla anlam kurmalarına katkı sağlayacağı, düzenlenen metinlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebileceği, seviyelerine göre hazırlanan metinlerin öğrencilerin okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği ve bu nedenlerle daha verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabileceği gerekçesiyle bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Temel dil becerilerinden anlama becerisi içerisinde yer alan “okuma” öğrenme alanı ile,
2. Çalışmaya katılan 525 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile,
3. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme araçları ile,
4. Metinlerin yüzey yapı değişimlerinin uygulanmasında dil bilimi ve dil bilgisi konularından elde edilen bilgiler ve kuramlar ile,
5. Yüzey yapısı değiştirilen metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit eden araştırma sonuçları ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada,

1. Araştırma grubunun ortaokul 7. sınıf öğrencilerini temsil edebildiği,
2. Araştırmanın veri toplama araçlarından olan metinlerin, araştırmaya konu olan problem durumunu örnekleyebilecek yeterlikte olduğu,
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir veriler topladığı,
4. Öğrencilerin veri toplama araçlarına doğru ve güvenilir cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1. 5. Tanımlar

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda incelenen konular kapsamında sıkça karşılaşılan ve kullanılan terimlerin tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Ana Dili: İnsanın ilk başlarda annesinden ve yakın aile çevresinden, daha sonraları ise içinde bulunduğu çevresinden öğrendiği ve toplumla en güçlü bağlarını oluşturduğu dil (Aksan, 2007, s. 81).

Anlam: Bir şeyin göstermek ya da dile getirmek istediği kavramlar ve düşünceler bütünü (Cevizci, 2010, s. 37).

Bilgilendirici Metin: Okuyucunun fikir sahibi olduğu ya olmadığı bir konu hakkında okuyucuya doğru ve yeni bir bilgi sağlayan, okuyucuyu bilgilendirmeyi amaçlayan metin türü (Günay, 2007, s. 341).

Derin Yapı: Chomsky'nin ortaya attığı dil bilgisi kuramına göre, söz dizimsel düzeyde meydana gelen, genelgeçer nitelikte olduğu düşünülen, biçimsel ve soyut tümce yapısı (Kıran ve Kıran, 2006, s. 165).

Ders Kitabı: Bir dersin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması için hazırlanan ve belirli ölçütler doğrultusunda incelendikten sonra seçilen belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel materyal olarak verilen kitap (Oğuzkan, 1981, s. 51-52).

Hikâye Edici Metin: İnsan hayatında gelişen olayları farklı bir biçimde okuyucuya sunmayı amaçlayan metin türü (Günay, 2007, s. 231).

Eğitim: 1) En temel anlamıyla bireyin davranışlarını değiştirme süreci. 2) Bireyin davranışlarında kendi öğrenmesi yoluyla ve bilinçli bir şekilde istenilen yönde değişimin meydana getirilmesi (Demirel, 2012, s. 44).

Metin: Bir ya da birden fazla kişi tarafından belirli bir bildirişim bağlamında oluşturulan sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü (Günay, 2007, s. 44).

Metin Dil Bilim: Metinleri meydana getiren bağlantıları ve tutarlılıkları belirlemek amacıyla dil bilimin çözümleme yöntemlerini kullanarak tümce ötesi birimlere uygulayan inceleme alanı (Rifat, 2013, s. 161).

Okuma: 1) Bir yazıyı oluşturan harf ve işaretleri inceleyerek bunları çözümlmek veya seslendirmek (TDK, 2011, s. 1793). 2) Bireyin önceki bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç (Güneş, 2015, s. 2).

Okunabilirlik: İletişim kanalında yer alan dil ile ilgili özelliklerin okurun metni anlama sürecine yaptığı olumlu veya olumsuz doğrusal etki durumu (Çetinkaya, 2010, s. 14).

Öğretim: 1) Belli bir amaca göre ihtiyaç duyulan bilgileri öğretme işi. 2) Bir eğitim kurumunda aynı düzeyde bulunan öğrencilere belirli konularda bilgi verme (Oğuzkan, 1981, s. 119).

Öğretim Programı: Öğrencilerde kazandırılmak istenen ders ya da konuların amaçlar, yönergeler ve ders araç-gereçleri ile birlikte sıralı bir şekilde düzenlenmesi sonucunda ortaya çıkan kılavuz (Oğuzkan, 1981, s. 120).

Yüzey Yapı: Derin yapılara uygulanan dönüşümler sonucunda elde edilen ve iletişime elverişli duruma gelen somut tümce biçimi (Kıran ve Kıran, 2006, s. 165).

Yüzey Yapı Değişiklikleri: Metnin biçimsel yapısında kontrol edilip düzeltilmesi gereken ve metnin anlamını koruyan değişikliklerdir (Faigley ve Witte, 1981, s. 403-404; Alamargot ve Chonquoy, 2001, s. 99).



2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, literatür taraması sonucunda elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Araştırmanın kuramsal çerçevesi metin, metin dil bilim, metinsellik ölçütleri, metin türleri, okuma, okuma türleri, ders kitapları kapsamında belirlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen konular ile ilgili kuramsal bilgilere bu bölümde değinilmiştir.

2. 1. 1. Metin

Uzun yıllar metin kavramı ve metnin ne olduğu hakkında birçok fikir ileri sürülmüştür. Metin ve ona benzeyen yapıların (söylem, tümce vb.) karşılaştırılmasının yanı sıra, yapısalılık sonrası okurun da ön plana çıkmasıyla birlikte metin kavramına tekrar dönülmüş ve kapalı bir dizge olarak kabul edilen görüş sorgulanmaya başlanmıştır. Metin üzerine uzun yıllar yapılan bu incelemeler ve metni sorgulayan görüşler neticesinde ilgili literatürde metinle ilgili birçok tanıma ve açıklamaya yer verildiği görülmektedir.

Türkçede 'metin' olarak kullanılan sözcüğün kökeni Latince kumaş anlamına gelen 'textus' sözcüğünden gelmektedir. Latincedeki "texere, textus ve textum" sözcükleri örgü, örnek, dokumak, dokuma gibi anlamlara gelmektedir. Bu sözcükler, anlamsal olarak söylenen ve yazılan şeylerdeki bağlantılar için kullanılmıştır. Bu özdeşleştirmede, dilin seslerden örülü yapısının işlenerek iletişim değeri olan metin üretimine benzetildiği görülmektedir (Şenöz, 2005, s. 19; İşeri, 2017, s. 74).

Metin sözcüğü Türkçeye Arapça 'mtn' kökünden *metn* sözcüğünden geçmiştir ve "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst" olarak tanımlanmaktadır (Devellioğlu, 2006, s. 633; TDK, 2011, s. 1667).

"Genel olarak betimleme ve çözümlene amaçlı dil bütüncesi" (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s. 193) olarak ifade edilen metin, Aşkın Balcı (2018, s. 18) tarafından, "dilsel açıdan bakıldığında birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan tümceler dizisi ve bağdaşık, belli yapıları dil birimlerinden oluşan kurallı, sözlü ya da yazılı olarak üretilen iletişim aracı" olarak tanımlanmaktadır.

Vardar'ın (2002, s. 38) yönetiminde hazırlanan Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde ise metin sözcüğü betik maddesi altında: "1. Dilbilimde, inceleme konusu

olan düzlemdeki sözceler bütünü. 2. Kimi kuramlarda F. de Saussure'ün sözü ya da söylem; konuşucunun edimli kıldığı dil" olarak tanımlanmıştır.

Günay (2007, s. 44) ise metni, "belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü" olarak ifade etmiştir. Bu ifadeye göre metin, başından sonuna kadar kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda sıralandığı anlamlı bir bütün oluşturan tümceler dizisidir.

Aksan'a (2009, s. 149) göre metin, "iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü" olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre metin, bazen küçük yapılara indirgenerek bir sözce, bazen de daha büyük yapılara dönüştürülerek bir sözceler bütünü olabilmektedir.

Gösterge bilim kuramına göre metin, dilsel bir gösterge olarak tanımlanır ve insanlar arasındaki iletişimi sağlar. Buna göre resim, tablo, çizim gibi iletişimsel işlevleri olan nesnelere de metin olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, okunan bir romandan ya da trafikte karşılaşılan bir ışığa kadar iletişim kurulmasına aracılık eden her şey metin özelliği göstermektedir. Aynı zamanda dil, metinler aracılığı ile gerçekleşir. Genellikle metinler, dilsel bir gösterge olarak değerlendirilir ve kurgusu dilin sosyal-uzlaşım kurallarına bağlıdır. Kısaca metin, iletişim açısından temel bir dilsel birim olarak mantıksal, anlamsal ve dil bilgisel bağıntı gerektiren bir bütündür (Dilidüzgün, 2017, s. 22).

Dil biliminde yapısalcı yaklaşım ise metni, üretimi yazar tarafından sonlandırılmış bir ürün olarak görür. Öyle ki, sözlü kültür, unutulma tehlikesinin karşısında yazıya geçirilerek metinleşir ve metinleşen folklorik yapı kapalı bir dizge gibi algılanır. Yapısalcılar da her metni bu bakış açısıyla ele alır. Ancak yapısalcı görüşe karşıt araştırmacılar için metin "süreç" kavramı etrafında değerlendirilir. Bu süreç, "metin öncesi, metin, metin sonrası ve anlam üretme devresi" kavramları ile ifade edilir (Aktulum, 2013, s. 10; Rifat, 2014, s. 95-96).

Buna göre metin, üretimi yazar tarafından bitmiş, sona erdirilmiş bir ürün değildir. Aksine metin, üretimi bittikten sonra bile oluşumu devam eden, metinler arası ilişkilere sahip olan ve toplumsal ve tarihsel göndermeler içeren bir üretim sürecidir (Barthes, 2014, s. 170).

Barthes'in açıklamasında olduğu gibi metnin kapalı bir dizge olma düşüncesi yerini metnin tarihî süreç içerisinde canlı bir varlık gibi algılanma düşüncesine ve metinler arası bir bakış açısına bırakmıştır. Metinler arasılık, metinleşen folklorik değerlerin, alışkanlıkların, yaşama biçimlerinin vb. metinleştirilerek yeni bağlamlarda yeniden kullanıma alınmalarının ve yeni anlamlarla donatılmalarının kapısını aralamıştır. Bu nedenle sözlü kültürün önde gelen kuramcılarınca metin yanında metinler arasılık sürecine vurgu yapılması boşuna değildir (Aktulum, 2013, s. 10-11).

Metnin tanımı ve doğası hakkında yapılan açıklamalar incelendiğinde, bilginin büyük bir kısmının önce metin olarak oluştuğu, sonra da yalnızca metinler aracılığıyla sunulduğu ve biriktirildiği görülmektedir. Bu anlamda metinler tarihsel olduğu gibi dizgesel olarak da bilginin dilsel oluşturuluş biçimleridir. Bunun için de metin, ortak bilginin oluşmasını ve düzenlenmesini sağlayan en önemli toplumsal araçlardan biridir (Şenöz, 2005, s. 13).

Metnin toplumsal yaşam içinde önemli bir yere sahip olmasından dolayı metin üzerine yapılan incelemelerin doğru kavramlara ulaşma çabası içinde olduğunu da ortaya koymaktadır. Öyle ki 1990'lı yılların başında söylem ve metin sözcükleri arasında kesin bir ayırım yapılmaması ve bu iki kavramın birlikte kullanılması dikkati çekmektedir (Şenöz, 2005, s. 49). Literatürde metin ve söylem kavramlarına yönelik birçok açıklamaya yer verildiği görülmektedir.

“Her söylem bir metin midir?” ya da “metin ve söylem birbirinin yerine kullanılabilir mi?” sorularına Vitacollana, tarihsel açıdan ele aldığı tanımlarda üç değişik yönelim olabileceğini ortaya koyuyor: “1) yalnızca metin terimini kullananlar 2) yalnızca söylem terimini kullananlar 3) metin ve söylem terimlerini eş anlamlı ya da farklı kavramlar olarak kullananlar” (aktaran Aksan ve Aksan, 1991, s. 92). Akerson'a (2010, s. 31-32) göre her metin hem genel edebiyat dizgesi içinde yer alır, hem de kendine özgü özelliklere sahiptir. Metnin sadece kendine özgü özellikleri vurgulandığında metinden değil de söylemden söz edilmiş olunur.

Söylem, genel kurallar vasıtasıyla üretilmiş ancak eşi olmayan ifadeler içerir. İşte bir metnin bir söylem olma niteliği, o metnin biricikliği demektir. Coulthard'ın metin ve söylem tanımı ise şöyledir: “Tümceler birleşerek metinleri oluşturur ve tümceler arası ilişkiler dilbilgisel bağlantıların (cohesion) görünümüdür; sözceler birleşerek söylemleri oluştururlar ve aralarındaki ilişkiler söylem bağıntısallığının (coherence) görünümüdür.” Allerton'ın 1979'da yaptığı tanım Coulthard'ın tanımını özetler niteliktedir: “Söylem terimi sözlü ortamı, metin terimi ise yazılı ortamı anlatır.” Riley de söylemin sözel ve karşılıklı etkileşime dayalı olduğunu vurgulayarak bu özelliğinden dolayı söylemin metinden ayrıldığını belirtir (aktaran Aksan ve Aksan, 1991, s. 98-99).

Aktulum (2013, s. 10), söylem ve metin üzerine yaptığı tartışmada söylemin dil bilimsel anlamda bireysel kullanımına karşılık gelen söz düzlemine ilişkin olduğuna dikkat çeker. Her söylem “ben” kişi adını öne çıkarır ve varlığını sürdürebilmesi “sen” e bağlıdır. Dolayısıyla “ben”in anlam kazanması “sen”i zorunlu kılan başka söylemlere bağlı olmasıdır.

Metin ve söylem üzerine yapılan tanımlara bakıldığında metnin somut, bildirişim değeri taşıyan, dilsel olarak yapılandırılmış bir bütün olduğu; söylemin ise karşılıklı iletişime açık, sözel ortamlarda gerçekleşen ve sözcelerden oluşan bir yapıda olduğu

söylenbilir. Bu nedenle, metin kavramının dil içi özelliklerle sınırlı kaldığı ve metnin iletişim bağlamında kullanımı söz konusu olduğunda söylem kavramını ortaya çıkardığı düşünülmektedir (Dilidüzgün, 2017, s. 23).

Söylem ve metin kavramlarının birbirlerinden ayrıldığı nokta tartışıldığı gibi tümce ile metin arasında nasıl bir ilişki olduğu da ortaya konmuştur.

Metin, sıralı bir şekilde birbirini takip eden ve anlamlı bir bütün teşkil eden tümceler dizisidir. Ancak metni meydana getiren tümcelerin ayrı ayrı anlamlarından farklı olarak tümcelerin tamamının oluşturduğu kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden meydana gelmez, tümceler toplamında karşılık bulan anlamlı bir yapıya sahiptir. Tümce, biçimsel bir dil bilgisinin yapı taşı olarak kullanılabilen kuramsal bir yapıdır. Metin ise, tümcelerin anlamlarından farklı olarak dilsel olmayan unsurlarla kavranabilen bir yapıdır. Kısaca, tümce, dil bilgisinin bir birimi olarak ele alınırken; metin bildirişim işlevinin göz önüne alınmasını gerektiren ve oluşum hâlinde olan bir süreç olarak düşünülür (Günay, 2007, s. 45).

Görüldüğü gibi, her sözcenin dil bilgisel anlamda bir tümce olması beklenemez. Somut iletişim bağlamında meydana getirilmiş her tümce bir sözce olabilir. Tümcenin doğruluk koşulu belli kurallar gerektirir. Bunlar dil bilgisel, söz dizimsel ve anlamsal açıdan uygunluk taşımalıdır. Nasıl ki bu uygunluk durumu gerekli görüldüyse, metin oluşturmaya yönelik tümce dizisinin diziliş bakımından belli kurallara bağlı olması gerekmektedir. Diğer taraftan, nasıl bir sözce tümceyi oluşturan kurallara bağlı kalmak durumunda değilse, söylem de, aynı biçimde, metnin oluşum kurallarına bağlı kalmak zorunda değildir (Onursal, 2003, s. 123-124).

Metnin doğası üzerinde yapılan açıklamalar göz önüne alındığında metinle ilgili birkaç yargıya varılabilir:

1. Metnin göndergesi gerçek dünya değildir. Ancak gerçek dünyayla benzerlik gösterebilir.
2. Metinler yapısı gereği tamamlanmış olarak görülebilirler; ancak metinler bir süreç hâlinde var olurlar. Metin sonrası okurun devreye girmesiyle bu süreç uzun yıllar devam eder.
3. Her metin kendisinden başka metinlerle de bağlantı kurabilir. Bu durum kültürün çağlar boyunca varlığını sürdürmesiyle ilgilidir.
4. Kültürün yazılı metinler üzerinde büyük bir etkisi vardır. Unutulma tehlikesi sözlü kültürün yazıya geçirilmesine neden olmuş ve bu da kültürün, metinler aracılığıyla, yüzyıllar boyunca aktarılmasını sağlamıştır.

Genel olarak metnin doğası hakkında ileri sürülen bu görüşler zaman içerisinde gelişerek metinlerin incelenmesini de beraberinde getirmiştir. Metinlerin sistematik bir

şekilde incelenmeye başlanması ise bu alanda yeni bir bilim dalının doğmasına neden olmuştur. İnceleme alanı olarak metinleri ele alan bu bilim dalı metin dil bilim olarak adlandırılmıştır.

2. 1. 2. Metin Dil Bilim

Metin dil bilimin bir dil bilim alanı olarak ortaya çıkışı, 1960'lı yılların sonuna denk gelir. Metin dil bilimin amacı metinleri dil bilimsel ve içeriksel kurgulanış biçimlerini çözümlmek, metinleştirme stratejilerini incelemek ve bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkarmaktır. Metinlerin insanlar arası bildirişimde taşıdıkları işlevler ile belli bir bağlam içerisinde kullanılma durumları, metin dil bilimin araştırma kapsamındadır. Metnin, insan ve toplum; yazı ile okumak, konuşmak, çizmek, resim ve film gibi alanlarda etkin olması da metin dil bilimin görevleri arasında yer almaktadır. Metin dil bilimin gelişmesine katkıda bulunan araştırmacılar arasında E. Coseriu, M. Halliday ve R. Hasan, J. S. Petöfi, T. A. Van Dijk, R. De Beaugrande ve W. Dressler sayılabilir (Şenöz, 2005, s. 22; Huber, 2008, s. 278; Rifat, 2013, s. 161).

Dil bilimin kuramsal gelişimine bakıldığında temel olarak Chomsky ve takipçilerinin tümce merkezli yaklaşımından vazgeçilerek, 1970'li yıllar itibarıyla aşama aşama "metni" ya da "söylemi" öne çıkaran merkeze alan yaklaşımın ön plana çıktığı gözlemlenir. Bu değişimdeki başlıca etmen, yalnızca tümce temelli çalışmanın dil bilim çalışmalarındaki kapsamı daraltmasıdır. Öbür taraftan dil bilim çalışmaları, dilin doğal durumlarında meydana gelen bütün görünümlerinin açıklanması için de çok işlevsel bir teorik ve pratik altyapı oluşturabilir niteliktedir. Metin dil bilim, bu yaklaşımdaki dil bilimcilerin ilk ürünlerini sundukları dil bilim alanlarından biridir (Uzun, 2013, s. 153).

Metin dil bilim, bildirişim işlevi yerine getiren metinleri, "yüzeysel yapıda yakınlık ve uyumluluk, derin yapıda dış dünya ya da gönderge düzlemiyle ilişkileri bakımından tutarlılık vb. ilkeler uyarınca belirlemeye, bu alanda biçimsel bir tanımlamaya ulaşmaya çalışan inceleme alanı" olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre metin dil bilimin dili bir yandan işlevsel özellikleri bir yandan da biçimsel özellikleri ile açıkladığı anlaşılmaktadır. Dili işlevsel olarak açıklamak için biçimsel inceleme ön koşul olarak görülmektedir (İşeri, 2017, s. 81).

Metin dil biliminde de, diğer bilim dallarında olduğu gibi, birçok inceleme yöntemi mevcuttur. Bazı yöntemlerde, metinler iletişimsel boyutuyla inceleme konusu yapılırken, bazıları da metinlerin dil bilimsel bağlarını odak noktası yapar. Böyle farklı yöntemler olsa da tümünün inceleme nesnesi metindir. Metin dil bilim, öykü, şiir, gazete, dilekçe ya da bilimsel bir yazıyı, metin hâline getiren ölçüt ve kuralları belirler. Bu sayede, farklı metin

türleri arasındaki çeşitli yapı ve işlev özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışır. Metin ve gerçeğin ilişkisini araştırırken, metindeki anlam yapılarını da tespit etmeye çalışır. Metin dil bilimin tüm bu verileri ve uygulamaları, metinlerin daha düzgün ve işlevsel olmalarına ve daha kolay anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olur (Oralış ve Ozil, 1992, s. 37).

Dilin bir bütün oluşturan tüm sözlü sözceleri de metin olarak ele alındığında genişletilmiş bir metin kavramına ulaşılır. Ancak bir metnin ne zaman başladığını ve ne zaman sona erdiğini belirlemek çok daha güçtür. Metnin temeldeki dilsel gösterge olduğu düşünüldüğünde metin, dil bilimsel olarak ön koşul olur. Buna göre, her dil bilim kuramı, ilk olarak gerçek bildirişim durumlarıyla bezenmiş deneyimlere ve bu arada ortaya çıkan sözce yapılarına dayanır. Bu nedenle dil bilimden dil kullanımının bir kuramını oluşturma beklentisi vardır. Bu kuramda da inceleme konusunu metinlerin oluşturduğu bir bütüncü değil, insanların duruma uygun kurallı dilsel sözceler üretebilme, bu sözceleri anlayabilme ve bunlarla anlaşmayı sağlayabilme yetisi oluşturması sağlanmalıdır (Wunderlich, 1982, s. 205-206).

Bu ihtiyaç doğrultusunda metin dil bilim gibi yeni bir inceleme alanının doğduğu görülmektedir.

Metin dil bilimine göre, iletişim esnasında bir konuşan, bir dinleyen, bir de söylenilmek istenen bildiri vardır. Konuşan kişi dinleyene, belli bir dilde bir metin oluşturarak duygu ve düşüncelerini iletir. Metin dil bilimi bu kavramların tümünü ve metin dışı etkenleri inceleyerek bildirişme işinin özellik ve inceliklerini ortaya koyar (Aksan, 2009, s. 148).

Bu çerçevede metin dil bilimin konuları arasında şunlar bulunur: “a) Metni oluşturan öğelerin yapısal ve işlevsel düzenleri b) Metin türleri ve alt türler c) Metinlerin işlenmesinde disiplinlerarası çalışmalar c) Biçembilim ve sözbilim ilişkileri” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s. 193).

Metin dil bilim alanının bahsi geçen kuramsal tutumu ve gelişimindeki bu çok yönlülüğü, ana dili öğretimi sürecinde metin kavramının detaylı bir şekilde incelenmesine sebebiyet vermiştir. Çünkü metin kavramı, tek bir sözcükten başlayarak, karmaşık yazınsal metin oluşumlarına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır (Çıkrıkçı, 2007, s. 56).

Gerek ana dili gerekse yabancı dildeki metinlerde önemli olan doğru okuma ve anlamadır. Bu doğrultuda, metinlerin düzgün üretimi için metin türlerine ait genel ve karakteristik özelliklerin bulunması gereklidir. Buna göre, metin dil bilim kapsamında bu tür incelemelerden ve kültürlerarası çalışmalardan dil öğreniminde faydalanılır. Metin dil bilimsel çalışmalar, öğrencilerin ana dilindeki metin türü edinçlerinin gelişimine katkıda buldukları gibi, öğretmenlerin metinlerle ilgili değerlendirmelerini bilimsel bir

terminolojiye dayalı olarak, doğru bir biçimde yapmalarına yardımcı olur (Şenöz, 2005, s. 57-61).

Öğrenciler okullarda birçok metin türüyle karşılaşmaktadır. Bu metinler üzerinde yapılan çalışmalar sayesinde öğrenciler, hem yazınsal hem de kitle iletişim araçlarında kullanılan metinlere yaklaşımda neler yapabileceklerini öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde metin dil bilimden faydalanılmalıdır. Zira yazın eğitimi, bu alanda bilgilenmeye ilaveten yazın ürünlerinin kurgulanma tarzı ve metin türleri üzerine bilgilenmeyi gerekli kılar. Bundan dolayı, birçok ders planında metin dil bilimsel temele dayalı metin çözümlemeleri yer alır (aktaran Şenöz, 2005, s. 60).

Bu nedenle dil öğretmenin metin dil bilim konusunda çok iyi bilgilenmiş ve bilinçlenmiş olması gerekir. Çünkü bir dili bilmek demek o dilde metin üretmek ve üretilmiş metinleri anlamak demektir. Dil öğretmeni de dil derslerini öğrencilerinde bu edinci geliştirmek amacıyla düzenlemelidir (Huber, 2008, s. 278).

Kısacası, metin dil bilim, metin kavramı, metnin sınıflandırılması, metin analizi, metin üretme ve oluşumundaki bilişsel sorunlarını inceleyerek tümcelerın anlamsal ve çizgisel olarak bir bütün içinde nasıl bir metin niteliği taşıdığını bulmaya çalışmaktadır (Aşkın Balcı, 2018, s. 35).

Metin dil bilimin bulguları ise daha çok dil kitaplarında, ders modellerinde, yöntemle ilgili bilgi veren kaynaklarda kullanılır. Burada metinsellik ölçütleri ile metin türü çözümlemelerinden ortaya çıkan veriler, metin dil bilimin öğrenme ortamına fayda sunduğu bulgularındandır (Şenöz, 1999, s. 60).

Metin dil bilimin araştırma ve inceleme konularının başında gelen metinsellik ölçütleri, bir yazıyı metin yapan unsurları ortaya koyan inceleme alanıdır.

2. 1. 3. Metinsellik Ölçütleri

Son yıllarda iyi metin örneklerinin algılama ve üretim işlemlerindeki önemli rolü göz ardı edilemez niteliktedir. Zihinsel özelliklerin yanı sıra metin kaynaklı özelliklerin de bu işlemler üzerindeki rolü araştırılmaktadır. Sözlü iletişimde olduğu gibi yazılı iletişimde de bir etkileşim söz konusudur. Yazar, amacı doğrultusunda dünya bilgisinin de yardımıyla iletisini düzene koyar ve metnini oluşturur. Okur ise, dil düzeneği bilgisine dünya bilgisini de katarak bu metni anlamlandırmaya çalışır. Bu sürecin başarıyla tamamlanması okuyucu ile metin arasında eşdeğliğin sağlanabilmesine bağlıdır. Bir başka deyişle, yazarın amaçladığı ileti ile okurun anlamlandırdığı arasında bir örtüşme olması gerekmektedir (Keçik, 1990, s. 121).

Metin, uç uca eklenmiş tümceler dizisinden başka bir şeydir. Metnin uyumluluğunu incelemek, tümcelerinin metin içinde çizgisel bir biçimde birbirine eklenmelerini incelemektir (Kıran ve Kıran, 2006, s. 291). Bu açıklamadan her dizinin kendisini metin olarak göstermeyeceği anlaşılmaktadır. Beaugrande ve Dressler'e göre bir metni metin yapan bazı ölçütler vardır. Bu ölçütler temelindeki çalışmalarda metinselliğin belirlenmesi için metni metin yapan unsurların tespiti üzerinde çalışılmıştır. Metinleri metin yapan özellikleri belirleyen ölçütlerse metinsellik ölçütleri olarak adlandırılmaktadır (Uzun, 2013, s. 153-156; Aşkın Balcı, 2018, s. 22; Beaugrande ve Dressler, 1986, s. 11).

Baugrande ve Dressler (1986, s. 11), metinselliğin yedi ölçütünden bahsederler: "bağlaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), kabuledilebilirlik (acceptability), bilgisellik (informativity), durumsallık (situationality) ve metinler arasılık (intertextuality)." Bu ölçütler metinsel iletişimin temel ilkeleri olarak işlev görür ve metinsel iletişim olarak tanımlanabilecek biçimleri açıklar ve oluştururlar.

Bağlaşıklık ve tutarlılık metin merkezli metinsellik ölçütleri ile açıklanırken; amaçlılık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasılık kullanıcı merkezli ölçütlerle açıklanır. Dolayısıyla bir metnin metin olma özellikleri metin merkezli ölçütler ve kullanıcı merkezli ölçütler ile değerlendirilir (Uzun, 2013, s. 156).

2. 1. 3. 1. Metin Merkezli Metinsellik Ölçütleri

2. 1. 3. 1. 1. Bağlaşıklık

Metinsellik ölçütlerinden biri olan bağlaşıklık, bir metni oluşturan yapılar arasındaki anlam bağlantısıyla birlikte dil bilgisel ilişkilerin nasıl bulunduğunu göstermektedir. Bir metin yalnızca dil bilgisi kurallarına göre şekillenemeyeceği için, öğelerin açıkladığı özellik ve durumlar arasındaki anlam bağıntılarını da göstermek gerekir. Bu anlam bağıntılarına bağlaşıklık adı verilmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 54).

Aksan (2009, s. 150) bağlaşıklığı, "bir metni oluşturan sözcükler arasında anlam bağıntısıyla birlikte dilbilgisel ilişkilerin bulunması durumu" olarak tanımlamaktadır.

Günay (2007, s. 71) ise bağlaşıklığı "bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümü" olarak tanımlamıştır. Bağlaşıklık, metinde farklı biçimlerde görülebilir: Bunlar yerine göre ortak bir gönderge, yerine göre adilla yapılan bir artgönderim ya da eylem zamanları arasındaki bir uyumadır.

Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere metnin yüzey yapısıyla ilgili olan ve metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklayan metinsellik ölçütü bağlaşıklığıdır. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü biçimsel olarak kanıtlayışı açısından

bağlaşıklık metinselliğin temel ölçütü sayılmaktadır. Bir metindeki yüzey bileşenlerin dil bilgisel biçim ve koşullara göre bir diğerine bağlı oluşu yani yapı öğelerinin birbirlerine bağıntılı olması metinde bağlaşıklık ölçütünün önemini ortaya koymaktadır (İşeri, 2017, s. 116).

Başka bir ifadeyle, bir metnin uyum içerisinde olması amacıyla, metnin bölümlerinin birbirine bağlı olması ve bu yolla dilsel bir bütünlük sağlaması gereklidir. Metnin uyum içerisinde olmasını sağlayan dilsel öğeler, gerek bölümlerin kendi içlerinde, gerekse de bölümler arasında dil bilgisel, söz dizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına olanak verirler. Bağlaşıklık sağlayan dilsel öğeler, metnin bir anlam bütünlüğü olarak algılanmasını, yani metin içinde bir yerdeşlik oluşturulmasını sağlar (Onursal, 2003, s. 125).

Günay'a (2007, s. 75) göre metnin bağlaşıklık bakımından incelenmesinde şu maddeler dikkate alınır:

- Metinde bulunan temel öğeler metnin başından sonuna kadar tekrar edilir.
- Metinde birçok şey açık olarak anlatılmaz; bazı kısımlar boş bırakılır, bazı kısımlar da sezdirilir.
- Metinde bulunan eksikleri ve boşlukları okuyucu tamamlar.
- Her metnin temel bir izleği vardır.
- Dil ve üsluba uygun olarak dil bilgisel zamanlarla olaylar anlatılır.
- Metindeki tümceler arası ve bölümler arası ilişkileri belirten yapılar söz konusudur.

Bu yönleriyle metinsellik ölçütlerinden biri olarak kabul edilen bağlaşıklığın, dilin dizge olma özelliğinden kaynaklanan ve bu dizgeyi oluşturan bir yapıda anlamsal ilişkileri sağlayan yüzey yapı ilişkilerinin doğal bir sonucu olduğu görülmektedir. Dilden dile değişiklik gösteren yüzey yapıdaki bağlaşıklık ilişkileri, Türkçede genellikle eklerle sağlanmaktadır (Onan, 2013, s. 32).

Bağlaşıklık, dil bilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağlaşıklık olmak üzere iki madde altında incelenmiştir (Dilidüzgün, 2017, s. 51).

a. Dil Bilgisel Bağlaşıklık

Metin, iletişimsel amaca uygun olarak kurgulanan soyut nitelikteki düşüncelerin somutlaştırılarak alıcıya ulaştırılması için oluşturulmaktadır. Metni yapılandırma sürecinde metnin anlamlı bir yapıya sahip olabilmesi için metinde geçen düşüncelerin birbirleriyle bağlantılı olmalıdır. Dil bilgisel bağlaşıklık, düşünce ilişkilerinin sözcükler, sözcük öbekleri, tümceler ve eylem zamanları arasında gerçekleşen dil bilgisel bağlarla kurulmasına olanak verir. Metindeki genel anlam ya da en büyük ölçekli önerme bu dil bilgisel bağların yorumunda gizlidir; bu düşünce tersinden değerlendirildiğinde ise metindeki dil bilgisel

bağların metnin genel anlamı tarafından yönlendirildiği söylenebilir (Dilidüzgün, 2017, s. 51).

Metindeki sözcük öbekleri ve tümceler arasında kurulan bu dil bilgisel bağlar, metnin bağlaşıklık düzeyinde önemli bir role sahiptir. Bu dil bilgisel bağlar şu temel türler altında sınıflandırılmaktadır: “Gönderim, eksiltme ve değiştirme, bağlaçlı bağlaşıklık” (Uzun, 2013, s. 156).

Gönderim

Dilin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak, metinde geçen konuları alıcının zihninde canlı tutmak ve metinde konu birliğini sağlamak amacıyla metinde geçen bazı sözcük, kavram ve düşünceler metin boyunca farklı dilsel öğelerle tekrarlanır. Bunlar, gönderim öğeleri olarak ifade edilir. Gönderim öğeleri, genel olarak tek başlarına, bağlamdan kopuk olarak düşünülüklerinde sözlüksel bir anlam ifade etmezler. Ancak gönderim yaptıkları isim ya da isim öbeklerine göre anlam kazanırlar. Aynı zamanda, gönderim öğelerinin belirsizliğe yol açmayacak ve kolayca anlaşılabilir şekilde açık olması ve metnin hangi öğelerine hangi gönderimde bulduklarının açıkça ortaya konması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2017, s. 51-52).

Metindeki gönderimlerin dil ile ilgili olan ya da olmayan birimlerden hangisine yönelik olduğu, gönderim ögesiyle gönderimde bulunulan birim arasındaki gizli bağlantıya göredir. Dahası bahsi geçen bu öğeler arasında bulunan gönderimsel anlam aracılığı ile anlaşılabilir (Karabağ ve İşsever, 1995, s. 223).

Gösterme sıfatları, kişi adları, dönüşlülük adları ve gösterme adları gönderimin öncül öğelerini oluştururken; iyelik ekleri, ilgi eki, belirtme eki ve kişi ekleri gönderimin ardıl öğelerini oluşturur (Uzun, 1995, s. 38). Metinlerde gönderimsel bağlaşıklığın 6 ayrı biçimde kendini gösterdiği görülmektedir: Artgönderim, öngönderim, metiniçi, metindışı, uzak ve yakın gönderim:

Artgönderim: Açık ad adından önce kodlanmışsa artgönderim söz konusudur.

Ahmet Bey geç kalmıştı. **O** hiç geç kalmazdı.

Öngönderim: Adil açık addan önce kodlanmışsa öngönderim söz konusu olmaktadır.

Karısı **onu** yolcu etti. **Ali** işe gitti.

Metindışı gönderim: Gönderim durumsal ya da metindışı nitelik taşıdığı gibi metinsel ya da metiniçi olma özelliği de gösterebilir. Gönderilen öge dış bağlamlıdır. Yazılı dil için elverişsizdir.

Metiniçi gönderim: Gönderen de gönderilen de metnin içinde yer alır. Uzak ve yakın gönderim olarak iki biçimde görülebilir.

Uzak gönderim: Gönderenle gönderenin birbirine uzak olması, ad ilk tümcedeyken adıl 8-10-15 tümce ilerde olabilir.

Yakın gönderim: Birbirini izleyen sözcüler arasında gönderim kurulabilir.

Bursa'yı çok severim. Havası, suyu, Uludağı (İşeri, 2017, s. 117-118).

Eksiltme ve Değiştirme

Bir tümceden bir ya da birden çok unsurun silinmesi eksiltme işlemi belirtir. Bu eksiltme yapıldıktan sonra tümcenin bağlamsal anlamı yitirilmez. Her dilin, kendine özgü kullanım imkânlarından yararlandığı bilinir. Bu açıdan diller, birden çok tümceyi, birbirlerine bağlı olarak daha kısa söyleme biçimine sahiptir. Bunlar “eksilteli yapı” şeklinde adlandırılır (Günay, 2007, s. 83).

A:“Yarın sinemaya gidecek misiniz?”

B: “**(Yarın sinemaya)** gideceğiz.”

Değiştirme: “Dil bilgisel bağlaşıklık düzeneklerinden bir diğeri de metin içinde bulunan bir ad, eylem ya da tümce gibi herhangi bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılması” olarak tanımlanan değişimdir. Türkçede değiştirim ögeleri olan “öyle”, “böyle” ve “şöyle” gibi işlevsel metin ögeleri ve “yapmak” eylemi tek başlarına kullanıldıkları zaman bir anlam ifade etmezler. Bu eylemler yerlerine geçtikleri ögelerin anlamını kazanırlar (Dilidüzgün, 2017, s. 55).

Arkadaşım haksız yere bana çok kızdı. **Böyle** yaparak beni çok üzdü.

Ahmet söylediklerine kızmış gibi...**Öyle** görünüyor.

Bağlaçlı Bağlaşıklık

Bir metindeki dil bilgisel bağlaşıklıkların tipik araçlarından biri de bağlaçlardır. Bağlaçlar metindeki sözcük öbeklerini, tümceleri ya da tümce öbeklerini birbirine dilsel olarak eklemeler. Aynı zamanda metinler içinde ayrıntılandırma, genişletme ve güçlendirme işlevlerine yönelik olarak kullanılırlar. Bağlamanın iki türü vardır: Yanına ekleme (co-ordination) ve içine ekleme (subordination) (Uzun, 2013, s. 160; İşeri, 2017, s. 119).

Yanına ekleme: Ali, sesimi duydu **ve** içeri girdi.

İçine ekleme: Sesimi duyan **an** Ali içeri girdi.

b. Sözcüksel Bağlaşıklık

Metnin bağlaşıklık yapısının açıklanmasında dil bilgisine ait düzenlemelere ilaveten söz varlığına ilişkin düzenlemeler de önem kazanmaktadır. Metinde aynı sözcüğün yinelenmesi durumuyla sık sık karşılaşılmaktadır. Metinde sayıca fazla yer tutan bu tür yinelemeler farklı düzenlemeler içerir (Uzun, 1995, s. 64, 77). Sözcüksel bağlaşıklık da bu düzenlemelerle ilgilidir ve temelini yineleme oluşturur. Bununla birlikte bir sözcüğün

yeniden yinelenmesinin yanında eş anlamlı ya da aynı sınıfa mensup ögelerinde kullanılmasıyla eş dizimlilik boyutu oluşur (İşeri, 2017, s. 121).

Bu paketi **Ayşe**'ye vermelisin. **Ayşe** birazdan gelecektir.

Zeytin ağaçları çok uzun yıllar boyunca yaşarlar. **Çam, kestane, ceviz ağaçları** da öyle...

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, bir okurun metni anlamlandırabilmesi için okuduğu metnin, metin merkezli metinsellik ölçütlerine ilişkin yukarıda belirtilen işlemleri yapabilmesi gerekir. Bunun için de bir metnin bağlaşıklık yapısının sorunsuz bir şekilde kurulmuş olması önemlidir. Öğrencilerin ders kitaplarında ya da diğer okuma kitaplarında yer alan metinlerin bağlaşıklık yapısında bir sorun olması durumunda öğrencilerin bu metinlerdeki tümcelerden metnin bütüncül anlamına ulaşabilmeleri zor olacaktır (Ülper, 2010, s. 109-110). Bu nedenle, öğrencilerin en çok karşılaştıkları materyal olan ders kitaplarında bulunan metinlerin, metin merkezli metinsellik ölçütleri doğrultusunda değerlendirilerek seçilmesinde fayda vardır.

2. 1. 3. 1. 2. Tutarlılık

Metinsellik ölçütlerinden bir diğeri de bağlaşıklıkla çoğu kez karıştırılan tutarlılık ölçütüdür. Tutarlılık, metin içinde yer alan kavramlar ve ilişkiler arasındaki bağlantıyı ve mantıksal düzeni anlatır. Metindeki dilsel, dil bilgisel uyum, anlamsal-mantıksal uyumun ortaya konmasında metnin okuruna ipuçları vererek önermeler arasındaki düşünce ilişkilerini açığa çıkarmaktadır (Aksan, 2009, s. 150; Aşkın Balcı, 2018, s. 159).

Bu nedenle metin içinde birbirlerine bağlı ve birbirlerini bütüncüleyici olsalar da, bağlaşıklık ve tutarlılık düzey olarak birbirinden farklılık sunar. Bağlaşıklık metnin yüzey yapısında, dil ile ilgili ögeler vasıtasıyla görülebildiği hâlde, tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır. Bu durumda metnin yüzey yapısında tutarlılığı gösteren belirli dilsel ögeler bulunmamaktadır (Onursal, 2003, s. 129).

Böylece metin dünyası ile gerçek dünya arasında her zaman bir uyuma gerekmediğinden, bazı durumlarda metnin anlamı, yüzey yapıyı oluşturan sözcük ve sözcük öbeklerinin oluşturduğu anlam alanından daha büyük bir anlam alanını ifade eder (Uzun, 1995, s. 110).

Vardar (2002, s. 197) ise tutarlılığı, "birbirini izleyen tümce ya da sözcelerin sözdizim, anlam ve kullanım bakımından, çelişmezlik ilkesine uygun biçimde bir arada bulunuşu" olarak tanımlamıştır. Metinlerin tutarlı olmasının temel ilkeleri şunlardır (Günay, 2007, s. 117-121):

- “Metnin tutarlı olması, öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir. Olguların yeniden ele alınması, metnin tutarlılığı açısından yineleme kuralı ile açıklanır....
- Bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir... Yani biçim bakımından belli bir sıklıktan, doku zenginliğinden ve anlam bakımından yoğunluktan söz edilse de, metin her bakımdan tutarlı olmak zorundadır....
- Metnin tutarlı olması için iyi bir düzenleme biçimi olmalıdır. Verilen bilgi, belirli bir düzenlemeyle alıcıya aktarılmalıdır. Verilen bilgiler kadar aktarma ve düzenleme biçimi de önemlidir. metne yerleştirilecek betimlemeler metinden ayrı olmamalı, tersine metinle doğrudan ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.
- Bir metnin tutarlı olması, söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli olan şeylerin söylenmesi ile olur. Kuşkusuz eksilteli (fr. elliptique) yapıyla ya da sezdirim yoluyla da anlatımlar yapılabilir. Okuyucuyu etkilemek için kullanılan bu tür yapılar çok iyi kurulmalıdır.
- Bir metnin tutarlı olması, anlamsal olarak da tutarlı olmasını gerektirir. Başta söylenilen bir şey metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır.”...

Bir metnin metin olmasını sağlayan ölçütlerden olan tutarlılıkla ilgili yapılan açıklamalar incelendiğinde, tutarlılığın daha çok metnin anlam boyutunda oluşan ve bu anlamın yapılanmasını sağlayan öğelerin birbiri içinde mantıklı sıralanışını sağlayan öğeler olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda, bir metnin tutarlılık ölçütlerinin işletilerek metnin derin yapısında bulunan anlama ulaşılmasında imkân sağlayıcı bir nitelikte olması önemlidir. Okuma sürecinde bir okur, metnin büyük ölçekli yapısını kurabilmek için metinle etkileşime geçer. Bu etkileşim sırasında tümcelerin anlamları arasında silme, genelleme ya da yapılandırma işlemleri gerçekleştirilir. Bu durumda, eğitim ortamlarında öğrencilerin karşılaçacakları metinlerin, öğrencilerin bu işlemleri yapabilecekleri nitelikte metinler olması da önemlidir. Karşıt bir durumda öğrenci, metni oluşturan tümceler arasında bir bağ kuramayacağı için metni bir bütün olarak algılayamayacaktır (Ülper, 2010, s. 110).

Buna karşılık bir metnin tutarlılığı ait olduğu söylem türüne göre, söz konusu metnin tümünün düzenlenişini ilgilendiren kurallardan kaynaklanır. Bu iki düzlemi birbirinden ayırmak kolay değildir. Ayrıca anlama sürecinde bu iki düzlem iç içedir. Söylem çözümlemesi ya da metin dil bilimi, büyük ölçüde, metnin yüzey yapısını incelemekle yetinir; derin yapıya inmez (Kıran ve Kıran, 2006, s. 291).

2. 1. 3. 1. 2. 1. Derin Yapı/Yüzey Yapı

Derin yapı, N. Chomsky'nin temellerini attığı üretici-dönüşümsel dil bilgisinde, söz dizimsel düzeyde, genelgeçer nitelikli, biçimsel ve soyut nitelikte olan tümce yapısıdır. Bir tümcede, dönüşüme uğramadan önceki derin yapı, tümcedeki anlamı ortaya koyar. Yüzey yapıdaki eş sesli tümcelerin anlam farklılıkları derin yapıda aranır. Yüzey yapı ise, derin

yapı biçimlerine uygulanan dönüşümler sonucu gerçekleştirilen, bildirişime elverişli duruma gelen somut tümce biçimidir (Vardar, 2002, s. 70, 227).

Gösterenin gösterilene dönüşümünde bazı dil bilgisel veriler, yüzey yapıya ulaşabilirken derin yapıdaki biçimlerini korurlar. Bazı dil bilgisel veriler ise, yüzey yapıya taşınırken sadece onları gösteren dil birimleri aracılık eder. Çünkü dilin zaman ve emek açısından tasarrufu ilkesi, bazı dil birimlerinin yüzey yapıya çıkmasına imkân tanımaz. Dolayısıyla, bazı dil birimleri, onları gösteren yapılar yüzey yapıda kalacak şekilde derin yapıda kalır (Üstünova, 2010, s. 699).

Dilin göstergelerden oluşması itibarıyla yüzey yapı, “gösteren”; derin yapı, “gösterilen” yönüyle değerlendirilir. Yüzey yapı, dilin fiziksel olarak algılanabilen ve işitilebilen somut yanını oluştururken derin yapı, varsayılanı işaret eder. Bu durumda yüzey yapı, söylenmiş ve yazılmış bir yapıdır. Derin yapı ise, bu yapının okuma yoluyla kavranması ve algılanmasıdır. Kısaca derin yapı, dilin anlamını ifade eder. Bu nedenle derin yapının “temel anlamı”, yüzey yapının ise “anlatısal anlamı/söylemsel anlamı” karşıladığı benimsenir (Üstünova, 2010, s. 698).

Bir dilde aynı derin yapıdan ortaya çıkan birçok yüzeysel yapı mevcuttur. Anlama herhangi bir katkısı olmayan “dönüşümler” derin yapı ile yüzeysel yapının ayırt edilmesini sağlamaktadır. Bu açıdan sadece derin yapıyı organize eder ve onu yüzeysel yapıya taşırlar (Rifat, 2008, s. 74). Bir tümcenin anlamı, söz konusu kurallara dayanan işlemler sonucu, etkenden edilmeye, olumludan olumsuzla, soru biçimine geçebilen dönüşümlerle aşağıdaki bir dizi tümce elde edilir:

Ayşe bardağı kırdı.

Ayşe bardağı kırmadı.

Ayşe bardağı kırdı mı?

Bardak Ayşe tarafından kırıldı.

Bu tümceler, kurucu öğeleri ve yapıları açısından farklılık gösterse de Ayşe, bardak ve kırmak eylemi üzerine kuruldukları için aynı anlama gelmektedirler. Ancak bunların yüzey yapıları ayrı, derin yapıları aynıdır. Bu bakış açısıyla, eş anlamlı oldukları söylenebilir. Chomsky’e göre, “Kardeşim iyileşti.” tümcesi derin yapısında en az iki ileti taşıır: “*Kardeşim şimdi iyi.*” “*Kardeşim daha önce hastaydı.*” Ancak bunlar söylenmiş anlamlardır. Oysa aynı sözce, “İlacı keselim.” “Artık okula gidebilir.” “Arkadaşlarıyla oynayabilir.” gibi çok sayıda sözceyi ima ederek çoğaltır. Derin yapıda ifade edilmeyen böylesi sözceler düşünce boyutunda kalırlar (Kıran ve Kıran, 2006, s. 167).

Dilin yüzeysel yapı özellikleri, o dilin dil bilgisi kurallarını oluşturmaktadır. Tek bir sözcükten başlayan süreçte karmaşık metin yapısına kadar ortaya çıkan bütün özellikler dile aittir. Bu nedenle, dili öğrenme aşamasında tek başına yüzey yapı kurallarını bilmek

yeterli gelmez. Derin yapı ve yüzey yapı ilişkilerinde de eş güdümlü sağlanmalıdır. Bir dili öğrenirken etkili olan etmenlerin değerlendirilmesi bu ilişkiler bağlamında ortaya çıkar. Görüldüğü gibi bağlaşıklık metnin yüzey yapısında görülebilen dilsel ögeler, tutarlılık ise metnin derin yapısında meydana gelen dilsel ögelerin sıralanışı ile açıklanmaktadır. Metin dil bilim alanında kullanılan tutarlılık ve bağlaşıklık kavramları da dil öğretimini doğrudan ilgilendirmektedir. Metin oluşturmada bu iki beceriyi kazanamayan öğrenciler sözlü ve yazılı dil düzeyinde anlaşılabilir bir metin kurgusu oluşturamazlar (Onan, 2015, s. 93; 2017, s. 154-155).

2. 1. 3. 2. Kullanıcı Merkezli Metinsellik Ölçütleri

Beaugrande ve Dressler (1986, s. 11), kullanıcı merkezli metinsellik ölçütlerini “amaçlılık, durumsallık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, metinler arası ilişki” olarak 5 ayrı ölçüt şeklinde belirlemişlerdir.

Amaçlılık: “Metnin iletişimsel amaçlarına uygun biçimde bağlaşıklık ve tutarlı kılınmasıdır.” “Amaçlılık, metnin yazımı sürecinde yazarını yönlendiren izlettir ve doğrudan metin üreticisi ve onun niyetiyle ilgilidir.”

Durumsallık: “Metnin iletişimsel amaçlarının (örneğin bilgi vermek ve bu yolla uyararak gibi) belli bir durum bağlamı içinde belirginleşmesidir.” “Bu bakımdan durumsallık, metnin bulunduğu çevre ve dili kullanan insanların ona yükledikleri anlamla ilgilidir.”

Kabuledilebilirlik: “Bellekte yer alan düşünceler konuşucu/yazar tarafından metinleştirilerek belirli bir amaç doğrultusunda metin hâlinde sözlü ve yazılı iletişime sunulur. Bu sunulan metnin içerdiği iletinin dinleyici/okur tarafından kabul edilebilir olması gerekir.”

Bilgisellik: “Bilgisellik metnin alıcısı için yeni bilgi taşımasıdır. Yeni bilgi değeri taşımayan tümce yığınlarının metinsellik değerleri çok azalır ya da yoktur.”

Metinler Arası İlişki: “Bir metnin önceki diğer metinlerle kurduğu ilişkidir. Her metin, önceki diğer metinlerle ilişkiye girer. Bu metnin anlamlandırılması sırasında alıcının o metni ilişkili olduğu diğer metinleri de düşünerek kavramasını sağlar” (Uzun, 2013, s. 164-165; Aşkın Balcı, 2018, s. 165; İşeri, 2017, s. 128; Karatay, 2018, s. 83-84).

Okuduğunu anlama, öğrenme, konuyla ilgili yeni bilgiler üretme ve saklama, okunan metinden anlam çıkarma ve gerektiğinde yeniden anlama kurma okurun kullanıcı merkezli metinsellik ölçütlerini doğru algılama ve kavrama becerisine bağlıdır. Bu becerileri kazanan okur, metinler ile ilgili olan bu özelliklere hâkim olarak okuma alışkanlığı ve zevkini de edinecektir (Karatay, 2018, s. 86).

Bu nedenle, dil bilimdeki bu yeni yönelimler ve kavramlar ışığında ana dili olarak Türkçenin öğretiminde kullanılacak metinlerin seçiminde bilimsel ölçütlerin kullanılması kaçınılmazdır. Metinsellik ölçütlerine göre, iç bütünlüğü olmayan, yeni bilgi sunmayan, toplumda yerleşik metin geleneklerine uygun olmayan metinlerin seçilmemesi gerekir. Türkçe öğretimini bilimsel temellere dayandırmak amacıyla, dil bilimdeki bu yeni yaklaşımlara ve kavramlara, öğretim izlencelerinde, öğretmen yetiştiren bölümlerin izlencelerinde ve genel olarak bütün öğretim etkinliklerinde yer verilmesi gereklidir (Kocaman, 1998, s.103, 105).

2. 1. 4. Metin Türleri

Metin dil bilimin ortaya çıkmasıyla birlikte metin türü incelemeleri yeni bir boyut kazanmıştır. Daha önceleri yazın bilim alanında yapılan metin incelemeleri yalnızca yazınsal metinlerle sınırlı kalmıştır. Buna karşın metin dil bilimin araştırma alanına genel anlamda metin kavramı girmektedir. Böylece metin dil bilimle birlikte, sadece belirli kurallara uygun metinlerin kendileriyle sınırlı yazınsal türler kavramının dışına taşarak, yazınsal metinler dışındaki diğer metin türleri de incelenmeye başlanmıştır (Göktürk, 1980, s. 35-36; Şenöz, 1999, s. 28).

Metin türleri kavramı, yazın eserlerinin dil ve anlatım açısından özgün özellikler gösteren ve edebî değer atfedilen yazıları ifade eder. Edebî türler, insanın duruma göre duygu ve düşüncesini ifade etme gereksiniminden doğmuştur. Tarihsel süreçte ortaya çıkan gelişim ve değişimler, yeni gereksinimlerin doğmasını ve bunların yazıya dökülmesi ile birlikte yeni anlatım türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Karatay, 2018, s. 87).

Metin türlerinin incelenmesine ve dil bilim ölçütlerine göre sistematik bir biçimde sınıflandırılmasına ilişkin ilk çalışma 1960'lı yılların ortalarında Hugo Steger tarafından yapılmıştır. Bunu 1972 yılının başında Bielefeld Üniversitesindeki Disiplinlerarası Araştırma Merkezinin Rheda'da düzenlediği metin türleriyle ilgili bir seminer izlemiştir. Seminerin konusu, dil bilim ya da metinle ilgili diğer bilimler aracılığıyla metin türlerini birbirinden ayırt edici ölçütleri belirleme üzerinedir. Bu seminerde sunulan bildirileri derledikleri kitap dil bilim içerisinde yeni bir inceleme alanının oluştuğunu göstermektedir. 1972'de yayımlanan bu kitaptan sonra günümüze değin metin türlerine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır (Şenöz, 1999, s. 28-29).

Bir dilde bulunan metin türleri ve bu türlerin hangi dil bilimsel ilkelerle açıklanabileceği konusunda ortaya koyulan görüşler arasında fikir ayrılıkları vardır. Ancak yine de bu fikirlerin üzerinde birleştikleri noktalar da bulunmaktadır. Metnin birliğinin betimlenmesinde genellikle iki önemli noktaya dikkat edildiği görülür. Birincisi, metnin

hangi metinler sınıfına girebileceği, ikincisi de metnin iletişim bağlamıdır. Metnin hangi metinler sınıfına gireceği okurun, metnin alımlayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşıcağını belirlerken metnin iletişim bağlamı ise metnin ne zaman, hangi durumda, hangi söylem durumu içinde yazıldığı, metinle kimin kime ve neyi nasıl ilettiğidir (Göktürk, 1980, s. 36).

Metin türü geleneği, dil ile kültürün özelliklerine göre, her dilin kendine özgü yapısıyla oluşur ve bununla birlikte, benzer işlevi yürüten geleneklere ayrı ayrı dillerde de rastlanabilir. Bu açıdan bakınca metin türleri:

- a. “Bütün diller için geçerli genel metin türleri
- b. Tek dilden daha çok dilde bulunan metin türleri
- c. Tek dile özgü metin türleri”

olmak üzere 3’e ayrılabilir. Birinci grupta, bir yazı kültürü olan her dilde bulunabilecek destan, masal, mektup, şiir, sözleşme; ikinci grupta gazel, sone, balad; üçüncü grupta ise Türkçedeki mani gibi metinler yer alır. Bugün belli bir metin türü kapsamına giren metin, geçmişte bambaşka bir tür kapsamında yer almış olabilir (Göktürk, 2006, s. 34).

Metinlerin dil bilimsel yönden hangi ölçütlerle tanımlanabileceği ve hangi metin türleri sınıfına girebileceği konusunda tam bir uzlaşmaya varılamadığı gibi metin türlerinin de henüz kesin sınırlarla birbirinden ayıramadığı söylenebilir. Ancak metinlerin iletişimsel işlevleri metin türünün belirginleştirilmesini ve bu türe özgü dilsel, dil bilimsel ve metinsel yapı öğelerinin kullanılmasını koşullamaktadır. Bu nedenle, bir metnin türünün saptanması yalnızca yüzey yapısındaki dilsel ve dil bilimsel özelliklerinin değil iletişimsel işlevinin belirlenmesine de bağlıdır. Yalnızca metin yapısını ya da işlevini temel alan yaklaşımlar metin sınıflandırılmasında eksikliklere yol açmaktadır. Dilidüzgün (2017, s. 39-42; 98), bahsi geçen gerekçelerle metinleri yapı ve iletişimsel işlev ilişkisi bakımından ele alarak beş metin türü belirlemiştir: Betimsel metin, anlatsal metin, kanıtlayıcı, açıklayıcı/bilgi iletici ve çağrısız metin.

Günay, her metnin bir işlevi olduğu fikrini savunur. Bu işlevin de yazarın niyetine ve metni yapılandırmasına bağlı olarak bir metin tipi oluşturabileceğinden bahseder. İşlevi bakımından; “anlatsal, söyleşimsel, betimleyici söz bilimsel, kanıtlayıcı, açıklayıcı, önceden haber verici, buyrumsal (eğitici, öğretici), üstün metin” tiplerin söz etmek mümkündür. Aynı zamanda, alıcı üzerinde yarattığı etkiye göre on değişik metin tonundan söz edilebilir: “Öğretici, esenlikli, dokunaklı, düşlemsel, dramatik, içsel, ağılatsal, destansı, kalem kavgasına yatkın, gülmece.” Dil ve anlatım, sözceleme durumu, dilin işlevleri ya da alıcıyla olan etkileşim gibi bazı ayırt edici yanlara bağlı olarak farklı türde metinler vardır. Bir metin grubu olarak tür, belli belli örnekçelerle, uzlaşma ve genel kabul görmüş biçimlere uyan metinleri belirtir. Bu bakımından bir türün genel kurallarından söz edilir.

Metin türü, tonu ya da tipindeki belirlemede, değişik metin gruplarını farklı açılardan değerlendirerek, aynı özellikte olan metinleri bir araya getirerek yapılan bir sınıflamadır. 12 metin türünden söz edilebilir: “Destansı, romanesk, özyaşamöyküsel, öğretici, içsel, polemik, mektup, aytamlıkla ilgili, olağanüstü ve düşlemsel, ağılatısal, gülmece, dramatik” metin türü. Diğer taraftan metin türlerindeki bu özellik farkları her metinde çok belirgin olmayabilir. Aynı zamanda, bir metin içinde bir ya da birden fazla tür, tip ya da ton ile karşılaşılabilir (Günay, 2007, s. 230-382).

Kıran ve Kıran bu konuyu ‘farklı söylemler’ ya da ‘metin türleri’ olarak ifade etmişlerdir. Bunun nedeni insanın kendisini ifade etme biçiminde farklı tür söylemleri kullanmasıdır. Betimlemek, anlatmak, kandırmak, ikna etmek ya da açıklamak gibi söylemeye çalışılan her şey farklı söz edimlerini oluşturur. Bu nedenle metin türlerini “betimsel, anlatısal, açıklayıcı ve kanıtlayıcı metinler” olarak belirlemişlerdir (Kıran ve Kıran, 2011, s. 21-52).

İşeri (2017, s. 155) ise, “bilgilendirici ve anlatısal” olmak üzere iki üst başlıkla metinleri sınıflandırmıştır. Bilgilendirici metinler genellikle araştırma makaleleri, tezler ve betimleyici durum raporları, ders kitapları gibi dilin bilgi amacına dönük kullanımını içeren metinler olarak değerlendirilebilir. Anlatısal metinler ise, dilin anlatma amacına yönelik olarak kullanılacak metinlerdir. Anlatısal metinler kurgusu olan metinler ve kurgusu olmayan metinler olmak üzere ikiye ayrılabilir.

Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2007, s. 70) zaman içinde birtakım yeni metin türlerinin oluştuğunu ancak bazı türlerin de kullanılmadığını, bu nedenle insanın ihtiyacı doğrultusunda anlatım türlerinin de geliştiğine ve değiştiğine vurgu yapmışlardır. İnsanın duygu ve düşüncelerini ifade etme gereksiniminden doğan başlıca 12 anlatım türü belirlemişlerdir: “Şiir, tiyatro, hikâye, roman, mektup, gezi yazısı, anı, deneme, makale, fıkra, eleştiri, röportaj.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018, s. 18) metin türleri, “bilgilendirici, hikâye edici ve şiir” olmak üzere 3 ana başlık şeklinde belirlenmiştir. Programda metin türlerinin kapsadığı alt başlıklar da ayrıca belirtilmiştir:

Bilgilendirici metinler: “Anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale / fıkra / söyleşi / deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları.”

Hikâye Edici Metinler: “Çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro.”

Şiir: “Mani / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme / sayışmaca / bilmece.”

2018 Türkçe Dersi Programı'nda belirlenen türler incelendiğinde metin türlerinin zamanla değiştiği ve geliştiği bahsinde olduğu gibi çağın değişmesiyle birlikte yeni metin türlerinin ortaya çıktığı ve bu türlerin eğitim-öğretim ortamında kullanıldığı görülmektedir.

Metin türlerinin literatürde farklılaşmasının nedeni olarak metinleri birbirinden ayıran özellikler için henüz kesinleşen bir yöntemin olmaması gösterilebilir. Ancak yine de metin türlerinin, metinlerin yapısının ve iletişimsel işlevlerinin göz önüne alınarak ortaya konduğu söylenebilir.

Metin türleri, iletişimsel amaçlarına uygun olarak düzenlenmeleri ve bu düzenlemelerin okurun beklentileri ve anlamlandırma işlemini yönlendirmesi bakımından önemli bir rol oynamaktadır. Metnin türü, okur için metinle nasıl bir etkileşime gireceğini belirleyerek alıcının zihninde uygun çerçeveyi açmasını ve bu yolla ilgili metin dünyasını kurmasını sağlar. Böylece, metnin yüzey yapısı ve bu yüzey yapıdaki dilsel kullanımlarla belirlenen metin türünü ve iletişimsel işlevini belirginleştirerek, metnin derin yapısına ulaşmada başlangıç noktası oluşturur (Yazıcı, 2004, s. 11-12).

Metin türlerinin bilinmesi ve tanınması ile anlam kurma arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Böylelikle metinlerin türsel özelliklerinin bilinmesi okura metnin alımlanmasında kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle, okullarda yapılacak okuma eğitimi çalışmalarında öğrencilerin farklı metin türleri ile karşılaşmasına, bu metin türlerini tanımalarına imkân sağlayan çalışmalara yer verilmelidir. Yukarıda bahsi geçen metin türlerinin okunmasında da farklı okuma yöntemleri kullanılır. Kısacası her metin türü farklı okumalarla gerçekleştirilir. Bu nedenle okuma konusunun ele alınmasında fayda vardır.

2. 1. 5. Okuma

Türkçe Sözlük'te (2011, s. 1793) "1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmeği istediği şeyleri öğrenmek. 3. Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek. 4. Sesli olarak söylemek. 5. Bir şeyin anlamını çözmek." gibi açıklamalarla ifade edilen okumanın birçok yönü olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında okuma ile ilgili birçok tanıma ve açıklamaya yer verilmiştir.

Önceleri "okuma" ile bir yazının şifresini çözmeye anlaşılmıştır. Bundan dolayı yüksek sesle okuma çalışmalarına öncelik verilmiştir. Zaman içerisinde ise okuma kelimeleri bir bütün olarak görme ve zihne yerleştirme süreci olarak açıklanmaya başlanmıştır. Bu süreç göz, ses ve beynin birçok işlemine dayanmaktadır. Bunlar, anlama, zihinde yapılandırma, görme ve seslendirme gibi işlemlerdir. Bu yönüyle okuma kısaca, "bireyin ön bilgileriyle

metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlanabilir (Güneş, 2013, s. 127-128).

Okuma, aynı zamanda “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s. 67). Okuma sürecinde öncelikle algılama gerçekleşir. Bu, çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıdır. Daha sonra sözcük ve cümleler anlaşılır. Son olarak da okur tarafından ilgi alanına giren ve ihtiyaç duyulan bilgiler seçilir. Bu bilgiler, birtakım zihinsel işlemlerden geçirildikten sonra ön bilgilerle birleştirilir ve yeniden anlamlandırılır. Bu anlamlandırmada, bireyin okuma amacı ve deneyimleri, ilgisi, motivasyonu ve dil bilgisi de etkilidir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 14).

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma; “kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” olarak tanımlanmıştır. Derslerde yapılan okuma etkinlikleri ile öğrencilere, “okuduğunu daha hızlı ve doğru anlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, farklı duygu ve düşüncelere saygılı olma, yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırılabilir” (MEB, 2006, s. 205).

Göktürk’ün (1980, s. 168) ifadesiyle ‘okuma edimi’, “baştan sona, önümüzdeki metni okuma yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir.”

Göğüş’e (1978, s. 60) göre okuma, “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem, görme ve seslendirme yönlerinden fizyolojik; kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir. Duyu organları ile zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan, okuma etkinliği gerçekleşmez.” O hâlde okumada üç esas hadise gerçekleşir:

1. “Yazı işaretinin algılanması,
2. Ses işaretinin meydana getirilmesi,
3. Mânanın kavranması” (Baymur, 1954, s. 13).

Görüldüğü gibi okumanın metni sözcük düzeyinde çözümlenmek ve söylenenleri anlamak ilk aşamadır. Bu aşamada alt anlam, derin anlam ya da yorum söz konusu değildir. Ancak metnin tamamını ya da bir bölümünü tam olarak anlamak için sözcük düzleminde anlamaktan daha fazlasını yapmak, daha ileri bir aşamaya geçmek gerekir. Bu da, okurun, beyninde sözcükleri ve düşünceleri bir araya getirmesiyle olur (Adalı, 2010, s. 10-12).

Okuma ile ilgili tanımlardan ve açıklamalardan anlaşılacağı üzere okumanın son aşaması anlam kurmaktır. Onan’a (2013, s. 20) göre yapılandırmacı eğitim sistemiyle birlikte okuma öğretiminde ön plana çıkmış olan anlam kurmada iki temel unsur yazar ile okuyucudur. Anlam kurma, bu iki unsur arasındaki etkileşim sonucunda meydana gelir. Bu

süreçte, okuyucuların ön bilgilerinin düzeyi ve niteliği metinden çıkarılan anlamın kalitesini doğrudan doğruya etkileyebilmektedir.

Bu nedenle okuma sırasında anlamı yakalamak için metni doğru kullanmak gereklidir. Johnson'a (2017, s. 3) göre okuma, anlam yakalamak için metni kullanma etkinliğidir. Eğer bir metindeki anlam yakalanmamışsa okumanın tam olarak gerçekleştiği söylenemez. Bir metin birçok anlam barındırabilir; ancak bunlar herhangi bir anlam değildir. Okumak, bu anlamlar arasında bir seçim yapmak anlamına da gelmez. "Metnin tek bir anlamı ve bu anlamın değişik yüzleri vardır. Okuma edimi ise, anlamın bu değişik yüzlerinden, katmanlarından birini ya da birkaçını zihinsel olarak üretmektir" (Kıran ve Kıran, 2011, s. 16).

Okumanın anlam kurmayla olan bu ilişkisi neticesinde bireyin içinde bulunduğu bilgi çağına uyum sağlamasına ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmesine katkı sağlanır. Bu yönüyle okuma ve anlama, tüm disiplinlerin öğrenilmesinde anahtar konumundadır ve bireysel gelişmeye yardımcı olmaktadır (Güneş, 2000, s. 58).

Sever'e (2011, s. 13) göre, okuma etkinliğinde görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi iç içe geçmiş eylemler söz konusudur. Fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan okuma etkinliğinin genel nitelikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir:

1. "Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir."

Bu süreç, sadece yazılı metinden okuma bir bilgi akışı olmayıp okuyucunun daha önceden edindiği bilgileri de aktif kılan ve okuru bu akışa dâhil eden bir süreçtir. Bu nedenle, hem alıcının hem de göndericinin sahip olduğu bilgiler okuma sırasında sürekli bir etkileşim içerisindedir (Onan, 2013, s. 180).

Okuma aynı zamanda yararlı bir etkinliktir. İnsanın değişen gündelik yaşam gerçeğine uyum sağlamasına yardımcı olur. Okuma yoluyla yaşamın her türden olgusuna ilişkin deneyimler ve kavrayışlar artar. Aynı zamanda okuma ile insan bilincindeki soyut çıkarımlar aracılığıyla, insanın kendi yaşamında karşılaşmadığı deneyimlerle de tanışırır. Bireye uyum barış ve hoşgörü gibi özellikler katan okuma, insanoğlunun en etkili özgürleşme yollarından biridir (Göktürk, 2012, s. 116-117). Aynı zamanda okuma, "kişinin yazılı ve sözlü mesajları, görselleri ve bu mesajlarda yer alan açık anlamın yanında örtük anlamı da kavrayabilmesi, hayatında kişiyi etkileyen tüm bilişsel ve psikolojik unsurları doğru anlamasını ve anlamlandırmasını" sağlar (Duran ve Topbaşoğlu, 2018, s. 1).

Düşünme, dil becerilerimizi etkilediği gibi dil becerilerimiz de düşünme biçimimizi etkiler. Okumanın da bir dil becerisi olduğu göz önüne alındığında bu becerinin düşünmeye de katkı sağladığı söylenebilir (Johnson, 2017, s. 8).

Okumanın gerçekleşmesi için kimi öğelerin varlığına ihtiyaç duyulur. Sözelimi, okuma ediminin gerçekleşmesi için bir metnin somut varlığı gereklidir. Metnin varlığı ise yazarı ve okuru beraberinde getirir (Özdemir, t.y., s. 31). Yazar, metnin amaçladığı, ulaşmak istediği okuru bulmasını ve onun tarafından algılanmasını ve alınmasını bekler. Yalnızca kendisi için yazdığını söyleyen ve yazdıklarını kimseyle paylaşmayan bir yazar için de bu geçerlidir. Böyle bir örnekte bile yazar, bir okuyucuyu, kendisini amaçlamıştır (Adalı, 1990, s. 62).

Bu temel unsurlar aynı zamanda tarihsel süreç içerisinde yazar, metin, okur merkezli olmak üzere üç farklı okuma biçimine de yön vermiştir. Yazar merkezli okuma doğru yorumun peşinde olmaktır. Yazar metne bir anlam yüklemiştir ve metnin tek bir doğru yorumu yapılabilir. Metin merkezli yaklaşım yazarı ve okuru görmezden gelerek anlamı, metnin niyetinin temellendirilmesi olarak okuyan teorik bir yaklaşımdır. Yavuz'un Barthes'ten yaptığı alıntı (2012, s. 23-24), okur merkezli kuramı açıklayıcı niteliktedir:

“Bir metin, birçok kültürden alınan ve karşılıklı diyalog, parodi, yarışma bağıntısı içine giren çoğul yazılardan oluşur. Ama bu çoğulluğun odaklandığı bir yer vardır, bu da bugüne kadar sanıldığı gibi yazar değil okurdur. ...Bir metnin tekliği onun nereden geldiğinde (kökeninde) değil, nereye gittiğindedir. ...Okurun doğuşu, yazarın ölümü bahasına gerçekleşmek zorundadır.”

Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere okuma ediminde yazar, metin ve okurun karşılıklı iletişime girdiği anlaşılmaktadır. Bu iletişim birtakım bilgi ve becerilere sahip olmak gerekir. Bazı metinlerde okur şaşırtılır ve okur bu karışıklığı çözmeye çalışır. Bunu yaparken de okurun çaba sarf etmesi gerekir. Böylelikle, okurun önceden bildikleri ve tecrübeleriyle de oluşan kendine özgü yorumlar ve anlamlar ortaya çıkar. İyi bir okur, okuma esnasında birkaç düşünme stratejisi kullanır. Bunlar; “önceki bilgilerle ilişkilendirme, metnin ana düşüncesini ortaya çıkarma, sorgulama, yapılandırıcı zihinsel semboller kullanma, özetleme” gibi stratejilerdir. Zihinsel bir uğraş gerektiren okuma ediminin geliştirilmesi için bu teknik ve stratejileri bilmek gerekir (İşeri, 1998, s. 9; Epaçan, 2009, s. 214).

Okuma ile ilgili açıklamalardan anlaşıldığı üzere okumanın öğrenme, anlama, düşünme, düşleme gibi becerilere birçok yönden faydası vardır. Dolayısıyla, okur, bu faydayı şahsi eğilim, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda arttırabilir. Uzun yıllardan bu yana öğretim programlarında okuma etkinliklerinin ağırlıklı olmasının bir nedeni de okumanın çok yönlü faydasıdır (Özdemir, t.y., s. 25, 27). Okuma becerisini geliştirmek ise ancak okullarda yapılacak olan etkili bir okuma öğretimi ile gerçekleştirilebilir.

2. 1. 5. 1. Okuma Eğitimi

Türkçe dersi öğrenme alanları okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerinden meydana gelir. Türkçe derslerinin amacı, bu becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Öğrencilerde geliştirilmesi istenen bu beceriler, birbirleri ile ilişki içersindedirler. Bir becerinin öğretimi aynı zamanda diğer becerilerin gelişmesine de katkı sağlar. Bu nedenle okuma öğretiminin önemi, insanın yaşamı boyunca bütün dil becerilerini kullanacak olmasından ve okumanın bu becerileri olumlu yönde etkilemesinden ileri gelir.

Okumayı öğrenme ve okuma becerilerini geliştirme, okul öncesinden başlayarak ilk okuma ve yazmayla sürmekte ve üst düzey okumaya kadar gitmektedir. Okumayı öğrenme, etkileşimsel ve gelişimsel bir süreçtir. Bu süreç, okur-metin-yazar ve sosyal ortam etkileşimi, okurun ön bilgileriyle yeni bilgilerinin etkileşmesi, okuma amacı ile ulaşılan sonucun etkileşmesi, dil ile düşünce arasındaki etkileşim, metinler arası bilgilerin düşüncelerin ve anlamın etkileşimi gibi birçok yönden açıklanmaktadır (Güneş, 2007, s. 119).

Bu açıklamadan anlaşılacağı üzere öğrenme ile okuma ve anlama arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Okuma öğrenildikten sonra bu beceriye ait alışkanlıklar ve okunanlara ilişkin anlam kurma artacağından öğrenmenin de artacağı söylenebilir. Kısaca böyle bir döngü içinde öğrenme, okuma ve anlama birbirini tamamlar (Okur, 2013, s. 4).

Görüldüğü gibi okuma, öğrenme ve bilgi sahibi olmanın en temel yollarından biridir. Okuma, sadece öğrenciler için değil, hemen herkes içindir. Bu açıdan insanın bilgi dünyasını genişletmesi, duygu ve düşüncelerini geliştirmesi, toplumla daha iyi bir iletişim hâlinde olması için etkili bir öğrenme yolu olarak okumadan faydalanılır. Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinde yazılı kaynaklardan yararlanır. Eğer ki okuma, gözlem ve düşünce ile birleşirse yazılı ve sözlü ifade de güç kazanır. Öğrencilerin, okuma ve dinleme becerilerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi; yazılı ve sözlü olarak kendisini ifade edebilmesi, çoğunlukla söz varlığının zenginliğine, söz varlığının zenginliği de okuma becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Sever, 2011, s. 15).

Okuma, oldukça geniş alt alanlara, boyutlara ve işlemlere sahiptir. Aynı zamanda okuma beceri ve teknikleri de çok sayıda ve geliştirilmesi bakımından uzun bir süreçte yayılmaktadır. Ancak bu uzun sürecin temelleri ilkokulda ve ortaokulda atılmaktadır. Çünkü, öğrenciler okula başladığında okumanın temel becerileri kazandırılmaya çalışılır. Sınıf seviyeleri ilerledikçe okumayla ilgili kazanımlarda bilişsel içerik artar (Güneş, 2013, s. 128).

Bu nedenle ilkokulda okumayı öğrenme faaliyeti sona erdikten sonra, okumaya ilişkin becerilerin artırılması ve okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılması amacıyla çeşitli çalışmalar yaptırılır. Bu işte en önemli rol, okuma derslerine düşer. Fakat öteki derslerde de sınıf kitapları ve başka yardımcı kitap ve yazılarla okuma becerisi desteklenmeye çalışılır. Bu nedenle bütün dersler, okuma becerisinin gelişmesinde ve okuma alışkanlığının yerleşmesinde rol oynar (Baymur, 1954, s. 52).

Okuma etkinliği, ses tanıma, kelime tanıma, akıcı okuma ve anlama gibi çeşitli zihinsel işlemleri gerektirmektedir. Bu nedenle etkili bir okuma eğitiminin, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak bu zihinsel işlemleri de geliştirebilecek şekilde planlanması gerekmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014, Ön söz). Bu nedenle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında neler yapılacağı ile ilgili planlamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Güneş (2007, s. 149-152), okuma becerisinin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan bu planlamaya öneriler getirmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için öncelikle okumaya hazırlık yapılmalıdır. Bunun için ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin gibi etkinliklere ağırlık verilmelidir. Okuma sırasında sözcük, cümle, paragraf ve metni anlama, zihinde yapılandırma ve uygulama çalışmaları yapılmalıdır. Okuma sonrasında ise metni değerlendirme, eleştirme, yorumlama, yazarın bakış açısını değerlendirme, okuma amacını kontrol etme gibi çalışmalar yapılabilir.

Okuma becerisini geliştirmek için yapılacak bu çalışmaların önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda istikrarlı uygulamalarına ihtiyaç duyulur (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 55). Eğitim-öğretimde planlamaya duyulan bu ihtiyaç, öğretim programlarıyla giderilmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili olarak amaçlar, etkinlikler ve kazanımlara yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018, s. 8) özel amaçları içerisinde okuma becerisinin geliştirilmesi ile;

- “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, ...
- Okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, ...
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, ...
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”

Programda öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için belirlenen amaçlar incelendiğinde, okumanın yalnızca yazılı metinlerin şifresini çözme olarak anlaşılması

gerektiği görülmektedir. Programda, okuma becerisi ile öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkı sağlanmasının yanı sıra duygu ve hayal dünyalarının gelişmesinin de amaçlandığı görülmektedir. Okumanın aynı zamanda bireyin düşünsel dünyasında etkili olması da buradan ileri gelmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı tematik bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Programda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında sınıflandırılmıştır. Programın okuma becerisi ile ilgili amaçları doğrultusunda hazırlanan okuma kazanımları ise; “akıcı okuma, söz varlığı ve anlama” alt başlıklarına ayrılarak her bir alt alan için kazanımlar belirlenmiştir.

Akıcı okuma ile ilgili kazanımlar:

1. “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
4. Okuma stratejilerini kullanır.”

Programda okuma stratejileri olarak öğrencilerin “sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma” gibi okuma yöntem ve tekniklerini kullanmaları sağlanmak istenmiştir. Okuma stratejileri, öğrencilerin konuya karşı ilgi ve motivasyon eksikliği ya da anlam kurmada zorlandığı durumların önüne geçmek için geliştirilmiştir. Öğrenciler, bu okuma stratejilerini kullanarak iyi birer okuyucu olma imkânı yakalar (Temizkan, 2009, s. 132).

Akıcı okuma ile ilgili kazanımlar incelendiğinde, okumanın amacına ve metnin türüne göre yapılacak okuma faaliyetlerine ve bu okumalarda dikkat edilmesi gereken hususlara yer verildiği görülmektedir.

Söz varlığı ile ilgili kazanımlar:

1. “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
2. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
3. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
4. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
5. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
6. Kökleri ve ekleri ayırt eder.
7. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.
8. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
9. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
10. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.
11. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
12. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.
13. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.
14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
15. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
16. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.
17. Anlatım bozukluklarını tespit eder.
18. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
19. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan söz varlığı ile ilgili kazanımlar incelendiğinde, Türkçenin geniş anlatım olanaklarını, sözcüklerin yapı özelliklerini ve sözcük türlerini tanıma, farkında olma ya da tahmin etme etkinlikleriyle okuma becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Programda öğrencilerin okuma esnasında aynı zamanda Türkçenin anlatım imkânlarını da keşfederek daha anlamlı okumalar yapmaları amaçlanmıştır. Bu kazanımlar ile dilin inceliklerini tanıyan öğrencinin kendi diline hâkim olması beklenmektedir.

Anlama ile ilgili kazanımlar:

1. “Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
2. Okuduklarını özetler.
3. Metinle ilgili soruları cevaplar.
4. Metinle ilgili sorular sorar.
5. Metnin konusunu belirler.
6. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
8. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
9. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
10. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
11. Metnin içeriğini yorumlar.
12. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
13. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
14. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
15. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
16. Metin türlerini ayırt eder.
17. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
18. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
19. Medya metinlerini analiz eder.
20. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
21. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
22. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
23. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.
24. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
25. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.
26. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
27. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
28. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
29. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.”

Anlama ile ilgili kazanımlara programda ayrıntılı bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Bu da okumanın anlam ile sıkı bir bağ kurmasından ileri gelir. Anlama olmadan okumanın tam olarak gerçekleşmeyeceği düşünülür. Bu nedenle Türkçe Dersi Programı'nda da bu konuya önem verildiği anlama ile ilgili kazanımların detaylı olarak ortaya konmasıyla anlaşılmaktadır.

5. ve 6. sınıflar için hazırlanan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (2018) da öğrencilerin okuduğunu anlamlandırma süreçlerinde, cevabı metinde açıkça bulunan sorular, çıkarım soruları, fikirleri birleştirme ve yorumlama soruları, metni dil, içerik ve

anlatım yönünden değerlendirmeye yönelik soruların dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Programda bahsi geçen bu anlayışın son yıllarda okuma öğretiminden öğrencinin yalnızca dil ve iletişim becerilerini geliştirilmesi değil; “aynı zamanda düşünme, anlama, sorgulama, sınıflama, analiz-sentez yapma gibi zihinsel becerilerine” de katkı sağlaması (Güneş, 2013, s. 141) gerektiğinden ileri geldiği anlaşılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma amaçları ve kazanımları incelendiğinde bu becerilerin geliştirilmesine verilen önem dikkati çekmektedir.

Aynı zamanda okumanın bağımsız bir beceri olarak öğretilmesinin yanlış olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okuma programı farklı becerilerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmalıdır. Bu, bütün çocukların ihtiyaçlarının birbirlerinden farklı olmasından ileri gelir. Dengeli bir okuma programı ile mümkün olduğunca bütün öğrencilere hitap eden çalışmalar uygulanmalıdır. Dengeli bir okuma programı şu özelliklere sahiptir:

- Okuma programı öncelikli olarak çocukların kitapları sevmelerine yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilere kelimeleri tanımaları için birkaç yol öğretilmelidir.
- Öğrencilere, okuma materyallerinin seçimi için izin verilmelidir.
- Çalışma kâğıtları yerine yaratıcı okuma etkinlikleri daha sık kullanılmalıdır.
- Gönüllü okuma teşvik edilmelidir.
- Etkili bir okuryazarlık ortamında, öğrenciler zamanlarının çoğunu, okuma-yazma etkinlikleri yaparak ve okuryazarlık hakkında konuşarak geçirmelidirler.
- Yarışma şeklinde olan okuma yöntemlerinden kaçınılmalıdır (Johnson, 2017, s. 17-20).

Okullarda yapılacak okuma öğretimi çalışmalarında çok yönlü bir düşünme ortamının kurulmasına, değişik görüşlerin dile getirilebildiği tartışmalı bir ders sistemine yer verilmelidir. Öğrenci, yazarın kurmaca dünyası ile dolaysız bir iletişim kurabilmelidir. Aynı yapıt herkeste farklı çağrışımlar uyandırabilceğinden öğrenciler, doğru yorum ve not kaygısı olmadan düşüncelerini serbestçe dile getirebilmeli ve tartışabilmelidir. Bu nedenle eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin kitapla yaşam arasında bağlantı kurabileceği, serbestçe konuşup tartışabileceği düşünsel bir ortamın kurulabilmesi çok önemlidir (İpşiroğlu, 1990, s. 58-59).

Okumanın gerek ana dili derslerinde gerekse diğer derslerde önemli bir yer tutmasıyla birlikte okuduğunu anlama ve öğrenme çalışmalarında ölçme ve değerlendirme yöntemleri de önem kazanmıştır. Okumanın aynı zamanda anlam ile olan ilişkisi okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesine olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu

nedenle okullarda yapılan okuma öğretimi çalışmalarında ölçme ve değerlendirme süreci de önem kazanmıştır.

2. 1. 5. 2. Okuma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim-öğretim sürecinde hedeflenen kazanımları etkinlikler yoluyla gerçekleştirebilmek için öğrencilerin beceri olarak sergileyebilecekleri için ortamlar oluşturulur. Bu eğitim-öğretim sürecinde etkinliklerin yürütülebilmesi ve öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak sürecin biçimlenmesini sağlayacak temel unsur da ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesinden sürecin planlanmasına, etkinliklere karar verilmesinden sürecin istenilen içerikte ilerlemesine ve süreçte yapılan çalışmaların verimliliğinin belirlenmesine kadar birçok işleviyle sürecin bütün aşamalarında bulunan bir unsurdur (Göçer, 2014, s. 2).

Yapılandırmacı yaklaşım ölçme ve değerlendirme sürecini de etkilemiş ve dil öğretiminde yeni anlayışları getirmiştir. Bu anlayış öğrenme odaklı ve öğrencilerin becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Güneş, 2013, s. 307).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 6) öğrenciler arasında bulunan farklılıkları dikkate alarak "ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket" edilmesinin şart olduğuna vurgu yapılır. Aynı zamanda öğretim programları ölçme ve değerlendirmenin tüm unsurlarını içermez. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamak öğretmen ve eğitim uygulayıcılarının özgünlük ve yaratıcılık becerilerine bağlıdır. Bu düşüncelerden yola çıkılarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 6) ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri şu şekilde özetlenmiştir:

1. "Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece "bilme (düşünce)" için değil, "hissetme (duygu)" ve "yapma (eylem)" için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır."

Temel dil becerilerinden olan okuma becerisinin öğrencilerin seviyelerine dikkat edilerek yukarıda bahsi geçen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretim sürecinde değerlendirme çalışmaları dikkate alınmalıdır. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme sürecinde öğrencinin okuma becerileri bakımından bulunduğu yer ve hedefleri tespit edilmeli ve buna göre yapılması gerekenler adeta bir yol haritası gibi sunulmalıdır. Öğrencinin başlangıç noktasına göre kaydettiği ilerleme ve öğretim işinin niteliğini gözler önüne sermesi bakımından değerlendirme faaliyetleri önemlidir (Akyol vd., 2014, Ön söz).

Okuma becerisini ölçmek amacıyla kullanılan araçlar genellikle çoktan seçmeli testler, doğru/yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, eşleştirme maddeleri, boşluk doldurma, kısa cevaplı sorulardır (Temizkan, 2009, s. 247-255; Ülper, 2010, s. 123-130):

Çoktan seçmeli testler: Metne dayalı olarak hazırlanan her bir soru için, dört ya da beş yanıt seçeneği sunularak hazırlanan bu test türünde öğrenci, kendisine verilen soru köküne göre doğru cevabı işaretler.

Doğru/yanlış maddeleri: Verilmiş bir cümlenin, önceki bilgiler doğrultusunda doğruluğunun ya da yanlışlığının tespitinin istendiği soru türüdür. Bu sorular, okuduğunu anlama durumunu belirlemede yaygın olarak kullanılır.

Açık uçlu sorular: Bu sınavlarda öğrencilere duruma göre sorular sorulur ve öğrenciden bulunduğu cevabı yazılı olarak ifade etmesi istenir.

Eşleştirme maddeleri: Verilen iki ayrı sütundaki kavram ya da ifadelerin birbiriyle eşleştirilmesi yoluyla oluşturulan soru türüdür.

Boşluk doldurma: Bu sorularda öğrenciden bir tümcenin yargısının tamamlanması istenir. Boşluk doldurma soruları bir tümcenin bazı yerlerinin eksilmesi yoluyla yapılacağı gibi, bir metnin ya da bir paragrafın bazı yerlerinin eksilmesi yoluyla da yapılabilir.

Kısa cevaplı sorular: Gazetecilik soruları olarak da adlandırılan "5N 1K" (ne, nerede, ne zaman, nasıl, nerede ve kim) türü sorular, genellikle kısa cevaplı sorulardır. Bir öykü metninde kahramanın kim olduğu ve nerelerde neler yaşadığı izlenerek bu tür soruların cevabı aranır.

Bu ölçme değerlendirme araçları ve yöntemleri dışında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek üzere tutum ölçekleri kullanılabilir. Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi katılımlarını ve kazanımlarını doğrudan elde etmek için gözlem tekniğini; öğrencilerin kendileri hakkında kararlar vermesi için ise öz değerlendirme formunu kullanılabilir. Söz konusu becerileri değerlendirmek için bir liste hazırlanarak kontrol listeleri oluşturulabilir (Temizkan, 2009, s. 258-262).

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın (2018, s. 8) belirttiği üzere, okuma becerisinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları daha çok süreç ve performansa dayalıdır. Süreç odaklı ölçme araçları; "öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, ürün dosyası, performans görevleri, projeler ile dereceli puanlama anahtarlarıdır." Sonuç odaklı ölçme araçları ise "klasik sınavlar ve izleme testleridir."

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 9) "4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı" benimsenmesi gerektiğine işaret edilmektedir. Programa göre;

"Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir."

Son yıllarda değişen eğitim-öğretim yaklaşımları ile birlikte ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de değiştiği görülmektedir. Geleneksel yöntemler yerini öğrenci odaklı yaklaşımlara bırakmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlandığı dikkati çekmektedir.

Akyol ve arkadaşları (2014, s. 3-4), ölçme ve değerlendirmenin fazla zaman almasından dolayı okuma becerileri ile ilgili pratik değerlendirme yöntemleri sunmuşlardır. Buna göre kelime tanıma, okuma akıcılığı ve anlama gibi üç önemli alanda performans düzeyi belirlenebilir. Kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı, okuma prozodisi¹ ve okuduğunu anlama rubriği ile öğrencilerin okumalarının ne düzeyde olduğu belirlenebilir. Böyle bir değerlendirme yoluyla öğrencinin zaman içerisindeki ilerlemesi izlenebilir.

Okuma becerisinin ölçüldüğü testlerde bütün öğrencilerin ortalamasının üstünde notlar alması beklenemez. Bunun için, okuma eğitiminde güdüleyici yöntemlerin kullanılması gereklidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme sürecinin sonunda öğrencilerin aldıkları

¹ "Prozodi, metnin etkili bir şekilde okunmasına katkı sağlayan, vurgulama, tonlama, zamanlama ve duraklama gibi özellikleri içermektedir" (Akyol vd., 2014, s. 12).

puanlardan ziyade okuma etkinliğinden beklenen faydalar bakımından istekli olması sağlanmalıdır (Sever, 2011, s. 18).

Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programlarında belirtildiği gibi Türkçenin etkili ve verimli öğrenilmesi için dersler etkinliklerle yürütülmelidir. Bu etkinliklerde beceri öğretimine ağırlık verilmelidir. Etkinliklerin niteliği ve düzeyi sınıf seviyesine göre ayarlanmalıdır. Etkinliklerde soru cevap ilişkisine önem verilmelidir. Dikkatle hazırlanmış etkinlik soruları her aşamada kullanılmalıdır. Bu sorular, sözlü, yazılı, açık uçlu, kısa cevaplı, geliştirme, çıkarım vb. şeklinde olabilir. Sorular öğrencinin yorum yapmasına imkân tanıyacak şekilde tasarlanmalıdır (Güneş, 2012, s. 41).

Türkçe derslerinde kullanılan soruların niteliğine de dikkat etmek gerekir. Özellikle metne bağlı geliştirilen etkinliklerde sorular, öğrencileri motive etmeye, onların dikkatini çekmeye, çalışmaya isteklendirmeye, konunun daha iyi anlaşılmasının sağlanmasına, dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Hazırlanan bu sorularda öğrenciyi değerlendirmek yerine geliştirmek hedeflenmelidir. Bu sorular, okuma öncesi, okuma esnasında ya da okuma sonrasında verilecek etkinliklere dengeli olarak dağıtılmalıdır (Güneş, 2012, s. 40).

2. 1. 5. 3. Okuma Türleri

Okurun amacına, kullandığı yönteme, metnin türüne kullanılan materyale, göz hareketlerine ve kişilere bağlı olarak değişebilen çeşitli okuma türleri bulunmaktadır. “Sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma, bağımsız okuma bu okuma türlerinden bazılarıdır. Okuma öğretim sürecinde en çok sesli okuma ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır” (Güneş, 2013, s. 149).

Göğüş (1978, s. 64), okumada sesli ve sessiz okumanın önemine dikkat çekerek öğrencilerde bu iki okuma yönteminin geliştirilmesi gerektiğini vurgular. Göğüş, sesli okumayı, ‘göz ve zihin çalışmasıyla yazıdan anlaşılanın, başkalarına bildirilmesi ya da okuyanın zevki için söylenmesi; sessiz okumayı ise, anlamın yalnız okur tarafından anlaşılmasıyla yetinilmesi’ olarak tanımlamıştır.

Sesli okumanın öğrencinin okuma düzeyini anlamının en iyi yolu olması, dinleyenleri fikir faaliyetine sevk etmesi, okuyucuda ve dinleyicide haz uyandırması, daha iyi anlamaya imkân tanınması gibi birçok yönden faydası bulunmaktadır. Sessiz okuma ise, hayat boyunca en çok başvurulan okuma şekli olması sebebiyle önemlidir. Aynı zamanda sessiz okuma anlamı çok hızlı kavrama imkânı vererek zamandan ve enerjiden tasarruf sağlar. Bunun yanı sıra sessiz okuma ile sesli okumaya hazırlık yapılması ve öğrencinin

anlamı kendi kendisine kurmak mecburiyetinde kalması da kazanılır (Baymur, 1954, s. 75, 84; Göğüş, 1978, s. 64, 68).

Baymur (1954, s. 91-116), okuma öğretiminde amaçlanan hedeflerin gerçekleşmesinde sesli okuma ve sessiz okuma çalışmalarının yanı sıra evde okuma, okunanların anlatılması, okuma konularının çeşitli vasıtalarla canlandırılması, lügatlerden faydalanılması, manalı okuma alıştırmaları gibi birçok yöntemden faydalanmanın mümkün olacağını ifade eder.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1. ve 2. sınıfta yalnızca "sesli ve sessiz okuma" çalışmalarına yer verilirken 3. sınıftan itibaren "tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, ezberleyerek okuma, hızlı okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma ve tartışarak okuma" gibi yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir.

Bahsi geçen bu okuma türleri, sesli ve sessiz okumanın dışında, okuma etkinliğinin oluşundaki zihinsel süreçlere göre değişen okuma teknikleridir. Bu teknikler, fizyolojik ve olarak ele alınan sesli ve sessiz okuma etkinliklerinin herhangi birisi kullanılarak uygulanabilir. Okuma çalışmaları sırasında öğrencilere bu okuma teknikleriyle alıştırmayı yapmak yararlı olacaktır (Aşılıoğlu, 1993, s. 125). Bu okuma tekniklerinden başlıcaları şunlardır:

Tahmin ederek okuma: Okuma etkinliğinde öğrencilerin aktif olması amacıyla metinde bahsi geçen duygu, düşünce ve olaylar ile ilgili öğrencide merak uyandırmayı amaçlayan okuma türüdür.

Soru sorarak okuma: Metnin içeriğine yönelik tutarlılık, çelişki, yazma amacı, verilen örnekler üzerine okuma esnasında okuyucunun kendine sorular yönelterek okumasıdır.

Söz korusu: Bir şiir ya da düz yazının parçalara ayrılarak öğrenci gruplarınca beraber okunmasıdır.

Ezberleyerek okuma: Kültürel ve edebî değere sahip cümle yapılarının, söz varlığının, özlü sözlerin ya da şiirlerin ezberlenmesidir. Bu metinler, sınıf içinde ya da sınıf dışı etkinliklerde ezberden okunur.

Hızlı okuma: Görme çabukluğu, anlama ve zihinde yapılandırma süreçleri ile iç içe yürütülmesiyle gerçekleştirilen okuma yöntemidir.

Göz atarak okuma: Hızlı bir okuma süreci yaşanarak gerçekleştirilen okuma sürecidir. Okuma sürecinde göz sıçramaları hızlı bir şekilde gerçekleştirilir ve sözcükler üzerinde yoğunlaşma olmaz.

Özetleyerek okuma: Yazarın düşüncelerini öğrencinin kendi sözcükleri ile ifade etmesini sağlayan, okunan metnin ne kadar anlaşıldığı ölçen okuma yöntemidir.

Not alarak okuma: Okuma sırasında önemli görülen bilgileri ayıklayarak bir kenara kaydetmektir.

İşaretleyerek okuma: Not alarak okuma yönteminden farklıdır. Öğrenciler, konunun anlaşılması için önemli gördükleri anahtar kelime, kavram vb. bileşenleri metin üzerinde işaretlerler.

Tartışarak okuma: Öğrencilerin metnin konusuyla ilgili birbirleriyle görüşlerini paylaşması ve başkalarının bilgi ve deneyimlerinden yararlanması yoluyla çeşitli görüşleri değerlendirmelerine imkân sağlamak amacıyla uygulanan okuma türüdür (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 194, 198, 212, 235; Güneş, 2013, s. 152; 2015, s. 5; Temizkan, 2009, s. 100-102; Ülper, 2010, s. 18).

Bir başka okuma yöntemi olarak eleştirel okuma, “metinle iletişimsel bir etkileşim içine girme” olarak tanımlanır. Bir başka ifadeyle, yazarın oluşturduğu metni yeniden yorumlama etkinliğidir. Bu da metni oluşturan yapıların değerlendirilmesini ve kullanılmasını gerektirir. Bu yolla anlama, sezme, kestirme gücü kullanılır. Bu okuma yöntemi ile metinde söylenenlerin geçerliği ya da geçmezliği sorgulanır. Bütün bunlar okurda, eleştirel bir tutum oluşmasını sağlar (Özdemir, 2013, s. 19, 87).

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018, s. 12) eleştirel okuma becerisi öğrencilerde, metinlerde geçen örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak metni yorumlama, metinler arasında karşılaştırma ve değerlendirme yapma, konu ve olaylara ilişkin yazarın ve kendisinin bakış açısını karşılaştırma, okuduğu metni içerik, dil ve anlatım bakımından değerlendirme, okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapma ve metindeki çelişkili ve tutarsız ifadeleri belirleme kazanımlarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu yönüyle eleştirel okumanın amacı, kapsamlı bir çalışma sonucunda üretilmiş fikirleri, kavramları ya da teorileri birbirinden ayırt etmektir. Bu nedenle eleştirel bir okuma yapabilmek için, yazarın kullandığı kavram ve sembolleri tanımak, doğruluklarını değerlendirebilmek gerekir. Bu yönüyle eleştirel okuma, daha fazla dikkat ve konsantrasyon gerektirir (Fry, 2000, s. 84). Aynı zamanda eleştirel okuma için yeterli düzeyde sözcük dağarcığına, konunun güvenilirliğini denetleyebilecek bazı tutumlara ve gerçeklerden görüşleri ayırt edebilme yeteneğine gereksinim vardır (Aşılıoğlu, 1993, s. 130).

Eleştirel okuma ile okur, okudukları ile kendi yaşamı arasında ortaklık kurabilir ve bu ortaklıklar üzerinde düşünebilirse kendi kişiliğini oluşturabilecektir. Böylece okur, metinlerle ilişkiye girerek zihinsel edimini oluşturacaktır. Eleştirel okuma bu bakımdan okuyucuya sorma, sorgulama, araştırma bilinci vermektedir (İşeri, 1998, s. 6).

Bilim ve teknolojinin son yıllarda hızlı gelişimi eğitim sahasını da doğrudan etkilemiştir ve kullanılan materyallerde değişmelere yol açmıştır. Buna göre basılı

materyallerin yerini artık teknolojik araçlar almaya başlamıştır. Bu durum da artık bilgileri ekrandan okuyarak öğrenmeyi beraberinde getirmiştir. Bu nedenle son yıllarda ekran okuma-yazma gibi yeni kavramlar ortaya çıkmıştır. Okul çağlarında olan öğrencilerin her yönden gelişimlerini etkilemesiyle son yıllarda daha önemli hâle gelmektedir (Güneş, 2013, s. 357).

Günümüzde birey fark etmese de ekran okumayı sıklıkla gerçekleştirir. Bu durum, okumanın önemi göz önüne alındığında ekran okuma ilkelerinin de öğretim sürecinde kazandırılmasını gerekli kılar. Bu bakımdan ilkokulda temel dil becerileri, ortaokulda dil ve anlatım öğretimi sürecinde ekran okuma becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Ekran okumanın bireyin günlük yaşamındaki vazgeçilmez pozisyonu dil öğretimi alanına görevler yüklemiştir (Maden, 2012, s. 3, 15).

2. 1. 5. 4. Metin Türlerine Göre Okuma

Her okur ne tür bir metin okursa okusun metne anlam verebilmek için çaba sarf etmelidir. Ancak gösterilen bu çaba, okunan yazının niteliğine göre değişiklik gösterir. Doğrudan doğruya somut bilgiler veren bilimsel ve öğretici nitelikli yazılarda, dil ve anlatım iletilmek istenen bilginin düzeyine, okurun deneyim ve yaşantısına göre düzenlenmiştir. Bu nedenle, bu metinlerle kurulan iletişim karmaşık bir yapıya sahip değildir. Okunan metin kurmaca ve yazınsal bir nitelikte ise bu çaba çok yönlü ve karmaşık bir özellik gösterir (İşeri, 1998, s. 10).

Kısaca, yazınsal bir metinle bilimsel bir metin ya da bir romanla bir şiir aynı biçimde okunamaz. Bu durumun nedeni, yapıtların yazılma ve okunma amacı ile ilgilidir. “Niçin okuruz?” sorusunun yanıtı her zaman aynı değildir: Dinlenmek, avunmak, haz duymak, haber almak, öğrenmek vb. sayacağımız her neden okumayı ayrı ayrı yönlendirir (Adalı, 2011, s. 34).

Doğrudan doğruya somut bilgi veren metinlerde okurun tepkisi, çoğunlukla düşünsel bir tepkidir. Oysa bir romanı, şiiri, oyunu okuyan kimsenin tepkisi içli dışlı bir yaşantı, varoluşsal bir deneyimdir. Bu nedenle yazınsal metin ile okuru arasındaki iletişim oldukça karmaşık, açıklanması güç bir süreçtir. Bu nedenle yazın okurluğu belli bir özveriyi, sorumluluğu ve sabrı gerektirir (Göktürk, 2012, s. 15, 18). Bu tür okumalarda her okurun değişik okuma alışkanlığına ve stratejisine bağlı olarak, sözcüklere yüklenen anlamda, okurun yaşına, tecrübesine, görüşlerine, kültürel ve sosyal çevresine göre farklılık görülebilir (İşeri, 1998, s. 12).

Amacı okuyucuya bilgi vermek olan kurmaca olmayan metinler, yaşanmış olaylardan, durumlardan, kişilerden ya da yerlerden söz etmeleri dolayısıyla yazınsal bir

dil kullanmış olsalar bile, bu metinleri okurken hem kurmaca hem de bilgilendirici metinleri okuma tekniklerinden yararlanmak gerekir (Adalı, 2010, s. 117). Bu metin türünde okurun yapması gereken metnin konusunu tespit etmektir. Metnin konusu tespit edildikten sonra okur, yazarın bakış açısını ve metnin iletisini bulmalı ve değerlendirmelidir (İşeri, 1998, s. 12).

Türkçe derslerinin temel materyali olarak kullanılan ders kitapları çok sayıda yazılı metinden oluşmaktadır. Bu yazılı metinler türsel açıdan çeşitlilik göstermektedir. Bir öğrenci, karşılaştığı metni okurken o metni anlamlandırabilmek için metnin türsel özelliklerine göre okuma ediminde farklı alt becerileri işe koşar. Çünkü her yazılı metin türünün kendine özgü dilsel bir örüntüsü vardır. Her metinde kullanılan sözcük türleri, zaman ve kip kullanımı, tümce yapıları, anlatım stratejileri gibi özellikler değişim gösterir. Bu durum, metin türüne bağlı farklı okuma edimlerinin gerçekleşmesi gerektiğine işaret eder (Ülper, 2010, s. 7-8).

Bu nedenle öğrenciler, okunan metnin türüne göre okuma yapmayı öğrenmelidir. İlkokul çağında başlayan okuma, yaşam boyunca sürdüğü için aynı metinle birkaç kez karşılaşılarak farklı yorumlara ulaşılabilir. Aynı zamanda konu değişmese de konunun farklı yazarlar tarafından kaleme alınışı bireyin yorumunu değiştirebilir. Yazarın yazısı gerçeği doğrudan doğruya aktarmayabilir ya da var olan gerçek üzerine kurulmuş olabilir. Yazarın üslubunu anlamak gerçek ve kurmaca ayırımının okur tarafından farkına varılmasıyla gerçekleşebilir (İşeri, 1998, s. 8-9).

Yazılış amaçlarına göre birçok metin türü; okunma amaçlarına göre ise birçok okuma türü olduğu görülmektedir. Bu durum, her metin türünün farklı tür okumalarla gerçekleşmesini gerektirir. Metin karşısında okurun metnin türüne göre oluşturacağı anlamlandırma biçimi farklı olacaktır. Bu nedenle okullarda yapılacak olan okuma çalışmalarında metin türlerine göre nasıl bir okuma yöntemi belirleneceği öğrencilere öğretilmelidir.

Metinlerin genel bir sınıflandırması yapılacak olursa anlatımın nasıl gerçekleştiğine göre “kurmaca metinler ya da kurmaca olmayan metinler” şeklinde iki başlık altında ele alınabilir (Adalı, 2010, s. 13).

Adalı (2010, s. 13) kurmaca metinleri; “anlatı (masal, öykü, bilim kurgu), drama, şiir”; kurmaca olmayan metinleri; “kurmaca olmayan anlatısal metinler (yaşamöyküsü, özyaşamöyküsü, anı, gezi yazısı, röportaj vb.), bilgilendirici metinler (kaynak metinler, ders kitapları, bilimsel makaleler vb.), ikna etmeye yönelik metinler; dergi ve gazete makaleleri, köşe yazıları, denemeler, politik bildiriler vb.)” olarak sınıflandırmıştır.

Bu sınıflandırmaya göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan metin türlerinden hikâye edici ve şiir metin türleri kurmaca; bilgilendirici metin türleri ise kurmaca olmayan metin sınıfına dâhildir.

2. 1. 5. 4. 1. Kurmaca Metinleri Okuma

Yazınsal metinler kurmaca metinlerdir ve gerçek dünyadaki hiçbir şeyin ya da bir durumun karşılığı olmak zorunda değildir; ancak benzerleri bulunabilir. Dolayısıyla her metnin göndergesi kendi üzerinedir ve yazınsal bir metin gerçek dünyayla gönderge ilişkisi kurmaz (Rifat, 2014, s. 91; Günay, 2007, s. 44; Adalı, 2011, s. 221).

Yazınsal metinleri yazınsal yapan yüzey yapıdaki biçime bağlı özellikler değil, derin yapıda ortaya çıkan anlam dünyasıdır. Dolayısıyla, iletişimin niteliği ile konumu, daha sağlıklı bir dayanak noktası olabilir. Çoğunlukla, yazınsal metinlerin bağlamı insanın değerleri ve deneysel bilgileri ile tam bir örtüşme içerisinde olmayabilir. Dahası kurmaca metnin tutarlılığı ve ilişkileri metnin kurmaca dünyasına özgüdür. Dolayısıyla, her yazınsal metin kurmaca özellikler taşır. En gerçekçi sayılanları bile, gerçeğin tam anlamıyla bir saptanması olmadığını, gerçek verilerin, sanatçının amaçladığı anlamlar doğrultusunda bir şekilde değişime uğradıktan sonra yazılı metne yansıdığı bilinmektedir (Göktürk, 1980, s. 54).

Masal, hikâye, tiyatro gibi anlatmanın esas olduğu metinlerdeki olayın en önemli özelliği kurmaca olmasıdır. Bu metinler, konularını gerçek yaşamdan alan ve yaşanmış olayları anlatan anı, gezi, biyografi gibi metinlerden ayrılır. Buna göre hikâye ve roman gibi eserler her ne kadar gerçekçi olarak görünselerde hiçbir zaman gerçeği anlatmaz. Bu eserlerin konuları gerçek hayatla örtüşse bile gerçek, kurmaca bir dünya içinde dönüştürülerek sunulur (Temizkan, 2009, s.138).

Bir metnin tek özelliği dilsel bakımından kişiler arasında iletişimi sağlamak değildir kuşkusuz. Özellikle yazınsal bir metnin okunmasını sağlayan, okuyucusuna haz veren dil dışı duygulandırıcı değerleri de vardır. Metnin kendi içinde bir olay düğümü, kendine özgü bir anlatı tekniği, kişiler arasında olay örgüsü düzeyinde bir iletişim düzeni söz konusudur. Okuyucu metnin bildirisini doğru anlayabilmesi için olay düğümü, kişiler arası ilişkileri ve olayın geçtiği yeri, zamanı iyi tanıması gerekir. Bu nedenle iki tür iletişimden söz etmek mümkündür. Birincisi, yazar-metin-okur düzeyindeki ilk karşılaşılacak eksen, ikincisi, metnin kendi içinde, belli bir okuma, inceleme ile görülebilecek iç iletişim eksenidir (Günay, 1990, s. 133-134).

Yazınsal okuma türünde okur, yazınsal metnin bu dilsel düzenlenişinin ayrımına varma, metnin derin anlamına ulaşabilmek için söylenenden söylenmeyeni çıkarabilme,

yazarın bıraktığı boşlukları metnin yönlendirmelerine uygun olarak doldurabilme ve metnin çok anlamlılığına katkı sağlayabilme gibi alımlama çerçevesinde beliren sorumlulukları da yüklenir (Ülper, 2010, s. 10-11). Bu nedenle kurmaca metinlerde, metnin iletisine ulaşmak için farklı bir çaba gerekir. Bu çaba, okurun bir tür kendi zihinsel faaliyeti ile yeniden üretimi veya düzenlemesidir. Şöyle ki, söz bilimsel şemanın düzenlenişi ile anlamsal yapı arasında yazarın bilinçli olarak boş bıraktığı, muğlaklaştırdığı, dağıttığı ya da değiştirdiği uyumun üzerinde gerçekleştirilir (Yazıcı, 2004, s. 20).

Ancak, yazarın söylemediği boş anlam alanlarını doldurma etkinliğinde okur, gelişigüzel bir davranış içinde değildir. Yukarıda bahsedildiği gibi metin, okurun bu etkinliğini yönlendirir. Okurun görevi, metnin değişik düzeylerinden kaynaklanan sezdirimlere, birbirine örülü görüşlerin yönlendirilmesine uyarak, metinde dile getirilen olaylarla durumların, kişilerin belirlenmemiş özelliklerini kendi düş gücüyle, bütüne uyacak bir biçimde doldurmaktır. Dolayısıyla bir sanat yapıtının farklı okurlar tarafından farklı alımlanması gibi sonuçlar ortaya çıkabilir. İşte bunun nedeni sanat yapıtının sunduğu ikincil dünyanın, bu dünyayı oluşturan yeni nesnellikler düzeyinin, kendisinde bulunan belirlenmemişliği (Göktürk, 2012, s. 35).

Bu nedenle eğer bir okur, yazınsal yapıtların kurmaca özelliğini gözden kaçırırsa, yanlış alımlamalar ortaya çıkabilir. Kurmaca bir metin okunurken şunlara dikkat edilmelidir:

- Okur, doğrudan doğruya metinden yola çıkmalı, yazarın verdiği ipuçlarını dikkate almalıdır.
- Metinde söylenmeyeni, metnin bağlamından çıkarmalıdır.
- Yapıtın dilsel ve yapısal özelliklerini; yapıtaki kişileri ve olayları ve onların yapıt içindeki işlevlerini ve anlamlarını ortaya koymaya çalışmalıdır.
- Metnin verilerine dayanmak koşuluyla yazarın düşünmediği yorum zenginliklerine de açık olduğu unutulmamalıdır (Adalı, 2010, s. 19, 21).

Bu ilkelere dikkat eden okur, Eco'nun (2013, s. 20-21) ifadesiyle 'örnek okur'dur. Örnek okur, metinle iş birliği hâlinde olan ve yazarın yaratmaya çalıştığı bir okur tipidir. Yazar örnek okura yol göstermek amacıyla türlü işaretlerden yararlanır ancak bu işaretler açıkça belirtilmek zorunda değildir. Örnek okur bu işaretlerden yararlanır ve bir oyun gibi oyunun içinde kalmayı bilmelidir. Eco'nun örnek okuru Wolfgang Iser'de 'örtük okur' olarak tarif edilir. Her metin doğası gereği ve zorunlu olarak okuma edimini doğurur ve her metnin düzenleniş biçimi içerisinde kendi alımlanmasının koşulları yatar. Iser'in alımlama estetiği, okuru, yazınsal metnin sunduğu alımlama koşulları içinde, metin içi yönlendirmeler dizisinde arar. Yani her metin kendi içinde örtük, belirsiz eğilimler taşır ve her metnin var olma koşulu bu belirsizliklerin okurlar tarafından ortaya çıkarılmasına bağlıdır. Iser'in okuru örtük biçimde metinde var olan, yazarın metnini kurarken

oluşturduğu bir okurdur. Örtük okur okuma edimine başladığında metnin sunduğu değişik gücül bakış açılarını gerçekleştirirler ve okuma edimi devam ederken meydana gelen birikim sayesinde metne ait yeni bir gerçekliğe ulaşabilirler (aktaran Rifat, 2013, s. 125-126).

Kurmaca metinlerden olan şiirde de konu veya ana düşünce her zaman okura doğrudan verilmek yerine sezdirilmek istenir. Şiirde bazen kelimelere bazen de söylemin tamamına gerçek anlamın dışında anlamlar yüklenir. Bu nedenle şiirlerin okullarda öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Şiir çözümlenmesi, içerik, dil ve anlatım gibi şiirin temel özellikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. İçerik incelenirken ele alınması gereken unsurlar konu, ana duygu ya da düşüncenin ne olduğu üzerinde durmaya; dil ve anlatım özellikleri ele alınırken yazarın anlatım biçimi, işlediği konuyu, ana düşünce veya duyguyu nasıl geliştirdiği üzerinde durmaya yer verilmelidir. Böylelikle şiirde kurulan ahenk, benzetmeler, ses tekrarları, konu ve plan gibi çözümlenmeler yapılarak öğrencilere şiirsel anlatımla ilgili bilgiler verilir (Karatay, 2018, s.191, 194).

Bu açıklamalardan hareketle, kurmaca metinlerin okunmasında okurun belli bir çaba göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Aynı zamanda okurdan istenen bu çaba okurun iyi bir okuyucu olmasına da bağlıdır. Bu çaba, ancak okullarda yapılacak etkili bir öğretimle gelişebilir. Bu nedenle iyi bir okur olabilmek için gerekli olan bu çabanın temelleri Türkçe derslerinde atılır. Türkçe derslerinde okuma becerisinin geliştirilmesi ile aynı zamanda okuma alışkanlığı ve kültürü de oluşturulması amaçlanır. Bu bilincin gelişmesi için okullara büyük görev düşmektedir.

Yazının varolan gerçeğin doğrudan aktarılmadığı, onun üzerine kurulmuş olan kurmaca bir gerçek olduğu bilinci okul yıllarında uyanabilir. Okul yıllarında dil ve anlatım biçimlerini göz önünde tutan daha incelmış bir okuma duyarlılığı gelişir. Yazarın ne anlattığı ile birlikte nasıl anlattığı da önem kazanır. Her yazarın kendi anlatım tarzı olduğuna göre, aynı temanın değişik biçimlerde anlatılması da doğaldır. İşte çocuk bu ayrımı anladığı anda, her yazınsal yapının kurmaca bir dünya yansıttığının bilincine varabilecektir. Bu nedenle okul yıllarında çocuğa çeşitli yazın biçimlerini tanıtan geniş bir kitaplar yelpazesi sunulmalıdır (İpşiroğlu, 1990, s. 49). Böylelikle, bu yelpaze içinde kurmaca dünyanın farklı anlam boyutlarını keşfeden öğrenci kendi dünyasıyla da bir etkileşim içine girerek okumanın zevkine varabilecektir.

2. 1. 5. 4. 2. Kurmaca Olmayan Metinleri Okuma

Kurmaca olmayan metinlerin en belirleyici özelliği, dilin çok yönlü ya da düzenli bir kullanımdan yoksun oluşudur. Nesnelere, bunların göstergelerinin anlam yönünden

belirliliğidir. Öte yandan iletişim konumu yönünden de okura büyük bir yük yüklemeyiz. Okur, bu tür metinlerin kavramsal örgüsünü, göndergelerinin somut ve nesnel karşılıklarını gerçek dünyada bulabilir. Bu metinlerin içeriği, okurun bilgi dağarcığına katkı sunma ve gerçek yaşamda işe yarar bilgileri aktarma amacıyla tasarlanmıştır (Özdemir, t.y., s. 35-36).

Bu yapılar aracılığıyla metnin içeriği ve kavramlar arasındaki önemli ilişkiler sayesinde, bireyler daha önce kazanmış oldukları bilgilerin yardımıyla bilişsel olarak yeni bilgileri birleştirebilmektedir (Aşkın Balcı, 2018, s. 224).

Kısaca, kurmaca olmayan metinler gerçek yaşamla birebir ilişki içinde olan metinlerdir. Kurmaca olmayan metinlerin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Adalı, 2010, s. 117):

- Bu metinlerde anlatılan olayların gerçek hayatta karşılığı vardır.
- Bu metin türü okura belli bir konuda bilgi vermek ve okuru aydınlatmak amacı ile yazılmıştır.
- Bu metnin dili, kendi amacını gerçekleştirmeye yöneliktir.

Kurmaca olmayan metinleri okuma, metinlerin iletisini alımlamaya yönelik bir okuma biçimidir. Karmaşık bir yapıya sahip değildir. Ancak bununla birlikte, iletinin tam olarak alımlanması ve bilgi yitimi olmaması için düşünsel bir çaba gerektirir. Bu da metinleri okurken metnin içeriğini anlamayı ve yorumlamayı, metnin yapısını çözmeyi ve metni eleştirmeyi gerektiren bir süreçtir (Özdemir, t.y., s. 66-85).

Adalı (2010, s. 143-144), kurmaca olmayan metinleri okurken kullanılacak teknikleri şu şekilde belirlemiştir:

- Okumanın amacının belirlenmesi,
- Yazarın amacının ve eğiliminin göz önünde bulundurulması,
- Yazarın temel görüşlerinin belirlenmesi,
- Olguların görüşlerden ayrılması,
- Yazarın kullandığı destekleyici ayrıntıların saptanması,
- Metnin kurgusunun anlaşılması,
- Metnin değerlendirilmesi.

Bu bağlamda kurmaca olmayan metinleri okuyan okur, öncelikle metnin konusunu ve yazılış amacını saptamaya çalışır. Sonrasında metinde konu gelişiminin nasıl bir yapılanışla örüntülediğine bakar. Neden-sonuç örüntüsü içinde yapılan bir metnin önce nedenini ardından da sonucunu kavramaya çalışarak metinde geçen bilgilerin gerçekliğini ya da inandırıcılığını sorgular ve değerlendirir (Ülper, 2010, s. 12).

Kurmaca ve kurmaca olmayan metinler arasındaki sınırlar keskin ve aşılamaz değildir. Konularını gerçek dünyadan alan deneme yazısı ya da günlük, bilgilendirici bir

metin gibi görölse de dilin çok yönlü kullanımına bağlı olarak kurmaca metinlere yaklaşırlar. Bu nedenle bu geçişleri göz ardı etmeden yapılacak bu tür bir ayırım okuma eylemi açısından önemlidir. Bu metinler farklı okuma yöntemlerini de beraberinde getireceğinden öğretmenin en başta bu ayırımın temel noktalarını göstermesi, sonra da bu metinlerin okunmasında ve alımlanmasında öğrenciye kılavuzluk etmesi beklenir (Adalı, 1990, s. 64-65).

Kurmaca olmayan metinler içerisinde bilgilendirici özelliğe sahip olan kitaplardan biri ders kitaplarıdır. Göğüş (1978, s. 154-155), ders kitaplarını okuma yollarını bilmenin öğrencinin başarısını arttıracaklarını belirtir. Bu nedenle öğrencilere ilk sınıflardan itibaren ders kitaplarından nasıl faydalanmaları gerektiği öğretilmelidir. Ders kitaplarının bölümleri, konuları, ana başlıkları, alt başlıkları, resimleri, resimlere bağlı olan çizimler, dipnotlar, kısaltmalar, sözlük gibi ders kitaplarında bulunan her şey öğrencilere tanıtılmalıdır.

Ders kitapları bilgilendirici metin türleri sınıfına dâhil olsalar da Türkçe ders kitapları içerisinde bulunan yazınsal nitelikli metinlerle diğer ders kitaplarından ayrılan bir yapıya sahiptir. Kısacası, Türkçe ders kitapları hem kurmaca hem de kurmaca olmayan metinleri içerisinde barındırır. Bu nedenle Türkçe dersi kitapları, bilgi verme amacı dışında öğrencilerin yazınsal okuma becerilerini de geliştirme gayesi taşımaktadır. Bu durumda, öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında bulunan her iki metin türü okumasına hâkim olması gerekir.

Ders kitapları, öğrenciler tarafından en çok okunan kitap olması nedeniyle önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde ders kitapları, vazgeçilmez bir araç olarak düşünülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının okuma becerisine katkı sağlaması açısından önemi göz önüne alındığında ders kitaplarının seçiminde ve hazırlanmasında birtakım ölçütlere ihtiyaç duyulmaktadır.

2. 1. 6. Ders Kitapları

Çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olarak, belli öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının yanı sıra belli ders materyallerinden de yararlanır. Bu materyaller ile öğretim çalışmalarının etkisini ve verimini arttırmak hedeflenir. Bilim ve teknolojiye bağlı olarak ders materyalleri çeşitlenmiş ve eğitim dünyasına her geçen gün yeni araçlar katılmıştır. Ancak modern araçlara rağmen gazete, dergi, ansiklopedi, roman, öykü gibi yazılı materyaller hâlen geçerliliğini korumaktadır (Demirel, 1996, s.1).

Ders kitabı da bu araç gereçlerden birisidir. Ders kitabı, “bir dersin öğretimiyle ilgili olarak hazırlanan ya da seçilen ve belirli ölçütlere göre incelendikten sonra belli bir okul,

sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak verilen kitap” olarak tanımlanır (Oğuzkan, 1981, s. 51-52).

Ders kitaplarının öğrencilere, öğretmenlere ve velilere bireysel, eğitimsel, sosyal ve ekonomik yönden birçok fayda sağlamaktadır. Güneş'e (2002, s. 15-17) göre:

- Ders kitapları, sunulan bilgiler bakımından farklı disiplinleri kapsayabilir.
- Ders kitapları, bilgiyi kuşaktan kuşağa taşıyarak zihinsel ve duygusal yaşamın temel taşlarını oluşturmaktadır.
- Ders kitaplarındaki metinler öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturmada önemli araçlardır.
- Ders kitapları, kendi kendine öğrenmeye ve istendiği zaman okunarak unutmayı engelleyici olmakla faydalıdır.
- Ders kitabı, öğretmenin öğrencilerle iletişimini sağlayarak sınıfta işlenen konunun izlenmesini kolaylaştırır.
- Ders kitabında sunulan metinler, alıştırmalar, açıklamalar öğretmenin sınıf içi etkinliğini arttırırken kitaptaki sorular ve ölçme araçları öğrenciyi değerlendirme imkânı verir.
- Veliler ders kitapları aracılığıyla okuldaki eğitim-öğretim sürecini takip edebilir ve bu kitaplar ile çocuğunun öğrenmesine katkı sağlayabilir.

Türkçe ders kitapları da, öğrenme sürecinin dil becerileri ile ilişkili kazanımlarını farkındalık seviyesine çıkarmada başka bir deyişle, dil farkındalığı yaratmada işlevseldir (Onan, 2013, s. 74).

Bu yönüyle öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yardımcı olan bu kitaplar, ünite ve konuların içerdiği sıralı bilgileri, öğrencilerin yardım almaksızın öğrenmelerine imkân sağlamak amacıyla hazırlanır. Ders kitaplarıyla öğrenci, öğrenme, çalışma, gözden geçirme, öğretmenin anlattıklarını istediği zaman tekrar etme imkânı bulur. Bu nedenlerle, hazırlanan ders kitaplarının seçimine ve niteliğine dikkat edilmelidir (Duman ve Çakmak, 2004, s. 18).

Ders kitabı, yüzyıllardır kullanılan bir öğretim aracı ve öğrenme kaynağıdır. Ders kitaplarının tarihi Mısır'da MÖ 4000 yıllarında papirüs üzerine yazılmış ders kitaplarından sonra, MÖ 3000 yıllarında eski ders kitapları kil tabletler şeklinde Asurlar ve Babiller'de görülmektedir. Ancak baskı teknikleri henüz olmadığından ders kitaplarının dağıtımı mümkün olmamıştır. Baskı tekniklerinin 15. yüzyıldan sonra gelişmesiyle birlikte ders kitaplarını da çoğaltma imkânı doğmuştur. Türkiye'de ilk matbaanın 18. yüzyılda kurulmasıyla birlikte dil, sözlük, tarih, coğrafya, fen, matematik gibi konuları içeren birçok kitap basılmıştır. Bu kitaplardan bir tanesi Hafız Refi tarafından hazırlanan, önce resimsiz, 1874'te de resimli olarak basılan Resimli Elifbâ-yı Osmanî'dir. Yapılan araştırmalar, bu

esere, ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabı olarak işaret etmektedir (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001, s. 9-11; Akyüz, 2000, s. 3-8).

Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinde basılan kitap sayısı okuryazar sayısının artması nedeniyle daha çok artmıştır. Osmanlı Devleti Döneminde ders kitabı olarak kullanılan kitap sayısı yaklaşık 2600 civarındadır. Bütün bu eserler Arap alfabesiyle yazılmıştır. Cumhuriyetin ilk beş yılında da Arap harfleri ile basılan ders kitapları Harf İnkılâbı'ndan sonra Türk alfabesiyle basılarak okullarda okutulmuştur (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001, s. 12).

Tevhid'i Tedrisat Kanunu'ndan sonra Maarif Vekâleti tarafından okullarda okutulması planlanan ders kitapları için iki genelge yayımlanmıştır. 28 Eylül 1340 (1924) tarihinde yayımlanan "1340-1341 Seney-i Dersiyesi İçüm –İstanbul Vilayeti de Dâhil Olmak Üzere Bütün İlk Mekteplerin İptidai Kısımlarında Tedrisi Kabul Edilen Kitaplar" adı altında ilkokullarda okutulmasına izin verilen ders kitaplarının listesi; 27 Eylül 1340 (1924) tarihli genelge ile de "Türkiye Cumhuriyeti Dâhilindeki Liselerde 1340-1341 Seney-i Dersiyesi Esnasında Okutulması Maarif Vekâletince Kabul Edilen Kitaplar" başlığı altında da ortaokullarda okutulmasına izin verilen ders kitaplarının listesi yayımlanarak İl Millî Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla tüm okullara bildirilmiştir. Bu iki liste, Türkiye Cumhuriyeti'nin okullarda okutulmasına izin verilen ilk ders kitapları listeleridir. Ancak bu ilk ders kitaplarının listesi günümüze kadar hiçbir kaynakta yer almamaktadır (Aslan, 2010, s. 220-221).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Millî Eğitim Bakanlığının, bir komisyon oluşturarak öğretmen ve öğrenciler tarafından derslerde kullanılacak olan kitapları tespit ettiği bilinmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı, okul kitabı olarak seçtiği ve okullarda okutulmasına izin verdiği eserlerin basımını serbest bırakmıştır. Basılan bu kitaplardan birini seçip okutma konusunda öğretmenlere ve okul müdürlüklerine yetki vermiştir. Bakanlığın denetiminden geçen kitaplar, çeşitli yayınevleri tarafından basılarak piyasaya sunulmuş ve öğretmenler kendi dersleri için bunlardan birini seçerek sınıfta kullanmışlardır. Ancak bu durum birçok tartışmayı beraberinde getirmiştir (Aslan, 2010, s. 219).

Ders kitapları ile ilgili olan bu tartışmalar, Millî Eğitim Bakanlığının gündemini devamlı meşgul etmiştir. 3.6.1933 ve 2259 sayılı "*Maarif Vekilliğine Bağlı Mekteplerde Okutulacak Ders Kitaplarının Basılması ve Dağıtılması ile Bu Maksat İçin Kurulacak Mektep Kitapları Sandığı Hakkında Kanun*" ile tek kitap esası getirilmiştir. Ancak tek kitap konusuna getirilen eleştiriler nedeniyle 6.6.1949 ve 5429 sayılı "*Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutturulacak Ders Kitaplarının Seçilmesi, Basılması ve Dağıtılması Hakkında Kanun*" ile serbest basım yoluyla ilk ve orta dereceli okullarda her ders için

birden çok ders kitabı uygulamasına geçilmiştir. Bu sistemde Talim ve Terbiye Dairesinin inceleyerek kabul ettiği ders kitapları listesi, her yıl yayımlanarak öğretmen ve öğrencilere duyurulmuştur. Günümüzde de ders kitapları seçimi benzer şekilde yapılmaktadır (Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001, s. 13).

Günümüzde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre okullarda okutulacak ders kitapları, "(...) Bakanlıkça hazırlanacak, satın alınacak veya hibe yoluyla sağlanacak diğer eğitim araç-gereçlerinin Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak (...) aranacak kriterlerle ilgili" usul ve esaslar belirlenmiştir (MEB, 2011).

14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun "52, 53, 54 ve 55" inci maddeleri ile 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanan bu yönetmelikte ders kitaplarının içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme, teknik, tasarım ve düzenleme konularında dikkat edilmesi gereken maddelere yer verilmiştir:

"İçerik, dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir. Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulur. Dil, anlatım ve üslup yönünden yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır; konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılır; dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınır. Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilir; değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirmenin ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir. Teknik, tasarım ve düzenleme açısından görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır" (MEB, 2011).

Bu açıklamalardan anlaşılıyor ki, ders kitaplarının hazırlanmasında ve seçiminde uzun yıllar nasıl bir ölçüt belirlenmesi gerektiği tartışılmıştır. Günümüzde ders kitaplarının hazırlanmasında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği usul ve esaslara göre bir düzenleme yapılması ve seçilecek olan ders kitaplarının Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanması gerekmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlediği ölçütler dışında ilgili alanyazında yapılan çalışmalarda da ders kitaplarının biçim, içerik, dil ve anlatım, basım, resim ve şekil özellikleri ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda ders kitaplarının bilgiyi sunuş biçimine, ders kitaplarının düzenlenişine, dil ve anlatım özelliklerine, ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine ve okunabilirliğine, ölçme ve değerlendirmeye, resimlerin öğrenme sürecinde önemine değinilmiştir (Güneş, 2002; İşeri,

2014; Küçükahmet, 2004; Demirel ve Kiroğlu, 2006; Tosunoğlu, Arslan ve Karakuş, 2001).

Bütün disiplin alanlarında olduğu gibi Türkçe derslerinin de temel materyali, içerisinde çeşitli metinleri barındıran ders kitaplarıdır. Öğretim etkinliği bu metinlere bağlı olarak sürdürülür. Öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciyi olumlu ya da tam tersine olumsuz yönde etkileme gücüne sahip ders kitaplarında bulunan metinlerin seçimi ve düzenlenişi de bu nedenle önem taşır. Türkçe derslerinin öğrencilerde ana dili bilincinin geliştirilmesi ve ana dilini en etkili bir şekilde kullanmaları amacıyla ders kitapları birer araç görevi görür. Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir (Aşılıoğlu, 1993, s. 180; Solak ve Yaylı, 2009, s. 445). Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin birtakım ölçütlere göre seçilmesi ve bu ölçütlere göre hazırlanması gerekmektedir.

2. 1. 6. 1. Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Nitelikleri

Öğrencinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi ile farklı disiplinlere ait derslerdeki başarısının da geliştirilmesi sağlanır. Bu nedenle ana dili öğretiminde kullanılacak olan tekniklerin ve materyallerin Türkçe derslerinin amacına uygun bir biçimde seçilmesi ve öğretim ilke ve yöntemlerine uygun olarak sistemli bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacına uygun olarak bireylerin dil bilinci ve duyarlılığı kazanabilmeleri için eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin dikkatle seçilmesi, dikkatle resimlenmesi ve yine aynı dikkatle işlenmesi gerekmektedir. Ana dili öğretimi, öğrencinin okuma kültürünü oluşturması ve geliştirmesinde önemli bir yeri olan metinler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, dikkatle seçilen metinlerin yer aldığı ders kitaplarının niteliği de önem kazanmaktadır (İşeri, 2007, s. 61).

Metin seçiminde, metnin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı dikkatli bir şekilde saptanmalıdır. Yazılanları anlayabilmek ilk olarak metnin, düşünsel ve dilsel yapısının, okurun bilgi birikimi, yaşantı ve dil deneyimiyle örtüşmesine bağlıdır. Ancak seçilen metinlerin öğrencinin sınırını zorlaması da gerekir. Yavaş yavaş ve belli bir sistem içinde, onların kavram dünyasını, bilgi birikimi, dil deneyimini geliştirmeli ve zenginleştirmelidir (Adalı, 1990, s. 68).

Ana dili öğretiminde, okuma becerisi ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılması, öğrencilerde öncelikle okuma alışkanlığının yerleştirilmesine bağlıdır. Çünkü Türkçe öğretiminde kullanılan araçlar ders kitapları ve metinlerdir. Bunun için derslerde, öğrencilere okuma sevgisinin kazandırılması, onların okumaya karşı olan tutumlarının ve

ilgilerinin geliştirilmesi gibi duyuşsal boyutlu amaçların yaşama geçirilmesi; Türkçe derslerinin özel ve genel amaçlarının gerçekleştirilmesine önemli katkı sağlayacaktır (Sever, 2011, s. 19-20).

Bu nedenle ders kitabında yer alacak metinlerin seçiminin özenle yapılması gerekir. Eğitici bir metin öğrencinin zihninde sadece etki bırakmak için yer almamalı, öğrenmeyi ve anlamayı da kolaylaştırıcı olmalıdır. Okuma ve öğrenme arasındaki temel ilişkilere dikkat edilerek metnin mesajları öğrencinin kavrayabileceği şekilde olmalıdır (Güneş, 2002, s. 87).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 19) ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği şu şekilde belirlenmiştir:

1. "Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında "Bu kitap için yazılmıştır." ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1. sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır."

Ders kitaplarının Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak hazırlandığı göz önüne alındığında programda ders kitaplarına seçilecek metinlerin nitelik ile ilgili belirli ölçütler taşınması gerektiği detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Programda metinlerin,

edebî ve kültürel değerler taşıması, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirecek estetik değerlere sahip olması gibi özellikler birkaç maddede vurgulanmıştır. Aynı zamanda ders kitaplarında yer alacak metinlerin öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olması beklenmektedir. 2018 Türkçe Dersi Programı'nda "bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır" ifadesi ile geçmiş yıllarda bir metnin farklı sınıf seviyelerinde okutulabiliyor olmasının önüne geçilmiştir.

Ders kitaplarına seçilecek metinlerin sahip olması gereken nitelikler incelendiğinde ders kitaplarında, Türk yazınının dışında dünya ülkelerinin de yazınına yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu da edebiyatın insanın estetik yönden gelişmesinin yanında moral yönden de gelişmesine imkân veren yapısından ileri gelmektedir. Böylelikle başka ülkelerin metinlerinin okutulması yoluyla öğrencilerde başka kültürlerin anlaşılması, o ülkelerin insanlarını ilgilendiren konuların ele alınmasıyla değişik bakış açıları geliştirilmeleri sağlanır (Marshall, 1974, s. 18-19).

Ders kitaplarının bu yönüyle öğrencilerin kendi kültürünü tanımalarının yanında başka kültürler hakkında bildikleri ve düşündükleri şeylere önemli katkılar sağladığı söylenebilir (Pingel, 2003, s. 2).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçen 10. ve 11. maddeler ile Kocaman'ın (1998, s. 103) işaret ettiği dil öğretiminde doğal dilin kullanımının seçimine ve değişik dil kesitlerine uzanılmasına imkân tanınmaktadır. Yazın metinlerinin okumayı sevdirmeye özellikleri yadsınamaz; ancak dili bütünlüğü içinde kavramak aynı zamanda günlük gazete, haber metinleri, duyuru, reklam, gülmece gibi metin türlerinin de anlaşılmasını içerir. Bu metinlerde kullanılan resmî, kaba, incelikli anlatım gibi anlatım biçimlerinin de anlaşılması önem taşır. Aynı zamanda yazın eserlerindeki yerel ağızlara ve deyimlere dikkat çekilmesi Türkçenin gücünün anlaşılmasına katkıda bulunur. Bu tür metinlerin ve değişik amaçlı dil kullanımlarının sezdirilmesi dilin işlevsel boyutunu açığa çıkarmada yararlı olacaktır.

Programda metinlerin uzunluğu da söz konusu edilmiştir. "*Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir.*" Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde metin ve satır uzunluğu önemlidir. Satır uzunluğunun gerekenden fazla olması, göz hareketlerinin okumayı zorlaştırmasına; gereğinden fazla uzun metinler ise metnin anlam zincirinde kayıplara neden olacaktır. Bu nedenle, her sınıf seviyesine yönelik olarak verilecek metinlerin ve satırların uzunluğu, araştırmalarla belirlenmiş ölçütlere göre düzenlenmelidir (Güneş, 2002, s. 87; Binbaşıoğlu, 1993, s. 19).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “*seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır ve ders kitaplarında ‘bu kitap için yazılmıştır’ ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır*” maddeleri ile ders kitaplarında bulunan sadeleştirilmiş, düzenlenmiş ya da ders kitabı için yazılmış metinlerin kullanılmasına izin verilmemektedir. “*Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya*” imkân tanınmıştır.

Bu maddeler, metinlerin yalnızca özgün hâlinin kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Geçmiş yıllarda ‘bu kitap için yazılmıştır’ ifadesi ile yer alan ders kitabı yazarlarınca belirli amaçlara göre oluşturulan metinlerin kullanılmasının günümüz öğretim ve yöntemleriyle bağdaşmadığı söylenebilir. Ancak programda yer alan bu maddelerle sadeleştirilmiş ya da düzenlenmiş metinlerin kullanımına da izin verilmemektedir.

Metinlerin herhangi bir düzenleme yapılmadan ders kitaplarına alınması 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan itibaren başlamıştır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre;

- ... “Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/2’si bütün hâlinde alınmalıdır. Şiirlerin bütün hâlinde alınması esastır. Şiir dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa -metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime- çıkarılmalıdır.
- Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3’ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
- Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir.” ... (MEB, 2006, s. 56).

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler ile ilgili maddelerine göre metinler üzerinde birtakım düzenlemelerin yapılmasına imkân tanındığı görülmektedir. Ancak metinler üzerinde yapılacak bu düzenlemeler ile ilgili detaylı bir ölçüt belirlenmemiştir. 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde bu anlayıştan vazgeçildiği görülmektedir.

Geçmişte kaleme alınmış kimi metinleri, sözcük kullanımı ve dilsel anlatım biçimlerinin değişmesi nedeniyle daha genç nesiller anlamakta güçlük çekmektedir. Bu gibi durumlarda belirli ilkeler doğrultusunda sadeleştirmeye gitme başvurulabilecek bir yoldur. Burada önemle üstünde durulması gereken nokta ise sadeleştirmenin uzmanlık gerektiren bir işlem olmasıdır. Yazarın yazınsal üslubunu bozmadan yapılan sadeleştirme zor bir iştir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin sadeleştirilmesi, konunun uzmanlarınca gerçekleştirilmiş olmalıdır (Polat, 1991, s. 24-25).

Bu noktada, ders kitabı yazarlarına ve hazırlayıcılarına büyük görev düşmektedir. Ders kitaplarına alınacak metinlerin öğrenci seviyesine göre düzenlenebilmesi için ders kitabı yazarlarının ortak ölçütlere göre hareket etmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde henüz sadeleştirme, kısaltma, düzenleme ya da genel anlamıyla metin revizyonu için belirlenmiş ölçütler yoktur. Bu anlamda yapılacak çalışmalar metinlerin daha nitelikli hâle getirilmesine imkân sağlayacaktır (Bayraktar ve Durukan, 2016, s. 1368). Böylelikle öğrenciler seviyelerine göre hazırlanan metinler yoluyla daha anlamlı okumalar yapabileceklerdir.

2. 1. 6. 2. Okunabilirlik Kavramı

Ders kitaplarında yer alan metinler, ana dili deslerinin yanı sıra diğer derslerde de kullanıldıkları için öğrencinin anlam kurmasına katkı sağlayan önemli bir öğretim materyalidir. Ders araç gereçlerinin içerisinde en fazla kullanılan materyal olması sebebiyle ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliği bir kat daha önem taşır. Aynı zamanda ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin seviyelerine göre seçilmesi gerekmektedir. Bu durum, metinlerin zorluk seviyelerini tespit etmeyi ve metinlerin ne düzeyde okunabilir olduğunu ölçmeyi beraberinde getirmiştir.

Okurun bir metni anlamlandırma sürecini etkili bir şekilde sürdürebilmesini o metni meydana getiren dil ile ilgili özellikler oluşturur. Okunabilirlik ve okuduğunu anlama kavramlarının birbirleri ile bağlantılı olduğu düşünülebilir. Alanyazındaki tanım ve araştırmalara bakıldığında okunabilirliğin tanımında söz dizimsel ve anlamsal dizgelerin bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle okunabilirlik, iletişim kanalında yer alan dilsel özelliklerin okurun metni anlama sürecine yaptığı olumlu veya olumsuz doğrusal etki durumu olarak tanımlanabilir. Bu açıdan, bir metnin anlaşılabilir olmasının ön koşulu, o metnin yapısal açıdan okunabilir olmasıdır (Çetinkaya, 2010, s. 10-14).

Tarihte metin incelemesinin yapıldığı ilk niceliksel çalışmalar MÖ 9. yüzyılda âlimler tarafından yapılmıştır. Kutsal metinlerdeki önemli sözcükleri önemsiz olanlarından ayırmak için sıklık sayımlarına başvurulmuştur. 1840 yılında ise bir metnin kolay ya da zor anlaşılır oluşunun hangi etmenlere göre değiştiği sorgulanmıştır. 1923 yılında okunabilirlik konusunda ilk çalışmaların başlamasıyla araştırmacılar da bu konu üzerinde çalışmaya başlamıştır (Ateşman, 1997, s. 72).

Metinlerin öğrenci grubuna göre seçilmesi gerektiğinde metinlerin zorluk derecelerini tespit eden çeşitli araştırmalarla objektif kriterler oluşturulmuştur. Bunlar okunabilirlik ölçütleridir. Bu ölçütler formüller hâline getirilmiştir. 50'den fazla formül olduğu bilirse de

bunların en yaygın olarak kullanılanları Spache, Dale Chall ve Flesch ve Gunning formülleridir (Güneş, 2002, s. 101).

Türkçe metinlerin okunabilirlik seviyelerinin tespit edilmesi için yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Ateşman'ın (1997, s. 73) 1997 yılında Flesch Okunabilirlik Formülü'nü Türkçeye uyarlayarak yaptığı çalışmada, değişik zorluk ve düzeylerde ve farklı alanlardan metinler seçilerek okuma bakımından zor olandan kolay doğru bir sınıflandırma yapmıştır. Çalışmada kullanılan metinlerde bulunan sözcük ve cümle uzunluklarının ortalamaları dikkate alınmak suretiyle Flesch Formülü'ndeki katsayılar Türkçe için hesaplanmaya çalışılmıştır.

Okunabilirlik formülü ile ilgili bir diğer çalışmada Çetinkaya'nın (2010) ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu, 4 ve daha fazla heceli sözcük oranı ve tekrarlanan sözcük gövde oranı gibi dört değişkenin ilişkisel eşliğini ortaya koyduğu ve okunabilirlik puanıyla anlamlı ilişkilerinin saptandığı "Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü"dür (Çetinkaya ve Uzun, 2014, s. 145).

Okunabilirlik formülleri, metinlere ilişkin bazı sayısal veriler içerir. Okunabilirlik formüllerinin uygulanması ile ulaşılan söz konusu veriler, metnin anlaşılması husunda kesinlik bildirmez. Ancak okunabilirlik formüllerini kullanarak metin hakkında sayısal birtakım fikirler edinmek mümkündür. Yapılması gereken aynı zamanda metinlerin nitel özelliklerini ortaya koyan kontrol listelerinin düzenlenmesidir. Dolayısıyla okunabilirlik formüllerinin kullanılması neticesinde ulaşılan sayısal veriler, nitel verilerle birleştirilip daha nesnelleştirilmeye çalışılır. Okunabilirlik formülleri, öğrencilerin yazılı anlatım ödevlerinin değerlendirilmesi, yazınsal eserlerin dil ve anlatım özelliklerinin çözümlenmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil seviyelerinin belirlenmesi ya da (yazma çalışmaları olmak üzere) metin üretimi gibi birçok amaçla kullanılabilir (Ateşman, 1997, s. 72).

Bu çalışmalardan hareketle Türkçe ders kitapları içinde bulunan metinlerdeki okunabilirlik seviyelerini ölçen araştırmalar yapılmıştır (Zorbaz, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Okur ve Arı, 2013; Baş ve Yıldız, 2015). Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarına seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından dengeli bir dağılım göstermediği, sınıf düzeyleri arasında metinlerin zorluk derecelerinde önemli farklar olduğu dikkati çekmektedir.

Durukan'ın (2014) Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerdeki okunabilirlik seviyeleri ile öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmaya göre, metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin metinlerin okunabilirlik seviyelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin okunabilirlik seviyeleri kolaydan zora doğru değişmektedir. Bu değişime bağlı

olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde azalış görülmektedir. Bu azalış anlamlı bir farklılığa işaret etmektedir. Buna göre çalışmada, metinlerde kullanılan kelime ve cümle uzunlukları öğrencilerin okuma hızını ve anlama düzeyini olumsuz etkilediği ortaya koyulmuştur.

Okunabilirlik ile ilgili araştırmalar, metinlerin zorluk derecelerinin öğrencilerin anlam kurmaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmek için onların okuma seviyelerine uygun kitapların ya da metinlerin seçilmesine ihtiyaç duyulur. Böylelikle seviyesine uygun okuma parçaları ile karşılaşan öğrencinin daha kolay anlam kurmasına imkân tanınır.

Eğitimciler uzun yıllardan beri okuma metinlerinin öğrenci seviyesine göre nasıl belirleneceği üzerinde çalışmaktadır. Her öğrenci için ön bilgiler ve okuma yeterliliği farklılaşmaktadır ve bu sınıf ortamını da etkiler. Kimi öğrenci okuma düzeyi bakımından ortalamanın üstündeyken kimileri ise bu düzeyin altındadır. Metinler de okunabilirlik açısından farklı düzeylere sahiptir. Bazı metinler öğrenciler tarafından kolay okunurken bazı metinleri okumak daha zor gelebilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, metin ile güçlük düzeyi arasındaki uyumun, öğrencilerin okuma yeterliliğinde çok önemli roller üstlendiğini göstermektedir (Akyol vd., 2014, s. 5).

Bu nedenle dil gelişimi ile anlama düzeyi farklı olan öğrencilerin okuyabileceği ortak bir ders kitabında; ilgi ve soyutlama düzeyi ile metin güçlüklerine dikkat edilmesiyle (Güneş, 2002, s. 98) öğrenciler arasında var olan bu farklılık en aza indirgenebilir.

2. 1. 6. 3. Revize Edilmiş/Yeniden Düzenlenmiş Metin Kullanımı

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz etkileyen nedenlerin başında Göğüş'e göre (1978, s. 73) bilinmeyen sözcüklerin çokluğu, anlatımın söz sanatlarıyla yüklü oluşu, metinde kullanılan kavramların bilinmiyor oluşu gibi metinlerin okunabilirliğini etkileyen birçok etken vardır. Aynı zamanda metinlerde, gereksiz tekrarların, süslemelerin, örneklerin çok olması, öğrencilerin dikkatini dağıtarak verilmek istenen mesajın anlamını bozmakta ve okumada zaman harcanmasına neden olmaktadır (Güneş, 2002, s. 97).

Okunabilirliği zor olan böyle metinler karşısında öğrenciler, metinden anlam kurmak için daha çok çaba sarf ederler. Öğrencilerin bu metinleri okumaları yalnızca anlam kurmalarını değil; okumaya karşı olan tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum gerek ders kitapları için gerekse okuma kitapları için öğrenci seviyeleri arasında var olduğu düşünülen seviye farklarından dolayı metinler üzerinde yapılacak düzenlemeleri beraberinde getirmektedir.

Yapılan araştırmalar, metinler çeşitlendikçe öğrencilerin motive olmalarının yanı sıra okuduğunu anlama düzeylerinin de daha kalıcı ve verimli olduğunu göstermektedir. Ancak, metinleri çeşitlendirmek amacıyla materyaller gelişigüzel kullanılamaz. Böyle bir kullanım tarzı anlam kurmada kalıcılık ve verim sağlanacağı anlamında değildir. Bu durumda metinlerin organizasyonu önemli hâle gelmekte ve organizasyon anlam kurmayı zenginleştirecek şekilde yapılmalıdır (Akyol, 2003, s. 53-54). Bu da metinlerin gözden geçirilip yeniden düzenlenmesini gerektirecek çalışmaları berebarinde getirmektedir.

Akyol (2003, s. 49-51), metinlerden anlam kurmanın “metin içi, metin dışı ve metinler arası” olmak üzere üç farklı yolu olduğunu söyler. Metin içi anlam kurma tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki zihinsel işlemlerin kullanıldığı sınırları metin olan anlam kurmadır. Metin dışı anlam kurmada daha yüksek zihinsel işlemler kullanılmaktadır. Bu yönüyle okuyucunun ön yaşantılarını kullanmasını sağlayan, metni yorumlamak için gerekirse dışarıdan yardım alınan anlam kurma biçimidir. Metinler arası anlam kurma ise, eleştirel okuma yapmayı ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren anlam kurmadır. Bu nedenle, ilkokul birinci sınıflarda metin içi anlam kurma çalışmalarına öncelik verilirken bu, ilerleyen sınıf düzeylerinde metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmaları ile desteklenmelidir. Sınıflar ilerledikçe metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmelidir.

Yabancı ülkelerde öğrencilerin okuma düzeyleri için genel esasları oluştırmada bir yöntem olarak seviyelendirilmiş okuma listeleri kullanılır. Seviyelendirilimiş okuma kitapları öğrencilerin ortalama okuma seviyelerine göre belirlenir (Johnson, 2017, s. 27). Türkiye’de 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okutulması planlanan 100 Temel Eser Listeleri bu listelere örnek olarak gösterilebilir. Ancak bu listeler, 2018 yılında yayımlanan bir genelge ile yürürlükten kaldırılmıştır. Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen seviyelendirilmiş kitap listeleri bulunmamasına rağmen bazı uzmanlar ve yayınevleri tarafından hazırlanan kitap listeleri ile karşılaşılmaktadır.

Bu listeler aynı zamanda bir kitabın farklı seviyelerde basılması anlamına da gelmektedir. Ancak bu listelere göre bir kitabın birçok seviyede basılıyor olması, metinlerin okur seviyesine göre düzenlenmesini de gerekli kılmaktadır. Bu noktada önemli olan metnin yeniden düzenlenmesinde nitelikli ölçütlerin belirlenmemiş olmasıdır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ders kitaplarında bulunan metinlerin özgün hâlinin kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ancak bu durum metinlerin özgün hâlinin öğrenci seviyesine göre seçilmesinde birtakım zorlukları ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle, metinlerin sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi öğrencilerin daha anlamlı

okumalar yapmalarını sağlayacağı için metinler üzerinde birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Geçmiş yıllarda ders kitaplarında sadeleştirilmiş, kısaltılmış, düzenlenmiş metinlerin olduğu görülmektedir. Ancak metin üzerinde yapılan bu düzenlemeler ile ilgili herhangi bir ölçüt ortaya konmamıştır. Dolayısıyla bu metinlerin düzenlenmesinde farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bayraktar ve Durukan'ın (2016) yaptıkları araştırmaya göre metinler üzerinde yapılan sadeleştirme çalışmaları metnin anlamını değiştirmeye kadar gitmektedir. Ancak sadeleştirme ya da metni düzenleme çalışmalarında metnin anlamını değiştirmek söz konusu olmamalıdır.

Sadeleştirme işlemlerinin, yetişkinler için olan metinlerin çocuklara yönelik değiştirilmesinde ve Türkçenin eski dönemlerinde yazılmış metinlerin çağdaş okuyucuları için yapılan değiştirilmesinde yapıldığı görülmektedir. Metin değiştirilmesinin ilgili alan incelendiğinde çoğunlukla yabancı dil öğretimi alanında tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla bu konuda çalışmak isteyenler, dil öğretimi alanında mevcut kuramsal çerçeveyi ve kullanılan terimleri arka plana atamayacaktır. Bir başka deyişle, ana dili ve yabancı dil öğretimi alanında oluşan saha, metinleri revize etmek isteyen kişilere yol gösterecek en verimli alandır. Dil öğretimi sahasının ortaya çıkardığı bilgilere göre, sadeleştirme, metin değiştirilmesinin uygulamada ayrılan türlerinden biridir. Metin sadeleştirmede, bazı uzun söz dizimsel yapılar kısaltılırken bazı sözcükler çıkarılır. Sonuç olarak metin değiştirilmesinin sadeleştirmeden farklı olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ilgili literatürde bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Durmuş, 2013a, s. 1303).

Metin sadeleştirmesi (text simplification) kısaca, bir metnin dil bilimsel karmaşıklığını azaltma ve aynı zamanda orijinal bilgi içeriğini ve anlamını koruyan bir süreci ifade eder. Metin sadeleştirmesinin ana hedefi, bilgiyi daha erişilebilir kılmaktır (Siddharthan, 2003, s. 3).

Bu amaçla hazırlanan sadeleştirilmiş metinler, dil öğrenenlere materyal hazırlamak için çok yaygın bir şekilde kullanılır. Ancak geleneksel sadeleştirmede iletişimsel yapıya daha fazla önem vermek, söz dizimi ve kelime kontrolünde daha sezgisel, daha az katı bir yaklaşım benimsemek gerekir (Honeyfield, 1977, s. 439).

Crosley, Allen ve Mcnamara (2012, s. 91, 106) tüm sadeleştirilmiş metinlerin aynı hedefi paylaştığını savunurlar: Daha fazla anlaşılabilirlik ve daha düşük bilişsel yük. Bu anlaşılabilirliğe ulaşmanın birincil yöntemi, söz diziminin değiştirilmesidir. Crosley vd.'nin "sezgisel metin sadeleştirmesi" geleneksel yaklaşımla elle yapılan sadeleştirmedir. Bu nedenle, sezgisel yaklaşımın doğası, bir grup yazarın basitleştirme prosedürlerinin, başka bir gruptan önemli ölçüde farklılık gösterebilmesine neden olmaktadır. Bu nedenle,

yazarların sezgisel olarak metin sadeleştirmenin olumlu ve olumsuz etkilerinden haberdar olmaları ve sadeleştirme prosedürlerini dikkatli bir şekilde değerlendirmeleri gerekmektedir.

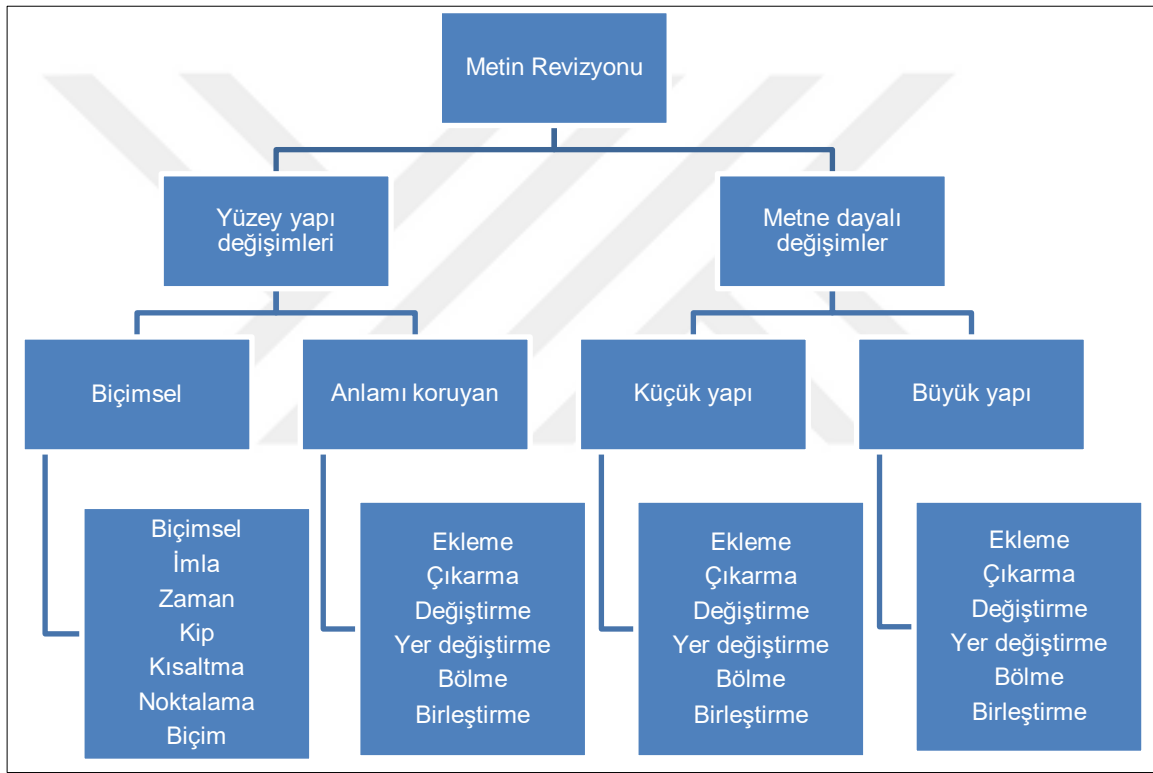
Sadeleştiricilerin dilsel öge ve yapıların yanı sıra hedef kitleye yönelik öngörülerinden hareket ederek uyguladıkları işlemleri de içeren "sezgisel sadeleştirme", bugün dünyadaki en yaygın sadeleştirme yaklaşımıdır. Sezgisel sadeleştirme yaklaşımının gerçekten de vazgeçilemez bir tarafı olduğu kolay anlaşılabilir, çünkü bu yaklaşımda metinleri sadeleştirilenler genelde öğretmen veya öğretmenlik deneyimi olan kişilerdir ve onların, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinden kişisel dil geçmişlerine, oradan, okuyacağı dili hangi amaçla öğrendiğine kadar çok yönlü bir artalan bilgisine sahip oldukları, böylece öğrencilerin hangi metinler nasıl sadeleştirilirse onları daha sorunsuzca okuyabileceklerine dair deneyim ve birikimleri vardır (Uzun ve Ateş, 2012, s. 3).

Bu alanda yapılan çalışmalara daha çok yabancı dil öğreniminde karşılaşılmaktadır. Yabancı bir dil öğrenen öğrenciler için hazırlanan metinlerin hangi ölçütler kullanılarak sadeleştirileceğine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Honeyfield, 1977; Crossley, Allen ve Mcnamara, 2012; Young, 1999; Durmuş, 2013a; Durmuş, 2013b; Bakan, 2012).

Sadeleştirme çalışmalarının düzeyin üstündeki söz varlığının metinden çıkarılması, gereksiz olduğu düşünülen tümcelerin atılması veya uzun tümcelerin parçalara ayrılması olarak görülmesi, bilimsellikten ve öğretimde profesyonellikten uzaklaştırılarak eleştirilere maruz kalmaktadır. Oysaki dil bilim temelli bir yaklaşımla, sadeleştirme olgusu bilimsel bir nitelik kazanabilir. Bir metni okunabilir ve anlaşılabilir kılmak için gerekli görülen sadeleştirme tekniği, özgün metnin türü dikkate alınarak metin dil bilim bağlamında gerçekleştirildiğinde, metinselliğin sağlandığı ve iletideki özgünlüğün belli ölçüde korunabildiği bir metin ortaya çıkabilir (Bakan, 2012, s. 22).

Yapılan çalışmalar da göstermiştir ki metin revizyonunun anlam kurmada büyük bir etkisi vardır. 1980'li yıllarda bu alanda birçok revizyon önerisi ortaya atılmıştır: Sommers metin revizyonu için 4 işlem belirlemiştir: 1) "çıkarma, 2) değiştirme, 3) yer değiştirme, 4) yeniden düzenleme." Bu işlemler sözcük, sözcük grubu, cümle ve ana fikir üzerinde yapılabilecek olan revizyon işlemleridir. Monahan, Sommers'ın kategorisine 4 boyut daha eklemiştir: 1) "metnin taslağı ya da son kopyası gibi revizyonun yapıldığı an", 2) "revizyonun dilsel düzeydeki aşaması (kelime, kelime grubu, cümlecik, cümle, paragraf ya da metnin tamamında)", 3) "düzeltme aşaması (ekleme, silme, yeniden düzenleme, yerleştirme", 4) "revizyonun amacı (metnin görsel sunumu, yazım, biçim, bilgi tamamlayıcı unsurlar)." Monahan bu sınıflandırmayla revizyonun işlevsel tarafı ile amaç ilişkisini ön plana çıkararak revizyonun tanımını genişletmiştir (Alamargot ve Chonquoy, 2001, s. 98).

Görüldüğü gibi revizyon çalışmaları hayli çeşitlilik göstermiştir. Ancak, Faigley ve Witte'nin 1981 yılında yaptıkları revizyon taksonomisi en ayrıntılı taksonomi olarak kabul görmüştür. Geçmiş yıllarda yapılmış olmasına karşın revizyonun hem söz dizimsel hem de anlamsal sınıflandırmasını yaptığı için hâlen tek ayrıntılı revizyon çalışması olarak bilinmektedir. Bu taksonomi aynı zamanda revizyon için birtakım alt kategoriler de önermiştir. Örneğin yüzey yapı değişiklikleri “biçimsel ya da anlamı koruyan” değişikliklerdir. Aynı şekilde anlamsal değişiklikler “küçük yapı ya da büyük yapı” değişiklikleridir (Alamargot ve Chanquoy, 2001, s. 99). Faigley ve Witte'nin (1981, s. 403) geliştirdikleri revizyon taksonomisi şekilde gösterilmektedir:



Şekil 1. Metin revizyonu taksonomisi

“Yüzey yapı değişikliklerindeki biçimsel değişiklikler metnin genel yapısındaki kontrol edilip düzeltilmesi gereken değişiklikleri içerir. İmla, zaman, kip, kısaltmalar, noktalama ve sayfa düzeni gibi geleneksel olarak yapılan değişikliklerdir. Anlamı koruyan değişiklikler metinde kavramların içerdiği anlamları değiştirmeden başka kelimelerle anlatmayı ifade eder. Metinde yapılacak olan ekleme işlemi anlamı koruyarak yüzey yapının zenginleşmesini sağlar. Çıkarma işleminde okuyucunun zorlandığı kelime ya da kelime grubu metinden çıkarılır. Değiştirme, terim anlamlı ya da anlaşılması güç kelimelerin yerine aynı anlamı taşıyan kelimeler koymaktır. Yer değiştirme, bir kelime grubu ya da cümlelerin yeniden düzenlenmesidir. Örneğin devrik yapıdaki bir cümle kurallı hâle getirilebilir. Bölme, uzun bir metin yapısının anlamı daha iyi sağlanması için birden fazla parçaya ayrılması, birleştirme ise bölmenin tam tersi olarak iki ya da daha fazla parçanın tek parça hâline getirilmesidir. Yüzey yapı değişiklikleri metnin tamamında çok küçük değişiklikler ortaya çıkarırken, metne dayalı küçük ve büyük

yapıdaki değişimler metinde köklü değişimlere neden olur. Anlamı koruyan ve biçimsel değişikliklerin aksine metne dayalı değişimler metnin genel düşüncesini de değiştirebilir” (Faigley ve Witte, 1981, s. 403-404).²

Kısaca bu tabloya göre, yüzeysel değişimler anlamı korur; küçük ve büyük yapı değişimleri ise anlamı değiştirir. Küçük ve büyük yapıdaki değişimler yapılırken işlem aynıdır; sadece metin içinde derin anlamda değişim olur. Revizyon sınıflandırması için hangi taksonomi seçilirse seçilsin, yüzeysel hata ile anlamsal hata arasındaki farkı ayırt etmek her zaman zordur. Örneğin: ”*Bot denizde gidiyordu.*” cümlesi; ”*Bot mavi denizde gidiyordu.*” cümlesi ile dönüşüme uğratılırsa yalnızca yüzey yapıda değişiklik meydana gelir. Fakat bu cümle: ”*Bot öfkeli denizde gidiyordu.*” olarak değiştirilirse o zaman anlamı büyük ölçüde değişir (Alamargot ve Chonquoy, 2001, s. 100).

Metinler üzerinde yapılan revizyon işlemlerinden anlaşılacağı üzere, okumada anlama küçük ve büyük yapılar olmak üzere iki düzeyde gerçekleşmektedir. Küçük yapıları anlamak için kelime, cümlecik ve cümleleri; büyük yapıları anlamak için paragraf, metnin bir bölümü veya tümünü anlama becerileri gerekli olmaktadır (Güneş, 2007, s. 242). Bu nedenle metnin büyük yapı düzleminde gerçekleşen anlamı kurabilmek için öncelikle metnin küçük yapısını çözümlenmek gereklidir.

Bir başka çalışmada (Specia, 2010, s. 32) metin sadeleştirmede 10 kurallı işlem den bahsedilir. Bu işlemler şöyle sıralanmaktadır:

- Sadeleştirme yapmamak,
- Alışılmadık ya da karmaşık sözcükleri yerini alacak başka sözcüklerle değiştirmek,
- Basit bir şekilde yeniden yazmak (deyimler ve eş dizimlilik gibi söylem işaretleyicilerini veya sözcük kümelerini değiştirmek),
- Cümleleri kurallı hâle getirmek,
- Cümleleri etken çatıya dönüştürmek,
- Cümlelerin yerini değiştirmek,
- Cümleleri bölmek,
- Cümleleri birleştirmek,
- Cümleleri çıkarmak,
- Cümlelerin bir bölümünü çıkarmak.

Metin revizyonu üzerine yapılan bu çalışmalar, revizyon sürecini yaklaşık olarak betimleseler de henüz bu çalışmaların nasıl yapıldığının açıklaması epey zordur. Bu

² Alamargot ve Chanquoy (2001) ve Faigley ve Witte'nin (1981) yaptıkları çalışmadan alınan bu bölüm Bayraktar, İ. ve Durukan, E. (2016) tarafından hazırlanan ”*Türkçe Ders Kitaplarında Metin Sadeleştirme Üzerine Bir Değerlendirme*” makalesinde de yer almıştır.

nedenle sunulan bu modellerin gelecekte yapılacak revizyon çalışmalarına rehberlik etmesi beklenmektedir (Alamargot ve Chonquoy, 2001, s. 100).

Alanyazın incelendiğinde metin üzerinde yapılan revizyon çalışmaları için birçok terimle karşılaşılmaktadır. Sadeleştirme, kısaltma, düzenleme, özetleme gibi terimlerle geçmiş yıllarda metin revizyonuna izin veren Türkçe ders kitaplarında da karşılaşılmıştır. Ancak bu terimlerin ne anlama geldiği üzerinde henüz bir birlik sağlanamamıştır. Bu durum Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ile okuma kitapları incelendiğinde anlaşılmaktadır.

Durmuş (2013c, s. 392-393), özetleme, sadeleştirme, kısaltma, bölme, açıklama, birleştirme, yerine koyma, düzenleme, düşürme, eksiltme vb. işlemlerin yapılmasıyla birlikte ortaya özgün metinden farklı yeni bir metin çıktığına işaret etmektedir. Yazıda, özgün metnin hedef metne dönüştürülmesi sürecinde ortaya konulan bütün bu işlemleri ifade etmek üzere “*metin değiştirim*” terimi önerisinde bulunmuştur. “*Metin değiştirim*” (text modification), özgün metin ile bu metin üzerinde yapılan bir dizi dil bilimsel değişiklik sonucunda ortaya çıkan hedef metin arasındaki ilişkiyi karşılamaktadır. Hedef kitlenin anlam kurmasını güçleştirdiği düşünülen, özgün metinde bulunan sözcüksel, söz dizimsel ve anlamsal unsurlar çeşitli dil bilimsel işlemler yoluyla daha kolay okunabilir ve daha kolay anlaşılabilir metinler hâline dönüştürülmektedir. Bu değiştirim sürecinde, hedef metin, özgün metne bazı sözcüksel ve/veya söz dizimsel eklemeler yapılarak, özgün metinden belirtilen düzeylerde bazı dilsel yapılar çıkarılarak veya özgün metindeki yapılar hedef metnin okuyucusunun nitelik ve beklentilerine uygun olan eş veya yakın değerli dilsel yapılarla değiştirilerek oluşturulabilir.

Öğretim sürecinin sıkıntıya girmemesi için ne şekilde ve ne ölçüde sadeleştirme yapılacağı çok önemlidir. Sadeleştirme, sadece metni kısaltma olarak algılanırsa büyük yanılgıya düşmüş olunur. Hesapsızca atılacak her tümce, her sözcük, metinsellik dokusuna zarar verecektir. Anlamanın kayba uğratılmayacağı şekilde tümcelerin bölünmesi, bağlaçlar, zıtlık, tekrar, gönderim ve değiştirim gibi maddelerin dikkate alınmasıyla; sanatlı ve üsluba dönük söyleyişleri yalınlaştırarak yapılacak bir sadeleştirme ile, anlama daha kolay ulaşılması mümkündür (Bakan, 2012, s. 26).

“Metin değiştirim”, farklı amaçlarla farklı hedef kitlelere yönelik olarak yapılan bir işlemdir. İlk olarak, ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde, bilhassa başlangıç ve orta seviyedeki öğrencilere yönelik olarak yapılan değiştirim işlemleridir. İkinci olarak, tarihî metinleri okuma güçlüğü çeken aynı dilin çağdaş okurları hedeflenir. Tarihsel süreçte yaşanmış olası dil bilimsel değişiklikler neticesinde aynı dili konuşsalar da okunanın anlaşılmasında güçlükler gözlemlenmiştir. Bu bakımdan, uzmanlar söz konusu bu kitleye dilsel ve psikolojik engeller karşısında yardımcı olmak amacıyla metnin dilinde değiştirim

işlemini gerçekleştirmektedir. Yetişkinlere yönelik yazılan metinlerde de, aynı dili kullanan çocuklar için değiştirim işlemleri yapılabilmektedir. Bu değiştirim sürecinde, üzerinde çalışılan metnin büyük ve küçük ölçekli yapısında uygulanan dil bilimsel işlemlerde, diğer alanlarda da olduğu gibi deneysel ve uygulamalı dil bilimin verilerinden yararlanılmaktadır (Durmuş, 2013c, s. 394-397).

2. 1. 6. 4. İlgili Alanda Yapılan Araştırmalar

Literatürde metin revizyonu çalışmalarının okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisinin incelendiği çalışmaların nicelik olarak az olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların daha çok yabancı dil öğrencileri için yapıldığı görülmektedir. Ana dili öğretiminde kullanılan metinler üzerinde yapılan revizyon çalışmalarının etkililiğini araştıran çalışmalar ise oldukça azdır.

Çalışmanın bu bölümünde, metin revizyonunun öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi üzerine yapılan deneysel çalışmalar ile metin revizyonuna ilişkin tutum ve görüşler üzerine yapılan betimsel nitelikli araştırmalara yer verilmiştir.

Mason ve Kendall (1978) “*Facilitating Reading Comprehension Through Text Structure Manipulation*” adlı çalışmalarında 9-12 yaş arası okuyucuların yazılı bir metinde anlamlı birimleri ayırt etme yeteneklerini tespit etmek ve zor cümlelerden nasıl etkilendiklerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma sonucunda metin üzerinde yapılan kısaltma ya da bölümlere ayırmanın okumada hatayı azalttığı, metne yapılan müdahalelerin düşük seviyeli okuyucuların puanlarını geliştirdiği görülmüştür. Metinlerde bulunan birleşik cümlelerin öğrencilerin hata oranlarını yükselttiği gözlemlenmiştir.

Long ve Ross (1993), “*Modifications That Preserve Language and Content*” adlı çalışmalarında sadeleştirilmiş metinleri okuyan 13 ikinci dil öğrencilerinin, özgün metinleri okuyan 13 öğrenciye göre, anlam kurmada daha başarılı oldukları sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve materyal yazarlarının bu tür bulguları dikkate almalarını ve yabancı ve ikinci dil öğrenenleri için okuduğunu anlama materyallerini değiştirmeye yönelik bir yaklaşım olarak detaylandırmanın yapılması gerektiğini göstermektedir.

Yano, Long ve Ross (1994), “*The Effects Of Simplified And Elaborated Texts On Foreign Language Reading Comprehension*” adlı çalışmada sadeleştirilmiş metinlerin, özgün metinlere kıyasla metin anlama yeteneğini geliştirdiğini benzer şekilde gösteren bir takip çalışmasında desteklemiştir. Bir metnin basitleştirilmiş hâlini okuyan İngilizce öğrenen Japon öğrencilerin, hem ayrıntılı hem de değiştirilmemiş metinleri okuyarlardan

daha iyi performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, metinlerin ayrıntılı ve değiştirilmemiş versiyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Demirel (1996), "*Bilgilendirici Metin Türünün ve Okuduğunu Kavrama Becerisinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Düzeyine Etkisi*" adlı tezinde bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama düzeyinin (yüksek, orta, düşük) altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisini incelemiştir. 166 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen araştırmada denk kontrol gruplu ön test-son test desen kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin öğrenme düzeyleri metin türlerine göre değişmektedir. Yüksek, orta ve düşük okuduğunu kavrama düzeyine sahip olan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri arttıkça okuduğunu kavrama düzeyleri de artmaktadır.

Oh (2001), "*Two Types Of Input Modification And EFL Reading Comprehension: Simplification Versus Elaboration*" adlı makalesinde yüksek yeterlilikteki öğrencilerin basitleştirilmiş metni okurken anlama testinde daha yüksek puan aldıklarını, ancak bu sonuçlara ayrıntılı versiyonunu okuyanlar tarafından yaklaşıldığını tespit etmiştir. Değiştirilmemiş metni okuyanların ise en düşük puana sahip oldukları görülmüştür.

Li, Xu S. ve Wang (2005)'in "*The Effects Of Simplified And Elaborated Texts On Second Language Reading Comprehension: An Exploratory Study*" adlı çalışmaları, hem yüksek yeterlilikteki öğrencilerin hem de düşük yeterlilikteki öğrencilerin basitleştirilmiş bir metni okurken en yüksek puanı aldıklarını gösterdi. Ancak, ayrıntılı metin ve değiştirilmemiş metin, yüksek yeterlilikteki öğrenciler için büyük bir fark ortaya koymamıştır. Yalnızca düşük yeterlilikteki öğrenciler için hafif bir fark gözlemlenmiştir.

Arslan (2006), "*Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*" adlı doktora tezinde yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine katkısının olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretimi programının; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisini oluşturan davranışların kazandırılmasında; öğrencilere, yazılı anlatım becerisini oluşturan davranışların kazandırılmasında; öğrencilere, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini oluşturan davranışların kazandırılmasında; öğrencilere, kompozisyon (yazılı anlatım) becerisini kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu daha etkili olduğu saptanmıştır.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010), "*İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama*" adlı makalelerinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları metnin türüne göre okuma ve dinleme becerilerinin düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılının ikinci

döneminde Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan 180 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, “öğrencilerin dinledikleri öyküleyici metni okuduklarından daha iyi anladıkları, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı ve Türkçe dersi başarı puanı arttıkça öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının da arttığı görülmüştür.”

Maxvell (2011), “*The Effects Of Two Types Of Text Modification On English Language Learners’ Reading Comprehension: Simplification Versus Elaboration*” adlı tezinde orijinal metin, sadeleştirilmiş metin, detaylandırılmış metinlerin ikinci dil olarak İngilizce öğrencileri tarafından okuduğunu anlamaları üzerinde deneysel bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, düşük yeterlilikteki öğrenci grubu için, metinlerin basitleştirilmiş versiyonlarını okuyanlar, değiştirilmemiş ve ayrıntılı metinleri okuyanlardan çok daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Çalışma sonucuna göre metin modifikasyonu, İngilizce öğrenenlerin okuduğunu anlamada sahip olabileceği önemli bir etkiye sahiptir.

Mert (2011), “*8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Uygunlukları*” adlı çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öğretici ve kurgusal metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunluğunu değerlendirmiştir. Bu çalışma tarama modelindedir. Çalışmanın veri kaynağı, 2012-2013 öğretim yılı Malatya ilinde bulunan 8. sınıf öğrencilerinin kullandığı Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici ve hikâye edici metinlerdir. Kitapta bulunan toplam 19 metnin 8’i kurgusal metin; 11’i öğretici metindir. İncelenen metinlerin yalnızca bir tanesinde metinsellik ölçütleriyle birebir uyum söz konusudur. Diğer 18 metnin tamamında metinsellik ölçütleriyle uyumsuzluk belirlenmiştir. Aynı zamanda çalışmada, metinlerin okunabilirlik düzeylerinin 5 metin dışında öğrenci seviyesine uygun olmadığı; 14 metnin ise okunabilirlik düzeylerinin öğrenci seviyelerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda incelenen 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütleri ve okunabilirlik düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmadıkları ve seçilmedikleri ortaya konmuştur.

Bakan (2012), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, ‘Meserret Oteli’*” adlı tezinde “Meserret Oteli” adlı özgün yazınsal metni, yüzey yapı ve derin yapıdaki doğruluk ve tutarlılık değiştirilmeden, metin dil biliminin bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütleri çerçevesinde B1 düzeyine uygun olacak bir şekilde sadeleştirme çalışması yapmıştır. Bu çalışma, öğrenci grupları üzerinde uygulanmamış ve dolayısıyla uygunluğu ve verimliliği ölçülmemiştir. Çalışmanın bu hâliyle, bir ders kitabına eklenebileceği veya yazınsal metin

türlerinin sadeleştirilmesi gibi daha kapsamlı bir sadeleştirme işinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Baştuğ ve Keskin (2013), “*Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerdeki Problemi Belirleme Becerilerinin İncelenmesi*” adlı çalışmada 3., 4. ve 5. sınıfa giden 662 öğrencinin hikâyelerin problemini belirleme becerilerini incelenmişlerdir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada her sınıf düzeyi için birer hikâye edici metin kullanılmıştır. Öğrenciler hikâye edici metni okuduktan sonra onlara, “Okuduğunuz hikâyenin temel problemi nedir?” sorusu yöneltilerek ve onlardan bu soruyu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Frekans ve yüzde hesapları kullanılarak elde edilen analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin hikâyedeki problemi belirleme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç aynı zamanda öğrencilerin hikâyeyi anlama başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir.

Durmuş (2013), “*Metin Değişiminin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine*” başlıklı makalede, “metin değiştirim” terimini açıklamaya çalışmıştır. Bu çalışmaya göre, “metin değiştirim” terimi ile, özgün metin ve bu metnin üzerinde yapılan birtakım değişiklikler sonucunda elde edilen hedef metin ifade edilmiştir. Okuyucunun daha kolay anlam kurması amacıyla yapılan bu değişimler için pek çok dil bilimsel işlemin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, metin değiştirim teriminin kapsamını genişleterek dil bilimsel aşamalar ile söz varlığı ve söz dizimi düzeylerinde yapılabilecek dil bilimsel işlemler ile ilgili tespitler ortaya konulmuştur. Terimin söz konusu kapsamı ile ele alınması ile ilgili literatür için bir öneri niteliği taşımaktadır. Bu çalışma aynı zamanda, konuyla ilgili diğer terimlerin de açıklamasına yer vermiştir.

Durukan (2014), “*Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki*” adlı makalede, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin bu metinleri okuma hızı ve anlama oranları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabından üç adet düzyazı metni seçilerek bu metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanan “Flesch Okunabilirlik Formülü” ile hesaplanmıştır. Bu metinlere yönelik “Okuduğunu Anlama Testi” hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu metinleri okuma hızları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, metinlerin okunabilirlik düzeylerine göre öğrencilerin okuma hızları ve anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

İskender ve Yiğit (2015), “*Küçük Yapı Düzeyindeki Değişimlerin Öğrencilerin Metni Anlamalarına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi*” adlı makalelerinde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin özgün ve küçük yapıları değiştirilmiş hâli sunulan bir metni anlama

düzeylerine ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin tamamının küçük yapı düzeyinde değişiklikler yapılan metni daha kolay anladıkları görülmüştür. Bu durum, metinsel güçlüğü düşürmek amacıyla anlam üzerinde değişiklik yapmadan küçük yapı değişikliklerinin metin düzenlemelerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Bayraktar ve Durukan (2016) “*Türkçe Ders Kitaplarında Metin Sadeleştirme Üzerine Bir Değerlendirme*” adlı makalede Türkçe ders kitaplarında bulunan sadeleştirilmiş bir metni özgün metniyle karşılaştırmışlardır. Bu yolla, Türkçe ders kitaplarında sadeleştirilmiş metinlerin nasıl bir yöntemle sadeleştirildiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, Evren Yayıncılık’a ait 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndan Caddeler metni seçilmiştir. Bu metnin hem özgün hem de ders kitabında bulunan sadeleştirilmiş hâli karşılaştırılarak okunabilirlik düzeyleri, cümle yapıları, kelime ve kelime grubu üzerinde yapılan değişimler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, “özgün metin ve sadeleştirilmiş metin arasında okunabilirlik düzeyleri, cümle yapıları ile kelime ve cümle sayıları arasında önemli farklar görülmezken; kelime ve kelime grubu üzerinde yapılan sadeleştirme çalışmalarında ise anlam farklılaşmasına neden olan değişimler olduğu saptanmıştır.”

Biçer ve Alan (2017) “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması*” adlı makalede yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarından Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+’daki metinlerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmişlerdir. Çalışmada iki kitap arasında sözcük uzunluğu, cümle uzunluğu ve okunabilirlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yeni Hitit 3 ders kitabının İstanbul C1+ ders kitabına göre daha zor düzeyde metinlerden oluştuğu saptanmıştır. Araştırmada her iki ders kitabında da metinlerin kolaydan zora doğru bir sıralamaya göre yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kökçü (2018) “*Metnin Küçük Yapı Düzeyinde Meydana Gelen Değişikliklerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*” başlıklı makalesi, metnin küçük yapı düzeyinde yapılan değişikliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, küçük yapılarında değişiklik meydana gelen metinleri daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uzun ve devrik cümle yapıları, birbirinden ayrılması güç paragraf ve cümleler, öğrencilerin metni anlamasını zorlaştırmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları bir metnin okunabilirlik düzeyine müdahale etmeden küçük yapı düzeyinde değişiklik yapılarak metnin anlaşılabilirliğinin artırılacağı görülmüştür.

Türkben (2018), “*Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Metinsellik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmasında 5. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinleri,

metinsellik ölçütleri yönüyle incelemiştir. Araştırmada, metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunluklarını tespit etmek amacıyla da İşeri'nin (2014) belirlediği metinsellik ölçütleri kullanılmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri iki metin hariç diğerlerinin çocukların düzeyine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre, 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki bazı metinlerin metinsellik ölçütlerini tam olarak karşılamadıkları, metinlerin metinsellik ölçütleri doğrultusunda seçilmedikleri ve hazırlanmadıkları görülmüştür.

İlgili alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, metin üzerinde yapılan değişimlerin daha çok yabancı dil öğrencilerine yönelik olduğu, ana dili üzerinde yapılan çalışmaların kısıtlı bir düzeyde olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrencileri için yapılan deneysel çalışmalarda metin üzerinde yapılan değişimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar, aynı zamanda metinlerin okunabilirlik düzeylerinin, metinsellik ölçütlerinin, metin türlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmalardan hareketle Türkçe derslerinde işlenen metinlerin ya da ders kitabı dışında okuma metinlerinin zorluk dereceleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin yeteri kadar ölçülmediği görülmektedir.

Betimsel nitelikli araştırmalarda; öğrencilerin metin üzerinde yapılan değişimlere ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Ancak metin üzerinde yapılan değişimlerin betimsel nitelikli araştırmalarda çok az yer bulduğu dikkati çekmektedir. Metin üzerinde yapılan değişimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini inceleyen deneysel nitelikli yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu durum deneysel araştırmaların yok denecek kadar az olduğunu ve bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Araştırma sonunda incelenen çalışmalarda, metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine olan etkisini belirlemek amacıyla yalnızca nitel ya da yalnızca nicel verilerin kullanıldığı görülmektedir. Bu eksikliklerden hareketle bu çalışmada, yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılması ile belirlenmiştir. Böylece araştırmaya katılan öğrencilerin yüzey yapısı değiştirilen metinlere yönelik tutum ve görüşleri değerlendirilirken; zorluk derecelerine göre seviyelendirilmiş metinlerden aldıkları başarı puanlarının da hesaplanmasıyla bütüncül bir değerlendirme yapılması sağlanmıştır.

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Çalışılan konu ile ilgili yapılan literatür taraması sonucunda ana dilinin insan hayatında ne kadar önemli bir yer tuttuğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Ana dili derslerinde eğitimin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesiyle öğrencilerin günlük yaşamda sosyal gereksinimlerini karşılayan, bireysel gelişimlerinin farkında olan, çevreyi ve dünyayı tanıyan bireyler olarak yetiştiği görülmektedir. Ana dili derslerini bilgi dersi olmaktan çıkarıp aynı zamanda beceri dersleri olmasını sağlayan özellikler de buradan kaynaklanmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, ana dili derslerinde öğrencilerin ana dilinin kurallarını öğrenmelerinin yanında derslerde işlenen temalar ve metinler aracılığıyla duyuşsal ve düşünsel becerilerinin de geliştiği söylenebilir. Bu nedenle ana dili derslerinin çok yönlü bir eğitimi kapsadığı görülmektedir.

Ana dili öğretimi, temel dil becerilerini öğrencilere kazandırma amacı taşır. Bu amaç doğrultusunda dinleme, yazma, konuşma, okuma, dil bilgisi konularında öğrencilerin gelişmesi hedeflenir. Geliştirilmesi hedeflenen bu beceriler birbirleri ile ilişki içindedir. Türkçe Dersi Öğretim Programları da uzun yıllar bu becerilerin bir bütün hâlinde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle ana dili derslerinde dil becerilerinin ayrı ayrı kazanımlara sahip olmasının yanında bir becerinin diğer becerilere etkisi göz ardı edilememektedir.

Türkçe dersleri yalnızca temel dil becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencinin diğer derslerde de başarılı olmasına yardım eder. Öyle ki Türkçe dersleri öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek diğer derslerde yer alan konuların daha iyi öğrenilmesine imkân sağlar. Bu yönüyle Türkçe dersleri, bireyin gerek düşünsel ve sosyal becerilerin gelişmesine gerekse okul hayatındaki başarısına etki etmesi nedeniyle önem taşır.

Bu çalışmada temel dil becerilerinden olan okuma becerisi ele alınmaktadır. Okullarda okuma ve yazmanın öğretilmesiyle başlayan süreçte okuma becerisi, insanın hayatı boyunca kullanacağı bir araç hâline gelmektedir. Bu nedenle okuma ile yalnızca harflerin ne ifade ettiğini algılamak anlaşılmamaktadır. Okumanın kişinin sosyal ve bireysel gelişimine katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle okullarda yapılacak eğitim-öğretim etkinliklerinde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların titizlikle yürütülmesi gerekmektedir.

Dil becerilerinin birbirini etkilediği söz konusu edilirse, okuma becerisinin aynı zamanda bireyin dinleme, konuşma ve yazma becerilerine de etki ettiği söylenebilir. Öyle

ki, okuma becerisi gelişmiş bir bireyin daha fazla söz varlığına sahip olarak güzel konuşması ya da güzel yazması beklenir.

İlgili literatür incelendiğinde okuma üzerine yapılan birçok çalışma ve araştırma olduğu görülmektedir. Okuma üzerine yapılan bu çalışmalar geniş bir yelpaze içerisinde sunulmaktadır. Böylelikle geçmişten günümüze gelinceye kadar okumanın önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Okuma konusu üzerine literatürde kuramsal çalışmaların oldukça geniş bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda okumanın ne olduğu, nasıl olması gerektiği, kişiye sağladığı faydalar, okumanın amaçları, okuma yöntemleri, okuma araç ve gereçleri ve bu araç gereçlerde aranan nitelikler gibi okumanın farklı yönlerine değinildiği görülmektedir.

Aynı zamanda okumanın öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olması nedeniyle uygulamalı çalışmalara da ihtiyaç duyulmuştur. Okuma konusu ile ilgili yapılan uygulamalı araştırmaların da literatürde oldukça fazla yer bulduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi, okumanın birey üzerine olan etkisi, okuma hızı, okuma tutum ve alışkanlığı gibi konuların çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak incelendiği görülmektedir. Okuma üzerine yapılan uygulamalı çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çoğunlukla öğrenci, öğretmen, öğretmen adaylarını ve okul ortamıyla ilgili değişkenleri kapsadığı dikkati çekmektedir. Bu da okumanın daha çok bireyin kendisinden ya da çevresinden ziyade okullarda geliştirilebilen bir beceri olmasından kaynaklanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde Türkçe derslerinde okutulacak metinlerin seçilmesinde belli birtakım ölçütler ortaya konduğu görülmektedir. Bu da çoğunlukla ders kitaplarındaki metinlerle karşılan öğrencilerin nitelikli metinler aracılığıyla okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir anlayıştan gelmektedir.

Bunun yanı sıra okumanın aynı zamanda metinleri gerekli kılmasından ötürü metinler üzerine yapılan incelemelerin de epey fazla olduğu görülmektedir. Bu durum metin dil bilim gibi uygulamalı bir dil bilim alanının da gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Böylelikle, metin dil bilim çalışmaları ile birlikte metinler üzerinde yapılan incelemeler nitelikli bir hâl almıştır.

Her okurun bir metni, her metnin de bir okuru vardır. Bu nedenle son yıllarda yapılan çalışmalarda bu bağın incelendiği görülmektedir. Metinlerin onları okuyan okurlar tarafından nasıl anlaşıldığı, okunabilirlik düzeyinin ne olduğu, metnin yapısının okuyucular üzerindeki etkisi bu araştırmaların konusu hâline gelmiştir. Bu durum, metinlerin okuma öğretiminde önemli bir yere sahip olmasına ve Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin daha ayrıntılı incelenmesine neden olmuştur.

İlgili araştırmalar, metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olduklarını göstermektedir. Bu araştırmalar, metinlerin okunabilirlik seviyeleri, metinsellik ölçütleri, metinler üzerinde yapılan revizyon çalışmaları, metin türleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaları bakımından önemlidir. Yabancı dil ve ana dili öğrencileri üzerine yapılan bu araştırmalar, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla metinler ve onları okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatür taramasının bir sonucu olarak uzun yıllar boyunca okuma üzerine yapılan araştırmalar ve son yıllarda yapılan metin dil bilim çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini etkileyen metinlerin daha nitelikli veriler ışığında incelendiği söylenebilir.



3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmmanın modeli, araştırmmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, yüzey yapı değişikliğine uğramış bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile düşük, orta ve yüksek seviye olarak gruplandırılan 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada, *karma yöntem* deseni kullanılmıştır.

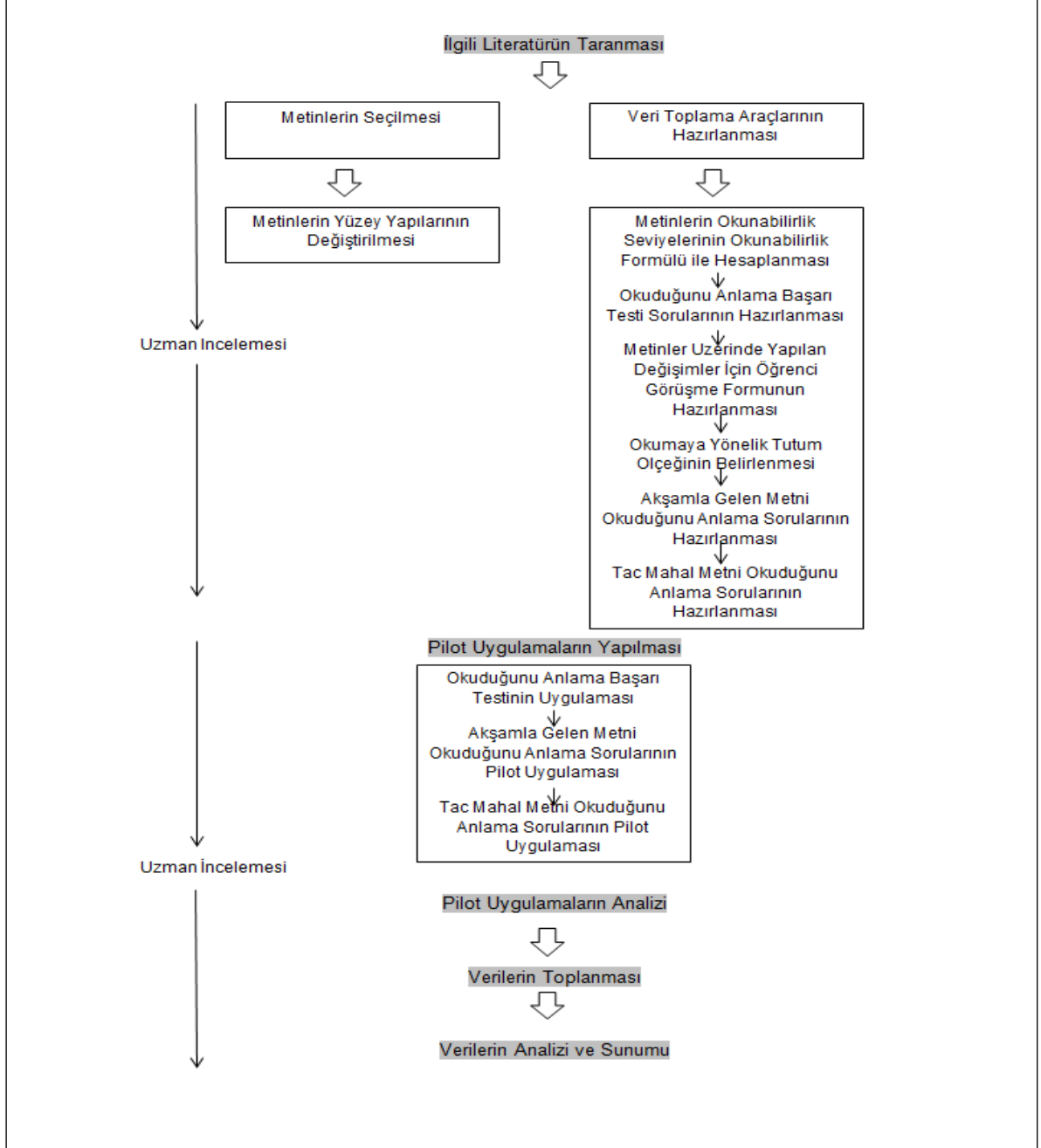
Karma yöntemli desen, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bu araştırmalardan elde edilen verilerin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektiren bir yöntemdir. Karma yöntemler alanında sosyal bilimlerde başlıca yakınsayan desen, açılımlayıcı sıralı desen ve keşfedici sıralı desen modellerinin kullanıldığı görülmektedir (Creswell, 2016, s. 14-15).

Bu araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama genel başarı düzeylerini, metinlerin okunabilirlik seviyelerini, öğrencilerin metinlerden okuduğunu anlama başarı düzeylerini ve okumaya olan tutumlarını tespit etmek için nicel veriler; metinler üzerinde yapılan değişimler için öğrenci görüşlerini tespit etmek için nitel veriler kullanılmıştır.

Bu doğrultuda araştırmada, *yakınsayan karma yöntem* deseni kullanılmıştır. Bu desen, nicel ve nitel verilerin çalışma süresince birlikte toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve daha sonra birleştirildiği desen türüdür. Bu yaklaşımdaki varsayım, nitel ve nicel verilerin farklı türde bilgi sağlaması ve karşılaştırılmasıdır (Creswell, 2016, s. 133). Araştırmada, nicel ve nitel verilerin birlikte toplanmasının nedeni, her iki veri tabanından elde edilen bulguların karşılaştırılarak birbirlerini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek ve araştırma probleminin tam olarak anlaşılmasını sağlamaktır.

Araştırmmanın nicel verileri Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Ateşman Okunabilirlik Formülü, Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları, Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları ve Okuma Tutum Ölçeği ile; araştırmmanın nitel verileri ise Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır. Araştırmmanın nicel ve nitel verileri, araştırma sürecinde birlikte toplanmıştır.

Araştırmanın veri toplama süreci 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin birinci ve ikinci yarıyıllarını kapsamaktadır. Araştırma süresince araştırmaya dâhil olan çalışma grupları, nitel ve nicel veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile araştırmanın yürütülmesini sağlamışlardır. Araştırma süreci aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 2. Araştırma süreci

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Samsun ili Atakum ve İlkadım ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 7. sınıfta öğrenim gören 525 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırma grubu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre okuduğunu anlama alıştırmalarını en fazla yapan öğrenciler olarak hedeflenmiştir. Bunun nedeni ise özellikle ortaokul yıllarında gelişen okuma becerisiyle öğrencilerin ilerleyen yıllarda okuma ve anlama seviyelerini tespit edebilmektir. Ortaokul düzeyinin en ileri sınıfı 8. sınıftır. Ancak araştırmaya 8. sınıf öğrencilerinin dâhil edilmeme nedeni bu öğrencilerin hazırlandıkları sınavlar dolayısıyla vakitlerini alacak araştırmalara izin verilmemesidir. Bu nedenle araştırma grubu olarak bir alt sınıfta okuyan 7. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir.

Araştırma grubunda bulunan öğrenciler arasında seviye gruplarını oluşturmak amacıyla 40 soruluk *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin pilot uygulaması 4 farklı okulda (Denizevleri Ortaokulu, Ezgililer Özel Eğitim Kurumları, Atatürk Ortaokulu, Yunus Emre Ortaokulu) 132 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonunda soruların madde güçlük analizi hesaplanmıştır. Aynı zamanda bu test için uygulamanın yapıldığı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyelerden uzman görüşü alınarak *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ne 19 soruluk son hâli verilmiştir.

Daha sonra 5 farklı okulda (Bayındır Ortaokulu, Fahrettin Uluşoy Ortaokulu, Mimar Sinan Ortaokulu, Ertuğrul Gazi Ortaokulu, Seyfi Demirsoy Ortaokulu) öğrenim gören 525 öğrenci *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ni yanıtlamışlardır. *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler başarı seviyelerine göre düşük, orta ve yüksek olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar da kendi içinde başarı puanlarına göre "Düşük 1, Düşük 2, Düşük 3; Orta 1, Orta 2, Orta 3; Yüksek 1, Yüksek 2, Yüksek 3" olmak üzere birbirine denk gruplara ayrılmışlardır.

Araştırma grubunun cinsiyet dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	235	55,23
Erkek	290	44,77
Toplam	525	100

3. 3. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 3. 1. Veri Toplama Araçları/Teknikleri

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama araçlarının seçilmesi ve hazırlanması ile ilgili özellikler hakkında bilgi verilmiştir.

3. 3. 1. 1. Yüzey Yapısı Değiştirilen Metinler

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Türkçe ders kitaplarından biri bilgilendirici biri hikâye edici olmak üzere iki metin seçilmiştir. Bu araştırma, Samsun iline bağlı ortaokullarda okuyan 7. sınıf öğrencileri ile yürütüldüğünden bu ilde okutulan Türkçe ders kitapları, öğrencilerin metinlerle daha önce karşılaşma ihtimali göz önünde bulundurularak metin seçiminde kapsam dışı bırakılmıştır. Bu nedenle Samsun ilinde okutulmayan Türkçe ders kitaplarında bulunan bilgilendirici ve hikâye edici metinler bir havuzda toplanmıştır. Bu metinler için uzman görüşü alınarak araştırmada kullanılan metinler seçilmiştir.

Bilgilendirici türde *Tac Mahal*; hikâye edici türde ise *Akşamla Gelen* metni seçilmiştir. *Tac Mahal*, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Evren Yayıncılık, 2015-2016); *Akşamla Gelen* metni ise 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Öğün Yayınları, 2015-2016) yer almaktadır.

Tac Mahal ve *Akşamla Gelen* metinleri üzerinde yüzey yapı değişimleri araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu değişimler Faigley ve Witte (1981)'nin ortaya koyduğu metin revizyonu taksonomisi dikkate alınarak yapılmıştır. Bu taksonomiye göre anlamı koruyan yüzey yapı değişimleri ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme işlemlerinden oluşmaktadır. *Akşamla Gelen* ve *Tac Mahal* metinleri araştırmacı tarafından bu işlemlere tabi tutularak metinlerin seviyelendirme çalışmaları yapılmıştır. Metinlerin özgün hâlleri "zor" seviye; değişim yapıldıktan sonra elde edilen hâlleri ise "orta" ve "kolay" seviye olarak belirlenmiştir. Böylelikle her iki metin türü için kolay, orta ve zor seviye olmak üzere üç metin elde edilmiştir.

Akşamla Gelen ve *Tac Mahal* metinlerinin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından *Okunabilirlik Formülü* kullanılarak sonuçlar hesaplanmıştır. *Metin Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* uygulamaların yapıldığı farklı okullarda araştırmacı tarafından; *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*, *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*, *Tac Mahal Metni Okuduğunu*

Anlama Soruları ve Okuma Tutum Ölçeği ise uygulamaların yapıldığı farklı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Böylelikle ders öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde daha fazla söz sahibi olduğu düşünüldüğünde araştırmadan daha güvenilir sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın süreci, amacı, veri toplama araçları ile ilgili bilgiler öğretmenlere sunularak araştırma boyunca öğretmenler ile araştırmacının iletişim hâlinde olması sağlanmıştır.

3. 3. 1. 2. Okuma Tutum Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarını belirlemek amacıyla Sallabaş (2008) tarafından geliştirilen *Okuma Tutum Ölçeği* kullanılmıştır.

Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler “*Kesinlikle Katılmıyorum*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılıyorum*” ve “*Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde puanlamakta olup olumlu maddeler 1-2-3-4-5, olumsuz maddeler ise 5-4-3-2-1 olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayısı, *Okuma Tutum Ölçeği*'nin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanmıştır. *Okuma Tutum Ölçeği*'nin maddelerine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0.86$ olarak bulunmuştur (Sallabaş, 2008, s. 149).

3. 3. 1. 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek üzere *Okuduğunu Anlama Başarı Testi* kullanılmıştır. Bu test, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geçmiş yıllarda hazırlanan Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (1998-2008), 7. Sınıf Değerlendirme Sınavı ve kazanım kavrama testlerinin sözcükte anlam, cümlede anlam, paragrafta anlam konularından seçilen 40 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular pilot uygulama için düzenlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nin 40 sorudan oluşan hâli pilot olarak 132 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama esnasında Türkçe öğretmenlerinin sorular ile ilgili görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda akademisyenlerden de bu sorular ile ilgili görüşler alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda sorulardan birinin hatalı olması nedeni ile bu soru testten çıkarılmıştır. Bu uygulama sonunda soruların madde güçlük endeksleri hesaplanmıştır.

Bir test maddesinin güçlüğü (p), testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap veren öğrencilerin yüzdesidir. Madde güçlüğü, bir maddeye doğru cevaplayan öğrencilerin sayısının toplam öğrenci sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Bir maddenin güçlük endeksi

(p), 0.00 ile +1.00 arasında değişir. Hiçbir öğrencinin cevaplayamadığı bir maddenin güçlük derecesi 0.00; bütün öğrencilerin cevapladığı bir maddenin güçlük derecesi ise +1.00'dır (Tekin, 1984, s. 246-247).

Bu doğrultuda madde güçlük endeksi 0,30'un altında ve 0,80'in üzerinde olan sorular testten çıkarılmıştır. Testte yer alan soruların konu dağılımları eşit olarak dağıtılmıştır. Bu işlemlerin ardından *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nde 19 soru kalmıştır. Bu soru sayısı 7. sınıf öğrencilerinin girdikleri merkezi sınavlarda sorulan soru sayısına yakın olduğu için yeterli görülmektedir. Testin konu dağılımı ve madde güçlük endeksi (p) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin Konuları ve Madde Güçlük Endeksleri

Soru	Konu	P	Soru	Konu	p
1	Parçada anlam	0,35	11	Cümlede anlam	0,57
2	Cümlede anlam	0,49	12	Sözcükte anlam	0,63
3	Sözcükte anlam	0,59	13	Parçada anlam	0,53
4	Parçada anlam	0,51	14	Cümlede anlam	0,61
5	Cümlede anlam	0,46	15	Parçada anlam	0,33
6	Sözcükte anlam	0,63	16	Cümlede anlam	0,60
7	Parçada anlam	0,65	17	Parçada anlam	0,48
8	Cümlede anlam	0,62	18	Sözcükte anlam	0,72
9	Sözcükte anlam	0,67	19	Cümlede anlam	0,60
10	Parçada anlam	0,58	Toplam	Ortalama	0,56

Bu işlemlerden elde edilen sonuçlara göre *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin ortalama madde güçlük endeksi (p) 0,56 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin uygulama için kullanılabilir olduğu görülmektedir.

3. 3. 1. 4. Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada öğrencilerin metinler üzerinde yapılan değişimler hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Görüşme formu, araştırmacının önceden belirlediği sorular hakkında ayrıntılı bilgi alma amacıyla hazırlanan ve araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122).

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'nda öğrencilere, Tac Mahal ve Akşamla Gelen metinlerinin yüzey yapıları değişmeden önceki özgün hâlleri ile yüzey yapısı değiştirilmiş hâlleri sunularak hangisini tercih ettikleri ve nedeni sorulmuştur. Öğrenciler daha iyi anladıklarını düşündükleri seçenekleri işaretleyip bu seçenekleri tercih etme nedenlerini yazmışlardır.

Bu yönüyle araştırmada kullanılan görüşme formu "*yarı yapılandırılmış görüşme formu*"dur. Bu görüşme formu hem sabit seçenekli hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayabilir. Bu nedenle, bu tür görüşme formları, analizlerin kolaylığı, görüşülenlere kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlara sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 152).

3. 3. 1. 5. Okunabilirlik Formülü

Araştırmada kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Flesch tarafından geliştirilen ve Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okunabilirlik Formülü* kullanılmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki formüle göre hesaplanmıştır:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175.x_1 - 2,610.x_2$$

x_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x_2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri hesaplanırken metinlerin 100 kelimelik kesitleri alınmıştır. Ortalama kelime uzunluğunu hesaplamak için heceler; ortalama cümle uzunluğunu hesaplamak için kelimeler sayılmıştır. Ancak 100 kelime sonunda son cümle tamamlanmamışsa toplam cümle sayısını elde etmek için yüz kelimedeki sayılan cümlenin kelime sayısı o cümlenin toplam kelime sayısına bölünmüştür. Metinlerin okunabilirliği hesaplandıktan sonra metinler, Ateşman'ın Türkçe metinler için ortaya koyduğu okunabilirlik sınıflandırmasına göre düzenlenmiştir.

Ateşman'ın (1997, s. 74) Türkçe metinler için hazırladığı okunabilirlik sınıflandırması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3. Ateşman Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

3. 3. 1. 6. Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları

Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini farklı türden ölçen sorulardan meydana gelmiştir. Metni anlama soruları açık uçlu 3 soru, çoktan seçmeli 5 soru, doğru/yanlış 5 soru, eşleştirme 1 soru, boşluk doldurma 1 sorudan oluşmaktadır. Sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma ve anlama kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra 3 farklı okulda (Bayındır Ortaokulu, Seyfi Demirsoy Ortaokulu, Fahrettin Ulusoy Ortaokulu) görev yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyenler tarafından uzman görüşü alınarak soruların son hâli verilmiştir.

Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları'nin puanlama anahtarı; açık uçlu sorular 45 puan, çoktan seçmeli sorular 25 puan, doğru/yanlış sorusu 10 puan, eşleştirme sorusu 10 puan, boşluk doldurma sorusu 10 puan şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bu puanlama anahtarına göre hesaplanmıştır.

Açık uçlu sorular, metni özetleme, metne uygun başlık koyma ve metne ait iki adet soru oluşturma; çoktan seçmeli sorular, anlatım biçimi, metnin konusu, sözcükte anlam, metnin türü, nesnel/öznel yargı; doğru/yanlış soruları, düşünceyi geliştirme yolları, kişileştirme, söz sanatları, gerçek/gerçek dışı unsurlar, yansıma sözcükler; eşleştirme sorusu metnin zaman akışı içerisinde olayların gerçekleşme sırasını yazma ve boşluk doldurma sorusu metnin anahtar sözcüklerini bulma sorularından oluşmaktadır.

3. 3. 1. 7. Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları

Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini farklı türden ölçen sorulardan meydana gelmiştir. Metni anlama soruları açık uçlu 3 soru, çoktan seçmeli 5 soru, doğru/yanlış 5 soru, eşleştirme 1 soru, boşluk doldurma 1 sorudan oluşmaktadır. Sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma ve anlama kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra 3 farklı okulda (Bayındır Ortaokulu, Seyfi Demirsoy Ortaokulu, Fahrettin Ulusoy Ortaokulu) görev

yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyenler tarafından uzman görüşü alınarak soruların son hâli verilmiştir.

Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları'nın puanlama anahtarı; açık uçlu sorular 45 puan, çoktan seçmeli sorular 25 puan, doğru/yanlış sorusu 10 puan, eşleştirme sorusu 10 puan, boşluk doldurma sorusu 10 puan şeklindedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bu puanlama anahtarına göre hesaplanmıştır.

Açık uçlu sorular, metni özetleme, metne uygun başlık koyma ve metne ait iki adet soru oluşturma; çoktan seçmeli sorular, anlatım biçimi, metnin konusu, cümlede anlam, metnin türü, nesnel/öznel yargı; doğru/yanlış soruları, metnin uyandırdığı izlenimler, kişileştirme, söz sanatları, gerçek/gerçek dışı unsurlar; eşleştirme sorusu metinde geçen cümlelerin taşıdıkları anlamları bulma ve boşluk doldurma sorusu metnin anahtar sözcüklerini bulma sorularından oluşmaktadır.

Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları birbirine denk soru gruplarından oluşmaktadır. Bunun nedeni, iki veri toplama aracından elde edilen verilerin sorulan sorulara bağlı olarak değişme faktörünü ortadan kaldırmaktır.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici metinler verilerek bu metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmeleri istenmiştir. Bu uygulama 5 farklı okulda (Omü Vakfı Koleji, Yunus Emre Ortaokulu, Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu, Kılıçarslan Ortaokulu, 75. Yıl Ortaokulu) öğrenim gören toplam 100 7. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrenciler metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemişlerdir. Daha sonra öğrencilerin tespit ettikleri bilinmeyen kelimeler araştırmacı tarafından frekans analizi ile hesaplanmıştır. Böylelikle metinlerin yüzey yapıları değiştirilirken öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin göz önünde bulundurulması sağlanmıştır. *Akşamla Gelen ve Tac Mahal* metinlerinde en çok bilinmeyen 10 kelime aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4. Akşamla Gelen Metni En Fazla Bilinmeyen 10 Kelime

Bilinmeyen sözcükler	f
Tecessüm	85
Hüviyet	76
Yahut	64
Sükûnet	54
Haz	43

Tablo 4'ün devamı

Bilinmeyen sözcükler	f
Pikap	42
Cemiyet	26
Ziyadeleşmek	25
Hazmetmek	24
Teyp	19

*100 öğrenci

Tablo 5. Tac Mahal Metni En Fazla Bilinmeyen 10 Kelime

Bilinmeyen sözcükler	f
Beyit ³	86
Sanduka	72
Ketum	67
Agra	57
Sülüs	52
Tezyinat	51
Müşahede	48
Nefaset	48
Tac mahal	48
Mümtaz-ı mahal	48

*100 öğrenci

Tac Mahal metni en fazla bilinmeyen 10 kelime içerisinde beyit ve özel isimler olduğu için onların yerine anlamı bilinmeyen diğer sözcükler tespit edilmiştir. Bu sözcükler; latif, yekpare, muntazam ve misyonerliktir. Latif 42; yekpare 39; muntazam 37, misyonerlik 37 öğrenci tarafından anlamı bilinmeyen sözcükler olarak işaretlenmiştir.

Öğrencilerin metinde bilinmeyen sözcükleri tespit ettikleri uygulamadan sonra metinlerin kelime düzeyinde değişimleri yapılmıştır. Kelime düzeyinde yapılan değişimler için kelimelerin yalnızca eş anlamlı ya da Türkçe Sözlük'te yer alan birincil karşılıkları kullanılmamıştır. Kelimeler, cümle bağlamından hareketle o kelimenin ait olduğu anlamsal alandan⁴ seçilen kelimelerle değiştirilmiştir. Bu işlem yapıldıktan sonra, Yunus Emre Ortaokulu'nun 2 farklı şubesinde okuyan 42 7. sınıf öğrencisinden tekrar anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu uygulamanın amacı araştırmacının metnin kelime düzeyinde değiştirdiği kelimeleri öğrencilerin bilip bilmeme durumlarını

³ “Merkad-i münevver-i Ercümenâ Bânû
Bîgüm Muhatab be-mümtaz-ı Mahal”

⁴ “Aynı gerçeklik kesiminde yer alan olguları belirten, anlam açısından ortak bir paydaya indirgenebilir sözlüksel birimlerin içerik düzlemindeki bağıntılarından kurulu düzen” (Vardar, 2002, s. 22).

tespit etmektir. Yapılan bu çalışma sonucunda, araştırmacının bilinmeyen kelimeler yerine değiştirdiği kelimelerin öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimeler için işaretlenmemiş olduğudur. Böylelikle öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını bildikleri kelimelerle değiştirildiğinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından daha sonra *Akşamla Gelen ve Tac Mahal* metnlerinin diğer yüzey yapı değişimleri yapılmıştır. Bu değişimler Faigley ve Witte (1981)'nin ortaya koyduğu metin revizyonu taksonomisi dikkate alınarak yapılmıştır. Bu taksonomiye göre anlamı koruyan yüzey yapı değişimleri ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme işlemlerinden oluşmaktadır. *Akşamla Gelen ve Tac Mahal* metinleri araştırmacı tarafından bu işlemlere tabi tutularak metinlerin seviyelendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu işlemlerin belirli oranlarda gerçekleşmesiyle kolay, orta ve zor metinlerin elde edilmesi sağlanmıştır.

Bu işlemler sonucunda elde edilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan *Okunabilirlik Formülü* ile hesaplanmıştır. Böylece metin seviyelendirmesinde metinlerin okunabilirlik düzeyleri de dikkate alınarak güvenilir sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan yüzey yapı değişimlerinin her bir işlemi (ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme, birleştirme), *Metin Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* ile 2 farklı okulda (Yunus Emre Ortaokulu, Gazi Ortaokulu) 40 ila 50 öğrenci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilere metinlerde bulunan cümlelerin özgün ve değiştirilmiş hâlleri sunularak daha anlamlı olanı işaretlemeleri ve nedenini yazmaları istenmiştir. Böylelikle yüzey yapı değişim işlemlerinin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığı tespit edilmiştir.

Öğrenci seviye gruplarını oluşturmak amacıyla 40 soruluk *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nin pilot uygulaması 4 farklı okulda (Denizevleri Ortaokulu, Ezgililer Özel Eğitim Kurumları, Atatürk Ortaokulu, Yunus Emre Ortaokulu) 132 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonunda soruların madde güçlük analizi hesaplanmıştır. Aynı zamanda bu test için uygulamanın yapıldığı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve akademisyelerden uzman görüşü alınarak *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ne 19 soruluk son hâli verilmiştir.

Daha sonra 5 farklı okulda (Bayındır Ortaokulu, Fahrettin Uluşoy Ortaokulu, Mimar Sinan Ortaokulu, Ertuğrul Gazi Ortaokulu, Seyfi Demirsoy Ortaokulu) öğrenim gören 525 öğrenci *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'ni yanıtlamışlardır. *Okuma Tutum Ölçeği* ve *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler başarı seviyelerine göre düşük, orta ve yüksek olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar da kendi içinde başarı puanlarına göre "Düşük 1, Düşük 2, Düşük 3; Orta 1,

Orta 2, Orta 3; Yüksek 1, Yüksek 2, Yüksek 3” olmak üzere birbirine denk gruplara ayrılmışlardır.

Metin seviyeleri ve öğrenci grupları belirlendikten sonra yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici (Tac Mahal) ve hikâye edici (Akşamla Gelen) metinler öğrenci gruplarına dağıtılmıştır. Yüzey yapısı değiştirilmemiş metnin özgün hâli zor metin, yüzey yapısı belirli ölçülerde değiştirilmiş metinler ise orta ve kolay metin olarak belirlenmiştir. Zor metinleri “Düşük 1, Orta 1 ve Yüksek 1” grubundaki öğrenciler; orta metinleri “Düşük 2, Orta 2, Yüksek 2” grubundaki öğrenciler; kolay metinleri “Düşük 3, Orta 3, Yüksek 3” grubundaki öğrenciler okumuşlardır. Verilen toplanmasına ilişkin bahsi geçen bu yöntem aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinleri Okuyan Öğrenci Grupları

Metinler	Öğrenci Grupları		
Zor metin	Düşük 1	Orta 1	Yüksek 1
Orta Metin	Düşük 2	Orta 2	Yüksek 2
Kolay Metin	Düşük 3	Orta 3	Yüksek 3

Öğrenciler daha sonra *Akşamla Gelen* metnini okuduktan sonra *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'na; *Tac Mahal* metnini okuduktan sonra *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'na cevap vermişlerdir. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler daha sonra analize tabi tutulmuştur.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri hem nicel hem nitel veri toplama teknikleri ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Ateşman Okunabilirlik Formülü, Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları, Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları ve Okuma Tutum Ölçeği ile; nitel verileri ise Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu ile toplanmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman Okunabilirlik Formülü'ne göre hesaplanmıştır. Okunabilirlik Formülü'nden elde edilen hesaplamalar ve sınıflandırmaya göre metinlerin ders kitabında yer alan hâllerinin okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7. Ateşman Okunabilirlik Formülü'ne Göre Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Akşamla Gelen	41,98	Zor
Tac Mahal	48,25	Zor

Yüzey yapısı değiştirilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri *Okunabilirlik Formülü* ile tekrar hesaplanmıştır. Böylece metin seviyelendirmesinde metinlerin okunabilirlik düzeyleri de dikkate alınarak güvenilir sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir. Buna göre metinlerin seviyelendirildikten sonra okunabilirlik düzeyleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

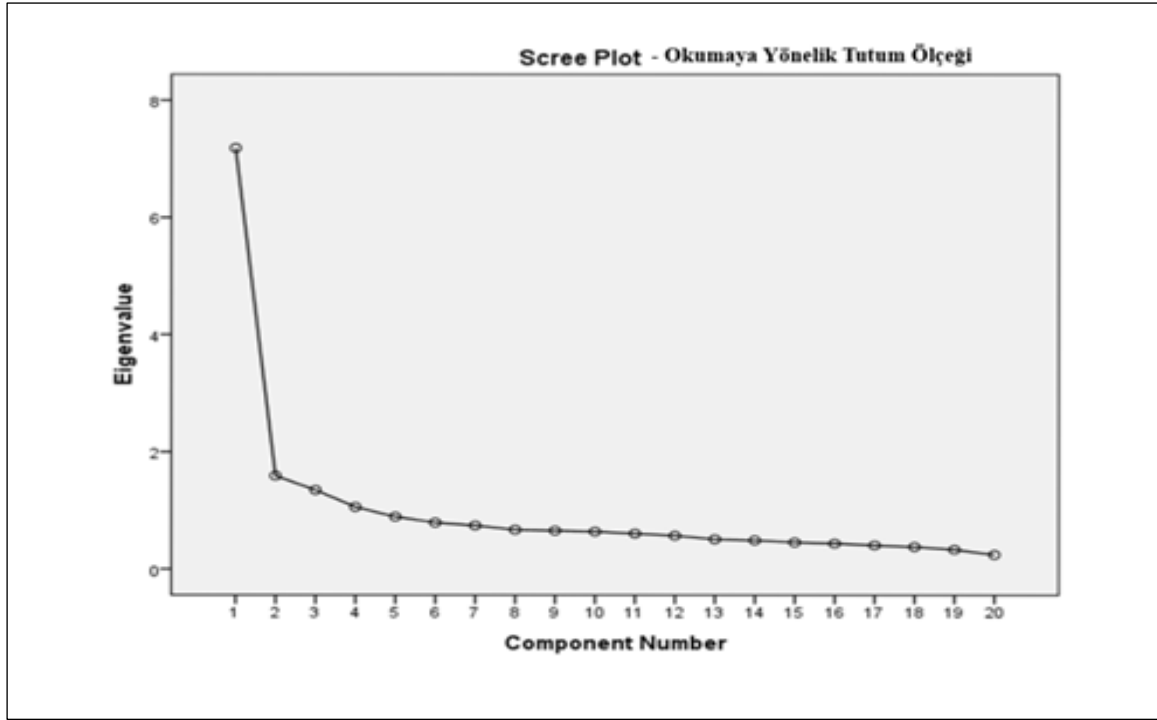
Tablo 8. Seviyelendirilmiş Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metinler	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
Akşamla Gelen Kolay	57,83	Orta
Akşamla Gelen Orta	53,12	Orta
Tac Mahal Kolay	64,19	Orta
Tac Mahal Orta	58,06	Orta

Metinlerin yüzey yapı değişiklikleri yapıldıktan sonra Okunabilirlik Formülü'nden elde edilen hesaplamalara göre “zor” okunabilirlik düzeyinden “orta” okunabilirlik düzeyine ulaşıldığı görülmektedir.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla veri yapısının faktörleştirmeye uygunluğu ve toplanan verilerin evreni temsil gücü araştırmacı tarafından Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testine tabii tutulmuştur. KMO değeri 0,92 ve Bartlett Testi anlamlı bulunmuştur. Analizlere göre, KMO değerinin 0.60 büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 126).

KMO testinden elde edilen veriler neticesinde yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, 20 maddenin faktör yük değerleri 0.80 ilâ 0.41 arasında değişmektedir. Tek faktör toplam varyansın %35,92'sini açıklamaktadır. Açıklanan varyans toplamı ise %55,90'dır. Açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 125). Bu sonuçlar ölçeğin tek faktörlü olduğunu ortaya koyarken ölçekte bulunan 20 maddenin yeterli nitelikte olduğunu göstermektedir. 20 maddeden oluşan veri için yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen özdeğerlere ilişkin özdeğer grafiğinde görülen keskin düşüş (Şekil 4), testin tek boyutluluk varsayımını karşıladığına ve maddelerin ilgili konuya uygun olduğunu da göstermektedir.



Şekil 3. Özdeğer grafiği

Öğrenci seviye gruplarını elde etmek için 525 öğrencinin *Okuma Tutum Ölçeği* ile *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden aldıkları puanların ortalaması hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda en yüksek ortalamaya sahip öğrenciden başlamak üzere en düşük ortalamaya sahip öğrenciler sıralanmıştır. Buna göre *Okuma Tutum Ölçeği* ile *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'den alınan en yüksek ortalamaya sahip öğrencinin ortalama puanı 51; en düşük ortalamaya sahip öğrencinin ortalaması ise 26,5'tir. Bu sonuca göre yüksek seviyeli gruplar 51 ile 45,5; orta seviyeli gruplar 41,5 ile 40; düşük seviyeli gruplar 37 ile 26,5 ortalamaya sahip 60'şar öğrenciden oluşmaktadır. Her gruba seçilen 60 öğrencinin ortalama puanları dikkate alınarak 20'şer kişilik birbirine denk gruplar oluşturulmuştur. Düşük seviyeli gruplar kendi içinde D1-D2-D3; orta seviyeli gruplar O1-O2-O3; yüksek seviyeli gruplar Y1-Y2-Y3 olarak gruplandırılmıştır. Grupların cinsiyet ve ortalama puan dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 9. Tac Mahal ve Akşamla Gelen Metinlerini Okuyan Düşük-Orta-Yüksek Seviye Öğrenci Gruplarının Cinsiyet ve Ortalama Puan Dağılımı

Gruplar	\bar{X}	Cinsiyet	
		K	E
D1	33,95	10	10
D2	34,00	11	9

Tablo 9'un devamı

Gruplar	\bar{X}	Cinsiyet	
		K	E
D3	34,12	9	11
O1	40,55	11	9
O2	40,55	12	8
O3	40,55	10	10
Y1	47,10	12	8
Y2	47,07	11	9
Y3	47,02	11	9

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'nda öğrencilerin metinlerin değişimlerine yönelik sorulara verdikleri cevaplar üzerinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi yoluyla veriler, tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'nda ilk olarak veriler kodlanarak kategoriler belirlenmiştir. Kodların ve kategorilerin belirlenmesinden sonra elde edilen bulgular düzenlenerek değerlendirilmiştir.

Gruplar arasında başarı açısından farkı ortaya koyan istatistiksel yöntemlere karar vermek için SPSS 21 programında verilerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Her bir gruptaki kişi sayısı 50'den küçük olduğu için normallik varsayımının testinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Bu test ile hesaplanan p değerinin ,05'ten büyük olması durumunda verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği, küçük olması durumunda ise normal dağılım varsayımını karşılamadığı sonucuna ulaşılır (Büyüköztürk, 2013, s. 42).

Verilerin normal dağılımı parametrik istatistiksel işlemleri; verilerin çarpık dağılımı ise parametrik olmayan istatistiksel işlemleri gerekli kılar (Büyüköztürk, 2013, s. 8). Bu nedenle araştırmada normal dağılan veriler için ANOVA; normal dağılmayan veriler için Friedman testi kullanılmıştır. Düşük, orta ve yüksek seviyeli grupların Akşamla Gelen ve *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularına* verdiği cevaplardan elde edilen puanların normalliğine ilişkin test sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 10. Düşük Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Puanların Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	p
Düşük grup 1			
Akşamla Gelen	,964	20	,632
Tac Mahal	,946	20	,306
Düşük grup 2			
Akşamla Gelen	,931	20	,165
Tac Mahal	,892	20	,029
Düşük grup 3			
Akşamla Gelen	,968	20	,721
Tac Mahal	,979	20	,917

Düşük seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen puanlar normal dağılmaktadır (d1 için $p = ,632$; d2 için $p = ,165$ ve d3 için $p = ,721$) ve varyanslar homojendir ($F = ,806$; $p = ,452$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Düşük seviyeli gruplar için *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen puanlar incelendiğinde puanların iki grupta normal dağıldığı fakat bir grupta normal dağılım göstermediği saptanmıştır (d1 için $p = ,306$; d2 için $p = ,029$ ve d3 için $p = ,917$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Tablo 11. Orta Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Verilerin Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	p
Orta grup 1			
Akşamla Gelen	,841	20	,004

Tablo 11'in devamı

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	<i>p</i>
Tac Mahal	,982	20	,952
Orta grup 2			
Akşamla Gelen	,926	20	,128
Tac Mahal	,910	20	,063
Orta grup 3			
Akşamla Gelen	,917	20	,087
Tac Mahal	,918	20	,091

Orta seviyeli gruplar için *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen puanlar incelendiğinde puanların iki grupta normal dağıldığı fakat bir grupta normal dağılım göstermediği saptanmıştır (o1 için $p = ,004$; o2 için $p = ,128$ ve o3 için $p = ,087$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Orta seviyeli grupların her üçü için de *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen puanlar normal dağılmaktadır (o1 için $p = ,952$; o2 için $p = ,063$ ve o3 için $p = ,091$) ve varyanslar homojendir ($F = ,353$; $p = ,704$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 12. Yüksek Seviyeli Grupların Akşamla Gelen ve Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Sorularından Elde Edilen Verilerin Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	<i>p</i>
Yüksek grup 1			
Akşamla Gelen	,947	20	,325
Tac Mahal	,875	20	,015
Yüksek grup 2			
Akşamla Gelen	,913	20	,073
Tac Mahal	,895	20	,033

Tablo 12'nin devamı

Shapiro-Wilk			
	İstatistik	sd	<i>p</i>
Yüksek grup 3			
Akşamla Gelen	,948	20	,343
Tac Mahal	,901	20	,043

Yüksek seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen puanlar normal dağılmaktadır (y1 için $p = ,325$; y2 için $p = ,073$ ve y3 için $p = ,343$) ve varyanslar homojendir ($F = 3,108$; $p = ,052$). Varsayımların sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi ANOVA kullanılmıştır.

Yüksek seviyeli gruplar için *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen puanlar incelendiğinde puanların her üç grupta normal dağılım göstermediği saptanmıştır (y1 için $p = ,015$; y2 için $p = ,033$ ve y3 için $p = ,043$). Normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, farklı veri toplama araçları ve analizlerinden elde edilen nicel ve nitel veriler, araştırma problemini ortaya koyacak şekilde sunulmuştur.

4. 1. Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan *Okuduğunu Anlama Başarı Testi* ve *Okuma Tutum Ölçeği*'nden elde edilen puanlar ve yüzey yapısı değiştirilmiş metinler için hazırlanan *Akşamla Gelen Metni Okuduğunu Anlama Soruları* ile *Tac Mahal Metni Okuduğunu Anlama Soruları*'dan elde edilen puanların analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. 1. Okuma Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları *Okuma Tutum Ölçeği* ile toplanmıştır. 525 öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının toplam puan ortalamalarını ölçmek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. Öğrencilerin Okuma Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Minumum	Maximum	\bar{X}	SS
Tutum	525	43,00	89,00	71,3029	7,77337

Tablo 13 incelendiğinde 525 öğrencinin toplam okuma tutum puanlarının ortalamasının $\bar{X}=71,30$ olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının ortalamanın üstünde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuma tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizlerden alınan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 14. Öğrencilerin Okuma Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Puanları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	290	69,84	8,26	525	4,87	,000
Kız	235	73,10	6,70	525	4,98	

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Buna göre kız öğrencilerin okuma tutumları ($\bar{X}=73,10$), erkek öğrencilerin okuma tutumlarına ($\bar{X}=69,84$) göre daha yüksektir.

4. 1. 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden aldıkları puanlar ile hesaplanmıştır. 525 öğrencinin okuduğunu anlama toplam puan ortalamalarını ölçmek amacıyla betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Minumum	Maximum	\bar{X}	SS
Okuduğunu Anlama	525	,00	18,00	10,13	3,76

Tablo 15'e göre *Okuduğunu Anlama Başarı Testi*'nden alınacak minimum puan 0,00; maximum puan 18,00'dir. 525 öğrencinin okuma ve anlama toplam başarı puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=10,13$ 'tür. Bu bulgu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizlerden alınan sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 16. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	290	9,01	3,66	525	5,43	,000
Kız	235	10,74	3,59	525	5,44	

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ($\bar{X}=10,74$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ($\bar{X}=9,01$) göre daha yüksektir. Bu bulguya göre, okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4. 1. 3. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Düşük” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Düşük seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen normallik varsayımlarının sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 17 ve 18’de verilmiştir:

Tablo 17. Akşamla Gelen Metninin Düşük 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri

Metinler	N	\bar{X}	SS
Zor metin	20	9,40	4,10
Orta metin	20	12,00	4,60
Kolay metin	20	12,90	4,01
Toplam	60	11,43	4,43

Tablo 18. Akşamla Gelen Metninin Düşük Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	132,133	2	66,06	3,66	,032
Gruplarıçi	1028,600	57	18,04		
Toplam	1160,733	59			

Tablo 17 ve 18 incelendiğinde Akşamla Gelen metninin “Düşük 1-2-3” grubu için varyans analizi sonuçlarına göre bu üç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 57) = 3,66, p = ,032$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, düşük grubun zor metinden elde ettikleri puanların ($\bar{X} = 9,4$), kolay metinden elde ettikleri puanlardan ($\bar{X} = 12,9$) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yüzey yapısı değiştirilmiş hikâye edici türde olan metinlerin, “düşük” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Tac Mahal Okuduğunu Anlama Soruları*’ndan elde edilen normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19. Tac Mahal Metninin Düşük Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları

Metinler	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Zor metin	20	1,45	2	9,973	,007
Orta metin	20	2,25			
Kolay metin	20	2,30			
Toplam	60				

Tablo 19 incelendiğinde düşük seviyeli gruplar için Tac Mahal metninin zor, orta ve kolay değişimi ile elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=20) = 9,973, p = ,007$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, zor metinden elde edilen puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 1,45), kolay metinden elde edilen puanlardan (sıra ort.: 2,30) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici türde olan metinlerin, “düşük” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

4. 1. 4. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Orta” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının (D1-D2-D3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Akşamla Gelen Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının (O1-O2-O3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 20'de verilmiştir:

Tablo 20. Akşamla Gelen Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin Friedman Testi Sonuçları

Metinler	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Zor metin	20	1,50	2	10,658	,005
Orta metin	20	1,98			
Kolay metin	20	2,53			
Toplam	60				

Tablo 20'ye göre orta seviyeli gruplar için Akşamla Gelen metninin zor, orta ve kolay değişimi ile elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2(sd=2, n=20)= 10,658, p = ,005$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, zor metinden elde edilen puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 1,50), kolay metinden elde edilen puanlardan (sıra ort.: 2,53) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya göre, yüzey yapısı değiştirilmiş hikâye edici türde olan metinlerin, “orta” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

Orta seviyeli grupların her üçü için de *Tac Mahal Okuduğunu Anlama Soruları*'ndan elde edilen normallik varsayımlarının sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının (O1-O2-O3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 21 ve 22'de verilmiştir:

Tablo 21. Tac Mahal Metninin Orta 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri

Metinler	n	\bar{X}	SS
Zor metin	20	15,55	,79
Orta metin	20	15,75	,79
Kolay metin	20	18,75	,86
Toplam	60	16,68	,50

Tablo 22. Tac Mahal Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	128,533	2	64,267	4,779	,012
Gruplarıçi	766,450	57	13,446		
Toplam	894,983	59			

Tablo 21 ve 22'ye göre Tac Mahal metninin “Orta 1-2-3” grubu için varyans analizi sonuçlarına göre bu üç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 57) = 4,779$, $p = ,012$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, düşük grubun zor metinden elde ettikleri puanların ($\bar{X} = 15,5$), kolay metinden elde ettikleri puanlardan ($\bar{X} = 18,7$) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya göre, yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici türde olan metinlerin, “orta” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

4. 1. 5. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Metinler ile “Yüksek” Seviyeli Öğrenci Gruplarının Okuduğunu Anlamaları Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular

Yüksek seviyeli grupların her üçü için de *Akşamla Okuduğunu Anlama Soruları*'nden elde edilen normallik varsayımlarının sağlanması ile bu üç grubun karşılaştırılmasında parametrik istatistiklerden varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Hikâye Edici türde olan Akşamla Gelen metninin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının (Y1-Y2-Y3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 23 ve 24'te verilmiştir:

Tablo 23. Akşamla Gelen Metninin Yüksek 1-2-3 Grubu İçin Betimsel İstatistikleri

Metinler	N	\bar{X}	SS
Zor metin	20	20,40	4,13
Orta metin	20	21,35	5,55
Kolay metin	20	22,85	3,49
Toplam	60	21,53	4,51

Tablo 24. Akşamla Gelen Metninin Orta Seviyeli Gruplar İçin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	61,033	2	30,517		
Gruplarıçi	1143,900	57	20,068	1,521	,227
Toplam	1204,933	59			

Tablo 23 ve 24 incelendiğinde Akşamla Gelen metnin “Yüksek 1-2-3” grubu için varyans analizi sonuçlarına göre bu üç puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($F(2, 57) = 1,521, p = ,227$).

Bu bulgu, yüzey yapısı değiştirilmiş hikâye edici türde olan metinlerin, “yüksek” okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre anlaşılabilirlik düzeyinin değişmediğini göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının (Y1-Y2-Y3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla *Tac Mahal Okuduğunu Anlama Soruları*’ndan elde edilen normallik varsayımının bütün gruplar için sağlanamaması nedeniyle bu üç grubun karşılaştırılmasında nonparametrik istatistiklerden Friedman testi kullanılmıştır.

Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metnin yüzey yapısı değiştirilmiş zor, orta ve kolay hâli ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının (Y1-Y2-Y3) okuduğunu anlamaları arasındaki ilişki Tablo 25’te verilmiştir:

Tablo 25. Tac Mahal Metninin Yüksek Seviyeli Gruplar İçin Fridman Testi Sonuçları

Metinler	n	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Zor metin	20	1,30	2		
Orta metin	20	2,15			
Kolay metin	20	2,55		17,38	,000
Toplam	60				

Tablo 25'e göre yüksek seviyeli gruplar için Tac Mahal metninin zor, orta ve kolay değişimi ile elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görölmektedir ($\chi^2(sd=2, n=20)= 17,387, p = ,000$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin yapılan ikili karşılaştırmalar, zor metinden elde edilen puanlara ilişkin sıra ortalamalarının (sıra ort.: 1,30), kolay metinden elde edilen puanlardan (sıra ort.: 2,55) anlamlı olarak daha düşük olduğunu göstermektedir.

Bu bulguya göre, yüzey yapısı değiştirilmiş bilgilendirici türde olan metinlerin, "yüksek" okuma seviyesine sahip öğrencilerde metnin zor olan özgün hâline göre daha anlaşılır olduğu görölmektedir.

4. 2. Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin metinler üzerinde yapılan değişimler için görüşme formlarından elde edilen verilere ait bulgulara yer verilmiştir.

4. 2. 1. Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Araştırmada öğrencilerin metinler üzerinde yapılan değişimler hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'nda öğrencilere, Tac Mahal ve Akşamla Gelen metinlerinin yüzey yapıları değişmeden önceki özgün hâlleri ile yüzey yapısı değiştirilmiş hâlleri sunularak hangisini tercih ettikleri ve nedeni sorulmuştur. Öğrenciler daha iyi anladıklarını düşündükleri seçenekleri işaretleyip bu seçenekleri tercih etme nedenlerini yazmışlardır.

Metinler üzerinde "ekleme, çıkarma, değiştirme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme" işlemleri yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu* ile bu işlemlere ait öğrenci işaretlemelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

4. 2. 2. Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Akşamla Gelen metni için yapılan *ekleme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 26. Akşamla Gelen Metni Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	13	26	37	74
2. Cümle	9	18	41	82
3. Cümle	4	8	46	92
4. Cümle	3	6	47	94
5. Cümle	17	34	33	66
6. Cümle	1	2	49	98
Toplam	47	15,66	253	84,33

*50 öğrenci için 300 işaretleme

Akşamla Gelen metni *ekleme* işlemi için 50 öğrenci 300 işaretleme yapmıştır. Tablo 26 incelendiğinde 300 işaretlemenin 47'sinin özgün cümle; 253'ünün değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Akşamla Gelen metni *ekleme* işlemi için öğrencilerin %15,66'sının özgün cümleleri; %84,33'ünün değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görülmektedir.

Tac Mahal metni için yapılan *ekleme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 27. Tac Mahal Metni Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	9	22,5	31	77,5
2. Cümle	4	10	36	90
3. Cümle	3	7,5	37	92,5
4. Cümle	3	10	37	90
5. Cümle	5	12,5	35	87,5
6. Cümle	0	0	40	100
7. Cümle	1	2,5	39	97,5
Toplam	25	8,92	255	91,07

*40 öğrenci için 280 işaretleme

Tablo 27'ye göre Tac Mahal metni *ekleme* işlemi için toplam 40 öğrenci 280 işaretleme yapmıştır. Tablo incelendiğinde 280 işaretlemenin 25'i özgün cümle; 255'inin değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Tac Mahal metni *ekleme* işlemi için öğrencilerin %8,92'sinin özgün cümleleri; %91,07'sinin değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre, hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerde *ekleme* işlemi uygulanması sonucu elde edilen cümlelerin özgün cümlelere göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

4. 2. 3. Çıkarma İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Akşamla Gelen metni için yapılan *çıkarma* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 28. Akşamla Gelen Metni Çıkarma İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	0	0	43	100
2. Cümle	12	27,90	31	72,09
3. Cümle	3	6,97	40	93,02
4. Cümle	3	6,97	40	93,02
Toplam	18	10,46	154	89,53

*43 öğrenci için 172 işaretleme

Akşamla Gelen metni *çıkarma* işlemi için toplam 43 öğrenci 172 işaretleme yapmıştır. Tablo 28 incelendiğinde 172 işaretlemenin 18'i özgün cümle; 154'ünün değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. *Akşamla Gelen* metni *çıkarma* işlemi için öğrencilerin %10,46'sının özgün cümleleri; %89,53'ünün değişen cümleleri tercih ettikleri görülmektedir.

Tac Mahal metni için yapılan *çıkarma* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 29. Tac Mahal Metni Çıkarma İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	5	11,62	38	88,37
2. Cümle	1	2,32	42	97,67
Toplam	6	6,97	80	93,02

*43 öğrenci için 86 işaretleme

Tac Mahal metni *çıkarma* işlemi için toplam 43 öğrenci 86 işaretleme yaptığı görülmektedir. Tablo 29 incelendiğinde 86 işaretlemenin 6'sı özgün cümle; 80'i değişen cümleler için yapılmıştır. *Tac Mahal* metni *çıkarma* işlemi için öğrencilerin %10,46'sının özgün cümleleri; %89,53'ünün değişen cümleleri tercih ettiği görülmektedir.

Bu bulgular neticesinde, hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerde *çıkarma* işlemi uygulanması sonucu elde edilen cümlelerin özgün cümlelere göre daha anlaşılır olduğu görülmektedir.

4. 2. 4. Değişirme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Akşamla Gelen metni için yapılan *değişirme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 30. Akşamla Gelen Metni Değişirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	3	6,97	40	93,02
Toplam	3	6,97	40	93,02

*43 öğrenci için 43 işaretleme

Akşamla Gelen metni *değişirme* işlemi için toplam 43 öğrenci 43 işaretleme yapmıştır. Tablo 30 incelendiğinde 43 işaretlemenin 3'ü özgün cümle; 40'ının değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Akşamla Gelen metni *değişirme* işlemi için öğrencilerin %6,97'sinin özgün cümleleri; %93,02'sinin değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görülmektedir.

Tac Mahal metni için yapılan *değişirme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 31. Tac Mahal Metni Değişirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	9	20,93	34	79,06
2. Cümle	2	4,65	41	95,34
3. Cümle	9	20,93	34	79,06
4. Cümle	4	9,30	39	90,69
5. Cümle	4	9,30	39	90,69
6. Cümle	1	2,32	42	97,67
Toplam	29	11,24	229	88,75

*43 öğrenci için 258 işaretleme

Tac Mahal metni *değişirme* işlemi için toplam 43 öğrenci 258 işaretleme yapmıştır. Tablo incelendiğinde 258 işaretlemenin 29'unun özgün cümle; 229'unun değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Tac Mahal metni *değişirme* işlemi için öğrencilerin %11,24'ünün özgün cümleleri; %88,75'inin değişen cümleleri tercih ettikleri görülmektedir.

Bu bulgular, hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerde *değiştirme* işlemi uygulanması sonucu elde edilen cümlelerin özgün cümlelere göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

4. 2. 5. Yer Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Akşamla Gelen metni için yapılan *yer değiştirme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 32. Akşamla Gelen Metni Yer Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	9	20,93	34	79,06
2. Cümle	3	6,7	40	93,02
3. Cümle	0	0	43	100
4. Cümle	6	13,95	37	86,04
5. Cümle	4	9,30	39	90,69
Toplam	22	10,23	193	89,76

*43 öğrenci için 215 işaretleme

Akşamla Gelen metni *yer değiştirme* işlemi için toplam 43 öğrenci 215 işaretleme yapmıştır. Tablo 32 incelendiğinde 215 işaretlemenin 22'si özgün cümle; 193'ünün değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Akşamla Gelen metni *yer değiştirme* işlemi için öğrencilerin %10,23'ünün özgün cümleleri; %89,76'sının değişen cümleleri tercih etmişlerdir.

Bu bulgu, hikâye edici türde olan metinlerde yapılan *yer değiştirme* işlemi sonucunda elde edilen cümlelerin özgün cümlelere göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

Tac Mahal metni için *yer değiştirme* işlemi yapılmamıştır.

4. 2. 6. Bölme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Akşamla Gelen metni için yapılan *bölme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 33. Akşamla Gelen Metni Bölme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	14	28,57	35	71,42
2. Cümle	11	22,44	38	77,55
3. Cümle	11	22,44	38	77,55
4. Cümle	12	24,48	37	75,51
5. Cümle	6	12,24	43	87,75
6. Cümle	8	16,32	41	83,67
7. Cümle	17	34,69	32	65,30
8. Cümle	21	42,85	28	57,14
9. Cümle	4	8,6	45	91,83
Toplam	104	23,58	337	76,41

*49 öğrenci için 441 işaretleme

Akşamla Gelen metni *bölme* işlemi için toplam 49 öğrenci 441 işaretleme yapmıştır. Tablo 33 incelendiğinde 441 işaretlemenin 104'ünün özgün cümle; 337'sinin değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Akşamla Gelen metni *bölme* işlemi için öğrencilerin %23,58'sinin özgün cümleleri; %76,41'inin, değişen cümleleri tercih ettikleri görülmektedir.

Tac Mahal metni için yapılan *bölme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 34. Tac Mahal Metni Bölme İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	6	14,63	35	85,36
2. Cümle	2	4,87	39	95,12
3. Cümle	2	4,87	39	95,12
4. Cümle	8	19,51	33	80,48
5. Cümle	4	9,35	37	90,24
6. Cümle	11	26,82	30	73,17
7. Cümle	1	2,43	40	97,56
8. Cümle	3	7,31	38	92,68
9. Cümle	4	9,75	37	90,24
10. Cümle	7	17,07	34	82,92
Toplam	48	11,70	362	88,29

*41 öğrenci için 410 işaretleme

Tac Mahal metni *bölme* işlemi için toplam 41 öğrenci 410 işaretleme yapmıştır. Tablo 34 incelendiğinde 410 işaretlemenin 48'inin özgün cümle; 362'sinin değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Tac Mahal metni *bölme* işlemi için öğrencilerin

%11,70'inin özgün cümleleri; %88,29'unun değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görülmektedir.

Bu bulgular, hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerde *bölme* işlemi uygulanması sonucunda elde edilen cümlelerin özgün cümlelere göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

4. 2. 7. Birleştirme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Akşamla Gelen metni için yapılan *birleştirme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 35. Akşamla Gelen Metni Birleştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	2	4,44	43	95,55
2. Cümle	11	24,44	34	75,55
3. Cümle	8	17,77	37	82,22
4. Cümle	4	8,88	41	91,11
5. Cümle	1	2,22	44	97,77
6. Cümle	9	20	36	80
7. Cümle	3	6,66	42	93,33
Toplam	38	12,06	277	87,93

*45 öğrenci için 315 işaretleme

Akşamla Gelen metni *birleştirme* işlemi için toplam 45 öğrenci 315 işaretleme yapmıştır. Tablo 35 incelendiğinde 315 işaretlemenin 38'inin özgün cümle; 277'sinin değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Akşamla Gelen metni *birleştirme* işlemi için öğrencilerin %12,06'sının özgün cümleleri; %87,93'ünün değişen cümleleri tercih ettikleri görülmektedir.

Tac Mahal metni için yapılan *birleştirme* işleminin her cümlesi için öğrencilerin yaptıkları işaretlemeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 36. Tac Mahal Metni Birleştirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

	Özgün cümle	%	Değişen cümle	%
1. Cümle	16	35,55	29	64,44
Toplam	16	35,55	29	64,44

*45 öğrenci için 45 işaretleme

Tac Mahal metni *birleştirme* işlemi için toplam 45 öğrenci 45 işaretleme yapmıştır. Tablo 36 incelendiğinde 45 işaretlemenin 16'sının özgün cümle; 29'unun değişen cümleler için yapıldığı görülmektedir. Tac Mahal metni *birleştirme* işlemi için öğrencilerin %35,55'inin özgün cümleleri; %64,44'ünün değişen cümleleri tercih etmişlerdir.

Bu bulgular, hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerde *birleştirme* işlemi uygulanması sonucu elde edilen cümlelerin özgün cümlelere göre daha anlaşılır olduğunu göstermektedir.

4. 2. 8. Görüşme Formuyla Elde Edilen Öğrenci Cevaplarıyla İlgili Bulgular

Öğrencilerin yüzey yapı değişiklikleri ile ilgili görüşleri önce tercih ettikleri cümleler düzeyinde, sonra tercih ettikleri cümlelerin nedenini ifade ettikleri açıklamalar düzeyinde incelenmiştir. Öğrencilerin yüzey yapı değişiklikleri ile ilgili görüşler kodlanıp kategoriler altında toplanmıştır. Öğrenci görüşleri aktarılırken birbirinin aynısı olan ifadelere yer verilmemiştir.

Öğrencilerin değişen cümleler için görüşleri aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

1. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **ekleme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Birleşik olduğu için daha kısa anlaşılır.”

(Ö2): “Türkçe kelimeler kullanılmış.”

(Ö3): “Cümlelerin nasıl bittiği belli olduğu için daha anlamlı.”

(Ö4): “Üç nokta kullanılması anlam bozukluğu yapıyor.”

(Ö5): “Yüklem olduğu için cümle tamamlanmış ve bu nedenle daha anlaşılır.”

(Ö6): “Diğer cümlede (özgün cümle) anlam bozukluğu var.”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “daha anlaşılır olma, daha kolay okunma, anlatım bozukluğunun anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, akıcılık” kodlarına ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **çıkarma** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Beyit⁵ anlamadığım için bu cümle (değişen cümle) daha uygun.”

(Ö2): “Daha sadeleştirilmiş olduğu için bu cümle daha anlaşılır.”

⁵ Öğrencilerin bahsettiği beyit Tac Mahal metninde geçen şu beyittir:
“Merkad-i münevver-i Ercümenâ Bânû
Bîgüm Muhatab be-mümtaz-ı Mahal”

(Ö3): “*Bu beyit bize göre fazla olduğu için bu cümleyi (değişen cümle) seçiyorum.*”

(Ö4): “*Diğer cümlede (özgün cümle) anlaşılmayan eski kelimeler var.*”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “*yabancı sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, Türkçe sözcüklerle anlama olumlu katkı sağlama, günlük hayatta kullanılan ifadelerle anlama katkı sağlama*” kodlarına ulaşılmıştır.

3. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **değiştirme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “*Diğer cümlede yabancı kelime kullanıldığı için bu cümle (değişen cümle) daha anlaşılır.*”

(Ö2): “*Kelimeler bu cümlede daha anlaşılır kullanılmıştır.*”

(Ö3): “*Türkçe kelimeler daha anlaşılır.*”

(Ö4): “*Lady yerine hanımefendi kullanılması daha anlamlı.*”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “*Bilinmeyen sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, daha anlaşılır olmayı sağlama*” kodlarına ulaşılmıştır.

4. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **yer değiştirme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “*Kelimeler daha doğru kullanılmıştır.*”

(Ö2): “*Kurabiye soyup soyup yenecek bir yiyecek olmadığı için birinci cümle (özgün cümle) hatalıdır.⁶*”

(Ö3): “*Şehrin nerede olduğunu da açıklamış daha anlaşılır.*”

(Ö4): “*Bilmediğimiz kelimeler anlamamızı zorlaştırıyor.*”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “*daha kolay okunma, anlatım bozukluğunun anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma, değişen cümlelerin okuma tutumuna olumlu etkisini sağlama*” kodlarına ulaşılmıştır.

5. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **bölme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “*Bu cümle (değişen cümle) 2'ye bölünmüş daha anlamlı bu yüzden diğerine (özgün cümle) göre daha anlamlı.*”

(Ö2): “*Uzun cümleler yorucu olduğu için bu cümle (değişen cümle) daha iyi.*”

(Ö3): “*Noktalama işareti olduğu için bu cümle (değişen cümle) daha kolay.*”

(Ö4): “*Daha çok cümleden oluştuğu için bu cümleler daha anlaşılır.*”

⁶ Öğrencinin bahsettiği cümle Akşamla Gelen metninde geçen şu cümledir: “Malları ya baklavadır ya kadayıftır ya soyup soyup yenecek muzdur, kurabiyedir.”

Öğrencilerin bu cümlelere ilişkin görüşlerinde “noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisini arttırma, uzun cümlelerin okuma tutumu üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma” kodlarına ulaşılmıştır.

6. Öğrencilerin yüzey yapı değiştirme işlemlerinden **birleştirme** işlemine yönelik görüşleri şöyledir:

(Ö1): “Bir cümle virgül kullanarak tek cümle yapılmış bu yüzden daha anlaşılır.”

(Ö2): “Yüklem olduğu için daha anlamlı geliyor.”

(Ö3): “Üç nokta yerine virgül kullanılması daha iyi.”

(Ö4): “Diğer (özgün cümle) cümle farklı anlama yol açabilir.”

(Ö5): “Diğer cümle (özgün cümle) bitmediği için anlaşılmıyor.”

(Ö6): “Diğer cümle (özgün cümle) farklı anlama yol açabilir”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “eksilteli yapıların anlam üzerine olumsuz etkisini ortadan kaldırma, tamamlanmış/bitmiş/sonlanmış cümleler ile anlama olumlu katkı sağlama” kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin özgün cümleler için görüşleri aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir:

(Ö1): “Bu cümle daha uzun ve açıklayıcı.”

(Ö2): “Böylesi daha çok hoşuma gittiği için daha güzel.”

(Ö3): “Bilmediğimiz şeyleri araştırırsak daha iyi olur.”

(Ö4): “Lady kelimesi daha havalı.”

Öğrencilerin bu maddeye ilişkin görüşlerinde “bilinmeyen sözcükleri araştırmaya teşvik etmesi, hoşna gitmesi” kodlarına ulaşılmıştır.

Öğrencilerin *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu*'na verdikleri cevaplarda 16 ayrı kod tespit edilmiştir. Elde edilen kodların genellenmesiyle ulaşılan kategoriler aşağıdaki şekilde sunulmuştur:

	KATEGORİLER	KODLAR
DEĞİŞEN CÜMLELER İÇİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Okumaya karşı olumlu tutum	Uzun cümlelerin okuma tutumu üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma Değişen cümlelerin okuma tutumuna olumlu etkisini sağlama
	Cümlerin anlamına katkısı	Daha anlaşılır olma Daha kolay okunma Anlatım bozukluğunun anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma Akıcılık
	Sözcük seçimine etkisi	Yabancı sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma Türkçe sözcüklerle anlama olumlu katkı sağlama Günlük hayatta kullanılan ifadelerle anlama katkı sağlama
	Noktalama işaretleri ve cümle yapılarının anlama katkısı	Noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisini artırma Eksiltili yapıların anlam üzerine olumsuz etkisini ortadan kaldırma Tamamlanmış/bitmiş/sonlanmış cümleler ile anlama olumlu katkı sağlama
	Bilinmeyen sözcüklerin anlam üzerindeki etkisi	Bilinmeyen sözcüklerin anlam üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırma Daha anlaşılır olmayı sağlama
ÖZGÜN CÜMLELER İÇİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ	Ozgün cümleleri tercih etme nedenleri	Bilinmeyen sözcükleri araştırmaya teşvik etmesi Hoşa gitmesi

Şekil 4. Yüzey yapısı değiştirilmiş cümleler için öğrenci görüşlerinden elde edilen kategoriler ve kodlar

4. 2. 9. Kelime Değişirme İşleminde Edilen Bulgular

Araştırmada öğrenciler, Akşamla Gelen ve Tac Mahal metinlerinde anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmişlerdir. Öğrencilerin tespit ettikleri bu kelimeler araştırmacı tarafından değiştirilmiştir. Kelime düzeyinde yapılan bu değişimlerin yer aldığı metinler toplam 42 7. sınıf öğrencisine tekrar okutularak metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler yerine kullanılan kelimeleri tercih etme yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Akşamla Gelen metni *kelime değiştirme* işlemi için öğrenci cevapları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 37. Akşamla Gelen Metni Kelime Değişirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

Özgün kelime	Değişen kelime	Değişen kelime için işaretleme
Yahut	Ya da	0
Pikap	Müzikçalar	0
Sükûnet	Huzur	0
Cemiyet	Birlikte	0
Tecessüm	Belirip	0
Haz	Sevinç	0
Hazmetmek	Sindirmek	0
Hüviyet	Kimlik	0
Teyp	Radyo	0
Ziyadeleşmek	Çoğalmak	0

Tablo 37 incelendiğinde Akşamla Gelen metninde kullanılan özgün kelimeler yerine değiştirilen kelimelerin 42 öğrenci tarafından hiç işaretlenmediği görülmektedir. Bu sonuca göre, değiştirilen kelimelerin anlamlarını öğrencilerin tamamının bildiği görülmektedir.

Tablo 38. Tac Mahal Metni Kelime Değişirme İşlemi İçin Öğrenci Cevapları

Özgün kelime	Değişen kelime	Değişen kelime için işaretleme
Müşahede	Gözlem	0
Latif	Hoş	0
Muntazam	Kusursuz	0
Nefaset	Değer	0
Misyoner	Din görevlisi	0

Tablo 38'in devamı

Aksettirmek	Yansıtmak	0
Sanduka	Mezar sandığı	0
Ketum	Gizleyen	0
Sülüs	Özel süslemeli	0
Yekpare	Tek parça	0
Tezyinat	Süsleme	0

Tablo 38 incelendiğinde Tac Mahal metninde kullanılan özgün kelimeler yerine değiştirilen kelimelerin 42 öğrenci tarafından hiç işaretlenmediği görülmektedir. Bu sonuç, değiştirilen kelimelerin anlamlarını öğrencilerin tamamının bildiğini göstermektedir.



5. TARTIŞMA

Ana dili derslerinin amacı, öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesidir. Temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme olarak belirlenmiştir. Bu becerilerin her birinin ayrı bir öneme sahip olmasının yanı sıra okuma becerisinin bu beceriler arasında önemli bir yeri vardır. Okuma becerisi ile bireyin gerek okul gerekse günlük hayatına pek çok açıdan önemli katkılar sağlar. Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilmesi bu becerinin insan hayatında kapladığı yer dolayısıyladır.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde metinlerin önemli bir görevi vardır. Çünkü bu beceri ancak metinler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu nedenle okuma becerisinin geliştirilmesinde büyük öneme sahip olan metinlerin seçilmesinde nitelik ile ilgili birtakım ölçütlerin aranması gereklidir. Dolayısıyla gerek ders kitaplarında gerekse okuma kitaplarında okurun okuma düzeyini dikkate alarak yapılacak düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada, okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla literatürde birçok çalışma yapılmış olsa da metinlerin metin dil bilimin verilerini kullanarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkisini konu alan araştırmaların eksikliği dikkati çekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, yüzey yapı değişikliğine uğramış bilgilendirici ve hikâye edici metinler ile düşük, orta ve yüksek seviye olarak gruplandırılan 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmının bulguları neticesinde elde edilen sonuçlar, araştırmının problemleri çerçevesinde ilgili literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına göre, kız öğrencilerin okuma tutum puanlarının ($\bar{X}=73,10$), erkek öğrencilerin okuma tutum puanlarına ($\bar{X} =69,84$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyete göre nasıl bir dağılım gösterdiği birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur. Bu konuda yapılan diğer araştırmalar da, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Can, Deniz ve Çeçen, 2016; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2016; Biçer ve Durukan, 2014; Akkaya ve Özdemir, 2013; Mete, 2012; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; İşeri, 2010; Başaran ve Ateş, 2009; Sallabaş, 2008). Araştırmının okumaya yönelik tutum puanlarından elde edilen sonuçları diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmının okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre belirlendiği betimsel istatistik sonuçlarına göre, kız öğrencilerin okuduğunu anlama beceri puanlarının

($\bar{X}=10,74$), erkek öğrencilerin okuduğunu anlama beceri puanlarına ($\bar{X} =9,01$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, literatürde okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu tespit eden birçok araştırma (Kökçü, 2018; Kurnaz, 2018; Semizoğlu, 2013; Gökteş ve Gürbüz Türk, 2012; Köseoğlu, 2011; Sert, 2010; Sallabaş, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Ateş, 2008) sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “düşük” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde Akşamla Gelen ve Tac Mahal metinlerinin “Düşük 1-2-3” grubu için zor metinden elde edilen puanların kolay metinden elde edilen puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “orta” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde Akşamla Gelen ve Tac Mahal metinlerinin “Orta 1-2-3” grubu için zor metinden elde edilen puanların kolay metinden elde edilen puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir.

Yüzey yapısı değiştirilmiş metinler ile “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde Akşamla Gelen metninin “Yüksek 1-2-3” grubu için anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Yüzey yapısı değiştirilmiş metinlerin “yüksek” seviyeli öğrenci gruplarının okuduğunu anlaması üzerine etkisiyle ilgili bulgular incelendiğinde Tac Mahal metninin “Yüksek 1-2-3” grubu için zor metinden elde edilen puanların kolay metinden elde edilen puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre, yüzey yapısı değiştirilmiş Tac Mahal metinlerinin öğrenci seviye gruplarının tamamı tarafından özgün metne göre daha kolay anlaşıldığı tespit edilmiştir. Yüzey yapısı değiştirilmiş Akşamla Gelen metinleri ise düşük ve orta seviyeli öğrenci seviye gruplarında anlamlı bir fark oluştururken yüksek seviyeli öğrenci grubunda anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Yüksek seviyeli grupta anlamlı farkın oluşmamasının sebebi olarak bu öğrenci grubunun okuduğunu anlama puanlarının yüksek seviyede olmasından dolayı zor metinleri de anlama kabiliyetine sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen bu sonuçlara göre, bilgilendirici ve hikâye edici türden metinlerin zorluk dereceleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişikliklerinin anlamın daha kolay kurulmasına katkı sağladığını göstermiştir.

Bu çalışmada, yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bu amacına ilişkin sonuçları, ilgili

literatürde, Kökçü'nün (2018) deneysel desende metnin küçük yapı düzeyinde yapılan değişikliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları ile olan benzerlik, metnin yüzey yapı değişikliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkısı olduğunu göstermektedir.

Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu'yla elde edilen bulgular incelendiğinde ekleme, çıkarma, bölme, birleştirme, değiştirme ve yer değiştirme işlemleri için öğrencilerin özgün cümleye oranla daha çok değişen cümleyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin yüzey yapı değişikliklerine karşı olumlu yönde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Araştırmanın öğrenci görüşleri ile ilgili bu sonucu konuyla ilgili İskender ve Yiğit (2015) tarafından yapılan küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisini tespit ettikleri araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma ve İskender ve Yiğit (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler metinler üzerinde yapılan yüzey yapı değişikliklerine karşı olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin yüzey yapı değişikliklerine ilişkin bu olumlu görüşleri, araştırmanın nicel verileri ile elde edilen bulgularıyla da örtüşmektedir. Aynı zamanda, farklı veri toplama araçlarından elde edilen bu bulgular, yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunun güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak literatürde yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi tespit eden hem nitel hem de nicel verilerin birlikte kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde metinlerin okunabilirlik düzeylerini ölçen araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Zorbaz, 2007; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; Okur ve Arı, 2013; Baş ve Yıldız, 2015). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre ders kitaplarına seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından dengeli bir dağılım göstermediği, sınıf düzeyleri arasında metinlerin zorluk derecelerinde önemli farklar olduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Türkçe ders kitaplarından seçilen hikâye edici ve bilgilendirici türde olan metinlerin özgün hâllerinin okunabilirlik seviyeleri "zor" olarak ölçülmüştür. Bu durum, metinlerin okunabilirlik seviyeleri ile öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaların ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Durukan'ın (2014) yaptığı araştırmaya göre, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin bu metinleri okuma hızı ve anlama oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin okunabilirlikleri kolaydan zora doğru değiştikçe öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde azalış görülmektedir. Bu

azalış istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Buna göre, metinlerin kelime ve cümle uzunluklarının öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Durukan'ın (2014) araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde bu çalışmada da okunabilirlik seviyesi daha kolay olan metinler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okunabilirlik ile ilgili araştırmalar, metinlerin zorluk derecelerinin öğrencilerin anlam kurmaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmek için onların okuma seviyelerine uygun kitapların ya da metinlerin seçilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Geçmiş yıllarda hazırlanan Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin düzenlenmesinde sadeleştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bayraktar ve Durukan'ın (2016) yaptıkları araştırmada Türkçe ders kitabında yer alan ve Ahmet Haşim tarafından yazılan Caddeler metninin özgün ve ders kitabında bulunan sadeleştirilmiş hâlini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre özgün metin ve sadeleştirilmiş metin arasında okunabilirlik düzeyleri, cümle yapıları ile kelime ve cümle sayıları arasında önemli farklar görülmezken; kelime ve kelime grubu üzerinde yapılan sadeleştirme çalışmalarında ise anlam farklılaşmasına neden olan değişimler olduğu saptanmıştır. Ancak metin düzenleme çalışmalarında metinlerin anlamında değişiklik olması istenen bir durum değildir. Türkçenin tarihî dönemlerinde yazılmış metinlerin çağdaş okurlar tarafından anlaşılması için anlamı değiştirmeden yüzey yapıda değişimlerin yapılması beklenir. Bu nedenle, eski dönemlerde yazılmış tarihi metinleri düzenleme çalışmalarında uzmanların araştırmaları ve görüşleri dikkate alınmalıdır.

İlgili literatür incelendiğinde ana dili derslerinde kullanılan metinler üzerinde yapılan değiştirme işlemleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ölçen çalışmaların kısıtlı bir düzeyde olduğu görülmektedir. Literatürde yapılan araştırmaların daha çok yabancı dil öğrencilerine yönelik olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrencileri için yapılan betimsel çalışmalarda, metinler üzerinde yapılacak değişimlerin yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştireceği öngörülmektedir (Bakan, 2012; Durmuş, 2013a; 2013b).

Yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metinler üzerinde yapılan değişimleri ele alan ve betimsel çalışmaların sonuçlarını destekleyen deneysel araştırmalar da yapılmıştır. Yabancı dil öğrencileri için yapılan deneysel çalışmalarda, bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, metin üzerinde yapılan değişimlerin yabancı dil öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği

sonuçlarına ulaşılmıştır (Maxvell, 2011; Li, Xu S. ve Wang, 2005; Oh, 2001; Yano, Long ve Ross, 1994; Long ve Ross, 1993; Mason ve Kendall, 1978).

Betimsel ve deneysel araştırmaların bu sonuçları, aynı zamanda metinlerin zorluk derecelerinin öğrencilerin okudukları metinlerde anlam oluşturmada etkili olduğunu ve metinler üzerinde yapılan değişimlerin ana dili ve yabancı dil ğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak elde edilen sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur.

6. 1. 1. Araştırmanın Nicel Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan 525 öğrencinin toplam okuma tutum puanlarının ortalamasının $\bar{X}=71,30$ (min.: 43,00; max.: 89,00) olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin ortalamanın üstünde okuma tutumlarına sahip olduklarını göstermektedir.

2. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya karşı olan tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuma tutumları, erkek öğrencilerin okuma tutumlarına göre daha yüksektir.

3. Araştırmaya katılan 525 öğrencinin okuduğunu anlama toplam başarı puanlarının ortalaması $\bar{X}=10,13$ (min.: ,00; max.: 18,00) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin ortalama seviyede okuduğunu anlama becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

4. Araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

5. Ateşman Okunabilirlik Formülü'nden elde edilen hesaplamalara göre metinlerin özgün hâllerinin “zor” okunabilirlik düzeyine, yüzey yapısı değiştirilen metinlerin “orta” okunabilirlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, yüzey yapısı değiştirilmiş metinlerin daha kolay okunabilirlik seviyelerine getirilmeleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

6. Hikâye edici türde olan *Akşamla Gelen* metninin “Düşük 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, düşük okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey

yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

7. Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin “Orta 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, orta okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

8. Hikâye edici türde olan Akşamla Gelen metninin “Yüksek 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, yüksek okuma başarısına sahip öğrenciler için kolay, orta ve zor düzeyde olan metinlerin anlaşılma düzeyinin değişmediği tespit edilmiştir.

9. Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin “Düşük 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, düşük okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

10. Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin “Orta 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, orta okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

11. Bilgilendirici türde olan Tac Mahal metninin “Yüksek 1-2-3” grubu analiz sonuçlarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, yüksek okuma başarısına sahip öğrenciler için yüzey yapısı değiştirilen kolay ve orta düzeyde olan metinlerin, metnin özgün hâli olan zor metne göre daha anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

12. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre düşük ve orta okuma başarısına sahip öğrencilerin hikâye edici metin türünde okuma başarı puanlarında anlamlı bir fark görülürken; yüksek okuma başarısına sahip öğrencilerin okuma başarı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bilgilendirici metin türünde ise öğrenci seviyelerinin tamamının okuma başarı puanlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, yüzey yapı değişikliklerinin bilgilendirici metin türünde daha işlevsel olduğunu ortaya koymaktadır.

6. 1. 2. Araştırmanın Nitel Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar

1. Akşamla Gelen metni *ekleme* işlemi için öğrencilerin %84,33'ünün değişen cümleleri; Tac Mahal metni *ekleme* işlemi için öğrencilerin %91,07'sinin değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görülmektedir.

2. Akşamla Gelen metni *çıkarma* işlemi için öğrencilerin %89,53'ünün değişen cümleleri; Tac Mahal metni *çıkarma* işlemi için öğrencilerin %89,53'ünün değişen cümleleri tercih ettiği görülmektedir.

3. Akşamla Gelen metni *değiştirme* işlemi için öğrencilerin %93,02'sinin değişen cümleleri; Tac Mahal metni *değiştirme* işlemi için öğrencilerin %88,75'i değişen cümleleri tercih ettikleri görülmektedir.

4. Akşamla Gelen metni *yer değiştirme* işlemi için öğrencilerin %89,76'sının değişen cümleleri tercih etmişlerdir.

5. Akşamla Gelen metni *bölme* işlemi için öğrencilerin %76,41'inin değişen cümleleri; Tac Mahal metni *bölme* işlemi için öğrencilerin %88,29'u değişen cümleleri tercih etmek için işaretledikleri görülmektedir.

6. Akşamla Gelen metni *birleştirme* işlemi için öğrencilerin %87,93'ünün değişen cümleleri; Tac Mahal metni *birleştirme* işlemi için öğrencilerin %64,44'ü değişen cümleleri tercih etmişlerdir.

7. Akşamla Gelen metni *kelime değiştirme* işlemi için öğrenci cevapları incelendiğinde metinde kullanılan özgün kelimeler yerine değiştirilen kelimelerin öğrenciler tarafından hiç işaretlenmediği görülmektedir. Tac Mahal metni *kelime değiştirme* işlemi için öğrenci cevapları incelendiğinde metinde kullanılan özgün kelimeler yerine değiştirilen kelimelerin öğrenciler tarafından hiç işaretlenmediği görülmektedir.

8. Araştırmaya katılan öğrencilerin *Metinler Üzerinde Yapılan Değişimler İçin Öğrenci Görüşme Formu*'na verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun metinler üzerinde yapılan değişimler için olumlu yönde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler yüzey yapısı değiştirilmiş metinlerde geçen kelimelerin ve cümlelerin daha iyi anlaşıldığını; yüzey yapısı değiştirilmemiş özgün metinlerde geçen kelimelerin ve cümlelerin daha zor anlaşıldığını ifade etmişlerdir.

9. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre, metinlerde anlamı bilinmeyen sözcüklerin sıklığı, yabancı sözcükler, anlatım bozuklukları, uzun cümle yapıları, eksilteli ifadeler gibi yapılar anlam kurmayı zorlaştırmaktadır. Araştırmaya göre, bu yapılar dikkate alınarak yapılan değişimlerin öğrencilerin daha kolay anlam kurmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6. 2. Öneriler

Çalışma süresince elde edilen veriler doğrultusunda araştırma sonuçlarına dayalı ve ilerde yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. İlgili literatür incelendiğinde metinler üzerinde yapılan değişimler için sadeleştirme, düzenleme, kısaltma, revizyon gibi farklı kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların her birinin tanımlanması ve açıklanması için gerekli çalışmaların yapılarak bu konuda kavram birliğine varılması sağlanmalıdır.

2. Bu araştırma sonuçlarına göre metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda cümle uzunluğu, bilinmeyen sözcüklerin varlığı, eksilteli ifadeler, mantıksal sıralamanın önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçilmesinde bu ölçütler ele alınarak değerlendirmeler yapılmalıdır.

3. Yapılan araştırmalara benzer şekilde bu çalışmada da metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, ders kitaplarına seçilecek metinlerin okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasıyla öğrencilerin sınıf seviyelerine göre belirlenerek bu konuda belli birtakım ölçütlerin geçerli olması sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin okuma seviyelerinde olan farklılık dolayısıyla metinler üzerinde yapılacak değişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak metinler üzerinde yapılacak olan değişimlerin alanın uzmanları tarafından yapılan çalışmalar ve bu çalışmanın ortaya koyduğu ölçütler doğrultusunda değerlendirilerek yapılması gerekmektedir.

5. Ders kitaplarına seçilecek metinler üzerinde yapılan değişimlerin, metin dil bilimin sunduğu bilgiler doğrultusunda, alanında uzman kişiler tarafından yapılmasına özen gösterilmelidir.

6. Türk ve dünya edebiyatının klasikleşmiş tarihî metinlerinin küçük yaşta olan okurlar tarafından anlaşılması için metinlerde birtakım düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Ancak bu düzenlemelerin belli ölçütler doğrultusunda yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle bu metinlerin anlamını koruyan yüzey yapı değişiklikleri yapılarak anlaşılabilirlikleri tespit edilebilir.

7. Türkiye’de seviyelendirilmiş okuma listelerinin bulunmaması nedeniyle, öğrencilerin seviyelerine uygun olan okuma kitaplarını tespit etmek zorlaşmaktadır. Bu nedenle, metinler üzerinde yapılacak değişimlerin okuma kitaplarına da uygulanarak öğrencilerin okuma düzeylerine uygun olarak seviye kitaplarının oluşturulması sağlanabilir.

8. Metinler üzerinde yapılan değişiklikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki anlamlı ilişki göz önünde bulundurularak, diğer derslere ait ders kitaplarında bulunan metinlere de değişim işlemleri uygulanarak bu değişiklikler ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.

9. Anlamı değiştirmeden yüzey yapıda yapılan değişimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi nicel ve nitel desende daha çok araştırmayla tespit edilmelidir. Bu şekilde, yapılacak araştırmaların sonuçları doğrultusunda metinler üzerinde yapılan değişimler için belirlenecek ölçütlerin daha güvenilir bir şekilde tespit edilmesi sağlanabilir.

10. Seviyelendirilmiş metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine olan etkisini ölçen deneysel araştırmalar yapılarak metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede ihtiyaç duyulan düzenlemelerin tespit edilmesi sağlanabilir.



7. KAYNAKLAR

- Adalı, O. (1990). Bilgilendirici metinlerin okunması. J. Baysal, Z. İpşiroğlu, N. İpşiroğlu, Ş. Ozil (Haz.) içinde, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (61-69). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adalı, O. (2018). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 31-35.
- Akerson, F. E. (2010). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 75-96.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2009). *Anlambilim anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim araştırmaları*, 90-104.
- Aktulum, K. (2013). *Folklor ve metinlerarasılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR*, 49-58.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2000). Resimli ilk Türkçe alfabe ve okuma kitabımız ve Türk eğitim tarihindeki önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 3-8.
- Alamargot, D. ve Chonquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 728-749.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları. *Eğitim ve Bilim*, 215-231.

- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkın Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. Ankara: Say Yayınları.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 71-74.
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir çözümleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 109-134.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 965-985.
- Barthes, R. (2014). *Göstergebilimsel serüven*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Baş, B. ve Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52-61.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 73-92.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildiririm*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 284-290.
- Baymur, F. (1954). *Türkçe öğretimi ikinci kitap*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Baymur, F. (1968). *Türkçe öğretimi birinci kitap*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Bayraktar, İ. ve Durukan, E. (2016). Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1356-1369.
- Beaugrande, R. d. ve Dressler, W. (1986). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman.
- Biçer, N. ve Durukan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim Dergisi*, 199-213.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1130-1139.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 15-20.

- Binyazar, A. (2018). Anadili öğretiminde yazınsal alanlara açılım. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 57-72.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A., Deniz, E. ve Çeçen, M. (2016). Ortaokul öğrencilerin okuma tutumları. *Turkish Studies*, 645-660.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crossley, S. A., Allen, D. ve Mcnamara, D. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 89-108.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 206-219.
- Çiftçi Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 109-129.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 43-57.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu kavrama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245-254.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2006). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Devellioğlu, F. (2006). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duman, T. ve Çakmak, M. (2004). Ders kitaplarının nitelikleri. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Duran, E. ve Sezgin. B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 1649-1662.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013a). İkinci/Yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013b). İkinci/Yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilgi*, 135-150.
- Durmuş, M. (2013c). Metin değiştirimin dilbilimsel süreçleri üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 391-408.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 68-76.
- Eco, U. (2013). *Anlatı ormanlarında altı gezinti*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Epaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 207-223.
- Eyüp, B. ve Uzuner Yurt, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 201-216.
- Faigley, L. ve Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 400-414.
- Fry, R. (2000). *Kitap nasıl okunur?* İstanbul: Timaş Yayınları.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktaş, G. ve Gürbüz Türk O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 52-66.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Göktürk, A. (2006). *Çeviri: Dillerin dili*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Günay, D. (1990). Yazar-anlatan-gönderen üçlüsü. *IX. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri* (s. 133-145). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 31-42.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 431-440.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. (2013). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İpşiroğlu, Z. (1990). Okumayı öğretme. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş. Ozil (Haz.) içinde, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* (s. 47-60). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İskender, H. ve Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 450-476.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitsel işlevi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 5-18.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf ders kitabının ilköğretim Türkçe ders programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 58-74.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 468-487.
- İşeri, K. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik özellikleri. *Türkçe Ders Kitabı Çözümleri* (s. 91-112). Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). Edinim sürecinde bağdaşıklık. *IX. Dilbilim Kurultayı* (s. 221-235). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Karpuz, Ö. ve Akçataş, A. (2001). Metinde anlam bağları üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 37-47.
- Kavcar, C. (1996). Anadili eğitimi. *Ana Dili Dergisi*, 15-19.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keçik, İ. (1990). İlkokullarda kullanılan bilgi aktarıcı metinlerde 'büyük ölçekli yapılar'. *IX. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri* (s. 121-132). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kıran, A. E. ve Kıran, Z. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kocaman, A. (1998). Söylem çalışmaları ve Türkçe öğretimi. *Doğan Aksan Armağanı Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayınları*, 101-105.
- Kökçü, Y. (2018). Metnin küçük yapı düzeyinde meydana gelen değişikliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 421-436.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, E. ve Urgan S. (2015). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 623-645.
- Küçükahmet, L. (2004). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. URL: <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Li, Y., Xu S. ve Wang, Q. (2005). The effects of simplified and elaborated texts on second language reading comprehension: An exploratory study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 45-74.
- Long, M. H. ve Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. *In: Tickoo, M. L., Ed. Simplification: Theory and Application. Anthology Series 31*, 29-52.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1-16.
- Marshall, J. (1974). *Ana dili öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Mason, J. M. ve Kendall, J. (1978). Facilitating reading comprehension through text structure manipulation. *Technical Report No. 92*, 1-38.

- Maxvell, S. (2011). *The effects of two types of text modification on english language learners reading comprehension: simplification versus elaboration*. Minnesota: Hamline University.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2011). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı:
file:///C:/Users/user/Desktop/mak.%20ders%20kitapları/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imamhatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 7-23.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 43-66.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. ve Polat, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Oh, S. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 69-96.
- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* (s. 1-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6., 7., 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 202-226.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 91-110.
- Onan, B. (2017). Dil öğretiminde disiplinler arası yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 145-159.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Kıran, A. Korkut E. ve Ağıldere S. içinde, *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* (s. 121-132). İstanbul: Multilingual.
- Oralış, M. ve Ozil, Ş. (1992). Metindilbilimsel yaklaşımla yazınsal bir metni çözümlenmesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-51.
- Özdemir, E. (1978). Binyazar, A. ve Öztekin, M. *Yazın ve bilim dilimiz. (İçinde Emin Özdemir'in Konuşması)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2018). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 18-30.
- Özdemir, E. (tarih yok). *Okuma sanatı nasıl okumalı neler okumalı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- PISA (2015). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Pingel, F. (2003). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Polat, T. (1991). Ortaokullarda Türkçe: Türkçe dersleri, *Türkiye’nin Ders Kitapları* (s. 15-33). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Rifat, M. (2008). *XX. Yüzyılda göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rifat, M. (2011). *Metnin sesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Rifat, M. (2014). *Göstergebilimin ABC’si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-155.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siddharthan, A. (2003). A survey of research on text simplification. *International Journal of Applied Linguistics*, 1-47.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Volume 2/9, s. 444-453.
- Specia, L. (2010). Translating from complex to simplified sentences. *In Proceedings of the 9th international conference on Computational Processing of the Portuguese* (s. 30-39). Brazil: PROPOR’10.
- Şenöz, C. (1999). *Almanca ve Türkçede metin türü olarak yazın eleştirisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenöz, C. A. (2005). *Metindilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.

- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Has-Soy Matbaası.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *TÜBAR*, 169-180.
- Tosunoğlu, M., Arslan, M. ve Karakuş, İ. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 961-986.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 220-221.
- Uzun, L. S. (2013). *Genel dilbilim-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık.
- Uzun, N. E. ve Ateş, A. (2012). İkinci dil öğretiminde ders izlencelerinin okunabilirliğe etkisi. *Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar Mersin Üniversitesi*, 01-09.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstünova, K. (2010). Yüzey yapı-derin yapı kavramları üzerine. *Turkish Studies*, 697-704.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Wunderlich, D. (1982). Metindilbilim. *Dilbilim Seçkisi* (s. 205-216). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yano, Y., Long, M. ve Ross, S. (1994). Effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 189-219.
- Yavuz, H. (2012). *Okuma biçimleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı metinlerinde ön ve arka planı belirginleştiren dilsel görünümeler: Türkçe üzerine gözlemler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1855-1891.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3 (1), 48-53.

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 22-51.

Young, D. J. (1999). Linguistic simplification of SL reading material: effective instructional practice? *Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations*, 350-366.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 87-101.



8. EKLER

Ek 1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (40 Soru)

7. Sınıf Okuma ve Anlama Testi

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?

- A) Antalya o zaman da bir liman şehriydi.
- B) Öykülerinde daha sade bir dil anlatımı tercih etmiş.
- C) Çocukların tümü cılız ve hastalıklıydı.
- D) Mimar Sinan'ın en güzel eseri Selimiye Camisi'dir.

2. Hava tahmin raporlarının aksine bugün gökyüzü açık, hava sıcaktı.

Bu cümleden kesin olarak çıkarılabilecek yargı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gökyüzü beyaz bulutlarla kaplıydı.
- B) Bir gün önce gökyüzünde yağmur bulutları vardı.
- C) Bugün kapalı ve serin bir hava bekleniyordu.
- D) Hava önceki günün aksine açık ve sakindi.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yargı, sebebiyle birlikte verilmemiştir?

- A) Sınava gelirken yanında mutlaka yedek kalem ve silgi getirdi.
- B) Yorgunluktan ayakta duracak hâli kalmamış.
- C) İş yerinde çok yorulduğundan bir an önce eve gitmek istiyordu.
- D) Hava durumunu dinlediğinden şemsiyesini yanında getirmiş.

4. "Isınmak" sözcüğü hangi cümlede mecaz anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Hava ısınınca doğa canlandı.
- B) Yeni gelen öğrenci sınıfa çabuk ısındı.
- C) Sobadaki kömürler yanınca oda hemen ısındı.
- D) Biraz çalışınca arabanın motoru ısındı.

5. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi mecaz anlamda kullanılmamıştır?

- A) Kırılan dişini az daha yutuyordu.
- B) Çukurova topraklarından bereket fıskınıyor.
- C) Sizi hangi rüzgar buraya attı?
- D) Boş sözlerle beni oyalamayın.

6. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi terim anlamıyla kullanılmamıştır?

- A) Rakip takım centilmenlik yaparak topu taça attı.
- B) Kurallarına dikkat edilmeden yazılan bir kompozisyon eksik kalır.
- C) Mızıkçılık yaparı oyunumuzdan mutlaka çıkarırdık.
- D) Köprü hareketini öğrenmek, güreşçilere esneklik kazandırıyor.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “abartma“ vardır?

- A) Arkadaşım çok güçlüydü.
- B) Ulaşımında, ses hızını aşan teknolojiler geliştirildi.
- C) Bir fıkra anlattı ki güle güle öldük.
- D) Deniz sabah saatlerinde çok durgundu.

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde nesnellik söz konusudur?

- A) Yazarın yeni kitabı önümüzdeki ay satışa sunulacak.
- B) Oturup saatlerce futbol izlemek bana zaman kaybı gibi geliyor.
- C) Günlük yaşamdaki sorunların anlatıldığı bu kitap herkeste merak uyandıracak.
- D) Ormanın sessizliği insana huzur ve güven veriyor.

9. Abuk subuk fikirleriyle sürekli bizi etkileme çabasındaydı.

Bu cümledeki altı çizili sözün yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlelerin anlamı değişmez?

- A) Doğru dürüst
- B) Saçma sapan
- C) Açık seçik
- D) Yalan yanlış

10. Aşağıdakilerin hangisinden altı çizili sözcük çıkarılırsa cümlelerin anlamında daralma olmaz?

- A) Ahmet ablasıyla birlikte bize geldi.
- B) Alp, yazılı sınavdan yine iyi not aldı.
- C) Ailece güzel bir evde oturuyorlar.
- D) Doğduğu kenti, Ankara'yı çok özlemişti.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde amaç-sonuç ilişkisi söz konusudur?

- A) Düzenli olma konusunda biraz daha hassas davranmalıyız.
- B) Kendilerini geleceğe hazırlayanlar doğru yoldadır.
- C) Gençleri kitapla buluşturmak için çalışmalar yapılıyor.
- D) İnsan, yaşlanmaya karar verdiği gün yaşlanır.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim, cümlelerin anlamına uygun kullanılmamıştır?

- A) O kadar kızmıştı ki bumundan soluyordu.
- B) Tatil haberini alınca sevinçten eli ayağı buz kesildi.
- C) Ekonomik durumu öyle bozulmuştu ki, kemer sıkmaktan başka çaresi kalmamıştı.
- D) Onu bulmak için akşama kadar dolaşmış, ayaklarına kara sular inmişti.

13. 1- Her zaman çok konuşurken şimdi sesi çıkmaz olmuş; dut yemiş bülbüle dönmüştü.
2- Dizgini ele almış, artık işleri yönetmeye başlamıştı.
3- Çektiği sıkıntılar yüzünden yaşamayı istemeyecek duruma gelmiş, canından bezmişti.
4- Sonunda dize gelmiş, kendisinden güçlü olan arka daşının buyruğunu kabul etme durumuna düşmüştü.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde, deyimlerden önce anlamları verilmiştir?

- A) 1 – 4 B) 1 – 3 C) 2 -3 D) 2 – 4

14. 1- Karanlık basmadan yola çıktılar.
2- Çocuk yedi yaşına basmadan okula başladı.
3- Ayağı acıdığı için rahat basamıyor.
4- Çimlere basmadan çiçekleri sulamalıyım.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde “basmak” sözcüğü aynı anlamda kullanılmıştır?

- A)1 ve 3 B) 1 ve 4 C) 2 ve 3 D) 3 ve 4

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “- lar / - ler” eki sözcüğe “aşağı yukarı” anlamı vermiştir?

- A) Annemi görünce dünyalar benim oldu.
B) Beyefendi evdeler mi acaba?
C) Çırak, yedi sekiz yaşlarında bir çocuktü.
D) Teyzem bize geleceklerini mi söyledi?

16. Kitabı okumak gerekiyor; yorucu iş. Oysa filmi izlemek kolay.

Bu sözler, aşağıdaki sorulardan hangisinin karşılığı olarak söylenmiştir?

- A) Kitabını almayı neden filmine gidiyorsun?
B) Sinema mı daha doyurucu, kitap mı?
C) Kitap üzerinde mi yoksa film üzerinde mi düşünmek daha zevkli?
D) Sanat dalı olarak edebiyat mı yoksa sinema mı daha değerli?

17. 1- Madem gelmeyecektin, hiç olmazsa bir haber verseydin.

- 2- Sabah sabah hiç yoktan işe geç kaldım.
3- Düzenli yürüyüş, en azından insanı can sıkıntısından kurtarır.
4- Çocuklar olsa olsa uyuyup kalmışlardır.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde, altı çizili sözcükler aynı anlamda kullanılmıştır?

- A)1-2 B) 1-3 C) 2-4 D) 3-4

18. Aşağıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulduğunda, hangisi son cümle olur?

- A) Harcadığımda aldığım tatsa bambaşkaydı.
- B) Bir yaz tatilinde, babamın bir dostunun yanında çalışma denemesi yapmıştım.
- C) Onu nasıl harcayacağıma karar vermem zor oldu.
- D) İlk küçük kazancım, benim gözümde milyarlardan daha değerliydi.

19. 1. ne
2. olduğumu
3. değilim
4. senin
5. söylemiş
6. anlamış

Numaralanmış sözcüklerle anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturulursa sıralama nasıl olur?

- A)1-4-5-3-2-6 B) 1-4-6-5-3-2 C) 4-1-5-3-2-6 D) 4-1-5-2-6-3

20. Yarışmayı kazanabilmek için - - -

Bu cümle aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanamaz?

- A) var gücüyle çalıştı. B) kırk dereden su getirdi. C) çok uğraştı. D) elinden geleni yaptı.

21. İçimden hep iyilik geliyor
Yaşadığımız dünyayı seviyorum
Kin tutmak benim harcım değil
Çektiğim bütün sıkıntıları unuttum
Parasız pulsuzum ne çıkar
Gelecek güzel günlere inanıyorum

Necati CUMALI

Bu dördüğüün ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Hasret B) Korku C) Umut D) Yalnızlık

22. 1. Bu sebeple günlük yazarı, okuyucuya kendini anlatma kaygısı taşımaz.
2. Yaşananların günü gününe yazıldığı türe günlük denir.
3. Ünlü şair ve yazarlarımızdan birçoğunun günlükleri bulunmaktadır.
4. Günlük, bir bakıma kişinin kendi kendisiyle sohbet etmesidir.

Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir metin oluşturmak için doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- A) 1-3-2-4 B) 2-3-4-1 C) 2-4-1-3 D) 3-4-1-2

23. Sevmekten korkmayın, sevdiğe dünyanız ----- yalnızlık nedir ----- .
Bu cümlede boş bırakılan yerlere, aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirildiğinde anlamlı bir cümle oluşur?
- A) renklenecek - bilmeyeceksiniz
 B) güzelleşecek - öğreneceksiniz
 C) değişecek - anlayacaksınız
 D) büyüyecek - göreceksiniz
24. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kişileştirme” vardır?**
- A) Yonca ve ninesi, Sındırgı Ormanı'na varınca öğle yemeği yediler.
 B) Tahta oluktan akan buz gibi sudan içtiler.
 C) Dağın insana huzur veren serin havasını soludular.
 D) Birlikte çamlıkların altında dolaşıp güleç yüzlü çiçeklere baktılar.
25. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, bir kavram ve açıklaması birlikte verilmiştir?**
- (1) Uygur ve kültürlü bir insan olmak için çok okumalı, ders kitapları ile yetinmemeliyiz. (2) Uygurluk, bizden önceki kuşakların biriktirdiği bilgi ve anıların bir toplamıdır. (3) Biz, uygarlığa o kuşakların kitaplarını okumakla katılabiliriz. (4) Uygur bir insan olmanın biricik yolu okumaktır.
- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4
26. Tarih bilgisi, öğrencilere kuru, özensiz düzenlenen kitaplarla sunulmamalıdır. Tarihsel olaylar, ezberle dayalı bilgiler içinde değil; belgelere, yazınsal, tarihsel ve sanatsal yapıtlara dayandırılarak öğretilmelidir. Tarihsel, yazınsal ve sanatsal yapıtlar sokaklarda, parklarda sergilenmelidir...
- Aşağıdakilerden hangisi bu paragrafın son cümlesi olabilir?**
- A) Tarih kitapları çok yetersizdir.
 B) Yalnız tarih kitaplarının sayfalarında değil, toplumun yaşamında da olmalıdır.
 C) Tarih bilimi diğer bilimlerden daha önemlidir.
 D) Tarih bilgisi ezber gerektirir.
27. Düşünce hem tutucu, gelenekçi, hem de özgür olamaz. Düşünce özgürlük, eski düşünce kalıplarını kırmamanın ta kendisidir. Kalıplar dışına çıkamayan, kendi aklını kullanamayan insan, özgür düşünemiyor demektir. Buna karşılık yalnız kendi aklını beğenen de özgür olamaz.
- Paragrafın anlatım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Öyküleyici B) Betimleyici C) Tartışmacı D) Açıklayıcı

28. 1. Bu kas yani diyafram düzleşirse göğüs kafesimiz yukarı ve dışarı doğru açılır.
 2. Bu sıkışma da havanın ağızdan ya da burundan dışarı çıkmasını sağlar.
 3. Diyafram, akciğerlerin ve göğüs kafesinin altında duran geniş, levhaya benzer bir kastır.
 4. Ama diyafram yukarı doğru eğilerek hareket ederse göğüs kafesi daralır ve akciğerler buna bağlı olarak sıkışır.
 5. Bu açılmaya bağlı olarak akciğerler de genişler ve içlerine hava dolar.

Numaralanmış cümleler olayların oluş sırasına göre sıralandığında hangi cümle baştan ikinci sırada yer alır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

29. Sanayi toplumu öncesinde meyveye şimdikinden çok değer veriliyordu. Çünkü beslenme kaynakları bu kadar geniş değildi, bunların da başlıcalarını meyve ve sebzeler oluşturuyordu. Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında hüküm sürmüş olan Osmanlılar, farklı iklimlerde yetişen meyveleri bilimsel olarak incelediler ve bunları Anadolu'da da yetiştirmeyi başardılar. Böylece tarih boyunca birçok uygarlığa ev sahipliği yapmış bir kültür zengini olan Anadolu, meyve türleri bakımından da doruğa ulaştı.

Yukarıdaki metnin başlığı hangisi olabilir?

- A) Meyve türleri
 B) Anadolu'da meyvenin Tarihi
 C) Beslenme alışkanlıkları
 D) Meyveler ve sebzeler

30. Teknolojinin yanlış ve kötü kullanımı doğal yaşamı kökünden sarsmaktadır. Hızla birçok canlının soyu tükenmekte, birçok ağaç ve bitki türü yok olmakta, otlaklar ve meralar korunmamaktadır. İnsanoğlu nerede küçük bir canlı görse onu korumak yerine, yok etmeye çalışmaktadır.

Parçada sözü edilen durumun, bu biçimde devam etmesi aşağıdaki sonuçlardan hangisine neden olur?

- A) Bilimsel gelişmenin yavaşlamasına
 B) Doğal yaşamın ortadan kalkmasına
 C) Yaşam düzeyinin düşmesine
 D) İnsanlar arası ilişkilerin bozulmasına

31. Yabani hayvanları çok sever ve yakından tanırım. Çocukluğum dağlık bir yörede geçti. Orada biz çocuklara oyuncak yerine, ayı yavrusu, kokarca, tavşan, tilki ya da sincap getirilirdi.

Parçadaki düşüncenin akışına göre, son cümle aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A) Oyuncak zevkini pek tadamadık.
- B) Onlarla zevkle oynayıp, eğlenirdik.
- C) Pahalı oyuncaklarla oynayamadık.
- D) Büyük kentlerin özlemiyle yanardık.

32. Eğitim gelişmeyi amaçlar, bunun için de bilimsel metotlardan faydalanır. Ancak kullandığı metotlar ne kadar akılcı, ne kadar başarılı olursa olsun insana değer vermeyen ve özünde bu kaygıyı taşımayan hiçbir eğitim sistemi amacına ulaşamaz.

Paragrafta anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eğitim, bilimsel metotlardan yararlanmalıdır.
- B) Eğitimin amacı daha iyiye ulaşmaktır.
- C) İnsana saygı eğitimin temel ilkesi olmalıdır.
- D) İnsanlık, günümüzdeki düzeyine eğitimle ulaşmıştır.

33. Eserlerini her okuyuşta ilk kez görüyormuşsunuz hissine kapılır, her okuduğunuzda yeni şeyler anlar ve nasıl olup da daha önce bu anlamı yakalayamadığımıza şaşır kalırsınız. Bu şaşkınlık hiç bitmez, sürer gider.

Paragrafta sözü edilen yazarın hangi özelliği vurgulanmıştır?

- A) Kendini sürekli olarak yenilemesi
- B) Zengin ve derin bir anlatımının olması
- C) Değişik konuları ele alması
- D) Eserlerinin bilgi yönünden yeterli olması

34. Türk geleneğinde birey ve toplum yapısının en belirgin özelliklerinden olan alçakgönüllülük, saygı, özellikle hoşgörü ve değerbilirlilik; kırcılık, kabalık ve nankörlüğü önleyen en önemli etkenlerdir. İyilik gördüğü ve tuzunu, ekmeğini yediği bir kimseyi unutmak, toplumumuzda bağışlanamaz töre eksikliklerinden biri sayılır.

Parçada toplumumuzun aşağıdaki hangi özelliğinden söz edilmemiştir?

- A) İyilikbilir olma
- B) Ölçülü davranma
- C) Açıksözlü olma
- D) Sevgi bağlılığı olma

35. I. 2026 ile 2060 yılları arasında dünyanın
 II. neslinin yok olmasına yol açacağını ortaya koydu
 III. bunun kutuplarda yaşayan bazı canlı türlerinin
 IV. yapılan son araştırmalar, önlem alınmadığı takdirde
 V. ortalama sıcaklığının iki derece artacağını ve
- Yukarıdaki sözler anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturacak biçimde sıralandığında, hangisi sondan dördüncü cümle olur?**
- A)II B) III C) IV D) V

36. Bakımlı köy evinde kedileri, tavukları ve eksik olmayan konuklarıyla yaşıyordu. Evin giriş katına yerleştirdiği seramik fırını ise yaşamının rengi ve anlamıydı. Bin bir renkli tabaklar, çanaklar, vazolar, heykelcikler üretiyordu çamurdan. Bir ara, neden kenti bırakıp Ege'nin bu küçük köyüne kaçtığını sordum. Bir an sustu, sonra: "Hayatı yavaşlatmak için!" dedi.
- Bu parçadaki altı çizili sözle kişi, neyi anlatmak istemiştir?**
- A) Kentin yorucu koşullarında sağlık sorunları yaşayacağını
 B) Çalışmalarının doğal bir çevrede daha verimli olacağını
 C) Toprakla uğraşan insanlar arasında daha mutlu olacağını
 D) Köyün kargaşadan uzak, sakin ortamında hayatı duyumsayarak yaşayacağını

37. "Uçurumu sevenin kanatları olmalı." sözüyle anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Hayatta başarı kazanmak için belli riskleri almak gerektiği
 B) İnsanların, kaldırabileceklerinden fazla sorumluluk altına girmelerinin doğru olmadığı
 C) Tehlikeyi göze alanın bundan zarar görmemesi için yeterli donanıma sahip olması gerektiği
 D) Önceden hesaplanamayan risklerin ortadan kaldırılmasının mümkün olmadığı

38. I. – Bu benim son fırsatımdı, ama ne yazık ki kaçırdım.
 II. – Umutsuzluğa kapılma, gün doğmadan neler doğar.
 I. – Bırak bu kalıplaşmış sözleri.
 II. – Öyle söyleme, bu sözler nasıl kalıplaştı sanıyorsun?
- Bu konuşmaya dayanarak kalıplaşmış sözlerle ilgili aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?**
- A) Gereksiz yere kullanıldığı
 B) Yaşanmış gerçeklerden doğduğu
 C) Herkes tarafından bilindiği
 D) İletişimi kolaylaştırdığı

39. Onun karikatürlerinde dondurulmuş kareler birden harekete geçer, yansıtılan kişiler canlılık kazanırdı.

Bu cümlede, söz konusu karikatürlerin hangi özelliği belirtilmek istenmiştir?

- A) Yaşananları eleştirme
- B) Gerçeklik duygusu uyandıırma
- C) Öğretici olma
- D) Güncel olanı yansıtma

40. Bu konuda ---- haklı olduğuna ben de inanıyorum.

Bu cümlede boş bırakılan yere aşağıdaki deyimlerden hangisinin getirilmesi uygun olur?

- A) başlı başına
- B) gizliden gizliye
- C) göz alabildiğine
- D) yerden göğe kadar

Sınav süresi 50 dakikadır. Başarılar ☺

Cevaplarınızı aşağıdaki forma işaretlemeyi unutmayınız.

CEVAP FORMU			
1	A B C D E	11	A B C D E
2	A B C D E	12	A B C D E
3	A B C D E	13	A B C D E
4	A B C D E	14	A B C D E
5	A B C D E	15	A B C D E
6	A B C D E	16	A B C D E
7	A B C D E	17	A B C D E
8	A B C D E	18	A B C D E
9	A B C D E	19	A B C D E
10	A B C D E	20	A B C D E
		21	A B C D E
		22	A B C D E
		23	A B C D E
		24	A B C D E
		25	A B C D E
		26	A B C D E
		27	A B C D E
		28	A B C D E
		29	A B C D E
		30	A B C D E
		31	A B C D E
		32	A B C D E
		33	A B C D E
		34	A B C D E
		35	A B C D E
		36	A B C D E
		37	A B C D E
		38	A B C D E
		39	A B C D E
		40	A B C D E

Adı-soyadı:

Doğru:

Sınıf- no:

Yanlış:

Ek 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (19 Soru)

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?

- A) Antalya o zaman da bir liman şehriydi.
- B) Öykülerinde daha sade bir dil anlatımı tercih etmiş.
- C) Çocukların tümü cılız ve hastalıklıydı.
- D) Mimar Sinan'ın en güzel eseri Selimiye Camisi'dir.

2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yargı, sebebiyle birlikte verilmemiştir?

- A) Sınava gelirken yanında mutlaka yedek kalem ve silgi getirirdi.
- B) Yorgunluktan ayakta duracak hâli kalmamış.
- C) İş yerinde çok yorulduğundan bir an önce eve gitmek istiyordu.
- D) Hava durumunu dinlediğinden şemsiyesini yanında getirmiş.

3. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi terim anlamıyla kullanılmamıştır?

- A) Rakip takım centilmenlik yaparak topu taca attı.
- B) Kurallarına dikkat edilmeden yazılan bir kompozisyon eksik kalır.
- C) Mizikçılık yapanı oyunumuzdan mutlaka çıkarırdık.
- D) Köprü hareketini öğrenmek, güreşçilere esneklik kazandırıyor.

4. Aşağıdakilerin hangisinden altı çizili sözcük çıkarılırsa cümlenin anlamında daralma olmaz?

- A) Ahmet ablasıyla birlikte bize geldi.
- B) Alp, yazılı sınavdan yine iyi not aldı.
- C) Ailece güzel bir evde oturuyorlar.
- D) Doğduğu kenti, Ankara'yı çok özlemişti.





5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim, cümlenin anlamına uygun kullanılmamıştır?

- A) O kadar kızmıştı ki burundan soluyordu.
- B) Tatil haberini alınca sevinçten eli ayağı buz kesildi.
- C) Ekonomik durumu öyle bozulmuştu ki, kemer sıkılmaktan başka çaresi kalmamıştı.
- D) Onu bulmak için akşama kadar dolaşmış, ayaklarına kara sular inmişti.



Kitabı okumak gerekiyor; yorucu iş. Oysa filmi izlemek kolay.

6. Bu sözler, aşağıdaki sorulardan hangisinin karşılığı olarak söylenmiştir?

- A)  Kitabını almayıp neden filmine gidiyorsun?
- B)  Sinema mı daha doyurucu, kitap mı?
- C)  Kitap üzerinde mi yoksa film üzerinde mi düşünmek daha zevkli?
- D)  Sanat dalı olarak edebiyat mı yoksa sinema mı daha değerli? değerli?

7. 1- Madem gelmeyecektin, hiç olmazsa bir haber verseydin.
 2- Sabah sabah hiç yoktan işe geç kaldım.
 3- Düzenli yürüyüş, en azından insanı can sıkıntısından kurtarır.
 4- Çocuklar olsa olsa uyuyup kalmışlardır.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde, altı çizili sözcükler aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) 1-2 B) 1-3 C) 2-4 D) 3-4

8. 1. Bu sebeple günlük yazarı, okuyucuya kendini anlatma kaygısı taşımaz.
 2. Yaşananların günü gününe yazıldığı türe günlük denir.
 3. Ünlü şair ve yazarlarımızdan birçoğunun günlükleri bulunmaktadır.
 4. Günlük, bir bakıma kişinin kendi kendisiyle sohbet etmesidir.

Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir metin oluşturmak için doğru sıralama nasıl olmalıdır?

- A) 1-3-2-4 B) 2-3-4-1 C) 2-4-1-3 D) 3-4-1-2

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “kişileştirme” vardır?

- A) Yonca ve ninesi, Sındırgı Ormanı'na varınca öğle yemeği yediler.
 B) Tahta oluktan akan buz gibi sudan içtiler.
 C) Dağın insana huzur veren serin havasını soludular.
 D) Birlikte çamlıkların altında dolaşıp güleç yüzlü çiçeklere baktılar.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, bir kavram ve açıklaması birlikte verilmiştir?

(1) Uygar ve kültürlü bir insan olmak için çok okumalı, ders kitapları ile yetinmemeliyiz. (2) Uygarlık, bizden önceki kuşakların biriktirdiği bilgi ve anıların bir toplamıdır. (3) Biz, uygarlığa o kuşakların kitaplarını okumakla katılabiliriz. (4) Uygar bir insan olmanın biricik yolu okumaktır.

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

11. Düşünce hem tutucu, gelenekçi, hem de özgür olamaz. Düşüncede özgürlük, eski düşünce kalıplarını kırmamanın ta kendisidir. Kalıplar dışına çıkamayan, kendi aklını kullanamayan insan, özgür düşünemiyor demektir. Buna karşılık yalnız kendi aklını beğenen de özgür olamaz.

Paragrafın anlatım biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Öyküleyici B) Betimleyici C) Tartışmacı D) Açıklayıcı

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma söz konusudur?

- A) Kapının açılması ortamdaki sessizliği bozdu.
 B) Çalışkanlığıyla herkesin dikkatini çekiyor.
 C) Bu işin nereye varacağını kestirmek çok zor.
 D) Karacaoğlan'dan güzel yazan halk ozanı var mı?

13. Yabani hayvanları çok sever ve yakından tanırım. Çocukluğum dağlık bir yörede geçti. Ora da biz çocuklara oyuncak yerine, ayı yavrusu, kocarca, tavşan, tilki ya da sincap getirilirdi.....

Parçadaki düşüncenin akışına göre, son cümle aşağıdakilerden hangisi olmalıdır?

- A) Oyuncak zevkini pek tadamadık.
 B) Onlarla zevkle oynayıp, eğlenirdik.
 C) Pahalı oyuncaklarla oynayamadık.
 D) Büyük kentlerin özlemiyle yanardık.

14. Eğitim gelişmeyi amaçlar, bunun için de bilimsel metotlardan faydalanır. Ancak kullandığı metotlar ne kadar akılcı, ne kadar başarılı olursa olsun insana değer vermeyen ve özünde bu kaygıyı taşımayan hiçbir eğitim sistemi amacına ulaşamaz.

Paragrafta anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Eğitim, bilimsel metotlardan yararlanmalıdır.
 B) Eğitimin amacı daha iyiye ulaşmaktır.
 C) İnsana saygı eğitimin temel ilkesi olmalıdır.
 D) İnsanlık, günümüzdeki düzeyine eğitimle ulaşmıştır.

15. Eserlerini her okuyuşta ilk kez görüyormuşsunuz hissine kapılır, her okuduğumuzda yeni şeyler anlar ve nasıl olup da daha önce bu anlamı yakalayamadığınıza şaşar kalırsınız. Bu şaşkınlık hiç bitmez, sürer gider.

Paragrafta sözü edilen yazarın hangi özelliği vurgulanmıştır?

- A) Kendini sürekli olarak yenilemesi
- B) Zengin ve derin bir anlatımının olması
- C) Değişik konuları ele alması
- D) Eserlerinin bilgi yönünden yeterli olması

16. Türk geleneğinde birey ve toplum yapısının en belirgin özelliklerinden olan alçakgönüllülük, saygı, özellikle hoşgörü ve değerbilirlik; kırıncılık, kabalık ve nankörlüğü önleyen en önemli etkenlerdir. İyilik gördüğü ve tuzunu, ekmeğini yediği bir kimseyi unutmak, toplumumuzda bağışlanamaz töre eksikliklerinden biri sayılır.

Parçada toplumumuzun aşağıdaki hangi özelliğinden söz edilmemiştir?

- A) İyilikbilir olma
- B) Ölçülü davranma
- C) Açıksözlü olma
- D) Sevgi bağlılığı olma

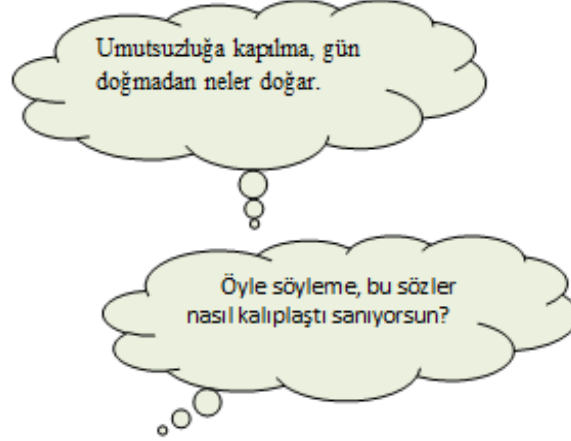
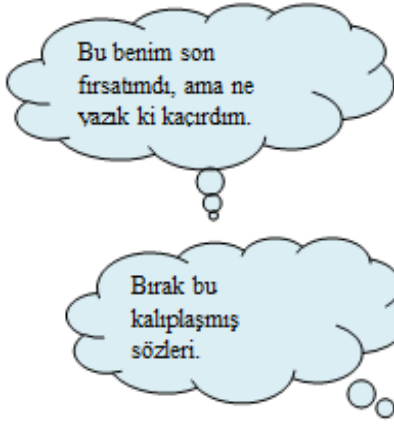
17. Bakımlı köy evinde kedileri, tavukları ve eksik olmayan konuklarıyla yaşıyordu. Evin giriş katına yerleştirdiği seramik fırını ise yaşamının rengi ve anlamıydı. Bin bir renkli tabaklar, çanaklar, vazolar, heykelcikler üretiyordu çamurdan. Bir ara, neden kenti bırakıp Ege'nin bu küçük köyüne kaçtığını sordum. Bir an sustu, sonra: "Hayatı yavaşlatmak için!" dedi.

Bu parçadaki altı çizili sözle kişi, neyi anlatmak istemiştir?

- A) Kentin yorucu koşullarında sağlık sorunları yaşayacağını
- B) Çalışmalarının doğal bir çevrede daha verimli olacağını
- C) Toprakla uğraşan insanlar arasında daha mutlu olacağını
- D) Köyün kargaşadan uzak, sakin ortamında hayatı duyumsayarak yaşayacağını

18. "Uçurumu sevenin kanatları olmalı." sözüyle anlatılmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayatta başarı kazanmak için belli riskleri almak gerektiği
- B) İnsanların, kaldırabileceklerinden fazla sorumluluk altına girmelerinin doğru olmadığı
- C) Tehlikeyi göze alanın bundan zarar görmemesi için yeterli donanıma sahip olması gerektiği
- D) Önceden hesaplanamayan risklerin ortadan kaldırılmasının mümkün olmadığı



19. Bu konuşmaya dayanarak kalıplaşmış sözlerle ilgili aşağıdaki sonuçlardan hangisine ulaşılabilir?

- A) Gereksiz yere kullanıldığı
- B) Yaşanmış gerçeklerden doğduğu
- C) Herkes tarafından bilindiği
- D) İletişimi kolaylaştırdığı

Sınav süresi 30 dakikadır. Başarılar...

1	A	B	C	D	11	A	B	C	D
2	A	B	C	D	12	A	B	C	D
3	A	B	C	D	13	A	B	C	D
4	A	B	C	D	14	A	B	C	D
5	A	B	C	D	15	A	B	C	D
6	A	B	C	D	16	A	B	C	D
7	A	B	C	D	17	A	B	C	D
8	A	B	C	D	18	A	B	C	D
9	A	B	C	D	19	A	B	C	D
10	A	B	C	D	20	A	B	C	D

Ek 3. Okuma Tutum Ölçeği

Bu ölçek okumaya karşı olan tutumunuzu ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddeyi okuduktan sonra size en yakın olanını işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Okuma Tutum Ölçeği

Maddeler	Okuma	Tamamen katlıyorum	Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Okuma etkinliği ilgimi çeker					
2	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum					
3	Boş zamanlarımı en çok kitap okuyarak değerlendiririm					
4	Okuma alışkanlığı edinmiş bireylerden oluşan bir milletin uygar toplumlar arasındaki yerini alacağına inanıyorum					
5	Sürekli okumak ve araştırmaya yapmaktan hoşlanırım					
6	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum					
7	Okuma etkinliğinin insanlara sevgi, dostluk, yardımlaşma, doğruluk vb. erdemleri öğretmede etkili olduğuna inanıyorum					
8	Okuma etkinliğinin, Türkçeyi daha doğru ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacağını düşünüyorum					
9	Roman, deneme, şiir, gezi vb. türlere göre farklı okuma tekniklerinin kullanılması gerektiğine inanıyorum					
10	Her gün belli bir süre kitap okumadan uyumak, beni rahatsız eder					
11	Okuma etkinliği yaşam boyunca devam ettirilmelidir					
12	Sıkıntılı anlarımda herhangi bir şey okumak, beni rahatlatır					
13	Kitap okumanın sıkıcı bir etkinlik olduğu kanısındayım					
14	Kitap okumaktan nefret ederim					
15	Kitap okumayı gereksiz buluyorum					
16	Okuma etkinliği duyguları ifade etmede kişiye kolaylık sağlar					
17	Okuma etkinliği, kişinin zihinsel kapasitesini geliştirmektedir					
18	Okuma etkinliği, kişinin hayal dünyasını zenginleştirir					
19	Okuma etkinliği, kişiye çok yönlü düşünme becerisi kazandırmaktadır					
20	Okuma etkinliğinin anlama ve yorumlama becerisini geliştirdiğine inanıyorum					

Ek 4. Yüzey Yapısı Değiştirilen Metinler İçin Hazırlanan Görüşme Formları

Ekleme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Bu saatlerde aşağıda, karşıda görünenin, benim dışımda, bana yabancı bir âlem olduğunu hissediyorum. Ben onu sanki bir bulut kenarından, oraya hiçbir zaman ulaşamayacakmışım ve oraya hiç inemeyecekmişim gibi seyrediyorum.

2. Bu saatlerde öyle hissediyorum ki aşağıda, karşıda görünen, benim dışımda, bana yabancı bir âlemdir ve ben onu sanki bir bulut kenarından, hiçbir zaman ulaşamayacakmışım, oraya hiç inemeyecekmişim gibi seyrediyorum.

Neden:.....

1. Kavun kokuları... Ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkun sesleri...

2. Kavun kokularını, ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkun seslerini duyuyorum.

Neden:.....

1. Şimdi park, sinema, misafirlik veya yenilen yemeklerin sindirilmesi için küçük gezintilerin vaktidir.

2. Şimdi park, sinema, misafirlik vaktidir veya yenilen yemeklerin sindirilmesi için küçük gezintiler...

Neden:.....

1. Gezginci satıcıların mesai saatidir.

2. Gezginci satıcıların mesai saati...

Neden:.....

1. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fısıkiyelerin şakırtıları da karışıyor. Etrafa biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı hiç tırmalamayan bir ses yayılıyor.

2. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fısıkiyelerin şakırtıları da karışınca biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı tırmalamayan bir ses yayılıyor.

Neden:.....

1. Damakta lezzet bırakan, gönülde bir şeylerin yerini değiştiren, bir kiri yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma, bir telaş var.

2. Bir telaş, damakta lezzet bırakan, gönülde bir şeylerin yerini değiştiren, bir kiri yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma...

Neden:.....

1. Hint efsanesinin yakın tarihe ait önde gelen bir sevda destanı vardır. Tac Mahal işte bu sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli taşlarla süslenmiş bir abidesidir.
2. Efendim, Tac Mahal, yakıntarihe ait Hint efsanesinin başında gelen bir sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli bir taşlarla süslenmiş abidesidir.

Neden:.....

1. Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve muntazam sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fiskiye bulunan dar, sıg ve uzun havuzun iki kenarındaki memmer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin memmer bir küçük havuz ikiye böler ve dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder.
2. Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve kusursuz sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fiskiye bulunan dar, sıg ve uzun havuz bulunur. Havuzun iki kenarındaki memmer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin memmer bir küçük havuz ikiye böler. Dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder.

Neden:.....

1. Etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrili olan bu bahçenin cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında, bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz memmer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısıyla "Tac Mahal" çıkar.
2. Bu bahçe etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrilidir. Bahçeye cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında, Tac Mahal çıkar. Bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz memmer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısı vardır.

Neden:.....

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Hindistan'a her gidene sorarlar:
— Tac Mahal'i gördünüz mü?
2. Hindistan'a her gidene "Tac Mahal'i gördünüz mü?" diye sorarlar.
Neden:
1. Çünkü Hint denince her Hintli ve Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için "Tac Mahal"i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiryakiliktir.
2. Çünkü Hindistan denince her Hintli için Tac Mahal'i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiryakiliktir. Bu durum Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için de geçerlidir.
Neden:.....
1. Hindistan'ın Agra şehrinde bir gün kaldık. Bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezdik. Bu gezide Tac Mahal, şeref mevkiini aldı.
2. Agra'daki bir günlük ikametimizde bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezerken "Tac Mahal", şeref mevkiini aldı.
Neden:.....
1. O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağın ılık bahçesinde Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz lady(leydi)sinin refakatinde içtik.
2. O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağın ılık bahçesinde içtik. Bize Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz hanımefendisi refakat etti.
Neden:.....
1. Tac Mahal'e 1632 tarihinde başlanmıştır. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiştir. Aynı zamanda Şah-ı Cihan imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra'ya getirmiştir.
2. Tac Mahal'e 1632 tarihinde başlanmıştır. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiş ve imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra'ya getirmiştir.
Neden:.....

1. İmparatoriçenin mezar sandığı (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasında ve bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve her şeyi gizleyen bir ala ışık içindedir.
2. İmparatoriçenin mezar sandığı (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasındadır. Sandık, bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve her şeyi gizleyen bir ala ışık içindedir.

Neden:.....

1. Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Văth (Vöt), Hint Tarihi adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmektedir. Vöth (Vöt), fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.
2. Cizvit cemiyeti üyelerinden Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Văth (Vöt), "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmekte fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

Neden:.....

Çıkarma İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Malları ya baklava ya kadayıf ya kurabiye ya da soyup soyup yenecek muzdur.

2. Malları ya baklavadır ya kadayıftır ya soyup soyup yenecek muzdur, kurabiyedir.

Neden:.....

1. Artık, gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler, bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere gelebilir.

2. Artık bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere köpekler gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler gelebilir.

Neden:.....

1. Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri beraberliğin, dostluğun, cemiyet olmanın belirip göze görüldüğü, elle tutulduğu, sevincini iliklere geçirdiği saatlerdir.

2. Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri, beraberliğin, dostluğun, birlikteliğin belirip gözle görüldüğü, elle tutulduğu, bu sevincin iliklerde hissedildiği saatlerdir.

Neden:.....

1. Dilocilerin dikkat nazarına sunarım.

2. Dilocilerin dikkatine sunarım.

Neden:.....

1. Cizvit cemiyeti üyelerinden Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Vãth (Võt), "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmekte fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

2. Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Vãth (Võt), "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmektedir. Vãth (Võt), fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

Neden:.....

1. İmparatorun sandukası kısmınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı resimde mermerden, müstakil bir bloktur ve üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır. Şah-ı Cihan'ın sandukası üzerinde yalnız ismi yazılı olduğu hâlde "Mümtaz-ı Mahal"ın sandukası üzerinde "esmayihüsna" yani Allah'ın doksan dokuz ismi ve cephesinde de Arapça sülüs hat ile;

"Merkad-i münevver-i Ercümenî Bânû
Bigüm Muhatab be-mümtaz-ı Mahal"

yazılıdır.

İki sandukanın üzerindeki haşhaş çiçekleri resimlerine bakarsanız Şah-ı Cihan'daki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve düşük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz.

2. İmparatorun sandığı kısmınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı desenli mermerden, müstakil bir bloktur. Üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır. İki sandığın üzerindeki haşhaş çiçekleri desenlerine bakarsanız Şah-ı Cihan'ın sandığındaki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve dökük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz.

Neden:.....

Yer Değiştirme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturmayı âdet edindim. Bir zaman var ki şehir, yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülüyor.

2. Bir zaman var ki akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturup yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülen şehri seyretmeyi âdet edindim.

Neden:.....

1. Bugün şehrin pazarydı. Şu cadde, ilerideki meydan, ara sokaklar bir iki saat öncesine kadar insanla kaynıyordu. Pazar, ne şenlikli oluyor!

2. Bugün şehrin pazarydı. Pazar, ne şenlikli oluyor! Şu cadde, ilerideki meydan, ara sokaklar bir iki saat öncesine kadar insanla kaynıyordu.

Neden:.....

1. Malları ya baklava ya kadayıf ya kurabiye ya da soyup soyup yenecek muzdur.

2. Malları ya baklavadır ya kadayıftır ya soyup soyup yenecek muzdur, kurabiyedir.

Neden:.....

1. Bir telaş, damakta lezzet bırakan, gönülde bir şeylerin yerini değiştiren, bir kini yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma...

2. Damakta lezzet bırakan, gönülde bir şeylerin yerini değiştiren, bir kini yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma, bir telaş var.

Neden:.....

1. Artık bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere köpekler gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler gelebilir.

2. Artık, gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler, bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere gelebilir.

Neden:.....

1. Agra'daki bir günlük ikametimizde bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezerken "Tac Mahal", şeref mevkiini aldı.

2. Hindistan'ın Agra şehrinde bir gün kaldık. Bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezdik. Bu gezide Tac Mahal, şeref mevkiini aldı.

Neden:.....

1. O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağın ılık bahçesinde içtik. Bize Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz hanımefendisi refakat etti.
2. O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağın ılık bahçesinde Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz lady(levdi)sinin refakatinde içtik.
Neden:.....
1. Tac Mahal, yakın tarihe ait Hint efsanesinin başında gelen bir sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli taşlarla süslenmiş bir abidesidir.
2. Hint efsanesinin yakın tarihe ait önde gelen bir sevda destanı vardır.
Neden:.....
1. İmparatorun sandığı karışımından biraz daha büyüktür fakat aynı desenli mermerden, müstakil bir bloktur.
2. İmparatorun sandığı karışımından biraz daha büyüktür fakat aynı resimde mermerden, müstakil bir bloktur.
Neden:.....
1. İki sandığın üzerindeki haşhaş çiçekleri resimlerine bakarsanız Şah-ı Cihan'daki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve düşük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz.
2. İki sandığın üzerindeki haşhaş çiçekleri desenlerine bakarsanız Şah-ı Cihan'ın sandığındaki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve dökük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz.
Neden:.....
1. Büyük kapının dış kenarında çepeçevre ve özel süslemeli sureler yazılıdır.
2. Büyük kapının dış kenarını çevreleyen özel süslemeli sureler yazılıdır.
Neden:.....
1. Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri, beraberliğin, dostluğun, birlikteliğin belirip gözle görüldüğü, elle tutulduğu, bu sevincin iliklerde hissedildiği saatlerdir.
2. Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri beraberliğin, dostluğun, cemiyet olmanın belirip göze görüldüğü, elle tutulduğu, sevincini iliklere geçirdiği saatlerdir.
Neden:.....

Bölme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Çünkü Hint denince her Hintli ve Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için "Tac Mahal"i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiryakiliktir.

2. Çünkü Hindistan denince her Hintli için Tac Mahal'i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiryakiliktir. Bu durum Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için de geçerlidir.

Neden:.....

1. "Agra"daki bir günlük ikametimizde bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezerken "Tac Mahal", şeref mevkiini aldı.

2. Hindistan'ın Agra şehrinde bir gün kaldık. Bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezdik. Bu gezide Tac Mahal, şeref mevkiini aldı.

Neden:.....

1. O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağın ılık bahçesinde içtik. Bize Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz hanımefendisi refakat etti.

2. O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağın ılık bahçesinde Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz lady(leydi)sinin refakatinde içtik.

Neden:.....

1. Hint efsanesinin yakın tarihe ait önde gelen bir sevda destanı vardır. Tac Mahal işte bu sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli taşlarla süslenmiş bir abidesidir.

2. Efendim, Tac Mahal, yakın tarihe ait Hint efsanesinin başında gelen bir sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli bir taşlarla süslenmiş abidesidir.

Neden:.....

1. İmparatorun sandığı karısınınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı resimde memmerden, müstakil bir bloktur ve üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır.

2. İmparatorun sandığı karısınınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı desenli memmerden, müstakil bir bloktur. Üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır.

Neden:.....

1. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiştir. Aynı zamanda Şah-ı Cihan imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra'ya getirtmiştir.

2. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiş ve imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra'ya getirtmiştir.

Neden:.....

1. Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve muntazam sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fiskiye bulunan dar, sığ ve uzun havuzun iki kenarındaki mermer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin mermer bir küçük havuz ikiye böler ve dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder.

2. Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve kusursuz sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fiskiye bulunan dar, sığ ve uzun havuz bulunur. Havuzun iki kenarındaki mermer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin mermer bir küçük havuz ikiye böler. Dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder.

Neden:.....

1. Etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrili olan bu bahçenin cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında, bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz mermer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısıyla "Tac Mahal" çıkar.

2. Bu bahçe etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrilidir. Bahçeye cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında, Tac Mahal çıkar. Bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz mermer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısı vardır.

Neden:.....

1. İmparatoriçenin mezar sandığı (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasında ve bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve her şeyi gizleyen bir ala ışık içindedir.

2. İmparatoriçenin mezar sandığı (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasında. Sandık, bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve her şeyi gizleyen bir ala ışık içindedir.

Neden:.....

1. Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Vāth (Vöt), "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmektedir. Vöth (Vöt), fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

2. Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Vāth (Vöt), "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmekte fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

Neden:.....

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturmayı âdet edindim. Bir zaman var ki şehir, yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülüyor.
2. Bir zaman var ki akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturup yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülen şehri seyretmeyi âdet edindim.

Neden:.....

1. Daima fesleğen, yasemin, hanımeli kokularının eşliğinde, nisan ve mayısta kiraz, çilek; haziranda, temmuzda, şeftali, kayısı, domates, salatalık; ağustosta incir, üzüm; böyle bir eylül akşamı ise kavun kokuları duyuyorum.
2. Fesleğen, yasemin, hanımeli kokuları daima eşlik ediyor. Nisan ve mayısta kiraz, çilek; haziranda, temmuzda, şeftali, kayısı, domates, salatalık; ağustosta incir, üzüm; böyle bir eylül akşamı ise kavun kokuları duyuyorum.

Neden:.....

1. Bu saatlerde aşağıda, karşıda görünenin, benim dışımda, bana yabancı bir âlem olduğunu hissediyorum. Ben onu sanki bir bulut kenarından, oraya hiçbir zaman ulaşamayacakmışım ve oraya hiç inemeyeceğim gibi seyrediyorum.
2. Bu saatlerde öyle hissediyorum ki aşağıda, karşıda görünen, benim dışımda, bana yabancı bir âlemdir ve ben onu sanki bir bulut kenarından, hiçbir zaman ulaşamayacakmışım, oraya hiç inemeyeceğim gibi seyrediyorum.

Neden:.....

1. İşte bu kokuları, bu sesleri duyduktan sonradır ki yabancı bir diyara bir bulut kenarından bakan dünya dışı bir varlık olmadığımı anlıyorum; bereketli memleketimde, sevgili evimde, balkonumda otumuş, mahallemi seyrettiğimi fark ederek bundan büyük bir memnunluk duyuyorum.
2. İşte bu kokuları, bu sesleri duyduktan sonradır ki yabancı bir diyara bir bulut kenarından bakan dünya dışı bir varlık olmadığımı anlıyorum. Bereketli memleketimde, sevgili evimde, balkonumda otumuş, mahallemi seyrettiğimi fark ederek bundan büyük bir memnunluk duyuyorum.

Neden:.....

1. Belki geniş bir nefes alıyorum ve bu eylül akşamının ılıklığında onları biraz daha içime çekmek için balkonun demirlerine yaklaşıyorum.
2. Belki derin bir nefes alıyorum. Bu eylül akşamının ılıklığında onları biraz daha içime çekmek için balkonun demirlerine yaklaşıyorum.

Neden:.....

1. Kızıl ile sarı arasında gidip gelen gökyüzü, bir an kanat sesleriyle karışıyor. Sonra yine huzur buluyor.

2. Kızıl ile sarı arasında gidip gelen gökyüzü, bir an kanat sesleriyle karışıyor; sonra yine huzur buluyor.

Neden:.....

1. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fiskiyelerin şakırtıları da karışıyor. Etrafa biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı hiç tırmalamayan bir ses yayılıyor.

2. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fiskiyelerin şakırtıları da karışınca biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı tırmalamayan bir ses yayılıyor.

Neden:.....

1. Güneş yüzünü çekti, şimdi şehirde başka türlü bir aydınlık var.

2. Güneş yüzünü çekti. Şimdi şehirde başka türlü bir aydınlık var.

Neden:.....

1. Bir an insan kimliğimi aşip aşağıya inmek, bu sevimli insanları bir bir kucaklamak, alımlarımdan öpmek, yine öpmek, "Sizleri çok seviyorum." diye haykırmak istiyorum, bulut kenarında oturan bir dünya dışı varlık olmadığma o zaman üzülüyorum.

2. Bir an insan kimliğimi aşip aşağıya inmek, bu sevimli insanları bir bir kucaklamak, alımlarımdan öpmek, yine öpmek, "Sizleri çok seviyorum." diye haykırmak istiyorum. Bulut kenarında oturan dünya dışı bir varlık olmadığma o zaman üzülüyorum.

Neden:.....

Birleştirme İşlemi İçin Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki cümlelerden hangisi size daha kolay anlaşılır gelmektedir? Lütfen işaretleyerek nedenini de yazınız.

1. Kavun kokuları... Ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkum sesleri...
2. Kavun kokularını, ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkum seslerini duyuyorum.

Neden:.....

1. Evler, işte yemek kokuları...
2. Evler... İşte yemek kokuları...

Neden:.....

1. Radyo sesi, televizyon sesi, çocuk sesi... Hepsi birbirine karışmış. Belki bir uğultu fakat güzel sesler...
2. Radyo sesi, televizyon sesi, çocuk sesi; belki bir uğultu fakat güzel sesler, hepsi birbirine karışmış.

Neden:.....

1. Şimdi park, sinema, misafirlik veya yenilen yemeklerin sindirilmesi için küçük gezintilerin vaktidir.
2. Şimdi park, sinema, misafirlik vaktidir veya yenilen yemeklerin sindirilmesi için küçük gezintiler...

Neden:.....

1. İşten dönenlerin kapı önlerinde, sokak başlarında iki çift laf etmeleri... Unutulmuş önemli bir şey için çabuk çabuk -kapanmadan- bakkala, manava gidip gelmeler... "İyi akşamlar.", "Hoş geldin." ler... Paketler, zil sesleri...
2. İşten dönenlerin kapı önlerinde, sokak başlarında iki çift laf etmeleri, unutulmuş önemli bir şey için çabuk çabuk -kapanmadan- bakkala, manava gidip gelmeler, "İyi akşamlar.", "Hoş geldin." ler, paketler, zil sesleri...

Neden:.....

1. Yol boyunca renkli ışıklar, ışıklı arabalar yürür.
2. Yol boyunca renkli ışıklar yürür. Işıklı arabalar...

Neden:.....

1. Aşağıda kol kola, yan yana geçenler... Misa firliğe giden aileler, sinemaya giden gençler...
2. Aşağıda kol kola, yan yana geçenler, misa firliğe giden aileler, sinemaya giden gençler...

Neden:.....

1. Hindistan'a her gidene sorarlar:
— Tac Mahal'i gördünüz mü?
2. Hindistan'a her gidene "Tac Mahal'i gördünüz mü?" diye sorarlar.

Neden:.....

Ek 5. Yüzey Yapısı Değiştirilmiş Seviye Metinleri

TAC MAHAL (Zor Düzeyde Metin)

Hindistan'a her gidene sorarlar:

— Tac Mahal'i gördünüz mü?

Çünkü Hint denince her Hintli ve Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için "Tac Mahal"i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiyakılıktır.

"Agra"daki bir günlük ikametimizde bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezerken "Tac Mahal", şeref mevkiini aldı.

O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağının ılık bahçesinde Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz lady(leydi)sinin refakatinde içtik. Bu hanımlar, Fransızca konuşturlarken dillerinin ucuna daima "Hindustani" dedikleri ordu dilinden bir kelime geldiğini yarı özür, yarı şikâyet olarak söylediler (İşin tuhafı şu ki bütün Hindistan'da Fransızcası zayıf olan İngilizler, sanki ağız birliği yapmışlar gibi, hep aynı hadiseden şikâyet ettiler. Garip bir müşahededir. Dilcilerin dikkat nazarına sunarım.)

O gün akşam üzeri altıya doğru "Tac Mahal"i görmeye gittik.

Efendim, Tac Mahal, yakın tarihe ait Hint efsanesinin başında gelen bir sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli taşlarla süslenmiş bir abidesidir.

Bu türbe muazzam ve latif bir bahçenin ortasındadır. Etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrili olan bu bahçenin cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında, bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz mermer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısıyla "Tac Mahal" çıkar.

Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve muntazam sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fiskiye bulunan dar, sığ ve uzun havuzun iki kenarındaki mermer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin mermer bir küçük havuz ikiye böler ve dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder. Bu ince uzun havuz, sade bahçeyi süslemek ve türbenin genel görünüşüne nefaset ilave etmekle kalmaz; bu mimari inciyi ayna gibi sularına aksettirerek seyredenlere peri masallarındaki gibi sudan binalar çıkıyormuş tesiri yapar. Çok, ama, çok güzel bir şeydir.

Bina, bahçe zemininden beş altı metre kadar yüksekte büsbütün mermer döşeli geniş bir teras üzerine sekiz köşeli olarak yapılmıştır. Türbenin kapısı, iç ve dış duvarları

hep beyaz mermerle kakılmış kıymetli ve renkli taşlardan işlenmiş çok güzel çiçekli mozaiklerle süslüdür.

Üç şerefeli minarelerin vazifesi sadece süsleyicidir. İmparatoriçenin sandukası (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasında ve bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve ketum bir ala ışık içindedir.

Büyük kapının dış kenarında çepeçevre ve sülüs sureler yazılıdır. Kapıdan girene göre imparatoriçenin sol tarafında kocası “Şah-ı Cihan”ın sandukası vardır.

Her iki sanduka yarım metre kadar yüksek, geniş ve çiçekli mozaiklerle yapılmış mermer birer sedir üzerinde yekpare mermerdendir. İmparatorun sandukası karısınınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı resimde mermerden, müstakil bir bloktur ve üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır. Şah-ı Cihan’ın sandukası üzerinde yalnız ismi yazılı olduğu hâlde “Mümtaz-ı Mahal”in sandukası üzerinde “esmayihüsna” yani Allah’ın doksan dokuz ismi ve cephesinde de Arapça sülüs hat ile;

“Merkad-i münevver-i Ercümend Bânû

Bîgüm Muhatab be-mümtaz-ı Mahal”

yazılıdır.

İki sandukanın üzerindeki haşhaş çiçekleri resimlerine bakarsanız Şah-ı Cihan’daki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve düşük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz. Bu elem alameti “Mümtaz-ı Mahal”in vefatından sonra yapılmış olan bütün bina tezyinatında göze çarpar.

“Tac Mahal”e 1632 tarihinde başlanmıştır. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiş ve imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra’ya getirtmiştir.

Cizvit cemiyeti üyelerinden Hindistan’da senelerce misyonerlik etmiş olan papaz Vâth (Vöt), “Hint Tarihi” adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)’nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmekte fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

TAC MAHAL (Orta Düzeyde Metin)

Hindistan'a her gidene "Tac Mahal'i gördünüz mü?" diye sorarlar. Çünkü Hindistan denince her Hintli için Tac Mahal'i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiryakiliktir. Bu durum Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için de geçerlidir.

Hindistan'ın Agra şehrinde bir gün kaldık. Bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezdik. Bu gezide Tac Mahal, şeref mevkiini aldı.

O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağının ılık bahçesinde Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz hanımefendisinin refakatinde içtik. Bu hanımlar, Fransızca konuşturlarken dillerinin ucuna daima "Hindustanî" dedikleri ordu dilinden bir kelime geldiğini yarı özür, yarı şikâyet olarak söylediler (İşin tuhafı şu ki bütün Hindistan'da Fransızcası zayıf olan İngilizler, sanki ağız birliği yapmışlar gibi, hep aynı hadiseden şikâyet ettiler. Garip bir gözlemdir. Dilcilerin dikkat nazarına sunarım.)

O gün akşam üzeri altıya doğru "Tac Mahal"i görmeye gittik.

Efendim, Tac Mahal, yakın tarihe ait Hint efsanesinin başında gelen bir sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli taşlarla süslenmiş bir abidesidir.

Bu türbe muazzam ve latif bir bahçenin ortasındadır. Etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrili olan bu bahçenin cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında, bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz mermer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısıyla "Tac Mahal" çıkar.

Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve kusursuz sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fiskeye bulunan dar, sığ ve uzun bir havuz vardır. Havuzun iki kenarındaki mermer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin mermer bir küçük havuz ikiye böler. Dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder. Bu ince uzun havuz, sade bahçeyi süslemek ve türbenin genel görünüşüne değer katmakla kalmaz. Aynı zamanda bu mimari inciyi ayna gibi sularına yansıtarak seyredenlere peri masallarındaki gibi sudan binalar çıkıyormuş tesiri yapar. Çok, ama, çok güzel bir şeydir.

Bina, bahçe zemininden beş altı metre kadar yüksekte büsbütün mermer döşeli geniş bir teras üzerine sekiz köşeli olarak yapılmıştır. Türbenin kapısı, iç ve dış duvarları hep beyaz mermere kakılmış kıymetli ve renkli taşlardan işlenmiş çok güzel çiçekli mozaiklerle süslüdür.

Üç şerefeli minarelerin vazifesi sadece süsleyicidir. İmparatoriçenin mezar sandığı (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasındadır. Sandık, bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve her şeyi gizleyen bir ala ışık içindedir.

Büyük kapının dış kenarında çepeçevre ve özel süslemeli sureler yazılıdır. Kapıdan girene göre imparatoriçenin sol tarafında kocası “Şah-ı Cihan”ın sandığı vardır.

Her iki sandık yarım metre kadar yüksek, geniş ve çiçekli mozaiklerle yapılmış mermer birer sedir üzerinde yekpare mermerdendir. İmparatorun sandığı karısınınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı resimde mermerden, müstakil bir bloktur ve üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır.

İki sandığın üzerindeki haşhaş çiçekleri resimlerine bakarsanız Şah-ı Cihan’daki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve dökük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz. Bu elem alameti “Mümtaz-ı Mahal”in vefatından sonra yapılmış olan bütün bina süslemesinde göze çarpar.

“Tac Mahal”e 1632 tarihinde başlanmıştır. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiş ve imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra’ya getirtmiştir.

Hindistan’da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Vâth (Vöt), “Hint Tarihi” adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)’nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmektedir. Vöth (Vöt), fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

TAC MAHAL (Kolay Düzeyde Metin)

Hindistan'a her gidene "Tac Mahal'i gördünüz mü?" diye sorarlar. Çünkü Hindistan denince her Hintli için Tac Mahal'i görmek ve göstermek; hiç olmazsa masalını anlatmak bir tiryakiliktir. Bu durum Hint'i görmüş veya okumuş her yabancı için de geçerlidir.

Hindistan'ın Agra şehrinde bir gün kaldık. Bu şehirde Moğol imparatorları adıyla hüküm sürmüş olan Türk imparatorlarının yaptırdıkları nefis abideleri gezdik. Bu gezide Tac Mahal, şeref mevkiini aldı.

O gün beş çayını Agra'daki İngiliz siyasi komiseri ile birlikte, konağının ılık bahçesinde içtik. Bize Fransızca'yı kekeleyerek konuşan zarif birkaç İngiliz hanımefendisi refakat etti. Bu hanımlar, Fransızca konuşurlarken dillerinin ucuna daima "Hindustanî" dedikleri ordu dilinden bir kelime geldiğini yarı özür, yarı şikâyet olarak söylediler (İşin tuhafı şu ki bütün Hindistan'da Fransızcası zayıf olan İngilizler, sanki ağız birliği yapmışlar gibi, hep aynı hadiseden şikâyet ettiler. Garip bir gözlemdir. Dilcilerin dikkatine sunarım.)

O gün akşam üzeri altıya doğru Tac Mahal'i görmeye gittik.

Hint efsanesinin yakın tarihe ait önde gelen bir sevda destanı vardır. Tac Mahal işte bu sevda destanının taştan oyulmuş zarif ve değerli taşlarla süslenmiş bir abidesidir.

Tac Mahal, muazzam ve hoş bir bahçenin ortasındadır. Bu bahçe etrafı kırmızı Hint taşından yapılmış yüksek bir duvarla çevrilidir. Bahçeye cümle kapısından girince karşınıza bütün zarafet ve sanatıyla dört minarenin muhafazası altında Tac Mahal çıkar. Tac Mahal'in bir büyük ve yanlarda iki küçük beyaz mermer kubbesi ve büyük kubbenin altında bütün bina boyunca yükselen Türk stili kapısı vardır.

Yanları dışarıda yüksek ağaçlarla ve daha içte bodur ve kusursuz sıra servilerle süslenmiş, ortasında yüzlerce fıskiye bulunan dar, sığ ve uzun bir havuz vardır. Havuzun iki kenarındaki mermer yoldan türbeye doğru giderken bu havuzu, kapı ile türbe arasında daha yüksek ve daha derin mermer bir küçük havuz ikiye böler. Dar havuz buradan tekrar aynı resimle türbe yakınına kadar devam eder. Bu ince uzun havuz, sade bahçeyi süslemek ve türbenin genel görünüşüne değer katmakla kalmaz. Aynı zamanda bu mimari inciyi ayna gibi sularına yansıtarak seyredenlere peri masallarındaki gibi sudan binalar çıkıyormuş tesiri yapar. Çok, ama, çok güzel bir şeydir.

Bina, bahçe zemininden beş altı metre kadar yüksekte büsbütün mermer döşeli geniş bir teras üzerine sekiz köşeli olarak yapılmıştır. Türbenin kapısı, iç ve dış duvarları hep beyaz mermere kakılmış kıymetli ve renkli taşlardan işlenmiş çok güzel çiçekli mozaiklerle süslüdür.

Üç şerefeli minarelerin vazifesi sadece süsleyicidir. İmparatoriçenin mezar sandığı (ve sonradan gömülen imparatorunki) fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz

köşeli bir parmaklığın ortasındadır. Sandık, bütün bu oyma mermer nakışlardan süzülen loş ve her şeyi gizleyen bir ala ışık içindedir.

Büyük kapının dış kenarını çevreleyen özel süslemeli sureler yazılıdır. Kapıdan girene göre imparatoriçenin sol tarafında kocası Şah-ı Cihan'ın mezar sandığı vardır.

Her iki sandık yarım metre kadar yüksek, geniş ve çiçekli mozaiklerle yapılmış mermer birer sedir üzerinde tek parça mermerdendir. İmparatorun sandığı karısınınkinden biraz daha büyüktür fakat aynı desenli mermerden, müstakil bir bloktur. Üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır.

İki sandığın üzerindeki haşhaş çiçekleri desenlerine bakarsanız Şah-ı Cihan'ın sandığındaki çiçeklerin ve yaprakların soluk ve dökük olarak resmedilmiş olduğunu görürsünüz. Bu elem alameti Mümtaz-ı Mahal'in vefatından sonra yapılmış olan bütün bina süslemesinde göze çarpar.

Tac Mahal'e 1632 tarihinde başlanmıştır. Şah-ı Cihan o tarihte inşa hâlinde bulunan bütün Hindu mabetlerinin durdurulmasını emretmiştir. Aynı zamanda Şah-ı Cihan imparatorluğun her tarafındaki sanatkârları Agra'ya getirtmiştir.

Hindistan'da senelerce din görevliliği yapmış olan papaz Vâth (Vöt), "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Geromino-Veroneo (Ceromin-Verane)'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmektedir. Vöth (Vöt), fakat herhâlde planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Augustin (Agust) olduğunda şüphe etmemektedir.

AKŞAMLA GELEN (Zor Düzeyde Metin)

Yaz akşamlarında açık pencerelerin önünde yahut balkonlarda oturmak ne güzel olur! Bir zaman var ki akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturup yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülen şehri seyretmeyi âdet edindim. Bu saatlerde öyle hissediyorum ki aşağıda, karşıda görünen, benim dışımda, bana yabancı bir âlemdir ve ben onu sanki bir bulut kenarından, hiçbir zaman ulaşamayacakmışım, oraya hiç inemeyecekmişim gibi seyrediyorum. Daima fesleğen, yasemin, hanımeli kokularının eşliğinde, meselâ; nisan ve mayısta kiraz, çilek; haziranda, temmuzda, şeftali, kayısı, domates, salatalık; ağustos'ta incir, üzüm; böyle bir eylül akşamı ise kavun kokuları duyuyorum.

Kavun kokuları... Ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkun sesleri... İşte bu kokuları, bu sesleri duyduktan sonradır ki yabancı bir diyara bir bulut kenarından bakan dünya dışı bir varlık olmadığımı anlıyor; bereketli memleketimde, sevgili evimde, balkonumda oturmuş, mahallemi seyrettiğimi fark ederek bundan büyük bir memnurluk duyuyorum. Belki geniş bir nefes alıyorum ve bu eylül akşamının ılıklığında onlar biraz daha içime çekmek için balkonun demirlerine yaklaşıyorum. Yüksek binaların ardında bir yerlerden bir alay kuş havalanıyor. Kızıl ile sarı arasında gidip gelen gökyüzü, bir an kanat sesleriyle karışıyor, sonra yine sükûnet buluyor. Bu, günün son uçuşudur. İnsana alışkın, yarı evcil şehir kuşları, akşamla birlikte insanlar gibi evlerine çekiliyor.

Evler... İşte yemek kokuları... Açık mutfak pencerelerinden, bir ev kadını telaşını, gündüzün ayrılığından sonra bir araya gelen aile fertlerinin mutluluğunu, sofraya başındaki sevimli yüzleri düşündüren kokular yayılıyor. Biliyorum ki şu köşedeki evin üst katında patates, alt katta balık kızarıyor. Bitişliğimizde taze fasulye pişti. Altımızdaki teyze soğan kavuruyor. Sakine Hanım, az önce oğlunun köşeden aldığı kavunu kesti. İhtimal bir yarımını buzluğa koyuyor. Kokusuna bakılırsa kavun iyi çıktı. Kavuncular, finali oynayan opera sanatçıları gibi iştahla bağıryolar.

Camı açık, perdeleri çekilmiş salon pencerelerinden sıcak bir ışıkla beraber gökyüzüne yayılan hoş sesler duyuyorum. Radyo sesi, televizyon sesi, çocuk sesi... Hepsi birbirine karışmış. Belki bir uğultu fakat güzel sesler... O seslerin sahiplerine, o ışıklı odalara, kokulu mutfaklara doğru gönlüm büyüdükçe büyüyor. Yalnız olmadığını hissetmek ne güzel şey! Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri beraberliğin, dostluğun, cemiyet olmanın tecessüm edip göze göründüğü, elle tutulduğu, hazzını iliklere geçirdiği saatlerdir.

Güneş yüzünü çekti, şimdi şehirde başka türlü bir aydınlık var. İşten dönenlerin kapı önlerinde, sokak başlarında iki çift laf etmeleri... Unutulmuş önemli bir şey için çabuk

çabuk -kapanmadan- bakkala, manava gidip gelmeler... “İyi akşamlar.”, “Hoş geldin.”ler... Paketler, zil sesleri... Bir telaş, damakta lezzet bırakan, gönülde bir bir şeylerin yerini değiştiren, bir kiri yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma...

Bir an insan hüviyetimi aşip aşağıya inmek, bu sevimli insanları bir bir kucaklamak, alınlarından öpmek, yine öpmek, “Sizleri çok seviyorum.” diye haykırmak istiyor, bulut kenarında oturan bir dünya dışı varlık olmadığımı o zaman üzülüyorum.

Bugün şehrin pazarıydı. Şu cadde, ilerideki meydan, ara sokaklar bir iki saat öncesine kadar insanla kaynıyordu. Pazar, ne şenlikli oluyor! Bu akşam sakinliğinde yollar o hareketten, o kalabalıktan, o gürültüden kurtulduğuna memnun, geniş geniş nefes alıyor.

Epeydir mahalle komşularımız arasına katılan kavun- karpuzcular mesaiyi henüz bitirmediler. Yalnız artık sesleri çıkmıyor. Akşamın sakinliğine hürmetle, beyaz bir ışık saçan lüks lambalarının başında oturuyorlar. O kırmızı önlüklü, genç olanı ne güzel bağıyor bütün gün! Ne cazip buluşları var! Bunlar karpuzu, kavunu kendi isimleriyle satmazlar. Malları ya baklavadır ya kadayıftır ya soyup soyup yenecek muzdur, kurabiyedir. Onların rekabeti, öyle görüyorum ki en çok mal satmaktan öte, en ilgi çekici sözlerle bağırarak, çığırkanlıklarında... “Bal bunlar, bal bunlar. Kesmece bunlar, kesmece...” Alışverişten başka bir münasebetimiz olmadığı hâlde aramızda görünmez bir bağ, bir dostluk bağı var. Uzaktan uzağa samimiyet kurduk. Akşam vakitleri bu dostluk ziyadeleşiyor.

Akşam, dağların üzerindeki son kızılığında da örtüp şehre tamamen hâkim olunca hava biraz daha serinliyor. Artık yemekler yenmiştir, şimdi mutfaklarda yeni bir telaş hissediyorum. Ardından sokaklar tekrar canlanıyor. Şimdi park, sinema, misafirlik vaktidir. Veya yenilen yemeklerin hazmolunması için küçük gezintiler...

İlerideki havuzlu parktan şarkılar duyuluyor. Ona bir diğerinki karışıyor. Pikap, teyp, her ne ise sonuna kadar açılmış. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fiskyelerin şakırtıları da karışınca biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı tırmalamayan bir ses yayılıyor.

Aşağıda kol kola, yan yana geçenler... Misafiriğe giden aileler, sinemaya giden gençler... Ardından yazlık sinemaların önce şarkıları, reklamları, derken film başlıyor. Parkların şarkılarına, su seslerine bu defa filmin kimi acıklı, kimi gülünç konuşmaları karışıyor.

Şimdi fıstıkçılarının, mısırcıların, dondurmacıların vaktidir. Ana caddenin üzerini görür gibiyim. Yol boyunca renkli ışıklar yürür. Işıklı arabalar... Gezginci satıcıların mesai saati... Anne-babalarının elinden tutmuş küçük çocuklar seviniyor. Onları sevindiren büyükler de seviniyor. Cadde ışıl ışıl. Bizim caddemiz sadece kavuncuların lâmbalarıyla

aydınlık. Sokak lambaları insana yakın insan sesiyle karışmadığı için bana pek aydınlık gelmez. Onlar, iki sıra, ağaçların üzerinden, kibirli, donuk öylece bakarlar. Fakat o küçük lüks lambaları mahalle halkındandır. İnsana yakın, insana arkadaş. Çamlık üzerinden yükselmeye başlayan ayı da unutmamak lazım. Uzaktır ama o da bizdendir. Mahalle halkından.

Tüp gazı, televizyonu, ütüü kontrol ettikten sonra pencerelerden ışıklar çekiliyor. Kavuncular yavaş yavaş toplanıyor. Ay limon renkli elbisesiyle ilerliyor. Artık bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere, köpekler, gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler gelebilir.



AKŞAMLA GELEN (Orta Düzeyde Metin)

Yaz akşamlarında açık pencerelerin önünde ya da balkonlarda oturmak ne güzel oluyor. Akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturmayı âdet edindim. Bir zaman var ki şehir, yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülüyor. Bu saatlerde aşağıda, karşıda görünenin, benim dışımda, bana yabancı bir âlem olduğunu hissediyorum. Ben onu sanki bir bulut kenarından, oraya hiçbir zaman ulaşamayacakmışım ve oraya hiç inemeyecekmişim gibi seyrediyorum. Fesleğen, yasemin, hanımeli kokuları daima eşlik ediyor. Nisan ve mayısta kiraz, çilek; haziranda, temmuzda, şeftali, kayısı, domates, salatalık; ağustosta incir, üzüm; böyle bir eylül akşamı ise kavun kokuları duyuyorum.

Kavun kokuları... Ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkun sesleri... İşte bu kokuları, bu sesleri duyduktan sonradır ki yabancı bir diyara bir bulut kenarından bakan dünya dışı bir varlık olmadığımı anlıyorum; bereketli memleketimde, sevgili evimde, balkonumda oturmuş, mahallemi seyrettiğimi fark ederek bundan büyük bir memnurluk duyuyorum. Belki derin bir nefes alıyorum. Bu eylül akşamının ılıklığında onları biraz daha içime çekmek için balkonun demirlerine yaklaşıyorum. Yüksek binaların ardında bir yerlerden bir alay kuş havalanıyor. Kızıl ile sarı arasında gidip gelen gökyüzü, bir an kanat sesleriyle karışıyor, sonra yine huzur buluyor. Bu, günün son uçuşudur. İnsana alışkın, yarı evcil şehir kuşları, akşamla birlikte insanlar gibi evlerine çekiliyor.

Evler... İşte yemek kokuları... Açık mutfak pencerelerinden, bir ev kadını telaşını, gündüzün ayrılığından sonra bir araya gelen aile fertlerinin mutluluğunu, sofraya başındaki sevimli yüzleri düşündüren kokular yayılıyor. Biliyorum ki şu köşedeki evin üst katında patates, alt katında balık kızarıyor. Bitişimizde taze fasulye pişti. Altımızdaki teyze soğan kavuruyor. Sakine Hanım, az önce oğlunun köşeden aldığı kavunu kesti. İhtimal bir yarımını buzluğa koyuyor. Kokusuna bakılırsa kavun iyi çıktı. Kavuncular, finali oynayan opera sanatçıları gibi iştahla bağırıyorlar.

Camı açık, perdeleri çekilmiş salon pencerelerinden sıcak bir ışıkla beraber gökyüzüne yayılan hoş sesler duyuyorum. Radyo sesi, televizyon sesi, çocuk sesi; belki bir uğultu fakat güzel sesler, hepsi birbirine karışmış. O seslerin sahiplerine, o ışıklı odalara, kokulu mutfaklara doğru gönlüm büyüdükçe büyüyor. Yalnız olmadığını hissetmek ne güzel şey! Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri, beraberliğin, dostluğun, birlikteliğin belirip gözle görüldüğü, elle tutulduğu, bu sevincin iliklerde hissedildiği saatlerdir.

Güneş yüzünü çekti, şimdi şehirde başka türlü bir aydınlık var. İşten dönenlerin kapı önlerinde, sokak başlarında iki çift laf etmeleri... Unutulmuş önemli bir şey için çabuk

çabuk -kapanmadan- bakkala, manava gidip gelmeler... “İyi akşamlar.”, “Hoş geldin.”ler... Paketler, zil sesleri... Damakta lezzet bırakan, gönülde bir şeylerin yerini değiştiren, bir kiri yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma, bir telaş var.

Bir an insan kimliğimi aşip aşağıya inmek, bu sevimli insanları bir bir kucaklamak, alınlarından öpmek, yine öpmek, “Sizleri çok seviyorum.” diye haykırmak istiyorum. Bulut kenarında oturan dünya dışı bir varlık olmadığımı o zaman üzülüyorum.

Bugün şehrin pazarıydı. Şu cadde, ilerideki meydan, ara sokaklar bir iki saat öncesine kadar insanla kaynıyordu. Pazar, ne şenlikli oluyor! Bu akşam sakinliğinde yollar o hareketten, o kalabalıktan, o gürültüden kurtulduğuna memnun, geniş geniş nefes alıyor.

Epeydir mahalle komşularımız arasına katılan kavun- karpuzcular mesaiyi henüz bitirmediler. Yalnız artık sesleri çıkmıyor. Akşamın sakinliğine hürmetle, beyaz bir ışık saçan lüks lambalarının başında oturuyorlar. O kırmızı önlüklü, genç olanı ne güzel bağıyor bütün gün! Ne cazip buluşları var! Bunlar karpuzu, kavunu kendi isimleriyle satmazlar. Malları ya baklava ya kadayıf ya kurabiye ya da soyup soyup yenecek muzdur. Onların rekabeti, öyle görüyorum ki en çok mal satmaktan öte, en ilgi çekici sözlerle bağırarak, çığırkanlıklarında... “Bal bunlar, bal bunlar. Kesmece bunlar, kesmece...” Alışverişten başka bir münasebetimiz olmadığı hâlde aramızda görünmez bir bağ, bir dostluk bağı var. Uzaktan uzağa samimiyet kurduk. Akşam vakitleri bu dostluk ziyadeleşiyor.

Akşam, dağların üzerindeki son kızılığında da örtüp şehre tamamen hâkim olunca hava biraz daha serinliyor. Artık yemekler yenmiştir, şimdi mutfaklarda yeni bir telaş hissediyorum. Ardından sokaklar tekrar canlanıyor. Şimdi park, sinema, misafirlik veya yenilen yemeklerin sindirilmesi için küçük gezintilerin vaktidir.

İlerideki havuzlu parktan şarkılar duyuluyor. Ona bir diğerinki karışıyor. Pikap, teyp, her ne ise sonuna kadar açılmış. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fıskiyelerin şakırtıları da karışıyor. Etrafa biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı hiç tırmalamayan bir ses yayılıyor.

Aşağıda kol kola, yan yana geçenler... Misafiriğe giden aileler, sinemaya giden gençler... Ardından yazlık sinemaların önce şarkıları, reklamları, derken film başlıyor. Parkların şarkılarına, su seslerine bu defa filmin kimi acıklı, kimi gülünç konuşmaları karışıyor.

Şimdi fıstıkçıların, mısırcıların, dondurmacıların vaktidir. Ana caddenin üzerini görür gibiyim. Yol boyunca renkli ışıklar yürür. Işıklı arabalar... Gezginci satıcıların mesai saati... Anne-babalarının elinden tutmuş küçük çocuklar seviniyor. Onları sevindiren büyükler de seviniyor. Cadde ışıltılı. Bizim caddemiz sadece kavuncuların lâmbalarıyla

aydınlık. Sokak lambaları insana yakın insan sesiyle karışmadığı için bana pek aydınlık gelmez. Onlar, iki sıra, ağaçların üzerinden, kibirli, donuk öylece bakarlar. Fakat o küçük lüks lambaları mahalle halkındandır. İnsana yakın, insana arkadaş. Çamlık üzerinden yükselmeye başlayan ayı da unutmamak lazım. Uzaktır ama o da bizdendir. Mahalle halkından.

Tüp gazı, televizyonu, ütüü kontrol ettikten sonra pencerelerden ışıklar çekiliyor. Kavuncular yavaş yavaş toplanıyor. Ay limon renkli elbisesiyle ilerliyor. Artık, gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler, bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere gelebilir.



AKŞAMLA GELEN (Kolay Düzeyde Metin)

Yaz akşamlarında açık pencerelerin önünde ya da balkonlarda oturmak ne güzel oluyor. Akşam vakitleri, şehri hemen hemen kuşbakışı gören balkonumda oturmayı âdet edindim. Bir zaman var ki şehir, yavaş yavaş kararan göğün altında telaşlı bir parlaklığa gömülüyor. Bu saatlerde aşağıda, karşıda görünenin, benim dışımda, bana yabancı bir âlem olduğunu hissediyorum. Ben onu sanki bir bulut kenarından, oraya hiçbir zaman ulaşamayacakmışım ve oraya hiç inemeyecekmişim gibi seyrediyorum. Fesleğen, yasemin, hanımeli kokuları daima eşlik ediyor. Nisan ve mayısta kiraz, çilek; haziranda, temmuzda, şeftali, kayısı, domates, salatalık; ağustosta incir, üzüm; böyle bir eylül akşamı ise kavun kokuları duyuyorum.

Kavun kokularını, ardından caddeye iki sıra boyu dizilmiş kavuncuların coşkun seslerini duyuyorum. İşte bu kokuları, bu sesleri duyduktan sonradır ki yabancı bir diyara bir bulut kenarından bakan dünya dışı bir varlık olmadığımı anlıyorum. Bereketli memleketimde, sevgili evimde, balkonumda oturmuş, mahallemi seyrettiğimi fark ederek bundan büyük bir memnunluk duyuyorum. Belki derin bir nefes alıyorum. Bu eylül akşamının ılıklığında onları biraz daha içime çekmek için balkonun demirlerine yaklaşıyorum. Yüksek binaların ardında bir yerlerden bir alay kuş havalanıyor. Kızıl ile sarı arasında gidip gelen gökyüzü, bir an kanat sesleriyle karışıyor. Sonra yine huzur buluyor. Bu, günün son uçuşudur. İnsana alışkın, yarı evcil şehir kuşları, akşamla birlikte insanlar gibi evlerine çekiliyor.

Evler, işte yemek kokuları... Açık mutfak pencerelerinden, bir ev kadını telaşını, gündüzün ayrılığından sonra bir araya gelen aile fertlerinin mutluluğunu, sofraya başındaki sevimli yüzleri düşündüren kokular yayılıyor. Biliyorum ki şu köşedeki evin üst katında patates, alt katında balık kızarıyor. Bitişimizde taze fasulye pişti. Altımızdaki teyze soğan kavuruyor. Sakine Hanım, az önce oğlunun köşeden aldığı kavunu kesti. İhtimal bir yarımını buzluğa koyuyor. Kokusuna bakılırsa kavun iyi çıktı. Kavuncular, finali oynayan opera sanatçıları gibi iştahla bağırıyorlar.

Camı açık, perdeleri çekilmiş salon pencerelerinden sıcak bir ışıkla beraber gökyüzüne yayılan hoş sesler duyuyorum. Radyo sesi, televizyon sesi, çocuk sesi; belki bir uğultu fakat güzel sesler, hepsi birbirine karışmış. O seslerin sahiplerine, o ışıklı odalara, kokulu mutfaklara doğru gönlüm büyüdükçe büyüyor. Yalnız olmadığını hissetmek ne güzel şey! Küçük bir şehirde, bu telaşlı akşam vakitleri, beraberliğin, dostluğun, birlikteliğin belirip gözle görüldüğü, elle tutulduğu, bu sevincin iliklerde hissedildiği saatlerdir.

Güneş yüzünü çekti. Şimdi şehirde başka türlü bir aydınlık var. İşten dönenlerin kapı önlerinde, sokak başlarında iki çift laf etmeleri, unutulmuş önemli bir şey için çabuk çabuk -kapanmadan- bakkala, manava gidip gelmeler, “İyi akşamlar.”, “Hoş geldin.” ler, paketler, zil sesleri... Damakta lezzet bırakan, gönülde bir şeylerin yerini değiştiren, bir kiri yıkayan, bir ağrıyı dindiren, bir susuzluğu gideren koşuşma, bir telaş var.

Bir an insan kimliğini aşip aşağıya inmek, bu sevimli insanları bir bir kucaklamak, alınlarından öpmek, yine öpmek, “Sizleri çok seviyorum.” diye haykırmak istiyorum. Bulut kenarında oturan dünya dışı bir varlık olmadığımı o zaman üzülüyorum.

Bugün şehrin pazarydı. Pazar, ne şenlikli oluyor! Şu cadde, ilerideki meydan, ara sokaklar bir iki saat öncesine kadar insanla kaynıyordu. Bu akşam sakinliğinde ise yollar o hareketten, o kalabalıktan, o gürültüden kurtulduğuna memnun, derin derin nefes alıyor.

Epeydir mahalle komşularımız arasına katılan kavun, karpuzcular mesaiyi henüz bitirmediler. Yalnız artık sesleri çıkmıyor. Akşamın sakinliğine hürmetle, beyaz bir ışık saçan lüks lambalarının başında oturuyorlar. O kırmızı önlüklü, genç olanı ne güzel bağıyor bütün gün! Ne cazip buluşları var! Bunlar karpuzu, kavunu kendi isimleriyle satmazlar. Malları ya baklava ya kadayıf ya kurabiye ya da soyup soyup yenecek muzdur. Onların rekabeti, öyle görüyorum ki en çok mal satmaktan öte, en ilgi çekici sözlerle bağırmalarında, çığırkanlıklarında... “Bal bunlar, bal bunlar. Kesmece bunlar, kesmece...” Alışverişten başka bir münasebetimiz olmadığı hâlde aramızda görünmez bir bağ, bir dostluk bağı var. Uzaktan uzağa samimiyet kurduk. Akşam vakitleri bu dostluk çoğalıyor.

Akşam, dağların üzerindeki son kızılığını da örtüp şehre tamamen hâkim olunca hava biraz daha serinliyor. Artık yemekler yenmiştir. Şimdi mutfaklarda yeni bir telaş hissediyorum. Ardından sokaklar tekrar canlanıyor. Şimdi park, sinema, misafirlik veya yenilen yemeklerin sindirilmesi için küçük gezintilerin vaktidir.

İlerideki havuzlu parktan şarkılar duyuluyor. Ona bir diğerininki karışıyor. Müzikçalar, radyo her ne ise sonuna kadar açılmış. Komşu parkların karşılıklı salıverdikleri, çok kere birbirine benzeyen bu şarkılara, fıskiyelerin şakırtıları da karışıyor. Etrafa biraz garip ama insanı hiç rahatsız etmeyen, kulağı hiç tırmalamayan bir ses yayılıyor.

Aşağıda kol kola, yan yana geçenler, misafirliğe giden aileler, sinemaya giden gençler... Ardından yazlık sinemaların önce şarkıları, reklamları, derken film başlıyor. Parkların şarkılarına, su seslerine bu defa filmin kimi acıklı, kimi gülünç konuşmaları karışıyor.

Şimdi fıstıkçıların, mısırcıların, dondurmacıların vaktidir. Ana caddenin üzerini görür gibiyim. Yol boyunca renkli ışıklar, ışıklı arabalar yürür. Gezginci satıcıların mesai saatidir. Anne-babalarının elinden tutmuş küçük çocuklar seviniyor. Onları sevindiren büyükler de seviniyor. Cadde ışıl ışıl. Bizim caddemiz sadece kavuncuların lâmbalarıyla aydınlık.

Sokak lambaları insana yakın olmadığı, insan sesiyle karışmadığı için bana pek aydınlık gelmez. Onlar, iki sıra, ağaçların üzerinden, kibirli, donuk öylece bakarlar. Fakat o küçük lüks lambaları mahalle halkındandır. İnsana yakın, insana arkadaş. Çamlık üzerinden yükselmeye başlayan ayı da unutmamak lazım. Uzaktır ama o da bizdendir. Mahalle halkından.

Tüp gazı, televizyonu, ütüü kontrol ettikten sonra pencerelerden ışıklar çekiliyor. Kavuncular yavaş yavaş toplanıyor. Ay, limon renkli elbisesiyle ilerliyor. Artık, gündüzden çok geceye yakışan, kalabalıktan ziyade tenhaları seven köpekler, bütün bir günün artıklarının ilk kontrolünü yapmak üzere gelebilir.



5. (1)Perdeleri çekilmiş salon pencerelerinden sıcak bir ışıkla beraber gökyüzüne yayılan hoş sesler duyuyorum. (2) Bugün şehrin pazarıydı. (3) Pazar ne şenlikli oluyor! (4) O kırmızı önlüklü olanı ne güzel bağıyor bütün gün. (5)Epeydir mahalle komşularımız arasına katılan kavun- karpuzcular mesaiyi henüz bitirmediler.

Yukarıdaki numaralı cümlelerden hangileri nesnel bir yargıyı bildirmektedir?

- A) 3-4 B) 2-3 C) 2-5 D)1-5

Aşağıda verilen cümleler doğru ise parantez içine D, yanlış ise Y yazınız. (10 puan)

- ()Yazar bu metinde düşüncüyü geliştirme yollarından karşılaştırma yöntemini kullanmıştır.
 ()Metinde birden fazla sayıda kişileştirme yapılmıştır.
 ()Metinde mecaz, abartma gibi sanatlara yer verilmemiştir.
 ()Metinde gerçek dışı unsurlar fazlasıyla yer almıştır.
 ()Metinde yansıma sözcükler kullanılmıştır.

Aşağıdaki cümleleri okuduğunuz metnin zaman akışı içinde gerçekleşme sırasını karşısındaki sayılarla eşleştiriniz. (10 puan)

- | | |
|---|---|
| A.Yemekler yendikten sonra artık dışarı çıkmanın vakti geliyor. | 1 |
| B. Böyle akşamlarda mutfaklardan yemek kokuları pencerelerden dışarı yayılıyor. | 2 |
| C. Akşamın iyice çökmesiyle evlerin ışıkları bir bir kapanıyor. | 3 |
| D. Şimdi seyyar satıcıların ışıklı arabalarını görebiliriz. | 4 |
| E. Yaz akşamlarında şehirde telaşlı koşturmaları izlemeyi çok seviyorum. | 5 |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz. (10 puan)

Okuduğum metnin anahtar sözcükleri /'dır.

5. (1) Türbenin kapısı, iç ve dış duvarları hep beyaz memere kakılmış kıymetli ve renkli taşlardan işlenmiş çok güzel çiçekli mozaiklerle süslüdür. (2)Üç şerefeli minarelerin vazifesi sadece süsleyicidir. (3)İmparatorün sandukası fevkalade hünerle oyulmuş paravana şeklinde sekiz köşeli bir parmaklığın ortasındadır (4)Ve bütün bu oyma memmer nakışlardan süzülen loş bir ışık içindedir.(5) Büyük kapının dış kenarında çepeçevre ve özel süslemeli sureler yazılıdır.

Yukarıdaki numaralı cümlelerden hangileri yazarın öznel bir ifadesini yansıtmaktadır?

- A) 4-5 B) 1-3 C) 2-3 D)1-5

Aşağıda verilen cümleler doğru ise parantez içine D, yanlış ise Y yazınız. (10 puan)

- () Metinde Tac Mahal'in mimari yapısının insanda uyandırdığı izlenimlerine de yer verilmiştir.
 () Okuduğunuz metin hikâye edici metin türüne aittir.
 () Metinde mecaz, abartma gibi sanatlara yer verilmemiştir.
 () Metinde kişileştirme yapılmamıştır.
 () Metinde geçen şahıslar olağanüstü özellikler taşımaktadır.

Aşağıdaki cümleleri taşıdığı anlam ilişkisine göre eşleştiriniz. (10 puan)

- | | |
|--|-----------------|
| A. İmparatorun sandığı karısınınkinden biraz daha büyüktür ve üzerinde erkek alâmeti olarak küçük yarım bir silindir vardır. | 1-Amaç-sonuç |
| B. Tac Mahal'in yapılması için imparatorluğun her tarafındaki sanatkarlar Agra'ya getirtilmiştir. | 2-Olasılık |
| C. Papaz Vöt, "Hint Tarihi" adlı eserinde bu binanın planını Venedikli Ceromin-Verane'nin yapmış olması ihtimalinden bahsetmektedir. | 3-Sebeup-sonuç |
| D. Vöt, planı tatbik eden ustalardan birinin Bordolu Agust olduğunda şüphe etmemektedir. | 4-Karşılaştırma |
| E. Mümtaz-ı Mahal'in ölümünden dolayı Şah-ı Cihan'ın sandığındaki çiçekler soluk ve döküktür | 5-Kesinlik |

Aşağıdaki boşlukları doldurunuz. (10 puan)

Okuduğum metnin anahtar sözcükleri /'dır.

Ek 8. Araştırma İçin Alınan İzinler



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

17.04.17
13681

Sayı : 71852106-605.01-E.4772633
Konu : Uygulama İzni

07.04.2017

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
..... KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı, 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 28/03/2017 tarihli ve 7566 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim elemanı Arş. Gör. İrem BAYRAKTAR tarafından, İlimiz Atakum ve İlkadım İlçesinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere, "Yüzey Yapı Değişikliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi" konulu tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazısı, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiştir.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda tez çalışma sonuçlarının Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlükleri sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmadan söz konusu çalışmanın yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :

- 1- İlgi (b) yazı ve ekleri (11 sayfa)
2- 31/03/2017 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

Dağıtım:

-Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Atakum ve İlkadım İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Eğitim Fakültesi

Güvenli Elektronik İmza ile
Açılış Açılır.

10.04.17

S. Ahmet COMART
Şef

Atatürk Biv. Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Ağ: <http://samsun.meb.gov.tr>
e-posta: samsunmem@meb.gov.tr mehlekiteknikegitim55@meb.gov.tr

İrtibat: S. A. COMART Şef
Tel: (0 362) 4358063-4358064 (232)
Faks: (0 362) 4324854-4319376

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 720b-05c9-38ab-87fb-42c9 kodu ile teyit edilebilir.

Ay FM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İrem BAYRAKTAR
Kurumu / Üniversitesi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Araştırma Yapılacak İl/İlçe	Samsun/Atakum ve İlkadım
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Ortaokul Öğrencilerine
Araştırma Konusu	"Yüzey Yapı Değişikliklerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi"
Üniversite / Kurum Onayı	28/03/2017 tarihli ve 98725097-044-E.7566 sayılı yazısı.
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Doktora Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Doktora Tez Çalışması
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; Çalışma sonuçlarının İl Millî Eğitim Müdürlüğüne ait araştırmaya katkı verilmemesi kararı ile uygulanmıştır.
KOMİSYON	
28/03/2017 Komisyon Başkanı İrfan YILMAZSEL İl Millî Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü	Üye Serpil AKGÜN İl Millî Eğitim Müdürlüğü Rehber Öğretmeni
	Üye Selma BAHADIR İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sosyal Bilgiler Öğretmeni

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1988 yılında Adana'da doğan İrem Bayraktar; ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimini bu şehirde tamamlamıştır. Lisans öğrenimini Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2006-2010 tarihleri arasında; yüksek lisans öğrenimini aynı üniversiteye bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2010-2013 tarihleri arasında tamamlamıştır. Temmuz 2013'te Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora öğrenimine başlamıştır. 2012-2019 yılları arasında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı olarak Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır.

İletişim Bilgileri

E-Posta: urhanirem@gmail.com

