

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESME ŞİMŞEK

GAZİANTEP
TEMMUZ 2019

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN DERS KİTAPLARINDAKİ
METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ESME ŞİMŞEK

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI

GAZIANTEP
TEMMUZ 2019

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Esm  ŞİMŞEK

Üniversite : Gaziantep Üniversitesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Anabilim Dalı ve Program : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı -
Türkçe Eğitimi

Tezin Başlığı : Yabancılara Türkçe  ğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki
Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri Açısından İncelenmesi

Tezin Savunma Tarihi : 16/07/2019

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylıyorum.


Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi
olarak kabul edilmiştir.


Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi
olarak kabul edilmiştir.

Jüri  yeleri:

Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI

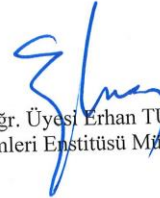
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI

Doç. Dr. Esra L LE MERT

İmzası




Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı


Dr. Öğr. Üyesi Erhan TUNÇ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza: 

Adı ve Soyadı: Esmem ŞİMŞEK

Öğrenci Numarası: 201623152

Tezin Savunma Tarihi: 16.07.2019

ÖZET
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS
KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ
AÇISINDAN İNCELENMESİ

ŞİMŞEK, Esme

Yüksek Lisans Tezi,

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI

Temmuz 2019, 127 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimine dönük ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırma, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, Ankara Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ve Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe ders kitaplarının temel, orta ve ileri düzeyi ile sınırlı tutulmuştur. Her bir ders kitabındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri aşamalı bir biçimde sıklık ve yüzdelik oranları bağlamında ele alınmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde, Ateşman'ın (1997) ve Çetinkaya-Uzun'un (2010) geliştirdiği okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak metinlerin düzeylerinin artmasıyla birlikte okuma güçlüklerinin de arttığı görülmüştür. Okunabilirlik düzeyi açısından temel düzeyde en kolay kitabın Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe , orta ve ileri düzeyde ise en kolay kitapların ise Yedi İklim Türkçe ders kitapları olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Okunabilirlik, Ders Kitapları, Okunabilirlik Düzeyleri

ABSTRACT
AN EXAMINATION OF TEXTS IN TEXTBOOKS USED FOR TURKISH
TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF READABILITY
LEVELS

SIMSEK, Esme

Master's Thesis,

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Supervisor: Sevil HASIRCI, Ph.D.

July 2019, 127 pages

In this research, the purpose was to determine the levels of readability of the texts in the course books, which are used in Turkish language teaching to foreigners. In accordance with the purpose, one of the qualitative research-scanning model was used which of datas were acquired by document review. This research was cramped with the course books which fundamental, medium and advanced levels of Gazi TÖMER Turkish for foreigners. Ankara Hitit Turkish for foreigners and the institute Yunus Emre Yedi İklim books. The kevels of readability of each texts in the course books were gone at gradually in the name of frequency and percantege. Determining the levels of readability the formulas developed by Ateşman and Çetinkaya-Uzun were used. In the result of the research, it was observed that the more the levels of the texts increased, the more the difficulty book in fundamental level is Gazi TÖMER and the easiest books in medium and advanced levels are Yedi İklim's teaching set course books.

Key words: Teaching Turkish as a Foreign Language, Readability, Textbooks, Readability Levels

ÖNSÖZ

Bireyler dil aracılığı ile duygu, düşünce ve isteklerini belirtir. Bireylerin doğduğu günden itibaren edinmeye başladığı ve fazladan bir öğrenme çabasına girmeyip bilinçaltı süreçlerde öğrendiği dile anadili denir. Bireylerin kendi isteği ya da ihtiyacı sonucu bireysel çabasıyla öğrendiği dile ise yabancı dil adı verilir. Günümüz yaşam şartları düşünüldüğünde ikinci dil öğrenmenin bir zorunluluk haline gelmeye başladığı, eğitsel, mesleki ya da sosyal yönden sadece anadili bilmenin yetersiz kaldığı görülmektedir.

Dil öğrenim sürecinde bireyler genellikle belirli materyallerden yararlanırlar. Bu materyaller arasında ders kitapları dil öğrenim sürecine eşlik eden öncül kaynaklardandır. Ders kitapları çeşitli metinlerin bir araya gelmesinden oluşur ve dört temel dil becerisi ve hedef dilin dilbilgisi yapısını, kültürünü öğrenciye kazandırmayı amaçlar. Bu noktada ders kitabında yer alan metinlerin bu amaçları gerçekleştirecek nitelikte olması önemli bir konu haline gelmiştir. Bir metnin okunduğu zaman anlaşılabilirlik düzeyini ifade eden okunabilirlik kavramı da metnin özelliğine ilişkin bilgi verir.

Bu araştırma yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Söz konusu kitaplarda yer alan okuma metinlerine Ateşman ile Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülleri uygulanarak okuma güçlüğüne ilişkin verilere ulaşılmıştır. Bu veriler ışığında ise metinlere yönelik okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Yapılan çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Tezin ilk bölümünde yapılacak araştırma ile ilgili problem durumu, alt problemler, önem, tanımlar, ilgili araştırmalar ve araştırmanın sınırları belirtilmiştir. Tezin ikinci bölümünde kavramsal çerçeve ve konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak bazı kavramlara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde tezde kullanılan araştırma yöntemine ve Çetinkaya-uzun, Ateşman formülünde değinilmiş, aynı zamanda tez verilerinin nasıl elde edildiği hakkında bilgi verilmiştir. Dördüncü bölümde verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuş, araştırmaya konu olan ders kitabında yer alan metinlerin okuma güçlüğüne ilişkin sonuçlar verilmiştir. Tezin son bölümünde

sonuçlar ışığında çalışma ile ilgili değerlendirmelere yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini benden esirgemeyen, her zaman beni yreklendiren, tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimlerine başvurduğum danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevil HASIRCI' ya kendisinden şu ana kadar öğrendiğim ve öğreneceğim her şey adına sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tezimle ilgili çalışmalarımı sürdürmem için bana her türlü kolaylığı sağlayan Gaziantep Bahçeşehir Koleji'ndeki sayın idarecilerim Emel şeyma TANRIÖVER'e ve Süleyman SRMELİHİNDİ'ye, çok değerli çalışma arkadaşlarım Zeliha Tuğçe BAYRAM'a ve şükran Burçin HAYTA'ya desteklerinden ve hoşgörülerinden dolayı teşekkür ederim.

Eğitim-ğretim hayatımın başlangıcından itibaren her zaman yanımda olan, onlara sahip olduğum için çok şanslı olduğumu düşündüğüm değerli anne ve babama, canım kardeşlerime, her zaman kararlarımı destekleyen, bu süreçte bana her yönde destek olan sevgili eşim Enes şİMŞEK'e, tüm kalbimle, sonsuz teşekkürlerimle...

Gaziantep
Haziran 2019
Esme şİMŞEK

İÇİNDEKİLER	Sayfa No
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
EKLER	x
KISALTMALAR	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4 Araştırmanın Önemi.....	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar.....	7
1.7 İlgili Araştırmalar.....	8
1.7.1 Okunabilirlik İle İlgili Ulusal Çalışmalar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Yabancı Dilde Okuma.....	13
2.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.....	18
2.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine Göre Okuma.....	20
2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri Ve Yardımcı Okuma Kitapları.....	32
2.4. Okunabilirlik.....	35

2.4.1 Okunabilirliği Etkileyen Etkenler.....	37
2.4.2. Okunabilirliğin Ölçülmesinde Kullanılan Değişkenler.....	40
2.4.3 Okunabilirlik Formülleri.....	43
2.4.3.1 Uluslararası alanda öne çıkan okunabilirlik formülü çalışmaları.....	43
2.4.3.1.1. Dale Chall formülü.....	44
2.4.3.1.2. Flesch okuma kolaylığı formülü.....	46
2.4.3.1.3. Powers-Sumner-Kearl okunabilirlik formülü.....	49
2.4.3.1.4. SMOG okunabilirlik formülü.....	49
2.4.3.1.5. Gunning zorluk göstergesi.....	50
2.4.3.1.6. Fry Grafik okunabilirlik formülü.....	51
2.4.3.1.7 Spache okunabilirlik formülü.....	52
2.4.3.1.8. ARI- otomatik okunabilirlik dizini.....	52
2.4.3.1.9. Lix ve Rix (Rate Index) okunabilirlik formülü.....	52
2.4.3.2 Türkiye’de yapılan okunabilirlik formülü çalışmaları.....	53
2.4.3.2.1.Ateşman okunabilirlik formülü.....	53
2.4.3.2.2 Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü.....	55
2.5. Anlaşılabilirlik.....	57
2.6. Okunaklılık.....	58
2.7. Okunabilirlik, Anlaşılabilirlik Ve Okunaklılık Arasındaki İlişki.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60
3.2. Evren Ve Örneklem	60
3.3. Verilerin Toplanması	61
3.4. Verilerin Çözümlemesi	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	63
4.1. Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Temel Düzey Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri	64

4.2.Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Orta Düzey Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri.....	69
4.3.Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik İleri Düzey Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri.....	73
4.4.Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Okunabilirlik Açısından Düzeylere Göre Karşılaştırılması.....	75

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	80
5.1. Sonuç.....	80
5.2. Öneriler	83
KAYNAKÇA... ..	87
EKLER	95
ÖZGEÇMİŞ	128

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Ortak Öneri Düzeyleri Basamaklar Kümesi	21
Tablo 2.2 Ortak Dil Düzeylerinde Okuma Becerisi.....	22
Tablo 2.3 Okuma Anlama Genel.....	24
Tablo 2.4. Yazışmaları Okuma Anlama.....	25
Tablo 2.5. Görüş Sahibi Olmak İçin Okuma.....	26
Tablo 2.6. Bilgi Ve Gereççeleri Anlama.....	27
Tablo 2.7 Yazılı Talimatları Anlama.....	28
Tablo 2.8 Dale Cale Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri.....	45
Tablo 2.9 Flesh Okuma Kolaylığı Formülü Dönüşüm Tablosu.....	48
Tablo 2.10 Smog Okunabilirlik Dönüşüm Tablosu.....	50
Tablo 2.11 Otomatik Okunabilirlik Dizini Formülü.....	52
Tablo 2.12. Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayılarına Göre Sınıflandırılması.....	54
Tablo 2.13 Çetinkaya- Uzun Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayılarına Göre Sınıflandırılması.....	56
Tablo 3.14. Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayılarına Göre Sınıflandırılması.....	62
Tablo 3.15 Çetinkaya- Uzun Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayılarına Göre Sınıflandırılması.....	62
Tablo 4.16 Ders Kitapları Ve Okuma Metinleri Sayıları.....	63

Şekiller Listesi

Şekil 2.1. Ortak Dil Çerçevesi'ne Göre Dil Düzeyleri	20
Şekil 2.2. Okunabilirlik Kavramı.....	38
Şekil 2.3. Okuma Kolaylığının Dört Temel Ögesi.....	41
Şekil 2.4. Fry Grafik Okunabilirlik Grafiği.....	51
Şekil 4.5. Yeni Hitit Temel Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	64
Şekil 4.6. Gazi Tömer A1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi	65
Şekil 4.7. Gazi Tömer A2 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	66
Şekil 4.8. Yedi İklim A1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	67
Şekil 4.9. Yedi İklim A2 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	68
Şekil 4.10. Yeni Hitit B1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	69
Şekil 4.11. Gazi Tömer B1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	70
Şekil 4.12. Gazi Tömer B2 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi	71
Şekil 4.13. Yedi İklim B1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	71
Şekil 4.14. Yedi İklim B2 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	72
Şekil 4.15. Yeni Hitit B2- C1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	73
Şekil 4.16. Gazi Tömer C1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	74
Şekil 4.17. Yedi İklim C1 Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi.....	74
Şekil 4.18. Yeni Hitit Türkçe ders kitabı metinlerinin dil düzeylerine göre okunabilirlik düzeyi.....	75
Şekil 4.19. Gazi TÖMER Türkçe ders kitabı metinlerinin dil düzeylerine göre okunabilirlik düzeyi.....	77
Şekil 4.20. Yedi İklim Türkçe ders kitabı metinlerinin dil düzeylerine göre okunabilirlik düzeyi.....	78

EKLER LİSTESİ**Sayfa**

EK 1. Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti A1- A2 Ders Kitabı Verileri.....	97
EK 2. Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı Verileri.....	101
EK 3. Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti B2-C1 Ders Kitabı Verileri.....	104
EK 4. Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Verileri	107
EK 5. Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabı Verileri.....	110
EK 6. Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı Verileri.....	112
EK 7. Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı Verileri.....	114
EK 8. Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı Verileri.....	116
EK 9. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Verileri.....	118
EK 10. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabı Verileri.....	120
EK 11. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı Verileri.....	122
EK 12. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı Verileri.....	124
EK 13. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı Verileri.....	126

KISALTMALAR

TDK: Türk Dil Kurumu

Akt. : Aktaran

vb: ve benzeri

SMOG: Simple Measure of Gobbledygook

AOBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

Bkz.: Bakınız

CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages

f: Frekans

ss.: Sayfa sayısı

vd.: ve diğerleri

vs.: vesaire

OTU: Ortalama Tümce Uzunluğu

OP: Okunabilirlik Puanı

OSU: Ortalama Sözcük Uzunluğu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar dil yetileri yönüyle diğer canlılardan ayrılır. Günay'a (2003, ss.9) göre "İnsanın insan olmasını sağlayan ve onun diğer tüm canlılardan ayıran temel özelliklerin başında düşünebilme ve konuşabilme yeteleri gelir." Bu yetilerin temel aracı, dildir ve dil bireylere sunulan doğal bir yetidir. Bireyler düşünebilme yetilerini dışa vururken de dilden faydalanırlar. Aksan (2003, ss.11–55) dili, "bir anda düşünülemez kadar çok yönlü, değişik açılardan bakılınca başka başka nitelikleri beliren ve bugün bile kimi sınırları çözülemeyen büyüklü bir varlık." olarak tanımlar. Dil, toplumsal düzenin vazgeçilmez bir parçasıdır.

"İnsan dilinin, insanın zihinsel becerilerinin özelliklerini doğrudan yansıtması ve öteki bilgi ve inanç dizgelerinin olmadığı ölçüde, 'zihnin dolaysız aynası' olması beklenebilir." (Chomsky, 2001, ss.10). Yani dil, düşünce için vazgeçilmez bir araçtır. Düşüncelerin dışa vurumunda dil en temel araçtır. Dil toplumsal yaşamın her anında kullanmaya gereksinim duyduğumuz bir yetidir. Bireyler sorunlarını anlatmak, duygu ve düşüncelerini dile getirmek, kimi gereksinimlerini karşılamak gibi çeşitli amaçlar için dili kullanırlar. Örneğin; birini sevip sevmediğimizi ifade ederken, hangi yemeği sevip hangi yemeği sevmediğimizden söz ederken, gün içinde birine istekte bulunurken veya bir durumu reddederken dili kullanırız.

Dil ve düşünce bireylerin toplumda yaşamlarını daha sağlıklı ve nitelikli sürdürebilmesi açısından önemlidir. İnsan sosyal bir varlıktır ve bir topluma, bir aileye

dâhil olarak dünyaya gelir. Bu nedenle yaşadığı süre boyunca diğer bireylerle etkileşimi kaçınılmazdır. İnsanlar varoluşundan itibaren iletişim kurmak amacıyla dili kullanmışlardır. Ergin'e (2007,ss.3) göre dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en doğal araçtır. Kendi kuralları vardır, kanunlar çerçevesinde yaşayan, değişen ve gelişen canlı bir varlıktır. Dil, bir toplumun ortak malı olduğu gibi birleştirici bir gücü de içinde barındırır. Dillere zaman içerisinde yeni sözcükler girebilir ya da kullanılmayanlar tarih içinde unutulup gidebilir.

Bireyler aykırı bir durum olmadığı sürece dili kullanma potansiyeli ile dünyaya gelir. Dil hakkında yapılan çeşitli tanımlara baktığımız zaman bu tanımlarda en büyük ortak noktanın bu yeti aracılığıyla iletişim kurma amacı olduğunu görülür. Dil, "İnsanların keşiflerini ve bilgilerini birbirine aktardıkları kanaldır." (Akt. Harris ve Taylor, 2002, ss.102). Bayraktar'a (2003, ss.2) göre "dil; ait olduğu toplumun kültürünün bütün unsurlarıyla ilişki içinde olan, yaşayan bir varlık olduğundan sürekli değişim içinde, sembollerden oluşan bir dizge sistemi ve anlaşma aracıdır. Sembollerden oluşan bir dizge sistemi olarak tanımlanan bu kanal; düşünceyle, toplumla kültürle ilintili şekilde yaşayan bir varlıktır." Dünyada konuşulan binlerce dil vardır ve yüzlercesi de tarihi süreç içerisinde yok olmaktan kurtulamamıştır. Dillerin yok olması, kültürlerin yok olma sonucunu da beraberinde getirmiştir. Kültürlerin yok olması millet bilincinin ve milletlerin de yok olmasına neden olur. Babacan (2008, ss. 21) bu konudaki görüşlerini "Bir topluluğun millet olabilmesi için, o topluluğu meydana getiren kişilerin bazı konularda birlik sağlamış olmaları gerekir. Bunların en önemlisi de dil birliğidir." şeklinde dile getirmiştir.

"İnsanların toplu olarak yaşamlarının sonucuyla doğrudan ilintili olan durumların başında dil gelir. (...) Çünkü dil olmasaydı uygarlık olmazdı, kültür olmazdı, kısacası düzenli bir yaşama biçimi olmazdı." (Günay, 2003, ss.27). Kültür, bir milletin geçmişinin ve geleceğinin ortak ürünüdür. Toplumların bir arada yaşaması aynı değerlere sahip olmasıyla olasıdır. "Humboldt,'a göre bir ulusun kültür düzeyini gösteren en temel araç dildir." (Akt: Akarsu, 1998, ss.7). Kültürün gelişmesi dilin gelişmesini, dilin gelişmesi de kültürel varlığın devamını ve sürekliliğini sağlar.

Kültür bir toplumun dili, dini, inançları, örf ve adetleri gibi etmenlerin bireşiminden oluşan, bir toplumun ortak varlığıdır. Anlaşma ve iletişim aracı olduğu kadar kültürün taşıyıcısı olma durumunda olan dil, bir toplumda kuşaklar arasında bağ kurma gibi önemli işlevlere sahiptir. Gökalp, "Hars adını verdiği kültürün, bütün

toplumsal hayatları içine aldığını belirtir ve toplumsal hayatların; dinsel hayat, ahlaksal hayat, hukuksal hayat, kurgusal hayat, sanatsal hayat, iktisadî hayat, dilsel hayat, bilimsel hayattan oluştuğunu belirtir.” (Gökalp, 2005, ss. 39). Turan (1990, ss.13) ise bu konuya ilişkin olarak düşüncelerini “Bir toplumda geçerli olan ve gelenek halinde devam eden her türlü dil, duygu, düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür.” şeklinde ifade eder. Buradan da anlaşılacağı gibi kültürü oluşturan birden fazla etmen vardır. Ancak dil, hepsinin arasında ayrı bir öneme sahiptir. İnsanların yalnızca bir arada yaşıyor olması o topluluğu “millet” olarak nitelendirmeye yetmez. Çünkü milletin oluşması için ortak değerler gerekir. Bir milletin tarihi, düşünce ve duyguları dilde saklıdır. Bir toplumda konuşulan dil, o topluma ilişkin maddi ve manevi kültürel değerlerinin bütününe ortaya koyar. “Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerine hiçbir bilginiz olmasa yalnızca dilbilim incelemeleriyle bu dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konuda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları elde edebiliriz.” (Aksan, 2003, ss. 65). Öyleyse dil, bir milletin kara kutusudur diyebiliriz.

“Anadili; bireyin ailesinden, çevresinden kısacası içinde bulunduğu toplumdan öğrendiği ilk dildir.” (Durmuş, 2013,ss.15). Bireyler doğduğu andan itibaren ailesinden ve çevresinden anadilini öğrenir. Daha sonradan farklı amaçlara ve gereksinim yönelik olarak öğrendiği dile ise yabancı dil denir.

“Karmaşık iletişim ağı içinde evrenin küçülmesi günümüzde yabancı dilin önemini daha da belirginleştirmiştir. Tek bir toplumda bile iki ve çok dillilikten söz edilen bir konumda, bir değil birkaç yabancı dil öğrenmek, birçok meslek alanında çoğu zaman önkoşul gibi görünmektedir.” (Kocaman, 2005, ss. 1).

Gelişen ve değişen dünyanın koşulları bireyleri, kültürleri birbirine her geçen gün daha da yaklaştırmaktadır. Küreselleşme, gelişen teknoloji ve çağın diğer koşulları göz önüne alındığında bilgi ve bilme isteği de sürekli artmıştır. Bu artış doğrultusunda dil yalnızca aynı toplumun fertleri arasında iletişim aracı olmaktan çıkıp farklı toplumların fertleri arasında da iletişim kurulmasını sağlar hale gelmiştir.

Yabancı dil öğretiminin geçmişi çok eski olsa da günümüzde daha planlı ve programlı öğretim yapılan, sistematik bir biçimde ilerleyen, evrensel öneme sahip bir alan haline gelmiştir. Dil, farklı kültürlerin birbiri ile tanışması için en önemli araçtır. “Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir.” (Özbay, 2009, ss.5). Dil ile kültür

arasındaki güçlü bağ, bir dili öğrenen bireyin o dile ilişkin kültüre yabancı kalmasına olanak tanımaz. Yabancı dil öğretiminin tam anlamıyla yerine getirilmesi için kültürün de yeterince aktarılması gerekmektedir. Özellikle de dil öğretiminde kullanılan materyallerin anlamlandırılması açısından öğrenilen dilin kültürünün yeterince tanınması önemlidir.

“Yabancı dil öğretimi; zihinsel, psikolojik ve akademik olmak üzere birbirinden farklı, çok katmanlı süreçleri içeren ve aşamalı olarak ilerleyen bir öğretim alanıdır.” (Temur, 2016, ss. 35). Yabancı dil öğretiminde istenilen verimi elde etmek belli koşulların yerine getirilmesiyle olasıdır. Bu koşullardan biri de eğitim ve öğretime yardımcı olarak kullanılan materyallerin, öğretim yapılacak olan bireylerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmesini hızlandıracak şekilde olması ve öğretimin kalitesini arttıracak yeterliliğe sahip olmasıdır. “Her alan öğretiminde olduğu gibi yabancılar Türkçe öğretiminde de etkili materyal kullanımı önemlidir. (Duman, 2013, ss.5)”. Doğru materyal ve doğru teknik kullanıldığında öğrenmenin hızı ve niteliği de artacaktır. Eğitim esnasında kullanılacak olan materyaller hem bireysel farklılıkları göz önüne almalı hem de çağın gereklerine uygun olarak hazırlanmış olmalı eğitimde kullanılacak materyallerin, dersin kazanım ve amaçlarını desteklemeli ve o doğrultuda hazırlanmalıdır.

Eğitim sürecine ivme ve nitelik kazandırmanın yolu uygun teknik, uygun yöntem ve uygun materyal kullanımından geçer. Glaver “Öğrencilerde öğrenme ve hatırlamanın gerçekleşmesinde öğretim sırasında kullandıkları ders araç-gereçlerine karşı onların geliştirdiği tutumun önemli olduğu” şeklinde belirtir. (Akt. Yalçın, 1994, ss.10). Gerek yabancı dil öğretiminde gerekse diğer alanlarda basılı materyaller öğretimde en çok kullanılan materyallerdir.

“Ders kitapları, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden öğretim materyallerinden biri, hatta birçok durumda tek öğretim materyalidir. Yabancı dil öğretiminde de temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli öğretim materyalleri kullanılmasına karşın en çok kullanılan materyal ders kitaplarıdır.” (Halis, 2002, ss.51; Karababa, 2009, ss.276). Ders kitaplarının gerek kolay ulaşılabilir olması, gerek kullanışlı olması, gerekse mekân fark etmeksizin her ortamda kullanılabilir olması ders kitaplarının öğretim faaliyetlerinde aktif olarak kullanılmasını sağlar. Ders kitaplarının öğrenciler ile buluşturulması onların okuma eylemiyle de karşı karşıya kalmasına olanak sağlar.

Ders kitaplarının niteliği öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumlu etki de olumsuz etki de yaratabilir. Thompson'a (1988) göre; “Öğrencilerin akademik benlik tasarımlarının onların öğrenmeleri üzerine yapacağı olumlu etkileri dikkate alan bir öğretim faaliyetinde, öğrenme güçleri artırılabilir. Bu nedenle, öğrencilerin kendileri hakkındaki düşüncelerinin tanıtılarak, bu özellikler doğrultusunda hizmetlerin gerçekleştirilmesi, öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkiler meydana getirir. Öğretim esnasında kullanılan araç ve gereçler, öğrencilerin akademik benlik tasarımlarını olumlu yönde etkileyebileceği bir nitelik taşıdığı takdirde, öğrenme de olumlu yönde etkilenmektedir.” (Akt. Yalçın, 1994, ss.7). Yabancı dil öğrenen bireylerin düzeyine uygun okuma metinlerinin seçimi dil öğretiminin niteliğini arttıracaktır. Dilsel özellikleri bireye daha uygun olan metinler öğrencinin öğrenme güdüsünü de arttıracaktır. Bireylere düzeyinin üstünde metinler sunmak da tam tersi bir şekilde öğrencide öğrenmeye karşı çaresizlik oluşturacak, öğrenme isteğini köreltecektir

Öğrencinin okuma becerisini geliştirmesinde birçok farklı durum etkilidir. Yabancı dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmek için yapılan uygulamalarda kullanılan metinlerin kalitesi, öğretmenin öğretim tarzı yazınsal metinlere yönelik öğrencilerin ilgileri de okuma becerisinin geliştirilmesinde dikkate alınması gereken etkenlerdendir. Kullanılan metinlerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu algının olumlu olabilmesi için de bireylerin okuduğunu anlayabilmesi ve okuma eylemini gerçekleştirirken okuduğu metinde zorlanmaması gerekir. Bireylerin, yeni bir dil öğrenmeye başladığı dönemde okuma amacıyla başka bir kaynağa başvurması dil düzeyi açısından zorlayıcı olacağından ders kitaplarındaki metinler, bireylerin okuması açısından önemlidir.

Okurun metni anlamlandırmasında metnin dilsel özellikleri önemli bir paya sahiptir. “Öğrencilerin dil gelişimi ve okuduğunu anlama düzeylerine uygun metinlerin hazırlanması öğrencilerin okuduğu metinleri amaçlandığı gibi anlamalarını sağlayacaktır. Bir metnin okunduğu zaman anlaşılması, o metnin okunabilirliğini göstermektir. Bundan dolayı okunabilirlik okumada önemli bir yere sahiptir.” (Bağcı ve Ünal, 2013, ss.13). Okunabilirlik düzeyi düşük olan metinler her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğretimin kalitesinin düşmesine neden olabilir. Anadili Türkçe olan öğrencilerin kendi dilindeki metinleri anlamasını güçleştiren bu durum, yabancı bir dil ile karşı karşıya kalan bireyler üzerinde daha olumsuz etkiler

bırakacaktır. Ateşman'a (1997, ss.71) göre okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olma durumudur. "Okunabilirlik, çoğunlukla metinlerin nicel özellikleri yani tümce ve sözcük uzunlukları ve bilinmeyen sözcük sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğüne belirlemeyi amaçlar." (Zorbaz, 2007, ss. 89).

Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan ders kitaplarının öğrencinin dil düzeyine göre belirli nitelikleri taşıması gerekir. Belirli bir düzeye yönelik hazırlanan ders kitaplarının da okunabilirliğinin belirlenmesi eğitim sürecinin daha nitelikli hale gelmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın ana problemi de yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri nedir?

1.3 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının (Gazi, Yedi İklim, Yeni Hitit) her bir düzeyindeki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerini incelemektir.

Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik temel düzey ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri nedir?
2. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik orta düzey ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri nedir?
3. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ileri düzey ders kitaplarının okunabilirlik düzeyleri nedir?
4. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının okunabilirlik açısından zorluk düzeyleri düzenli bir artış göstermekte midir?

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bir öğretimin amacına ulaşabilmesi için yararlanılan kaynakların incelenme ve değerlendirilmesi iyi yapılmalıdır. Öğrenci düzeyine uygun olmayan, öğretimin niteliğini yansıtmayan metinler öğretimin amacından uzaklaşmasına neden olabilir. Okunabilirlik de okuma becerisinin gelişmesi ve dil öğretimi açısından önemli bir etkidir. Alanyazına bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının okunabilirlik düzeyiyle ilgili betimsel bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın ders kitaplarındaki okunabilirlik düzeylerini belirlemesi nedeniyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır: Çalışma yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarından Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı, Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı, Yedi İklim Türkçe öğretim seti ders kitabı ile sınırlı tutulmuştur. Dil düzeyi açısından ise C2 düzeyi dışındaki tüm düzeyler araştırma kapsamına alınmıştır.

1.6 TANIMLAR

Yabancı Dil: “Toplumsal ya da bireysel nedenlerle eğitim, seyahat, çalışma, ekonomi, siyaset, haberleşme gibi insanların küresel etkileşim halinde olduğu tüm alanlarda iletişim sürecinin sağlıklı yürütülmesi ve uzun süreli ilişki içinde bulunabilmek adına öğrenme ihtiyacı hissedilen uluslararası dillerdir.” (Demircan, 2013, ss.6).

Ders Kitabı: “Ders kitapları, öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrencilere aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir.” (Çeçen ve Çiftçi, 2007, ss.39).

Okuma: “Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir.”(Güleryüz, 2000, ss. 9).

Okunabilirlik: “Okunabilirlik, okuyucu tarafından bir metnin kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır.” (Ateşman, 1997, ss.71).

Okunaklılık: “Okunaklılık terimi, metnin yazı stili, yazı boyutu, metinde sözcüklerin yerleşimi, metindeki harflerin renk ve metnin bulunduğu sayfada resim kompozisyonu etkenlerini içermektedir.” (Rada, 2016, ss.11).

Metin: “Belirli bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi.” (Günay, 2003, ss.35).

1.7 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.7.1 Okunabilirlik İle İlgili Ulusal Çalışmalar

Temur (2002), “İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Ateşman’ın okunabilirlik formülü yoluyla 2001-2002 eğitim öğretim yılında Türkçe derslerinde kullanılan farklı yayınevlerine ait 50 metin ve farklı okullardan 50 öğrencinin oluşturduğu kompozisyonlarla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında ortaya çıkan verilerin çözümlenmesi sonucunda Türkçe ders kitaplarından iki tanesinin orta güçlükte olduğu bir tanesinin de kolay düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sönmez (2003), “Kitap Tipografisinde Okunabilirlik ve Görsel Kaliteyi Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında özellikle roman ve bilimsel içerikli uzun metinler içeren kitapların görsel kalite ve okunabilirlik açısından nasıl daha iyi olabileceği konusunda tartışmış, görsel kalite ve okunabilirlik açısından nasıl daha iyi materyal hazırlanacağına ilişkin veriler saptamıştır.

Günhan (2004), tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “Lise Düzeyi Kimya Kitaplarının Elektrokimya Kısımlarının, Fen Okuryazarlığı, Yanlış Kavramlar ve Okunabilirlik Yönünden Analizi” adlı çalışmada ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. FOG testi kullanılan çalışmada fen okuryazarlığını sağlamak amacıyla 5 temel amaç saptanmış ve çalışmaya konu olan her ders kitabının %25’i çözümlenmiştir. Yanlış kavramlar için yapılan çözümlemede

ise Sanger (1996)'in doktora tezi çalışması örnek alınmıştır. Okunabilirlik ile ilgili yapılan çözümleme sonucunda ise Türkiye’de okutulan ve önemli kurumlarca da onaylanan lise düzeyi kimya kitabının okunabilirlik puanının 23 yaşa denk geldiği belirlenmiştir. Lise düzeyinde bir öğrencinin yaşının 16 olabileceği göz önünde bulundurulduğu zaman bu kitabın hedef kitleye uygun olmadığı söylenebilir.

Eraslan (2008), “Eğitsel İçerikli Web Sitelerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, Ateşman’ın uyarladığı okunabilirlik formülünü kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini için on adet eğitsel içerikli web sitesi için 55 maddelik “Web sitesi metin tasarım unsurları değerlendirme ölçeği” hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda Eğitsel içerikli web sitelerinde yer alan metinlerine uygulanan Ateşman okunabilirlik formülünden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda okunabilirlik düzeylerinin orta güçlük düzeyinde olduğu görülmüştür. Eraslan’a (2008, ss.72) göre; web sitelerinin okunabilirliği değerlendirilirken metinlerin formül ile belirlenen sözcük sayısı, seslem sayısı gibi niceliksel özelliklerinin yanı sıra metnin tasarım etmenlerinin yani fiziksel özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Solmaz’ın (2009) “İlköğretim 4. ve 5. sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi” adlı çalışmasının evrenini, ilköğretim 4 ve 5.sınıf düzeyindeki Türkçe metinler oluşturur. Çalışmada ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu ile sözcük dağarcığının kullanım sıklığı değişkenlerinin, metinlerin okunabilirliği (anlaşılabilirliği) üzerindeki etkileri incelenmiştir. 4. ve 5. sınıf düzeylerinden 10 öğrenciye verilmiş ve öğrenciye okutularak verilen açık uçlu soruları cevaplamaları istenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen puanların aritmetik ortalaması alındıktan sonra metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir. Çalışmada ortalama sözcük uzunlukları ve ortalama tümce uzunlukları ile metinlerdeki sözcük dağarcığı kullanım sıklığını bulmak için de elektronik Türkçe metin çözümlenmesi (eTma) isimli program geliştirilmiştir.

Hızarcı (2009), “İlköğretim 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında betimsel tarama yöntemi uygulamıştır. MEB ve özel yayınevlerine ait kitaplardan 4 adet metin

seçmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda ise MEB'e ait olan kitaptaki metinlerin daha okunabilir olduğu; bunun yanı sıra bu metinler arasında da öyküleyici anlatımla verilen metinlerin, açıklayıcı anlatım türüne sahip olanlara göre daha yüksek okunabilirliğe sahip olduğu ve aralarında belirgin bir fark olduğu saptanmıştır.

Çetinkaya (2010), “Türkçe Metinlerin Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması” adlı doktora tezi çalışmasında istatistiksel çözümlenmeler sonucunda elde edilen regresyon denklemiyle, Türkçe okuma materyallerinin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi ve sınıflandırması açısından “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü”nü geliştirmiştir. Amaçları belirttikten sonra okunabilirlik ile ilgili öne çıkan çalışmalara ve yaygın olarak kullanılan okunabilirlik formüllerine değinen Çetinkaya, mevcut formülleri ve Türkçenin niceliksel özelliklerini göz önünde bulundurarak bir formül çalışması yapmıştır.

Erdem (2011), “Dil ve Anlatım Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime-Tümce Uzunlukları ve Okunabilirlikleri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Ateşman formülünü kullanarak doküman incelemesi deseniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmasında 77 bilgilendirici, 68 öyküleme tekniği ile yazılmış metnin ilk ve son 100 sözcüğünü veri olarak kullanmıştır. Elde edilen verilerden hareketle 9. Sınıf kitaplarının, üst sınıflarda okutulan ders kitaplarına oranla daha okunabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçağan (2012),“ İlköğretim 4-5. Sınıf için hazırlanan öyküleyici çocuk kitaplarının Okunabilirlik ve Değerler Yönünden İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında örneklem olarak Ankara Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesinde çocukların en çok okudukları 50 çocuk kitabı rastgele biçimde seçilmiştir. Bu araştırmayla 4. Ve 5. sınıfa giden çocukların karakterinin ve kişiliğinin gelişimine ilişkin katkı sağlaması amacıyla çocuk kitaplarının görsel tasarım, okunabilirlik ve değerler aktarımı yönüyle incelenmesi ve bu konuya ilişkin genel bir görüş oluşturulması istenmiştir.

İskender (2013), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime ve Cümle Yapılarıyla Okunabilirlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında doküman araştırması desenini kullanmıştır. Araştırma evrenini MEB

tarafından 2012-2013 yılında yayımlanan 5.,6., 7. ve 8. Sınıflarda kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Kitaplarda yer alan şiirler ve tiyatro metinleri araştırma kapsamına alınmamıştır. Seçilen 25 metin üzerinde yürütülen çalışmada Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanan Flesh formülü kullanılmış, her metnin başından ve sonundan 300 sözcük ile 30 tümce seçilmiştir.

Törer (2015), tarafından hazırlanan “Türkçe Eğitsel İçerikli Verilerin Okunabilirlik Verilerine Göre Sınıflandırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Ateşman, Çetinkaya- Uzun formülü ve ARI (Otomatik Okunabilirlik Dizini) formülü ve saptanan bazı yeni öznitelikler kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini MEB tarafından yayımlanan 1., 2., 3.4 .,5., 6., 7. Ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları ile Lise düzeyinde 9. , 10., 11., ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları oluşturmuştur. Araştırmanın öneriler bölümünde sözcük özniteliklerinin okunabilirlik formülleri ile birlikte kullanıldığında daha iyi sonuçlar verdiği belirlenmiştir.

Teke (2016), “Çocuk Edebiyatı Yazarı Hasan Kallimci’nin Öykülerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde Hasan Kallimci’nin eserlerinden beşinci sınıflara yönelik olduğu varsayılan on öykü belirlenerek Türkçe Metin Sıklık Çözümleyici programı ile çözümlenmiş, sözcük ve tümce uzunları belirlenen öykülere Ateşman (1997) Türkçe Okunabilirlik Formülü uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen öykülerin okunabilirlik düzeyleri 73,08-87,22 aralığında bulunmuştur. Bu aralıkların değerlendirilmesi sonucunda da incelenen on öykünün tamamının kolay düzeyde metinler olduğu saptanmıştır.

Bolat (2016), “Ortaokul Kitaplarının Okunabilirliği ve Anlaşılabilirliği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin sözcük ve tümce uzunlukları ile metinlerdeki sözcüklerin kullanım sıklığına göre okunabilirlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında olan metinlere çıkartmalı okunabilirlik işlemi uygulanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemi ve tarama tekniği kullanılmıştır. Okunabilirlik düzeyleri ve sözcük sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmuş, kullanım sıklığı daha yaygın olan sözcüklerin okunabilirlik açısından daha uygun olduğu belirlenmiştir.

Rada (2016), “Kaan Murat Yanık’ın Uçurtma Mevsimi Kitabındaki Öykülerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans adlı tez çalışmasında okutmanlar tarafından seçilen 10 öykünün tümce, sözcük ve seslem sayıları saptanmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmanın evrenini Kaan Murat Yanık’ın “Uçurtma Mevsimi” adlı öykü kitabı oluşturmaktadır. Ateşman okunabilirlik formülünün uygulandığı süreçten sonra Uçurtma Mevsimi adlı kitaptan incelenen on öyküden birinin kolay, sekizinin orta güçlükte ve birinin de zor güçlükte olduğu belirlenmiştir.

Karaca (2018), “Ortaokul 7. Sınıf Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Özü Bulma Becerisinin Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde bulunan Özel Hatem Ortaokulu’nda bulunan 7. Sınıf öğrencilerini belirlemiştir. Deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere toplam 23 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencilerine 8 hafta boyunca özü bulma eğitimi verilmiştir. Ön test ve son test için öğrencilere yazdırılan kompozisyonlara Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda özü bulma eğitimi verilen gruplarda ön test- son test karşılaştırıldığında anlamlı bir artışın olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise okunabilirliğe ilişkin herhangi bir değişiklik saptanmamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCI DİLDE OKUMA

Bireylerin dil öğretiminde temel beceriler olarak adlandırılan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini anadilinde yetkin bir biçimde kullanması ne kadar önemliyse bu becerileri yabancı dilde de kullanabilmesi oldukça önemlidir. Anlama becerilerinden biri olan okuma becerisi, özellikle yabancı dil öğreniminde en çok başvurulan beceridir. Okuma, bireylerin bilgi edinmek amacıyla başvurduğu bir etkinliktir. Öğretme faaliyetleri ve öğrenmenin temelinde yer alan okuma, bilinçli ve planlı bir şekilde yapıldığında bireyi daima geliştirecek bir eylemdir. Gerek anadili öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde okuma bu yönüyle önemlidir. Tazebay (1997, ss. 18) okumayı: “Gözlerin, ses organlarının ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik.” olarak tanımlamaktadır. Okuma sadece fiziksel bir etkinlik olmanın ötesinde zihinsel bir çaba da gerektirir. Okumada birden çok değişkenin eş zamanlı bir biçimde devrede olması gerekmektedir. “Okuma, yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okur ve çevresel etmenlerin etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Akyol, 2001, ss.14). Okumanın anlama ile olan birlikteliği okumayı bir seslendirme etkinliğinden çok bireyi, geliştiren ve bireyin daha donanımlı hale gelmesine yardımcı olan önemli bir etkinlik olmasını sağlar. Okuma yalnızca iletişimsel faaliyetleri geliştirmekle kalmaz aynı zamanda zihinsel becerileri de destekler. “Okuma, dünyayı algılamamızı sağlayan bir etkinlik olmasının yanı sıra içimizde de bir dünya oluşturmamızı sağlayan bir etkinliktir.” (Karakaş, 2013, ss. 37). Okuma; bireyin zihinsel etkinliklerini, düş dünyasını canlı tutar, geliştirir. Anadilinde başarılı bir okur olan bireyler, yabancı dili edinim sürecinde bu başarıyı yakalayamayabilir.

Okuma becerisi, anadili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemli bir beceridir. “Yabancı dilde yapılan okumada dil öğrencisi anadilinin olanaklarından da yararlanır fakat yabancı dilde okuma ile aralarında çok benzerlik olsa da anadilindeki okuma kadar basit ve öngörülebilir biçimde gelişmez.”(Yaylı, 2009, ss.58). İkinci bir dil öğrenen bireyler var olan okuma becerilerini başka bir dile aktarmak için belli bir birikimi edinmiş olmalıdır. Anadilinde okuma becerisi geliştirildikten sonra bu becerilerin yabancı dilde okuma için de kullanılabileceği unutulmamalıdır. Nitekim bir birey anadilinde okuma becerisini ne kadar iyi kullanırsa kullansın, öğreneceği dile karşı da belli bir bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Birey, anadilinde okuma becerisini geliştirmek için harcadığı çabayı, yabancı dil öğrenirken göstermesi durumunda yabancı dilde de yetkin bir okur olabilir. Grabe ve Stoller (2002, ss.43), anadili ve hedef dildeki okuma süreçlerinde yedi temel farktan bahsederek anadili ve hedef dildeki okuma etkinliklerinde görülen dilsel ve süreçsel tabana dayanan bu farklılıkları şu şekilde açıklar:

- “Sözlüksel, dilbilgisel ve sesletimsel yapıya ilişkin farklılıklar,
- Üstdilsel ve üstbilişsel farkındalığa ilişkin farklılıklar,
- Akıcı okumanın sağlanmasına ilişkin farklılıklar,
- Dil üzerinde değişiklik gösteren dilbilimsel, edebi, sözcüksel farklılıklar,
- Okuma sürecini etkileyen dil yeterliğine ilişkin farklılıklar,
- Dil aktarımından kaynaklanan farklılıklar,
- Okuma yeteneğinden kaynaklanan farklılıklar,” (Grabe ve Stoller (2002, ss.43).

Bu farklılıkların yanı sıra anadili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de dört temel beceri merkeze alınarak bir öğretim planı yapılır. Doye’a (1991, ss.128) göre “yabancılara Türkçe öğretiminde hedef kitlenin yaşı, eğitim düzeyi, sosyal yapısı, dili öğrenme amacı ve diğer etkenler dil öğretimindeki temel becerileri kazandırmada önem taşımaktadır. Ancak yabancı dil öğretim amacına bağlı olarak becerilerin yoğunluk dereceleri o ölçüde değişebilir.” (Akt. Kuzu,1999, ss. 65).

Demirel’e (2016, ss.101) göre yabancı dil öğretiminde okuma öğretimindeki amaç, öğrencinin hedef dilde yazılmış bir metinde ifade edilen duygu ve düşünceleri kavrayabilmesi, çözümleyebilmesi ve değerlendirebilmesidir. Okuma etkinliklerinin dil öğretimine katkısı belirgin bir şekilde kendini belli eder. Çok boyutlu bir niteliğe

sahip olan okuma becerisi, diğer becerilerin gelişmesi açısından öğretimin kilidi durumundadır. Örneğin; okuma becerisinde bireyler metinde var olan bir sözcüğü okurken aynı zamanda onun nasıl seslendirildiğini de öğrenir. Bu da bireylerin konuşma sırasında o sözcüğü daha anlaşılır bir şekilde seslendirmesini sağlar. Demirel'e (2016, ss.109-110) göre "Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Ortak amaçlar ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanmak,
- Sözcük hazinesini geliştirmek
- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek."

Bireylerin, okumada kendine bir amaç belirlenmesinde dili neden öğrenmek istediği ve bireysel farklılıklar belirgin bir etkiye sahiptir.

Nunan'a (1989, ss.35) göre, dil öğrenen kişiler okuduğunu anlayabilmek için bazı stratejiler geliştirmeli ve başarılı bir okuma aşağıdaki durumları içermelidir; "Anlamı kavrayabilmek için dilbilgisini kullanabilme,

- Değişik amaçlar için farklı okuma teknikleri kullanabilme,
- Okunulan aracın içeriğinin kendi temel bilgisiyle ilişkilendirebilme,
- Yazarın ne zaman kendi düşüncesini ifade ettiğini, ne zaman örneklendirme yaptığını ya da özetlediğini anlama." (Akt. Özdemir, 2005).

Okumanın bilinçli, amaçlı ve stratejik bir şekilde yapılması, okumanın başarılı olmasını sağlar. Dil öğretiminde genel olarak yazılı/ basılı materyallerin kullanılması okuma becerisinin önemini arttıran bir etkiye sahiptir. Hedef dile dayalı olarak oluşturulan metinler, o dilin ait olduğu toplumun tüm değerlerini aktarmada bir araç olarak kullanılır. Bu nedenle okuma becerisi diğer becerilerin de anlamlı bir şekilde kullanılabilmesi açısından önem taşır." Er'e (2005, ss.215) göre yabancı dilde okuma öğretimi üzerinde anadili öğretimine oranla daha çok durulması gerekir. Okur öğrendiği dilin, kültürel boyutuna, sözcük yapısına yabancıdır. Bireyin kendi dilinde okuma becerisini edinmesinin hızlı olması ve okuduklarını daha rahat kavraması, okuduğu metinlerin kendi dilinin kültürüne ait izler taşımasıyla ilgilidir. Yabancı bir

dilde okuma yapılmasının ilk basamağında metni anlama kaygısı yatar. Dilsel birikim arttıkça okuma farklı bir niteliğe bürünür.

“Öğrenci anadildeki okuma becerisini iyi geliştirebilmişse yabancı dil öğreniminde anadili ile yabancı dil okuma becerisi arasında olumlu bir ilişki kurarak bilgi aktarımını gerçekleştirebilir. (Brewster, Ellis ve Girard, 1992)”. Okuma becerisi dinleme ve konuşma becerisinden farklı olarak sonradan edinilen, bireysel çabanın ürünü olan bir beceridir. Anadilinde nitelikli bir okuma yapan birey, yabancı bir dil öğrenirken de etkili bir okuma çalışması yapabilecek yeterliği taşır. Laveau (1985, ss.19)’ya göre; okuma öğretiminde amaç, öğrenciyi yazılı metinler aracılığıyla amaç dilde bilgilendirmektir. Bu bilgilendirme, amaç dilin kültürel yapısı, tarihi geçmişi, dini yapısı ya da evrensel durumlarla ilgili olabilir.

Yabancı dil öğretiminde yapılan okuma çalışmalarında öncelikle şu noktalara dikkat edilmelidir. (Rost, 1993, Akt. Alderson, 2001):

- Öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri (hangi konularla ilgilendikleri),
- Öğrencilerin yabancı dildeki düzeyleri (başlangıç, orta, ileri),
- Öğrencilerin geçmiş bilgileri (amaç dilin dil bilgisi kuralları ve sözcük bilgisi),
- Metnin uzunluğu,
- Metnin öğrencilerle nasıl işleneceği gibi temel noktalara dikkat edilmelidir.

“Aslında Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için Türkçede belli bir yeterlik düzeyini yakalamaları önemlidir. Yani yetersiz sözcük bilgisi, dilbilgisi ve söylem bilgisi okuma becerisi üzerinde olumsuz etki yapacaktır.” (Yaylı, 2009,ss. 62). Bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılması, sözcük bilgisinin arttırılması ve okumanın sürekliliğinin sağlanması için de öğrencilerin düzeyine göre okuma metinleri seçilmelidir. Mackey’e (1979) göre yabancı dilde okuma becerisi tek bir beceri olmayıp, okumanın birbiriyle ilişkili alt becerileri olarak sınıflandırılmaktadır. Bu beceriler; okuma metnine karşı genel bilgi sahibi olma becerisi, okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme becerisi, okuma parçasına ilişkin ayrıntılı bilgi edinme becerisi, okuma parçasının içerdiği fikirleri bulma becerisi, okuma parçasına uygun bir başlık bulma becerisi ve okuma parçasını özetleme becerisi olarak tanımlanmıştır.

Güneş'e (1993) göre yabancı dil eğitiminde okuma çalışmalarında okunulan metnin anlaşılabilirliği de gerekmektedir. Metnin anlaşılmasını sağlamak için şunlar yapılmalıdır:

- “Sözcüklerin anlamlarını bilmek,
- Metnin bütününe veya tümcedeki durumuna göre bir sözcüğe en uygun anlamı verebilmek,
- Metnin türünü bulabilmek,
- Ayrıntıları ayırmak ve ana fikri bulabilmek.
- Metindeki sorulara cevap verebilmek,
- Metni kendi sözcükler ile özetleyebilmek.
- Metinden önemli sonuçlar ve iletiler çıkarabilmek,
- Metinde kullanılan yazınsal biçimleri bulabilmek,
- Yazarın amacını ve görüşünü tanımak ve bulabilmek gerekir.”(Güneş, 1993).

Bir metin bu koşullar sağlandığında daha anlaşılır hale gelir ve okur okuma amacına ulaşmış olur. Gürses'e (2011, ss.3) göre okuma becerisi diğer becerilere göre yükseköğretim düzeyinde olan öğrenciler için daha fazla önem taşır. Bilgi çağı olarak tanımladığımız bu çağda, bireyler hızlı bir şekilde çoğalan ve gelişen iletişim teknolojisi aracılığıyla daha kolay ulaşılabilen bilgiyi, anadilde olduğu gibi yabancı dilde de hızlı ve etkili bir biçimde edinmeye ve kullanmaya daha çok gereksinim duyarlar. Öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılayabilmelerinin yabancı dilde nasıl okuyacaklarını öğrenmeleriyle olanaklı olduğu söylenebilir.

Tabelalar, gazeteler, dergiler, internet ortamında var olan çeşitli metinler bireylerin günlük hayatta sürekli karşılaşabileceği materyallerdir. Bu nedenle okuma günlük hayatın içinde var olan, kazanıldığı ta de bireyin yaşamını kolaylaştıran önemli etkilere sahiptir. Richards ve Renendya (2002) yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin çok önemli bir yeri olduğunu söylerler. Buna göre yabancı dil öğrenen bireyler, en önemli hedef olarak okuma becerisini görür. Ayrıca yazılı metinler tarafından sunulan farklı eğitsel amaçlar da okuma becerisinin önemli olmasını sağlamıştır. Metinler, bireylerin birçok deneyim ve yaşantı ile karşılaşmasına olanak tanır.

“Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde başat nitelikli bir beceridir. Bu becerinin öğretiminde öğrencinin gelişimsel özellikleri(temel, orta, ileri), ilgi ve istekleri, okuma türleri önemli bir rol oynamaktadır.” (Hasırcı, 2016, ss.126).

Aktaş, İşigüzel’e (2013, ss. 41) göre “Yabancı dil derslerinde metinlerle çalışılırken okuma becerisini geliştirmeye yönelik adımlar aşağıdaki gibidir:

Okuma öncesinde: Anlam bakımından birbirleriyle bağlantılı sözcükler ve konu hakkında ön bilgilerin harekete geçirilmesi.

Okuma sırasında: Dikkatin metnin belirli noktalarına yönlendirilmesi.

Okuma sonrasında: Metnin içeriğinin açıklanması ve içerikteki yeni söz varlığının konuşmada ve yazmada kullanımının sağlanmasıdır”

Sonuç olarak okuma anadilinde olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de stratejik bir şekilde sürdürülmelidir. Anadili öğretiminde gösterilen özen yabancı dil öğretiminde de gösterilmelidir. Çünkü her dilin kendine özgü değerleri vardır ve yeni bir dil öğrenen birey hedef dile ilişkin birden çok şeyi öğrenmek durumundadır. Öğrenci, öğrendiği dilin sözvarlığı, dilbilgisi kuralları, atasözleri, deyimler, tarihi ve kültürel özelliklerine yönelik birçok yapıyla dil öğrenme sürecinde karşı karşıya kalacaktır. Her dilin kendine özgü bir yapısı olduğu gibi farklı dillerin ortak noktaları olduğu da bilinmektedir. Bu benzerlik ve farklılıklar doğrultusunda hem dil öğreticileri hem de dil öğrenmek isteyen birey bu öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde planlamalıdır.

2.2. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

Avrupa Birliği için dil öğretimi önemli bir konudur. 1949 yılında kurulan Avrupa Konseyi İngilizce ve Fransızca’yı resmi dil olarak belirlese de konsey, farklı kültürlerin var olduğu ve farklı dillerin konuşlandığı 46 ülkenin üye olduğu bir oluşumdur. “2001 yılını ‘ Avrupa Diller Yılı’ olarak ilan eden konseyin temel amacı, üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleri ile paylaşmalarını; bunun yanında çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi yönlendirmektedir.” (Demirel, 2016 ,ss.21) Dil öğrenme/öğretme hedefini daha planlı ve programlı bir şekilde, üye ülkelerle ortak adımlar atarak gerçekleştirmek isteyen konsey 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesini oluşturur. Avrupa’da dilin dilbilgisi kurallarının öğretilmesinden çok dil becerilerinin geliştirilmesi adına bir amaç oluşturulmuştur. Çünkü beceriler ne kadar iyi derecede olursa iletişimsel yeterlilik de o kadar güçlü olacaktır. “Son 10-15

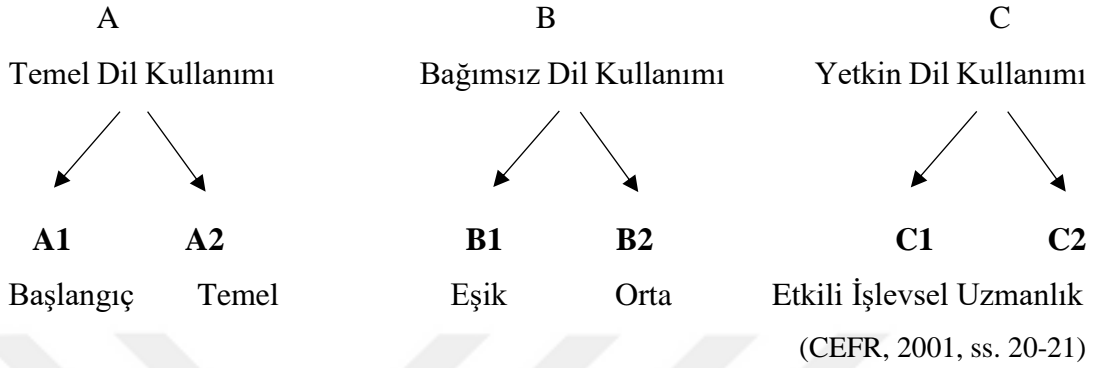
yıldır Avrupa Konseyi toplumun tüm bireylerinin Avrupa Konseyi önerilerini dikkate alarak eşit fırsatlardan yararlanabilmesi hedefi ile çok kültürlü, çok dilli yaşam boyu dil öğretimi ve öğrenimini kolaylaştıracak dil öğrenim yaklaşımları araştırmaktadır.” (Huber, 2002). Daha çok geleneksel biçimde kullanılan gramer bilgisinin öğretilmesi şeklinde devam eden anlayışa karşıt olarak dil becerilerinin ön plana çıkarıldığı bu yeni anlayış dil öğretimine farklı bir boyut kazandırmıştır. “Başvuru metni, yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştireceği ilerlemeyi ve öğrenmenin her aşamasında yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır.” (CEFR, 2001, ss. 1). Bu tanımlamalar dil öğretiminin bir plan dâhilinde ve düzenli bir şekilde planlanmasını sağlama konusunda bir yol gösterici olmuştur. “Avrupa Ortak Çerçeve Metni ’ne göre dil öğretiminin aşamalı bir süreç olması beklenir. Bu süreç için dil öğretimi altı basamak haline gelmiştir. Söz konusu dil düzeyleri aşağıdaki gibidir:

1. “Giriş ya da Keşif Düzeyi (Breakthrough): Wilkins’in 1978’de yaptığı önermede “formül yetenek” olarak adlandırdığı ve Trim’in aynı yayında “giriş yeteneği” olarak adlandırdığı kavrama denk düşer.
2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi (Waystage): Avrupa Konseyi’nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
3. Eşik Düzey (Threshold): Avrupa Konseyi’nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
4. İleri Düzey (Wantage) ya da Bağımsız Konuşucu: Eşik düzeyin üst düzeyi olarak Wilkins tarafından “sınırlı kullanımsal yetenek” ve Trimm tarafından “olağan durumlara uygun yanıt” biçiminde tanımlanmıştır.
5. Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek: Trim tarafından “etkin yetenek” olarak sunulmuştur ve Wilkins’e göreyse daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.
6. Ustalık: Basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer. Birçok dil profesyonelinin ulaştığı daha da üst düzey kültürlerarası düzey de buraya katılır”. (CEFR,2001, ss. 20)

CEFR (2001, ss. 20-21) içerisinde bu düzeylerin daha anlaşılır olabilmesini sağlayan, “üç genel düzeyli ağaç gösterimi” de bulunmaktadır. Bu gösterime göre ortak dil düzeyleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır. “Belirlenen bu düzeyler, tüm Avrupa dillerinde ortak bir nokta oluşturmak için A, B, C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış; ancak her düzey de kendi içinde alt düzeylere bölünmüştür. Ayrıca her düzeyde bireylerin bütün dil becerilerinde elde etmesi gereken kazanımlar ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir. Avrupa Konseyi bu çalışmayla, bireylerin öğrendikleri dildeki okuma, yazma, konuşma ve dinleme yeterliliklerini, belirlenen bu standartlara göre değerlendirmeyi planlamıştır. Yapılan tanımlamalar sayesinde dil

öğrenen bireyler, öğrenim sürecinin neresinde olduklarını, hedeflerine ulaşmak için neleri öğrenmeleri gerektiğini belirleyebilirler.” (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, ss.146). Şekil 2.1.’de Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’ne göre dil düzeyleri gösterilmiştir.

Şekil 2.1 Ortak dil düzeyleri



2.2.1 Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ’ne Göre Okuma

Okuma anadili kullanıcı olduğu kadar yabancı dil öğrenen bireyler için de önemli bir beceridir. “AODÇ’de dil becerileri öğrencinin iletişimsel dil yeteneği de göz önünde bulundurularak alımlama, üretme, etkileşim olmak üzere üç alt alana ayrılmıştır ve bütün alanlar sözlü ve yazılı olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre araştırmanın konusunu oluşturan okuma ve dinleme becerileri, alımlama alanının kapsamı içerisinde yer almaktadır ve okuma, alımlama alanının yazılı kısmını oluştururken, dinleme sözlü kısmını oluşturmaktadır.”(Beyreli ve Başoğul, 2013, ss.60).

Okuma diğer becerilerin öğrencinin zihninde daha iyi konumlandırılmasına sağladığı katkıdan dolayı kilit beceri durumundadır.

CEFR’in (2001, ss.68-69) yapmış olduğu çalışmalarda, okuma etkinliğinin içerdiği amaçlar şu şekilde belirtilmiştir:

- ✓ “Genel olarak uyum sağlamak,
- ✓ Bilgi ve kaynak çalışmaları kullanmak,
- ✓ Öğrenmek,
- ✓ Eğlenmek,

Yine CEFR’e göre dil kullanıcılarının okuma amaçları içerisinde;

- ✓ Metindeki ana düşüncüyü bulmak,
- ✓ Metindeki özel bilgilere ulaşmak,
- ✓ Ayrıntılı biçimde anlamak,

✓ Örtük olan anlama ulaşmak,”

gibi etmenlerin bulunabileceği de vurgulanmıştır. (CEFR, 2001, ss.68-69)

Öğretimin standartlaşmasına yönelik yapılan planlamalar ve ardından ortak basamaklar kümesinin oluşturulması; bireylerin ilgi ve gereksinim göre öğretim yapılmasına, dil öğretiminden alınan verimin artmasına yardımcı olur.

Tablo 2.1. Ortak öneri düzeyleri basamaklar kümesi

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu hemen hemen her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı ve kesin olarak ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince ayrıntıları fark edebilir.
	C1	Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Kendini sözcüklerini çok fazla aramadan doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dâhil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan ana dil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Geniş bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili (en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış veriş, yakın çevre, iş) cümleleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alış verişini gerektiren iletişim kurabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve acil ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir

Tablo 2.1. (devam/)

A1	Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kişisel detaylar, yaşadığı yer, sahip olduğu şeyler vb. konular hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaş, anlaşılır ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir.
----	--

(CEFR,2001, ss. 24)

Kolaydan zora doğru bir sıralama yapılan Basamaklar Kümesinde öğrencinin edinmesi gereken becerilere yer verilmiştir. Düzeylerin uygulanması konusunda ise ülkelerin kendi eğitim politikalarına göre değişiklik yapabileceği Ortak Başvuru Metninde belirtilmiştir. Dil becerilerine karşı yaklaşımın aynı derecede sahip olduğu Ortak Başvuru Metninde okuma becerisi de kazanımlarıyla birlikte sunulmuştur. Ortak dil düzeylerinde okuma becerisine yönelik olan taslak *Tablo 2.2*'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Ortak dil düzeylerinde okuma becerisi

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve basit cümlelerle anlayabilirim.	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs, yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.	İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.	Yazanların belli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinleri anlayabilirim.	Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.

(CEFR, 2001, ss.32)

Yukarıda verilen taslakta A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar geçen süreçte öğrencilerin günlük hayata uyum göstermesini sağlayacak düzeyde okuma becerisi edinmesinden, daha profesyonel bir biçimde okuma becerisi edinmesine doğru aşamalı bir süreç izlenmiştir. En üst düzey olan C2 düzeyinde bireyler, okuma becerisini anadil kullanıcısı olan bireyler gibi okuma alışkanlığı kazanmış, okuma becerisinde gerekli yeterliliğe sahip bir kullanıcı durumuna gelmektedir.

Okuma becerisine ilişkin kazanımlar, Avrupa Dilleri İçin Ortak Öneriler Çerçevesi'nde görsel algısal etkinlikler başlığı altında da ele alınmıştır. "Görsel algısal etkinliklerde (okuma) dil kullananlar bir metni okurken bir ya da birçok yazar tarafından yazılanları girdi olarak algılar ve işler. Okuma etkinlikleri;

- ✓ Görüş edinme amacıyla okuma
- ✓ Başvuru eserleri kullanma gibi bilgi edinme amacıyla okuma
- ✓ Yönergeleri okuma ve yerine getirme
- ✓ Okuma tadını almak amacıyla okuma" (CEFR,2001, ss. 71)

şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna göre okuma farklı amaçlarla yapılırsa da anlamdan bağımsız bir okuma etkinliği düşünülemez. Okumaya yönelik etkinlikler ne kadar farklı olursa olsun CEFR (2001, ss.71-72)'de de ele alınan Genel anlama (Ana fikri bulma), seçmeli anlama (belirli bilgiyi alma), ayrıntılı anlama (yazılanları tüm ayrıntılarıyla anlama), sonuç çıkarabilme vb. gibi okuma tarzları anlamın ve anlamlandırmanın önemini gösterir. Okuma becerisine yönelik kazanımlar da okuma etkinliklerine göre şekillenmiştir. Okuma becerisinin aktarımında 5 temel başlık bulunur. Bu başlıklar dil düzeylerine göre sınıflandırılmıştır.

- ✓ Okuma- Anlama, Genel
- ✓ Yazışmaları Okuma Anlama
- ✓ Fikir Edinmek İçin Okuma
- ✓ Bilgi ve Gerekçeleri Anlama
- ✓ Yazılı Talimatları Anlama (CEFR, 2001, ss.72)

Tanımlayıcı ölçekler CEFR’de şu şekilde ayrıntılı bir şekilde yer alır;

Tablo 2.3 Okuma anlama, genel

Okuma Anlama, Genel	
C2	Yazılı tüm metinlerin çoğunu (soyut, yapısal olarak karmaşık ya da günlük konuşma dilini kapsayan edebi olan ya da olmayan metinler de dâhil) anlayabilir ve eleştirip yorumlayabilir. İnce üslup farklılıklarını ve örtük anlamlar dâhil, geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir.
C1	Kendi uzmanlık alanı dışında olsa da, uzun ve karmaşık metinleri, zor bölümleri birkaç kere okuduğunda ayrıntılarıyla anlayabilir.
B2	Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli bir sözcük dağarcığına sahip olsa da, nadir kullanılan deyimleri okumakta zorluk çekebilir.
B1	Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli düzeyde anlayabilir.
A2	Günlük ya da mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir. Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.
A1	Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.

(CEFR,2001,ss.24)

Genel okuduğunu anlama her düzeyde kullanılabilir. Temel düzeyde (A1, A2) bireyin günlük hayatta karşılaşabileceği durumları; yemek siparişi verme, adres sorma, alışveriş anında karşılaşılacak durumlar ya da bir güne ait gazete haberi gibi temel olaylar üzerinden metin okuma çalışmaları yapılabilir. Temel düzeyde daha basit bir dille anlatım sağlanır. İfadeler basit ve anlaşılır, tümceler mecazdan uzak ve açık bir şekilde ifade edilebilir. B düzeyinde yabancı dil öğrenmekte olan kişi, günlük gereksinimlerini karşılayacak düzeyde bir okuma yapabilir. B düzeyi kullanıcının eşik düzeyidir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü ya da çalıştığı alanlarla ilgili bir okuma

parçasının verilmesi (Örneğin mühendislik ile ilgili metinler, bir yaratıcının hayatı, bir buluşun öyküsü) B düzeyinde bulunan bir öğrenciye sunulabilecek bir metindir. (Özdemir, 2012, ss. 4). Okuma A düzeyine oranla günlük hayatın basit anlatımlarından sıyrılmıştır. C düzeyine erişen okur ise artık bir anadili kullanıcısı kadar yetkin hale gelebilir.

Tablo 2.4 Yazışmaları Okuma Anlama

Yazışmaları Okuma Anlama	
C2	C1'deki gibi
C1	Arada bir sözlük kullanarak her türlü yazışmayı anlayabilir.
B2	Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana bildirimini kolaylıkla anlayabilir.
B1	Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, özel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir.
A2	Alışılmış konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksları (başvuru, sipariş ve sipariş onayları gibi) anlayabilir.
A1	Kartpostallardaki kısa ve basit sözcükleri anlayabilir.

(CEFR,2001, ss. 24)

Yazışmaları okuma kısmında genellikle mektup gibi örneklendirmeler yapılsa da mektubun yerini alan e-posta ve iletiler, yazışmalara dâhil edilebilir. Yazışmaları okuması, yanıt vermesini de gerektiriyorsa eğer okuma becerisinin yanında yazma becerisinin de gelişmesi kaçınılmazdır. Tayşi (2017, ss. 304)'ye göre bireylerin internetten yapılan bir alışverişin ürün iadesi ve değişimi için yapılan yazışmalar; resmi kurumlarla kendisini ilgilendiren bilgileri içeren yazılar anlamasını gerektirir.

Tablo 2.5 Görüş Sahibi Olmak İçin Okuma

Görüş Sahibi Olmak İçin Okuma	
C2	B2'deki gibi
C1	B2'deki gibi
	Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir.
B2	Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin, raporların içeriğini ve önemini çabukça kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir.
	Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin
B1	bölgülerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir.
	Mektup, bilgilendirme broşürü ve kısa resmi belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.
	Reklam, broşür, yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.
	Şehir planı veya dizin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon
A2	rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir.
	Sokak, lokanta, tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.
A1	Olağan günlük durumlarla ilgili alışlagelmiş, isim, sözcük ve temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir.

(CEFR,2001, ss. 24)

“Görüş sahibi olmak için okuma her sınıf düzeyinde kullanılabilir. Burada öğrencilerin verilen bir amaç doğrultusunda metinleri anlaması istenmektedir. Bir gezi programının, konser afişi; okulda yapılacak herhangi bir etkinlikle ilgili duyuru metni ya da internetten nasıl yararlanabileceklerinin anlatıldığı bir yönerge metni kullanılabilir. Öğrencilerin, bu metinlerde geçen yer, zaman, süreç vb. anlamları beklenir. Öğrenciler, okudukları metinlerde geçen önemli bilgileri tarayabilir.” (Tayşi, 2017, ss.306).

Tablo 2.6 Bilgi ve gerekçeleri anlama

Bilgi ve Gerekçeleri Anlama	
C2	C1'deki gibi
C1	Toplumsal hayat, iş hayatı ya da eğitim hayatında karşılaşılan geniş çapta, uzun, karmaşık metinleri anlayabilir ve doğrudan ya da örtük ifade edilen yaklaşım ve görüşlerin ince anlam ve farklılıklarını da kavrayabilir.
B2	Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir. Kullanılan terimleri iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışında ki teknik makaleleri okuyup anlayabilir. Yazanların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük sorunlarını ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir.
B1	Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir. Alışılmış konuları içere karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir.
A2	Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.
A1	Özellikle görsel destek içeren, basit bilgi kaynaklarının kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir.

(CEFR,2001,ss.25)

“Bireyler, gazete ve dergilerde yer alan haberleri, ilgi duydukları yazıları anlayabilirler.”(Tayşi, 2017, ss. 306). Basit bir dille anlatılan günlük olaylar A1-A2 düzeyi için daha uygundur. C düzeyinde daha uzun, karmaşık veya uzmanlık gerektiren yazıları okuyabilir.

Tablo 2.7 Yazılı Talimatları Anlama

	Yazılı Talimatları Anlama
C2	C1'deki gibi
C1	Zor kısımlarını birkaç kere okuma imkânına sahipse, kendi uzmanlık alanının dışında olsa da yeni cihazlara ya da yeni işlemlere ait uzun ve karmaşık talimatları ayrıntılarıyla anlayabilir.
B2	Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkânına sahip olduğunda anlayabilir.
B1	Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir dille yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir.
A2	Hakla açık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir. Tehlike kuralları gibi basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir.
A1	Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilir.

(CEFR,2001, ss.24)

Tabelalar, uyarı levhaları, yeni alınan bir ürünün kurulum veya kullanma kılavuzu günlük hayatın herhangi bir anında karşımıza çıkacak nesnelere. Bunların okunup anlamlandırılması bireylerin hayatını düzenleyici ve kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Yazılı talimatları anlama da bireylerin dil düzeyi ile orantılı olarak kullanılabilir ve ne kadar düzgün anlamlandırılırsa talimatlar işlevini o kadar yerine getirmiş olur.

“Okuma becerisi için hazırlanan tanımlayıcı ölçeklerde okuma etkinliklerinde öğrencilerin sadece genel okuma-anlama sürecinde neler yapabilecekleri değil, daha özel olan talimatları, yönergeleri okuma gibi uygulamalarda da hangi düzeyde neler yapabilecekleri, hangi tür metinleri okuyacakları vb. ayrıntılı olarak betimlenmiştir.” (Ak, 2011, ss.55). Öğretim planı, yönergelere göre oluşturulduğunda ortak bir plan doğrultusunda gerçekleştirildiği için bireylere daha verimli bir öğrenme olanağı sağlar. “Tablolar incelendiğinde temel kullanıcının basit tümceler ve basit metinleri okuması olası iken, bağımsız kullanıcının gündelik hayatta karşılaşıacağı metinleri ve çağdaş edebiyatı takip edebilecek düzeyde okuyabildiği anlaşılmaktadır. Uzman kullanıcı ise ilk iki gruptan farklı olarak anadil düzeyine yakın şekilde karmaşık tümceleri, edebi

eserleri ve teknik metinleri okuyabilmektedir. Bu durumda kişi kendi dil düzeyine göre okuduğu metinlerde anlamayı kolaylaştırmak için çeşitli stratejileri kullanır.” (Şen, 2015, ss.70-71)

Benhür (2002, ss.128-139) dil düzeylerine ve dil becerilerine göre öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili ulaşması gereken ölçütleri şu şekilde belirtmiştir:

Temel Türkçe I

1. Gazete ve dergilerdeki kişilere ait yaşadığı yer, yaş, meslek gibi bilgileri anlayabilmelidir.
2. Bir film, konser veya tiyatro oyunu ile ilgili afişten gösterinin ne zaman ve nerede başlayacağını anlayabilmelidir.
3. Basit bir anketi anlayabilmeli ve şahsi bilgileri (ad, soyadı, doğum tarihi, doğum yeri, milliyeti, mesleği vs.) verebilmelidir.
4. Bir bilgisayar programındaki basit komutları anlayabilmelidir.
5. Yaş günü veya bayram kartı gibi basit kutlama iletilerini anlayabilmelidir.
6. Bir yerden bir yere gidişi anlatan basit yön tarifleri ile ilgili bir yazıyı anlayabilmelidir.

Temel Türkçe II

1. Reklamlardaki (bilgisayar, araba, ev ve bunların fiyatları vs.) gerekli bilgileri anlayabilmelidir.
2. Resmi mektup olmamak kaydıyla günlük konuşmanın anlatıldığı basit bir mektubu anlayabilmelidir.
3. Rakam ve isimlerin çok olduğu, iyi düzenlenmiş ve resimlerle desteklenmiş haber özetlerinin ya da gazete makalelerinin temel konularını anlayabilmelidir.
4. Fikri olduğu konulara ilişkin kısa metinleri basit bir dille yazılmışsa anlayabilmelidir.
5. Umumi telefonlar gibi özel aletlerin kullanım talimatlarını anlayabilmelidir.
6. Arkadaşlarının veya meslektaşlarının yazdığı kısa notları anlayabilmelidir.

Orta Türkçe

1. Günlük konulardaki kısa gazete haberlerinin ana konularını anlayabilmelidir.
2. Belli bir konuda yanlı görüş belirten makale ve görüşleri okuyup anlayabilmelidir. 3. Kısa metinlere göz atarak kim yapmış, ne olmuş ve nerede olmuş konularına ilişkin bilgiyi bulabilmeli ve anlayabilmelidir.
4. Özel mektuplardaki olaylar, duygular ve dilekler bölümlerini anlayabilmelidir.

Orta Türkçe II

1. İşyle ilgili ya da ilgi alanına giren haber, makale ve raporları hızla kavrayabilmeli ve tümünün okunmaya değip değmediğine karar verebilmelidir.
2. Mesleki, akademik ya da merak duyduğu, ilgilendiği alanlara giren konulardaki mektupları okuyabilmeli ve en önemli anlayabilmelidir.
3. Mesleki ya da akademik alanı dışındaki makaleleri sözlük yardımıyla anlayabilmelidir.
4. Bir yazarın kendine ait fikir ve görüşlerini aktardığı genel bir konu hakkındaki rapor ve makaleleri anlayabilmelidir.
5. Bir edebi anlatımda ya da tiyatro oyununda karakterlerin yaptıklarını ve sonuçlarını hikâyenin gelişimi açısından değerlendirebilmelidir.
6. Sinema, tiyatro, kitap ve konserler gibi kültürel başlıkları olan makaleler hakkındaki yorumları okuyabilmeli ve başlıca hususlarını özetleyebilmelidir.

Yüksek Türkçe I

1. Bir edebi eserin sosyal, siyasal ya da tarihi geçmişini algılayabilmelidir.
2. Çağdaş edebi metinleri kolaylıkla okuyup anlayabilmelidir.
3. Bazen sözlükte kullanarak herhangi bir yazışmayı okuyup anlayabilmelidir.
4. Araştırma raporları gibi alanına ilişkin oldukça uzmanlık isteyen metinlerdeki fikir, görüş ve bilgiyi anlayabilmelidir.
5. Görüşlerin, bakış açılarının ve bağlantıların tartışıldığı karmaşık rapor, analiz ve yorumları anlayabilmelidir.
6. Bir anlatım belirgin konusunun yanı sıra açıkça ifade edilmeyen anlam ve fikirleri kavrayabilmelidir.

Yüksek Türkçe II

1. Farklı türlerden (Şiir, nesir, tiyatro vs.) yazıları, çağdaş metinleri anlayabilmelidir.
2. Gündelik tarzda çok sayıda deyimleşmiş ifade ya da argo içeren metinleri anlayabilmelidir.
3. Çok iyi bilmediği, aşına olmadığı konulara ilişkin kullanım kitabı, talimat ve sözleşmeleri anlayabilmelidir.
4. Gizli değer hükümleri içeren ve çoğu ifadelerin dolaylı ve belirsiz olarak verildiği edebi köşe yazıları ya da açıklamalar gibi metinleri okuyup anlayabilmelidir.
5. Çift anlamlılık, benzetme, sembol gibi edebi sanat türlerinin kullanıldığı bir metni anlayabilmelidir.

Benhür'de (2002) belirtildiği üzere A-1, A2 düzeylerinde birey daha basit metinlerle karşı karşıya bırakılmış, daha gündelik metinlerle bir çalışma yapılma yoluna gidilmiştir. Ancak bireyin yine de belli sözcük öbeklerini tanıyıp anlamlandırmasına gereksinim duyulmuştur. A1 ve A2 düzeyinde yapılan okumalarda ele alınan basit metinler B düzeyinde yapılan çalışmalarda geriye bırakılır ve birey daha yoğun metinlerle tanıştırılır. Kavrama düzeyini aşan birey, gereksinim duyduğu okuma stratejilerini kullanarak uygulama ve sentez basamağına yönelik okuma çalışmaları basamağına geçiş yapar. B1 ve B2 düzeyinde orta düzeyde genel metinler okumaya başlayan birey, kendi ilgi alanlarıyla ilgili de okuma çalışmaları yapabilir. A düzeyinde yer alan kazanımlar incelendiğinde sözcük dağarcığına ilişkin ifadeler göze çarparken B düzeyinde sözcük dağarcığına ilişkin açık bir ifade bulunmamaktadır. A düzeylerinde ve B1 düzeyinde birey bir öğreticinin rehberliğine gereksinim duyarken B2 düzeyinde artık kendini denetleyebilecek bağımsız bir okur düzeyine erişmiştir. C düzeyine eriştiğinde ise artık daha profesyonel bir okur kimliğine bürünen birey, bilimsel çalışmaları irdeleyebilecek, metni anlamanın yanı sıra yorumlayabilecek, çalışmalar ve sentezler yaparak içerik oluşturabilecek bir düzeye ulaşmış olur.

2.3 YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA METİNLERİ VE YARDIMCI OKUMA KİTAPLARI

Eğitim ve öğretimin vazgeçilmez materyalleri; metinler ve metinlerin bir araya getirilmesinden oluşturulan ders kitaplarıdır. Her ne kadar günümüzde ders kitaplarının anlam ve öneminin gelişen teknolojiyle birlikte azaldığını savunan bir kitle olsa da eğitim sürecinde öğretmenin ve öğrencinin en çok başvurduğu kaynak ders kitaplarıdır.

Okumanın verimli bir şekilde ilerlemesi ve anlamlı bir şekilde bireyin anlamlandırması için metinlerin önemi büyüktür. Gerek geleneksel gerek modern öğretim yöntemlerinde, ders kitapları etkin bir materyal olarak rol alır. “Ders kitapları, eğitim programlarının amaçlarına hizmet eden; öğretim programlarının içeriği ile örtüşen; öğretmenler için öğretim sürecinde sınıf içindeki aktivitelere yön veren, öğrenciler için sözel öğretimden kaynaklanan boşlukları gidermeyi amaçlayan öğretme-öğrenme ortamının vazgeçilmez yazılı ve basılı aracıdır.” (Delice, Aydın ve Kardeş, 2009, ss.76). Kaynağı, eğitim programları olan ders kitapları aracılığı ile dersin kazanımları sağlanır. Ders kitaplarının niteliğinin yüksek olması öğretimin kalitesinin de artmasına yardımcı olur. Eğitim teknolojisinin gelişmesi beraberinde eğitim materyallerinin çeşitliliğini sağlıyor olsa da ders kitapları kolay ulaşılabilir olması, zaman ve mekân koşulu aramaksızın her yerde kullanılabilir olması gibi avantajlarından dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinde var olan yerini ve önemini koruyacaktır.

Metinler ve ders kitapları tüm disiplinlerde kullanıldığı gibi dil öğretim etkinliklerinde de aktif olarak kullanılan materyallerdir. “Dil öğrencilerine dil öğretiminin yanında öğretilen dilin kültürünü de aktarma konusunda en kolay erişilebilen kaynak ders kitaplarıdır. Ayrıca ders kitapları, öğrencilere hedeflenen bilgi ve becerilerin ulaştırılmasında en ekonomik kaynaktır.” (Yalınkılıç, 2010 ss. 5). Ders kitapları, yabancı dil öğretiminde “öğretimi standartlaştırması, öğretim programının yapılandırılmasını ve izlenmesini sağlaması, kaliteyi sürdürmesi, çeşitli öğrenme kaynakları sağlaması, etkili olması, öğretmene zaman kazandırması, etkili dil öğretim modelleri ve girdileri sağlayabilmesi, öğretmeni eğitebilmesi, görsellik sağlaması.” (Richards, 2001, ss. 1-2) gibi özelliklerinden dolayı önemli bir araçtır. Dil öğretiminde, özellikle de okuma becerisinin gelişmesi sürecinde metinler önemli bir yere sahiptir.

Türkçe öğretiminde temel ders materyallerinden biri metindir. Hatta Türkçe eğitiminin büyük ölçüde metne dayandığını söylemek yanlış olmaz. Çünkü dil öğrenmek; sözcüklerin, kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek, bu dünyada yaşamaktır.” (Açık ve Demir,2011,ss.56). Kazandırılmak istenilen hedef davranışla ilintili biçimde oluşturulan okuma materyalleri öğrenmenin istenen biçimde sürdürülmesini sağlayacaktır. “Türkçe öğretiminde öğretici metinleri anlama, yazınsal metinlerin iletilerini anlamlandırma vb. çalışmalarla Türkçenin anlatım gücünü yansıtmaya için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araçların karikatürle zenginleştirilmesi, dersin bilgi aktarıcılığından çıkarılarak öğrencilerin sürecin birer öznesi konumuna getirilmesi gerekmektedir.” (Sever, 2007, ss.229).

Metnin nitel ve nicel özelliklerinin uyumu noktasında bireye uygunluğu sağlandığında okumanın başarılı bir şekilde gerçekleşmesi sağlanacaktır. Dil öğretimi yapılırken sadece o dile ait sözcükler ya da dilbilgisi yapısı öğretilmekle kalınmaz aynı zamanda o dile ait kültürel yapı da sunulur. Dilini öğrendiği toplumun kültürel yapısı hakkında fikir sahibi olan bireyler, o dilin söz varlığı ve kültürel yapısı arasında bağ kurarsa dili öğrenme konusunda daha hızlı yol alır. Disiplin fark etmeksizin tüm ders kitaplarının amaca uygun olup öğretim faaliyetlerini kolaylaştırması için anlatım olarak açık ve anlaşılabilir olması gerekir. Her ders kitabı öğrenciye öğrenim hayatı boyunca kılavuzluk yapması ve öğrenci tarafından anlaşılması için yazılır. Ancak zaman zaman bireysel farklılıkları, öğrencilerin düzeyleri hakkında yanlışlar olabilir. Özellikle yabancı dil öğrenen bireyler, genel olarak aynı amacı taşıyor olsa da, aynı düzeyde dil öğrenen bireylerin farklı yaşta olması, farklı eğitim düzeyi, farklı sosyokültürel yapıda olması ya da bunun gibi değişkenler eğitimi ve materyaller üzerinden alınan bilgi oranını etkiler. “Belirli bir okur kitlesine yönelik okuma metni seçiminde bulunanlar metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek zorundadır. Bu gereksinim doğrultusunda, metnin yapısal zorluğunu ortaya koymak için uygulanabilir bir ölçüte gereksinim vardır.” (Çetinkaya, 2010,ss.40).

Ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenciye uygunluğunu sağlamak, öğrenmede güçlük yaşanmasının önüne geçmek ve metinlerin öğrencilere uygunluğunu belirlenip ona göre çalışma yapabilmek amacıyla okunabilirlik formüllerinden faydalanılır. Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler, genel olarak ders kitaplarında sunulur. Beyreli ve Başoğul’a (2013, ss.65) göre; yabancı dil öğretiminde ders kitabı hazırlanırken birçok noktanın göz önünde bulundurulması ve

ihtiyaca, amaca göre bir ders kitabının oluşturulması gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, anadilinden farklı olarak daha az okuma ve dinleme metniyle karşılaşan yabancı dil öğrencisini daha fazla metinle, çeşitli etkinliklerle karşılaştırmak ve hazırlanan açık ve anlaşılır yönergelerle öğrenciye/öğretmene rehber olacak sıkıcı olmayan, nitelikli ve kullanışlı kitaplar hazırlamaktır. Başka bir çalışmaya göre ise yabancılar Türkçe öğretimi için seçilecek metinler şu özellikleri taşımalıdır:

- ✓ “ Farklı türde olmalı,
 - ✓ Bilgilendirici ve amaçsal metinler yanı sıra özgün metinlere çokça yer verilmeli,
 - ✓ Düzeye uygun bir uzunluğu olmalı,
 - ✓ Sözcük ve tümce yapıları düzeye uygun olmalı,
 - ✓ Öğrencinin ilgisi, amaçları ve ihtiyaçlarına uygun olmalı,
 - ✓ Alımlama estetiğine sahip olmalı,
 - ✓ İçerdiği konular dil ve kültür öğretimine uygun olmalı,
 - ✓ Dil özellikleri açısından uygun olmalı,
 - ✓ Yabancı dil ile ana dil arasında karşılaştırılabilir kültürel özellikleri barındırmalı,
 - ✓ Metnin konusu esnek, canlı ve geliştirilmeye açık olmalı,
 - ✓ Metinler, Türk kültürünü, Türkçeyi öğrenen bireylerin kültürünü ve evrensel ortak kültür unsurlarını içermeli,
 - ✓ Okunabilir bir metin olma ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik olmalıdır.”
- (Şimşek,2011, ss.43-44).

Sonuç olarak, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan metinler onlar için özel hazırlanmış ders kitaplarında bulunur ve dilin verimli ve etkili olarak öğrenilmesine olanak sağlar. Bir dilin nitel ve nicel etmenlerinin tamamını metinler sayesinde bir bütün olarak görürüz. Ders kitapları da bir dilin bütününe görmemizi sağlayan en önemli materyallerdir. Ders kitapları ve metinlerin; eğitim programlarıyla aynı doğrultuda hareket eden, dil ve dil becerilerini edinmeye ve geliştirmeye uygun, hazırlanılan kitleye göre okunur ve anlaşılır olması gerekmektedir. "Okuma metinleri gerçeklere dayalı, biçim ve içerik açısından zengin ve ölçülü bir uzunlukta olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin de ilgisini çekmelidir." (Ortner, 1998, s. 109). Öğretimin temel materyallerinden biri olan ders kitaplarının, dil ve anlatım özellikleri konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Ders kitapları dil ve anlatım bakımından incelenirken okunabilirliği ve anlaşılabilirliği üzerinde de durulmaktadır. Okunabilirlik, okunaklılık, anlaşılabilirlik arasında zaman zaman anlam karışıklığı yaşanmaktadır. Bu kavramlar, her ne kadar ayrı özelliklere sahip olsalar da birbirilerinden tamamen kopuk değildirler.

2.4. OKUNABİLİRLİK

Bir metnin daha iyi anlaşılması, amacına ulaşabilmesi için belirli ölçütler gereklidir. Bu ölçütlerden biri de okunabilirliktir. Okunabilirlik; akademisyenler, uygulayıcılar, tıp bilimi, bilişim alanı, tıp vb. için önemsenen bir kavramdır. Bailin ve Grafstein'e (2016, ss.2) göre; pratik düzeyde, uygun okuma materyallerinin seçilmesi, teknik, tıbbi ve iş bilgilerinin hem uzmanlara hem de uzman olmayanlara etkin bir şekilde iletilmesi, standartlaştırılmış testler oluşturulması, yazma ve iletişim becerilerinin öğretilmesi de içinde olmak üzere çok çeşitli görevler için okunabilirlik ölçütleri gereklidir. Teorik düzeyde okunabilirlik, uygulamalı dilbilim, metin ve söylem teorisi ve doğal dil işleme gibi alanlarla ilgilidir. Klare (1963), okunabilirliği "yazım tarzı nedeniyle anlama veya anlama kolaylığı" olarak tanımlar. (Akt. Dubay, 2004, ss.3) Bu tanım, genel olarak yazma stiline odaklanır. "Okunabilirliğin diğer özellikler içerisinde ayrı bir önem kazanması, okunabilirlik düzeyi düşük bir metnin, diğer işlevlerini de yerine getirememesinden kaynaklanmaktadır." (Çeçen, Çiftçi ve Melanlıoğlu 2007, ss. 208). Okunabilirlik oranı düşük bir metin kazanımları sağlamakta yetersiz kalır. Çünkü okunabilirlik okunan metnin anlamlandırılmasını sağlar.

Chall 'a (1988, ss. 3) göre okunabilirlik çalışmaları dilin daha anlaşılır ve daha kolay öğrenilmesini sağlar. Ülkemizde okunabilirlik kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olsa da ders kitaplarının eğitimde sıkça kullanılan bir materyal olması ve ders kitaplarının dil ve anlatım özelliklerinin öğrenmeye olan etkisinin de kavranmasından dolayı okunabilirlikle ilgili çalışmalar artmaya başlamıştır. "Okunabilirlik, genellikle, yazılı bir metnin anlaşılabilirliği bir kolaylık ölçüsü olarak tanımlanmaktadır." (Feng, 2010 ss.1). "Okunabilirlik, metindeki dilsel (linguistic) özelliklerin bütünüdür okur tarafından az ya da çok kabul edilir olması durumudur." (Klare, 1963)

"Okunabilirliğin okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerinde birçok araştırma yapılmıştır(Davis, 1990,1993, 1994; Powers, 1988; Vivian ve Robertson, 19809. Genel olarak araştırmaların okuma düzeyi ile anlama düzeyi arasında bir ilişki olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Örneğin bir metin okuyucunun düzeyine ne kadar uygunsa okuyucunun anlaması da o derece yüksek olur. Yazılı materyallerin okunabilirlik düzeyi, yabancı diller arasında da farklılık göstermektedir. Yani okuma, okuduğunu anlama, anlama güçlükleri gibi etkenler okunacak metnin ana dilde veya yabancı bir dilde olup olmamasına göre de değişebilir." (Akt. Temur,2003, ss. 25).

“Okunabilirlik, öğrencinin okuduğu materyali hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyi olarak açıklanabilir. Bir metinde, her tümcedeki sözcük sayısı, her sözcükteki seslem sayısı, tümcede vurgulanmak istenen fikir sayısı, fikirlerin devamlılığı okunabilirliği belirleyen özelliklerindedir.” (Tekbıyık, 2006, ss. 442).

Okunabilirliğin daha çok metnin nicel yapısıyla ilgileniyor olması anlaşılabilirlikten farklı bir kavram olduğunu gösterir. Okunabilirlik ile ilgili tanımlara bakıldığında tanımların birbirine paralel ve birbirini destekler biçimde olduğu görülür. Okunabilirlik, bir metnin kolay ya da zor olmasını ve verilen bilgilerin öğrenciye ne kadar kazandırılabilceği konusunda fikir verir. “Metinlerin farklı niceliksel özellikleri ölçüt alınarak bulunan değerler yorumlanarak o metnin okunabilirliğine yönelik bilgi sahibi olunur.” (Ateşman, 1997, ss.71)

Göğüş (1968, ss.91), bir yazıyı belli bir düzeydeki bireyin okuyup anlayabilmesi olarak tanımlar. Ayrıca okunabilirliğin okuma- anlama becerisi için çok önemli olduğunu, bireylerin metne kadar ilgi duysalar da okuyamadıkları zaman belirlenen amaca varamadıklarını; küçük yaş gruplarında okunabilirliğin daha önemli bir etmen olduğunu; çünkü onların da yazıyı anlayıp değerlendirebilmek için sözcük ve zihin gücü bakımından henüz yetersiz olduklarını bunun yanı sıra deneyim bakımından daha yetersiz olduklarını belirtir. Okunabilirlik çalışmaları sözcük temelli yapılır. Okunabilirlik, okurun amacına ulaşmasında belirgin bir öneme sahiptir. Özellikle hedef kitle açısından düşünüldüğünde okunabilirlik belli bir gruba içerik hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli ilke durumundadır. Dale ve Chall (1949) ise okunabilirlik tanımında, okur grubunun okuma materyalini kullanarak sahip olduğu başarıyı etkileyen, basılı okuma materyallerinin toplamı olduğu konusunda bir ifade de bulunurlar. “Okunabilirlik ölçümlerinin daha çok yabancı dil öğretiminde uygulandığı görülmektedir. Dil öğretiminin temel kaynaklarından olan metinlerin, öğrencinin düzeyine uygunluğu üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrencinin düzeyinin çok üstündeki metinlerin, dil öğretimine katkısı yok denilecek kadar azdır. Bu durum bütün diller için geçerlidir.” (Erol, 2014, ss.32). Okuma materyalinin niceliksel özellikleri ile okuma başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu konusunda vurgu yapmışlardır. Okunabilirlik ile ilgili çıkarım yapmak için formüllerden yararlanılır. Anderson ve Davison’a (1988,ss.23) göre bu formüllerde dikkat edilmesi gereken iki önemli nokta vardır. Bunlar; formüllerin geliştirilmesi ve kullanımlarıdır.

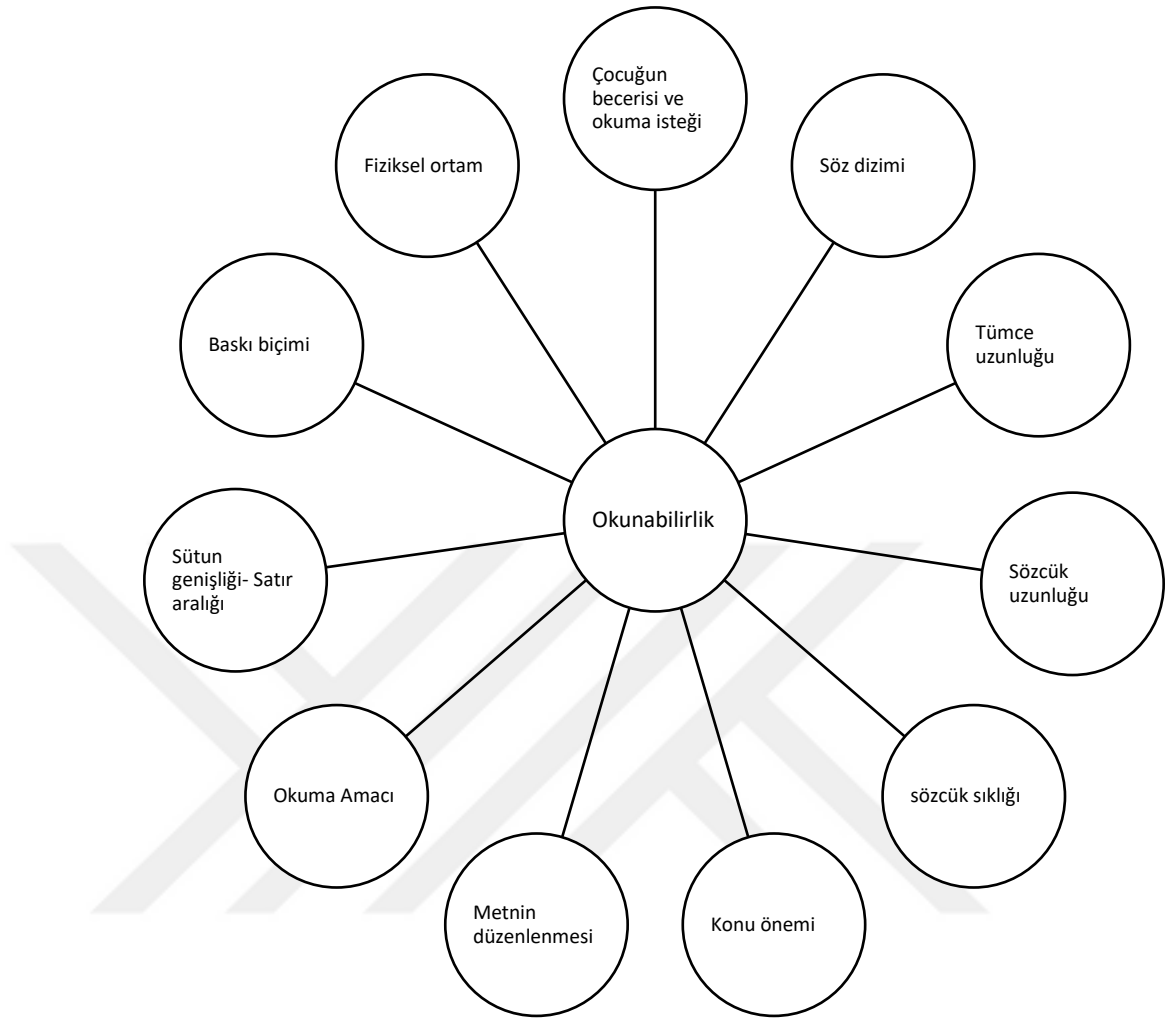
Okunabilirlik, çoğu zaman okunaklılık ile karıştırılsa da birbirinden tamamen farklı kavramlardır. Ancak okunaklılık, okunabilirliği etkileyen etkenlerden biri durumundadır. Okunabilirliği, metnin niceliksel özellikleri bağlamında değerlendirecek olursak okunaklı olma durumunun da okunabilirliği etkileyebilmesi kaçınılmazdır.

2.4.1 OKUNABİLİRLİĞİ ETKİLEYEN ETKENLER

Bireyler, çeşitli nedenlerden dolayı yeni bir dil öğrenmeye gereksinim duyarlar. Bu öğrenme serüveni, bireylerin kendine bir amaç belirlenmesini ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için belli adımları belirlemesini gerektirir. Bireylerin bu kazanımları elde etmesinde en büyük aracı, dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan ders kitaplarıdır. "Ders kitabındaki metinler içerik açısından hem programla hem de toplumsal yapıyla paralellik gösterecek tarzda ve her sınıfta öğrencinin okuma düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır" (Demir, 2008, ss. 301).

Klare'ye (1980) göre "okurun performansını etkileyen etmenler; okurun yeterliliği, materyalin içeriği, okuyucunun motivasyonu ve materyalin okunabilirlik düzeyidir." (Akt. Bolat,2016, ss.24). Motivasyon, hazırbuluşluk, ilgi düzeyi okunabilirlik için önemlidir. Rye'e (1982) göre, metnin okunabilirliğini etkileyen etmen şunlardır:

Şekil 2.2. Okunabilirlik Kavramı.



(Akt. Çetinkaya; 2010, ss.12)

Şekil 2.2’de de görüldüğü gibi okunabilirliği etkileyen 11 etmen saptanmıştır. Bunların bazıları okurla ilgiliyken bazıları öğretim materyali ile ilgilidir. Okuma amacı, çocuğun becerisi daha çok birey ile ilgili değişkenlerdir. “Fiziksel ortam, baskı biçimi, sütun genişliği/satır aralığı değişkenleri herhangi bir dildeki bir metnin okuyucu(lar) tarafından kolay takip edilebilir olup olmadığı bilgisini içeren, okunaklılık (legibility) kavramı ile ilgilidir. Metin düzenlenmesi ve konu önemi yazar açısından ele alınan etkenler olmakla birlikte, metin özelliklerini yansıtır. Bu araştırmanın konusuyla doğrudan ilişkili olan değişkenler ise, sözdizimi tümce uzunluğu, sözcük uzunluğu sözcük sıklığı gibi okunabilirliği doğrudan etkileyebilecek değişkenlerdir.” (Karatay, 2013,ss 607). Görüldüğü gibi okunabilirlik tek bir değişkenden etkilenmez, tersine birden fazla etken okunabilirlik üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir.

Sözcük ve tümce uzunluğu okunabilirliğin ölçülesinde önemli bir değişkendir. Hatta okunabilirlik formülleri genel olarak sözcük ve tümce uzunluğu üzerinden işe koşulur. “Metinde yer alan tümceler uzadıkça okur tarafından anlaşılması da güçleşmektedir” (Jongsma, 1971, ss. 28). Tümcelerin kısa ve açık olması okumada anlamayı güçlendirirken, karmaşık ve gereksiz sözcüklerle dolu olması okumayı güçleştirir. Bu da özellikle yeni bir dil öğrenen okuru zorlar, okumaya karşı olan isteğini köreltir. Tam tersine gereğinden daha kısa olan tümceler de metinde anlatılmak istenen olayın iletilmesinde yetersiz kalacağından yine okumanın başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilir. Bu nedenle tümceler ne gereksiz olarak uzatılmalı ne de basit bir tümce kurmak için anlatım sağlanamamasına rağmen kısa tutulmalıdır. Acarlar, Ege ve Turan’a (2002, ss.71) göre basit ve kısa seslem yapıları Türkçede anlama kolaylığı sağlamaktadır. Buradan hareketle Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin tümce uzunluklarına dikkat edilmeli ve ders kitapları hazırlanırken okunabilirliği ve anlaşılabilirliği etkileyen bu etken üzerinde durulmalıdır.

“Bütün dillerde kullanım açısından öne çıkan sözcükler vardır. Bu sözcükler dili kullanıcıların eğitim durumundan yaş gruplarına kadar birçok etkenden etkilenir ve kullanıcılar arasında farklılık gösterir. Sözcük sıklığı, bir dilde kullanılan sözcüklerin birbirlerine oranla kullanım sıklığını ortaya koyan çalışmalardır.” (Ölker, 2011,ss.16). Bireylerin, sürekli kullandığı ve anlamını bildiği sözcükler aktif sözcük dağarcığını oluşturur. Aktif sözcük dağarcığına zıt olarak kullanmadığı ancak işittiği ya da okuduğu zaman anlamını çıkarabildiği sözcükler de edilgen sözcük servetini oluşturur. Bireylerin zaman zaman edilgen sözcüklerle karşı karşıya kalması normal bir durumdur. Ancak bunun orantılı olması gerekir. Çünkü yeni bir dil öğrenen bireylerin sözcük dağarcığını genişletmek amacıyla bu tarz sözcükleri onlara sunmak gerekir. Ancak metinlerde sözcük sıklığı konusunda doğru orantının kurulmaması yeni dil öğrenen bireylerde okuma motivasyonunu düşürebilir. Metinlerin tamamının aktif sözcük dağarcığından oluşması o metnin, bireye yeni bir sözcük öğretmesi konusunda yetersiz kalmasına neden olacağı gibi bunun tam tersi olarak metinde ağırlıklı olarak edilgen sözcük servetinden faydalanılması da bireyin kendisini yetersiz hissetmesine, metni anlasa bile anlatamamasına neden olabilir. Anadilinde önemli bir kavram olan sözcük sıklığı kavramı yabancı dil öğretiminde daha önemli bir alan haline gelir.

Sözcük sıklığı bu nedenlerden dolayı okunabilirliği etkileyen önemli kavramlardan biridir.

2.4.2 OKUNABİLİRLİĞİN ÖLÇÜLMESİNDE KULLANILAN DEĞİŞKENLER

Okunabilirliğin ölçülmesi ile ilgili olarak araştırmacılar farklı değişkenler belirlemişlerdir. Bu değişkenler formül çalışmalarında önemli bir yere sahiptir.

“Okunabilirliği ölçmede kullanılan değişkenler içinde en sık kullanılanları, seslem olarak ortalama sözcük uzunluğu ve sözcük olarak ortalama tümce uzunluğudur. İncelenen dile ait en sık kullanılan 500, 1000 ya da 2000 sözcüğün araştırılan metin içindeki oranları da sık kullanılan değişkenler arasındadır. Birbirinden farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı, fiil, zamir, edat, bağlaç vb. sözcük türlerinin, zor sözcüklerin, yabancı sözcüklerin, tek ya da çok seslemliler sözcüklerin, bir kez kullanılan sözcüklerin, belirli bir alana ait terimlerin, belirsiz zamirlerin, somut ya da soyut sözcüklerin, bileşik ve basit sözcüklerin, eklerin sayıları ya da oranları ile edatlı sözcük öbeklerinin, tamlamaların, basit ya da karmaşık tümcelerin, temel ve yan tümcelerin sayıları ya da oranları da araştırmalarda kullanılan değişkenler arasındadır. Bu değişkenlerin daha da uzatılması olasıdır. Örneğin, sözcüklerin metnin içinde taşıdıkları bilgi miktarı, bir başka deyişle okuyanın beklentisine uygunluk ölçüsü de bir değişken olarak alınabilir. Ancak değişken sayısı arttıkça bulunan formülün uygulanması güçleşeceğinden geliştirilecek formül için mümkün olduğunca az sayıda ve gerçeğe en yakın sonucu verecek değişkenler seçilmelidir.”(Ateşman, 1997, ss 72).

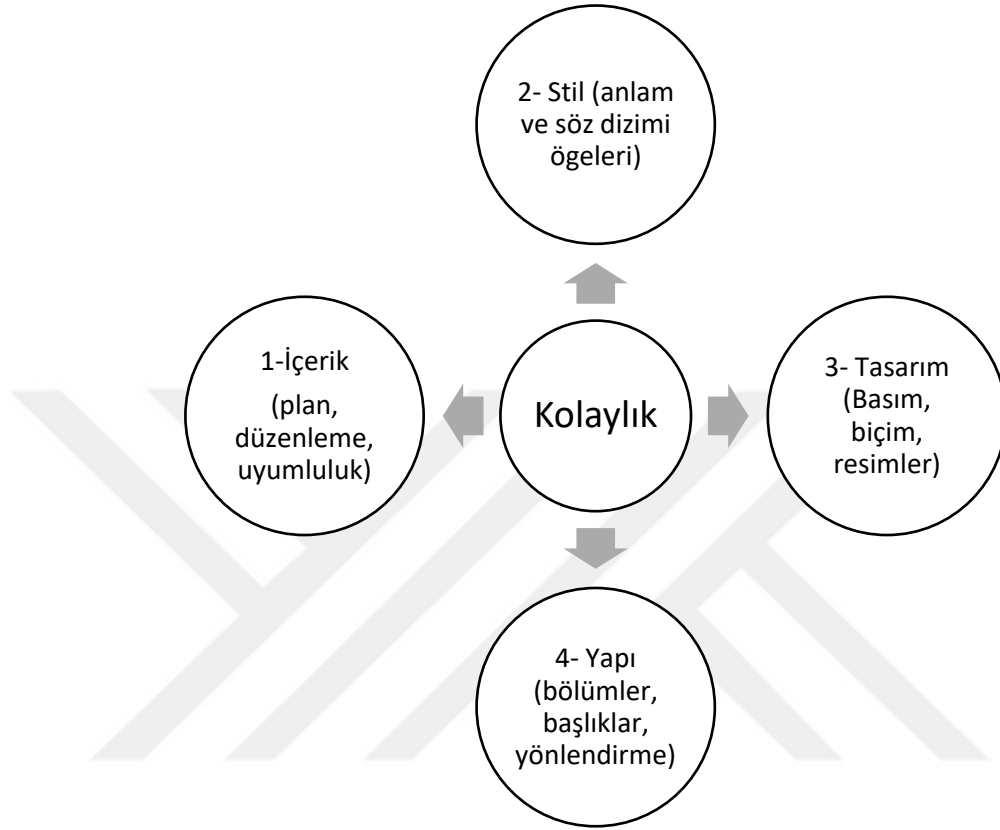
Okunabilirlik formüllerinin işe koşulmasında birden fazla değişken vardır. Bazı değişkenler, okunabilirliği kolaylaştırırken bazıları da zorlaştırmaktadır. Değişkenlerin bazıları da okunabilirliğin ölçümünde doğrudan belirgin bir etkiye sahipken bazıları ise dolaylı yoldan daha az etkiye sahiptir. Buna karşılık değişkenlerin seçiminde okunabilirlik üzerinde temel kavramlar üzerinden yola çıkılmalıdır. Çünkü her değişkenin okunabilirliğin ölçülmesinde kullanılması formüllerin uygulanmasını güçleştirecektir.

“Okunabilirlik araştırmalarında Gray ve Leary (1935) ve Dubay (2004) gibi araştırmacılar okunabilirliği etkileyen 200’den fazla değişken saptamış ve bu değişkenleri;

1. İçerik
2. Stil
3. Biçim (yapı)
4. Düzen özellikleri

olmak üzere dört farklı başlık altında toplamışlardır.” (Akt. Ateşal, 2013, ss.42).

Şekil 2.3.Okuma kolaylığının dört temel ögesi



(Dubay,2004, ss.4)

Dubay (2004), okunabilirliği okuma kolaylığı olarak adlandırmış ve okunabilirliğe ölçülmesinde temel alınan değişkenleri dört başlık altında gruplandırmıştır. “Okunabilirlik ile ilgili değişkenlerin formüle edilmesinde genellikle, metinden seçilen yüz sözcüklük bölümlerin okunabilirliğini saptanır ve seçilen yüzer sözcüklük bölümlerin okunabilirlik ortalamasının da metnin bütününün okunabilirlik düzeyini verir. Okunabilirliğin saptanmasında ise daha çok, (seslem sayısı olarak ortalama) sözcük uzunluğu ile (sözcük sayısı olarak ortalama) tümce uzunluğu değişkenleri kullanılır.” (Zorbaz, 2007, ss.89).

Fry (2002), metinlerin okunabilirliğini etkileyen iki temel zorluk kategorisinden bahseder;

- Sözdizimsel Zorluk: Genellikle tümce uzunluğu ile ölçülür.
- Anlamsal Zorluk: Seslem veya harf sayısı ile ölçülür. Bununla beraber anlamsal zorluk bazen sözcük sıklığı ile de değerlendirilir. Her iki durumda da sözcükler sayılır veya bilinen sözcükler listesinde yer alan ya da almayan sözcükler üzerinden ölçüm yapılır. (Akt. İskender,2013, ss.14-15).

Davison (1984), okunabilirlik formüllerinde metinden 100 sözcüklük bir kesitin alındığını ve aşağıda yer alan özelliklerin birkaçı veya hepsi alınarak formüllerin geliştirildiğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Tümce özellikleri

- Ortalama tümce uzunluğu (Toplam sözcük sayısının veya toplam seslem sayısının, tümce sayısına bölünmesiyle elde edilen değer).
- Yan tümce veya bileşik tümce sayısı
- İlgeç sayısı
- Adıl ve belirsiz tanımlık (artikel) sayısı
- Kişi gönderimi sayısı (personal references)
- 2) Sözcük özellikleri
- Sık kullanılan sözcük oranları(sözcük listesinden)
- Çok seslemlili veya tek seslemlili sözcükler
- Latince ve Germanik gövdeli sözcük oranları
- Soyut ve somut gönderimler (Akt. Çetinkaya,2010, ss.19)

Araştırmacılar okunabilirliği etkileyen birçok değişken olduğunu belirlese de günümüze kadar yapılan araştırmalarda ve geliştirilen okunabilirlik formüllerinde genel olarak seslem sayısı, sözcük uzunlukları ve tümce uzunlukları temel değişkenler olarak ele alınmıştır. Goldbort (2001, ss.41), bir metindeki tümce, sözcük, seslem sayısı değişkenlerini kullanmıştır. Kesin olmasa da metnin kim tarafından okunması gerektiği konusunda fikir verdiğinden bu değişkenleri kullanan Flesh, Dale-Cale, Spache, Fry gibi araştırmacıların çalışmalarının önemli olduğu konusuna değinmiştir. (Akt. Temur,2002, ss. 26)

2.4.3 OKUNABİLİRLİK FORMÜLLERİ

Bazı araştırmacılar, metnin yapısal özelliklerinden yola çıkarak okunabilirliği etkileyen değişkenlerle okunabilirlik formülleri geliştirmiştir. “Okunabilirlik formülleri metnin zorluk düzeyinin sözcük uzunluğu ve tümce uzunluğu gibi metnin sayılabilir öğelerinin, sayısal verilere dayanarak tahmin etmeye yarayan araçlardır” (Chatman ve Goetz, 1985, ss.150). Metinlerin kolaylığını ve zorluğunu belirlemeyi amaçlayan bu formüller genel itibari ile tümcelerin uzunluğu, sözcüklerin uzunluğu, sözcüklerin seslem sayıları ölçüt alınarak geliştirilmiştir. Hengel’e (2018, ss.9) göre, yüksek öngörü gücü ve kullanım kolaylığı sayesinde okunabilirlik formülleri eğitimde, işletmede ve devlette yaygın olarak kullanılmaktadır.

Dolgin’e (1975, ss.249) göre öğrencinin okuma düzeyi bir kez belirlendiğinde, öğretmenlerin yazılı materyallerin zorluğunu değerlendirmek için okunabilirlik formüllerini kullanmaları olası hale gelir. Okunabilirlik formülleri, materyallerin zorluğuna istatistiksel metotlarla karar verilmesini sağlar. (Akt. Yazıcı-Yeşilbursa, 2007, ss.90). Okuma kolaylığı konusunda saptama yapılan metinlerin hitap ettiği yaş düzeyine ya da düzeye uygun olup olmadığı konusunda çıkarımlar yapmaya olanak sağlar.

2.4.3.1 Uluslararası Alanda Öne Çıkan Okunabilirlik Formülleri

Vogel ve Washburne’un ortaya koydukları formül, okunabilirlik formüllerinin ilkidir. Vogel ve Washburne 1923 yılında yaptıkları çalışmada, 37.000 çocuğun beğenilerini kazanan 700 kitaptan oluşan bir örnekleme dayandırdı. Ardından beğenilgen kitapların dil özellikleri ile çocukların okuma puanları arasında ilişkilendirilme yapıldı. Vogel ve Washburne Formülü aşağıdakilerden oluşur:

1. Metin iğerisindeki farklı sözcük sayısı
2. 1000 sözcükteki toplam edat ve bağlaç sayısı
3. Thorndike’in hazırlamış olduğu 10.000 sözcüklük listede yer almayan toplam sözcük sayısı
4. Seçilen 75 örnek tümcedeki yan tümce sayısı

“Okunabilirlik formüllerinin kestirdiği okuma düzeyi ile öğrencilerin okudukları ve sevdikleri kitaplardan alınan sonuçların ortalamaları arasında %85 oranında anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. (Chall, 1958; Klare, 1963, ss.39)” (Akt. Çetinkaya, 2010, ss. 41) . Böyle bir sonuç bize okunabilirliğin önemi konusunda fikir vermektedir.

Vogel ve Washburne’un okunabilirlik çalışmaları haricinde belirlenen başka okunabilirlik formülleri de bulunmaktadır. Bu çalışmalar içinde, alanyazınında en çok kabul gören ve kullanılabilir nitelikte olan çalışmalar;

- a. Dale-Chall Formülü
- b. Flesch Okuma Kolaylığı Formülü
- c. Powers-Sumner-Kearl Okunabilirlik Formülü
- d. SMOG Okunabilirlik Formülü
- e. Gunning Zorluk Göstergesi
- f. Fry Grafik Okunabilirlik Formülü
- g. Spache Okunabilirlik Formülü
- h. ARI-Otomatik Okunabilirlik Dizini
- i. Lix ve Rix (Rate Index) Okunabilirlik Formülü
- j. Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü”dür.

Fry Grafik Okunabilirlik Formülü dışındaki diğer okunabilirlik formülleri regresyon denklemi biçimindedir.

2.4.3.1.1. Dale Chall Formülü

Edgar Dale ve Jeanne S. Chall tarafından 1995 yılında geliştirilmiştir. Tümce uzunluğu ve zor (bilinmeyen) sözcük sayısı üzerinden metnin güçlüğü konusunda çıkarımlar yapılır. Formül, sözcük uzunluğunu sözcük kolaylığı ile değerlendirir.

Okurun okuma düzeyi puanının belirlenmesinde aşağıdaki regresyon denklemi kullanılır.

$$X_{c50} = 0.1579x_1 + 0.0496x_2 + 3.6365$$

Xc50= Test sorularının yarısını doğru olarak yanıtlayan okurun okuma düzey puanı

X1= Sık kullanılan 3000 sözcüklük listenin dışında kalan sözcük oranı

X2= Ortalama tümce uzunluğu

Okuma materyalinden ilk 100 sözcük alınarak tümce sayısı ve zor sözcük sayısı belirlenir. Tümcelerın uzunluğu sözcük sayısının, tümce sayısına bölünmesiyle bulunur.

$$\text{Tümce uzunlukları} = \frac{\text{Sözcük Sayısı}}{\text{Tümce Sayısı}}$$

Zor sözcüklerin oranı da zor sözcük sayısının, geriye kalan sözcük sayısına bölünerek ve 100 ile çarpılarak bulunur.

$$\text{Zor sözcük oranı} = \frac{\text{Zor sözcük sayısı}}{\text{Geriye kalan sözcük sayısı}} \times 100$$

Formülden elde edilen sonuçlar, aşağıdaki tabloya göre değerlendirilir. Bilinen sözcüklerin oranının fazla olması okuma kolaylığı sağlarken bilinmeyen (zor) sözcüklerin fazla olmasının anlamayı olumsuz yönde etkilediği düşünülür.

Tablo 2.8 Dale Cale formülüne göre okunabilirlik düzeyleri

<i>Okuma Düzey Puanı</i>	Okuma Eğitim Düzeyi	Eğitim Aşaması	Yaş
4.9	1. düzey		5-10
	2. düzey		
	3. düzey		
	4. düzey	İlköğretim	

Tablo 2.8 (devam/)

5.0– 5.9	5. düzey 6. düzey		10-12
6.0– 6.9	7. düzey 8. düzey		12-14
7.0– 7.9	9. düzey 10. düzey	Ortaöğretim	14-16
8.0– 8.9	11. düzey 12. Düzey		16-18
9.0– 9.9	13. düzey 15. Düzey		18-22
10+	16. düzey ve üstü	Üniversite	22+

2.4.3.1.2. Flesch Okuma Kolaylığı Formülü

1948 yılında Rudolph Flesch tarafından geliştirilen Flesch kolay okuma formülü iyi sonuçlar vermesi ve kolay hesaplanabilmesinden dolayı Amerika’da hızla adını duyurmuştur. Bilimsel metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen formülde dizinler 0 (zor) ve 100 (kolay) arasında değer alır.

“Flesch-Kincaid okunabilirlik testinin farklı amaçlar için geliştirilmiş iki biçimi bulunmaktadır. Bunlardan ilki “Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü” olarak adlandırılırken, ikincisi “Flesch-Kincaid Eğitim Düzeyi Formülü” olarak adlandırılmıştır. Sözü geçen her iki formül de metnin okunabilirliğini ölçmektedir. Fakat birbirinden farklı ölçme ve ölçeklendirme yöntemleri içermektedirler.” (Çetinkaya, 2010, ss.47). Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü değişken olarak eğitim düzeyini ele almaz ancak 1976 yılında Amerika Deniz Donanması tarafından uyarlanan Flesch Okuma Kolaylığı Formülü, eğitim düzeyi puanını belirlemek için kullanılmıştır. Uyarlanan bu formüle ise alanyazınında Flesch-Kincaid formülü veya Flesch-Kincaid eğitim düzeyi formülü adı verilmiştir.

Flesch’in okunabilirlik formülü, tümce başına düşen sözcük ve sözcük başına düşen 28 seslem sayısına dayalı bir formüldür. “ Bir metinden seçilen 100 sözcüklik

bir bölümde, sözcüklerin uzunluğu ve tümcelerin uzunluğu belirlenir. Sözcüklerin uzunluğu için seslem sayısı, sözcük sayısına bölünür. Tümcelerin uzunluğu için de sözcük sayısı tümce sayısına bölünür. Eğer sözcük başına düşen seslem sayısı 1'e yaklaşırsa metin kolay; sözcük başına düşen seslem sayısı 10'a yükselirse metin zor olarak değerlendirilir. Aynı işlem tümce için de geçerlidir. Sözcük sayısı 1'e düştükçe metin kolay; 10'u geçtikçe metin zor olarak değerlendirilir" (Akt. Temur, 2003, ss.30). Flesch okuma kolaylığı formülüne temel oluşturan regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$FKOP = 206.835 - (1.015 \times OCU) - (84.6 \times OHS)$$

FKOP (Flesch Kolay Okuma Okunabilirlik puanı) : Formül sonucu

OCU (Ortalama tümce uzunluğu) : Tümce başına düşen sözcük sayısı (sözcük sayısının tümce sayısına bölümü)

OHS (her sözcük için ortalama seslem sayısı) : Seslem sayısının sözcük sayısına bölümü

Sözcük Uzunluğu: $\frac{\text{Seslem Sayısı}}{\text{Sözcük Sayısı}}$

Tümce Uzunluğu: $\frac{\text{Sözcük Sayısı}}{\text{Tümce Sayısı}}$

Tablo 2.9 Flesh okuma kolaylığı formülü dönüşüm tablosu

Metnin Düzeyi	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Seslem Sayısı (100 sözcükte)	Metnin Düzeyi Sayısal Olarak	Tahmini Öğrenci Düzeyi
Çok Kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	90-100	5. sınıf
Kolay	11	131	80-90	6.sınıf
Oldukça Kolay	14	139	70-80	7.sınıf
Standart	17	147	60-70	8. ve 9. Sınıf
Oldukça Zor	21	155	50-60	10. ve 11.
Zor	25	167	30-50	13. ve 16.
Çok Zor	29 ve daha fazla	192 ve daha çok	0-30	Üniversite ve yetişkinler

“Flesch’in okuma kolaylığı formülü, metinlere not düzeyleri atamaz. Puan ne kadar yüksek olursa (0 ile 100 arasında bir ölçekte) okuma kolaylığı o kadar fazla olur. 0 puan olan bir metin “pratik olarak okunmaz” iken, 100 puan “herhangi bir okuryazar için kolaydır” (1948: 229). 100 puanın dördüncü sınıfı tamamlayan biriyle (1948: 225) ilişkili olduğu zorluk düzeyi olduğu belirtilmelidir.” (Bailin ve Grafstein, 2016, ss.36).

Okuma Kolaylığı Formülü, daha sonra ABD donanması tarafından, eğitim düzeyini saptama amacıyla uyarlanmıştır. Uyarlanan sözü geçen formül alanyazınında Flesch-Kincaid formülü olarak adlandırılmıştır. Uyarlanan formülün regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Eğitim Düzeyi} = 0.39 \times \text{ortalama tümce uzunluğu} + 11.8 \times \text{ortalama sözcük uzunluğu} - 15.59$$

Flesch-Kincaid Formülü’nde denklemden elde edilen puan okurun o metni anlaması için kaç yıl eğitim alması gerektiğine yönelik bir sonuç sunar.

2.4.3.1.3. Powers-Sumner-Kearl Okunabilirlik Formülü

Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanmasında “ortalama tümce uzunluğu” ve “toplam seslem sayısı” değişkenleri kullanılan bu formül, 1958 yılında Powers, Sumner ve Kearl tarafından “Gunning Fog Index” formülü üzerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

“Formül metinlerin okunabilirlik düzeyini yalnızca 7-12 yaş aralığındaki okurlar ile eşleştirirken, 12 yaş üstü okurlar için bir değerlendirme olanağı ortaya koymamaktadır. Formül, McCall Crabbs okuma metinleri ile .59, diğer taraftan Dale-Chall okunabilirlik formülü ile değerlendirilen 53 metnin okunabilirlik puanlarıyla 2.00 standart hata oranı ile .90 ilişkisel eşlik göstermiştir. (Dubay, 2007).” (Akt. Çetinkaya, 2010, ss.53).

Metinden 100 sözcüklük bir kesit alınır. Alınan 100 sözcüklük kesitteki tümce sayısı belirlenir. Ortalama tümce uzunluğunu bulmak için toplam sözcük sayısı, toplam tümce sayısına bölünür. 100 sözcüklük kesitteki seslemler sayılır. Bulunan değerler yerlerine koyularak formül uygulanır:

$$GL = .0778 (ASL) + .455 (NS) - 2.2029$$

GL = Eğitim düzeyi

ASL= Ortalama tümce uzunluğu

NS= Toplam seslem sayısı

Okuma yaşı ise aşağıdaki formül uygulanarak kestirilmektedir.

$$RA = .0778 (ASL) + .455 (NS) + 2.7971$$

RA= Okuma yaşı

ASL= Ortalama tümce uzunluğu

NS= Toplam seslem sayısı

2.4.3.1.4. SMOG Okunabilirlik Formülü

“SMOG (Simple Measure of Gobbledegook) okunabilirlik formülünü ortaya koyan McLaughlin (1969) okunabilirliği, belirli bir düzeydeki insanın belirli bir okuma metnini zorlayıcı veya kavranabilir bulması olarak betimlemektedir. Bu tanımda, metin ile okurların okuma becerisi, eski bilgi ve isteklendirme (motivasyon) gibi özellikler arasındaki etkileşim ön plandadır. “ (Arı, Okur, 2013, ss.204). Buna göre okuma bir birikim ve deneyim gerektirir.

Formülün uygulanma aşamasında ilk olarak metinden ardışık 30 tümcelik kesit seçilir. Ardından, 3 ve daha fazla seslemlı sözcük sayısı bulunur ve bu veriler aşağıda yer alan denklemdeki yerlerine konularak okunabilirlik sınıflandırması yapılır.

$$\text{Smog Sınıflandırması} = 3 + \sqrt{\text{çok seslemlı sözcük sayısı}}$$

Tablo 2.10 SMOG okunabilirlik dönüşüm tablosu

Toplam Seslemlı Sözcük Sayısı	Yaklaşık Eğitim Düzeyi (+1..5 düzey)
1-6	5
7-12	6
13-20	7
21-30	8
31-42	9
43-56	10
57-72	11
73-90	12
91-110	13
111-131	14
133-156	15
157-182	16
183-210	17
211-240	18

(Dubay, 2007, ss.87)

2.4.3.1.5. Gunning Zorluk Göstergesi

Robert Gunning tarafından geliştirilen bu formülde, okunabilirlik düzeyini belirlemek amacıyla üç ya da üçten fazla seslemlı sözcükler ile tümcelerde kullanılan ortalama sayılarının belirlenmesi gerekmektedir. Formülün yapılandırılmasında Ortalama tümce uzunluğu ile 3 ve daha fazla seslemlı sözcük sayısı temel değişken olarak ele alınır. Gunning Zorluk Göstergesi'ne göre kısa tümceler daha okunabilirdir.

Formülün uygulanmasında şöyle bir yol izlenir: Metinden 100 sözcüklük bir kesit alınarak alınan kesitteki üç veya daha fazla seslemlı olan sözcük sayısı belirlenir ve geriye kalan sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük sayısı bulunur. Üç seslemlı sözcük yüzdesi ve ortalama sözcük sayısı toplanarak fog index (0.4) ile çarpılır 8-10

aralığında çıkan sonuç metnin kolay olduğunu, 11'den yukarı çıkan değer ise zor bir metin olduğunu gösterir.

Matematiksel formül şöyledir:

$$\text{Eğitim Düzeyi} = 0.4 (\text{ASL} + \text{PHW})$$

ASL= Ortalama tümce uzunluğu

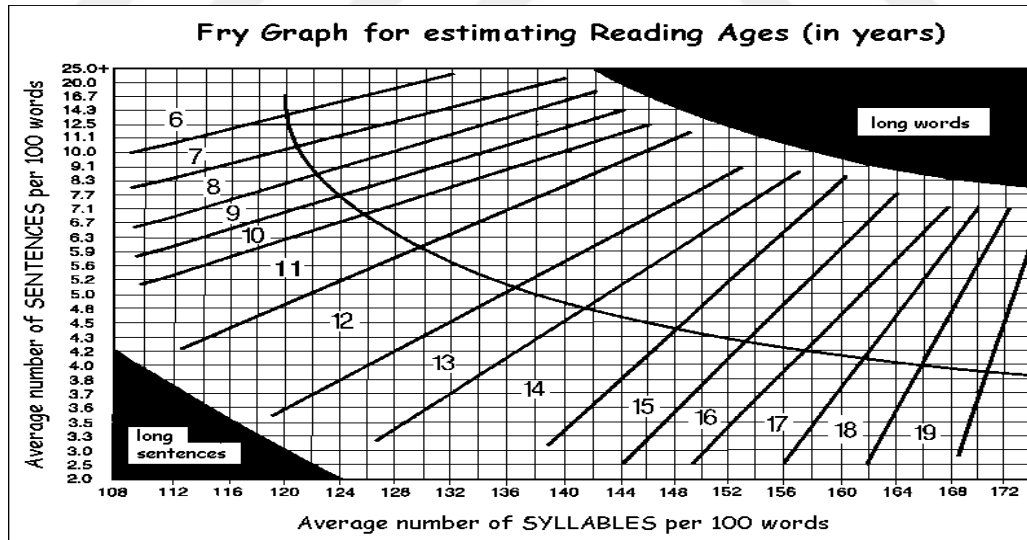
PHW= Zor sözcük yüzdesi

2.4.3.1.6. Fry Grafik Okunabilirlik Formülü

Daha önce de belirttiğimiz gibi diğer formüller regresyon denklemi biçimindeyken Fry Grafik Okunabilirlik Formülü bu yönüyle farklıdır.

“Bir metinden veya kitaptan baştan 100, ortadan 100 ve sondan 100 olmak üzere 3 bölüm seçilir. Her bölüm için ortalama tümce sayısı ve bu tümcelere ait seslem sayısı bulunur. Üç bölüme ait seslem ortalamaları ve tümce ortalamaları belirlenir. Belirlenen bu değerlerin grafikte ortak noktası belirlenir. Bu nokta, metnin hangi sınıf düzeyinde olduğunu göstermektedir.” (Fry, 1988, ss.95).

Şekil 2.4 Fry okunabilirlik grafiği



(Fry, 1968, ss. 577)

2.4.3.1.7 Spache Okunabilirlik Formülü

Sözcük dağarcığı temel alınan bu formülde kendi sözcük listesindeki sözcüklerle, değerlendirilen materyaldeki sözcükleri karşılaştırılır. Çıkan sonuca göre okunabilirlik düzeyi hakkında değerlendirme sağlanır. Tümce uzunluğuna diğer formüllerde olduğu gibi sözcük ve tümce sayısı dikkate alınarak ulaşılır.

2.4.3.1.8. ARI- Otomatik Okunabilirlik Dizini

Elektrikli daktiloların gerçek zamanlı izlenebilmesi amacıyla 1967 yılında Senter ve Smith tarafından geliştirilen bu formül, diğer formüllerin aksine metindeki ortalama sözcük uzunluğunun kaç harften oluştuğunu da göz önünde bulundurur.

Tablo 2.11 Otomatik okunabilirlik dizini formülü

ARI = (4.71 x OKU) + (0.6 x OCU) -21.43			
ARI (Otomatik okunabilirlik endeksi)	Formül	sonucunda	çıkan
		okunabilirlik	puanı
OKU (Ortalama Sözcük Uzunluğu)	Harf	sayısının	sözcük
	bölümü		sayısına
OCU(Ortalama Tümce Uzunluğu)	Sözcük	sayısının	tümce
	bölümü		sayısına

2.4.3.1.9. Lix ve Rix (Rate Index) Okunabilirlik Formülü

Avrupa’da birçok dilde kullanılan bu formüller, ortalama tümce uzunluğu ve uzun sözcük sayısını göz önünde bulundurur. Uzun sözcüklerin sayısının tümce sayısına bölünmesiyle Rix bulunur. Formülde uygulanan adımlar şöyledir; metin içinden birkaç tane 10 tümcelik örnek alınır. Bu örnekler metnin uzunluğuna bağlı olarak 10 ve 20 arasında değişme gösterebilir. “Kısa çizgi, ayraç ve diğer noktalama işaretleri hariç yedi ve daha fazla karakter içeren sözcükler sayılır. Sayılar, tarihler ve kısaltmalar bir sözcük gibi sayılır. Rix sonucu, uzun sözcüklerin sayısının toplam tümce sayısına bölünmesiyle bulunur. (Burke ve Greenberg, 2010).”(Akt; İskender,2013, ss.21)

2.4.3.2 Türkiye’de Yapılan Okunabilirlik Formülü Çalışmaları

Türkçe alanyazınında okunabilirlik kavramıyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmamaktadır. Yapılan az sayıda çalışmanın büyük bir bölümünün ders kitabının okunabilirliği ile öğrenci düzeyi arasındaki eşleşmenin uygunluğunu sorgulamaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda ölçme aracı olarak “Fog” ve “Smog” gibi İngilizce metinlerin okunabilirlik düzeyi belirlenmektedir.

Dünyada okunabilirlik kavramı ve okuma kolaylığının hesaplanmasına yönelik çalışmalar oldukça köklü olsa da Türkiye’de okunabilirlik kavramına yönelik ilk formül çalışması Ender Ateşman tarafından 1997 yılında yapılmıştır. Ardından 2010 yılında ise Gökhan Çetinkaya- Leyla Uzun tarafından okunabilirlik formülü ortaya konulmuştur.

2.4.3.2.1. Ateşman Okunabilirlik Formülü

Flesch’in Okuma Kolaylığı Formülü’nden uyarlanan ve 1997 yılında yayınlanan “Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi” isimli çalışmasında Türkçe için ilk okunabilirlik formülü çalışmasıdır.

Ateşman, Türkçe için uyarlama yapmasının gerekçesini çalışmasında şu “Flesch’e göre İngilizce metinlerde ortalama sözcük uzunluğu yaklaşık 1,4 seslem, ortalama tümce uzunluğu ise 14-15 sözcüktür. Almanca metinlerde ise sözcük ve tümceler İngilizceye göre daha uzundur. W. Fucks Almanca’da ortalama sözcük uzunluğunun 1.68 seslem ortalama tümce uzunluğunun ise 17-18 sözcük olduğunu göstermiştir. Dillerin birleştirici ya da ayrıştırıcı göre yapılan sınıflamada, İngilizce bir ayrıştırıcı (analitik) bir dil olarak, her sözcüğün tek bir sesleme eşit olduğu Çinceye benzer. Ancak Türkçe birleştirici (sentetik) bir dildir ve bu özelliği ile her tümcenin tek bir tümce ile ifade edildiği Eskimo dillerine daha yakındır. Bu nedenle Türkçe ortalama sözcük uzunluğu 2,6 seslem, tümce uzunluğu 9-10 sözcüktür.” (Ateşman, 1997, ss.73) şeklinde ifade etmiştir. Dillerin yapısal farklılıkları ve formül uygulandığı zaman daha gerçekçi sonuçlar vermesi için formül çalışmalarının incelenecek olan metnin ait olduğu dile göre uyarlanması zorunluluğunu getirmiştir.

Formül, geliştirildiğinden bu yana farklı çalışmalarda kullanılmıştır. Formül çalışmalarında göz önünde bulundurulmuş olan metin özellikleri *Tablo 2.12*'deki gibidir.

Tablo 2.12 Ateşman okunabilirlik formülünün hesaplanmasında kullanılan Türkçe en zor ve en kolay metinlerin özellikleri

	Sözcük (Seslem)	Uzunluğu	Tümce (Sözcük)	Uzunluğu
En Kolay Metin	2.2		4	
En Zor Metin	3.0		30	

Yapılan bu hesaplamanın sonucunda formüle edilmesi ise şu şekildedir:

$$O.S. = 198.825 - 40,175x_1 - 2.610x_2$$

x_1 = Seslem olarak ortalama sözcük uzunluğu

x_2 = Sözcük olarak ortalama tümce uzunluğu (Ateşman, 1997, ss.74)

Yukarıda verilen formül ve incelenen metinden elde edilen verilerin daha önceki öznel değerlendirme ile olan ilişkisinin anlamlı olması sonucu uygulanan küme çözümlenmesi bulguları ele alındığında Türkçe metinlerin sınıflandırılması şu şekilde yapılmıştır;

Tablo 2.13 Ateşman okunabilirlik formülünde Türkçe metinlerin okunabilirlik sayılarına göre sınıflandırılması

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

2.4.3.2.2 Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü

Ateşman'ın 1997 yılında yaptığı çalışmanın ardından Gökhan Çetinkaya 2010 yılında yaptığı “Türkçe metinlerin düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması” adlı doktora tezi ile yeni bir formül çalışması ortaya koymuştur.

Çetinkaya (2010, ss.61)'ya göre; Ateşman'ın çalışması, alanyazınında Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini sınıflandırmaya yönelik ilk çalışma olma özelliğine ve önemime sahiptir. Okunabilirlik kavramı Türkçe alanyazınında yer bulmuş, bununla birlikte Türkçe metinlerin okunabilirliğinin tanımlanmasına yönelik çalışmalar başlamıştır ve bu çalışmalar artan bir ilgiyle de sürmektedir. Fakat sözü geçen çalışmada, formülün oluşturulmasına temel oluşturan istatistiksel çözümlerden söz edilmemektedir. Diğer taraftan, Flesch'in sözü geçen formülünde temel aldığı değişkenlerin Türkçe metinlerin okunabilirliği ile olan ilişkisel eşliği veya etki katsayısı, evrenin bütününe ne oranda etkilediği konularına çalışmada yer verilmemektedir.

Yaptığı çalışmaları ve incelemeler sonucu ortalama sözcük uzunluğunun ve ortalama tümce uzunluğunun Türkçe metinlerin okuma kolaylığının yordanmasına yönelik önemli değişkenler olduğunu saptayan Çetinkaya (2010) metinlerin okunabilirliğinin kestirilmesine yönelik geliştirilen regresyon denklemi oluşturmuştur. Bu regresyon denklemi daha sonra Çetinkaya- Uzun Okunabilirlik Formülü olarak adlandırılmıştır. Formülün işlem adımları;

1. Sözcükleri sayın
2. Tümceleri sayın

3. Seslemleri sayın
4. Ortalama tümce uzunluğunu bulun (sözcük sayısı /tümce sayısı)
5. Ortalama sözcük uzunluğunu bulun (seslem sayısı /sözcük sayısı)
6. Formülü hesaplayın ($OP= 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$)

OP= okunabilirlik puanı

OTU= Ortalama tümce uzunluğu

OSU= Ortalama sözcük uzunluğu

Yukarıda işlem basamakları verilen formül uygulandıktan sonra ortaya çıkan veriler aşağıdaki dizine göre değerlendirilir.

Tablo 2.14 Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülünde Türkçe metinlerin okunabilirlik sayılarına göre sınıflandırılması.

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli (Zor) Düzey	10, 11 ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf

(Çetinkaya, 2010, ss.88)

2.5. ANLAŞILABİLİRLİK

Metinlerin anlaşılabilir olması eğitimde önemli bir konudur. Anlama, okumanın vazgeçilmez bir etmenidir. Metnin anlaşılır olması hem eğitimci hem de okur açısından önemli bir etmendir. Snow'a (2002, ss.11-15) göre anlama üç etmeni gerektirir:

- ✓ Anlamayı gerçekleştiren okuyucu,
- ✓ Metnin anlaşılması
- ✓ Anlamanın bir parçası olan etkinlik

Kısacası bir metni anlamak için; okur bir okuma metni ve anlam kurma etkinliğine gereksinim duyulmaktadır. Anlaşılabilirlik, “Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.” (Güneş, 2000, ss. 59). Ateşman (1997) ise anlaşılabilirlik kavramını; sözcük grupları, zor sözcükler, yabancı sözcükler, terimler, soyut ve somut sözcükler gibi anlamsal etkenler ile açıklar. Sözcük grupları, bilinmeyen sözcük sayısı, anlatımın soyutluğu ya da somutluğu, bilinmeyen sözcük sayısı, zor sözcük sayısı anlaşılabilirliği etkileyen değişkenlerdir. Metin içeriği, metnin oluşturduğu algı, metin okunduktan sonra yapılan sonuçlar ve okurun metni değerlendirmesi anlaşılabilirlik için önemlidir.

Anlaşılabilirlik, okurun bir metni dinlemesi/izlemesi veya okuması sonucunda ana fikrini, yardımcı düşüncelerini, metnin şekil ve içerik olarak çözümlenmesini ifade eder. “Metnin anlaşılabilirliği niteliksel özelliklerinin öğrenci düzeyine uygun olması zorunluluğunu gündeme getirmektedir. Her anlaşılabilir metnin niteliksel özelliklerinin öğrencilerin okuma düzeylerine uygun olması beklenmese de, niteliksel özellikleri uygun olan metinlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin okuma düzeylerine uygunluk gösterdiği inkâr edilemez bir gerçektir. Metne ait karakteristik değerlerini içeren, hatta okuyucunun bireysel özelliklerini yansıtan özelliklere dahi bağlı olabilen ve ortaya çıktığı yıllarda “okunabilirlik” olarak adlandırılan kavramın, günümüzde ‘anlaşılabilirlik’ olarak isimlendirilmesi daha doğru olacaktır” (Akkurt, 2011, ss.35). Anlaşılabilirlik, bir metnin nicel ve nitel özelliklerinin sentezidir. Bu nedenle bir metnin okunabilir olması anlaşılabilir olmasının da ön koşuludur.

Johnson'a (2000) göre anlaşılabilirliğin ölçülmesi için farklı testler kullanılmaktadır.

Bunlar:

- ✓ Soru ve Cevap Tekniği,
- ✓ Tümce Tamamlama (Cloze Teknik),
- ✓ Metni Standart Bir Sözcük Listesiyle Karşılaştırma,
- ✓ Tümce Uzunluğu ve Seslem Sayısı ile İlgili Hesaplamalar". (Akt. Ateşal, 2013, ss. 34)

2.6. OKUNAKLILIK

Bir metnin dış yapı özellikleri okunaklılık olarak tanımlanmaktadır. Ediger'e (2001) göre okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerin ifade yeterliliğini gösterir ve el yazısı değerlendirmelerinin önemli bir "boyutunu oluşturmaktadır. Bir el yazısının okunaklılığına karar vermede eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Akt. Ateş ve Yıldız, 2010, ss.13-14). Okunaklılık, okura sunulan metnin yazı stilinin okur tarafından anlamlandırılmasını ifade eder. Okunaklılık da eğim, harfler arasındaki boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi gibi ölçütlerin dikkate alınır.

2.7 OKUNABİLİRLİK, ANLAŞILABİLİRLİK VE OKUNAKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve okunaklılık zaman zaman aynı kavram olduğu düşünülen ya da birbirileri ile karıştırılan kavramlardır. Okunabilirlik kavramı okunaklılık ve anlaşılabilirliği kapsayan bir kavram olarak ele alınmalıdır. Okunaklılık metnin dış yapısıyla yani biçimsel özellikleri ile ilgili bir kavramken okunabilirlik, metnin nicel özelliklerinin okurun düzeyi ile ilgili bir kavramdır. Anagnostou ve Weir'e (2006) göre "Okunaklılık araştırmaları bilginin görsel sunumu ile ilgilidir ve başta punto ve biçim etkenlerine odaklanmaktadır. Buna zıt olarak, okunabilirlik araştırmaları sözcük ve tümce uzunluğu gibi dilsel faktörleri çalışmaktadır. İkisi de aynı amacı paylaşmaktadır; metinlerin okuma kolaylığının derecesini bulmak ve sonuç olarak kolaylığı geliştirmenin yollarını bulmak, fakat yaklaşımları tamamen farklıdır." (Akt. Solmaz, 2009,ss.20). Anlaşılabilirlik ise metnin nitel ve nicel özelliklerinin

birlikte ele alındığı daha kapsamlı bir kavramdır. Okuduğunu anlama, birden çok özelliğin bir arada olmasını gerektirir. Bu nedenle metnin nicel etmenlerinin yeterli olması her zaman o metni anlaşılabilir kılmaz. Seslem sayısının ve ortalama tümce uzunluğunun (okunabilirlik ölçütleri) uygun olduğu bir metne okurun devam edebilmesi ve okurun bu metni anlamlandırması; seslem sayısı, sözcük sayısı, sözcük grupları, zor sözcükler, yabancı sözcükler, terimler, soyut ve somut sözcükler gibi anlamsal etken içinde olan etmenlerin birlikteliğini gerektirmektedir. Okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramlarının birbirinden farklı olduğu Zorbaz'a (2007, ss.90) göre göre okunabilirlik ölçüsü metnin; bireye veya sınıfa uygunluğu, anlaşılması ya da anlaşılmaması, metnin iyi ya da kötü oluşu ile ilgili kesin sonuçlar vermez. Okunabilirlik formülleri yalnızca metnin güçlüğü ile ilgili bir fikir verir. Okunabilirlik ölçüsü, metnin nitel özellikleri ile birlikte ele alınırsa ancak kesin bir sonuca ulaştırabilir. Bu vurgu dâhilinde okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve okunaklılık kavramlarını içine alan üst kavram alanı olduğuna yönelik bir çıkarım yapılabilir.

Solmaz (2009), okunabilirlik kavramını güncel şartlara göre incelediğinde metinleri okunaklı ve anlaşılabilir olmak üzere iki şekilde belirlemiştir. Araştırmacı hem anlaşılır hem okunaklı olan metinlerin uygun metinler olduğunu belirtmiştir.

Harris ve Hodges (1981), Okuma ve İlişkili Terimler Sözlüğünde okunabilirliği ve anlaşılabilirliği birbirlerinin yerine kullanılabilen terimler olarak açıklamışlardır (Klare, 1998; Akt. Solmaz, 2009, ss. 5).

“Okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bir sürecin birbirini tamamlayan, bütünleyen aşamalarıdır. Herhangi metin değeri taşıyan bir ögenin anlaşılabilmesi için hedef kitle konumundaki okurun/dinleyicinin metnin yansıdığı alanla ilgili görsel tasarım, algılama, sayfa düzeni, çözünürlük vb. koşulların belirli bir kalite standardında olması gerekmektedir. Metnin yansıdığı alanın okumaya elverişli olması durumunda metni anlamaya odaklanacak olan okur, metin dışı etkenlerle dikkatini dağıtmayacak ve metnin derin yapısını daha üst düzeyde (independent) çözümleyecektir.” (Ateşal, 2013, ss.52).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının okunabilirlik durumlarını inceleyen bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel nitelikteki araştırmalar, “olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ‘ne’ olduğunu açıklamaya çalışır” (Kaptan, 1991: 60). Örneklem olarak seçilen kitapların değerlendirilmesi için gerekli verilerin toplandığı araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde ‘gözleyip’ belirleyebilmektir.” (Karasar, 2012, ss. 77).

3.2.Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Çalışmanın evreni Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrenciler için kullanılan Yedi İklim, Yeni Hitit, Gazi adlı ders kitapları oluşturmaktadır. Temel düzey (A1/A2), orta düzey (B1/B2), ileri düzey (C1) için hazırlanan ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın verileri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için kullanılan Yedi İklim, Gazi ve Yeni Hitit ders kitaplarındaki metinlerden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin ortalama tümce uzunluklarını bulmak için sözcük sayısına; ortalama sözcük uzunluklarını saptamak için de seslem sayısına bakılmıştır. Bu metinlerin sözcük ve tümce uzunlukları belirlendikten sonra Ateşman (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Uzun- Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülleri kullanılarak bu çalışmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada metinlerin okunabilirlik düzeylerini ölçmek için Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülleri kullanılmıştır. Bu formüllerin kullanılmasının amacı aynı zamanda bu araştırmanın en temel amacı, okurun okuma metinlerinin ne kadar kolay veya ne kadar zor anlaşılır olduğunu belirlemek ve Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçmeye uygun olmalarıdır. Formülleri uygulamak amacıyla ilk olarak 13 kitapta yer alan 324 okuma metninin seslem, sözcük ve tümce sayıları sayılmıştır. Bu aşamadan sonra Ateşman'ın ve Uzun-Çetinkaya'nın ölçeklerinde bulunan formül kullanılıp seslem olarak ortalama sözcük uzunluğu bulunmuştur. Seslem olarak sözcük uzunluğu, seslem sayısı ile sözcük sayısının bölünmesi ile elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra sözcük olarak ortalama tümce uzunluğu bulunmuştur. Sözcük olarak ortalama tümce uzunluğunun bulunması için, metindeki sözcük sayıları tümce sayıları ile bölünmüştür. Seslem olarak sözcük uzunluğu ve sözcük olarak tümce uzunluğu bulunduktan sonra metinlerin okunabilirliğinin kolay ya da zor olduğunu belirlemek için şu formüller kullanılmıştır:

Çetinkaya (2010, ss. 94) tarafından geliştirilen formül: $OP = 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$ $OP =$ Okunabilirlik Puanı $OTU =$ Ortalama tümce uzunluğu $OSU =$ Ortalama sözcük uzunluğu Çetinkaya (2010, ss.88), tarafından geliştirilen Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne ait düzeylere yönelik formülün uygulanması sonucu ortaya çıkan değerler aşağıdaki tabloya göre yorumlanmıştır.

Tablo 3.15 Çetinkaya- Uzun Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayılarına Göre Sınıflandırılması

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli (Zor) Düzey	10,11 ve 12. Sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8 ve 9. Sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. Sınıf

(Çetinkaya, 2010, ss.88)

Ateşman (1997, ss.74) tarafından geliştirilen formül;

$$O.S.= 198.825- 40,175x1- 2.610x2$$

(x1= Seslem olarak ortalama sözcük uzunluğu, x2= Sözcük olarak ortalama tümce uzunluğu) şeklindedir.

Formül uygulandıktan sonra elde edilen verilerden hareketler metinler aşağıdaki tabloya göre sınıflandırılmıştır;

Tablo 3.16 Ateşman Okunabilirlik Formülünde Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sayılarına Göre Sınıflandırılması

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

(Ateşman, 1997, ss.74)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, Yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit, Yedi İklim, Gazi Tömer öğretim seti A1, A2, B1, B2, C1 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan toplam 324 metin Ateşman formülü ile Çetinkaya-Uzun formülü kullanılarak okunabilirlik açısından incelenmiştir. Kitaplarda yer alan okuma metinlerinin öncelikle seslem, sözcük, tümce sayıları hesaplanmış, ardından Ateşman ile Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerinin işlem adımları takip edilerek ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların ardından formüller uygulanmış, veriler ve bulgular tablolara dönüştürülmüştür. Bu tablolardan hareketle her bir ders kitabına yönelik frekans ve yüzdelik değerlerin yer aldığı şekiller oluşturulmuştur.

Aşağıdaki tabloda araştırmaya konu olan kitapların okuma metinleri sayıları yer almaktadır.

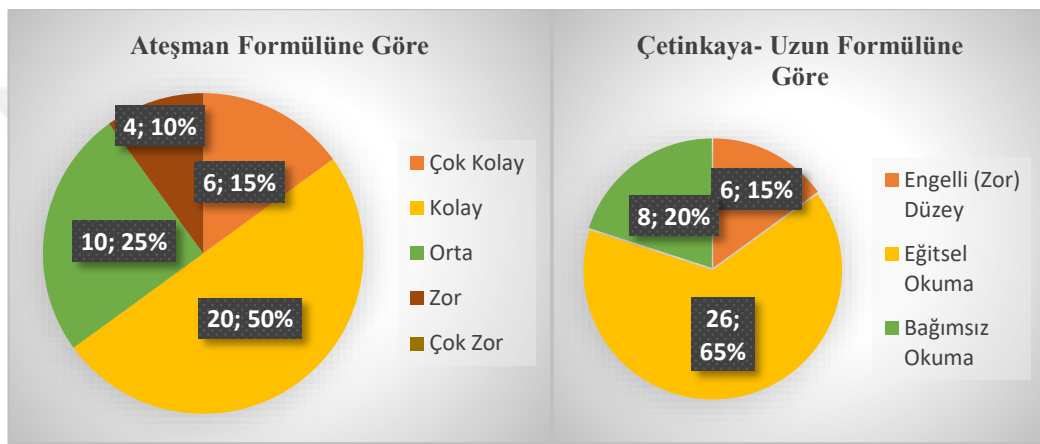
Tablo 4.16 Ders kitapları ve okuma metinleri sayıları

Ders Kitabı	Metin Sayısı
Yeni Hitit A1- A2	40
Yeni Hitit B1	31
Yeni Hitit B2-C1	30
Gazi TÖMER A1	25
Gazi TÖMER A2	19
Gazi TÖMER B1	20
Gazi TÖMER B2	20
Gazi TÖMER C1	20
Yedi İklim A1	23
Yedi İklim A2	24
Yedi İklim B1	24
Yedi İklim B2	24
Yedi İklim C1	24

4.1.Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Temel Düzey Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri

Temel düzey ders kitaplarındaki okuma metinlerinin Ateşman ile Çetinkaya-Uzun formülleri bağlamındaki Yeni Hitit temel düzey ders kitabına ilişkin sonuçlara Şekil 4.5'te yer verilmiştir:

Şekil 4.5 Yeni Hitit Temel Ders Kitabının Okunabilirlik Düzeyi



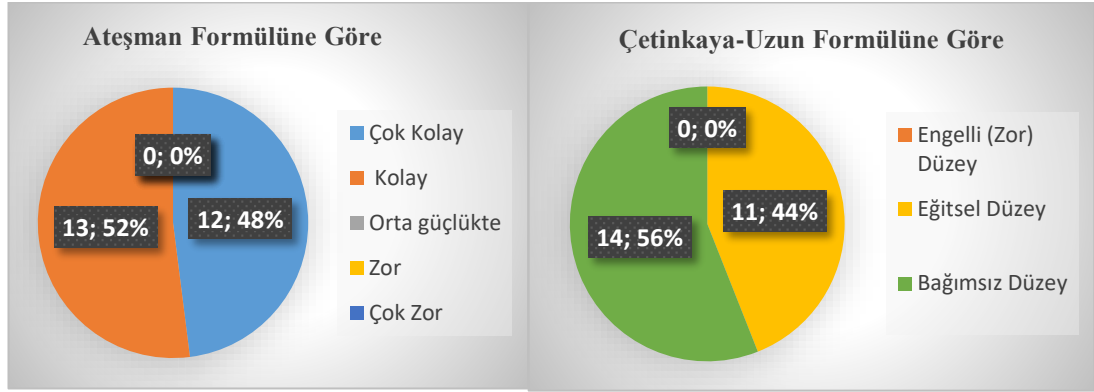
Şekil 4.5'te görüldüğü üzere, Ateşman formülüne göre yapılan sınıflama çerçevesinde metinlerin yarısının kolay düzeyde bir okunabilirlik oranına sahip olduğu (f:20, %50), %25'inin orta düzeyde, %15'inin ise çok kolay düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın kitapta zor metinlerin de bulunduğu belirlenmiştir (f:4,%10). Çetinkaya-Uzun formülüne göre yapılan sınıflandırmada ise kitapta engelli (zor) düzeyde okunabilirlik oranına sahip metinlerin oranı %15'tir. Metinlerin %65'i eğitsel okuma düzeyinde, %20'si ise bağımsız okuma düzeyindedir.

Her iki formülün uygulanmasından sonra ortaya çıkan veriler ışığında yapılan sınıflamada söz konusu kitabın temel düzeyde (A1-A2) bir kitap olmasına karşın incelenen 40 metin içinde okunabilirlik açısından bağımsız okumaya dönük kolay nitelikli metinler olmasına karşın zor metinler olduğu da belirlenmiştir. Oysaki ortak dil düzeylerinde okuma becerisi ile ilgili A1 ve A2 düzeyi ile ilgili kazanımlara bakıldığında bu düzeydeki metinlerin basit ve kısa olması konusunda bir vurgu yapılmıştır. Buna aykırı metinlerin bulunması dikkat çekicidir.¹

¹ Kitaplara ilişkin hece sayısı, sözcük sayısı, tümce sayısı, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu ve formüllerin uygulanmasından sonra ortaya çıkan değerlere "Ekler"de yer verilmiştir.

Gazi TÖMER temel düzey ders kitaplarının Ateşman ile Çetinkaya-Uzun formülleri bağlamında şöyle sonuçlara ulaşılmıştır:

Şekil 4.6. Gazi TÖMER A1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi

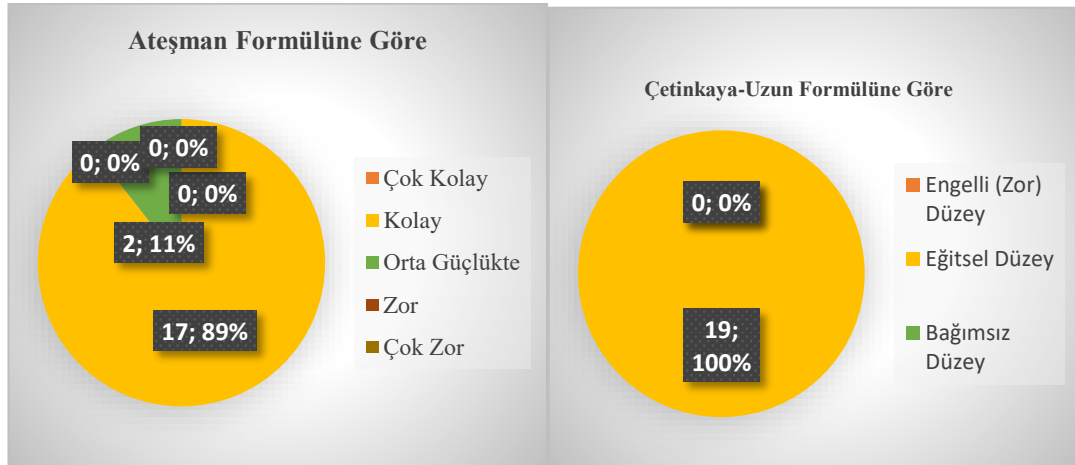


Gazi TÖMER A1 ders kitabına yönelik Şekil 4.6'ya bakıldığında, her iki formül bağlamında da zor düzeyde metin olmadığı görülmektedir. Ateşman formülüne göre metinlerin %52 oranda kolay; %48'lik oranda da çok kolay olduğu görülmektedir. Buna göre metinlerin temel düzeyde öğrencinin gereksinimini karşılamak amacıyla kolay düzeyde yapılandırıldığı söylenebilir.

Çetinkaya-Uzun formülüne göre elde edilen verilerde metinlerin %56 oranında bağımsız düzeyde olduğu görülür. Bu düzeyde okur, bir metni kimsenin yardımı olmadan okuyabilecek yeterliliğe sahiptir. Metinlerin %48 oranında eğitsel düzeyde olması ise okurun birinin kılavuzluğuna gereksinim duyduğunu gösterir. Bu iki oranın birbirine yakın olması, her iki düzeyin de hedeflendiğini göstermektedir.

Gazi TÖMER A2 ders kitabının okunabilirlik düzeyine bakıldığında ise yine her iki formül sonucunda zor düzeyde metinler olmadığı görülmektedir. (Bkz. Şekil 4.7)

Şekil 4.7 Gazi TÖMER A2 ders kitabının okunabilirlik düzeyi

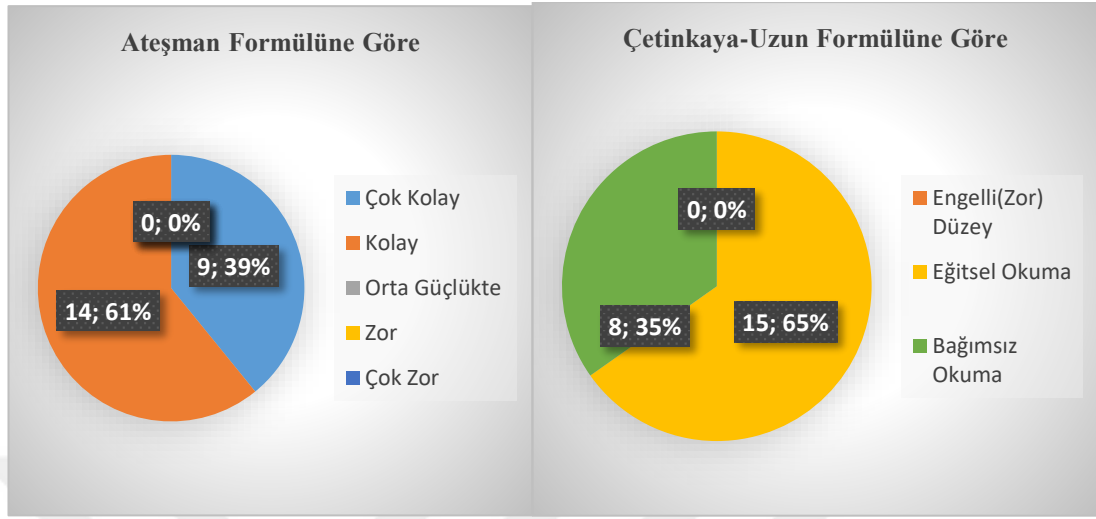


Ateşman formülüne göre yapılan değerlendirmede 19 metinden 17 tanesinin kolay olması, kitabın genel olarak düzeye uygun olduğunun göstergesidir (%89). Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüne bakıldığında ise tüm metinlerin eğitsel düzey aralığında olduğu görülmektedir. Bu da öğrencinin bir öğreticinin kılavuzluğuna gereksinim duyacağını göstermektedir.

Yedi İklim temel düzey ders kitaplarına ilişkin sonuçlara ise Şekil 4.8'de ve 4.9'da yer verilmiştir:

Temel düzey ders kitaplarındaki okuma metinlerinin Ateşman ile Çetinkaya-Uzun formülleri bağlamındaki Yedi İklim temel düzey ders kitaplarına ilişkin sonuçlara Şekil 4.8'de ve 4.9'da yer verilmiştir:

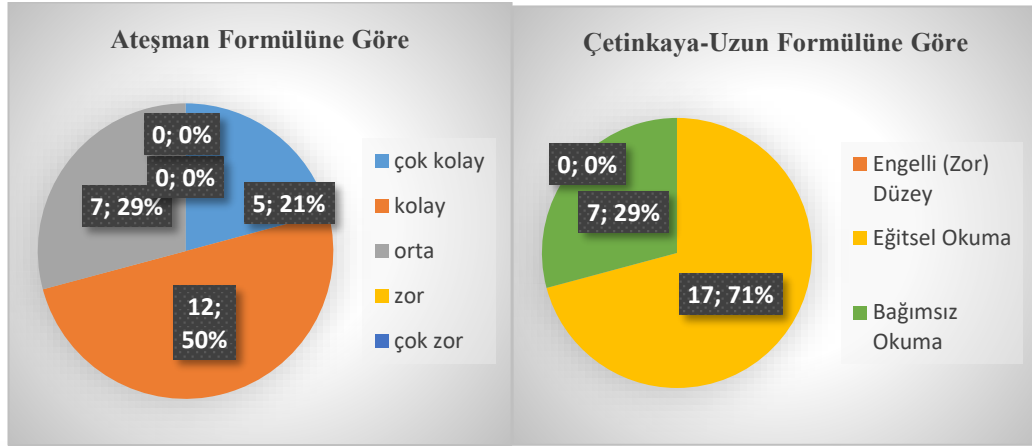
Şekil 4.8 Yedi İklim A1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Yedi iklim A1 ders kitabının okunabilirlik düzeylerine bakıldığında Ateşman Formülünde metinlerin %39'unun çok kolay, % 61'inin ise kolay metinler oranında olduğu görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik güçlüğüne ilişkin zor ve çok zor düzeyde bir oranda metne rastlanmamıştır. Çetinkaya- Uzun formülünde ise metinlerin %81'inin eğitsel okuma düzeyinde, %35'inin ise bağımsız okuma düzeyinde olduğu görülmektedir.

Yedi İklim A1 düzeyi ders kitabından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu uygulanan iki formüle dayalı sınıflandırmalarda okuma güçlüğü'nün temel düzeyde okurun gereksinimini karşılayabilecek düzeyde ve bağımsız okumadan eğitsel okumaya yönelik artan bir oranda olduğu saptanmıştır.

Şekil 4.9 Yedi İklim A2 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Yedi İklim A2 düzeyi ders kitabında 24 metne uygulanan Ateşman formülüne göre metinlerin %50'si kolay düzeyde, %29'u orta güçlükte, %21'i ise çok kolay olarak belirlenmiştir. Kitapta zor ve çok zor olarak ifade edilen aralıklarda herhangi bir veri bulunmamaktadır.

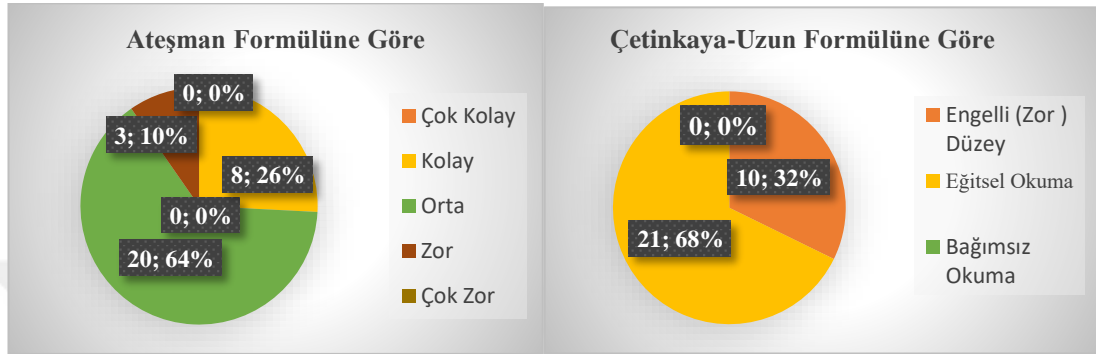
Yedi İklim A2 düzeyi ders kitabında 24 metne uygulanan Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin sınıflandırmada ise metinlerin %71'i eğitsel okuma, %29'u ise bağımsız okuma düzeyindedir. Metinlerin hiçbirinde engelli (zor) düzeye ilişkin bir değer yer almamaktadır.

Her iki formüle ilişkin yapılan sınıflandırmada zor veya engelli düzeye denk gelen bir veriye rastlanmamıştır. Metinlerde Tablo 2.2'de verilen A2 düzeyi kazanımlara uygun olmayan bir bulguya rastlanmamıştır.

4.2 Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Orta Düzey Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri

Ateşman ile Çetinkaya-Uzun formülleri bağlamındaki Yeni Hitit orta düzey ders kitabına ilişkin sonuçlara Şekil 4.10'da yer verilmiştir:

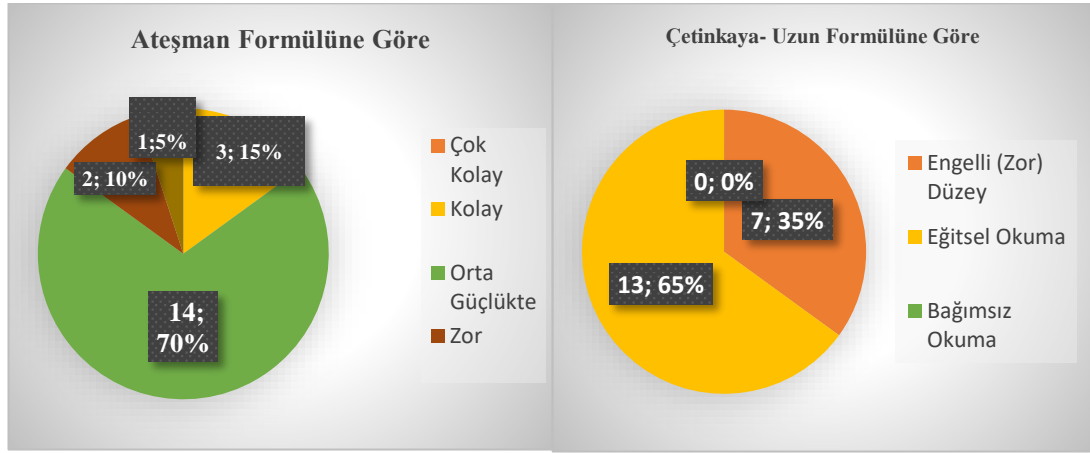
Şekil 4.10 Yeni Hitit B1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Yeni Hitit Orta Düzey ders kitabı tek bir kitaptan oluşur ve yalnızca B1 düzeyi temel alınarak hazırlanmıştır. Bu ders kitabında 31 okuma metnine uygulanan Ateşman formülündeki sınıflandırmaya ilişkin verilerde metinlerin %64'ü orta düzeyde, %26'sı kolay düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın metinlerin %10'u ise zor düzeydedir. Metinlerde uç değerlere (çok kolay-çok zor) ilişkin herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Çetinkaya- Uzun formülünde ise metinlerin %68'i eğitsel okuma düzeyinde, %32'si engelli (zor) düzeyde olup metinlerde bağımsız okuma düzeyine ilişkin herhangi bir veri bulunmamaktadır.

Şekil 4.10'da metinlerin okuma güçlüğüne kitapların dil düzeylerine bağlı olarak arttığını görülmektedir.

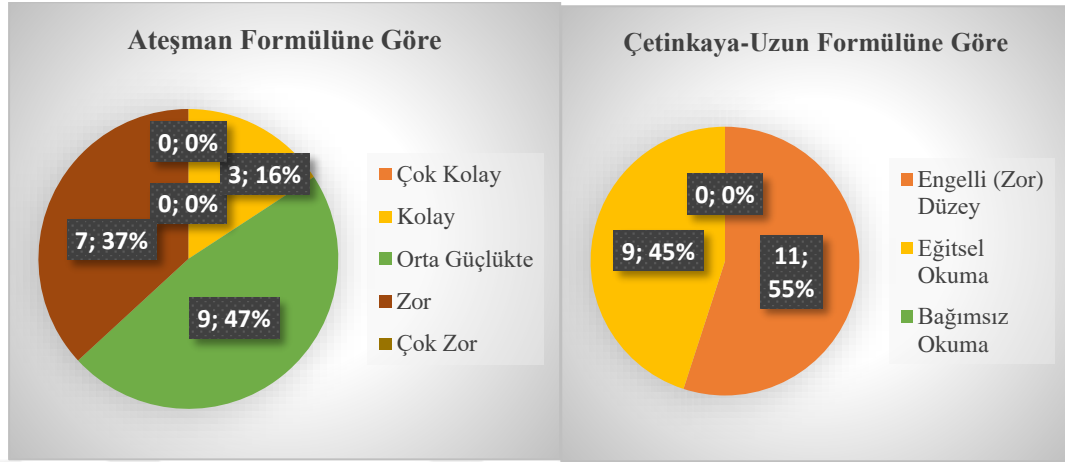
Şekil 4.11 Gazi TÖMER B1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Gazi TÖMER B1 düzeyi ders kitabındaki 20 metne uygulanan Ateşman formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada metinlerin %70'inin orta güçlükte, %15'inin kolay düzeyde, %10'unun zor düzeyde, %5'inin çok zor olarak tanımlanan aralıkta olduğu belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada ise metinlerin %65'i eğitsel okuma olarak tanımlanan düzeyde, %35'i engelli (zor) düzeydedir.

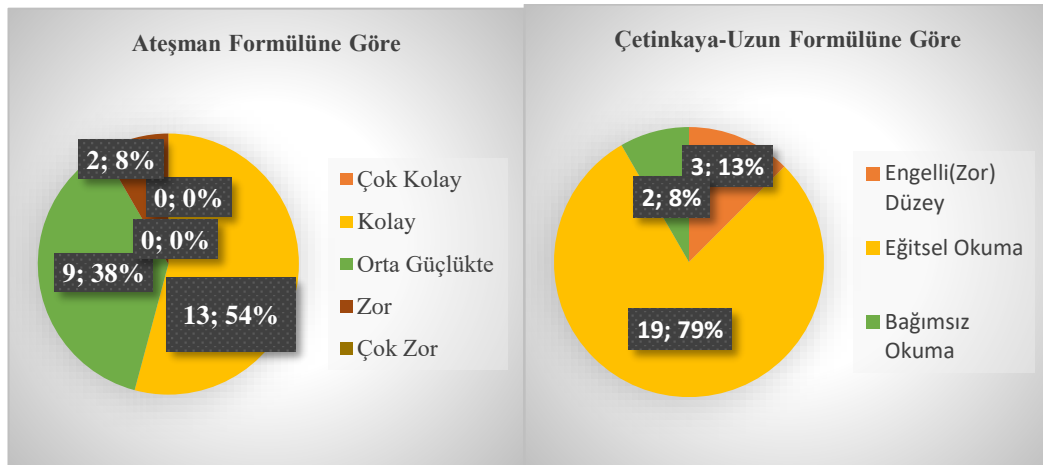
Gazi TÖMER Orta düzey ders kitaplarındaki okuma metinlerinin Ateşman ile Çetinkaya-Uzun formülleri bağlamındaki Yeni Hitit orta düzey ders kitabına ilişkin sonuçlara Şekil 4.12'de ve Şekil 4.13'de yer verilmiştir:

Şekil 4.12 Gazi Tömer B2 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Gazi TÖMER B2 ders kitabında 20 metne uygulanan formüllerde Ateşman formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmanın sonucunda metinlerin %47'sinin orta güçlükte, %37'sinin zor, %16'sının ise kolay düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Metinlerde çok kolay ve çok zor değerde bulunan herhangi bir metne rastlanmamıştır. Çetinkaya- Uzun formülüne ilişkin sınıflandırmada ise metinlerin 55'i engelli (Zor) düzeyde, %45'i eğitsel okuma düzeyindedir.

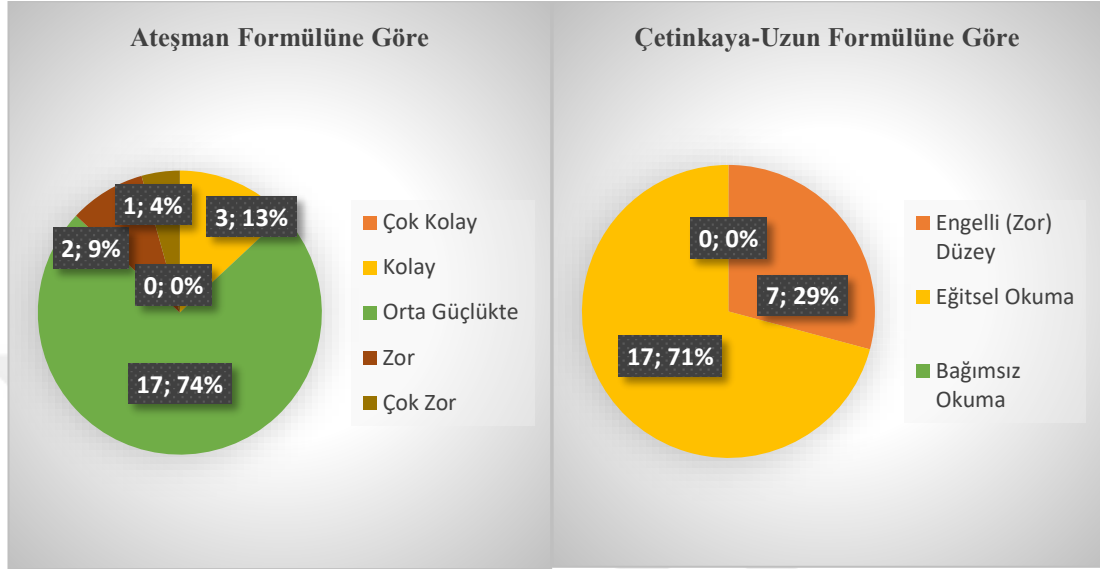
Şekil 4.13.Yedi İklim B1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Yedi İklim B1 düzeyi ders kitabında toplam 23 okuma metnine uygulanan formüllerde Ateşman formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmanın sonucunda metinlerin %54'ünün kolay düzeyde, %38'inin orta güçlükte, %8'inin ise zor düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerde uç değerlere (çok kolay-çok zor) ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada

ise metinlerin %79 oranında eğitsel okuma düzeyine, %13 oranında engelli (zor) düzeyde, %8 oranında ise bağımsız okuma düzeyine ilişkin verilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

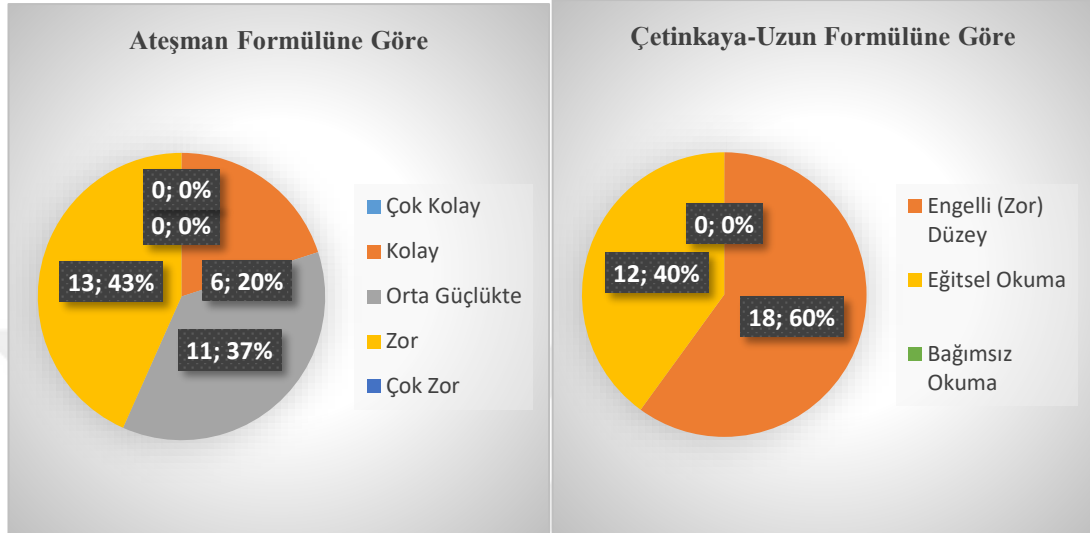
Şekil 4.14 Yedi İklim B2 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Şekil 4.14'e bakıldığında Yedi İklim B2 düzeyi ders kitabında toplam 23 metne uygulanan formüllerde Ateşman formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada metinlerin %74'ünün orta güçlükte, %13'ünün kolay, %9'unun zor, %4'ünün ise çok zor olduğu görülmektedir. Çetinkaya-Uzun formülünde ise metinlerin %71'i eğitsel okuma düzeyinde, %29'u ise engelli (zor) düzeydedir. Ancak bu ders kitabında yer alan "Şans Oyunları" adlı metnin verilerinin çözümlenmesi sonucunda her iki formülün de sınıflandırma aralığı dışında bir değere ulaşılmıştır. Söz konusu formüllerin değer aralığı; Ateşman formülünde +1'den, Çetinkaya-Uzun formülü ise 0'dan itibaren belirlenmiştir. Ancak "Şans Oyunları" adlı metnin okunabilirlik puanına bakıldığında, Ateşman formülünde -23,33697198, Çetinkaya-Uzun formülünde -16,20897949 olduğu görülmektedir. Bu da bu metnin okunabilirlik düzey aralığı içinde olmadığını göstermektedir.

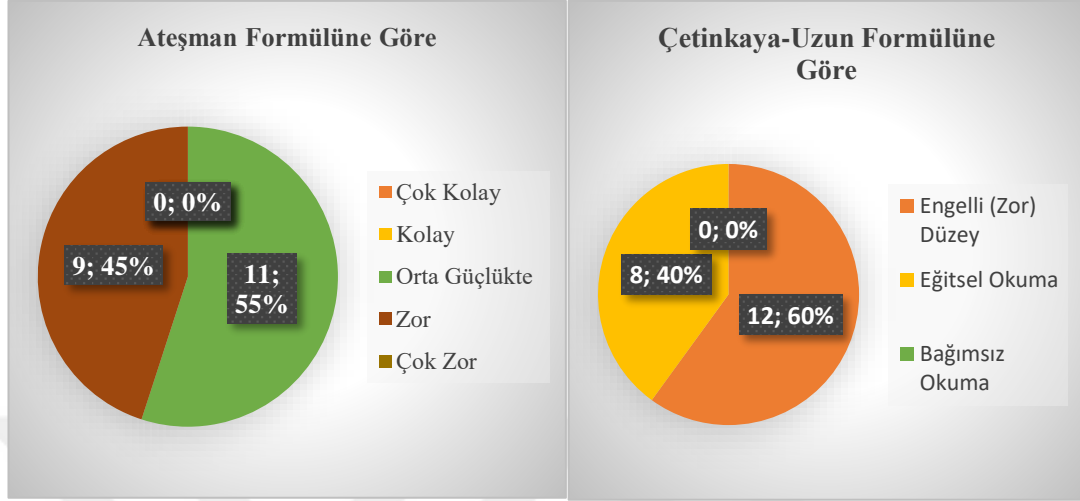
4.3 Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik İleri Düzey Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri

Şekil 4.15 Yeni Hitit B2- C1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



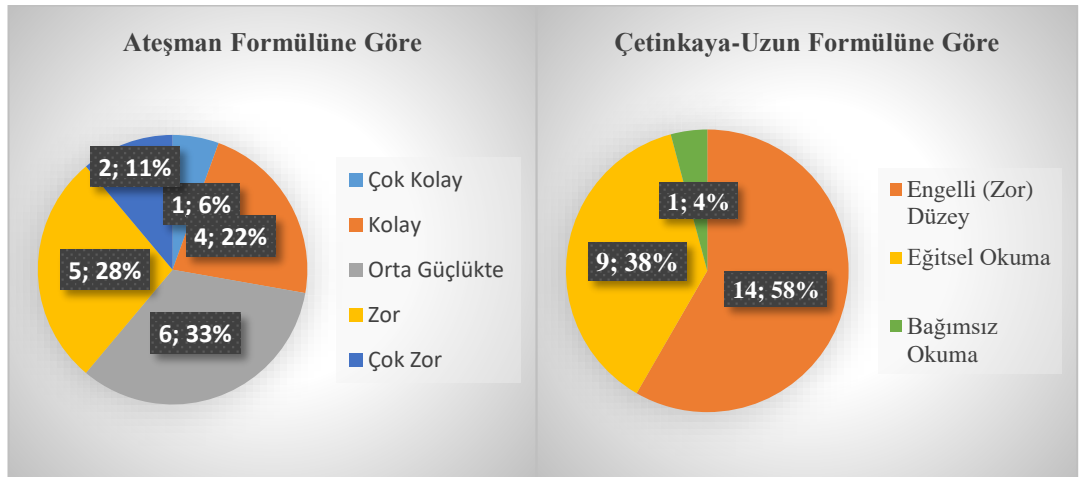
Yeni Hitit B2-C1 düzeyi ders kitabında toplam 30 metne uygulanan formüllerde Ateşman formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada metinlerin %43'ü zor düzeyde, %37'si orta güçlükte, %20'si ise kolay düzeydir. Metinlerde çok kolay ve çok zor olarak ifade edilen aralıklarda bir metne rastlanmamıştır. Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada ise metinlerin %60'ı engelli (zor) düzeyde, %40'ı ise eğitsel okuma düzeyindedir. Bağımsız okuma değer aralığında herhangi bir metnin bulunmaması öğrencinin Yeni Hitit B2-C1 düzeyi ders kitabında bir öğreticiden bağımsız olarak okuma eylemini gerçekleştiremeyecek durumda olduğunu gösterir.

Şekil 4.16 Gazi TÖMER C1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Gazi TÖMER C1 düzeyi ders kitabında toplam 20 metne uygulanan formüllerde Ateşman formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada metinlerin %55'i orta güçlükte, %45'i zor düzeydedir. Metinlerde çok kolay, kolay ve çok zor düzey olarak tanımlanan değerlere ait bir veri belirlenmemiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin yapılan sınıflandırmada ise metinlerin %60'ı engelli (zor) düzeyde, %8'i eğitsel okuma düzeyindedir. Metinlerde bağımsız okuma düzeyine ilişkin bir veri saptanmamıştır.

Şekil 4.17 Yedi İklim C1 ders kitabının okunabilirlik düzeyi



Çetinkaya-Uzun formülüne göre Yedi İklim C1 düzeyi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yaklaşık yarısının zor düzeyde olduğu görülmektedir (f:14; %58).

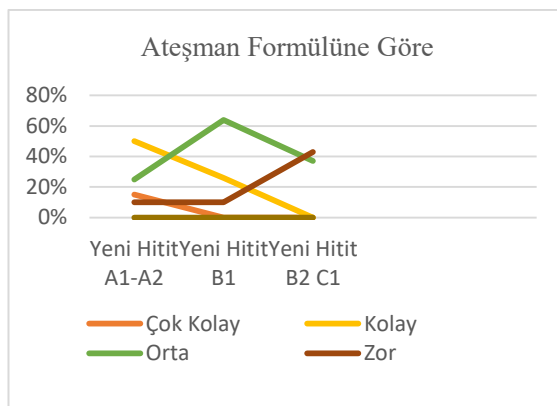
Yedi İklim C1 düzeyi ders kitabında toplam 18 metne uygulanan formüllerden elde edilen veriler sonucunda Ateşman formülüne ilişkin sınıflandırmada metinlerin %33'ü orta güçlükte, %28'i zor düzeyde, %22'si kolay düzeyde, %6'sı çok kolay, %11'i ise çok zor olarak belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre yapılan sınıflandırmada ise %53'ünün engelli (zor) düzeyde, %34'ünün eğitsel okuma düzeyinde, %4'ünün bağımsız okuma düzeyinde olduğu saptanmıştır.

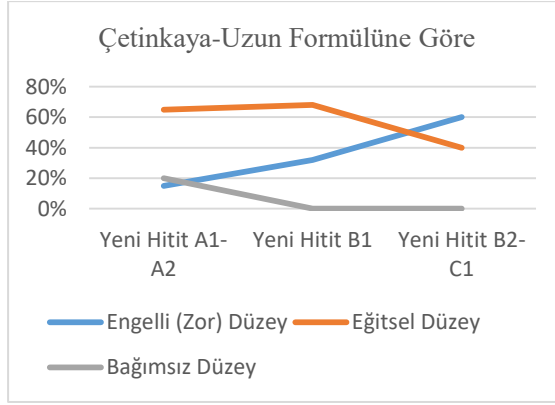
Ancak bu ders kitabında yer alan “Sempozyum ve Bildiri” adlı metnin verilerinin analizi sonucunda her iki formülünde sınıflandırma aralığı dışında bir değere ulaşılmıştır. Söz konusu formüllerin değer aralığı Ateşman formülünde +1'den, Çetinkaya-Uzun formülünde 0'dan itibaren belirlenmişken “Sempozyum ve Bildiri” adlı metnin okunabilirlik puanı Ateşman formülünde -18,0057, Çetinkaya-Uzun formülüne göre -16,51161257 olarak belirlenmiştir.

4.4 Yabancılara Türkçe Öğretimine Yönelik Ders Kitaplarının Okunabilirlik Açısından Düzeylere Göre Karşılaştırılması

Yeni Hitit Türkçe öğretim seti ders kitaplarının verilerinin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan değerler bağlamında ders kitaplarının düzeylerinin artışı ile okunabilirlik puanları arasında orantısal değerler Şekil 4.18'de gösterilmiştir.

Şekil 4.18 Yeni Hitit Türkçe ders kitabı metinlerinin dil düzeylerine göre okunabilirlik düzeyi





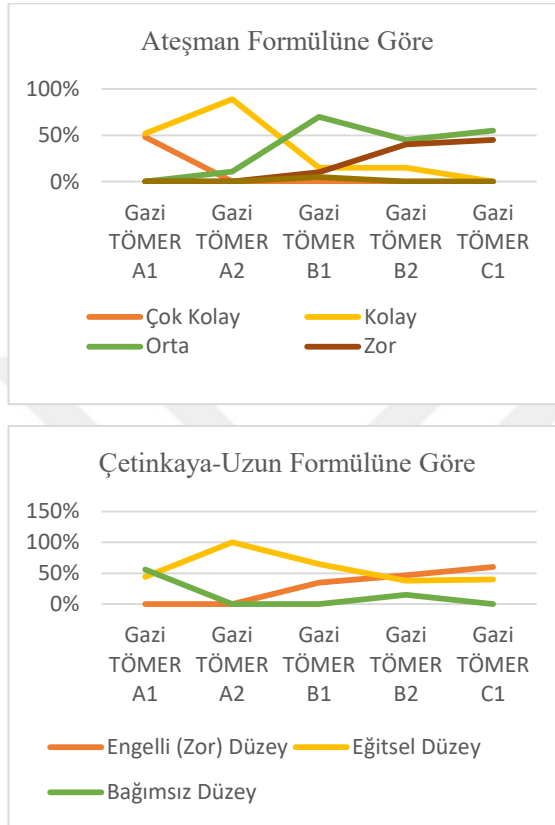
Yeni Hitit öğretim setinde toplam 101 metin incelenmiştir. İncelenen bu metinler ders kitaplarına göre Yeni Hitit A1-A2 düzeyindeki ders kitabında 40 metin, B1 düzeyindeki ders kitabında 31 metin, B2, C1 düzeyinde ise 30 metin olarak dağılım göstermiştir.

Ateşman formülünde Kolay-çok kolay metinlerin oranı A1-A2'ders kitabında %65, B1 ders kitabında %26, B2-C1 ders kitabında %20 olarak saptanmıştır. Orta düzeyde metinlerin oranı, A1-A2'ders kitabında %25, B1 ders kitabında %64, B2-C1 ders kitabında %37; zor- çok zor metinlerin oranı ise A1-A2'ders kitabında %35, B1 ders kitabında %10, B2-C1 ders kitabında %43 olarak saptanmıştır.

Çetinkaya-Uzun formülünde A1-A2 ders kitabında bağımsız düzeyde yer alan kolay- çok kolay metinlerin oranı, %20, B1 ders kitabında %0, B2-C1 ders kitabında %0 olarak belirlenmiştir. Eğitsel düzeyde metinlerin oranı %65, B1 ders kitabında %68, B2-C1 ders kitabında %40; engelli(zor) düzey metinlerin oranı A1-A2 ders kitabında %15, B1 ders kitabında %32, B2-C1 ders kitabında %60 olarak saptanmıştır.

Ders kitaplarının düzeyleri arttıkça genel düzlemde okuma güçlüğüne de arttığı görülmektedir. A1-C1 düzeylerinde yer alan kitaplarda metinlerin okuma güçlüklerine ilişkin yüzdeler değere ilişkin Şekil 4.18'de de görüldüğü gibi dalgalanmalar olsa da genel bağlamda kitapların düzeyleri arttıkça okuma güçlüklerinin de arttığını görülmektedir.

Şekil 4.19 Gazi TÖMER Türkçe ders kitabı metinlerinin dil düzeylerine göre okunabilirlik düzeyi



Gazi TÖMER öğretim setinde toplam 104 metin incelenmiştir. İncelenen bu metinlerin ders kitaplarına göre Gazi TÖMER A1 düzeyindeki ders kitabında 25, A2 düzeyindeki ders kitabında 19, B1 düzeyindeki ders kitabında 20, B2 düzeyindeki ders kitabında 20, C1 düzeyinde ise 20 metin yer alır.

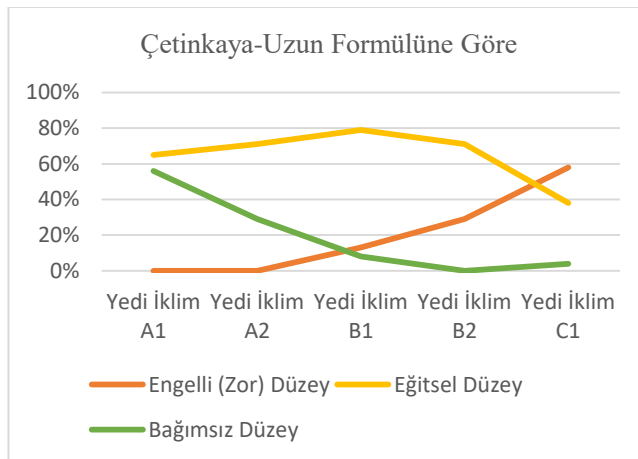
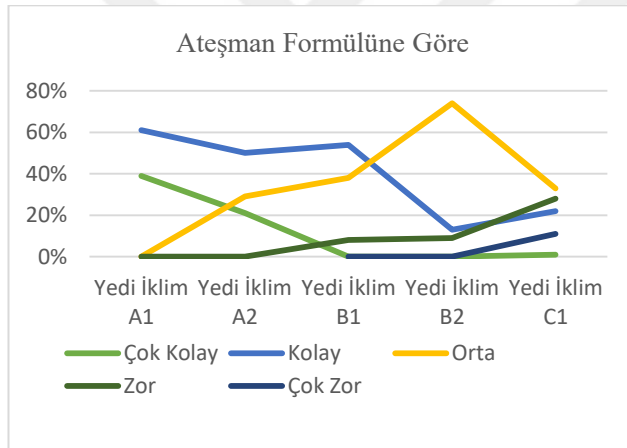
Ateşman formülünde Kolay-Çok kolay metinlerin oranı A1 ders kitabında %100, A2 ders kitabında %89, B1 ders kitabında %15, B2 ders kitabında %16, C1 ders kitabında %0 olarak saptanmıştır. Orta düzeyde metinlerin oranı, A1 ders kitabında %0, A2' ders kitabında %11, B1 ders kitabında %70, B2 ders kitabında %47, C1 ders kitabında %55 olarak belirlenmiştir. Zor- çok zor metinlerin oranı ise A1 ve A2 ders kitabında %0, B1 ders kitabında %15, B2 ders kitabında %37, C1 ders kitabında %45 olarak saptanmıştır.

Çetinkaya-Uzun formülünde A1 ders kitabında bağımsız düzeyde yer alan metinlerin oranı %56, A2 ders kitabında bağımsız düzeyde, %0, B1 ders kitabında

%0, B2 ders kitabında %0 C1 ders kitabında %0 olarak belirlenmiştir. Eğitsel düzeyde metinlerin oranı A1 ders kitabında %44, A2 ders kitabında %0, B1 ders kitabında %65, B2 ders kitabında %45, C1 ders kitabında %40 olarak belirlenmiştir. Engelli(zor) düzey metinlerin oranı A1 ders kitabında %0, A2 ders kitabında %0, B1 ders kitabında %35, B2 ders kitabında %55, C1 ders kitabında %60 olarak saptanmıştır.

Ders kitaplarının düzeyleri arttıkça genel düzlemde okuma güçlüğüne de arttığı görülmektedir. A1-C1 düzeylerinde yer alan kitaplarda metinlerin okuma güçlüklerine ilişkin yüzdelerle ilgili Şekil 4.19'de de görüldüğü gibi dalgalanmalar olsa da genel bağlamda kitapların düzeyleri arttıkça okuma güçlüklerinin de arttığını görülmektedir.

Şekil 4.20 Yedi İklim Türkçe ders kitabı metinlerinin dil düzeylerine göre okunabilirlik düzeyi



Yedi İklim öğretim setinde toplam 119 metin incelenmiştir. İncelenen bu metinlerin ders kitaplarına göre Yedi İklim A1 düzeyindeki ders kitabında 23, A2

düzeyindeki ders kitabında 24, B1 düzeyindeki ders kitabında 24, B2 düzeyindeki ders kitabında 24, C1 düzeyinde ise 24 metin yer alır.

Ateşman formülünde kolay-çok kolay metinlerin oranı A1 ders kitabında %100, A2 ders kitabında %71, B1 ders kitabında %54, B2 ders kitabında %13, C1 ders kitabında %28 olarak saptanmıştır. Orta düzeyde metinlerin oranı, A1 ders kitabında %0, A2'ders kitabında %29, B1 ders kitabında %38, B2 ders kitabında %74, C1 ders kitabında %33 olarak belirlenmiştir. Zor- çok zor metinlerin oranı ise A1 ve A2 ders kitabında %0, B1 ders kitabında %8, B2 ders kitabında %13, C1 ders kitabında %39 olarak saptanmıştır.

Çetinkaya-Uzun formülünde A1 ders kitabında bağımsız düzeyde yer alan metinlerin oranı %25, A2 ders kitabında bağımsız düzeyde, %29, B1 ders kitabında %8, B2 ders kitabında %0, C1 ders kitabında %4 olarak belirlenmiştir. Eğitsel düzeyde metinlerin oranı A1 ders kitabında %65, A2 ders kitabında %71, B1 ders kitabında %79, B2 ders kitabında %71, C1 ders kitabında %58 olarak belirlenmiştir. Engelli(zor) düzey metinlerin oranı A1 ders kitabında %0, A2 ders kitabında %0, B1 ders kitabında %13, B2 ders kitabında %29, C1 ders kitabında % 58 olarak saptanmıştır.

Ders kitaplarının düzeyleri arttıkça genel düzlemde okuma güçlüğü'nün de arttığı görülmektedir. A1-C1 düzeylerinde yer alan kitaplarda metinlerin okuma güçlüklerine ilişkin yüzdeler değerlere ilişkin Şekil 4.19'de de görüldüğü gibi dalgalanmalar olsa da genel bağlamda kitapların düzeyleri arttıkça okuma güçlüklerinin de arttığını görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5 SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç

Metinleri değerlendirmenin birden fazla yolu vardır. Bir metnin niteliği hakkında tek bir ölçüte dayalı olarak genel bir yorum yapmak olanaksızdır. Alan ve Biçer'e (2017, ss.1137) göre okunabilirlik formüllerinin bizlere sağladığı bilgi, metnin dil yapısıyla ilgilidir. Nitekim okunabilirlik düzeyleriyle metinler hakkında verilen düşünceler belli orandadır. Bu nedenle metinlerin kolay ya da zor olmasına ilişkin yorumlar yalnızca okunabilirlik puanlarıyla ilişkilendirilerek yapılamaz. Çünkü bir metnin seslem, sözcük ve tümce sayısı bizlere o metnin içeriği ile ilgili bilgi vermez.

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır; bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Temel düzeyde incelenen A1-A2 düzeylerindeki ders kitaplarındaki metinlerin basit, anlaşılır, kısa ve tümcelerden oluşması gerekmektedir. Özellikle Ortak Başvuru Metninde temel düzeyde okuma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmada metinlerin bu özelliği taşımasının gerekliliğine ilişkin vurgu yapılmıştır. İncelenen ders kitaplarından her birinin verilerinin çözümlenmesi sonucu elde edilen veriler temel düzeyde en kolay okuma oranına sahip kitabın Gazi TÖMER Türkçe öğretim seti olduğunu göstermiştir. A1 düzeyi ders kitabı, Ateşman formülüne göre %52'si kolay, %48'i çok kolay düzeydedir. Çetinkaya-Uzun formülünde ise %52'si bağımsız düzey, %44 eğitsel okuma düzeyine sahiptir. Bu ders kitabında öğrenci zor metinlerle karşı karşıya kalmamıştır. A2 düzeyinde Ateşman formülünde, %89 oranında kolay, %11 oranında orta güçlükte olduğu belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise tüm metinler eğitsel düzeydedir. Okuma güçlüğüne ilişkin en yüksek oranın bulunduğu değer ise Yeni Hitit Türkçe öğretim setidir. Ders kitabında

yer alan metinler Ateşman formülüne göre %50 oranında kolay düzeyde, %25 oranında orta düzeyde, %15'i kolay düzeyde, %10'u çok zor düzeydedir. Çetinkaya-Uzun formülüne bakıldığında ise %65'i eğitsel düzeyde, %20'si bağımsız düzeyde, %15'i ise engelli (zor) düzeydedir. Yeni Hitit Türkçe öğretim seti ders kitabında zor düzeyde metinler de yer alırken, Yedi İklim ve Gazi TÖMER ders kitaplarında zor düzeyde metin saptanmamıştır. Yeni Hitit temel düzey ders kitabında metinler Ateşman formülüne göre %50'si kolay düzeyde, %25'i orta düzeyde, %15'i kolay düzeyde, %10 zor düzeydedir. Çetinkaya- Uzun formülünde ise metinler, %65 eğitsel düzey, %20 bağımsız düzey %15 engelli (zor) düzey olarak belirlenmiştir. Zakaluk ve Samuels'e (1988) göre öğrenciler, öğretimsel metinlerin zorluk düzeyleri, kendilerinin okuma seviyeleri ile aynı olduğu zaman en uygun öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler. (Akt. Solmaz, 2009). Temel düzeye ilişkin Yeni Hitit ders kitabında zor metinlerin olması, öğrencinin okuma becerisinin gelişmesinde engelleyici bir etkiye sahiptir.

Temel düzeyden başlayarak orta düzeyde metinlerle buluşturulan öğrenci artık okuma becerisini yetkin bir biçimde kullanabilecek potansiyeli yakalamıştır. Bu nedenle orta düzeydeki metinlerin okuma güçlüğü'nün temel düzeye göre daha yüksek bir hale gelmesi olağandır. Orta düzeyde incelenen ders kitaplarındaki metinlerin okuma oranına göre değerlendirilmesi sonucu Yedi İklim Türkçe öğretim seti orta düzey ders kitaplarının, Gazi TÖMER ve Yeni Hitit ders kitaplarından daha kolay düzeyde hazırlandığı belirlenmiştir. Yedi İklim ders kitabı B1 ders kitabında metinlerin %54'ü kolay düzeyde, %38'i orta düzeyde, %8'i zor düzey olarak belirlenmiştir. Çetinkaya-Uzun formülünde ise %79'u eğitsel düzeyde, %13 engelli (zor) düzeyde, %8 'i bağımsız düzeydedir. Yedi İklim B2 düzeyi ders kitabında Ateşman formülüne göre metinlerin %74'ü orta düzeyde, %13'ü kolay düzeyde, %9'u çok zor düzeyde belirlenmiştir. Çetinkaya- Uzun formülünde ise oranlar, %71'i eğitsel düzeyde, %29'u bağımsız düzeyde okunabilir olarak karşımıza çıkar. Gazi TÖMER Türkçe öğretim seti ise orta düzeyde okuma güçlüğü oranı en yüksek kitap olarak saptanmıştır. Gazi TÖMER Türkçe öğretim seti B1 ders kitabının Ateşman formülüne ilişkin bulguları metinlerin %70 'inin orta düzeyde, %15'inin kolay düzeyde, %10'unun zor düzeyde, %5'inin çok zor olduğuna yöneliktir. Çetinkaya- Uzun formülünde ise metinlerin %65'i eğitsel düzeyde, %35'i engelli(zor) düzey olarak belirlenmiştir. B2 seviyesinde ise, %47 düzeyinde orta düzey, %37 oranında zor

düzy, %16 kolay düzeyde metinler Ateşman formülünün bulguları arasındadır. B2 seviyesi Çetinkaya-Uzun formülüne ilişkin verilerde ise %55'i engelli düzeyde, %45'i eğitsel düzeyde olmak üzere metinlerin okuma güçlüğü belirlenmiştir.

İleri düzey ders kitaplarını kullanmaya başlayan öğrenciler artık bir anadili kullanıcısı kadar yetkin bir şekilde anlama ve anlatma becerilerini kullanabilir. Buna göre ileri düzey ders kitaplarında kullanılan metinler anadili kullanıcısına sunulan nitelikte olmalıdır. İleri düzey ders kitaplarındaki metinlerin verilerinin çözümlenmesi sonucu 3 kitap arasında en kolay kitap seti Yedi İklim Türkçe öğretim seti olarak belirlenmiştir. Yedi İklim Türkçe öğretim setinde Ateşman formülüne göre metinlerin %33'ü orta, %28'i zor düzeyde, %22'si kolay düzeyde, %11'i çok zor, %6'sı çok kolay düzeydedir. Çetinkaya- Uzun formülüne göre metinlerin, %58'i engelli(zor) düzey, %38'i eğitsel düzeyde, %4'ü bağımsız düzeydedir. Yeni Hitit Türkçe öğretim seti ve Gazi TÖMER Türkçe öğretim seti arasında yapılan karşılaştırmada ise Yeni Hitit Türkçe öğretim setinin daha kolay bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Gazi TÖMER Türkçe öğretim seti C1 düzeyi ders kitabındaki metinler Ateşman formülüne göre %55'i orta düzeyde, %45'i zor düzeydedir. Çetinkaya-Uzun formülüne göre yapılan değerlendirmede ise metinlerin, %60'ı engelli(zor) düzeyde, %40'ı eğitsel düzeydedir. Yeni Hitit Türkçe öğretim seti ileri düzey ders kitabında Ateşman formülü temelinde incelenen metinlerin, %43'ü zor düzeyde, %37'si orta düzeyde, %20'si kolay düzeydedir. Çetinkaya-Uzun formülünde ise metinlerin %60'ı engelli (zor) düzeyde, %40'ı eğitsel düzeydedir. Ancak Yedi İklim C1 düzeyi ders kitabında "Sempozyum ve Bildiri" metni her iki formülde de verilen değerlerin dışına çıkan bir okunabilirlik puanına sahiptir. Söz konusu metnin okunabilirlik puanı Ateşman formülünde -18,0057, Çetinkaya-Uzun formülüne göre ise -16,51161257 olarak belirlenmiştir.

Tüm bu bulgulardan hareketle 4. problem tümcesine yönelik olarak kitapların dil düzeyi arttıkça okuma güçlüğü'nün de arttığını, genel bağlamda düzeylere yönelik çizgilerde dalgalanmalar olsa da temel düzeyden ileri düzeye doğru kolay okuma güçlüğüne sahip metinlerin oranının azaldığını, zor okuma güçlüğüne sahip metinlerin sayısının arttığı görülmektedir.

"Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi A1, A2, B1, B2 ve C1+ seviyelerinden oluşan 5 kurda yapılmaktadır ve her kur bir önceki kurdan daha zor bir yapıya sahiptir. Kurlar arasındaki kolaydan zora sıralamasına kurların içinde de uyulması gerekmektedir. Bir kurda yer alan her ünitenin bir öncekinden zor,

ünitelerde yer alan her konunun da yine bir öncekine göre daha zor olması gerekmektedir. Kitaplarda yer alan metinler, metinlerde yer alan cümle ve sözcükler de yine aynı şekilde kolaydan zora doğru bir sıralamaya tabi olmalıdır. Her metin bir öncekinden daha zor olmalıdır.” (Biçer, Alan,2017, 1137).

Sonuç olarak, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında kurların da kendi içinde düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Anadili eğitiminde önemli bir kavram olan okunabilirlik kavramı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında düşünüldüğünde daha çok dikkat edilmesi gereken bir konudur. Metinlere yönelik okuma güçlüğüne fazla olması anadili Türkçe olan biri için okuma becerisine ilişkin engeller oluştururken yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için daha büyük bir problem oluşturması olasıdır.

5.3 Öneriler

Okunabilirlik kavramı bir dilin anadili kullanıcıya sunulan ders kitapları için Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bulunan metinler, öğrencilerin anlayabileceği uzunlukta olmalıdır. Metinlerde yer alan tümceler ve sözcüklerin uzunluğu bu bağlamda fazla uzun olmamalı, öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Öğrenci düzeyinin üstünde uzunluğa sahip tümceler öğrenciler tarafından anlaşılması beklenemez. Çok kısa tümceler veya çok uzun tümceler öğrenci seviyesine uygun değildir. Metnin çok uzun tümcelerden oluşması öğrencinin öğrenme güdüsünün önüne geçip okumayı zorlaştıracak gibi, çok kısa tümceler olması da öğrencinin sıkılmasına neden olup okuma becerisinin gelişmesini engelleyebilir.

Düzeylerinin çok altında kolaylığa veya çok üstünde zorluğa sahip metinler, yabancılara Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşılmasının önüne geçecektir. Bundan dolayı ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde bu noktaya da dikkat edilmelidir. Metinler sadece içerikleri göz önüne alınarak seçilmemeli, sözcük ve tümce uzunlukları da dikkate alınmalıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi basamaklı kur sistemi temel alınarak yapılmaktadır. Bu kur sisteminde ders kitapları temelden ileri düzeye doğru A1, A2, B1, B2, C1 + şeklinde düzenlenmiştir. Kurlar arasındaki düzeylere ilişkin sıralamanın ders kitapları içinde de kolaydan zora doğru sıralanması ders kitaplarını daha düzenli bir hale getirecektir. Bir kurda yer alan her ünite bir öncekinden zor olarak

düzenlenebilir. Kitaplarda yer alan metinler, metinlerde yer alan tümle ve sözcükler de yine aynı şekilde kolaydan zora doğru bir sıralamaya alınabilir. “Metinlerin tema içerisinde kolaydan zora doğru ilerlemesi hem öğretim ilkeleri hem de metinlerin okunabilirliği açısından daha yerinde bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.” (Baki, 2019, ss.41). Temalara ilişkin yapılan sınıflandırmada metinlerin uzunluklarına göre sadeleştirme ya da düzenleme yapılabilir.

Yeni Hitit Temel Düzey ders kitabında zor metinlerin bulunması ortak dil düzeyinde okuma becerisine ilişkin verilen kazanımlara aykırı bir durumdur. Bu nedenle bu ders kitabındaki metinler yeniden incelenmeli, metinler okunabilirlik açısından uygun hale getirilmelidir.

Yedi İklim ders kitabı B2 düzeyinde yer alan “Şans Oyunları” ve C1 düzeyi ders kitabında yer alan “Sempozyum ve Bildiri” adlı metinler okunabilirlik açısından formüllerinin değer aralıkları dışında bir veriye ulaşılmıştır. Bunun nedeni metinlerde yer alan tümce sayısının az olmasıdır. Bu nedenle bu metinlerde ya düzeltilme yapılmalı ya da kitaptan çıkarılmalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplardan Yeni Hitit, Yedi İklim ve Gazi TÖMER (temel, orta, ileri düzey) ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelendiği bu çalışmada metinlerin güçlük düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. “Ders kitaplarını hazırlayanların ve bu alanda görev yapan öğretim elemanlarının metin seçiminde zorluk düzeylerini göz önünde bulundurmaları öğrencilerin amaçlarına ulaşmaları açısından etkili olacaktır.”(Biçer, Alan, 2017, ss.1137). Dil öğretimi yapılırken ders kitaplarının nitelikli olması öğrenme sürecine ilişkin olumlu dönütler sağlayacaktır.

“Metnin okunabilirlik düzeyinin öğrenci düzeyine uygun olmaması durumunda öğretimde olumsuz durumlar yaşanabilir. Metnin güç olması öğrencinin okuma yeteneğini zorlamakta; kolay olması da ilgi uyandırmamaktadır. Bu nedenle öğrencilere zorluk derecelerine göre okuma metni seçilmelidir. (Güneş,2000,s. 235). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanmak için hazırlanan ders kitaplarına metin seçimi yapılırken öğrenci düzeyi gözden uzak tutulmamalı, metinler kur düzeyine göre, ünite içinde aşamalı olarak geliştirilmeli ve metinlerin okunabilirliği de göz önüne alınmalıdır.

Ders kitabına seçilecek metinlerin yabancı dil öğrenen bireyde okuma becerisinin amacına ulaşır anlamayı geliştirmesinin yanında öğrenci düzeyine uygun biçimde okunabilir ve anlaşılır olması gerekmektedir. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kitap yazma süreci sabit değil gelişim ve değişimlere açık bir süreçtir. Yabancılara Türkçe öğretim setlerindeki metinler daha çok kullanım işlevli veya sadeleştirilmiş olduğu için, bu metinlerle ilgili çalışmalar dikkate alınırsa daha kaliteli setlerin hazırlanmasında fayda sağlayacaktır.” (Zorbaz, Köroğlu, 2016, ss.225). Söz konusu ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda okuma güçlüğü'nün anadili kullanıcılarına oranla daha fazla dikkate alınması gerekir. Her ne kadar düzeyler arttıkça öğrencilerin Türkçeye karşı yetkinliği artacak olsa da hala birtakım problemler yaşayabilecekleri unutulmamalıdır.

Okunabilirlik üzerine yapılan çalışmalar, daha çok sözcük ve tümce uzunluğu değişkenleri ile sınırlı kalmıştır. Okunabilirliğin saptanmasında önemli bir etken durumunda olan sözcük sıklığı değişkeninin de olduğu daha kapsamlı çalışma yapılmasına gereksinim vardır. Bu gereksinim daha sonra yapılacak olan çalışmalara bir öneri olarak göz önünde bulundurulabilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Ak, D. (2011). *İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway örnekleme)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (2. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akkurt, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri ve metinlerin metin okunabilirliği açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aktaş, T., & İşigüzel, B. (2013). Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi: kuram ve uygulama. *Nevşehir Üniversitesi Yayınları*.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(2), 169-178.
- Alderson, J. C. (2001). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ateşal, Z. (2013). *Didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyi (9. sınıf örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve sözlü anlatım (kompozisyon bilgileri)* (2. Baskı). İstanbul: 3F Yayıncılık.
- Baki, Yasemin. (2019). Türkçe Dersi 8. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46.
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Bailin, A., & Grafstein, A. (2016). *Readability: text and context*. Springer.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A.E. (2010). Metinlerin okunabilirliğin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 49-62
- Benhür, M. H. (2002). Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beyreli, L., & Başoğul, D. A. (2013). İkinci dil öğretim kaynaklarında yer alan anlama etkinliklerinin karşılaştırılması (Yeni Hitit ve New Headway örnekleme). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11)
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.
- Bolat, K. K. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Penguin English.

CEFR (Common European Framework). (2001). Council for cultural comission, Common European fraemwork of reference for language, learning, teaching, assesment. Cambridge: Cambridge University Press.

Chall, J. S. (1988). *Readability: the beginning years*.

B, Zakaluk-S Jay Samuels, *International reading association inc*.

Chatman, S. P., & Goetz, E. T. (1985). Improving textbook selection. *Teaching of Psychology*, 12(3), 150-152.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*,(çev. Ahmet Kocaman) Ayraç Yayınları

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6.Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 173.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.

Dale, E. ve Chall, J. S. (1949). The Concept of readability. *Elementary English*. 26 (1), 19-26

Davison, A. (1988). Readability: Its Present, Assigning Grade Levels without Formulas: Some Case Studies. In B. L.

Delice, A., Aydın, E., & Kardeş, D. (2009). Öğretmen Adayı Gözüyle Matematik Ders Kitaplarında Görsel Öğelerin Kullanımı The Use of Visual Objects in Mathematics Textbooks From The Perspective of Teacher Candidate. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 8(16), 75-92.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. *TÜBAR*, 30, 51-72

Demir, T. (2008). İlköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir değerlendirme.

17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya, 301-310.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

Dubay, W. H. (2007). *Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text*

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. (2. Baskı) Ankara: Grafiker Yayınları

Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.

Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde" okuma". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.

Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın/Yayım/Dağıtım.

Erol, H. F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okunabilirlik. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38.

Feng, L., Jansche, M., Huenerfauth, M., & Elhadad, N. (2010, August). A comparison of features for automatic readability assessment. In Proceedings of the 23rd international conference on computational linguistics: Posters (pp. 276-284). Association for Computational Linguistics.

Flesch, R. (2001). *How to write English: let's start with the formula*.

Fry, E.B. (1968). *A readability formula that saves time*, Journal of Reading.

Fry, E. (2002), Readability Versus Leveling: Both Of These Procedures Can Help Teachers Select Books For Readers At Different Stages, *The Reading Teacher*, 56: 286-292.

- Grabe W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Great Britain: Longman.
- Goldbort, R. (2001). Readable Writing By Scientists and Researchers, *Journal of Environmental Health*, Vol. 63. Issue 8: 40-42.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Gökalp, Z. (2005). *Türkçülüğün esasları*, İstanbul: Akvaryum.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gray, W. S. and B. Leary. 1935. *What makes a book readable*. Chicago: Chicago University Press.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (1993). Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 12, 30-36.
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
- Halis, İ., *Teknolojileri, ö., & geliştirme*, M. (2002). Nobel Yayınları.
- Harris, R., & Taylor, T. J. (2002). *Dil bilimi düşününde dönüm noktaları*. Çev.: C. Taylan, E. Aydın. Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hasırcı, S. (2016). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisinin Yeri*. F. Yıldırım, & B. Tüfekçioğlu içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar Yöntemler Beceriler Uygulamalar* (s. 436). Ankara: Pegem Akademi.
- Hengel, E. (2017). *Publishing while female. Are women held to higher standards*.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language readers. *System*, 5, 110-123.
- Huber, J. (2002). From the First to the Second Medium-Term Programme of Activities. *the European Language Gazette*. (5 Kasım, 2002).

- İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Jongsma, E.A. (1971). *The Cloze Procedure as a Teaching Technique: International Reading Association*, Newark, Delaware.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karakuş Tayşi, E. (2017). *Dil becerileri anlama (dinleme ve okuma becerileri) içinde*. Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Güntekin, İ. ve Melanlıoğlu, D. (Ed). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (s. 289-359). Ankara: Kesit Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-278.
- Karakaş, Ö. (2013). *8. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (meb tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Klare, G. R. (1984), *Readability, handbook of reading research*, ed. P. D. Pearson, New York: Longman.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı Temmuz-Ağustos*, 379-380.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Laveau, I. (1985). *Sach-und Fachtexte im Unterricht: methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. Goethe-Inst..
- Mackey, R. (1979). *Reading in Second Language: Hypothesis Organization And Practice*. Massachussets : Newboursy House Publishers.

- Nunan, D. *Designing Tasks For The Communicative Classroom*, Cambridge Uni. Pres.1989.
- Okur, A, & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12 (1), s. 203-226.
- Ortner, B. (1998), *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und Praktische Umsetzung*, Hueber Verlag, Ismaning.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özbay, M. (2009), *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (3.Baskı). Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. A Modern English Course for Turks 7 <http://www.ingilish.com/es3.htm>. 2005.
- Özdemir, O. (2006). Egemenlik ve dil. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanmaya etkisi* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Rada, M. (2016), *Kaan Murat Yanık'ın Uçurtma Mevsimi kitabındaki öykülerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi.*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge university press.
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. *RELC Guidelines*, 23(2), 12-16.
- Sever, Sedat (2007), Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu – Bildiriler, s. 222-229, Eskişehir.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi
- Şahin, A. (2010). Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şen, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmek Üzere “Bellek Stratejilerinin” Kullanımı. *E-Dil Dergisi*, Sayı 4, 64-83.
- Şimşek P. (2011a). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek P. (2011b). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), A.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Afyonkarahisar
- Tazebay, A (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye’de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi, *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 27, s. 645-654.
- Tekbıyık, A. (2006), Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:14, No:2, 441- 446.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Türkiye.
- Turan, Ş. (1990). *Türk Kültür Tarihi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Türkçe Sözlük (2005)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yalınkılıç, K. (2010). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. Ülper, H. (Ed.), *Türkçe ders kitabı incelemeleri içinde (s. 3-20)* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (Eds.). (2009). *Yabancılara Türkçe öğretimi: politika yöntem ve beceriler*. Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, K. ve Yeşilbursa C. (2007) Sosyal Bilgiler Derslerinde Yazılı Materyallerin Öğrencilerin Okuma Seviyelerine Uygunluğunun Belirlenmesinde Kullanılan Ölçme Araçları. *TSA/ Yıl: 11, s:1, Nisan 2007*
- Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Zakaluk and S. J. Samuels (Eds.), *Readability: Its Past, Present and Future* (pp. 49-58), *Newark, Delaware: IRA*
- Zorbaz, K. Z. (2007), Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirmel, *Eğitim Kuram ve Uygulama*, Sayı:3(1), 87-101.
- Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setindeki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları Ve Okunabilirlik Düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).

İncelemeye Alınan Kaynaklar

- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M., & Özdemir, C.(Ed.) (2015). *Yedi İklim Türkçe A1 Düzeyi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı y.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M., & Özdemir, C.(Ed.) (2016). *Yedi İklim Türkçe A2 Düzeyi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı y.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M., & Özdemir, C.(Ed.) (2015). *Yedi İklim Türkçe B1 Düzeyi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı y.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M., & Özdemir, C.(Ed.) (2018). *Yedi İklim Türkçe B2 Düzeyi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı y.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M., & Özdemir, C.(Ed.) (2016). *Yedi İklim Türkçe C1 Düzeyi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı y.
- Kurt, M, Temur N (2018). *Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey*. (Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara).
- Kurt, M, Temur N (2018). *Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey*. (Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara).
- Kurt, M, Temur N (2018). *Yabancılar için Türkçe B1 Temel Düzey*. (Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara).
- Kurt, M, Temur N (2018). *Yabancılar için Türkçe B2 Temel Düzey*. (Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara).
- Kurt, M, Temur N (2019). *Yabancılar için Türkçe C1 Temel Düzey*. (Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara).
- Uzun, N. E. (Ed.), (2018). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uzun, N. E. (Ed.), (2017). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Uzun, N. E. (Ed.), (2014). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

EKLER*Ek-1:**Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti A1- A2 Ders Kitabı Verileri*

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman formülü	Çetinkaya formülü
Manavda	163	87	22	3,95454545	1,87356322	113,233234	66,294849
Günaydın İstanbul	162	52	13	4	3,11538462	63,2244231	33,9795
Hobiler	262	111	21	5,28571429	2,36036036	90,2018082	52,3518867
Cumartesi Planı	262	111	21	5,28571429	2,36036036	90,2018082	52,3518867
Aile Fotoğrafi	215	85	22	3,86363636	2,52941176	87,1217914	49,3395856
Arkadaşım Emre	278	104	23	4,52173913	2,67307692	79,6323955	44,9671413
Köyde ve Şehirde Hayat	360	144	24	6	2,5	82,7275	48,0295
Başkentler	365	141	20	7,05	2,58865248	76,4253865	44,7061379
İstanbul	321	122	16	7,625	2,63114754	73,2173975	43,0434939
İşaretleyelim	593	233	25	9,32	2,54506438	72,2518386	43,634692
Geçmişten Günümüze	522	189	19	9,94736842	2,76190476	61,9028446	37,3904862

Ek-1 (Devam/)

Çınar Restoran	254	113	23	4,91304348	2,24778761	95,6970893	55,6391781
Nasıl Alışveriş Yapıyoruz	308	114	13	8,76923077	2,70175439	67,3943252	40,0975857
Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız	494	219	29	7,55172414	2,25570776	88,4919406	52,8711982
Başımız Dertte	469	197	38	5,18421053	2,38071066	89,6491598	51,9216037
Televizyonumuz Bozuk	298	116	28	4,14285714	2,56896552	84,8039532	48,0405788
Kurumlar	568	242	25	9,68	2,34710744	79,2651587	48,429439
Büyük Ödül	246	102	17	6	2,41176471	86,2723529	50,3224706
Kim Ne Yapacak?	411	163	24	6,79166667	2,52147239	79,7985966	46,7027886
20. Yüzyılın Ortalarından 2000'li Yıllara Ait Tahminler	154	54	9	6	2,85185185	68,5918519	38,8859259
İdoller, Hevesler	263	105	15	7	2,5047619	79,9261905	46,9347524
Burçlar	645	222	44	5,04545455	2,90540541	68,9317015	38,4210934
Nergis	191	86	13	6,61538462	2,22093023	92,3329741	54,6841476

Ek-1 (Devam/)

Ah Tamara	517	214	20	10,7	2,41588785	73,8397056	45,6516224
Dedikodu İçin En Uygun Zaman	263	91	11	8,27272727	2,89010989	61,123017	35,6848961
Kapadokya	271	92	6	15,3333333	2,94565217	40,4634239	27,3856703
Ankara Üniversitesi Tiyatro Festivali Başlıyor	548	193	14	13,7857143	2,83937824	48,772265	31,6501491
Erkek Dadılar	212	84	12	7	2,52380952	79,1609524	46,4397619
70'li Yıllardan Küçük Detaylar	414	166	19	8,73684211	2,4939759	75,8263602	45,5285745
Tatil Günleri	436	165	19	8,68421053	2,64242424	69,9998166	41,7219528
Seyahat, Yollar ve Haritalara Yönelik Bir Röportaj	615	231	33	7	2,6623377	73,5955844	42,8398312
Stressiz Bir Tatil	330	129	14	9,2142857	2,5581395	72,0024585	43,3975565
Gemi Seyahati	652	234	22	10,636364	2,7863248	59,1234926	36,0868687
Sağlıklı Olmak	326	118	16	7,375	2,7627119	68,5843008	39,8672818
Basit Ama Etkili Doğal Maskeler	420	175	21	8,3333333	2,4	80,655	48,3625333
Kendimi İyi Hissetmiyorum	196	95	22	4,3181818	2,0631579	104,66718	61,014761

Ek-1 (Devam/)

Kimler Akıllı Telefon Kullanıyor	497	163	16	10,1875	3,0490798	49,738846	29,694502
TV Çocukları Nasıl Etkiliyor?	481	172	14	12,285714	2,7965116	54,409431	34,220624
Rumuza Sağlık	525	172	14	12,285714	3,0523256	44,132105	27,572787
Geçmiş Olsun	197	76	19	4	2,5921053	84,247171	47,577961



Ek-2:

Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Gençler İşsizlikten Patronlar İşsizlikten	532	191	20	9,55	2,785340314	61,99845288	37,16731126
Pazartesi Sendromu	602	244	34	7,176470588	2,467213115	80,97412488	47,73917985
Çalışkan Olmak Başka	672	237	25	9,48	2,835443038	60,16827595	35,93326177
Rahmi Koç'tan Konferans	563	215	22	9,772727273	2,618604651	68,11573996	41,28400275
Sağlık ve Spor	597	209	19	11	2,85645933	55,35674641	33,91119139
İlk Sporlar	652	245	15	16,33333333	2,66122449	49,28030612	33,80609252
Sporun Altın Çocukları	754	303	15	20,2	2,488448845	46,12956766	34,54147987
Kadın Fanatikler	610	231	30	7,7	2,640692641	72,63817316	42,72262035
Hayatımda Keşke Yok	460	177	19	9,315789474	2,598870056	70,10118495	42,24053226

Ek-2 (Devam/)

Anadoluda Giyim	596	211	19	11,10526316	2,82464455	56,36016837	34,63575156
Stil Sahibi Olmak	334	114	13	8,769230769	2,929824561	58,23160594	34,17072605
Öğrenmeyi Öğrenmek	587	207	17	12,17647059	2,835748792	53,11820404	33,30704319
Erzurum'dan Harvard'a	733	273	39	7	2,684981685	72,68586081	42,25138095
Kendinizi Nasıl Geliştirebilirsiniz?	608	241	26	9,269230769	2,522821577	73,27795085	44,26201261
Sanat Nedir	733	273	30	9,1	2,684981685	67,20486081	40,21228095
Kumdan İstanbul	564	197	19	10,36842105	2,862944162	56,74463933	34,35593321
Sanat Dört Duvara Sığmazsa	569	205	20	10,25	2,775609756	60,56237805	36,74047927
Anadolu Ateşi	633	224	19	11,78947368	2,825892857	54,52422815	33,93894337
Tesadüfen Bulundular	758	287	28	10,25	2,641114983	65,96570557	40,23559495
Muhteşem Buluşlar	676	239	26	9,192307692	2,828451883	61,20002253	36,39429015

Ek-2 (Devam/)

Zihni Sınır 'Proceleri'	475	174	17	10,23529412	2,729885057	62,43775017	37,94300642
Nesilleri Birer Birer Tükeniyor	683	258	18	14,33333333	2,647286822	55,06025194	36,1102907
Tabiatla Geçen Çocukluğumuz	699	243	25	9,72	2,87654321	57,89067654	34,6321516
Küresel Isınma	788	272	19	14,31578947	2,897058824	45,07145124	29,63650077
Doğa İçin Henüz Vakit Varken!	805	328	22	14,90909091	2,454268293	61,31204407	40,56720261
Antalya Altın	832	347	20	17,35	2,397694524	57,21412248	39,66726239
Binlerce Hurafe	692	250	27	9,259259259	2,768	63,45393333	37,90024326
Anadolu'nun Sırları	659	238	18	13,22222222	2,768907563	53,07413866	34,02862138
Ah Nerede O Eski Bayramlar	710	269	37	7,27027027	2,639405204	73,81149051	43,17334452
Kim Akıllı Kim Deli	818	338	49	6,897959184	2,420118343	83,59307209	49,23346625
Sadece Şort ve Doğanın Dostunu Giyen Adam	628	235	30	7,833333333	2,672340426	71,0187234	41,7707227

Ek-3:

Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti B2-C1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Beyaz Gemi	1019	427	46	9,282608696	2,386416862	78,72309388	47,79377197
Gencim Çabuk Silerim	626	239	29	8,24137931	2,619246862	72,08675732	42,75425249
Aşk Aşk Aşk Balık Aşk!	725	309	40	7,725	2,346278317	84,40101861	50,34929037
Korkudan Fobiye	737	273	19	14,36842105	2,6996337	52,86563717	34,71588221
Aşk Mı? Tutku Mu?	890	339	30	11,3	2,625368732	63,85781121	39,62524277
İskoçya Denince Akla...	1220	457	40	11,425	2,669584245	61,75520295	38,35483922
Ah Bir Zengin Olsam	755	284	25	11,36	2,658450704	62,37214296	38,70728155
Parayla Mutluluk Olur Mu?	1195	433	25	17,32	2,759815242	42,74422263	30,28596129
İkinci Dilim Türkçe	862	294	25	11,76	2,931972789	50,3393932	31,21086313
Bedenin Söyledikleri	1319	459	35	13,11428571	2,873638344	49,14829381	31,41178892

Ek-3 (Devam/)

Yazalım Mı? Konuşalım Mı?	440	166	13	12,76923077	2,65060241	59,00935589	37,5428721
Yabancı Diller	1213	456	58	7,862068966	2,660087719	71,43597588	42,06123147
Sessiz Ve Derinden	964	351	25	14,04	2,746438746	51,84242336	33,8184563
En Miskin En Komik Kedi	648	240	20	12	2,7	59,0325	37,0061
Müziğin Matematığı	1085	285	27	10,55555556	3,807017544	18,32807018	9,640590643
Müzikle Tedavi	1406	489	43	11,37209302	2,875255624	53,63044253	33,06142978
Notalarda İsyan	1050	380	25	15,2	2,763157895	48,14313158	32,25761579
Eski Türk Evlerinin Mimarisi	1217	441	30	14,7	2,759637188	49,58957596	32,83460839
Trevi Ya Da Türkçedeki Adıyla	752	280	18	15,55555556	2,685714286	50,32642857	33,92489841
Aşk Çeşmesi	619	225	17	13,23529412	2,751111111	53,75499346	34,47840497
Assos	885	292	20	14,6	3,030821918	38,95572945	25,88443082
Mimarideki Çevreci Tasarımlar	1076	390	26	15	2,758974359	48,83320513	32,56053333
İssız Bir Adaya Düşseniz							

Ek-3 (Devam/)

Hayata Kısa Bir Mola	446	221	13	17	2,018099548	73,37785068	49,87164706
Televizyonda Yarış	1407	510	22	23,18181818	2,758823529	27,48471925	24,61990749
Zekâ Bir İşe Yarar Mı?	915	369	50	7,38	2,479674797	79,94226504	47,21771106
Çare Sizensiz	979	330	24	13,75	2,966666667	43,75166667	28,37698333
Beyin Hakkındaki Gerçekler	829	314	17	18,47058824	2,640127389	44,54964687	32,27906838
Uzaya Gitmeden Önce Bilmeniz Gerekenler	1371	492	33	14,90909091	2,786585366	47,96120565	31,93127882
Astrolojinin Doğuşu	1448	453	31	14,61290323	3,196467991	32,26722104	21,56725728
Lüksün Sınırı Yok	919	323	21	15,38095238	2,845201238	44,37475453	29,94985066

Ek-4:

Gazi Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Merhaba	33	14	6	2,3333333333	2,357142857	98,03678571	55,3022619
Memnun Oldum	93	44	11	4	2,113636364	103,4696591	60,01193182
Ben Kimim?	198	91	26	3,5	2,175824176	102,2762637	58,88135714
O Nasıl Biri?	145	66	8	8,25	2,196969697	89,02924242	53,71959848
Tadı Damağımda	239	94	19	4,947368421	2,542553191	83,76529395	47,94577548
Evim Ve Çevrem	240	96	20	4,8	2,5	85,8595	49,1947
Hayat Nasıl Gidiyor?	254	100	19	5,263157895	2,54	83,04365789	47,70549368
Öğrenciler Alışverişte	218	98	21	4,666666667	2,224489796	97,27612245	56,48385034
Ben Çok Hastayım	170	75	16	4,6875	2,266666667	95,52729167	55,36757083
Otogarda	222	95	22	4,318181818	2,336842105	93,67191388	53,90252967
Hastanede	165	60	16	3,75	2,75	78,55625	43,7175

Ek-4 (Devam/)

Cadde Ve Sokaklar	73	30	11	2,727272727	2,433333333	93,94765152	52,93978485
İçinde Ne Var?	166	93	22	4,227272727	1,784946237	116,0816031	68,33292033
Sevgili Günlük	137	51	13	3,923076923	2,68627451	80,6646908	45,20547662
Kumbara Bankası	173	62	26	2,384615385	2,790322581	80,49994417	43,99542556
Kahve Molası	200	95	19	5	2,105263158	101,1960526	59,25852632
Yeni Tarife	257	100	20	5	2,57	82,52525	47,18141
Şaka	333	138	28	4,928571429	2,413043478	89,01740683	51,32959627
Anıtkabir Ziyareti	249	93	18	5,166666667	2,677419355	77,77467742	44,22806989
Hakan'ın Yurttaki İlk Günü	185	81	18	4,5	2,283950617	95,32228395	55,10047531
Kapadokya Yolu	262	110	17	6,470588235	2,381818182	86,24721925	50,64374973

Ek-4 (Devam/)

Kutlama Mesajları	121	46	10	4,6	2,630434783	81,14128261	45,9992913
Çok Yaşa	494	211	39	5,41025641	2,341232227	90,64522603	52,72803913
Mesajınız Var	187	73	16	4,5625	2,561643836	84,0028339	47,82337414
Güzel Bir Günüñ Sonunda	494	211	39	5,41025641	2,341232227	90,64522603	52,72803913



Ek-5:

Gazi Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Haberler	295	114	15	7,6	2,587719298	75,02737719	44,1963386
Haberin Var Mı?	133	54	6	9	2,462962963	76,38546296	46,07898148
Yedigöller	231	100	11	9,090909091	2,31	82,29347727	49,96575727
Üniversiteye İlk Adım	461	172	28	6,142857143	2,680232558	75,11379983	43,20708223
Uzun Ömrün Sırları	380	146	14	10,42857143	2,602739726	67,04136008	41,05945988
Sabiha Gökçen	385	154	21	7,333333333	2,5	79,2475	46,73483333
Bu Nasıl Çalışır?	562	215	33	6,515151515	2,613953488	76,80487315	44,56797858
E –Posta Hesabım	309	120	16	7,5	2,575	75,799375	44,623975
Görüntülü Telefon Görüşmesi	445	175	25	7	2,542857143	78,39571429	45,94477143
En İyi Arkadaşım	438	181	34	5,323529412	2,419889503	87,71152746	50,76818443
Gezelim Görelim	327	132	18	7,333333333	2,477272727	80,16056818	47,32544697

Ek-5 (Devam/)

Ehliyetsiz Kimse Kalmasın	216	80	18	4,444444444	2,7	78,7525	44,34254444
Küçük Bilim İnsanları	417	154	18	8,555555556	2,707792208	67,70944805	40,14815945
Sudaki Resimler	369	149	22	6,772727273	2,476510067	81,65438987	47,8896147
Çömlekçilik Kursu	273	118	13	9,076923077	2,313559322	82,18698501	49,88684159
Kargonuz Var	157	64	14	4,571428571	2,453125	88,33927455	50,63478348
Mektubunuz Var	372	152	23	6,608695652	2,447368421	83,25327803	48,80619336
Bir Köşe Yazısı	331	127	19	6,684210526	2,606299213	76,67113966	44,60273394
Hava Durumu	224	83	15	5,533333333	2,698795181	75,95890361	43,31654297

Ek-6:

Gazi Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Stresle Baş Etmenin Yolları	942	352	38	9,263157895	2,676136364	67,13437949	40,283718
Yeteneklerini Keşfet	537	178	9	19,77777778	3,016853933	26,00289326	21,21979463
Bir Kilimi Okumak!	802	223	35	6,371428571	3,596412556	37,70969699	19,17636976
Ekonomi Gündemi	729	239	27	8,851851852	3,050209205	53,17951185	30,96206524
Ünlü Olmak Çok Kolay (!)	601	227	23	9,869565217	2,647577093	66,69902509	40,43706627
Sanal Alem	411	139	14	9,928571429	2,956834532	54,12060123	32,34309815
Kitabın Hikâyesi	661	238	28	8,5	2,777310924	65,06153361	38,39552101
Batıl İnanç	413	155	12	12,91666667	2,664516129	58,06556452	37,03813602
Kahve ve Kitap	608	213	23	9,260869565	2,854460094	59,97619616	35,65184119
Korku Yolu	552	208	19	10,94736842	2,653846154	63,63409919	39,22760526
Dünyamız Tehdit Altında	559	198	11	18	2,823232323	38,42164141	27,97766162
Yunus Emre'ye Mektup	628	243	32	7,59375	2,58436214	75,17856353	44,28964982
Şikayetim Var!	549	184	23	8	2,983695652	58,07502717	33,51770109
Eleman Aranıyor	689	243	27	9	2,835390947	61,42316872	36,40069547

EK-6. (Devam/)

Hayatım Tiyatro	716	250	30	8,333333333	2,864	62,0138	36,30456533
Zümrüdüanka Kuşu	544	205	21	9,761904762	2,653658537	66,73569686	40,38356609
Tuz Masalı	930	385	46	8,369565217	2,415584416	79,93433089	47,92235997
Narkissos Ya Da Nergis	482	192	23	8,347826087	2,510416667	76,18118433	45,47906295
Bilim Kurgunun Kıyılarında: Fahrenheit 451	914	317	30	10,56666667	2,883280757	55,41019558	33,63494963
Bir Başarı Öyküsü	1107	372	53	7,018867925	2,975806452	60,95273052	34,67539699

Ek-7:

Gazi Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Güzel Sanatlar	817	293	26	11,26923077	2,788395904	57,38850223	35,41853255
Faydalı Ve Zararlı: GDO/Faydasıyla Zararıyla GDO	818	271	21	12,9047619	3,018450185	43,87733527	27,85201125
Arkeoloji	1649	565	49	11,53061224	2,918584071	51,475987	31,78153126
Üstün Zekâlıların Eğitimi	1076	361	21	17,19047619	2,980609418	34,21187376	24,67395067
Doğru Mesleği Seçmek	1692	584	46	12,69565217	2,897260274	49,29191632	31,204419
Yeni Bir Başlangıç	1658	574	38	15,10526316	2,888501742	43,35470567	29,0922947
İletişim Kurmak	1799	608	38	16	2,958881579	38,19193257	26,39454441
Derinlerin Hâkimi	1431	508	43	11,81395349	2,816929134	54,82045344	34,14811376
Ankara'da Kültür Sanat	1091	401	56	7,160714286	2,720698254	70,83148335	41,16716089
Söyleşi: Sanat Durağı	1040	377	56	6,732142857	2,75862069	70,42652094	40,59781342
Her Yazar Kendini Mi Yazar?	979	367	37	9,918918919	2,667574932	65,76679873	39,86945997
Nuri Bilge Ceylan: Bir Doğa Fotoğrafçısı	914	354	27	13,111111111	2,581920904	60,87632768	38,99573258

Ek-7: (Devam/)

Bilime Adanmış Bir Ömür	740	277	31	8,935483871	2,671480144	68,1766723	40,72289065
Eskici	1012	370	50	7,4	2,735135135	69,62694595	40,55964324
Karagöz Ve Hacivat	1310	501	73	6,863013699	2,614770459	75,86413105	44,20897378
Don Kişot Ve Yardımcısı	1149	439	36	12,19444444	2,617312073	61,84698747	38,96610561
Depremde Yaşamak	1765	598	42	14,23809524	2,951505017	43,08685738	28,29704865
Işıkla Yazı Yazan Sanatçı	937	336	26	12,92307692	2,788690476	53,06012935	33,8049929
Simülasyon Ve Tıp Elektronik Eşyalarımızın Ömrü Ne Kadar?	1182	388	29	13,37931034	3,046391753	41,51621134	26,66510718
	773	252	22	11,45454545	3,067460317	45,69341811	27,98654509

Ek-8:

Gazi Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Türk Mimarisin Işığı	1313	470	31	15,16129032	2,793617021	47,02046843	31,50366156
Gel Zaman Git Zaman	1172	450	31	14,51612903	2,604444444	56,30434767	37,04614093
Birlikte Eğleniyoruz	2082	702	40	17,55	2,965811966	33,86800427	24,70939444
Dünüyle Bugünüyle Halk Oyunları	1697	627	40	15,675	2,706539075	49,17804266	33,26774406
Genetik Şifre	1391	489	33	14,81818182	2,844580777	45,86851273	30,5124248
Gelişen Dünyanın Değişen Hastalıkları	1319	475	33	14,39393939	2,776842105	49,6971866	32,68468906
Ayakkabı İçin Klima	794	242	38	6,368421053	3,280991736	50,38957808	27,37613093
Nüfus Patlaması	1471	522	29	18	2,818007663	38,63154215	28,11343487
Tükettikçe Tükenen İnsanlık	1469	530	29	18,27586207	2,771698113	39,7720283	29,04901906
Karşı Cinsi Anlama Kılavuzu	1653	608	48	12,66666667	2,71875	56,53921875	35,87151042
Parmakların Ucunda	1388	465	42	11,07142857	2,984946237	50,00835637	30,50284501
Bunları Duydunuz Mu?	1803	616	36	17,11111111	2,926948052	36,57486201	26,14551209
Şiir Ülkesinin Mısralarında Gezinti	1520	563	43	13,09302326	2,69982238	56,18684518	35,94939023

Ek-8 (Devam/)

Beyaz Gemi	2207	853	69	12,36231884	2,587338804	62,61301137	39,5820149
Bir Arayışın Hikâyesi: Küçük Kara Balık	1694	615	51	12,05882353	2,754471545	56,69057628	35,53343032
Ah Şu Gençler	910	346	61	5,672131148	2,630057803	78,35816545	44,96804852
Rüya	1365	465	34	13,67647059	2,935483871	45,19634725	29,2587277
İnsanlığın Sınavı	1163	443	48	9,229166667	2,625282167	69,26616394	41,63827149
Hırsız	836	325	32	10,15625	2,572307692	68,97472596	42,11472125
Mecazlarla Örülen Dil: Türkçe	1442	537	35	15,34285714	2,685288641	50,89867172	34,14248981

Ek-9:

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Tümce Uzunluğu	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ateşman	Çetinkaya
Adınız Ne?	34	17	7	2,428571429	2	112,1364286	64,49085714
Öğrenci Hayatı	147	53	16	3,3125	2,773584906	78,75060142	43,52941156
Resepsiyonda	77	31	9	3,444444444	2,483870968	90,04548387	50,93008961
Ailemi Çok Seviyorum	99	43	12	3,583333333	2,302325581	96,97656977	55,51304845
Aile Bahçede	93	36	9	4	2,583333333	84,59958333	47,80591667
Haydi Öğrenelim	58	24	12	2	2,416666667	96,51541667	54,07908333
Ali Dün Neler Yaptı?	193	87	16	5,4375	2,218390805	95,50927443	55,89386566
Derya Kuzusu	167	69	18	3,833333333	2,420289855	91,58485507	52,20476087
Para	145	55	12	4,583333333	2,636363636	80,94659091	45,86140152
Arkadaşım Derya	491	191	44	4,340909091	2,570680628	84,21813303	47,80369979
Muhtarlık Nerede	191	87	24	3,625	2,195402299	101,1634626	58,25120546
Haftalık Planımız	353	135	28	4,821428571	2,614814815	81,19088624	46,19020026

Ek-9 (Devam/)

Öğretmen Olacağım	307	117	24	4,875	2,623931624	80,68479701	45,90126389
Aile Sağlığı Merkezinde	232	94	24	3,916666667	2,468085106	89,44718085	50,88178901
Âmâ Ressam	220	89	21	4,238095238	2,471910112	88,45458266	50,47028143
Uçakta	204	92	24	3,833333333	2,217391304	99,73630435	57,47748551
Ben Kimim?	207	70	28	2,5	2,957142857	73,49678571	39,54822857
Can ve Ailesi piknikte	238	100	20	5	2,38	90,1585	52,11894
Alo'nun Hikâyesi	256	100	11	9,090909091	2,56	72,24972727	43,46900727
Bilgisayar Size Ne Diyor?	178	72	12	6	2,472222222	83,84347222	48,75136111
Doğa Yürüyüşü	318	122	19	6,421052632	2,606557377	77,34761001	44,85155134
Meltem'in Yaz Tatili Planı	132	53	9	5,888888889	2,490566038	83,39650943	48,38254927
Ramazan Bayramı	174	63	13	4,846153846	2,761904762	75,21701465	42,34376557

Ek-10:

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Sözcük / Tümce	Seslem / Sözcük	Ateşman	Çetinkaya
Semih'in Bir Günü	251	103	17	6,058823529	2,436893204	85,10928612	49,61233866
Ağrı Dağı Efsanesi (iki Bacı)	361	163	24	6,791666667	2,214723926	92,12221626	54,67426099
Müjde	257	108	21	5,142857143	2,37962963	89,80052249	51,98985053
Kırmızı Burun	214	92	17	5,411764706	2,326086957	91,24975064	53,12015473
Ağaç Dikme Şenliği	258	98	10	9,8	2,632653061	67,48016327	40,8924449
Trafik Psikolojisi	316	109	17	6,411764706	2,899082569	65,61965192	37,25871775
Gezici Kütüphane	430	162	23	7,043478261	2,654320988	73,80417606	43,0059431
Av Mevsimi	430	179	35	5,114285714	2,402234637	88,96693775	51,43015706
Altın Sporcu İle Röportaj	456	160	27	5,925925926	2,85	68,85958333	39,00597593
Her Yeri Görmek İstiyoruz!	315	125	18	6,944444444	2,52	79,459	46,59270444
Likya Yolu	356	145	21	6,904761905	2,455172414	82,1670197	48,31591067
Yöresel Lezzetler Festivali	659	264	52	5,076923077	2,496212121	85,2889088	49,0242433
Yiyecekler	429	160	19	8,421052632	2,68125	69,12683388	40,96851414

Ek-10 (Devam/)

Yakıtta Tasarruf	426	167	25	6,68	2,550898204	78,90786467	46,04652838
Sonbahar Ve Kış İçin Alışveriş	430	181	39	4,641025641	2,375690608	91,26855291	52,57949228
Anneme Mektup	674	349	46	7,586956522	1,931232092	101,4357942	61,26913685
Kızarmış Ekmek Kokusu	636	248	36	6,888888889	2,564516129	77,81556452	45,48980824
Komedyenler	471	178	26	6,846153846	2,646067416	74,65078003	43,41203068
Evlilik Hazırlığı	483	203	30	6,766666667	2,379310345	85,5752069	50,42142874
Programlar Arasında	566	197	20	9,85	2,873096447	57,68985025	34,59549264
Hafta Sonu Ziyaretleri	305	120	20	6	2,541666667	81,05354167	46,94670833
Salih Bey Kaygılarından Kurtuluyor	350	151	35	4,314285714	2,317880795	94,44385336	54,39906036
Sen Ne Olacaksın?	421	148	17	8,705882353	2,844594595	61,82105922	36,44710851
Türkiye Ampute Milli Takımı Dünya Üçüncüsü Oldu.	182	68	7	9,714285714	2,676470588	65,9435084	39,83698739

Ek-11:

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Sözcük / Tümce	Seslem / Sözcük	Ateşman	Çetinkaya
Genç İhtiyarlar	466	173	22	7,863636364	2,693641618	70,08385707	41,18774435
İletişim Araçları	882	291	26	11,19230769	3,030927835	47,84555115	29,19054758
Yetenek İş	183	74	12	6,166666667	2,472972973	83,37831081	48,57001802
Türkü Baba	758	268	34	7,882352941	2,828358209	64,62276778	37,66869052
Yarın Buluşalım	274	102	24	4,25	2,68627451	79,81142157	44,88803431
Yemek Kokusu	458	166	30	5,533333333	2,759036145	73,53872289	41,75106104
Büyük Heyecan	432	156	25	6,24	2,769230769	71,28475385	40,79996
Dil Ne Taşır?	604	247	33	7,484848485	2,44534413	81,04784505	48,00805423
Kitap Okuyorum, hem de çok hızlı	557	254	24	10,58333333	2,192913386	83,10220472	51,55934318
Kafede	494	200	38	5,263157895	2,47	85,85590789	49,52458368
Bir Ömür	262	114	14	8,142857143	2,298245614	85,24012531	51,19177694
Sürpriz	447	185	16	11,5625	2,416216216	71,57538851	44,80560169

Ek-11 (Devam/)

Parmaklarıyla Gören adam	354	138	19	7,263157895	2,565217391	76,8105492	45,10816934
Yağmur Adam	348	119	15	7,933333333	2,924369748	60,63244538	35,12413669
Nasıl Yardım ederiz?	458	166	17	9,764705882	2,759036145	62,49484054	37,6423983
Uykudaki Dünyamız: Rüyalar	879	307	44	6,977272727	2,863192182	65,58557225	37,64229294
Anket	471	142	13	10,92307692	3,316901408	37,05925515	22,02037541
Çiçek Festivali	685	248	32	7,75	2,762096774	67,6302621	39,51914113
Haka Dansı	621	237	22	10,77272727	2,620253165	65,43951093	40,27016283
Gül Dalında Bir Dilek	550	185	20	9,25	2,972972973	55,24331081	32,58260135
Düğün	633	258	43	6	2,453488372	84,59610465	49,23819767
Tahir ile Zühre	725	287	34	8,441176471	2,526132404	75,30616007	44,98001486
Bir Liderin Doğuşu	703	259	28	9,25	2,714285714	65,63607143	39,30510714
Ayşe Kulin	986	364	40	9,1	2,708791209	66,24831319	39,59354286

Ek-12:

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B2 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Sözcük / Tümce	Seslem / Sözcük	Ateşman	Çetinkaya
Yıllar Sonra	1401	559	95	5,884210526	2,506261181	82,77816759	47,97922228
Başarılı İnsanların Farklı Yaptığı 12 Şey	1797	603	63	9,571428571	2,980099502	54,11807392	32,08529709
Üniversite Öğrencileri Yer Değiştirerek Daha Çok Öğreniyor	1620	538	45	11,95555556	3,011152416	46,64795167	28,96333771
Murat Evrenle Röportaj	978	348	42	8,285714286	2,810344828	64,29368227	37,74514039
İki Arkadaş	1215	480	56	8,571428571	2,53125	74,76060268	44,72054911
Komşuluk	732	270	27	10	2,711111111	63,80611111	38,65935556
Sevgili Anneciğim ve Babacığim	672	229	38	6,026315789	2,934497817	65,20286601	36,71265261
Kimse Beni Anlamıyor	285	132	23	5,739130435	2,159090909	97,10439229	57,14200889
Huzurevinde Kahvaltı	809	267	42	6,357142857	3,029962547	60,50411182	33,91057758
Birinin Yemeği Diğersinin Zehridir	1862	767	102	7,519607843	2,427640156	81,66838024	48,43437604
Ölçüyü Kaçırarak	518	222	11	20,18181818	2,333333333	52,40878788	38,59012121
Yemek Yapmak Uzmanlık İster	924	328	39	8,41025641	2,817073171	63,69831614	37,44936054
İstanbul'da Yaşama Sanatı	667	229	15	15,26666667	2,912663755	41,96273362	28,30767365

Ek-12 (Devam/)

Bir Elmanın Yarısı	294	102	15	6,8	2,882352941	65,27847059	37,31649412
Sanata Adanmış Bir Ömür	1294	488	53	9,20754717	2,651639344	68,26369123	40,97432006
İlginç Olaylar	650	242	18	13,44444444	2,685950413	55,82694215	35,96865106
Sıra Dışı Başarılar	860	318	21	15,14285714	2,704402516	50,65277179	33,83997754
Şans Oyunları	631	133	11	12,09090909	4,744360902	-23,3369719	-16,2089794
Öğrenme Devam Ediyor	421	144	17	8,470588235	2,923611111	59,26068832	34,62217688
Öğrenme Çeşitleri	315	104	16	6,5	3,028846154	60,17610577	33,800875
Onlar Çalıştılar ve Başarılı Oldular	1430	535	36	14,86111111	2,672897196	52,65385514	34,93228167
Türkiye'de Misafirperverlik	544	204	24	8,5	2,666666667	69,50666667	41,27083333
Ticaret Hayatı	831	301	35	8,6	2,760797342	65,46396678	38,72755947
Köy Odaları	756	260	29	8,965517241	2,907692308	58,60846154	34,55528276

Ek 13:

Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti C1 Ders Kitabı Verileri

Metin	Seslem Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Sözcük / Tümce	Seslem / Sözcük	Ateşman	Çetinkaya
Olimpiyatların Öyküsü	2459	831	86	9,662790698	2,959085439	54,72385876	32,54267692
2008 Avrupa futbol şampiyonası	617	225	11	20,45454545	2,742222222	35,26985859	27,69950747
Egzersiz	1480	565	38	14,86842105	2,619469027	54,78125291	36,31362156
Pekin'den Londra'ya	1271	470	29	16,20689655	2,704255319	47,88154255	32,81062047
İki Otobüs Meraklısının Serüveni	990	371	50	7,42	2,668463612	72,25327439	42,27281612
Kullanma Kılavuzu	388	181	23	7,869565217	2,143646409	92,16444031	55,47471295
Tarihten Hazır Cevaplar	575	232	25	9,28	2,478448276	75,03254052	45,40468466
Lambada Titreyen Alev üşüyor	2252	909	126	7,214285714	2,477447745	80,46425114	47,43649403
Tatlı Dil	524	212	25	8,48	2,471698113	77,3917283	46,35690113
Hayvanlar Âlemi	852	303	26	11,65384615	2,811881188	55,44113481	34,43475895

Ek-13 (Devam/)

Oksijen Makineleri	1515	542	51	10,62745098	2,795202952	58,79007434	35,86480598
Tutsaklık Mı? Koruma Mı?	865	291	16	18,1875	2,972508591	31,93509235	23,91635674
Yazı Nasıl Ortaya Çıktı?	1122	392	28	14	2,862244898	47,29431122	30,84784184
Maya Denince	359	125	10	12,5	2,872	50,8174	32,050836
Büyük Üstadlar	1388	503	48	10,47916667	2,75944334	60,61373882	36,93807509
Sempozyum Ve Bildiri	1223	247	36	6,861111111	4,951417004	-18,005678	-16,511612
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü Modeli	715	234	13	18	3,055555556	29,08805556	21,94027778
Türk- Boşnak Halk Kültürünün Ortak Unsurları	1430	470	30	15,66666667	3,042553191	35,70042553	24,54383688
Sıra Sıra Boncuklardan Mini Mini Bilgisayarlara	1299	444	42	10,57142857	2,925675676	53,69455116	32,52860907
Türkiye'nin Nüfusu Açıklandı	943	412	27	15,25925926	2,288834951	67,04438916	44,52630538
Kültürümüzde Sayılar	2990	1185	93	12,74193548	2,523206751	64,19871716	40,88000681

Cahit Arf	2008	707	64	11,046875	2,840169731	55,8888373	34,28899357
El Yazısı Analizi	1918	682	57	11,96491228	2,812316716	54,6117549	34,12139569
Yüz Hatları ile karakter okumak	970	353	31	11,38709677	2,747875354	58,70878507	36,35709221

Bağımsız Okuma

Eğitsel Okuma

Engelli (Zor) Düzey

Çok Kolay

Kolay

Orta Güçlükte

Zor

Çok Zor



ÖZGEÇMİŞ

Esmem ŞİMŞEK 1992 yılında Kahramanmaraş/Göksun'da doğdu. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünden 2015 yılında mezun oldu. 2018 yılından bu yana Gaziantep Bahçeşehir Koleji'nde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim Adresi: e-posta: esmakirac46@gmail.com

VITAE

ESME SIMSEK was born in 1992 in Kahramanmaraş/Göksun. She graduated from Gaziantep University Faculty of Education Department of Turkish Education in 2015. Since 2018 she has been working as a Turkish language lecturer at Gaziantep Bahçeşehir College.

Contact info: e-mail: esmakirac46@gmail.com

