



T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN METİNLERDE SÖZDİZİMSEL
YALINLAŞTIRMANIN OKUMA HIZI VE KAVRAMA
DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ege KİRAZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hakan ÜLPER

Burdur, 2018

T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN METİNLERDE SÖZDİZİMSEL
YALINLAŞTIRMANIN OKUMA HIZI VE KAVRAMA
DÜZEYİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ege KİRAZ
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hakan ÜLPER

Burdur, 2018



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS
JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 09/07/2018 tarih ve 243/10 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 24/07/2018 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Ege KİRAZ'ın "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metinlerde Sözdizimsel Yalınlaştırmanın Okuma Hızı ve Kavrama Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Doç. Dr. Hakan ÜLPER
(Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Dursun KÖSE

ÜYE : Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

EBE/A/10

BİLDİRİM

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 taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[X] Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

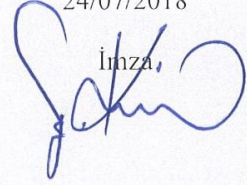
[] Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ege KİRAZ

24/07/2018

İmza,



Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metinlerde Sözdizimsel Yalınlaştırmanın Okuma Hızı ve Kavrama Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Ege KIRAZ

ÖZ

Okuma ve okuduğunu kavrama, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Okuma sırasında ilgiyi kavrama üzerine odaklamak için okuyucunun sözcük tanıma, otomatikleşme (okuma hızı) ve bürünsel (prozodik okuma) becerilerini kazanmış olması gereklidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma etkinlikleri genel olarak metinler üzerinden yürütülmektedir. Bu etkinliklerin başarıya ulaşması da metinlerin öğrencilere uygun düzeyde hazırlanmasına bağlıdır. Metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu belirlenirken, sözcük ve tümce uzunluklarına, dil ve anlatım özelliklerine ve okunabilirlik düzeylerine dikkat edilmelidir. Bunun için okuma metinleri ya özgün biçimde bırakılmalıdır ya da metin üzerinde birtakım yalınlaştırma işlemleri yapılmalıdır.

Metinlerde yalınlaştırma, sözcüksel ve sözdizimsel biçimde yapılmaktadır. Sözcüksel yalınlaştırmada az bilinen sözcüklerin tümceden atılarak yaygın olarak kullanılan sözcüklerin eklenmesi benimsenmiştir. Sözdizimsel yalınlaştırmada ise sıralı ve bağlı tümceleri bölerek iki ayrı tümceye dönüştürmek amaçlanmaktadır. Böylece okumanın daha kolay ve anlaşılır biçimde olacağı düşünülmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde yalınlaştırılmış metnin, öğrencilerin okuma hızlarına ve kavrama düzeylerine nasıl bir etkisi olduğu konusunda görüş birliğine varılamadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; metinlerde sözdizimsel yalınlaştırma yapıldığında, öğrencilerin metinleri okuma hızında ve kavrama düzeylerinde meydana gelen değişimin yönünü belirlemek ve ortaya veri koymaktır. Çalışmada genel tarama modellerinden olan "betimsel tarama modeli" kullanılmıştır. Çalışma grubunu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 50 öğrenci oluşturmaktadır. Ankara, Muğla ve Burdur'daki üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) dil eğitimi alan 50 öğrenciye iki gün süresince uygulama yapılmıştır. Uygulanan iki metin, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve daha önce karşılaşmadıkları metinler arasından seçilmiştir. Metin seçiminde, sözcük ve tümce uzunlukları ile okunabilirlik düzeyleri birbirine yakın metinler seçilmesine dikkat edilmiştir. Birinci metin özgün biçimde bırakılmış, ikinci metinde ise sözdizimsel yalınlaştırma yapılmıştır. Uygulamada, öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayıları belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin metni kavrama düzeyini ölçmek amacıyla her metin için hazırlanan altışar soru yöneltilmiştir.

Elde edilen veriler çözümlenirken; öğrencilerin okuma hızında normal bir dağılım görüldüğü için "İlişkili t-Testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin metni kavrama düzeylerinde ise normal bir dağılım görülmediği için "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlarda; yalınlaştırılmış metnin, öğrencilerin okuma hızına etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Ancak bu metinlerin, kavrama düzeyini ölçen sorulara verilen yanıtlar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu açıkça görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sözdizimsel Yalınlaştırma, Okuma Hızı, Kavrama

Sayfa Adedi: 78

Danışman: Doç. Dr. Hakan ÜLPER



Examination of The Effects of Syntactic Simplification on Reading Speed and Level of Comprehension in Texts Used in Teaching Turkish as a Foreign Language

(Master Thesis)

Ege KIRAZ

ABSTRACT

Reading and reading comprehension play crucial role in teaching Turkish as a foreign language. In order to focus the attention on reading comprehension, the reader should have acquired word recognition, automation (reading speed) and prosodic reading skills. Reading activities in teaching Turkish as a foreign language are generally carried out through texts. And the success of these activities depends on the preparation of texts at the levels convenient for students. Word and sentence lengths, language and narrative characteristics, and readability levels should be taken into consideration for determining the convenience of the texts to the levels of students. In this regard, the reading texts must either be left in their original form or undergo some simplification processes.

In texts, simplification is carried out in lexical and syntactic forms. In the lexical simplification, replacement of the less known words with the ones more commonly used is adopted. In the syntactic simplification, on the other hand, it is aimed to convert the consecutive and combined sentences into two separate sentences by parting. Thus, reading is thought to be easier and more understandable. However, a literature review showed that there is no consensus on what kind of impacts simplified texts make on students' speed of reading and level of comprehension.

The aim of this study is to determine the direction of the change that occurs at students' speed of reading and comprehension when syntactic simplification is applied on text and to provide data about the matter. In the study, "descriptive scanning model", one of the general scanning models, was used. The study group consists of 50 students learning Turkish as a foreign language. Application was conducted on 50 students getting language education at the Turkish Language Teaching Centers (TOMER) of universities in Ankara, Muğla and Burdur for two days. The two texts used have been selected among the texts that take place in students' textbooks and that they have not seen before. When selecting the texts, attention was paid to select the texts with similar word and sentence lengths and readability levels. The first text has been left in the original form while the second has been subjected to syntactic simplification. In the application, the number of words students have read in a minute has been identified. Then, six questions that were prepared to measure students' level of understanding of the text have been applied.

Because students' reading speed has been found to distribute normally, "related samples t-test" was used for the analysis of the data obtained. On the other hand, "Wilcoxon signed ranks test" has been used to analyze the data on students' reading comprehension levels as it was not normally distributed. Given the results of the tests, it has been determined that the simplified text has no effect on students' reading

speed. However, it is clearly seen that these texts have a positive impact on the responses given to the questions measuring the level of reading comprehension.

Key Words: Syntactic Simplification, Reading Rate, Comprehension

Page Number: 78

Supervisor: Assoc. Prof. Hakan ULPER



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne kadar her konuda destek ve yardımlarını gördüğüm danışman hocam Doç. Dr. Hakan ÜLPER'e,

Burdur'daki öğrencilik hayatım boyunca her zaman yanımda duran ve bana güç veren Aykut ALICI ve Şefika ÇETİNKÜNAR ALICI'ya,

Dostluk kavramının altını kalın çizgilerle çizen değerli yol arkadaşlarım Hüseyin Tuğrul GÖRÜCÜ, Esmâ GÖRÜCÜ, Meryem ŞAHİN, Müge AYTAN ve Efehan ÖZKAN'a,

Üniversite hayatım boyunca iyilik ve güzelliklerle dolu yaklaşımlarıyla arkadaşlığın özünü yansıtan Tuğba BARIŞ, Hatice SAĞLAM, Ümit KELEŞ, Tayfun TOKUŞ, Bülent ATEŞ, Hüseyin KARADUMAN ve Mümin ÖZKÖK'e,

Yüksek lisans eğitimi süresince bana her türlü konuda kolaylık sağlayan ve yardımcı olan başta Kurucu Genel Müdür Osman ÇOBAN, Kurucu Hürşit ÇETİN, Anadolu Lisesi Müdürü Aylin AKŞİT ve Fen Lisesi Müdürü Hasan KELEŞ olmak üzere Burdur Bahçeşehir Koleji'nin değerli idarecileri ve öğretmenlerine,

Ayrıca hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan annem Hülya KİRAZ ve babam Adil KİRAZ'a,

sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	ii
ÖZ.....	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
TABLOLAR DİZİNİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sınırlılıklar	4
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Kuramsal Çerçeve	6
2.1.1. Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma.	6
2.1.2. Okuma Modelleri.	10
2.1.2.1. Aşağıdan Yukarıya Okuma Modeli.	11
2.1.2.2. Yukarıdan Aşağıya Okuma Modeli.	12
2.1.2.3. Etkileşimsel Okuma Modeli.....	14
2.1.2.4. Krashen'in Anlaşılır Dilsel Girdi Kuramı.....	16
2.1.3. Okuma Hızı.	17
2.1.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yalınlaştırılmış ve Özgün Metin Kullanımı.20	
2.1.4.1. Özgün Metin Kullanımı.	21
2.1.4.2. Yalınlaştırılmış Metin Kullanımı.	22
2.2. İlgili Araştırmalar.....	24
BÖLÜM III	28
YÖNTEM.....	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28

3.2. Çalışma Grubu	28
3.3. Veri Toplama Araçları	30
3.3.1. Metin Seçimi	30
3.3.2. Geçerlilik.....	34
3.3.3. Güvenilirlik	34
3.3.3.1. Kavrama Testi Güvenilirliği	35
3.3.3.2. Okuyucular Arası Güvenilirlik.....	35
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi.....	36
BÖLÜM IV	38
BULGULAR VE YORUM.....	38
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	38
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	45
BÖLÜM V	54
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	54
5.2. Öneriler	57
KAYNAKLAR	58
EKLER.....	65
EK-1	66
EK-2	67
EK-3	68
EK-4	72
ÖZGEÇMİŞ	76

KISALTMALAR

GAZİ TÖMER: Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

MAKÜ TÖMER: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

MSKÜ TÖMER: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi

Ort.: Ortalama

TÖMER: Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi



ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Şekiller</u>		<u>Sayfa</u>
Şekil 1	Aşağıdan Yukarıya Okuma Modelinde İzlenen Yol.....	11
Şekil 2	Yukarıdan Aşağıya Okuma Modeli.....	14
Şekil 3	Etkileşimsel Okuma Modeli.....	15



TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Eğitim Düzeylerine Göre Okuyucuların Okuması Beklenen Ortalama Sözcük Sayıları.....	18
Tablo 2	Çalışma Grubunun Uyrukları (GAZİ TÖMER).....	29
Tablo 3	Çalışma Grubunun Uyrukları (MAKÜ TÖMER).....	29
Tablo 4	Çalışma Grubunun Uyrukları (MSKÜ TÖMER).....	30
Tablo 5	Araştırmada Kullanılmak Üzere Seçilen Metinlerin Ortalama Sözcük-Tümce Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri.....	32
Tablo 6	Sözdizimsel Olarak Yalınlaştırılmış Metin Üzerinde Yapılan Değişiklikler.....	34
Tablo 7	Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Okuma Hızı Puanları için Normallik Testi Sonuçları.....	36
Tablo 8	Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Kavrama Düzeyleri için Normallik Testi Sonuçları.....	36
Tablo 9	Öğrencilerin Özgün Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (GAZİ TÖMER).....	38
Tablo 10	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MAKÜ TÖMER).....	39
Tablo 11	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MSKÜ TÖMER).....	39
Tablo 12	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (GAZİ TÖMER).....	40
Tablo 13	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MAKÜ TÖMER).....	41

Tablo 14	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MSKÜ TÖMER).....	41
Tablo 15	Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayılarının Karşılaştırmalı Tablosu (1 dk.) (GAZİ TÖMER).....	42
Tablo 16	Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayılarının Karşılaştırmalı Tablosu (1 dk.) (MAKÜ TÖMER).....	43
Tablo 17	Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayılarının Karşılaştırmalı Tablosu (1 dk.) (MSKÜ TÖMER).....	44
Tablo 18	Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Okuma Hızı Puanları için İlişkili t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 19	Öğrencilerin Özgün Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (GAZİ TÖMER).....	46
Tablo 20	Öğrencilerin Özgün Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MAKÜ TÖMER).....	46
Tablo 21	Öğrencilerin Özgün Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MSKÜ TÖMER).....	47
Tablo 22	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (GAZİ TÖMER).....	48
Tablo 23	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MAKÜ TÖMER).....	48

Tablo 24	Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MSKÜ TÖMER).....	49
Tablo 25	Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırmalı Tablosu (6 Soru-60 Puan) (GAZİ TÖMER).....	50
Tablo 26	Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırmalı Tablosu (6 Soru-60 Puan) (MAKÜ TÖMER).....	51
Tablo 27	Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırmalı Tablosu (6 Soru-60 Puan) (MSKÜ TÖMER).....	52
Tablo 28	Özgün ve Yalınlaştırılmış Metni Kavrama Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan problem durumu, problem tümcesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, son zamanlarda gittikçe önemi artan bir alan olarak kabul görmektedir. Türkçenin uluslararası düzeyde tanınırlığının artması ve kullanım sahasının genişletilmesi için özellikle son yıllarda birçok araştırma ve uygulama çalışmaları yürütülmektedir. Gedik (2009, s. 2)'in belirttiği üzere Türkçenin ve Türk kültürünün yabancılara öğretilmesi, başka toplumlara aktarılması ve öneminin dünya geneline kavratılması, dilimizin gelişimi ve tanınırlığı açısından yüksek derecede önem taşımaktadır. Bilkan (2002), bu konunun önemini vurgularken Türkçenin oldukça eski bir kültür zeminine sahip olduğunu ve çok geniş coğrafyalarda ilgiyle karşılandığını, bunun sonucunda da Türkçe öğrenme taleplerinin önceki yıllara göre daha da arttığını söyler.

Yabancı dil öğretiminde bütün dünyaca kabul gören amaç; dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi geliştirmektir (Gedik, 2009, s. 3). Söz edilen bu dil becerilerinin gelişmesini sağlamak için kullanılan araçlar arasında, öğrencilere okutulan ders kitapları ile bu ders kitaplarında yer alan çeşitli türdeki metinler önemli bir yer tutar.

Şimşek (2011) tarafından yayımlanan çalışmaya göre; metin okuma, yazma ve oluşturma süreci dil öğretimi sürecinin başat etkinlikleridir. Buna kanıt olarak; öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerini geliştirebilmek adına yapılan bütün uygulamaların metin temelli olduğu vurgulanır (Şimşek, 2011, s. 9, akt. Yılmaz ve Temiz, 2014). Bu nedenle hem anadili hem de yabancı dil öğretiminde yapılan metin oluşturma ve metin seçme sürecinde birçok bileşenin göz

önüne alınarak amaca, düzeye ve hedefe uygunluk yönünden sıkı ve özenli bir incelemeye tabi tutulması gerektiğinden söz edilmektedir.

Bölükbaş (2015)'a göre metinler hem anlama hem de anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en önemli kaynak olduğu için, metin seçimi, yabancı dil öğretiminde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Metin seçiminin doğru bir şekilde yapılması ve bu sürecin sorunsuz biçimde ilerlemesi, okuma ve anlama sürecine olumlu katkılar yapılabilmesine yol açacaktır. Metin oluşturma ve metin seçimi süreçlerinde farklı etkenler de göz ardı edilmemelidir. Bölükbaş (2015, s. 924), bu tür metinlerin anlamlandırılmasında; metindeki sözcüklerin anlamsal özelliklerinin, öğrencinin metindeki konuya ilişkin ön bilgilerinin, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin, metnin içeriğinin ve metnin dil düzeyinin öğrencinin dil düzeyine uygun olup olmadığının etkili olduğunu belirtmiştir.

Durmuş (2013)'a göre metin okuma, dört temel süreçte meydana gelmektedir.

Bunlar:

- 1) Görme,
- 2) Tanıma,
- 3) Kavrama / anlama,
- 4) Belleme / akılda tutma

olarak sınıflandırılmaktadır. “Görme” aşamasında yazılı içerik, göz tarafından birtakım biyolojik ve fiziksel bir süreçten geçerek beyne iletilmektedir. “Tanıma” aşamasında, beyne iletilen yazılı dil içeriğinin daha önceki şemalarla karşılaştırılarak tanıdık olup olmadığının belirlendiği bir süreç ilerler. “Kavrama / anlama” aşamasında ise kişinin önbilgileri ve yaşamışlıklarıyla ilişki kurma yoluna gidilir ve kişi tarafından kendi yorumu katılarak anlamlandırma aşaması gerçekleştirilmiş olur. Son aşama olan “belleme / akılda tutma” aşamasında da ilişkilendirilmesi tamamlanmış olan metnin, ileride kullanılmak üzere belleğe alınması işlemi gerçekleştirilir (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 35, akt. Durmuş, 2013, s. 189). Bu aşamalardan hareketle Güneş (2003, s. 39), okuma işlemi, belleğin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak tanımlamıştır.

Yazınsal metinler, okuduğunu anlama becerisinin okuyuculara kazandırılmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu tür metinler değişik okumalara açık ve çok katmanlı

anlamı olan metinlerdir. Yazınsal metinler, hedef dil ile beraber hedef kültürün de öğretilmesinde etkili olduğundan yabancı dil derslerinde önemli bir yer tutmaktadır (Görüntülü Dershane, tarihsiz). Bu metinler, özgün biçimleriyle basılı araçlarda yer almaktadır. Ancak bu durum başlangıç düzeyinde yabancı dil öğrenenler için zorluk oluşturmaktadır. Dil öğreniminde henüz bir yetkinlik kazanmamış ve öğrenmekte olduğu dilin genel kurallarını tam olarak öğrenip uygulayabilecek olgunluğa erişmemiş öğrenciler için özgün metin okuma ve anlamlandırma çalışmaları oldukça zor olacaktır. Bu durum da okuma metinleri üzerinde birtakım yalınlaştırma ve değiştirme işlemleri yapılması zorunluluğunu açıkça göstermektedir. Yabancı dili başlangıç düzeyinde öğrenen bireye yazınsal metinleri özgün biçimiyle sunmak onların öğrenme sürecini desteklemekten çok örseleyecektir. Çünkü öğrenen, o metni okumayı yetkinlikle sürdürebilecek dilsel donanımlara sahip değildir.

Okuma metinlerindeki düzenleme veya yalınlaştırmanın, anlam bütünlüğünü bozmayacak biçimde nasıl yapılacağına ilişkin belirgin ölçütler bulunmamaktadır. Bu üç durumda da “çıkartma”, “kısaltma” ya da “düzenleme” ölçütlerinin, metni hazırlayan kişiye bağlı olduğu görülmektedir. Metinler üzerinde gerçekleştirilecek bu tür değişikliklerin yayımcıların bilgi, birikim ve bakış açılarına bırakılması yerine metinlerin birtakım dilsel ölçütler etrafında nesnel biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (İskender ve Yiğit, 2015).

1.2. Problem Cümlesi

Çalışmanın problem durumunda belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak araştırmanın problem tümcesini; “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan metinlerde sözdizimsel yalınlaştırma yapmanın, öğrencilerin okuma hızları ve kavrama düzeylerine etkisi nasıldır?” sorusu oluşturur.

1.2.1. Alt problemler. Çalışmanın problem tümcesinden hareketle ortaya çıkan alt problemler şunlardır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözdizimsel olarak yalınlaştırmış metin kullanımının;

a. Öğrencilerin okuma hızlarına etkisi nasıldır?

b. Öğrencilerin kavrama düzeylerine etkisi nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayla ders araçlarında yer alan metinlerde hangi yalınlaştırma yönteminin daha kullanışlı olacağı konusunda yaşanan kararsızlığın çözüme kavuşturulmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda özgün ve yalınlaştırılmış metin kullanımının kavramaya olan etkisinin, farklı değişkenler ortadan kaldırıldığı zaman hangi yönde bir değişim gösterdiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazında metin yalınlaştırma ile ilgili çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; özgün ve yalınlaştırılmış metinlerin kullanımı konusunda ortak bir çerçevenin henüz çizilememiş olduğu görülmüştür. Bu yalınlaştırma işleminin sözcüksel biçimde mi yoksa sözdizimsel biçimde mi yapılması gerektiği ya da metnin özgün biçimde mi sunulması gerektiği konularında netleşmiş bir yargı ortaya konulmamıştır. Bu çalışma ile metinde sözdizimsel yalınlaştırma yapıldıktan sonra öğrencilerin okuma hızı ve kavrama düzeyinde oluşan değişimler somut bir biçimde belirlenmiştir. Toplanan bu veriler ışığında alanyazındaki belirsizliğin giderilebileceği düşünülmüştür.

Ayrıca bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders araçlarındaki metinlerde öğrenci düzeyine uygun biçimde yalınlaştırma yapılması ve metinlerin yeniden düzenlenmesi konusunda bir görüş ortaya konulmuştur.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma; Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (GAZİ TÖMER), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (MAKÜ TÖMER) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (MSKÜ

TÖMER) eğitim almakta olan B1 düzeyi öğrencilerle sınırlıdır. A1, A2, B2, C1 ve C2 seviyesi öğrenciler, çalışmanın kapsamı dışındadır.

Uygulama için seçilen veri toplama araçları, öykü türündeki iki okuma metnidir. Çalışma, seçilen bu iki okuma metniyle sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili alanyazın bilgisi taranarak araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1. Anadilinde ve yabancı dilde okuma. “Anadili” kavramı farklı birçok tanımla açıklansa da en genel deyişle, “insanın çocukluktan itibaren tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil” (Yıldız, 2003) olarak tanımlanabilir. Duygu ve düşüncelerin başkalarına en güzel biçimde aktarıldığı dilin anadili olduğu söylenebilir. Doğumdan itibaren işitilen seslerle anlam kazanmaya başlayan bu süreç aile ve çevre ekseninde gelişme göstererek okul ve toplum yaşamında belli bir düzeye ulaşır. Anadiliyle algılama, düşünme ve düşündüğünü ifade etme becerileri de gelişim sürecinde etkin şekilde gerçekleşmektedir.

Anadilinde ve yabancı dilde okuma süreçleri birbirleriyle ilişkili aşamalardan oluşmaktadır. Yaylı (2009)’ya göre; anadilinde okuma becerisi yüksek olan öğrencilerin ikinci ya da yabancı dilde okuma görevlerinde başarılı olmaları beklenir. Çünkü öğrenciler hem anadillerinin hem de yabancı dilin olanaklarını kullanarak okuma işlemini gerçekleştirirler. Elbette iki sürecin de kendine özgü farklılıkları bulunmaktadır. Koda (2007) tarafından yapılan çalışmada, ikinci dilde okuma yapmanın anadilinde okuma yapmaya göre çok daha karmaşık ve değişkenlik gösteren bir yapıda olduğu belirtilmiştir (akt. Hasırcı, 2016, s. 115). Okumayı yalnızca bireysel boyutta ele almak, bağlama ve şartlara gerekli önemi vermemek, okumanın kavramsal düzeyde eksik algılanmasına neden olur (Kern, 2000, akt. Yaylı, 2009).

Okuma; dikkatin, belleğin, algılama sürecinin ve kavrama sürecinin eşgüdümlü şekilde devrede olduğu bir işlemdir. Anadilinde okumaya yeterli ölçüde hâkim olan kişiler, ikinci dili okurken benzer öğeleri zihinde eşleştirerek zihinsel bir kıyaslama yapar. Bu açıdan yabancı dilde okuma, anadilinde okumaya göre daha fazla çaba gerektirir. Çünkü okuyucu, o dilin kültürel boyutuna, sözcük dağarcığına, tümce yapısına yönelik yeterli bilgiye sahip değildir (Er, 2005, s. 215).

Bugüne kadar alanyazında “okuma” kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımların her birinde okumanın farklı bir özelliğine değinilmiş, okuma üzerine çalışmalar yapan birçok araştırmacı da çalışma alanlarına göre farklı açıklamalar ve yorumlar katarak tanım alanını genişletmişlerdir. Okuma kavramını Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998, s. 41), “bir yazıyı, sözcükleri, tümceleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecine dayanan bir dizi fiziksel ve zihinsel etkinlikler bütünü” olarak tanımlamaktadırlar. Karatay (2010, s. 459) okumayı; bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin eşgüdümlü hareket etmesine dayanan bir anlam kurma çabası olarak tanımlamıştır. Döğüşgen (2013, s. 31) ise okumanın tanımını, “insanların birbirleriyle anlaşmak için geliştirdikleri yazılı sembollerin anlaşılır hale getirilerek kavranması etkinliği” olarak yapmıştır. Binbaşıoğlu (1993, s. 15) da okuma kavramını “basılı bir sayfadaki yazıdan düşüncüyü anlamak ve okunan bir sayfadan anlam çıkarmak” olarak açıklamaktadır.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, okumanın temel amacının “anlam kurmak” olduğu sonucuna varılmaktadır. Öyleyse okumadan anlamaya giden yolda okuyucunun karşılaşacağı engelleri rahat bir biçimde aşmasının yolu, bunları ortadan kaldıracak yöntemleri uygulayabilmekten geçer. Bu yöntemler; yoğun okuma yapmak (Stanovich, 1986) ve sık tekrar yapmak (Samuels, 1979) olarak belirtilmiştir. Bunların sonucunda ise okumada otomatikliğin kazanılması ve okumanın akıcı olması beklenmektedir (Logan, 1997; Samuels, 1979, akt. Baştuğ ve Keskin, 2012).

Akyol (2006, s. 4) tarafından yapılan “akıcı okuma” tanımına göre; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve sözcük tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma “akıcı okuma” olarak adlandırılır. Zutell ve Rasinski (1991)’ye göre “akıcı okuma”; çok çaba harcamadan veya otomatik olarak, tümcedeki anlam içerisinde sözcük gruplarının okunduğu, yazarın düşüncelerine

uygun şekilde vurgu ve tonlamaların kullanıldığı okumadır. Alanyazında akıcı okumayı, “metni seslendirirken anlama” olarak tanımlayan Samuels (2006) ve “metindeki anlamı, uygun bir ses tonu ve bürün ile birlikte ifade edebilmek” olarak tanımlayan Allington (2006), akıcı okumanın metni kavrama üzerindeki etkisinden söz etmektedirler (akt. Baştuğ ve Akyol, 2012). Başarılı bir kavrama süreci için akıcı okumanın ön koşul olarak görülmesi de yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen bir bulgudur (Chall, 1983; Ehri, 2005; Tankersley, 2003; Tompkins, 2006, akt. Baştuğ ve Akyol, 2012).

Bir metnin akıcı biçimde okunması için gereken akıcı okuma bileşenleri 3 ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla; doğruluk (sözcük tanıma), otomatiklik (okuma hızı) ve büründür (Bashir & Hook, 2009; Hasbrouck & Tindal, 2006; Hudson, Lane & Pullen, 2005; Kluda & Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Vilger, 2008, akt. Başaran, 2013). Bu aşamalar zincirleme bir şekilde birbirine bağlıdır. Bir aşamanın tam olarak yapılmaması diğer aşamanın da sağlıklı yürütmesine neden olacaktır.

Birinci aşama olan sözcük tanıma, sözcüklerin doğru biçimde seslendirilmesine dayanır. Sözcük hazinesinin geniş olması, okuma anında sonraki sözcüğün tahmin edilebilme sıklığının artırılması, metindeki ipuçlarının yakalanarak metnin anlam bütünlüğünün anlaşılabilmesi, doğruluk aşamasının yapıtaşlarını oluşturmaktadır. Sözcükleri doğru sesletemeyen okurlar, yanlış okudukları sözcüklere sürekli geri dönmek zorunda kalırlar. Bununla birlikte okunan metni kavrama düzeyinde de düşüşler yaşanmaktadır.

Akıcı okumanın ikinci aşaması olarak görülen otomatiklik, sözcüklerin hızlı şekilde okunması sırasında zihinsel çabanın az, dikkatin ise fazla düzeyde olması demektir. Otomatikliğin sağlandığı durumda tümceler arasında anlam ilişkileri kurabilmek kolaylaşır. Okuma sürecinde dikkati mekanik boyuta odaklamak yerine anlamaya yönlendirmek, bunun için çaba göstermek, okuma hızının artmasına ve akıcı okuyabilme yeteneğinin kazanılmasına öncülük eder.

Otomatiklik teorisine göre; okuyucuların metni kavramaya daha fazla zihinsel kaynak ayırabilmeleri için sözcük tanımlarının otomatik olması gerekir. Bu nedenle okuyucular en az miktarda zihinsel işleme sözcük tanımayı gerçekleştirmelidir (Baştuğ ve Akyol, 2012).

LaBerge ve Samuels tarafından 1974 yılında ortaya konulan “otomatik bilgi işleme modeli”ne göre okuma, metnin görsel olarak işlenmesiyle başlar. Görsel bellek metindeki çizgesel (graphic) girdinin işlenmesidir. Sözcüğü oluşturan harflerin bütün olarak algılanıp tek bir birim olarak tanınması “birimleştirme” (unitization) olarak adlandırılmaktadır (Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015).

Metnin görsel olarak işlenmesinin ardından görsel şekillere seslerin eklendiği sesbilimsel bellek sürece katılır. Bunu bağlamın çevrelediği bilginin benlik belleğine kaydı takip eder. Beşinci bileşen ise doğrudan gözlenebilen “dış dikkat” (external attention) ve gözlenemeyen “iç dikkat”tir (internal attention) (Çetinkaya vd., 2015).

Samuels (1994, akt. Çetinkaya, vd., 2015)’e göre sözcükleri anlamlandırmak iki basamaktan oluşan bir süreçtir. Okur, öncelikle basılı sözcüklerin kodunu çözmeli, ardından kodları çözülen sözcükleri anlamlandırmalıdır. Metnin kodunu çözmek için çaba harcayan bir okur metni kavramada zorluk çeker. Ancak akıcı okumada otomatikliği kazanmış okuyucu kavramayı başarılı bir şekilde gerçekleştirir.

Son aşama olan bürün kavramı ise okuyucunun okuma estetiği ile ilgili bir kavramdır. Aytaç (2017)’a göre, yalnızca sözcük tanıma ve okuma hızı ile akıcı okumayı açıklamak yeterli görülmemektedir. Bu iki becerinin dışında, akıcı okumanın, uygun bir vurgu ve tonlama ile ifadedi bir biçimde yapılması gerekliliği de “bürün” becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Bürünü “doğal bir ses ile ahenkli bir şekilde okuma” olarak tanımlayan Başaran (2013) bu aşamanın, okuyucunun metni anladığının temel göstergelerinden birisi olduğunu savunmaktadır. Bürün, akıcı okumayı kavrama ile birleştiren ve anlamlı hale getiren bir aşamadır. Bu aşama, okuyucunun metni kavradığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Rasinski, 2004, akt. Baştuğ ve Akyol, 2012). Ön öğrenmeler, ilgi, dikkat, okuyucunun amacı gibi etkenler bürünü etkileyen faktörler olarak gösterilebilir.

Sözü edilen bu üç aşama başarılı bir şekilde uygulandığı zaman akıcı okumanın gerçekleşmesi mümkün olmaktadır. Metnin bütüncül anlamının okuyucu tarafından doğru yorumlanması sonucunda anlama süreci başarıyla yürütülmüş ve tamamlanmış olur.

Bernhardt (2000), ikinci dilde okuduğunu anlamının %50'lik kısmının öğrencinin anadilindeki okuryazarlığı ve hedef dildeki bilgisiyle açıklanabileceğini, geri kalan %50'lik kısmın ise açıklanamayacağını, ancak öğrencinin okuma stratejilerini uygulaması ve bilgiyi benimsemesi gibi üstbilişsel yönlerle ilişki kurulabileceğini öne sürmektedir (akt. Hasırcı, 2016, s. 116).

Öğretmenlerin ikinci dilde okumaya yönelik çalışmalar yapması ve yaptırmasının, öğrencilerde derse ve dile karşı tutum değişikliğini olumlu yönde etkilemesi beklenir. Dilsel yapıları örnek metinler üzerinden öğrencilere gösteren, onları güdüleyen, derse ilgi ve dikkatlerini çeken öğretmenlere de yabancı dilde okuma konusunda önemli görevler düşmektedir.

2.1.2. Okuma modelleri. Samuels ve Kamil (1988) tarafından yapılan çalışmaya göre, okuma modellerinin gelişim sürecinin, 1879 yılında Javal tarafından yapılan, göz hareketlerinin okuma sürecine etkisinin incelendiği çalışma ile başladığı kabul edilmektedir (akt. Razi, 2008, s. 30). Okuma modellerinin önem kazandığı ve asıl gelişmeye başladığı dönem ise 1960'lı yıllardan günümüze kadar olan süreçtir.

Razi (2008)'ya göre okuma modelleri genel anlamda iki ana gruba ayrılır. Bunlar:

1) Mecazi Okuma Modelleri

1.1) Aşağıdan Yukarıya Modeli

1.2) Yukarıdan Aşağıya Modeli

1.3) Etkileşimli Model

2) Özel Okuma Modelleri

2.1) Psiko-dilbilimsel Tahmin Oyunu Modeli

2.2) Etkileşimli Denklik Modeli

2.3) Sözcük Tanıma Modeli

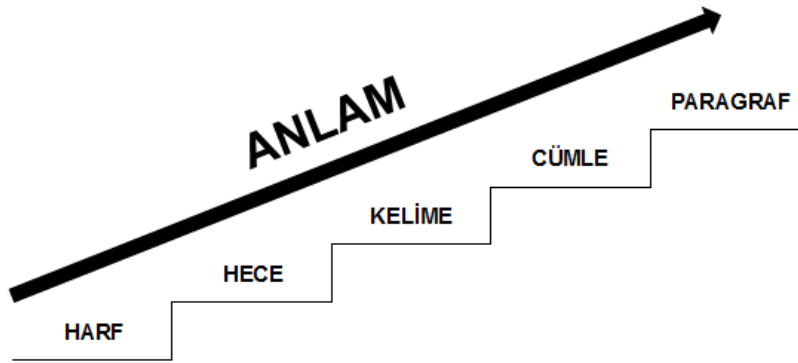
2.4) Basit Okuma Modeli

Yukarıda adları verilen okuma modelleri arasında, bu çalışmaya en uygun olanları, mecazi okuma modelleri olduğu için kuramsal çerçeve bölümünde mecazi okuma modellerinden ayrıntılı olarak söz edilmiştir.

Wallace (2001) tarafından yapılan çalışmalarda okuma ediminde metnin bütüncül anlam örüntülerinin yer almasının okuma sürecine olumlu katkılar sunduğu görülmektedir. Buna göre okunan metinlerin sadece harf temel alınarak okunması, okuma sürecinin eksik kalmasına neden olacaktır. Harf temel alınarak okunan metinlerde anlamsal bütünlük göz ardı edildiği için okuma etkinliğinden “edilgen” bir süreç olarak söz edilmektedir. Ancak son yıllarda okuma etkinliği, Carrell, Devine ve Eskey (1988) tarafından da belirtildiği gibi, anlamsal bütünlük çerçevesinde değerlendirilmeye başlanan “etken” bir süreç olarak tanımlanmaktadır (akt. Kaili ve Çeltek, 2010).

Wallace (2001)’a göre; aşağıdan yukarıya okuma modeli “edilgen”, yukarıdan aşağıya okuma modeli “etken”, etkileşimli okuma modeli de “etkileşimli” süreç olarak tanımlanmıştır (akt. Razi, 2008, s. 30).

2.1.2.1. Aşağıdan yukarıya okuma modeli. Okuma-anlama sürecini ele alan modeller içinde üzerinde durulan ilk model “aşağıdan yukarıya okuma modeli”dir. Bu modelde; okuyucuların metinde parçalanmış halde yer alan küçük bilgileri bir araya getirerek anlamlı yapılar oluşturma çalışmaları temel alınmaktadır.



Şekil 1. Aşağıdan yukarıya okuma modelinde izlenen yol

Aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuyucular, ilk olarak harfleri tanıyarak okuma sürecine dâhil olurlar. Sonra harfleri birleştirerek heceleri oluştururlar. Daha sonra bu heceleri anlamlı biçimde bir araya getirerek sözcükleri anlamlı duruma getirirler. Bu süreç metindeki bütün tümceler için aynı biçimde uygulanır. Okuyucular bu uzun süreç boyunca elde ettikleri sözcükleri ancak tümce formatına getirdikten sonra

anamlı bir yapıya bürürler ve okuma gerçekleşmiş olur. Bir paragrafı okuyabilmek için ise o paragraftaki tüm tümceleri aynı şekilde çözümleyip birleştirmek gerekir. Okuyucular bir metnin anlamına ancak çözümlediği bu paragrafları birleştirerek ulaşabilirler.

Alderson (1999), böyle bir durumda metin ile okuyucunun artalan bilgisi arasında ya çok küçük boyutta bir etkileşim meydana geldiğini ya da hiçbir bağ kurulmadığını dile getirir. Bunun sonucu olarak da metnin bütüncül anlamına ulaşmak, okur adına çok fazla zaman kaybına neden olur.

Okuma, metindeki tüm birimlerin tanımlanması ve algılanmasından ibaret bir kavram olmadığından dolayı artalan bilgisinin de okuma sürecine katılması gerekir. Bu yönüyle bakıldığı zaman aşağıdan yukarıya okuma modeli, artalan bilgisini önemsiz görmesi bakımından eleştirilir (Birincioğlu, 2006, s. 30).

Aşağıdan yukarıya okuma modelinde okuma edilgen bir etkinlik olarak kabul edildiği için eleştirilerin yoğunlaştığı ikinci nokta da uygulamaların tutarsız olmasıdır. Nunan (1985) tarafından yapılan çalışmada, metinde geçen her sözcüğü işlemeye çalışmak, okuma hızını oldukça aşağılara çekeceğinden dolayı anlamsal bütünlüğün dağılabileceği, unutulabileceği ve kaybolabileceği görüşüne yer verilmiştir (akt. Birincioğlu, 2006, s. 30).

2.1.2.2. Yukarıdan aşağıya okuma modeli. Bu modelde aşağıdan yukarıya okuma modelinde savunulan harf temelli okumanın tam karşısı olarak metinle ilgili artalan bilgilerine başvurmanın zorunluluk oluşturduğu vurgulanmaktadır. Okuyucuların, metni okumaya başlamadan önce metinden beklentilerini belirlemesi, anlama sürecini destekler ve bu sürecin hedefe yönelik ilerlemesine destek olur. Metni okuma aşamasındayken okuyucular, beklentilerini metin ile kıyaslar ve metinle ilgili çıkarımlarını daha kolay ve hızlı bir biçimde yapar.

Bruning Schraw ve Norby (2014) tarafından yapılan araştırmalarda; bilgi güdümlü modelinin (aşağıdan yukarıya okuma modeli) tersine, kavramsal güdümlü okuma modelinde (yukarıdan aşağıya okuma modeli) anlama sürecinde bilginin rehber rolüne vurgu yapılmaktadır.

Alderson (2000)'a göre yukarıdan aşağıya okuma modeli “şema kuramı” etrafında şekillenir (akt. Razi, 2008, s. 31). Okuyucunun konu hakkında sahip olduğu bilgi birikiminin anlama becerisi üzerinde etkisi vardır. Okurun yaşadığı deneyimler, tecrübeleri ve kültürel geçmiş ile ilgili sahip olduğu bilgi, okuduğunu anlama konusunda etkin rol üstlenmektedir. Ülper (2010)'e göre bir okuyucunun okumayı gerçekleştirebilmesi için öncelikle yazılı metnin üretildiği dilin sözcük, sözcük öbeği ve dilbilgisi (grammer) konularında belirli bir yeterliliğe ulaşması gereklidir. Bu sayede okuyucunun dilsel şeması gelişecek ve otomatik olarak kod çözme işlemi hızlanacak, bunun sonucunda da okuma hızı ve anlamlandırma düzeyi de o denli gelişmiş olacaktır.

Okuyucunun, artalan bilgisinde var olan veya geçmiş yaşantılarından elde ettiği bilgileri kendi zihnine yerleştirebilmesi ve yeni şemalar oluşturabilmesi sonucunda da içerik şemasının ulaşılmasını hedeflediği bilgiye ulaşmak daha kolay olmaktadır. Çünkü yapılan çeşitli araştırmalara göre; okuyucunun artalan bilgisinde yer alan şemalar ile okumakta olduğu metnin konusu ve içeriği ne kadar çok örtüşüyorsa okuma hızı ve anlamlandırma düzeyi de o kadar artacaktır (Ülper, 2010, s. 35).

Şema kuramına göre bir yazılı metnin anlamlandırılabilmesi için okuyucunun, metinsel, dilsel ve artalan bilgilerini içeren şemaları özümseyerek metin ile etkileşime girebilecek duruma getirebilmesi gereklidir. Okunan metinler bu süreçte, okuyucuların zihinlerinde var olan farklı şemaları canlandırarak anlamlandırma sürecinin başarıya ulaşmasını sağlayan yönergeler olarak yer edinmektedirler (Carrell & Eisterhorld, 1983).

Miller (2002) tarafından yapılan araştırmalarda, yukarıdan aşağıya okuma modelinin hem iyi hem de zayıf okuyucular tarafından kullanıldığı belirtilmekte; bu görüşün yanlış olduğunu savunan Eskey (1988) ise okuyucunun artalan bilgilerinin, metnin anlamına ulaşabilmek amacıyla kullanılan ipuçlarıyla bağdaştırılmasının güç olacağını düşünerek bu modelin yalnızca akıcı bir şekilde metin okuması yapabilen okuyucular tarafından kullanılabilceğini belirtmektedir.

Şekil 2’de Gürses (2002, s. 14) tarafından hazırlanan, yukarıdan aşağıya okuma modelinin aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 2. Yukarıdan aşağıya okuma modeli

Şekil 2’de verilenler incelendiğinde; okuyucunun metni anlamlandırabilmesi için öncelikli olarak derin yapıya ilişkin artalan bilgilerine sahip olması gerekmektedir. Bu bilgilere sahip olan okuyucunun, sonraki aşamada metnin sözdizimine dikkat ederek bağlantılar kurması beklenmektedir. Bu aşamanın ardından da yazıbirim/sesbirim benzerliğine dikkat etmesi gerekmektedir. Böylece tüm aşamaları tamamlayan okuyucu, yukarıdan aşağıya okuma modeliyle okuma yapmış olur.

Ülper (2010)’e göre; okuma ediminin, kod çözme temel becerisi olmadan gerçekleştirilmesi olanaksızdır. Çünkü dildeki sesbirimler, hiçbir okuma modeli tarafından yok sayılamaz. Yukarıdan aşağıya okuma modeli, sesbirimlerin önemini dışlamamış olsa da artalan bilgisinin önemini aşırı derecede önemli bir noktada görmektedir. Bu da kod çözmenin önemini geri plana itmektedir. Yapılan bu eleştiriler sonucunda ortaya "etkileşimsel okuma modeli" çıkmıştır.

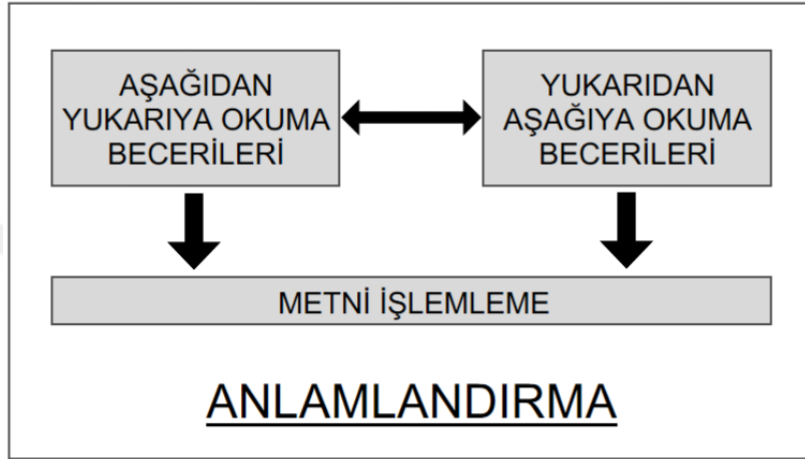
2.1.2.3. Etkileşimsel okuma modeli. Okuma-anlamlandırma edimini açıklayabilmek için aşağıdan yukarıya okuma modeli ile yukarıdan aşağıya okuma modelini bir arada ele almak ve değerlendirmek gerekir. Çünkü sözü edilen iki yaklaşımın ortaya koymuş olduğu temel yapıların birleştirilmesi gerekli görülmüştür. Modeller arasında etkileşim kurulması sonucunda da anlamlandırma sürecinin gerçekleşebileceği sonucuna varılmıştır.

Bu okuma modeline göre okuyucu önce harfleri hızlı bir biçimde tanımlar. Elbette harfleri tanımlamak tek başına yeterli olmamaktadır. Grabe ve Stoller (2002)’a göre etkileşimli okuma modelinde okuyucuların arka plan bilgisini okunan metne yansıtmaları oldukça önemlidir.

Eskey (1988) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgularda da yabancı dilde yazılmış metinleri okumak isteyen okuyucuların, bilgiye ve metne dayanan modeli

eşgüdümlü olarak geliştirmeleri gerektiği bulgulanmıştır. Bir metnin anlaşılmasında tahminde bulunmanın ardından okuyuculardan beklenen şey, önce harfleri, sonra sözcükleri, daha sonra da sözcük yapılarını anlamlandırmalarıdır.

Şekil 3'te Ülper (2010) tarafından belirtildiği üzere, anlamlandırma sürecinde modeller arası etkileşimi açıkça görmek olanaklıdır.



Şekil 3. Etkileşimsel okuma modeli

Ülper (2010, s. 39-40) tarafından etkileşimsel okuma modelinde okuyucuların sergilemesi gereken beceriler ise şu biçimde sıralanmıştır:

- 1- Otomatik ve hızlı bir biçimde sesleri, seslemleri ve sözcükleri tanıma,
- 2- Tümceleri (önergeleri) tanıma,
- 3- Ardıl tümceler arası dilbilgisel bağlantıları tanıma,
- 4- Ardıl tümceler arası anlamsal bağlantıları tanıma (köprüleme yapabilme),
- 5- Ardıl tümceler arası bağlaçlı bağlantıları tanıma,
- 6- Ardıl olmayan tümcelerin Metin konusuyla bağlantısını tanıma,
- 7- Metin bölümleri arasındaki bağlantıları tanıma,
- 8- Biçimsel şemayı etkinleştirme,
- 9- İçerik şemasını etkinleştirme,
- 10- Metnin sonrası için kestirimlerde bulunma,

- 11- Kestirimlerin doğruluğunu sınaama,
- 12- Yeni kestirimlerde bulunma,
- 13- Metnin bütüncül anlamına ulaşma.

Bu doğrultuda okunan ve anlamlandırılan bir metinde etkileşimsel okuma modeli kullanıldığı söylenebilir. Verilen bu maddeler aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya okuma modellerinin gerektirdiği becerilerin birleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

2.1.2.4. Krashen'in anlaşılır dilsel girdi kuramı. Dil, konuşma veya okunan metinlerin anlaşılması sonucunda edinilir. Burada üzerinde durulması gereken konu, karşımızdakinin bir şeyi nasıl söylediği değil, ne söylemek istediğidir. Buna “anlaşılabilir girdi” (comprehensible input) denir (Krashen, 2011, s. 8). Krashen (2011), bu hipotezin adının “girdi hipotezi” yerine “anlama hipotezi” olarak adlandırılmasının daha doğru olacağını belirtir.

Anlama hipotezine göre, dil edinmekte olan kişilerin hedef dilin ediniminde bir sonraki aşamaya geçebilmek için, bir sonraki aşamanın parçası olan bir yapı içeren girdiyi anlamaları gerekir (Krashen & Terrell, 1983, s. 32). Krashen bu durumu “I+1” formülü ile açıklar. Burada kullanılan yapı kavramı, Leonard Bloomfield ve Charles Fries'in yapı kavramından kastettikleri anlam ile benzeşir (Türkçede.org, tarihsiz).

Genel olarak dil öğretimlerinde, okuyuculara sunulan metinler ile okuyucuların kapasiteleri ve yeterlilikleri arasında koşutluk olmalıdır. Bölükbaş (2015)'a göre dil öğrenim sürecinde elde edilen girdiler anlaşılır olmadıkça öğrenmenin gerçekleşmesi için fırsat oluşmaz. Bu bağlamda kullanılan metinlerin öğrencinin düzeyine uygun olması gerektiği belirtilmektedir. Durmuş (2013, s. 245) da bu görüşü destekleyerek okuyucuya sunulan dilsel girdi ile okuyucunun yazılı dilsel girdiyi anlamlandırma düzeyi arasındaki uygunluğun göz önünde bulundurularak metin oluşturma sürecine gidilmesi gerektiğini belirtir.

Bu kuramı anlaşılır hale getirebilmek için iki dayanak nokta saptanmıştır: Birincisi, okuyucu tarafından “bağlam” kurulması, ikincisi ise uygulayıcı tarafından

“yalınlaştırılmış dilsel girdi” kullanımınıdır (Anani Sarab & Karimi, 2008, s. 195, akt. Durmuş, 2013, s. 246).

Crossley, McCarthy, Louwse ve McNamara (2007), yaptıkları araştırmada Krashen’in kavranabilir girdi kuramının, yalınlaştırılmış metin kullanımında en etkili denence olduğunu söylemektedir. Buna göre girdi anlaşıldıkça ve yeteri kadarı zihne yerleştikçe okuyucunun ilerlemesi için gereken dilbilgisi, anlambilgisi ve şekilbilgisi ile ilişki kurulması kolaylaşacaktır.

Krashen’in bu kuramını destekleyen bir görüş de Kuo (1993, akt. Bakan, 2012)’dan gelmiştir. Büyük bir kısmı bilinen yapılardan oluşan ancak bünyesinde sınırlı sayıda bilinmeyen dilsel girdiye de yer veren bir metin, okurun çözümleme yapma edimini zorladıkça metnin okuyucu tarafından kavranması ve yorumlanması daha hızlı biçimde olur.

2.1.3. Okuma hızı. Hızlı okuma, anlayarak ve zihinde yapılandırarak yürütülen okumadır. Hızlı okuma sürecinde okuma, anlama ve zihinde yapılandırma işlemleri daha hızlı bir şekilde yürütülmektedir (Güneş, 2009, s. 5).

Hızlı okuma genel hatlarıyla üç ana başlıkta incelenir. Bunlar:

1. Okumada hız,
2. Anlama,
3. Bellektir.

Bu üç ana başlık aynı zamanda hızlı okumanın gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirebilmek için kullanılan ölçütlerdir. Okumada, kavramayla hız arasında yakın ilişkinin varlığı kabul edilmekte kavramaya ilişkin becerilerin artmasının koşulu hızlı okumaya bağlanmaktadır (Döğüşgen, 2013).

Okumada hız kavramı, günümüzün bilgi birikiminde daha fazla öğrenme ihtiyacımızı karşılayabilmenin en büyük yardımcısı olarak önümüze çıkmaktadır. Okuma hızı arttırılmaya çalışılırken bir yandan anlama seviyesini düşürmek, okuduğunu anlama amaçlarıyla örtüşmemektedir. Buna göre hızlı okumanın amacı, bir okuma parçasını

anlam ilişkilerini göz ardı ederek sonuna kadar bitirmek olmamalı, okunan metnin iletisini kavrayıp yorumlama olmalıdır.

...Okuma hızının ölçülmesi konusunda günümüze kadar çeşitli çalışmalar yapılmış ve önemli gelişmeler elde edilmiştir. Richaudeau yöntemine göre okunan metinlerdeki her harf sayılmakta ve saniyede okunan harf sayısına bölünmektedir. Böylece saatte, dakikada ve saniyede okunan harf sayısı bulunmaktadır.

Bu yöntem, okuma hızının ölçülmesi açısından idealdir. Ancak harflerin tek tek sayılması gibi pratik kullanımda güçlüklerle de sahiptir. Richaudeau yöntemi, özellikle her harfin okunduğu ve okunan her harfin yazıldığı Türkçe için ideal bir ölçü olmaktadır. Bu yöntem ülkemizde de kullanılmaktadır (Karahüseyinoğlu, 2002).

Yukarıda söz edilen okuma hızı ölçme yöntemi, harfleri teker teker sayarak ölçüm yapması nedeniyle pratik bir yöntem olmadığı için sözcük sayarak ölçüm yapmak daha basit ve daha hızlı sonuç vermektedir.

Eğitim düzeylerine göre okuyuculardan okuması beklenen ortalama sözcük sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Düzeylerine Göre Okuyucuların Okuması Beklenen Ortalama Sözcük Sayıları

Düzye	Okunan Sözcük Sayısı
İlkokul 1.sınıf	60 sözcük
İlkokul 2.sınıf	80 sözcük
İlkokul 3.sınıf	100 sözcük
İlkokul 4.sınıf	120 sözcük
Ortaokul 5.sınıf	140 sözcük
Ortaokul 6.sınıf	160 sözcük
Ortaokul 7.sınıf	180 sözcük
Ortaokul 8.sınıf	200 sözcük
Lise 1. sınıf	220 sözcük
Lise 2. sınıf	240 sözcük

Kaynak: Karahüseyinoğlu (2002)

Tablo 1’de verilen ortalama değerler, anadili Türkçe olan okuyucular üzerinde yapılan araştırmalar ve gözlemler sonucunda belirlenen değerlerdir. Uygulanan metnin sözcüksel ve sözdizimsel yapısına, dil ve anlatım özelliklerine, türüne, okuyucunun artalan bilgisinin zenginliğine, sözcük dağarcığına ve hazırbulunuşluk düzeyine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Türkçenin sahip olduğu dil özellikleri göz önünde bulundurulursa, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ulaşacakları okuma hızlarının da birbirinden farklı olabileceği öngörülmektedir. Türkçenin içinde olduğu dil ailesinde yer alan diğer diller ve bu dillerin konuşulduğu ülkelerden gelerek Türkçe ğrenen ğrenciler, Türkçe metinleri daha hızlı ve akıcı okurlar. Farklı dil ailesine ve farklı dil özelliklerine sahip bir dili konuşan ve o dilin konuşulduğu ülkeden gelerek Türkçe ğrenen öğrencilerin okuma hızlarında ve akıcı okuma becerilerinde düşüş olması kaçınılmazdır.

“Anlama” aşaması okuma öğretimindeki ikinci aşamadır. Okuma aşamasından sonraki süreci ifade eder. Anlama; okumada elde edilen verileri birbirleriyle ilişkilendirme, analiz yapma, çıkarımda bulunma, yorumlama gibi farklı aşamalardan geçirip anlamlandırabilmektir. Anlama düzeyini belirlemenin yolu, metin hakkında sorulan sorulara verilmiş olan yanıtların objektif bir şekilde değerlendirilmesiyle mümkündür. Öğretim programlarının içeriğinde okuma becerileri ile ilgili hedefler belirlendikten sonra bu hedeflere ulaşılabilmesi için çeşitli çalışmalar yürütülür. Bu hedefler okunan metnin tam ve doğru şekilde anlaşılıp yorumlanmasını amaçlar.

Demirel’e göre bir metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel ve şahinel, 2006, s. 89):

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan tümce ve paragrafları saptamak,
- Ana fikri bulmak,
- Yardımcı fikirleri bulmak,
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirlemek,
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak.

Yukarıda sıralanan aşamaları başarıyla yerine getiren bir okuyucu, okuma metnini anlayarak üçüncü aşamaya geçiş yapma yeterliliğini kazanmış olacaktır.

Hızlı okumanın üçüncü bileşeni olarak görülen “bellek” ise son aşamadır. Okuma yoluyla alınan bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır. Bu anlamlar okuyucunun artalan bilgisi ile birleştirilerek “zihinde yapılandırma” meydana gelmektedir (Güneş, 2009). Eğer anlamın bozulmadan kalıcı olması isteniyorsa mutlaka zihinde yapılandırılması gerekir.

Okuma hızını etkileyen olumsuz öğeler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçenin içinde yer aldığı Ural-Altay Dil Ailesi dışındaki bir dili anadili olarak konuşmak ve bu dilin sesletimindeki karakteristik tınıyı terk edememek,
- Okuma sırasında anlayamadığını hissederek geri dönüp baştan okumaya başlamak,
- Sesli okuma yaparken sesletim özelliklerine ve vurgu-tonlamaya dikkat etmemek,
- Amaçsız yere ve gereksinim duyulmadan yapılan pasif okuma,
- Göz hareketlerinin sözcük grupları bağlamında değil, sözcük bağlamında olması.

2.1.4. Yabancı dil öğretiminde yalınlaştırılmış ve özgün metin kullanımı.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin okuma ve anlamlandırma sürecinin, dört temel dil becerisi üzerinde farklı düzeylerde etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Ancak açıklığa kavuşturulmayan bazı uzlaşmazlıklarda bulunmaktadır. Bu uzlaşmazlıkların temelinde, doğru metin seçimi ve bu seçilen metinleri doğru hedef kitleyle buluşturabilme konularındaki düşünce ayrılıkları yatmaktadır. Bazı eğitimci ve akademisyenler metin yapısının özgün halinde kalması gerektiğini savunurken bazıları da buna karşı çıkmakta, özgün metinlerin, ikinci dil öğretimi sürecine yeni başlayanlara zorluk ve güdülenme eksikliği gibi sorunlar çıkarabileceğini öne sürmektedir.

Özgün metin kullanımının olumlu sonuçları olacağını düşünenlerin öne sürdüğü gerekçe; özgün metin bileşenleri ile öğrencinin ilgi ve güdüsünün gerçek dille ve o dilin ait olduğu kültürle oldukça yakından ilgisi olduğunu düşünmeleridir.

Ancak özgün metinler kullanılarak yapılan bir okuma çalışmasında, temel ve orta düzeyin üzerindeki öğrenciye yönelik, olması gerekenden daha farklı sözcük yapıları, daha ileri düzeyde öğretilmesi uygun görülen dilbilgisi kuralları, sözdizimsel yapı farklılıkları ve artalan bilgisi gerektiğinden dolayı "yalınlaştırmaya" gereksinim duyulur.

Yalınlaştırma konusunda dikkat edilmesi gereken önemli nokta, metni okuyacak olan hedef kitlenin anlamlandıramayacağı varsayılan sözcük ve tümce yapılarının yerine daha kısa olan eş veya yakın anlamlı yapıların yeğlenmesi noktasıdır.

2.1.4.1. Özgün metin kullanımı. Wallace (1992)'a göre özgün metinler, eğitsel amaç gütmeyen gerçek yaşam metinleri olarak tanımlanır. Bu nedenle özgün metinler, kendi anadilini konuşan kişiler için üretilmiş ve dil unsurları bakımından gerçek dilin var olan özelliklerini içeren metinler olarak kabul görmektedirler (akt. Bakan, 2012, s. 35).

Özgün metin kullanımını savunan Berardo (2006, s. 60) ise buna gerekçe olarak, okuyucuların gerçek yaşamlarında yapay metinlerle değil orijinal (özgün) metinlerle karşılaşacaklarını ve okuma etkinliğini gerçekleştirecek olan okutmanların, metin oluşturma ve seçme aşamasında, okuyucuları gerçek dile hazırlama amacını göz önünde bulundurmalarının önemli olduğunu belirtir.

Özgün metinler dil öğretimi yapılırken kullanılmak amacıyla hazırlanmış metinler değildir. Bu metinlerin dili halkın konuştuğu yaşayan dildir. Bu tür metinlerle okuyucular yaşamları boyunca her zaman karşılaşacaklardır. Metin yapısının özgün kalmasını savunmaktaki bir başka amaç da yalınlaştırma yapılırsa dilde tuhaf ve yapay bir görünüm elde edileceğinin düşünülmesinden ileri gelir (Blau, 1982). Çünkü özgün olmayan metinlerde çeşitli dil dizgeleri yoktur. Burada metin yapaylığıyla karşılaşma olasılığı oldukça fazladır.

Özgün metin savunucularının yalınlaştırılmış metni savunanları eleştirmesinde değinilen bir diğer konu da yüksek düzeydeki metinlere geçmenin önündeki engelin

yalınlaştırılan metinler olduğunu savunmalarıdır. Yüksek düzey metni kısaca tanımlamak gerekirse: "Tümce yapılarının doğal uzunlukta olduğu, karmaşık yapıların sergilendiği ve derin dilsel ipuçların yer aldığı metinlerdir." (Bakan, 2012).

Honeyfield (1977) tarafından öne sürülen görüşe göre yalınlaştırılmış metinlerin, dilleri doğal yolla oluşturulmadığı için okuyucuların daha zor anlayabileceği metin yapıları olduğu görüşü savunulmuştur (akt. Durmuş, 2013).

Kültürel değerlerin aktarıcısı olarak kabul edilmekte olan "yazınsal metinler", oluşturulduğu toplumun kültürel öğelerini yansıtmada önemli bir paya sahiptir. Bu metinler sayesinde okuyuculara yeni bakış açıları kazandırılır, okuyucuların kişisel deneyimleri arttırılır ve kendi kültürü ile başka kültürler arasında karşılaştırma yapmaları sağlanmış olur (Tapan, 1989, s.187, akt. Dilidüzgün, 1995, s. 36-37).

2.1.4.2. Yalınlaştırılmış metin kullanımı. Günümüzün etkileşimsel dünyasında dil öğretim sürecinde özgün araçlar kullanılmasının önemi vurgulanmış olsa da bir gereklilik olarak öğretim sürecine yarar getirmesi bakımından yalınlaştırılmış metinlerin de önemli bir yeri olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Crossley vd. (2007) yalınlaştırılmış metni, özgün bir metnin dilbilgisel ve sözcüksel olarak düzeye uygun duruma getirilmiş; kavramsal ve kültürel olarak yoğunluğu azaltılmış biçimi olarak tanımlar.

Sözcüksel yalınlaştırmada; metnin okunmasını zorlaştıran sözcükler, daha yaygın biçimde kullanılan terim ve ifadelerle değiştirilir. Sözdizimsel yalınlaştırmada ise uzun ve yapıcı karmaşık tümceler yeniden ele alınarak daha kısa ve basit tümceler haline getirilir (Dornescu, Evans & Orasan, 2014).

Ancak yalınlaştırma işleminin yapılış biçimi ve bu konuda öne sürülen farklı düşüncelerin bir ortak çerçevede toplanamaması nedeniyle metin yalınlaştırma işlemi konusunda fikir ayrılıkları oluşmaktadır.

"Söz dizimi"nin konusu, yargısız bir anlatım birimi olan sözcük öbekleri ile yargılı bir anlatım birimi olan tümcenin yapısı, işleyişi, görevleri, çeşitleri ve birbirleriyle olan ilişkileridir (Karahana, 1999, s. 11). Bireyin etkili ve doğru bir iletişim kurması öncelikle ailesinden daha sonra da okul ve çevreden aldığı doğru ses-söz dizimi kurma becerisine bağlıdır. Dil, düşünce-duygu-ses ve söz dizimi sistemi çerçevesinde

oluşan bir süreçtir. Bu sistemde hem söz dizimini oluşturmak hem de söz dizimini, vurgu, ton, durak gibi sesbilim öğeleriyle sesletmek önemlidir (Erdem, 2008, s. 17).

Okuyucuların düzeyine uygun görülmeyen söz varlığının metinden atılması, öğrenilmesi gereksiz görülen tümcelerin metinden çıkarılması ya da uzun bir tümcenin iki ya da daha fazla parçaya bölünmesi olarak görülen yalınlaştırma yöntemi çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Bir metni okunabilir ve anlaşılabilir kılabilmek için gerekli olan yalınlaştırma, özgün metin dikkate alınarak metindilbilim bağlamında yapıldığı takdirde metinselliğin sağlandığı ve verilmek istenen iletinin bozulmadan korunabildiği savı ortaya konulmaktadır (Bakan, 2012). Bu da “yalınlaştırılmış metinlerin tuhaf ve yapay metinler olduğu” savının yanlış olduğunu kanıtlamak için yeterli bir neden olarak gösterilmektedir.

Crossley vd. (2007), yalınlaştırılmış metinlerin özgün metinlerle karşılaştırıldıklarında daha az karmaşık sözcük, sözdizimsel karmaşıklık ve az miktarda sözlüksel ve sözdizimsel eşgönderge içerdiklerini belirtmişlerdir (akt. Crossley, Allen & McNamara, 2012, s. 85).

Bir metnin yalınlaştırılması aşamasında önceden belirlenmiş yalınlaştırma (değiştirim) işlemleri şöyle sıralanmaktadır:

- Yalınlaştırılmamış olan yapıları korumak,
- Bilinmeyen veya karmaşık olan sözcüksel yapıları bilenen, daha az karmaşık olan sözcüksel yapılarla değiştirmek,
- Deyim veya bağdaştırma şeklindeki sözcük gruplarını; söylemin, konuşmanın anlamayı güçleştirecek bazı belirteçlerini/işaretleyicilerini değiştirmek,
- Sözdizimini kurallı yapı haline getirmek,
- Edilgen yapı tümceleri etken çatılı hale getirmek,
- Tümceciklerin yerini değiştirmek,
- Tümcecikler karmaşık yapılar ise basit yapılara dönüştürmek,
- Tümceleri bölmek,
- Tümceleri birleştirmek,
- Tümceleri veya tümcelerin bir kısmını düşürmek/atmak (Specia, 2010, s. 32).

Crossley vd. (2012), metin yalınlaştırma süreci ile okunan metnin okunabilirliğini ve anlaşılma düzeyini arttırma ve bu sayede hedef kitlenin bilişsel yükünü hafifletmek amaçlanır (akt. Durmuş, 2013, s. 136). Bu noktada merak edilen konu yalınlaştırma sınırlarının ne olması gerektiğidir. Özgün metinden yalınlaştırma yaparken bazı anlam zenginlikleri yitirilebilmektedir. Bu da özellikle yasal ve resmi metinlerde

anlam karmaşasına ve açıklık ilkesinin çiğnenmesine yol açmaktadır. Bu tür metinlerde yalınlaştırma yapılmaması gerektiği belirtilmektedir. Özgün metnin yazıldığı dilin genel yapısını bozmadan ve anlatım özelliklerinden sapmadan yalınlaştırma yapılması da önemli bir husustur.

Metin yalınlaştırmada diğer önemli bir nokta da metin uzunluğunun kavramaya nasıl bir etkisinin olduğu konusundadır. Pek çok yalınlaştırılmış metin örnekleri incelendiğinde özgün hallerinden kısa oldukları ve bazı öğeleri tümceden atarak özetleme çalışması yapmanın, yalınlaştırma aşamasında sıkça kullanılan bir yöntem olduğu bilinmekte ve kabul görmektedir. Ancak Yano, Long ve Ross (1994) tarafından yapılan araştırmada, metin uzunluğunun kavrama sürecine çok büyük bir etkisinin olmadığı yönünde bir sonuç elde edilmiştir.

Blau (1982) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, bir metnin olabildiğince yalınlaştırılmış haliyle her zaman en iyi kavrama sonuçlarının elde edilemeyeceği görülmüştür (akt. <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/1313>). Bunun nedeni, yalınlaştırma işlemi sırasında metnin okuyucuya vermek istediği iletilerin kesintiye uğraması, anlam yozlaşması içine düşmesi gibi durumların oluşmasıyla anlamının tam olarak gerçekleşmemesidir.

Metin yalınlaştırmayı savunan araştırmacılar da özgün metne yönelik eleştirilerini şu biçimde yapmışlardır: Özgün metinlerin olumsuz görünüşleri, aşırı derecede (kültürel açıdan) yanlış olabilmeleri, okuma sırasında fazla derecede kültürel artalan bilgisi ve bilgi birikimi gerektirmeleri ve bunların yanında çok yoğun karmaşık ve birleşik yapılara sahip olmaları, metnin kavranabilirliğini düşüren etmenlerdir (Bakan, 2012).

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazında metin yalınlaştırma üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır:

Metin yalınlaştırmının anlamsal daralmaya yol açmayacağı ve metnin kavranması sürecinde yararlı olacağını savunan Allen ve Widdowson (1979, akt. Crossley vd, 2007) tarafından yapılan çalışmada, yalınlaştırılan metinlerde iletişim özelliklerinin

korunacağı ve kavramsal değerlerin bir azalma eğilimi içine girmeyeceği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Short (1989, akt. Yano vd., 1994, s. 13) tarafından yapılan araştırmada yalınlaştırma işleminin olumsuz yönleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; metnin içinde yer alan dilsel özelliklerin çıkarılması, okuyuculara bir sonraki aşamaya geçerken engel çıkarmaktadır. Bu durumla karşılaşan okuyucular, metinleri okurken gerekli olan sözvarlığını ve sözdizimi yeterince kullanabilme yetisinden yoksun kalmış olacaktırlar.

Young (1999) tarafından yapılan, yalınlaştırılan metinlerin kültürel bilgi aktarımı açısından karşılaştırıldığı araştırmada, farklı özellikteki yalınlaştırılmış metinlerden en kısa olanının kültürel bilgi ile ilgili yanlış anlamalara neden olduğu bulgulanmıştır. Okuyucular okudukları metni anlamış ancak artalan bilgileri yetersiz olduğu için, metnin asıl anlatmak istediği konuya hâkim olamamışlardır. Sözcüksel bağlamda sözcükleri teker teker anlamlandırmış olsalar da bu sözcüklerin bağlantısını kurmada büyük sıkıntılar meydana gelmiştir. Metnin temel düşüncesini destekleyecek bir şema okuyucularda oluşmadığı için, okuyucular anlamı kurgularken doğru ya da yanlış biçimde bağımsız sözcüklere başvurmak durumunda kalmışlardır. Bu da özgün metin kullanımının kültür öğelerini aktarmada son derece önemli olduğunu göstermektedir.

Bu konuda Young'un savunduğu düşünceleri doğru bulan bir diğer araştırmacı da Swaffar'dır. Swaffar (1985, akt. Young, 1999, s. 351) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuca göre, özgün metinlerde yer alan kültürel bilgi ve dilbilgisel unsurlar seyreltildiği için yalınlaştırılmış metinleri anlamak çok daha zorlaşmaktadır. Bu yüzden okuyucular gizli olan bilgileri tahmin etmek ve metnin bağlamından çıkarmak zorunda kalmaktadırlar.

Long ve Ross (1993, akt. Crossley, Allen & McNamara, 2011, s. 86), dilsel olarak yalınlaştırılmış olan metni okuyan ikinci dil öğrencilerinin, özgün metni okuyanlara göre, kavrama sorularını yanıtlama oranlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmada çoktan seçmeli kavrama soruları kullanılmıştır ().

Yano vd. (1994) tarafından yapılmış olan çalışma yalınlaştırma konusunda oldukça önemli veriler elde edilmesini sağlamıştır. En az 8 yıl İngiliz dili üzerine eğitim almış 483 Japon öğrenci üzerinde uygulanan çalışmada, öğrencilere rastgele seçilen

13 okuma metni sunulmuştur. Bu metinler asıl metin, yalınlaştırılmış metin ve genişletilmiş metin olarak üç farklı şekilde verilmiştir. Yalınlaştırma işleminin uygulandığı metinler yalnızca dilbilgisel olarak yalınlaştırılmış ve kavrama düzeyleri 30 adet çoktan seçmeli soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yazılı metinlerin dilbilgisel olarak yalınlaştırılmasının, anadili olmayan kişilerce daha fazla anlaşılabilir olmasını sağladığı sonucuna varılmıştır. Ancak dilbilgisel yalınlaştırma yapıldığı zaman doğal olmayan dil hedefleri konusunda hataların oluşmasına fırsat oluşabileceği ihtimalinin daha da arttığı görülmüştür. Kavrama yönünden bakıldığında da 30 adet çoktan seçmeli soruya verilen yanıtların, yalınlaştırılan metinlerde daha fazla doğru yanıtın işaretlenmesiyle sonuçlandırıldığını söylemek mümkün hale gelmiştir. Bu çalışma sonucunda adilli göndermelerin adli ifadelerle dönüştürülmesi sonucunda metnin okunmasının ve anlaşılmasının kolaylaşacağı bulgulanmıştır.

Tweissi (1998) tarafından yapılan, yalınlaştırılmış metnin okuma-anlamaya etkisinin ölçülmesini amaçlayan çalışmada da yalınlaştırmanın okuma ve anlama üzerinde olumlu yöndeki etkisi belirlenmiştir.

Siddharthan (2004) tarafından yapılan araştırmada yalınlaştırmanın sözdizimsel boyutuna dikkat çekilerek, tek bir tümcenin içerisinde birleştirilebilecek olan tümceleri birleştirme yoluna gidilmesinin, kavramayı olumlu yönde etkilediği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu çalışmada birleşik tümcelerin, her biri tek bir ana düşünceye bağlı olan ve etken çatıyla kullanılmış tümceler yerine bu öğelerin daha yoğun kullanıldığı birkaç bildirme tümcesi olarak yeniden yazılabileceği belirtilmiştir. Bunun sonucu olarak karmaşık tümceler azalırken basit tümceler artmış olmaktadır.

Petersen ve Ostendorf (2007, akt. Durmuş, 2013, s. 403) tarafından yapılan çalışmaya göre tümcelerdeki sözcük türlerinin ve öğelerin çeşitliliğine, okuyucu düzeyinin elverdiği ölçüde bağlı kalmaya çalışmak gerektiği belirtilmiştir. Sözdizimsel yapılar olan sıfat-fiil, zarf-fiil, bağlaç grubu ve edat grubunun, hedef kitle seviyesine uygun olarak korunabileceği belirtilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonucunda elde edilen diğer görüş de kavramanın önünde engel oluşturabilecek uzun tasvir ifadelerinin kısaltılabileceğine yöneliktir. Hedef kitleye uygulanan metinlerde yer alan tümcelerin sözdizimsel öğelerinin tümceden atılması ve sadece basit

tümcelerın kullanılması, hedef kitlenin ilgisinin ve algılama yeterliliğinin uzağında kalan bir sonuç ortaya çıkarır.

Bakan (2012) tarafından yapılmış olan çalışma; Sait Faik Abasıyanık'ın “Meserret Oteli” adlı öyküsünün, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak, metindilbilimsel ölçütlerden bağdaşıklık ve bağlaşıklık çerçevesinde yapılan bir yalınlaştırma denemesidir. Bu çalışmanın sonucunda kısa öykü türündeki özgün, yazınsal bir metne anlamsal ve estetik açıdan yakın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki bir öğrencinin anlayabileceği ve anlamada kendisini sınavabileceği özellikte bir yalınlaştırılmış metin ve kavrama soruları meydana getirilmiştir.

Bu çalışmalara bakıldığında, dil öğretiminde özgün ve yalınlaştırılmış metinlerin kullanımı konusunda ortak bir çerçevenin henüz çizilememiş olduğu ve farklı açılardan olumlu ve olumsuz durumların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yalınlaştırma işleminin sözcüksel biçimde mi yoksa sözdizimsel biçimde mi yapılması gerektiği veya metnin özgün biçimde mi öğrenciye sunulması gerektiği konularında netleşmiş bir yargı ortaya konulamamıştır. Yapılan tüm bu çalışmalardan hareketle bu çalışmada; farklı biçimlerde hazırlanan metinler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanıldığında, öğrencilerin okuma hızlarında ve kavrama düzeylerinde oluşan değişim incelenmiştir. Aynı zamanda özgün ve yalınlaştırılmış metin kullanımının kavramaya olan etkisinin, farklı değişkenler ortadan kaldırıldığı zaman hangi yöne doğru bir değişim içinde olduğu da belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli; “genel tarama modeli”nin kapsamında yer alan “betimsel tarama modeli”dir. Karasar (1991), bu modelin, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varabilmek için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılacak tarama düzenlemeleri olduğunu belirtmiştir. Kaptan (1998)’a göre betimsel tarama modeli; olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir. Çalışmada 50 kişilik bir çalışma grubunun araştırmanın yapıldığı andaki durumunu betimleme amacı taşıdığı için bu modelin kullanılması uygun bulunmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (GAZİ TÖMER) öğrenim görmekte olan 21 öğrenci, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (MAKÜ TÖMER) öğrenim görmekte olan 8 öğrenci ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (MSKÜ TÖMER) öğrenim görmekte olan 21 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlar, Türkçe öğreniminde A1 ve A2 dil düzeylerini başarıyla bitirmiş ve B1 dil düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere her

merkezde ikişer gün olmak üzere toplam 6 gün süresince uygulama yapılmıştır. Bu öğrencilerin yaş ve cinsiyet özellikleri ile kendilerinin ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumları araştırmanın kapsamına katılmamıştır.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Uyrukları (GAZİ TÖMER)

Uyruk	f
Irak	5
Ukrayna	3
İran	2
Mısır	2
Kırgızistan	2
Afganistan	2
Libya	1
Türkmenistan	1
Rusya	1
Özbekistan	1
Somali	1
Toplam	21

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin uyrukları 11 farklı ülkeye dağılmış biçimdedir. Çalışmaya katılan 21 öğrenciden beşinin uyrugu Irak'tır. Bunu 3 öğrenci ile Ukrayna izlemektedir.

Tablo 3.

Çalışma Grubunun Uyrukları (MAKÜ TÖMER)

Uyruk	f
Suriye	2
Irak	2
Kırgızistan	2
Yemen	1
Lübnan	1
Toplam	8

Tablo 3'e bakıldığında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER'de eğitim alan 8 öğrencinin 5 farklı uyruktan olduğu görülmektedir. Bu uyrukların kendi arasında dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.

Çalışma Grubunun Uyrukları (MSKÜ TÖMER)

Uyruk	f
Suriye	3
Türkmenistan	2
Pakistan	2
İran	2
Irak	2
Fas	2
Ukrayna	1
Suudi Arabistan	1
Somali	1
Rusya	1
Özbekistan	1
Mısır	1
Kenya	1
Afganistan	1
Toplam	21

Tablo 4'e bakıldığında çalışmaya katılan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin uyrukları arasında dengeli bir dağılım olduğu görülmüştür. Bu çalışmada 14 farklı uyruktan 21 öğrenci yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan "Gazi Üniversitesi TÖMER B1 düzeyi ders kitabı"ndan öykü türündeki iki metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri özgün halinde bırakılarak, diğer metin ise sözdizimsel olarak yalınlaştırma yapılarak öğrencilere uygulanmıştır. Bu metinler belirlenirken aşağıda söz edilen aşamalar uygulanmıştır.

3.3.1. Metin seçimi. Berberoğlu ve Tuncer (2009), bir metnin güçlüğüne belirleyen unsurların tümce uzunluğu, tümce içinde kullanılan farklı sözcük sayısı, metinde yer alan sözcüklerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik dereceleri ile metnin kapalı ya da açık anlam içermesi olduğunu ifade etmektedir (akt. İskender ve Yiğit, 2015). Metnin dil düzeyinin öğrencinin dil düzeyine uygun olup olmadığını belirlemenin gerçekçi yollarından biri, söz konusu metnin "okunabilirliğini" belirlemekten geçer.

Ülper (2010)'e göre okunabilirlik kavramı, genellikle bir metnin okuma güçlüğüünün birtakım matematiksel formüller aracılığıyla hesaplanması şeklinde tanımlanmıştır. Çalışmada kullanılacak olan metinlerin eşdeğer olup olmadıklarının belirlenmesinde okunabilirlik formüllerinin de katkısı olmuştur.

Çetinkaya (2011)'ya göre okunabilirlik formüllerinin yapılandırılmasında, metnin okunabilirliğini etkileyen değişkenler, temel olarak “sözdizimsel” ve “anlamsal” olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Davison (1984), okunabilirlik formüllerinin geliştirilmesi aşamasında göz önüne alınması gereken özellikleri belirtirken bunları iki ana başlık altında toplamıştır: Tümce özellikleri ve sözcük özellikleri (akt. Çetinkaya ve Uzun, 2007). Bu başlıklardan ilki olan “tümce özellikleri” ana başlığının maddelerinde, “ortalama tümce uzunluğu”, “yan tümce veya bileşik tümce sayısı”, “ilgeçler” ve “adılar”ın okunabilirliğe etkisinin fazla olduğundan ve formüllerin bu şekilde geliştirildiğinden söz etmektedir (Çetinkaya ve Uzun, 2007).

Yabancı dil derslerinde kullanılacak metinlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Haley & Austin 2004, 159; Wallace, 1992, s. 71, akt. turkcede.org, tarihsiz):

- Metinler belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmelidir.
- Metnin dil düzeyi, öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olmalıdır.
- Metinler, temel okuma stratejilerini desteklemelidir.
- Metinlerin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmelidir.
- Metinler, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır.
- Metnin uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldırarak nitelikte olmamalıdır.
- Metinler, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır.

Jongsma (1971) tarafından yapılan araştırmaya göre, metinde yer alan tümcelerin uzaması okur tarafından anlaşılmasını etkileyerek kavramayı güçleştirmektedir (akt. Çetinkaya ve Uzun, 2007). Buna göre metinlerde yalınlaştırma yapmanın okunabilirliği önemli düzeyde arttırdığı savunulabilir.

Bu çıkış yolundan hareketle, çalışmada; Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılarla Türkçe Öğretimi-B1 Seviyesi Ders Kitabı”ndan, bu alanda

uzman kişilerden alınan onay doğrultusunda; konu alanı olarak güncel (genel kültür düzeyinde anlaşılabilir), bilinmeyen sözcük sayısı bakımından birbirine denk, metin türü bakımından “kurgusal metin” türünde olan, artalan bilgisi bakımından eşdeğerliği sağlanan, öğrencilerin uygulama anına kadar karşılaşmamış olduğu, sözdizimsellik ve okunabilirlik yönünden eşdeğer olan iki metin seçilmiştir.

Seçilen bu metinlerden ilki olan “Tuz Masalı” adlı metin özgün halinde bırakılmış, ikinci metin olan “Narkissos ya da Nergis” adlı metin ise sözdizimsel yalınlaştırma yöntemine uygun şekilde yalınlaştırılmıştır. Bu yalınlaştırılan metnin okunabilirliği tekrar ölçülerek aradaki değişim belirlenmiştir. Bu yalınlaştırma işleminde okunabilirlik formüllerinin mantığına uygun olarak çok sayıda sözcük içeren tümceler daha az sayıda sözcük içeren tümcelere dönüştürülmüştür. Böylece ikinci metin üzerinde yalnızca mekanik bir kısaltma yapılmıştır.

Metinlerin okunabilirlik düzeylerine ilişkin sayısal veriler Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmada Kullanılmak Üzere Seçilen Metinlerin Ortalama Sözcük-Tümce Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri

Metnin Başlığı	Sözcük Uzunluğu	Tümce Uzunluğu	Okunabilirlik Düzeyleri (Çetinkaya-Uzun)
Tuz Masalı (Özgün Metin)	2,402	7,720	48,96 (Eğitsel)
Narkissos ya da Nergis (Metnin Özgün Hali)	2,492	8,125	46,22 (Eğitsel)
Narkissos ya da Nergis (Metnin Yalınlaştırılmış Hali)	1,550	5,960	72,75 (Bağımsız)

Tablo 5’teki verilere göre, sözcük ve tümce uzunluğu ile okunabilirlik düzeyleri bakımından birbirine yakın olan iki metinden birisi özgün biçimde bırakılırken diğer metne yalınlaştırma işlemi uygulanmıştır. İkinci metnin okunabilirlik düzeyi sözdizimsel yalınlaştırma sonucunda 46,22’den (eğitsel) 72,75’e (bağımsız) yükselmiştir. Bu da sözdizimsel yalınlaştırmanın metin üzerinde başarıyla uygulandığını göstermektedir.

Araştırmada kullanılan yalınlaştırılmış metnin oluşturulmasında ilk aşama olarak tümcelerin çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme aşamasında özgün metinde yer alan

sıralı veya bağılı tümceler ele alınmış ve ögelerine ayırma işlemi yapılarak tümce yapısı hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Tümceler basit ya da bileşik tümce olduğu belirlendikten sonra tümceleri dönüştürme adımına geçilmiştir. Devrik tümceler kurallı hale getirilmiş ve sözdiziminde birliktelik sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonraki işlemde tümceler; özünden ayrılmadan, anlamsal bütünlüğü korunarak ve sözdizimi kuralları gözetilerek yeniden yazılmıştır. Türkçe dilbilgisi kuralları gereği tümcelere bazı sözcükler eklenmesi ve çıkarılması da bir zorunluluk olmuştur.

“Narkissos ya da Nergis” adlı metinde yapılan sözdizimsel yalınlaştırma örnekleri aşağıdaki gibidir:

Örnek 1:

ÖZGÜN: Mitolojiye göre Ekho olağanüstü güzellikte bir peri kızıdır.

YALINLAŞTIRILMIŞ: Mitolojiye göre Ekho olağanüstü güzelliكتedir. Peri kızıdır.

Örnek 2:

ÖZGÜN: Narkissos ise yakışıklı bir avcıdır.

YALINLAŞTIRILMIŞ: Narkissos yakışıklıdır. Avcıdır.

Örnek 3:

ÖZGÜN: Bu çaresiz aşk sonucu günden güne mum gibi erir ve pınarın başında can verir.

YALINLAŞTIRILMIŞ: Bu çaresiz aşk sonucu günden güne mum gibi erir. Pınarın başında can verir.

Yukarıda verilen örneklerde de görüldüğü gibi tümcelerin içinde yer alan sözcüklere dokunmadan bileşik tümceleri basite çevirme, tümcenin akışına uygun olarak bazı sözcükleri tümceden ayırma ya da ekleme gibi birtakım işlemler uygulanarak sözdizimsel yalınlaştırma yapılmıştır. Böylece sözcük sayısında belirgin bir değişim olmazken tümce sayısında bir artış meydana gelmiştir.

İkinci uygulama metni üzerinde sözdizimsel yalınlaştırmayla yapılan değişiklikler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6.

Sözdizimsel Olarak Yalınlaştırılmış Metin Üzerinde Yapılan Değişiklikler

Yapılan değişiklikler	f
Devrik tümceyi kurallı tümce yapma	1
Tümceyi ikiye bölme	6
Yeni tümce ekleme	1
Sözcük çıkarma	5
Bağlı tümceyi basit tümce yapma	10
Bileşik tümceyi basit tümce yapma	4
Toplam	27

Tablo 6’ya bakıldığında; metin üzerinde en fazla değişiklik, “bağlı tümceyi basit tümce yapma” durumu için 10 farklı yerde yapılmıştır. Bu değişikliği 6 farklı yer ile “tümceyi ikiye bölme” işlemi, 5 farklı yer ile de “sözcük çıkarma” işlemi takip etmiştir. En az yapılan değişiklik olan “yeni tümce ekleme” işleminin ise yalnızca bir yerde yapıldığı görülmektedir.

3.3.2. Geçerlilik. Çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan metinlerin geçerliliği ile ilgili birtakım ölçütler belirlenmiştir. Özgün ve yalınlaştırılmış metinler için belirlenen bu ölçütler; metinlerin zorluk dereceleri, içerikleri, türleri, dilsel özellikleri, bilinmeyen sözcük sayısı ortalamaları ile dil düzeyleri bakımından eşdeğerliklerinin sağlanmış olmasıdır. Metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin B1 düzeyine uygunluğu uzman eğitimcilerin görüşü doğrultusunda uygun bulunmuştur. Böylece araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır.

3.3.3. Güvenilirlik. Uygulamada kullanılan metne yönelik hazırlanan kavrama sorularının ve okuyucular arasında oluşan güvenilirliği ölçmek için birtakım istatistiksel işlemler yapılmıştır.

3.3.3.1. Kavrama testi güvenilirliği. Kavrama testinin güvenilirliğini hesaplamak için eşdeğer form güvenilirliği yöntemine başvurulmuştur. Buna göre uygun kavrama testiyle benzer nitelikteki metin üzerinden aynı sayıda benzer nitelikli sorular hazırlanmıştır ve aynı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakmak için “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

Buna göre iki form arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=,890$, $p<,01$). Bu durum ölçme aracının güvenilirliğine işaret etmektedir.

3.3.3.2. Okuyucular arası güvenilirlik. Metnin kavrama düzeyini ölçmeye yönelik soruların sorularına verilen yanıtlar iki farklı okuyucu tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Okuyucular arasındaki güvenilirliği belirlemek için “Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır. Buna göre iki okuyucu arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=,922$, $p<,01$).

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulamanın birinci günü çalışmaya katılan her öğrenciye bireysel olarak 1 (bir) dakikalık süre tutularak sesli ve hızlı okuma çalışması, hazırlanan özgün metin ile yapılmıştır. Metni okuduktan sonra okunan sözcük sayıları not edilmiştir. Okunan metnin kavranmasıyla ilgili açık uçlu 6 soru (metnin konusu, ana düşüncesi, derin ve yüzeysel yapıya ilişkin) yöneltilmiş ve öğrencilerin metni kavrama düzeyleri belirlenmiştir.

İkinci gün çalışmaya katılan her öğrenciye bireysel olarak 1 (bir) dakikalık süre tutularak sesli ve hızlı okuma çalışması, hazırlanan yalınlaştırılmış metin ile yapılmıştır. Metni okuduktan sonra okunan sözcük sayıları not edilmiştir. Okunan metnin kavranmasıyla ilgili açık uçlu 6 soru (metnin konusu, ana düşüncesi, derin ve yüzeysel yapıya ilişkin) yöneltilmiş ve öğrencilerin metni kavrama düzeyleri belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde yanıtları aranan alt problemlere yönelik istatistiki analizler Microsoft Office Excel 2016 ve SPSS 25.0 (Statistical Packet for Social Sciences) çözümlene programlarından yararlanılarak yapılmıştır.

Kavrama düzeyinin ölçülmesine yönelik hazırlanan yüzeysel ve çıkarım gerektiren sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken uzmanların hazırladığı ve nesnel biçimdeki yanıt anahtarına göre hareket edilmiştir.

Okuma hızı ölçümleri yapıldıktan ve kavrama sorularına verilen yanıtlar puanlandırıldıktan sonra veriler SPSS 25.0 programına girilmiş ve verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla (Büyüköztürk, 2007) hem okuma hızları hem de kavrama düzeyi sonuçlarına yönelik “Normallik Testi” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.

Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Okuma Hızı Puanları için Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özgün Metin	,052	50	,200*	,992	50	,985
Yalınlaştırılmış Metin	,050	50	,200*	,992	50	,980

Tablo 7’deki test sonuçlarına göre verilerin dağılımı normal dağılım ($p>,05$) göstermektedir. Bu nedenle özgün metin ve yalınlaştırılmış metin okuma hızları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik bir test olan “İlişkili t-Testi” ile incelenmiştir.

Tablo 8.

Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Kavrama Düzeyleri için Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Özgün Metin	,140	50	,016	,965	50	,138
Yalınlaştırılmış Metin	,165	50	,002	,953	50	,046

Tablo 8’de verilen test sonuçlarına göre verilerin dağılımı normal dağılım ($p < ,05$) göstermemektedir. Bu nedenle özgün ve yalınlaştırılmış metni kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, “İlişkili t-Testi”nin parametrik olmayan karşılığı “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem sorusu: “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözdizimsel olarak yalınlaştırmış metin kullanımının, öğrencilerin okuma hızına etkisi nasıldır?” biçimindedir. Buradan hareketle araştırmaya konu olan özgün ve sözdizimsel olarak yalınlaştırılan metinlerin okuma hızına etkisinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu aşağıda yer alan sonuç tablolarından hareketle yorumlanabilmektedir.

Araştırmanın birinci günü öntest olarak uygulaması yapılan özgün biçimdeki “Tuz Masalı” adlı metninden bir dakikada kaç sözcük okunduğu Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Özgün Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (GAZİ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı	Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı
1.	67	12.	76
2.	72	13.	128
3.	63	14.	95
4.	77	15.	107
5.	83	16.	106
6.	89	17.	104
7.	50	18.	116
8.	35	19.	81
9.	128	20.	85
10.	77	21.	80
11.	72	Ort.	85

Tablo 9’da Gazi Üniversitesi öğrencilerinin özgün metni okuma hızları verilmiştir. Öğrencilerin okudukları sözcük sayısı 35-128 aralığında değişkenlik göstermiştir. Özgün metinde 85 sözcük ortalamasına ulaşılması, bu tabloda elde edilen bir diğer bulgudur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Özgün Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MAKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı
1.	57
2.	55
3.	90
4.	102
5.	65
6.	98
7.	75
8.	56
Ort.	74

Tablo 10’da yer alan verilerde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin özgün metindeki sözcükleri okuma hızları yer almaktadır. Çalışmaya katılan 8 öğrencinin okudukları sözcük sayısı 55 ile 102 sözcük aralığında değişkenlik göstermektedir. Bu tabloya göre; okunan ortalama sözcük sayısı 74 olarak belirlenmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Özgün Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MSKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı	Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı
1.	82	12.	88
2.	105	13.	50
3.	108	14.	61
4.	96	15.	78
5.	92	16.	88
6.	120	17.	89
7.	78	18.	71
8.	66	19.	100
9.	93	20.	90
10.	68	21.	101
11.	76	Ort.	85

Tablo 11’de verilen verilere göre Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin özgün metni okumaları sonucunda elde edilen okuma hızı verilerinde en az okunan sözcük sayısı 50 olurken en fazla 120 sözcük okunduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 21 öğrencinin okuduğu ortalama sözcük sayısı da 85 sözcük olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci günü sontest olarak uygulaması yapılan sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış durumdaki “Narkissos ya da Nergis” adlı metninden bir dakikada kaç sözcük okunduğu Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te belirtilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (GAZİ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı	Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı
1.	65	12.	59
2.	74	13.	130
3.	62	14.	88
4.	86	15.	108
5.	86	16.	115
6.	82	17.	105
7.	52	18.	112
8.	43	19.	80
9.	103	20.	93
10.	67	21.	86
11.	105	Ort.	88

Yukarıdaki tabloda, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin sözdizimsel yöntemle yalınlaştırılan metinde okudukları sözcük sayıları verilmiştir. Bu veriler incelendiğinde; okunan sözcük sayıları arasındaki makas, 43-130 sözcük aralığı olarak bulgulanmıştır. Ortalama okunan sözcük sayısı ise 88 sözcük olarak belirlenmiştir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MAKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı
1.	76
2.	95
3.	81
4.	88
5.	72
6.	121
7.	91
8.	69
Ort.	86

Tablo 13'teki verilere göre Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin, sözdizimsel yöntemle yalınlaştırılmış metni okuma hızları ölçülmüştür. Buna göre en düşük sözcük sayısı 69, en yüksek 121 sözcük olarak belirlenmiştir. Ortalama okunan sözcük sayısı da 86 sözcük olmuştur.

Tablo 14.

Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayıları (1 dk.) (MSKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı	Öğrenci Sıra No	Okunan Sözcük Sayısı
1.	75	12.	100
2.	90	13.	67
3.	88	14.	95
4.	103	15.	78
5.	102	16.	81
6.	60	17.	71
7.	92	18.	59
8.	65	19.	82
9.	72	20.	81
10.	57	21.	69
11.	44	Ort.	77

Tablo 14'teki verilerde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin sözdizimsel yöntemle yalınlaştırılmış metni okuma hızları görülmektedir. Buna göre okuma hızı aralığı 44-103 sözcük aralığındadır. Ortalama okunan sözcük sayısı ise 77 sözcük olarak bulgulanmıştır.

İki metinden elde edilen verilere göre, öğrencilerin okudukları sözcük sayısı arasındaki farklar Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayılarının Karşılaştırmalı Tablosu (1 dk.) (GAZİ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Yalınlaştırılmış Metin	Fark
	Okunan Sözcük Sayısı	Okunan Sözcük Sayısı	
1.	67	65	-2
2.	72	74	+2
3.	63	62	-1
4.	77	86	+9
5.	83	86	+3
6.	89	82	-7
7.	50	52	+2
8.	35	43	+8
9.	128	103	-25
10.	77	67	-10
11.	72	105	+33
12.	76	59	-17
13.	128	130	+2
14.	95	88	-7
15.	107	108	+1
16.	106	115	-9
17.	104	105	+1
18.	116	112	-4
19.	81	80	-1
20.	85	93	+8
21.	80	86	+6
Ort.	85	88	+3

Tablo 15’te yer alan verilerde, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin özgün metin ile sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metni okuma hızları karşılaştırılmıştır. İki veri arasında oluşan fark olumsuz ve olumlu yönlü olarak görülmektedir. Verilerden hareketle Gazi Üniversitesi’ndeki 11 öğrencinin okuma hızları olumlu yönde değişirken 10 öğrencinin okuma hızları olumsuz yönlü bir değişim göstermiştir. İki metin arasında okuma hızları bakımından olumsuz yönlü değişim en fazla 25 sözcükle olurken olumlu yönlü değişim ise en fazla 33 sözcükle meydana gelmiştir. Ortalama okunan sözcük sayılarında ise olumlu yönde 3 sözcüklük bir değişim görülmektedir.

Tablo 16.

Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayılarının Karşılaştırmalı Tablosu (1 dk.) (MAKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Yalınlaştırılmış Metin	Fark
	Okunan Sözcük Sayısı	Okunan Sözcük Sayısı	
1.	57	76	+19
2.	55	95	+40
3.	90	81	-9
4.	102	88	-14
5.	65	72	+7
6.	98	121	+23
7.	75	91	+16
8.	56	69	+13
Ort.	74	86	+12

Tablo 16’da yer alan verilerde, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin özgün metin ile sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metni okuma hızları karşılaştırılmıştır. İki veri arasında oluşan fark olumsuz ve olumlu yönlü olarak görülmektedir. Verilerden hareketle 6 öğrencinin okuma hızları olumlu yönde değişirken 2 öğrencinin okuma hızları olumsuz yönlü bir değişim göstermiştir. İki metin arasında okuma hızları bakımından olumsuz yönlü değişim en fazla 14 sözcükle olurken olumlu yönlü değişim ise 40 sözcükle meydana gelmiştir. Ortalama okunan sözcük sayılarında ise olumlu yönde 12 sözcüklük bir değişim görülmektedir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metinde Okudukları Sözcük Sayılarının Karşılaştırmalı Tablosu (1 dk.) (MKSÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Yalınlaştırılmış Metin	Fark
	Okunan Sözcük Sayısı	Okunan Sözcük Sayısı	
1.	82	75	-7
2.	105	90	-15
3.	108	88	-20
4.	96	103	+7
5.	92	102	+10
6.	120	60	-60
7.	78	92	+14
8.	66	65	-1
9.	93	72	-19
10.	68	57	-11
11.	76	44	-32
12.	88	100	+12
13.	50	67	+17
14.	61	95	+34
15.	78	78	0
16.	88	81	-7
17.	89	71	-18
18.	71	59	-12
19.	100	82	-18
20.	90	81	-9
21.	101	69	-32
Ort.	85	77	-8

Tablo 17’de yer alan verilerde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin özgün metin ile sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metni okuma hızları karşılaştırılmıştır. İki veri arasında oluşan fark olumsuz ve olumlu yönlü olarak görülmektedir. Verilerden hareketle 6 öğrencinin okuma hızları olumlu yönde değişirken 14 öğrencinin okuma hızları olumsuz yönlü bir değişim göstermiştir. Bir öğrencide ise herhangi bir değişiklik oluşmamıştır. İki metin arasında okuma hızları bakımından olumsuz yönlü değişim en fazla 60 sözcükle olurken olumlu yönlü değişim ise 34 sözcükle meydana gelmiştir. Ortalama okunan sözcük sayılarında ise olumsuz yönde 8 sözcüklük bir değişim görülmektedir.

Yukarıdaki tablolarda da görüldüğü üzere özgün metne kıyasla sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metinde okunan sözcük sayısı, iki okulun öğrencilerinde daha yüksek ortalamada, bir okulun öğrencilerinde ise daha düşük bir ortalamada olduğu görülmektedir.

Özgün ve yalınlaştırılmış metin okuma hızı puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan “İlişkili t-Testi” sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Okuma Hızı Puanları için İlişkili t-Testi Sonuçları

	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Özgün Metin	50	83,7	20,3	49	,509	,613
Yalınlaştırılmış Metin	50	82,5	19,3			

Tablo 18’deki veriler incelendiğinde özgün ve sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metinler arasında okunan sözcük sayıları bakımından anlamlı bir fark oluşmamıştır [$t_{(49)}=,509$, ($p>,05$)]. Öğrencilerin özgün metindeki okudukları sözcük sayısı ortalaması $\bar{x}=83,7$ iken, sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metinde okunan sözcük sayısı ortalaması $\bar{x}=82,5$ ’e düşmüştür. Ancak ortaya çıkan bu fark anlamlı değildir. Bu durum yalınlaştırmanın okuma hızına bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem sorusu: “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözdizimsel olarak yalınlaştırmış metin kullanımının, öğrencilerin kavrama düzeyine etkisi nasıldır?” biçimindedir. Buradan hareketle araştırmaya konu olan özgün ve sözdizimsel olarak yalınlaştırılan metinlerin, öğrencilerin kavrama düzeylerine etkisinin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu aşağıda yer alan sonuç tablolarından hareketle yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci günü öntest olarak uygulaması yapılan özgün haldeki “Tuz Masalı” adlı metnin yüzey ve derin metne yönelik hazırlanmış 6 kavrama sorusuna verilen yanıtların puanları Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21’de belirtilmiştir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Özgün Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (GAZİ TÖMER)

Özgün Metin		Özgün Metin	
Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları	Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları
1.	40	12.	55
2.	50	13.	40
3.	35	14.	30
4.	25	15.	45
5.	30	16.	50
6.	30	17.	40
7.	15	18.	30
8.	40	19.	15
9.	60	20.	25
10.	50	21.	40
11.	60		

Tablo 19'deki veriler incelendiğinde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin özgün metni kavramaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda en düşük 15 puan, en yüksek 60 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci sayısı 2 olarak belirlenmiştir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Özgün Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MAKÜ TÖMER)

Özgün Metin	
Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları
1.	25
2.	60
3.	40
4.	35
5.	30
6.	30
7.	30
8.	25

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin özgün metni kavramaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda

en düşük 25 puan, en yüksek 60 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 21.

Öğrencilerin Özgün Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MSKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Öğrenci Sıra No	Özgün Metin
	Kavrama Soruları Puanları		Kavrama Soruları Puanları
1.	35	12.	10
2.	25	13.	50
3.	40	14.	45
4.	55	15.	45
5.	60	16.	35
6.	40	17.	30
7.	45	18.	25
8.	40	19.	40
9.	20	20.	20
10.	25	21.	30
11.	30		

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin özgün metni kavramaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda en düşük 10 puan, en yüksek 60 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci günü sontest olarak uygulaması yapılan sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış “Narkissos ya da Nergis” adlı metnin yüzey ve derin metne yönelik hazırlanmış 6 kavrama sorusuna verilen yanıtların puanları Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24'te belirtilmiştir.

Tablo 22.

Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (GAZİ TÖMER)

Yalınlaştırılmış Metin		Yalınlaştırılmış Metin	
Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları	Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları
1.	50	12.	45
2.	55	13.	50
3.	30	14.	45
4.	40	15.	40
5.	40	16.	55
6.	25	17.	35
7.	30	18.	35
8.	50	19.	30
9.	60	20.	50
10.	50	21.	45
11.	50		

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde Gazi Üniversitesi öğrencilerinin sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metni kavramaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda en düşük 25 puan, en yüksek 60 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci sayısı 1 olarak belirlenmiştir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MAKÜ TÖMER)

Yalınlaştırılmış Metin	
Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları
1.	35
2.	50
3.	40
4.	40
5.	50
6.	40
7.	35
8.	35

Tablo 23'teki veriler incelendiğinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metni kavramaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda en düşük 35 puan, en yüksek 50 puan aldıkları

görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci bulunmamaktadır.

Tablo 24.

Öğrencilerin Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Puanlaması (6 Soru-60 Puan) (MSKÜ TÖMER)

Yalınlaştırılmış Metin		Yalınlaştırılmış Metin	
Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları	Öğrenci Sıra No	Kavrama Soruları Puanları
1.	40	12.	40
2.	35	13.	40
3.	45	14.	50
4.	50	15.	35
5.	25	16.	40
6.	30	17.	45
7.	50	18.	50
8.	55	19.	50
9.	55	20.	60
10.	60	21.	60
11.	45		

Tablo 24'teki veriler incelendiğinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metni kavramaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlarda en düşük 25 puan, en yüksek 60 puan aldıkları görülmektedir. Elde edilen sonuçlarda soruların tamamına doğru yanıt veren öğrenci sayısı 3 olarak belirlenmiştir.

Bu altı tabloyu karşılaştırdığımız zaman kimi öğrencilerin özgün metinde okuduğunu anlama düzeyinin daha yüksek olduğu, kimi öğrencilerin ise sözdizimsel olarak yalınlaştırılan metinde okuduğunu anlama düzeyinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Kavramayı ölçmeye yönelik soruların puanlaması sonucunda iki metnin anlama düzeyleri arasında ortaya çıkan fark Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27'de verilmiştir:

Tablo 25.

Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırmalı Tablosu (6 Soru-60 Puan) (GAZİ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Yalınlaştırılmış Metin	Fark
	Kavrama Soruları Puanları	Kavrama Soruları Puanları	
1.	40	50	+10
2.	50	55	+5
3.	35	30	-5
4.	25	40	+15
5.	30	40	+10
6.	30	25	-5
7.	15	30	+15
8.	40	50	+10
9.	60	60	0
10.	50	50	0
11.	60	50	-10
12.	55	45	-10
13.	40	50	+10
14.	30	45	+15
15.	45	40	-5
16.	50	55	+5
17.	40	35	-5
18.	30	35	+5
19.	15	30	+15
20.	25	50	+25
21.	40	45	+5

Tablo 25'te sunulan verilere göre, Gazi Üniversitesi öğrencilerinin, sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metne yönelik hazırlanan kavrama sorularına verdikleri yanıtlar, özgün metne yönelik sorulara verilen yanıtlarla kıyaslandığında hem olumlu hem de olumsuz yönde bir değişim görülmektedir. Ancak olumsuz yönde değişim gösteren öğrenci sayısı 6, olumlu yönde değişim gösteren öğrenci sayısı 13'tür. 2 öğrenci ise iki metnin sorularından aynı puanı almıştır. Bu tabloya bakarak aradaki değişimleri daha belirgin ve detaylı şekilde yorumlamak mümkündür. Bazı öğrencilerde olumlu yönlü yüksek bir puan artışı gözlemlenirken (15 ile 25 puan) bazı öğrencilerde bu fark olumsuz yönlü bir değişim göstermektedir. Olumsuz yönlü değişim en fazla 5 ile 10 puan aralığında olmuştur.

Tablo 26.

Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırmalı Tablosu (6 Soru-60 Puan) (MAKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Yalınlaştırılmış Metin	Fark
	Kavrama Soruları Puanları	Kavrama Soruları Puanları	
1.	25	35	-10
2.	60	50	-10
3.	40	40	0
4.	35	40	+5
5.	30	50	+20
6.	30	40	+10
7.	30	35	+5
8.	25	35	+10

Tablo 26’da sunulan verilere göre, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi öğrencilerinin, sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metne yönelik hazırlanan kavrama sorularına verdikleri yanıtlar, özgün metne yönelik sorulara verilen yanıtlarla kıyaslandığında hem olumlu hem de olumsuz yönlü bir değişim görülmektedir. Ancak olumsuz yönlü değişim gösteren öğrenci sayısı 2, olumlu yönlü değişim gösteren öğrenci sayısı 5’tir. Bir öğrenci ise iki metnin sorularından aynı puanı almıştır. Bu tabloya bakarak aradaki değişimleri daha belirgin ve detaylı şekilde yorumlamak mümkündür. Bazı öğrencilerde olumlu yönlü yüksek bir puan artışı gözlemlenirken (20 puan) bazı öğrencilerde bu fark olumsuz yönlü bir değişim göstermektedir. Olumsuz yönlü değişim en fazla 10 puan olmuştur.

Tablo 27.

Öğrencilerin Özgün ve Yalınlaştırılmış Metne Yönelik Hazırlanan Kavrama Sorularına Verdikleri Yanıtların Karşılaştırmalı Tablosu (6 Soru-60 Puan) (MSKÜ TÖMER)

Öğrenci Sıra No	Özgün Metin	Yalınlaştırılmış Metin	Fark
	Kavrama Soruları Puanları	Kavrama Soruları Puanları	
1.	35	40	+5
2.	25	35	+10
3.	40	45	+5
4.	55	50	-5
5.	60	25	-35
6.	40	30	-10
7.	45	50	+5
8.	40	55	+15
9.	20	55	+35
10.	25	60	+35
11.	30	45	+15
12.	10	40	+30
13.	50	40	-10
14.	45	50	+5
15.	45	35	-10
16.	35	40	+5
17.	30	45	+15
18.	25	50	+25
19.	40	50	+10
20.	20	60	+40
21.	30	60	+30

Tablo 27’de sunulan verilere göre, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin, sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metne yönelik hazırlanan kavrama sorularına verdikleri yanıtlar, özgün metne yönelik sorulara verilen yanıtlarla kıyaslandığında hem olumlu hem de olumsuz yönlü bir değişim görülmektedir. Ancak olumsuz yönlü değişim gösteren öğrenci sayısı 5, olumlu yönlü değişim gösteren öğrenci sayısı 16’dır. Bu tabloya bakarak aradaki değişimleri daha belirgin ve detaylı şekilde yorumlamak mümkündür. Bazı öğrencilerde olumlu yönlü yüksek bir puan artışı gözlemlenirken (40 puan) bazı öğrencilerde bu fark olumsuz yönlü bir değişim göstermektedir. Olumsuz yönlü değişim en fazla 35 puan olmuştur.

Özgün ve sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metinlere yönelik sorulara verilen yanıtlara ait öntest ve sontest puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Özgün ve Yalınlaştırılmış Metin Kavrama Puanları için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	z	p
Olumsuz Sıra	12	19,2	231,5	-3,551	,000
Olumlu Sıra	35	25,6	896,5		
Eşit	3				

Test sonuçları, özgün ve yalınlaştırılmış metnin kavrama sorularına verilen yanıtlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yapılan sözdizimsel yalınlaştırma işleminin kavrama üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir [$z=-3,551$, ($p<,05$)]. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alınırca gözlenen bu farkın olumlu sıralar yani sözdizimsel olarak yalınlaştırılmış metin lehinde olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bir dakikalık okuma süresi içinde okuma hızları ölçülen 50 öğrencinin 23'ü, sözdizimsel olarak yalınlaştırılan metinde daha fazla sayıda sözcük okurken 26 öğrenci ise daha az sayıda sözcük okumuştur. Bir öğrencide ise okunan sözcük sayısı bakımından bir değişiklik saptanmamıştır.

Okunan sözcük sayıları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı “İlişkili t-Testi” ile ölçülmüş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Metnin kavranmasına yönelik hazırlanan yüzeysel ve derin metne yönelik sorulara verilen yanıtların değerlendirilmesi sonucunda 60 puan üzerinden puanlama yapılmış, puanlama sonucunda özgün ve yalınlaştırılmış metni okuyup soruları yanıtlayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile ölçülmüştür. Bu testin sonuçlarına göre; 50 öğrencinin 34'ü yalınlaştırılan metnin kavrama sorularına, özgün metin sorularına oranla daha doğru yanıtlar vermiştir. 13 öğrenci ise özgün metnin kavrama sorularına, yalınlaştırılmış metne oranla daha doğru yanıtlar vermiştir. 3 öğrencinin ise her iki metnin sorularına verdikleri yanıtların puanları birbirine eşit çıkmıştır.

Yapılan bu testler sonucunda okuma hızları ile ilgili anlamsal farklılığa rastlanmazken kavrama düzeyini ölçen sorulara verilen yanıtlarda anlamsal bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmayı daha önce alanyazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırmak gerekirse; Allen ve Widdowson (1979) tarafından yapılan ve metin yalınlaştırmanın

anlamsal daralmaya yol açmayacağı ve metnin kavranması sürecinde yararlı olacağı sonucuna ulaşılan çalışmayı destekler nitelikte bir sonuç elde edilmiştir.

Short (1989) tarafından yapılan çalışmada ise yalınlaştırma işleminin olumsuz yönleri ortaya konulmuş ancak bu çalışmada bu bulgunun tersi bir sonuç elde edilmiştir.

Özgün metin kullanımının gerekliliğini ortaya koyan Young (1999) tarafından yapılan çalışma ile kıyaslandığında, Young tarafından ortaya konulan görüşlerle koşut olmayan sonuçlara erişildiği görülmektedir. Young, okuyucuların okudukları metni anladığını ancak metnin asıl anlatmak istediği konuya hâkim olamadıklarını belirtmiştir. Ancak yapılan güncel çalışmada yüzeysel ve derin metne ilişkin sorulara yüksek bir oranda doğru yanıt verildiği belirlenmiştir.

Swaffar (1985) tarafından yapılan bir başka çalışmada da Young'ın çalışmasıyla benzer sonuçlara ulaşılmış, özgün metnin kültürel ve dilbilgisel öğeleri barındırma oranının yalınlaştırma işleminden sonra azaldığı bulgulanmıştır. Swaffar'ın çalışması ile bu çalışma arasında sonuca yönelik herhangi bir bulgu benzerliği saptanmamıştır.

Long ve Ross (1993) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde bu çalışmada ortaya konan bulgulara benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Long ve Ross, dilsel olarak yalınlaştırılmış olan metni okuyan öğrencilerinin, özgün metni okuyanlara göre, kavrama sorularını yanıtlama oranlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Yapılan bu çalışmayı destekleyen bir sonuç da Yano vd. (1994) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir. Bu çalışma Japon öğrenciler üzerinde uygulanmış ve öğrencilerin yalınlaştırılan metinlerle ilgili sorulara kavrama sorularına daha doğru yanıtlar verildiği belirlenmiştir.

Benzer bir çalışma da Tweissi (1998) tarafından yapılmış ve önceki çalışmalara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tweissi'nin çalışmasının sonucunda yalınlaştırılmış metnin daha kolay anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Siddharthan (2004) tarafından yapılan çalışmada sözdizimsel yalınlaştırma sonucunda basit tümcelerin arttığı ve olumlu verilere ulaşıldığı belirtilmektedir. Bu da güncel çalışmayla benzer sonuçlar elde edildiğinin bir göstergesidir.

Petersen ve Ostendorf (2007) ise özgün metin kullanımını savunmuş ancak yalınlaştırma işleminin de metinlerde kullanılabileceğinin altını çizmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, özgün metin kullanımıyla ilgili görüşlerde bir karşıtlık olduğu söylenebilir.

Bakan (2012) tarafından yapılan çalışmada yalınlaştırılan metnin kavrama düzeyinin daha iyi sonuçlar verdiği bulgulanmıştır. Bu sonuç da bu çalışmanın sonucunu destekleyen bir görüş ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı öğrenci gruplarıyla çalışmalar ve deneyler yapmak, kültürel değişimler yaşayan bireyler üzerinde okuma ve anlamaya dayalı uygulamalarda bulunmak, her bir öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek, yapılan araştırmaların sonuçlarına etki edebilmektedir. Olanaklı olduğu kadar farklı değişkenleri devre dışı bırakarak istikrarlı bir ortam hazırlamak ve araştırmayı bu ortamda sürdürebilmek oldukça zorlayıcı olabilmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların alanyazındaki diğer araştırmaların devamında gelecekteki uygulama ve araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Türkçenin geniş kitlelere öğretilmesi ve bu öğretim yapılırken doğru yöntem ve teknikler kullanılması, dilimizin zenginliğinin olumlu şekilde aktarılmasını kolaylaştıran bir etmen olacaktır. Türkçe öğretiminde kullanılan görsel, işitsel ve yazılı araçlarda doğru metinlere yer verildiği zaman hem dilin akıcı ve bürüne uygun biçimde öğrenilmesi sağlanacak hem de kültürel öğelerin dili öğrenen bireyde yerleşmesine uygun ortam sağlanmış olacaktır.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgulardan biri de, yalınlaştırılmış dilsel girdinin okuduğunu anlamaya yani kavramaya olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da Krashen (2011) tarafından savunulan “Dilsel Girdi Kuramı”yla ve Kuo (1993)’nin savunduğu görüşlerle aynı doğrultuda bir sonuç ortaya koymuştur. Yalınlaştırılmış metinler sayesinde basitten karmaşığa doğru ilerleme imkânı bulacak olan okuyucu, daha karmaşık yapılarla karşılaştığında zihinsel çözümleme işlemlerine başvuracaktır. Bu da kavramayı kolaylaştıracaktır. Yalınlaştırma işleminin bu akışa katkısı da büyüktür.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada; yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabında yer alan iki eşdeğer metin seçilerek bir metin özgün halinde bırakılmış, diğer metinde ise sözdizimsel yalınlaştırma yapılmıştır. Seçilen metinler öykü türündeki metinlerdir. Yeni yapılacak okuma hızı ve kavrama düzeyi belirleme çalışmalarında farklı metin türleri de kullanılabilir. Böylece bu çalışmadan öykü türündeki metinler kullanılarak bulguların verileri ile farklı metin türlerinden elde edilen verilerin kıyaslanması olanaklı olacaktır.

Ayrıca bu çalışmanın çalışma grubunu B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturduğu göz önüne alınırsa diğer düzeylerde eğitim almakta olan öğrenciler üzerinde uygulanacak yeni çalışmaların yapılması düşünülebilir. Farklı düzeyler için yapılacak olan çalışmalardan elde edilen verilerin de B1 düzeyi için yapılan çalışmanın verileriyle kıyaslanmasının alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yapılacak yeni çalışmalarda öğrencilere uygulanan metinlerin sayıca artırılması da bir başka öneri konusudur. Böylelikle okuma hızı ve kavrama düzeyinde zorluk dereceleri bakımından birbirinden farklı metinlerin kullanıldığı ders araçları, daha bilimsel ölçütlere dayandırılarak öğrencilerin beklenti ve isteklerine göre yeniden şekillendirilebilir. Ders araçları arasında önemli bir yer tutan ders ve çalışma kitaplarındaki metinlerin, öğrencilerin kavrama düzeylerine uygun olarak gözden geçirilmesi ve yeniden yazılmasının, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olumlu katkısı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Allington R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Newark: International Reading Association.
- Aytaç, A. (2017). Prozodi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 102-113.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli"* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13(3), Aralık 2012, 227-244.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), September, 60-69.
- Bilkan, A. F. (2002). *Adım adım Türkçe ders kitabı*. İstanbul: Dilset Yayınları.
- Blau, E. K. (1982). The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico. *TESOL Quarterly*, 16(4), 517-528.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(193), 15-20.
- Birincioğlu, E. (2006). *Üniversitelerin hazırlık sınıflarında, orta düzeyde, üç aşamalı yaklaşım modeli içinde, okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası*

etkinliklerinin önemi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (UDES 2015)* içinde. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)-UDES 2015 Özel Sayısı*. (ss. 924-935), Mannheim/Almanya.

Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözlü ve R. Ülker Çev.). Ankara: Nobel Yayınları (5. basımdan çeviri.).

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and reading pedagogy. *TESOL*, 17, 4.

Crossley S., McCarthy P., Louwse M. & McNamara D. S. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91, 15-30.

Crossley S., Allen D. & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 84-111.

Crossley, S. A., Allen, D. & McNamara, D. S. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108.

Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.

- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 993-1004.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinler* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dornescu, I., Evans, R. & Orasan, C. (2014). Relative clause extraction for syntactic simplification. *Proceedings of the Workshop on Automatic Text Simplification: Methods and Applications in the Multilingual Society*, Dublin: Association for Computational Linguistics, s. 1-10.
- Döğüşgen, M. M. (2013). *Çağdaş metotlarla hızlı okuma ve anlama sanatı*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig Dergisi*, 65(Bahar), 135-150.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. Ankara: *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde “okuma”. Erzurum: *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Erdem, G. (2008). *Ana haber bültenlerinde görev yapan sunucuların ses-söz dizimi ilişkili konuşma becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.

- Eskey, D. E. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Görüntülü Dershane. (tarihsiz). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin sadeleşmesi*. <https://www.goruntuludershane.com/bilgi-bankasi/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-okuma-metinlerinin-sadelesmesi> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 39-48.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürses, T. (2002). *Reading strategies employed by ELT learners at advanced level*. Erzurum.
- Grabe, W. & Stollner, L. F. (2002). Teaching and researching reading. *Pearson Education*. Harlow.
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi-kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar* (s. 115-128). Ankara: Pegem Akademi.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4), 431.
- Hızarcı, S. H. (2009). *İlköğretim 6. sınıf yeni sosyal bilgiler ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İskender, H. ve Yiğit, F. (2015). Küçük yapı düzeyindeki değişimlerin öğrencilerin metni anlamalarına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12)32, 450-476.
- Kaili H. ve Çeltek, A. (2010). *Türkçe okuma kitabı*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karahan, L. (1999). *Türkçede söz dizimi*. 6. baskı. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Karahüseyinoğlu, B. (2002). *Okuma zorluklarını gidermede bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Yayınları.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Krashen, S. (2011). Kara Harp Okulu'nda Dr. Stephen Krashen tarafından 17 Mayıs 2011 tarihinde yapılan seminerin çevirisi, 31. İstanbul.
- LLAS (Centre for Languages Linguistics & Area Studies). (2017). *Text modification in foreign language teaching*. Retrieved from <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/1313>.
- Long, M. H., & Ross, S. (1993). *Modifications that preserve language and content*. ERIC.
- Miller, T. (2002). *Reading process*. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Semineri. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency: what research has to say about fluency instruction. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *International Reading Association* (pp. 24-46). Newark.
- Siddharthan, A. (2004). *Syntactic simplification and text cohesion: University of Cambridge Computer Laboratory Technical Report*. Retrieved from www.cl.cam.ac.uk/techreports/UCAM-CL-TR-597.pdf
- Specia, L. (2010). Translating from complex to simplified sentences. In T. A. S. Pardo (Eds.), (pp. 30-39). PROPOR 2010, LNAI 6001.
- Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Şimşek, P. (2009). *Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar* (Yüksek Lisans Tezi). <http://hdl.handle.net/11630/2789> sayfasından erişilmiştir.
- Türkçede.org. (tarihsiz). *Dil öğretim yöntemleri - doğal yaklaşım - 2 - dil kuramı*. <http://www.turkcede.org/dil-ogretim-yontemleri/670-dil-kurami.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tweissi, A. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-204.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yano, Y., Long, M. H. & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44, 189-219.
- Yaylı, D. (2009). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler* (s. 57-70). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 70-80.

Young, D. J. (1999). Linguistic simplification of SL reading material: Effective instructional practice. *Modern Language Journal*, 83(3), 350-366.





EKLER

EK-1

Gazi Üniversitesi TÖMER Müdürlüğüne Verilen İzin Dilekçesi

15.02.2017

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER MÜDÜRLÜĞÜNE
ANKARA**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Hakan ÜLPER danışmanlığında tezli yüksek lisans yapmaktayım.

"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metinlerde Sözdizimsel Yalınlaştırmanın, Okuma Hızı Ve Kavrama Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmam için gerekli olan araştırmayı, üniversiteniz TÖMER bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde, 22-24 Şubat 2017 tarihleri arasında yapmak istiyorum.

Bu hususta gerekli iznin tarafıma verilmesini arz ederim.

**Ege KIRAZ**

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Adres: Ulucami Mh. Mehmet Özkaya Cd. No:17
Köyceğiz/MUĞLA

Tel: 0555 708 5727

e-mail: kirazege@hotmail.com

EK-2

Gazi Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü tarafından verilen izin yazısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi
Müdürlüğü



Sayı : 33972245-806.01.03-
Konu : Tezler

Sn. Ege KİRAZ

İlgi : 16.02.2017 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz üzerine Merkezimizde öğrenim görmekte olan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metinlerde Sözdizimsel Yalınlaştırmanın, Okuma Hızı ve Kavrama Düzeyine Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışmanızı uygulamanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Nezir TEMUR
Merkez Müdürü V.

EK-3

Birinci uygulama metni (özgün metin) ve metne ilişkin kavrama soruları

TUZ MASALI

Bir varmış, bir yokmuş... Bir padişahın üç oğlu varmış. Padişah akıllı kıt bir adammış. Yaşına, padişahlığına yakışmayan hareketler yapar; devlet işleriyle hiç uğraşmazmış. Oğullarına gelince büyük oğlu kurnaz ve ikiyüzlü, ortanca oğlu çıkarıcı ve yalancı, küçük oğlu ise dürüst ve akıllıymış.

Günlerden bir gün padişah üç oğlunu da yanına çağırılmış, onlara:

“Söyleyin bakalım, beni ne kadar seviyorsunuz?” diye sormuş. Önce büyük şehzade:

-Babacığım, demiş, sizi altınlar, elmaslar, pırlantalar kadar seviyorum.

Bu cevap, padişahın pek hoşuna gitmiş. Ortanca oğlu da:

-Babacığım, ben sizi bal kadar, börek kadar, baklava kadar seviyorum.

Ortanca oğlunun cevabı da padişahın hoşuna gitmiş. Küçük şehzade ise birdenbire cevap verememiş. Biraz yutkunduktan sonra:

-Babacığım, ben sizi tuz kadar seviyorum. demiş. Padişahın suratı birden asılmış. Kaşlarını çatarak:

-Beni tuz kadar seviyorsun ha? Seni utanmaz, hain evlat seni! Dünyada tuzdan daha kıymetli bir şey bulamadın mı? Sonra hiddetle cellatlarını çağırılmış. Kısa bir zaman sonra iri kıyım, korkunç iki cellat içeri girmiş. Padişah:

-Çabuk bunu alın! Kafasını uçurun! diye bağırılmış.

Şehzadeyi çok seven ve öldürmeye kıyamayan cellatlar, onu uzak bir yere götürüp serbest bırakmışlar. Serbest kalan şehzade az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş, altı ay bir güz gitmiş... Nihayet bir memlekete varmış. Şansı yaver gitmiş ve günlerden bir gün şehzade o memlekete padişah olmuş. Akıllı ve dürüst olduğu için memleketi gül gibi idare etmeye başlamış. Aradan yıllar geçmiş. Genç padişah, babasını memleketine davet etmiş. Padişah daveti kabul etmiş ancak yıllar içinde çok değişen, bıyık ve sakal da bırakan oğlunu hiç tanıyamamış. Genç padişah, birbirinden leziz yemekler hazırlatmış. Fakat hiçbirine tuz koymamış. Misafir padişah, yemekleri çok beğenmiş ama tuzsuz oluşuna hayret etmiş:

-Sizin memlekette tuz bulunmaz mı? diye sormuş.

Genç padişah gülererek:

-Vardır padişahım. Hem o kadar çoktur ki bütün dünyaya tuz buradan gider.

Bu cevaba büsbütün şaşırın padişah:

-İyi ama bütün yemekleriniz tuzsuz, sebebi nedir?

Genç padişah bu sefer:

-Sizin tuzu hiç sevmediğinizi söylediler de, onun için koymadım.

Padişah derhal atılmış:

-Katiyen efendim, yanlış söylemişler. Tuzsuz hayat mı olurmuş? Hayattaki en kıymetli şey tuz değil midir?

Genç padişah bu söz karşısında gülererek:

-Ama küçük oğlunuz size: “Ben sizi tuz kadar seviyorum.” dediği zaman onu cellatlara teslim etmişsiniz.

Bunun üzerine padişah, kendine gelmiş. Karşısındaki genç padişaha dikkatli bakınca oğlunu tanımış. Baba ve oğul hemen kucaklaşmışlar. Sevinçleri görülecek şeymiş. Onlar ermiş muradına...

Gökten üç elma düşmüş: biri bu masalı anlatana, biri okuyana, biri de dinleyene.

40

Kavrama Soruları

1) Padişah nasıl biridir?

Padişah akil ¹⁰ kit bir adammış

2) Padişah niçin küçük oğlunu öldürtmek istemiştir?

Çünkü oğlu padişahın ¹⁰ hoşuna gitmeyen cevap
berdiği için öldürtmek istemiş

3) Padişah oğlunu niçin tanıyamaz?

Çünkü yıllar ¹⁰ içinde çok değişmiş, baba
ve sakal bırakmış onun için hiç tanıyamamış

4) Bu masalın konusu nedir?

Bu masalın ⁵ konusu baba oğul ilişkisi.

5) Bu masalın ana düşüncesi nedir?

Bu masalın ana düşüncesi memleket nasıl bir padişah
yönetiyor ve onun oğullarına nasıl terbiye yapıyor.

6) Bu masala yeni bir başlık yazmak isteseydiniz ne yazardınız?

"Akil ve"
⁵

(50)

Kavrama Soruları

1) Padişah nasıl biridir?

(10) Padişah akıllı kıt bir adamdır. Yasına padişahlığına yakışmayan hareketler yapar; devlet işleriyle hiç uğraşmazmış.

2) Padişah niçin küçük oğlunu öldürtmek istemiştir?

Babacığım: "Ben sizi tuz pibi seviyorum" dediği için. (10)

3) Padişah oğlunu niçin tanıyamaz?

Çünkü oğlu yıllar içinde çok değişmiş, ve büyük ve sakal bırakmıştı. Onun için tanıyamaz. (10)

4) Bu masalın konusu nedir?

Tuz masalı nedir.

5) Bu masalın ana düşüncesi nedir?

Tatlı ama yalan söyleyen insanlara değil, acı olsa da gerçeği söyleyen insanlara inanmak. (10)

6) Bu masala yeni bir başlık yazmak isteseydiniz ne yazardınız?

Yalancının oğullarının, yalanlarının sonucu ne oldu, hani ne peşti onu yazardım.

"Yalan ve Gerçek"

25

Kıvrak Sorular

1) Padışah nasıl biridir?

10

Padışah akli kit bir adamdır

2) Padışah niçin küçük oğlunu öldürtmek istemiştir?

10

Padışah küçük oğlunu öldürmek istemiştir çünkü oğlunu dedi:
(ben sizi bu kadar sevdiğim)

3) Padışah oğlunu niçin tanıyamaz?

Tanıyamaz çünkü oğlunun sözlerini anlayamaz.

4) Bu masalın konusu nedir?

5) Bu masalın ana düşüncesi nedir?

Padışah var ve oğlunu var, padışah oğlunu öldürmek istiyor ama
o ölmedi.

6) Bu masala yeni bir başlık yazarak isteseydiniz ne yazardınız?

5

Padışahın öyküsü

EK-4

İkinci uygulama metni (yalınlaştırılmış metin) ve metne ilişkin kavrama soruları

NARKISSOS YA DA NERGİS

Mitolojiye göre Ekho olağanüstü güzelliكتedir. Peri kızıdır. Kendisine âşık olanlara ilgi göstermez. Narkissos, yakışıklıdır. Avcıdır.

Ekho bir gün kırdada dolaşır. Narkissos'u görür. Ona âşık olur. Aşkını ilan etmek ister. Yaratılışı buna uygun değildir. Çünkü Ekho sadece sözleri tekrar eder. Sadece böyle konuşabilir. Bu yüzden Narkissos'un kendisini görmesini beklemektedir. Konuşmasını beklemektedir. Narkissos, peşinde bir gölge gibi dolaşan Ekho'yu en sonunda hisseder. "Orada kim var?" diye bağırır. Ekho'dan "Kim var, var, var..." diye cevap gelir. Böylece aralarında dünyanın en garip diyalogu gerçekleşir. Ekho herkese karşı ilgisizdir. Ekho ilginçtir. O, Narkissos'un ilgisizliğine dayanamaz. Öler. Ekho'nun kemikleri bir kaya parçasına dönüşür. Sesi bu kayalıklarda yankılara dönüşür.

Hava çok sıcaktır. Narkissos avdan dönmüştür. Susamıştır. Bitkin bir şekilde pınarın başında durur. Susuzluğunu gidermek ister. Su içmek için eğilir. Tam o sırada suda aksini görür. Ona hayran kalır. Bilmeden kendine âşık olur. Kendi görüntüsünü sever. O ana kadar kimseyi böyle sevmemiştir. Oradan ayrılamaz. Su içemez. Yemek yiyemez. Bu çaresiz aşk sonucu gündend güne bir mum gibi erir. Pınarın başında can verir.

Narkissos öldükten sonra bir çiçeğe dönüşür. Bu çiçek nergistir. Ekho onun inlemelerini tekrar eder. Narkissos'u uzaktan izler.

(50)

KAVRAMA SORULARI

1) Ekho nasıl biridir? (10)

0. dağın üstü gibi, kendisine aşık olanlara ilgi göstermez bir peri kızıdır.

2) Ekho için Narkissos ile konuşması?

Çünkü Ekho sadece söylenen sözleri tekrar eder. (10)

3) Narkissos hayatını nasıl kaybeder? (10)

Narkissos → kendine aşık olur, kendi görüntüsünü sever. Bu sebeple aradan ayrılmaz ve aş ve susuz kalır. Böylece hayatını kaybeder.

4) Bu metnin konusu nedir? (5)

Bu metnin konusu çaresiz aşk.

5) Bu metnin ana düşüncesi (bize vermek istediği asıl mesaj) nedir? (5)

Bu metnin ana düşüncesi insanı iyi tanımadan ona aşık olmamak. Aşk olursak da çok dert çekeriz.

6) Metnin başlığını yeniden yazmak isteseydiniz ne yazardınız? (10)

Çaresiz aşk

(10)

30

KAVRAMA SORULARI

- 1) Ekho nasıl biridir? ⁽¹⁰⁾
 Metalojic göre Ekho olağanüstü güzellikteki Perse kızıdır. Kendisine aşık olanlara ilgi göstermez.
- 2) Ekho niçin Narkissos ile konuşamaz? ⁽¹⁰⁾
 Çünkü Ekho sadece söyleyen sözleri tekrar eder.
- 3) Narkissos hayatını nasıl kaybeder? ⁽⁵⁾
 Kendine aşık olan, çaresizlik usku onun hayatına nokta koydu.
- 4) Bu metnin konusu nedir? ⁽⁵⁾
 Narkissos ya da Nerpis.
- 5) Bu metnin ana düşüncesi (bize vermek istediği asıl mesaj) nedir? ⁽⁵⁾
 Kendine aşık olmanın fazla da onun sonucu de iyi olmaz.
- 6) Metnin başlığını yeniden yazmak isteseydiniz ne yazardınız? ⁽⁵⁾
 Avel ve Perse kızı.

(35)

KAVRAMA SORULARI

1) Ekho nasıl biridir? (10)

Olğünüstü güzeldir, Peri kızdır. Kendisine aşık olan ~~sever~~ ilgi göstermek.

2) Ekho niçin Narkissos ile konuşamaz?

Yaratılışı uygun değildir. Sadece söylenen sözleri tekrar eder. (10)

3) Narkissos hayatını nasıl kaybeder?

Ekho'nun ~~ilgisizliğine~~ dayanmaz ve ölüv.

4) Bu metnin konusu nedir?

İmkansız Aşk (5)

5) Bu metnin ana düşüncesi (bize vermek istediği asıl mesaj) nedir?

6) Metnin başlığını yeniden yazmak isteseydiniz ne yazardınız?

Aşk ve vefa

(10)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ege KİRAZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Muğla, 1993

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretimi Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Kiraz, E. ve Görücü, H. T. (2014). *Ortaöğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde farklı tipografik unsurların kullanılmasının, okuma hızları ve anlamlandırma becerilerine etkisi.* (TÜBİTAK BİDEB 2209-A programında desteklenmiş bildiri), Ankara.

Ülper H. ve Kiraz, E. (2015). Yazı devrimine ilişkin görüşler: Farklı lise türü öğrencileri üzerinden bir araştırma. *International Journal of Languages' Education and Teaching* içinde (s. 1231-1244), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Ülper, H., Kiraz, E. ve Görücü H. T. (2015). Metinlerde farklı tipografik unsurlar kullanmanın okuma hızı ve anlamlandırma becerisi üzerine etkisi. Selahattin D. (Ed.), *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi* içinde (s. 51-61), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ülper, H., Kiraz, E. ve Görücü H. T. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde büyük-küçük harf kullanmanın okuma hızı ve kavrama düzeylerine etkisinin incelenmesi. Hakan Ü. (Ed.), *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları* içinde (s. 54-64), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Ülper H. ve Kiraz, E. (2017). *Metni kavramada belirleyici olan bilinmeyen sözcük oranı eşikleri: Ortaokul öğrencileri açısından bir durum belirleme çalışması*. 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Okan Üniversitesi, İstanbul.

İş Deneyimi:

Stajlar: Burdur Abdi Özeren İmam Hatip Ortaokulu (Türkçe Öğretmeni)

Çalıştığı Kurumlar: Özel Muğla/Köyceğiz Doruk Koleji (Türkçe Öğretmeni)

Özel Burdur Bahçeşehir Koleji (Türkçe Öğretmeni)

İletişim:

E-Posta Adresi: kirazege@hotmail.com

Tarih: 24/07/2018

