

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
DERLEM TABANLI OKUMA METNİ DENEMESİ:
GECE KUŞLARI (A1- A2)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Büşra TOMRUKCU

KOCAELİ 2021

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
DERLEM TABANLI OKUMA METNİ DENEMESİ:
GECE KUŞLARI (A1- A2)

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Büşra TOMRUKCU

Doç. Dr. Dilek FİDAN

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 07.07.2021/16

KOCAELİ 2021

ÖNSÖZ

“Nasıl bir sözlük olmalı?” sorusuyla başlamış olan sözlük çalışmalarımızın “Nasıl bir okuma materyali olmalı?” sorusuyla devam etmesi, bu araştırmanın başlangıç noktası oldu; hayal böyle başladı.

Öğrenciler için bir okuma materyali oluşturmak için çalışmaya başladığımda, öncelikli hayalim/isteğim öğrencinin metni okurken “*Acaba hikâyenin devamında neler olacak?*” diye merak etmesiydi. Bu istek doğrultusunda aklıma bir ‘klişe’ soru geldi: “*Sanatçı bu resimde ne anlatmak istemiş?*” Bu soru üzerine yoğunlaşmaya başladığımda, Edward Hopper’ın “Gece Kuşları (*Nighthawks*)” tablosu ile karşılaştım. Tablodaki restoranın kapısının bulunmaması ve insanların, özellikle tablodaki kadının, mutsuz görünmesi beni çok etkilemişti. Ressam Edward Hopper ve “Gece Kuşları” tablosu üzerine araştırma yaptığımda, tablonun ‘yalnızlık’ ve ‘hapsedilme’ olarak yorumlanması, isteğime ilham kaynağı oldu ve “Gece Kuşları” hikâyesi ortaya çıktı...

Bu hayali kurarken, anlatırken, düşünürken bana fikir veren insanlar; araştırırken, sorgularken, yazarken de hep destek oldular. Beni duyabilen/dinleyebilen/ anlayabilen bu insanlara teşekkür etmeyi borç bilirim.

Öncelikli teşekkürüm, fikirlerime değer veren, fikirleriyle beni aydınlatan, umutsuzluğumu hissedip beni cesaretlendiren; çok saygı ve minnet duyduğum, yolundan gitmek istediğim danışman hocama... Bu araştırma sürecinin tüm aşamalarında bana yol gösteren, yoluma ışık tutan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Dilek Fidan’a minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimime başladığım günden beri adım attığım bu yolda, öğretmekten hiç vazgeçmeyen, araştırmama destek olan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Bu araştırma sürecinde verdikleri destekten dolayı, Dr. Öğr. Üyesi Safiye Bilican Demir, Öğr. Gör. Erdal Özcan ve Hamza Salduz hocalarıma özel teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun çalışma tempomuza rağmen beni sabırla dinleyen, yardımlarını hiç esirgemeyen Kocaeli Üniversitesi DİLMER'deki Dr. Öğr. Üyesi Murat Kadiroğlu'na, Öğr. Gör. Feyza Anlıpak'a, Öğr. Gör. Handan Özdemir Doğan'a ve Öğr. Gör. Elif Kayabaşlı Cora'ya, bu süreçte verdikleri destek ve gösterdikleri hoşgörüden dolayı teşekkür ederim.

Bu araştırma sürecinde, yaşadığım her üzüntüyü ve mutluluğu paylaşan; onları ihmal ettiğim halde beni hiç ihmal etmeyen dostlarım, meslektaşlarım Ece Çokay'a, Cansu Aykut'a ve Hümeysra Arslan'a her zaman yanımda olduklarını hissettirdikleri için özel teşekkürlerimi sunarım. Onların arkadaşlığı, benim şansım...

Diğer bir özel teşekkürüm ise beni 'duyabilen' dostuma. Gerek araştırmaya sağladığı katkılarla, verdiği fikirlerle; gerek beni dinleyebilmesiyle, gülümsetmesiyle cesaretlendiren canım Ahmet Melih Çalmaz'a teşekkür ederim. Kurduğumuz bu dostluğu, hiç kaybetmemeyi dilerim.

En büyük teşekkürüm, bu yolda mutlu olmamı sağlayan uluslararası arkadaşlarıma... Kazakistan'dan, Arjantin'e; Kamerun'dan, Hindistan'a kadar uzanan bu dostlukta, isimlerini sayarak bitiremeyeceğim kadar çok arkadaşım var. Bu süreçte verdikleri destekten dolayı, farklı ülkede, farklı bir saat diliminde olan her arkadaşşıma ayrı ayrı teşekkür ederim. İlham ve mutluluk kaynağımsınız. Bu yolda verdiği destekten dolayı Eugene Stefan Kamguia'ya özel olarak teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde verdikleri desteklerden dolayı Yunus Emre Enstitüsü'ne, Sakarya Üniversitesi TÖMER'e, Kocaeli Üniversitesi DİLMER'e ve Gazi Üniversitesi TÖMER'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, bu süreçte ihmal ettiğim canım aileme; dualarını esirgemeyen anneme, bana her zaman destek oldukları için teşekkür ederim. Sizin desteğiniz ile cesaretlendim, sizin inancınızla inandım, sizin dualarınızla yapabildim...

Büşra TOMRUKCU

Kocaeli, 2021

ÖZET

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Derlem Tabanlı Okuma Metni Denemesi: *Gece Kuşları* (A1-A2)” adlı bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen başlangıç (A1-A2) dil düzeyi öğrencileri için metinsellik ölçütlerine uygun, okunabilir, öğrenmeye yardımcı ve alanda var olan kaynaklardan farklı olarak birden fazla sonu olup öğrencinin hikâyenin akışına göre seçim yapıp okumaya devam etmesini sağlayacak bir okuma materyali hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, “Gece Kuşları” adında derlem tabanlı bir hikâye metni oluşturulup zayıf deneysel desenlerden “tek grup öntest-sontest modeli” ile metin A1, A2 ve B1 dil düzeylerindeki toplam 132 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen bulguların hem nitel hem de SPSS 26.0 Programı ile nicel değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde, cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenleri temel alınmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, *Gece Kuşları* metninin, öğrencilerin okuma tutumlarında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı değişmelere neden olduğu; öğrenci başarısı açısından beklenildiği gibi B1 dil düzeyi öğrencilerinin en başarılı grup olduğu; olumlu ve olumsuz görüşlerin sorgulandığı “Öğrenci Görüş Formu” bulgularına göre, öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine karşı olumlu görüşlere sahip olurken olumsuz görüş geliştirmedikleri görülmüştür. Sonuç olarak, “Gece Kuşları” metninin hedef okuyucu kitlesine (A1-A2) uygun bir metin olduğu kabul edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma materyali, derlem tabanı

ABSTRACT

The purpose of this study titled “A Proposal For A Corpus-Based Reading Text In Teaching Turkish As A Foreign Language: *Nighthawks (A1-A2)*” is to develop a reading material, which is compatible with the standards of textuality, readable, helpful to learning and, differently from the existing resources in the field, has multiple endings that will enable the learner to choose according to the flow of the story and continue reading, for beginner level (A1-A2) language learners who learn Turkish as a foreign language. In accordance with this purpose, a corpus-based story text named “Nighthawks (*Gece Kuşları*)” was created and the text was applied to a total of 132 learners at A1, A2 and B1 language levels, using “one-group pretest–posttest model”, a type of the pre-experimental research design. The findings of the study were evaluated both qualitatively and quantitatively using the SPSS 26.0 Program. These evaluations were based on the variables of gender, age, and course level.

According to the findings obtained, it was observed that the text *Gece Kuşları* positively caused statistically significant changes in the reading attitudes of the learners, that B1 language level learners were the most successful group as it might be expected in terms of the learner success, and that, according to the findings of the “Learner’s Opinions Form” in which the positive and negative opinions were examined, the learners had positive opinions about the text *Gece Kuşları* and did not develop negative opinions about it. Consequently, it was concluded that the text *Gece Kuşları* is an appropriate text for the target audience (A1-A2).

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, reading material, corpus-base

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER	3
1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KONUSU.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
1.5. VARSAYIMLAR.....	5
1.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	6
1.6.1. Akademik Çalışmalar	6
1.6.2. Yayınlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	12
2. METİN VE OKUMA	12
2.1. METİNDİLBİLİM VE METİN	12
2.2. METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ.....	16
2.2.1. Metin Merkezli Ölçütler	18
2.2.1.1. Bağlılık.....	18
2.2.1.2. Tutarlılık.....	28
2.2.2. Kullanıcı Merkezli Ölçütler	30
2.2.2.1. Amaçlılık.....	31
2.2.2.2. Durumsallık.....	31
2.2.2.3. Kabuledilebilirlik	31
2.2.2.4. Bilgisellik	32
2.2.2.5. Metinlerarasılık	33
2.3. METİN ÜRETİM EVRELERİ.....	34
2.3.1. Amaç Saptaması	34
2.3.2. Söylem Tasarımı.....	35
2.3.3. Düşünceleri Oluşturma	35
2.3.4. Kavram Ağını Kurma	36
2.3.5. Dilsel Gösterenleri Seçme	36
2.3.6. Metin Düzeyinde Dilsel Kodlamaya Geçiş	36
2.3.7. Sesleme/ Yazma	36
2.4. OKUR DOSTU METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ	37
2.5. OKUNABİLİRLİK VE OKUNAKLILIK.....	41
2.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE METİNLER.....	47
2.7. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE DİLLER İÇİN	
AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ	50
2.7.1. Okuma Becerisinde Dilsel Etmenler	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	66
3. YÖNTEM	66

3.1. “GECE KUŞLARI” METNİNİN OLUŞTURULMA SÜREÇLERİ	66
3.1.1. “Gece Kuşları” Metninin Sözvarlığı (Derlem Tabanı).....	66
3.1.2. Metinsellik Ölçütleri Açısından “Gece Kuşları” Metni	68
3.1.2.1. “Gece Kuşları” Metninin Bağlaşıklık Ögeleri	69
3.1.2.1.1. “Gece Kuşları” Metninin Dilbilgisel Bağlaşıklık Ögeleri	69
3.1.2.1.1.1. Gönderim Ögeleri	69
3.1.2.1.1.2. Eksiltim ve Değiştirim Ögeleri	72
3.1.2.1.1.3. Bağlaçlı Bağlaşıklık Ögeleri.....	73
3.1.2.1.2. “Gece Kuşları” Metninin Sözcüksel Bağlaşıklık Ögeleri	73
3.1.2.1.2.1. Yineleme Ögeleri.....	73
3.1.2.1.2.2. Eşdizimlilik Ögeleri.....	74
3.1.2.2. “Gece Kuşları” Metninin Tutarlılık Görünümleri.....	75
3.1.3. “Gece Kuşları” Metninin Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirmesi	78
3.1.4. “Gece Kuşları” Metninin Okunabilirliği	79
3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	83
3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM	84
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	84
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ	89
3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	92
4. BULGULAR	92
4.1. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	93
4.2. “Gece Kuşları” metnini okuyan öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarında yaş, cinsiyet, kur düzeyi değişkenlerine göre fark var mıdır?.....	99
4.3. “Gece Kuşları” metnine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?.....	101
SONUÇ VE TARTIŞMA	113
ÖNERİLER	121
KAYNAKÇA	124
EKLER	134
EK 1: GECE KUŞLARI METNİ	134
EK 2: ETİK KURUL RAPORU	169
EK 3: SEVİYE BELİRLEME SINAVI	170
EK 4: METNİN OKUMA ANLAMA ETKİNLİKLERİ	177
EK 5: GECE KUŞLARI METNİNİN OKUMA ANLAMA TESTİ	181
EK 6: ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU TÜRKÇE - İNGİLİZCE. 182	
EK 7: ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU TÜRKÇE - ARAPÇA	184
EK 8: OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ TÜRKÇE VE İNGİLİZCE	186
EK 9: ÖĞRENİCİ UYRUK BİLGİLERİ	188
EK 10: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	189
EK 11: ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU YANITLARI	191
ÖZGEÇMİŞ	193

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: AOÖÇ Tutarlılık ve Bağlaşıklık Yeterlilikleri	47
Tablo 2: AOÖÇ Okuma Yeterlilikleri	53
Tablo 3: AOÖÇ Dilsel Yeterlilikler.....	56
Tablo 4: AOÖÇ Dilbilgisel Yeterlilikler	57
Tablo 5: Ankara Üniversitesi TÖMER A1, A2, B1 Dilbilgisi Düzeyleri ...	58
Tablo 6: Türkiye Maarif Vakfı A1, A2, B1 Dilbilgisi Düzeyleri	59
Tablo 7: Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1 Dilbilgisi Düzeyleri	62
Tablo 8: Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti ile Benzerlik Göstermeyen Sözcükler	67
Tablo 9: TUD Kullanım Sıklıkları	68
Tablo 10: Uzman Görüşlerine Göre Gece Kuşları Metninin ODAMDR Puanları.....	79
Tablo 11: Gece Kuşları Metninin Gri Şapka Sonu ile Hece, Sözcük ve Tümce Sayıları.....	80
Tablo 12: Gece Kuşları Metninin Kırmızı Elbise Sonu İle Hece, Sözcük, Tümce Sayıları.....	81
Tablo 13: Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri	81
Tablo 14: Gece Kuşları Metninin Tüm Bölümlerinin Okunabilirlik Sonucu	82
Tablo 15: Gece Kuşları Metninin İki Farklı Sona Göre Okunabilirlik Değerlendirmesi.....	82
Tablo 17: Okuma Anlama Etkinliklerinin Soru Dağılımı	86
Tablo 18: Öğrenici Görüşleri Formunun Maddeleri	86
Tablo 19: Öğrenici Görüşlerinin Yorumlanmasında Kullanılan Puanlar	87
Tablo 20: Okuma Tutum Ölçeğinin Dağılımı	88
Tablo 16: Öğrenici Bilgileri	92
Tablo 21: Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular	94
Tablo 22: Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Sonuçları.....	94
Tablo 23: Okuma Tutumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	95
Tablo 24: Okuma Tutumunun Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	96
Tablo 25: Okuma Tutumunun Kur Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı ..	97
Tablo 26: Okuma Tutumunun Kurum Değişkenine Göre Dağılımı.....	98
Tablo 27: Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları.....	99
Tablo 28: Yaş Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları	99
Tablo 29: Kur Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları	100
Tablo 30: Öğrenici Görüş Formu Katılımcı Bilgileri.....	101
Tablo 31: Öğrenici Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	102
Tablo 32: Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı	103
Tablo 33: Yaş Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı.....	103
Tablo 34: Kur Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı	105
Tablo 35: Cinsiyet Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Olumlu Görüşler	105
Tablo 36: Yaş Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Olumlu Görüşler	106

Tablo 37: Kur Düzeyi Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumlu Görüşler	108
Tablo 38: Cinsiyet Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler	109
Tablo 39: Yaş Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler	109
Tablo 40: Kur Düzeyi Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler	111
Tablo 41: Metnin Alternatif Sonuçlarına İlişkin Bulgular	112



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bağlılık Ölçütleri	20
-----------------------------------	----



KISALTMALAR LİSTESİ

AOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
KOÜ	: Kocaeli Üniversitesi
ODAMDR	: Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği
SAÜ	: Sakarya Üniversitesi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TUD	: Türkçe Ulusal Derlemi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı



GİRİŞ

Dil, en basit tanımıyla bir iletişim aracıdır. Kişinin iletişim yeteneğini, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisini belirler (Sever, 2015). Dilin iletişim boyutu vurgulandığında da dilin kullanım alanında ortaya çıkan ve birincil koşulu iletişimi gerçekleştirme olan metin kavramı önem kazanmaktadır.

Geleneksel anlayışta, metin kavramı ‘yazılı semboller bütünü’ olarak anlaşılırken, okuma kavramı da ‘yazılı sembollerin göz aracılığı ile algılanması’ olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş yaklaşımlarla birlikte metnin işlevsel boyutlarına dikkat çekilmiş, ‘bildirişim’ boyutu önem kazanmış; okumanın da sembollerini görmeyi ötesinde, anlamlandırma ile ilgili zihinsel bir süreç olduğu görüşleri yer bulmuştur.

İletişimsel görevi olan metinler, yabancı dil öğrenen bireyin dil becerilerini geliştirmede önemli araçlardır. Metinlerin, özellikle yazılı sembollerle ilişki kurdukları okuma ve yazma becerileri üzerindeki rolü, nitelikli metinlerin oluşturulmasının önemini göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi kullanılmak üzere, dil becerilerini geliştirecek, ilgi çekici ve öğrenci düzeyine uygun metinlerin oluşturulması önem kazanmaktadır.

Polat (1993: s. 187) yabancı dil derslerinde kullanılacak edebi metinlerin, öğrencilerin¹ güdülenmesini attıracağını, hedef kültürü anlamasına yardımcı olacağını, yazarın iç dünyası ile okurun kendi düş dünyasının harmanlanarak değişkenliğin ve çok yönlülüğün görülmesini sağlayacağını ifade etmiştir. Alanyazın taraması yapıldığında, edebi okuma metinlerinin ağırlıklı olarak orta ve ileri düzeyler için oluşturulduğu; başlangıç düzeyinde dil kullanımı gösteren yapay metinlerin tercih edildiği görülmektedir. Ancak, yabancı dille ilk karşılaşmanın yaşandığı başlangıç düzeyinde de edebi metinlerden yararlanmanın, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı ve öğrenci tutumlarına olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir.

¹ Bu çalışmada, terim birliğinin sağlanması amacıyla yabancı dil öğrenenler için ‘öğrenici’ ifadesi kullanılacaktır.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın devamında, araştırmanın kapsamından bahsedilecek; araştırmanın arka planı, konusu, amacı, amaca bağlı olarak yanıt aranacak alt amaçları, araştırmanın önemi, sınırlılıkları açıklanacak ve alanyazındaki benzer çalışmalar aktarılacaktır.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. ARAŞTIRMANIN ARKA PLANI

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okuma becerisine yardımcı olabilecek okuma materyallerinin yeterli sayıda bulunmadığı; mevcut okuma metinlerinin genellikle sadeleştirme tekniğiyle dil düzeylerine göre uyarlandığı görülmüştür. Bu ihtiyaçtan yola çıkılarak, bu araştırma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 dil düzeylerindeki öğrenciler için mevcut metinlerden farklı bir okuma metninin oluşturulması planlanmıştır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KONUSU

Konusu, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinleri olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 dil düzeylerindeki öğrenciler için hem alandaki materyal ihtiyacına katkı sağlamak hem de okuyucuların okumaya karşı tutumlarında olumlu yönde değişimlere neden olacak; var olan okuma metinlerinden farklı olarak birden fazla sonu olan ve okuyucunun yaptığı seçime göre hikâyenin sonunun farklı bittiği metindilbilimsel ölçütlere uygun, okunabilir, okunaklı ve öğrenmeye yardımcı bir metin oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin okuma becerisine katkı sağlayacağı düşünülerek A1-A2 dil düzeylerinde öğrenenler için Ressay Edward Hopper'ın "Gece Kuşları" adlı tablosundaki karakterlerden yola çıkılarak "Gece Kuşları" adında bir hikâye oluşturulmuştur.

Bu amaç doğrultusunda üretilen okuma metninin A1-A2 dil düzeylerindeki öğrencilere uygunluğunu tespit etmek amacıyla aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. *Gece Kuşları* metninin öğrencilere uygulanması sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik *tutumlarında* öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. *Gece Kuşları* metnini okuyan öğrencilerin *okuduğunu anlama başarılarında* cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenlerine göre fark var mıdır?
3. *Gece Kuşları* metnine ilişkin *öğrenci görüşleri* nedir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, A1-A2 düzeylerine yönelik edebi metinlere ihtiyaç olduğu görülmüştür. Var olan çalışmalara bakıldığında, bu ihtiyaç, genellikle Türk edebiyatından sadeleştirme metinlerle ya da dil öğretimi için hazırlanan kısa metinlerle doldurulmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda A1-A2 dil düzeyindeki öğrenciler için metinsellik ölçütlerine göre üretilmiş okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir hikâye metninin yazılması ve öğrenciler üzerinde uygulamalar yapılarak metnin okunabilirliğini, anlaşılabilirliğini ve hem alana hem de hedeflenen dil düzeylerine uygunluğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan “Gece Kuşları” metninin, okuma materyali olarak dil öğretim ortamlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okumanın öncelikli amacı bilgi ve haz almak olduğundan (Günay, 2017: s. 15) okuma becerisini geliştirmede ilgi çekici metinlerin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirecek hem de haz almalarını sağlayacak okuma metinlerine ihtiyacın bulunması; bu çalışmada oluşturulan hikâyenin fantastik öğeler içermesi ve hikâyenin sonunu okuyucunun seçebileceği olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Dil öğrencilerin için oluşturulan metinlerin dil düzeyine uygunluğu kadar metnin biçimsel düzenlenmesinin de okuma-anlamada etkili olduğu düşünüldüğünde, oluşturulan “Gece Kuşları” adlı metinde yazı karakterlerinden seçilen puntolara kadar metnin *okunaklı* olması sağlanmış; aynı zamanda metnin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla metin görsellerle desteklenmiştir.

Araştırma kapsamında, üretilen metnin öğrenciler üzerinde uygulanması ve öğrenci görüşlerinin alınması, söz konusu metnin niteliği hakkında güvenilir bilgiler sunmakta; hem metnin daha sonraki versiyonları açısından yol göstermekte hem de alanda çalışan diğer araştırmacılara fikirler vermektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırmanın bulguları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1, A2 ve B1 dil düzeyindeki 132 öğrenci ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın bulguları, “Gece Kuşları” metninin, kurumların akademik takvimlerinin etkilenmemesi amacıyla, öğrencilere altı gün süren derslerde okutulmasıyla sınırlıdır.

Araştırmada, okuma metni olarak *Gece Kuşları* metni kullanılmıştır ve bulgular bu metin ile sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

Metnin oluşturulması sürecinde öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır. Bu bağlamda,

1. Uygulamaya katılan öğrencilerin okuma tutumlarında olumlu yönde değişme olması beklenmektedir.
2. *Gece Kuşları* metnini okuyan katılımcılar arasında okuma-anlama etkinlik ve testlerinde A2 ve B1 öğrencilerinin A1 öğrencilerinden daha başarılı olacağı, en başarılı grubun B1 dil düzeyi olacağı beklenmektedir.
3. *Gece Kuşları* metninin, A1 ve A2 kur düzeyi öğrencilerinin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması, B1 kur düzeyi öğrencilerinin okuma zevk ve ihtiyacını karşılaması beklenmektedir.
4. *Gece Kuşları* metni uygulamalarında okuma stratejisi kullanan öğrencilerin daha başarılı olması beklenmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın devamında, alanyazındaki benzer çalışmalar hakkında bilgiler verilecektir.

1.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.6.1. Akademik Çalışmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak metinler ve metinlerin sahip olması gereken nitelikler, alanyazındaki inceleme konularından biridir. Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere edebi metinleri uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Özdemir (2010), kültür aktarımının üzerinde durarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk hikâyelerinden yararlanmayı hedeflemiş, Türk halk edebiyatından metinleri orta düzey dil kullanıcılarına göre uyarlama önerisi getirmiştir.

Bakan (2012), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmak üzere, Sait Faik Abasıyanık'ın, kısa öykü türündeki “Meserret Oteli” adlı eserini metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde B1 düzeyine göre sadeleştirmeyi amaçlamış, metni okuma-anlama sorularıyla desteklemiştir.

Eroğlu (2015), Ömer Seyfettin'in “Üç Nasihat” hikâyesini metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde B2 dil düzeyine göre sadeleştirerek yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma becerilerine yönelik materyal hazırlamayı amaçlanmıştır.

Kınay (2016), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama*” isimli çalışmasında; dil öğretiminde kullanılan metin türleri ve metin uyarlaması hakkında bilgi verip her düzeye uygun olarak metinler uyarlamış ve örneklendirmiştir.

Kutlu (2015), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde başlangıç düzeyi (A1-A2) için yardımcı okuma kitaplarını düzeylere göre uyarlamayı amaçlamış, bu

kapsamda hikâye türündeki Ömer Seyfettin'in "Perili Köşk" ve "Kaşığı" adlı hikâyelerini A1-A2 düzeyine uyarlamıştır. Araştırmanın konusu olan metinler, okuma-anlama etkinlikleriyle ve diğer dil becerilerine yönelik etkinlikler ile desteklenmiştir.

Bayraktar (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere, Pertev Naili Boratav'ın "Az Gittik Uz Gittik" adlı kitabından beş masal seçmiş ve okuma, dinleme, konuşma, yazma, dilbilgisi öğrenme alanlarına göre etkinlikler hazırlamıştır.

Erdem-İpek (2018), yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun "Ya Tahammül Ya Sefer" adlı hikâyesini sadeleştirmiş, B1 düzeyindeki Türkçe öğrenen 30 öğrenciyle iki hafta arayla çalışarak öğrencilerin okuduğunu anlama oranlarını ölçmüştür.

Kaya (2018), yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının önemini ifade etmiş ve Peyami Safa'nın "Dokuzuncu Hariciye Koğuşu" ile Abbas Sayar'ın "Yılkı Atı" adlı eserlerini yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde A2 düzeyine göre uyarlamayı hedeflemiştir.

Kaymaz (2018), Sabahattin Ali'nin "Apartman" ve "Köpek" adlı hikâyelerini A1-A2 temel düzeylerine uygun olarak sadeleştirmeyi hedeflemiş, bu metinlerle ilgili okuma öncesi ve okuma sonrası etkinlikler hazırlamıştır.

Gürsoy-Akyüz (2019), metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Dede Korkut Hikâyelerini C1 düzeyine uygun sadeleştirmeyi amaçlamış ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmasını hedeflemiştir.

Özet (2019), kültür aktarımının önemi üzerinde durmuş ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi A2, B1 ve B2 düzeylerinde kullanılmak üzere on beş farklı Nasreddin Hoca fıkrasını, bu dil düzeylerine uyarlamıştır.

Özmen (2019) de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi A1, A2 ve B1 düzeylerine yönelik sadeleştirme yapmayı hedeflemiş, Türk Edebiyatından altı öyküyü metin değiştirim teknikleriyle uyarlamış ve okunabilirlik açısından değerlendirmiştir.

Süner (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Refik Halid Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesini metinsellik ölçütlerine göre çözümlenmiş ve B1 düzeyine uyarlamıştır.

Aktan (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere Halide Edip Adıvar'ın "Himmet Çocuk" hikâyesini B1-B2 düzeyinde sadeleştirmiş ve metni, okuma-anlama etkinlikleri ile desteklemiştir.

Turgut-Yeşilyurt (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrenciler için yedi Nasreddin Hoca fıkrasını uyarlamış, bir kültür unsuru olarak fıkralardan yararlanılmasının faydalı olacağını ifade etmiştir.

Yaşar (2019), Memduh Şevket Esendal'ın "Pazarlık" hikâyesini A2 düzeyine göre uyarlamış ve A1 ve A2 düzeylerindeki Türkçe öğretim setlerinden yararlanarak metin içi etkinlik örnekleriyle metni desteklemiştir.

Yayan (2019), Halit Karay'ın yazmış olduğu "Testi" ve "Eskici" adlı hikâyeleri, A2 düzeyinde sadeleştirmeyi amaçlamış ve araştırmasının sonunda, yazarın eserlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 düzeyine uygun şekilde uyarlandığını tespit etmiştir.

Ay (2020) da Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere Sait Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" adlı hikâyesini B1 düzeyine göre sadeleştirmiş ve uzman görüşleri çerçevesinde metni değerlendirmiştir.

Ghaffari (2020), yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde edebi metinlerin öneminden bahsetmiş ve Türk edebiyatından metinleri A2, B1 düzeylerine yönelik sadeleştirmeler yapmıştır.

Özdin (2020), yabancı dil öğreniminde kültür aktarımı üzerinde durmuş ve on farklı Türk masalını B1 ve B2 dil düzeylerine uyarlamıştır.

Tabak (2017), yabancı dil öğretiminde okuma becerisine katkı sağlamak amacıyla A2 ve B1 düzeylerine göre sekiz öykü oluşturmuş ve dijital platformda 14 hafta uygulamıştır. Dijital öykü kavramının önemsendiği çalışmanın sonunda, dijital öykülerin bir materyal olarak okuma öncesi etkinliklerde kullanımının öğrencilere avantajlar sağladığı görülmüştür.

1.6.2. Yayınlar

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmak üzere yayınevleri tarafından basılmış okuma metinleri de bulunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak amacıyla oluşturulan okuma materyalleri araştırıldığında aşağıdaki yayınlara ulaşılmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkiye'nin referans kurumlarından biri olan Yunus Emre Enstitüsü'nün (YEE), her dil düzeyine yönelik okuma kitapları serisi vardır. A1 ve A2 dil düzeylerine yönelik "Anadolu Hikâyeleri Seti" beş farklı hikâyeden; B1 ve B2 dil düzeylerine yönelik "Dede Korkut Hikâyeleri Seti" dört farklı hikâyeden oluşmaktadır. Buna ek olarak "Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri Serisi" adlı kitaplar dizisinde başlangıç, orta ve ileri olmak üzere tüm düzeylerde okuma kitaplarının olduğu görülmektedir. Bunların yanında, A1 ve A2 düzeyinde yedişer adet olmak üzere toplamda on dört hikâyeden oluşan çocuklar için "Çocuk Hikâyeleri Dizisi" vardır.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından desteklenen ve Kesit Yayınları tarafından yayımlanan "Türkçeye Yolculuk" serisinde, B1, B2, C1+ öğrencileri için beş kitap bulunmaktadır. Bu kitaplar, görsellerle ve etkinlik ve alıştırmalarla desteklenmiş diyalog tabanlı kitaplardır.

“Yeni Hayat Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı” Gedik (2015) ve “Karagöz ile Hacivat Sultanahmet’e Gidiyor” Gedik (2019) tarafından A1 öğrencileri için hazırlanmıştır. Ayrıca Gedik ve Öztürk’ün (2019) her dil düzeyi için sadeleştirdiği yayınlar da bulunmaktadır: *Bostan İle Gülistan’dan Seçmeler* (A2), *Don Kişot* (B1), *Leyla ile Mecnun* (B1), *Demiryolu Çocukları* (B2), *Çocuk Kalbi* (B2), *Deniz Altında 20.000 Fersah* (C1), *Küçük Kadınlar* (C1) bunlara örnektir.

Yılmaz (2011; 2015) tarafından hazırlanan “Türkçe Okuyorum” serisinde A1, A2, B1 ve B2-C1 dil düzeylerine yönelik dört kitap hazırlanmıştır. Bu kitaplarda, kısa okuma metinleri bulunmakta, okuma-anlamayı test eden etkinlik ve alıştırmalar ile sözlükçe yer almaktadır.

Karakaya (2009) tarafından hazırlanan “Büyüklere Dünya Masalları” adlı yayın, B1 dil düzeyi için farklı masallardan ve okuma-anlamayı kontrol eden etkinlik ve alıştırmalardan oluşmaktadır.

Tunçel (2016) tarafından “Yabancılar İçin Türkçe Hikâye Serisi” adıyla hazırlanan kitaplar dizisinde A1 dil düzeyine yönelik “Bencil Adam ve Gizemli Balık”, A2 dil düzeyine yönelik “Şüphe” adlı kitapların olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, “Yabancılar İçin Türkçe Okuma Metinleri” adlı seri, Tunçel ve Aytan (2016) tarafından hazırlanmış A1, A2, B1 ve B2 düzeylerine yönelik farklı okuma metinleri ile etkinlik ve alıştırmalardan oluşmaktadır.

GENÇDES projesi kapsamında 2017 yılında, “Türkçe Öğrenen Mülteci Gençler İçin Seviyelendirilmiş Hikâye Setleri” kitaplar dizisi yayımlanmıştır. A1’den C2’ye kadar her düzeyde beş hikâye kitabı olmak üzere toplam altı düzeyde otuz hikâye bulunan kitaplar dizisi, dinleme metinleriyle desteklenmiştir.

Aşçı vd. (2018) tarafından hazırlanan “Yenisay Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı” adlı yayın, A1-A2 düzeyleri için farklı okuma metinlerinden ve okuma-anlamayı kontrol eden etkinlik ve alıştırmalardan oluşmaktadır. Yine Aşçı vd. (2019) tarafından aynı formda C1+ dil düzeyi için de farklı okuma metinlerinden oluşan

“Yenisey Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı” adında bir okuma kitabı bulunmaktadır.

Üzüm (2018) tarafından hazırlanan “Yeni Dünya Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı” adlı kitapta, A1 dil düzeyine yönelik okuma metinleri ve etkinlik ve alıştırmalar bulunmaktadır.

Yılmaz ve Kaya (2016) da “Don Kişot” adlı eseri, A1 dil düzeyine yönelik olarak sadeleştirilmiştir.

Özmen-Kalmutskaya (2018) tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı” adlı yayında başlangıç, orta ve ileri düzeyler için okuma metinleri Rusça evirileri ile verilmiştir. Buna benzer şekilde, Polat (2019) tarafından “Yabancılar İçin Arapça Açıklamalı Türkçe Okuma Metinleri” adlı yayın B1 ve B2 dil düzeylerine yönelik oluşturulmuş ve okuma metinlerinin Arapça evirileri de verilmiştir.

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde, metin ve okuma kavramlarının yabancı dil öğretimiyle ilişkisi açıklanacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. METİN VE OKUMA

2.1. METİNDİLBİLİM VE METİN

Metindilbilim, “bir metni meydana getiren tüm unsurların belirli metotlarla dilbilimsel olarak analizini yapan dilbilim alanı”dır (Demirci, 2021: s. 245). Korkut (2016: s. 173) metindilbilimi, “bir metnin yapısını, düzenlenişini ve işleyişini incelerken tümceler arasındaki göndermeleri, bağlantı ögelerini, dil içi ve dil dışı bağıntıları da ele alan inceleme alanı” şeklinde tanımlamıştır. İşeri (2020: s. 84-85) ise metindilbilimi, “tanımlanabilir bir bildirişim işlevi yerine getiren dil birimleri olarak ele aldığı metinleri, yüzeysel yapıda yakınlık ve uyumluluk, derin yapıda dış dünya ya da gönderge düzlemiyle ilişkileri bakımından tutarlılık, vb. ilkeler uyarınca belirlemeye, bu alanda biçimsel bir tanımlamaya ulaşmaya çalışan inceleme türü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak, metindilbilimin ‘anamlı yapı’ olan metinleri, hem dilsel işlevleri açısından hem de biçimsel olarak incelediği söylenebilir.

Metin (*text*) kavramının tanımlamalarına bakıldığında ise geleneksel anlayışta metin ‘tümcelerden oluşan yazılı bir bütün’ olarak ele alınırken, modern anlayışta ‘bildirişim amacıyla oluşturulan sözlü ya da yazılı anlamlı yapı’ olarak tanımlanmaktadır.

Beaugrande’a (1984) göre metin, “doğal olarak ortaya çıkan dilsel gerçekleştirmeler; bağlamın bildirişimsel dil olayı”dır (Aktaran: M. Aksan ve Y. Aksan, 1991: s. 99). Günay (2017: s. 47) metni, “belirli bir bildirişim bağlamında bir veya birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı” olarak tanımlamış ve metnin iletişim değeri taşıdığı vurgulamıştır. Günay’a (2017: s. 47) göre bildirişim işlevi olmayan sözlü veya yazılı

bir belge, metin değildir. Diğer bir ifadeyle, metinler, yalnızca yazılı olarak üretilmeyen, sadece biçimsel yapı ve sözcük özelliklerine bakılmayan, sözlü olarak da üretilen, iletişim ortamında gerçekleşen anlamlı yapılardır.

Keskin ve Okur (2013: s. 296-297) metni, *“anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütünlük içinde olan, iletişim görevine sahip, tümce ve tümce değerindeki birimlerden oluşan dilsel bir yapı”* biçiminde tanımlayarak yine metnin iletişimsel boyutunu vurgulamış ve metnin tümcelerin rastgele sıralanmasıyla oluşmayacağını ifade etmişlerdir. Halliday ve Hasan’ın (1976: s. 1-3) ifade ettiği gibi *“metin tümcelerden oluşmamış, ama tümcelere gerçekleştirilmiş anlamsal bir birimdir.”* Günay (2017: s. 47), dilsel açıdan metni, *“birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan tümceler dizisi”* olarak tanımlamış ve tümceler dizisinin rastlantısal olmadığını; yazar tarafından bilinçli olarak, belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılandırıldığını ifade etmiştir.

Dilidüzgün’e (2017: s. 22) göre, göstergebilim metni, ‘iletişimi sağlayan dilsel bir gösterge’ olarak tanımlar ve bildirişimsel işlevi olan resim, tablo, çizim gibi nesnelere de metin olarak kabul eder. Buna göre, *“romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşımaktadır”* (Dilidüzgün, 2017: s. 22).

Günay (2017: s. 48), metin kavramının araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlandığını, metin ve söylem gibi kavramların aynı anlamı karşılayacak biçimde, metin ve söylem arasındaki ilişkiden yola çıkarak tanımlamaların yapıldığını ifade etmiştir. İşeri (2020: s. 84) de bu ilişkiyi somutluk, soyutluk durumlarına göre açıklamıştır. Buna göre söylem soyut, metin ise somuttur. Metin aracılığıyla söylemin soyutluğu, somut duruma geçmektedir. İşeri (2020: s. 84), metnin iletişim bağlamına sunulan somut bir yapı olduğunu, iletişim ortamında dil dışındaki etmenlere bağlı olarak metin kullanıldığında söylemin oluştuğunu ifade etmiştir:

“Metin düşünsel olarak düzenlenip bir merkezle muhatap kılınarak sözlü ya da yazılı olarak iletişim ortamında kullanılmaktadır. Söylem somut, fiziksel bir nesne olmadığı gibi metnin içine sunulduğu ve etkileşime girdiği tüm durumları içeren soyut bir kavramdır. Söylem tek bir birim olarak ifade edilmez, metin tek bir birim olarak ifade edilebilir. Her metnin

söylemi olmak zorundadır ve sadece bir tek söylemi vardır, ama bir söylemin birden çok metni olabilir” (İşeri, 2020: s. 84).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, birim olarak kendisini gösterebilen, başı sonu belirlenebilen *somutluk* söz konusu olduğundan metin somut, fiziksel bir nesnedir.

Korkut (2016: s. 176) metni, başı ve sonu belirli olan bir bütün olarak tanımlamış; metnin bir plana göre ilerlediğini, bağlaşıklık ve tutarlı olduğunu, izleksel olarak devamlılık, bilgisel olarak ilerleme ve çelişkisizlik içerdiğini ifade etmiştir. Bu tanımlara bakıldığında, metnin başının ve sonunun belirli olması, metin ile söylem arasındaki ayrımı ortaya koymakta ve buna göre metnin somut olduğu anlaşılmaktadır. Söylem, metinlerin iletişim işleviyle metnin üreticisini, alıcısını ve bağlamını da kapsayan soyut bir yapıdır.

Metnin ‘anamlı yapı’ olarak tanımlanması, sözcüklerin veya tümcelerin rastlantısal olarak değil; bir iletişim amacıyla bir araya geldiğini ifade etmektedir. İşeri’nin (2020: s. 90) Çakır’dan (2014) yaptığı aktarmaya göre, bir yazının veya bir sözün metin olabilmesi, sadece düzgün tümcelerden oluşmasına, doğru dilbilgisi kurallarının kullanılmasına ve anlamlı sözcükler içermesine bağlı değildir. Bir metni anlamlandırabilmek için dilin kullanıldığı yere, zamana, kişilere, kişilerin birbirleriyle ilişkisine, bilgilerine, eylemlerine ve niyetlerine bakılması gerekir. Bütün bu değişkenler bir araya gelerek bağlamı oluştururlar.

Metni anlamlandırabilmek için gerekli olan bağlamı, Keçik ve Subaşı-Uzun (2004: s. 5) “*dilde, birimlerin birlikte kullanıldıkları diğer birimlerle kurdukları ilişkilere ve iletişimin gerçekleştiği fiziksel ortama göre anlam kazanması*” olarak tanımlamışlar ve aşağıdaki örnekleri vererek “gölgede bırakmak” eyleminin bağlamsal olarak anlam değişikliğini göstermişlerdir:

(1) “*Menekşeleri gölgede bırakmışsın.*”

(2) “*Dün gece yemekte, salondaki bütün kadınları gölgede bırakmışsın.*”

Örneklere de görüleceği gibi, “gölgede bırakmak” eylemi, kullanıldığı bağlama göre anlam farklılığı göstermektedir. Dolayısıyla metnin anlamlandırılmasında bağlam önemli bir unsur haline gelmektedir.

Yukarıda yapılan tüm tanımlar gözden geçirildiğinde sonuç olarak “metin” kavramının ne olduğu ile ilgili şunlar söylenebilir: Metin, bildirişim ortamında anlam kazanan, başı ve sonu kapalı, tutarlı, somut, sözlü veya yazılı dilsel yapılardır. Metinler rastlantısal olarak dizilen sözcük veya tümcelerden oluşmaz; belirli bir mantık ve dilsel plana göre bilinçli olarak oluşturulur.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ) (2013: s. 18) de metin, “*belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem; dil kullananların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği, karşılıklı alışveriş içinde olduğu yazılı ya da sözlü her tür dilsel ürün*” olarak tanımlanmıştır. Buna göre metinlerin, bir görev yerine getirilirken, destekleyerek ya da etkinlik sürecini veya amacını oluşturarak, dil etkinliklerine neden olduğu; metinsiz hiçbir bildirişim olamayacağı belirtilmiştir. Çerçeve’ye göre dilin, kullanımda söz konusu bağlamın ve bildirişim amacının gereksinimlerine göre değişkenlik gösterdiği belirtilmiş, “*matematik gibi nesnel bir düşünce aracı olmadığı*” ifade edilmiştir (AOÖÇ, 2013: s. 49).

Kocaman (1998: s. 101) yabancı dil konuşucusunun yanı sıra anadili konuşucusunun dahi kimi zaman kendi dilinde iletişimde zorlanabileceğini; dilde kullanılan sözcüklerin benzer olsa da onlara yüklenen anlamların değişik olabileceğini ifade eder. Buna göre, bu anlamsal farklılıklar nedeniyle yabancı dil öğrenirken veya anadilde iletişim aksadığında, bir dilsel iletişim sorunu ortaya çıktığında dilbilim gerekli ipuçlarını vermektedir. Diğer bir ifadeyle, dil öğretiminde kullanılacak metinlerin üretiminde/seçiminde dilbilimin verilerinden yararlanmakta fayda vardır. İşeri’ye (2020: s. 97) göre dil öğretiminde dilin yapısından, iç niteliğinden çok ne işe yaradığı, hangi bağlamda kullanıldığı, dil ve dil değişkenlerine karşı iletişimin nasıl sağlandığı ya da neden belli ölçütlere göre iletişimin sağlandığı açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda, Türkçenin öğretiminde kullanılan metinlerin nitelikleri önem kazandığı; metinlerin seçiminde

dilbilim çalışmaları kapsamında metindilbilimsel ölçütlerin zorunlu olarak temel alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Metindilbilimsel ölçütler, metnin “metinsellik” durumunu ele almakta; “metinleştirme” sürecini incelemektedir. Metin “*dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlük; metinleştirme sürecinin ürünüdür.*” Metinleştirme ise “*metnin mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır*” (Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004: s. 11). Diğer bir ifadeyle, metinleştirme, metnin dilbilgisel ve sözcüksel olarak bağlaşik ve tutarlı kılınması, anlamsal açıdan bağdaşıklığın sağlamasıdır. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın bundan sonraki bölümünde, metinsellik ölçütlerinden bahsedilecektir.

2.2. METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ

Yukarıda, 2.1. *Metindilbilim ve Metin* bölümünde de belirtildiği gibi bir tümceler dizisinin ‘dizim’ olabilmesi, yani metin olarak kabul edilebilmesi için birtakım ölçütleri karşılaşması gerekir ve bu ölçütlerin belirlenmesinden de genel olarak dilbilimin, özel olarak da metindilbilimin verilerinden yararlanılmalıdır.

Günay (2017: s. 48-50) bir tümceler grubunun metin olarak değerlendirilmesinin uzunluğu veya kısalığına bağlı olmadığını, metnin doğru veya yanlış olup olmadığından söz edilemeyeceğini; bunun yerine metnin metinselliğinin sorgulanabileceğini vurgulamıştır:

“Dilsel bir birimin metin olup olmadığı tutarlılık ve bağlaşiklık ölçütlerine göre karar verilebilir. Bir tümceler grubunun da metin olup olmadığı ya da metinsel özellik taşıyıp taşımadığı tutarlılık ve bağlaşiklık öğelerine göre değerlendirilebilir. Nasıl bir tümce yalnızca sözcüklerin art arda gelmesi değilse, bir metin de tümcelerinin art arda gelmesi değildir. Tümcedeki sözcükler arasında biçimbilimsel bağıntılar (ad-yüklem uyumu, eylemlerin kişi ve zamana göre çekimi, vb.) vardır. Benzer biçimde metin içindeki tümceler arasında da bağıntı öğeleri vardır. metnin sürekliliği, kavramlar arasında kurulabilen nedensellik, karşıtlık ve başka türdeki anlamsal, mantıksal ya da dizimsel ilişkilerle olabilmektedir. (...) Kısaca, metinle ilgili her şeyi kapsadığı düşünülen metinsellik kavramı temel olarak tutarlılık ile

açıklanabilir. Metnin doğruluğu ya da anlamsal tutarlılığı için kullanılacak bağlaşıklık ve tutarlık kavramı, dilsel açıdan tümcenin dilbilgisellik ögesine benzer.” Günay (2017: s. 48-50)

Dilidüzgün’e (2017: s. 28) göre tümcelerden oluşan her dize metin oluşturmaz; buna göre metni ‘bir dizi tümceler toplamı’, ‘tümce üstü birim’, veya ‘tümce dizisi’ biçiminde tanımlamak yeterli değildir. Beaugrande (1985) “metin” ve “metin olmayan” arasındaki ayrımın bildirişim ortamında insanların edimleri, eğilimleri, tavırları ve yaklaşımları açısından değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre “*biçimsel özellikler ancak bağlamdan soyutlanmış, bildirisi olmayan metinleri açıklayabilir; bildirişim değeri olan metin, ancak insanların bildirişimsel davranışları ve tavırlarıyla değer kazanır ve metin olur.*” (Aktaran: M. Aksan ve Y. Aksan, 1991: s. 95).

Beaugrande (1985) metnin birbirine dilbilgisel olarak bağlı birlikler ve birbirleriyle tutarlı kavramlardan oluştuğunu ifade ederken, metinselliğin de bildirişim ortamında, bildirişime katılan kişilerin amaçları ve kabul edebildikleri olgular doğrultusunda gerçekleşebileceğini ifade etmiştir (Aktaran: Dilidüzgün, 2017: s. 28). Beaugrande ve Dressler’e göre (1981: s. 11²) metinsellik, bildirişim ortamının ve bildirişime katılan kişilerin de dahil olduğu şu yedi ölçüte göre değerlendirilmelidir: Bağlaşıklık (*cohesion*), tutarlılık (*coherence*), amaçlılık (*intentionality*), durumsallık (*situationality*), kabuledilebilirlik (*acceptibility*), bilgisellik (*informativity*) ve metinlerarasılık (*intertextuality*). Onlara göre, bu yedi ölçütten herhangi birinin karşılanamadığı durumda, metin bildirişimsel olmayacaktır.

Beaugrande ve Dressler’in (1981) belirledikleri metinsellik ölçütlerinden, “bağlaşıklık” ve “tutarlılık” metin-içi dilbilgisel ve sözcüksel ilişkileri ve tutarlılığı kapsadıklarından alanyazında ‘metin odaklı ölçütler’ olarak kabul edilmektedir. Metnin iletişimsel işlevini sağlayan “amaçlılık, durumsallık, kabuledilebilirlik, bilgisellik ve metinlerarasılık ise bağlamla ve/veya kullanıcı ile ilgili olduğundan alanyazında ‘kullanıcı/bağlam merkezli ölçütler’ olarak değerlendirilmektedir.

² “De Beaugrande, Robert Alain & Wolfgang U. Dressler (1981). Introduction to text linguistics. London: Longman.” kaynağında sayfa numarası bulunmadığından PDF formatına göre sayfa numarasına atıf yapılmıştır.

Alanyazın incelediğinde “bağlaşıklık” ve “tutarlılık” terimleri için ortak bir görüş olmadığı gözlemlenmiştir. Bu araştırmada anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla “cohesion” karşılığında “bağlaşıklık” ve “coherence” karşılığında “tutarlılık” terimleri kullanılacaktır.

2.2.1. Metin Merkezli Ölçütler

Metin merkezli ölçütler altında ele alınan bağlaşıklık (cohesion) ve tutarlılık (coherence) kavramları birbirleriyle ilişkili ancak birbirlerinden farklı kavramlardır. Bağlaşıklık, metin yapıları arasındaki dilbilgisel ilişkileri incelerken, tutarlılık metnin parçaları arasındaki mantıksal düzeni ve bağlantıları ele almaktadır (Akçataş, 2020; Bayraktar, 2020; İşeri, 2020; Dilidüzgün, 2017; Günay, 2017; Korkut ve Onursal-Ayırır, 2016; Coşkun, 2014; Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004). Araştırmanın devamında, metin merkezli metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve tutarlılık kavramları açıklanacaktır.

2.2.1.1. Bağlaşıklık

Bağlaşıklık, metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür. Metnin yüzey yapısıyla ilişkili olan ve metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklayan metinsellik ölçütüdür. Metnin bütünlüğünü biçimsel olarak kanıtlayışı açısından bağlaşıklık, metinselliğin temel ölçütü sayılmaktadır. Bir metindeki yüzey bileşenlerin dilbilgisel biçim ve koşullara göre bir diğerine bağlı oluşu, yani yapı öğelerinin birbirlerine bağıntılı olması metinde bağlaşıklık ölçütünün önemini ortaya koymaktadır (İşeri, 2020: s. 120).

İyi düzenlenmiş bir metinde dilsel kodlama biçimleri, metnin bağlaşık kılınmasını, bağlaşık kılınma ile beraber konu gelişimini, yer belirteçleri veya zaman gibi türe özgü dilsel göstericiler kullanıldığı için metnin türünü belirginleştirmeyi sağlar. “Bağlaşıklık, metnin içerik şemasını erişilir kılar, çünkü metindeki bağlaşıklık bağları, içerik şemasındaki düşünsel bağları belirginleştirir; düşünsel bağlar da metin tutarlılığını gösterir.” (Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004: s. 29-30).

Gönderimde bulunma, nitelme, birleştirme veya eksiltme düzenekleri ile kurulan bağlaşıklık yapılarının amacı, tutarlı ve ekonomik bir dil kullanımını sağlamaktır. “Söz konusu düzenekler, biçimsel bütünlüğü gerçekleştirirken konunun belirginleşmesini ve gelişimini de sağlayarak tutarlı bir metin oluşturma ve çözümleme sürecinde metnin işlemcileri görevindedirler” (Dilidüzgün, 2017: s. 28). Diğer bir ifade ile, metin içindeki dilsel ifadelerin kullanımıyla metnin bağlaşıklığı oluşturulurken diğer taraftan metnin tutarlılık özelliği de gerçekleştirilir. Dilidüzgün’ün (2017: s. 28) yaptığı aktarmaya göre Enkvist (1978), metnin biçimsel karakteristiğini ve metinsellik özelliğini tümceler bir araya getiriliş şekilleriyle kazandığını ifade etmiştir.

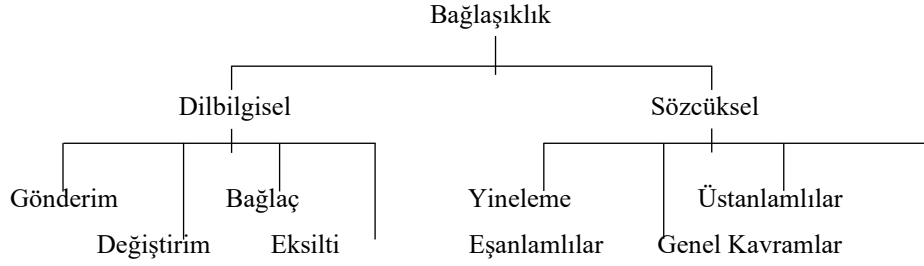
Günay’a (2017: s. 75-78) göre ise bağlaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran, dille ilgili özelliklerin tümünü belirtmektedir. Bu ilişkilerin dillere göre kodlanmasıyla ve bağlaşıklığın neleri içerdiğiyle ilgili olarak şunları söylemektedir:

“Her dilin kendine özgü bir sözdizimi ve tümceler ya da sözcükler arası düzenleniş biçimi vardır. Örneğin Türkçede sözcükler arası ilişkiler eklerle kurulur. İki sözcük arasındaki ilişki ekle belirlenmişse araya başka sözcükler girebilir, ama ilişki, eksiz kurulmuşsa araya başka sözcük giremez. Bağıntı, bir yanıyla dilbilgisel, diğer yanıyla da olaylar arası mantıksal ilişkiyle kurulmaktadır. Metni oluşturan tümceler, belirli bir başlangıç ve son ile kendi içinde bağıntı ve bütünlük oluşturur.”

“Metindeki temel öğeler metin boyunca yinelenir. Her şey çok açık olarak anlatılmaz. Bazı kısımlar es geçilir, bazen de sezdirilir. Metinde okuyucunun da tamamlayacağı kısımlar vardır. Her metnin temel bir izleği vardır. Kullanılan anlatım biçimine uygun dilbilgisel zamanlarla olay anlatılır. Metindeki tümceler arası ve bölümler arası ilişkileri belirten yapılar söz konusudur.” (Günay, 2017: s. 75-78)

Dilin ekonomik kullanımını sağlamak ve metnin konu bütünlüğünü oluşturmak için dilsel öğelerden yararlanılarak kurulan bağlaşıklık kavramı, ‘dilbilgisel bağlaşıklık’ ve ‘sözcüksel bağlaşıklık’ olmak üzere iki ana başlık altında gösterilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, dilbilgisel bağlaşıklık ile sözcüksel bağlaşıklık alt başlıklarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Cutting (2002: s. 13) bağlaşıklık ölçütünü aşağıdaki gibi şemalandırmıştır:

Şekil 1: Bağlaşıklık Ölçütleri (Cutting, 2002: s. 13)



Cutting, dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklığı iki ana başlık, sekiz alt başlık olarak gösterirken Halliday ve Hasan (1976: s. 6), bağlaşıklık kavramını iki ana başlık altında toplamaktadır: *Gönderim* ve *değiştirim*. **Gönderim**, öğelerin yapısından çok anlamsal ilişkilere dayanan, dilin anlam düzeyini kapsarken değiştirim dilin dilbilgisi düzeyi ile ilişkilidir. **Değiştirim** ise sözcükler, öbekler ve tümceler gibi dilsel birimlerin kendi aralarındaki ilişkiye dayanır. İşeri (2020: s. 121) ise bağlaşıklığı üç başlık altında incelemiştir: Eksiltili, bağlaçlı ve sözcüksel. Bunlarda ortaya çıkan zaman, görünüş, kip ulamları da değiştirim ile birlikte incelenmektedir.

Dilbilgisel bağlaşıklık; metnin dilbilgisel yapıları ile ilişkilidir. Keçik ve Subaşı-Uzun'a göre (2004: s. 30) metindeki öbekler ve tümceler arasında kurulan dilbilgisel bağlar, metnin bağlaşıklık sergilemesinde önemli rol oynar. Bu dilbilgisel bağlar şu temel türler altında kümelenebilir: (a) *Gönderim*, (b) *eksiltim*, (c) *değiştirim* ve (d) *bağlaçlı bağlaşıklık*.

(a) **Gönderim (reference)**, metne katılan ad ya da ad öbeklerini, işlevi bu ad ya da ad öbeklerini göstermek olan dilsel öğelerden yararlanarak dilbilgisel olarak yinelemedir. Gönderim, ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil öğeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır (Uzun, 2019: s. 178). Diğer bir deyişle gönderim, metne tanıtılan bir olgunun (kişi, nesne...vb), metinde bir takım dilsel kodlamalarla farklı bir biçimde (adıllarla, eklerler...vb.) işaret edilmesidir. Keçik ve Subaşı-Uzun'a (2004: s. 30) göre metne katılan adların ya da ad öbeklerinin dilbilgisel olarak yinelenmesini sağlayan dilsel öğeler, gönderim öğeleri olarak adlandırılır. Gönderim öğelerinin kendi başlarına sözlüksel anlamları yoktur. Anlamsal yorumları, gösterdikleri ad ya da ad öbeğine göre oluşur. Gönderim, etkin

bir bağlaşıklık ilişkisi türüdür ve metinde gönderim ilişkisi kuran temel ögeler şunlardır:

- Burada Ø ile işaretlenen boş adılar (*Ali eve geldi. Ø Erkenden yattı*).
- Kişi adıları (*ben, sen, o, biz, siz, onlar*)
- Gösterme adıları (*bu, şu, o*)
- Gösterme sıfatları (*bu kadın, o adam vb.*)
- Dönüşlülük adıları (*kendi, kendisi vb.*)
- Türkçe gibi bağlantılı dillerde adlar üzerindeki iyelik eki ve belirtme durumu eki (*Annesi kızdı; Çocuğu kim dövdü?*)
- Türkçe gibi bağlantılı dillerde çekimli eylem üzerindeki kişi ekleri (*Ayşe ve ben dışarı çıkıyoruz. Alışveriş yapacağız.*)

Ülper'in (2019: s. 154) aktarmasına göre gönderim, "metindeki bir ögenin açıklanması amacıyla başka bir ögeyi imlemesi eylemi"dir (Witte ve Faigley, 1981). Bir gönderim ögesinin imlediği diğer öge, metnin içinde ya da metin dışında da olabilir. Bu durumda, gönderim ögesi iki şekilde sınıflanır: Metin dışı (*exophora*) ve metniçi (*endophora*). Metin içi gönderim, gönderim ögesinin ifade ettiği anlamın metnin içinde bulunmasıdır. Metin dışı gönderim ise, gönderim ögesinin ifade ettiği anlamın metin içinde bulunmaması, dış dünya ile bağlantılı olmasıdır. Yani, gönderilen öge dış bağlamlıdır.

Metin içi gönderimlerde gönderim ögesi ile gönderimde bulunulan öge öncelik sonralık durumuna göre ikiye ayrılır: Buna göre gönderim ögesi kendinden önceki bir ögeye gönderimde bulunuyorsa *artgönderim (anaphoric reference)*, gönderim ögesi kendinden sonraki bir ögeye gönderimde bulunuyorsa *öngönderimden (cataphoric reference)* ilişkisi olmaktadır. Diğer bir deyişle, artgönderim, gönderimde bulunulan adın önce, gönderim ögesinin sonra gelmesi ilişkisiyken; öngönderim, gönderim ögesinin önce, gönderimde bulunulan adın sonra gelmesi ilişkisine denmektedir (İşeri, 2020; Ülper, 2019; Günay, 2017; Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004). Artgönderim ve öngönderim ilişkileri şu şekilde örneklendirilebilir:

(3) *Ayşe ve Hasan şarkı söylüyor. Onlar bu gece de aynı yerde sahneye çıkıyor.*

(4) *Onlar bütün çiçeklerimi yiyip bitirdiler. Bu salyangozlarla ne yapacağım, bilmiyorum.*

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, örnek 3'teki üçüncü çoğul kişi adlı 'Onlar', Ayşe ve Hasan adıyla artgönderim ilişkine girerken, örnek 4'teki üçüncü çoğul kişi adlı 'Onlar', salyangoz ile öngönderim ilişkisine girmektedir. Diğer bir deyişle, örnek 3'te gönderimde bulunulan 'Ayşe ve Hasan', gönderim ögesi 'Onlar'dan önce geldiği için artgönderim ilişkisi kurulmaktadır. Örnek 4'teki 'Onlar' gönderim ögesi, gönderimde bulunulan 'salyangoz'dan önce geldiğinden, öngönderim ilişkisi kurulmaktadır.

İşeri'ye (2020: s. 121-122) göre metin içi gönderim ögeleri kendisini 'uzak gönderim' ve 'yakın gönderim' olmak üzere iki şekilde gösterir. Buna göre, metin içi uzak gönderim, gönderenle gönderilenin birbirine metin içinde uzak olması, yani adın ilk tümcedeyken adılın 8-10-15 tümce ileride olmasıdır. İşeri (2020: s. 122) uzak gönderim yapılan bir metinde, ad ve adılın birbirinden uzakta olması nedeniyle bağıntının kopabileceğini, bu nedenle uzak gönderimin yetkin bir dil kullanıcısı tarafından kullanılabileceğini ifade eder. Yakın gönderim ise birbirini izleyen sözcüler arasındaki gönderim ilişkisidir. İşeri metin içi yakın gönderimi şöyle örneklendirmiştir (2020: s. 122):

(5) *Bursa'yı çok severim. Havası, suyu, Uludağ'ı ...*

Metin içi gönderim ögeleri 'artgönderim-öngönderim' ve 'yakın gönderim-uzak gönderim' ilişkisine göre incelenir. Diğer bir ifadeyle, yakın gönderim ve uzak gönderim ögeleri, artgönderim ve öngönderim ile ilişkili olarak incelenir. Yukarıdaki örnek 5'e bakıldığında, ikinci tümcedeki iyelik eki, Bursa'ya gönderimde bulunduğu artgönderim olup, metiniçi yakın gönderim örneğidir.

(b) *Eksiltim (ellipsis)*, metinde daha önce bütüncül bir yapı içinde geçen bir metinsel ögenin yüzey metinden çıkarılmasıdır. Bu öge alıcı tarafından çıkarımsal

olarak tamamlandığından, eksiltim bütünüyle dil-içi bağlamın varlığına dayalı bir dilsel düzenlemedir (Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004: s. 31).

Eksiltim, Halliday ve Hasan (1976: s. 142) tarafından metinde “*söylenmemiş olmasına rağmen anlaşılabilen şey*” olarak tanımlanmaktadır. Eksiltim, yani tümceden bir veya birden çok ögenin silinmesi işlemi, tümcenin bağlam içindeki anlaşılabilirliğini etkilememektedir. Günay (2017: s. 86) Türkçede de olduğu gibi, her dilde, dilin kullanım olanaklarından yararlanılarak, birden çok tümceyi bağıntılı olarak daha kısa söyleme biçiminin bulunmasını şöyle örneklendirmiştir: *‘Ali balığı sever. Ahmet de’* ifadesinde ikinci tümcenin eylemi ‘sever’ söylenmemiştir, ancak bu bağlamsal olarak çıkarılabilir. “*Eksiltim, anlam kaybına yol açmamak koşulu ile, bir tümce içinden zamanla bazı sözcükleri atma işi veya kullanılmadığında anlatımda eksikliğe neden olmayacak sözcüklerin düşürülmesidir. Eksiltim, yazı diline istinaden özellikle konuşma dilinde kullanılan bir işlemdir.*” (Günay, 2017: s. 87).

Keçik ve Subaşı-Uzun’a (2004: s. 31) göre Türkçede olası bütüncül yapılar şunlardır:

- *Yüklemi kuran çekimli eylem, özne gerektirir.*
- *İyelik ögesi, tamlayan öge gerektirir.*
- *Geçişli çatıdaki yüklemcil öge, nesne gerektirir.*
- *Belirteç, yüklemcil öge gerektirir.*

Buna göre, dilin ekonomik kullanımı açısından yukarıdaki bütüncül yapılar zaman zaman kullanılmayabilir, kısaltılabilir. İşeri (2020: s. 124) ise eksiltimi şöyle örneklendirir:

(6) - *İstanbul’a gidiyor musun?*

- *Evet.* (İstanbul’a gidiyorum: eksiltim)

Örnek 6’ya bakıldığında, yapılan eksiltim anlaşılabilir, tamamlanabilir ya da bağlamdan çıkarılabilir. Soruya yanıt olarak verilen ‘Evet’ ifadesinden, ‘İstanbul’a gidiyorum’ yanıtı çıkarılabilir. Beugrande ve Dressler’e (1981: s. 81) göre eksiltim,

metin yoğunluğuna ve etkililiğine katkıda bulunan bir araçtır. Eksiltme başvurmadan oluşturulan bir metin, zaman ve enerji kaybına neden olur.

Eksiltim, bazen bir sözcüğün, bazen de daha büyük yapıların (tümce, paragraf...vb) metinde doğrudan kodlanmamasıyla metinlerde yer bulabilir. Diğer bir ifadeyle, eksiltim, metnin içinde yer almayan dilsel ifadeler olabilir. Metinde görünmeyen bu dilsel ifadeler, bağlamdan anlaşılabilir ve metnin anlaşılabilirliğini etkilemez.

(c) **Değiştirim (substitution)**, Keçik ve Subaşı-Uzun'a (2004: s. 32) göre bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılması, yani bir ad, eylem ya da tümce ögesi yerine bunların yerini tutabilecek başka bir ögenin kullanılmasıdır. Bu ögeler, örneğin '*öyle, böyle, şöyle*' gibi işlevsel metin ögeleri, metinde kendilerinden önce geçen adlar, eylemler ya da öbeklerle değiştirme düzenlemesidir. Değiştirmenin de eksiltme gibi bütünüyle bağlama bağlı bir bağlaşıklık türü olduğu ifade edilmektedir.

Değiştirim ögesinin işleyişi, metinde kimi kez bir adın, kimi kez bir eylemin, kimi kez de bir ya da birden fazla tümcenin yerini tutuşuna göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle ada bağlı, eyleme bağlı ve tümce ya da tümceciğe bağlı türleri ortaya çıkmaktadır. Eksiltiyi dilbilgisel bir iz bırakmadan yapınca değiştirimden söz edilir. Yukarıda da belirtildiği gibi "*öyle, böyle, şöyle*" gibi işlev belirten sözcüklerdir ve tek başlarına anlamları olmayıp anlatımı içsel olarak yineleyen uzlaşmalar sonucu kabullenilen kalıp ögelerdir (İşeri, 2020: s. 123).

Değiştirim şöyle örneklendirilebilir:

(7) *Geçen hafta sonu arkadaşlarıyla pikniğe gitmişler. Öyle söyledi.*

(8) *Mehmet Ayşe 'yi sevmiyor. Ben böyle düşünüyorum.*

(9) *Boğaz manzaralı, büyük bir evde yaşıyor. Şöyle bir evimin olmasını isterdim.*

Yukarıdaki örneklere bakıldığında, 'öyle', 'böyle', 'şöyle' sözcükleri, bir önceki tümcenin yerine kullanılmış, dilbilgisel işlevini yerine getirirken anlamsal olarak da işlevini gerçekteşirmiştir. Örnek 7'deki 'öyle' sözcüğü, geçen hafta sonu

pikniğe gidildiğinin yerine kullanılmış; örnek 8'deki 'böyle' sözcüğü, Mehmet'in Ayşe'yi sevmediği ifadesinin yerine kullanılmış; örnek 9'daki 'şöyle' sözcüğü de Boğaz manzaralı, büyük bir ev ifadesinin yerine kullanılmıştır. Örneklerdeki bu ögelerin tek başlarına anlamları olmayıp bağlamsal olarak anlaşılmaktadır.

(d) Bağlaçlı bağlaşıklık (conjunctive coherence), metin içinde bağlaçlarla kurulan bağlaşıklık türüdür. Bağlaçlar metindeki öbekleri, tümceleri ya da tümce öbeklerini birbirine dilsel olarak eklemelerken, tutarlılık ilişkilerini de açık hale getirir (Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004: s. 32). Ülper'e (2019: s. 154-155) göre, Türkçede *karşıtlık bağı kurma, neden bağı kurma, koşul bağı kurma, seçme bağı kurma, olasılık bağı kurma, pekiştirme, karşılaştırma* gibi işlevler yüklenen bağlaçlar kendilerinden sonra gelecek olan tümcenin niteliğini belirleyerek önceki tümce ile bağlaşıklık ilişkisi kurulmasını sağlar.

Beaugrande ve Dressler (1981), bağlaçları da kapsayan daha geniş anlamdaki "bağlama" kavramını kullanır ve bu kavramı, "*Yalnızca dilbilgisinin zorunlu kurallarıyla işleyen bir yapıyı değil, aynı zamanda iletişimsel etkileşimde konuşucunun/dinleyicinin bağlamada kullandığı her türlü sözdizimsel biçimleri de içerir.*" biçiminde ifade eder (Aktaran: İşeri, 2020: s. 123). Diğer bir ifadeyle "bağlama", yalnızca 'çünkü, bu nedenle, ve, ama, fakat' gibi dilbilgisel yapıları değil, iletişim ortamında kullanılan neden-sonuç ilişkisini, öncelik-sonralık ilişkisini vb. durumları gösteren yapıları da kapsar.

Brown ve Yule (1986) metin içinde bağlar kuran dil unsurlarını şu şekilde sınıflamışlardır (Aktaran: Demirci, 2021: s. 246):

- Ekleyiciler ya da ilave gösterenler (additives): *ve, veya, ayrıca, buna ek olarak, benzer bir şekilde*
- Zıtlık gösterenler (adversatives): *fakat, ancak, öte yandan, buna rağmen*
- Sebep gösterenler (causals): *böylece, sonuç olarak, bu sebeple, çünkü*
- Zaman gösterenler (temporals): *sonra, ondan sonra, nihayet, en sonunda*

Halliday ve Hasan (1976: s. 242-243) bağlaçları şöyle sınıflamaktadır:

- *Ekleyiciler; ve, bunlara ek olarak*
- *Çeliştiriciler: fakat, ama, ancak, buna rağmen*
- *Nedenleyiciler; çünkü, bu nedenle*
- *Zamansal bağlaçlar: sonra, sonradan, sonunda, aynı zamanda*

Bağlaçlar, metin içinde ayrıntılama (karşıtlık, açıklama vb.), genişletme (ekleme, çeşitlendirme vb.), güçlendirme (yer-zaman belirtme, neden-koşul gösterme vb.) işlevlerine yönelik olarak kullanılır (Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004: s. 33). İşeri'ye (2020: s. 123) göre bağlaçlı bağlaşıklık, yani *bağlamanın* iki türü vardır ve bunu aşağıdaki örneklerde vermektedir: Yanına ekleme (*co-ordination*) ve içirme (*subordination*).

(10) *Ayşe eve geldi ve yattı.* (Yanına ekleme) ⇒ Önce geldi sonra yattı yani; yatmak için eve geldi.

(11) *Eve gelen Ayşe yattı.* (İçirme)

Örneklere bakıldığında, Ayşe'nin eve gelmesi ve yatması öncelik-sonralık durumuna göre eylemleri göstermektedir. Ayşe'nin önce eve geldiğini, sonra yattığını ifade eden örneklere bakıldığında, aynı ifadenin örnek 10'daki 've' bağlacı kullanılarak 'yanına ekleme' yoluyla yapıldığı; örnek 11'de ise [-En] dilbilgisel yapısı kullanılarak 'içirme' yoluyla yapıldığı görülmektedir. İşeri (2020: s. 123) metinleştirme veya metin kurma açısından bağlaçların, hem yan yana getirdikleri iki önermeyi bağlaç kılmasıyla hem de bu önermeler arasında anlam ilişkisi sağlamasıyla önemli olduğunu ifade eder.

Sözcüksel bağlaşıklık (lexical cohesion), Uzun'a (2019: s. 181) göre metnin içinde yer alan anlamsal veya kavramsal olarak benzerlik gösteren sözcükleri kapsar. Diğer bir ifadeyle "*birbirini izleyen metin tümcelerinin, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerine dayalı gönderimlerle birbirine bağlanmasıdır.*" Buna ek olarak, Keçik ve Subaşı-Uzun'da (2004: s. 33) bağlaşıklığın sağlanmasında dilbilgisine ait düzenlemelerin yanı sıra sözvarlığına ait düzenlemelerin de önemli olduğu ifade edilmiş ve bu düzenlemeleri sağlayan bağlaşıklık ilişkileri şu şekilde açıklanmıştır:

➤ Bir sözcüğü olduğu gibi yineleme:

(12) *Hükümetin **enflasyonla** mücadelesi sürüyor. Bu yıl da alınacak önlemlerle **enflasyon** inişe geçecek.*

➤ Eşanlamlı ya da yakın anlamlı sözcükleri kullanma:

(13) *Adamın **karısı** geçen yıl ölmüş. **Eşini** çok severmiş adamcağz.*

➤ Üstterim- altanlamlılık ilişkisi içeren sözcükleri kullanma:

(14) ***Meyveyi** çok yerim. Özellikle **elmayı, portakalı**...*

➤ Aynı kavram alanından sözcükleri kullanma:

(15) ***Okullar** iki hafta sonra açılacak. **Öğrenciler** yeni bir öğretim yılının heyecanını şimdiden yaşamaya başladılar bile.*

➤ Aynı kökten türemiş farklı sözcük türlerindeki sözcükleri kullanma:

(16) *Ahmet sınavı **başardı**. **Başarısı** tüm ailesini sevince boğdu.*

Alanyazında sözcüksel bağlaşıklık farklı alt başlıklarla ele alınmıştır. Buna göre, Halliday ve Hasan (1976: s. 274-288) sözcüksel bağlaşıklığı, **(a) yineleme** (reiteration) ve **(b) eşdizimlilik** (collocation) olmak üzere iki alt başlık altında ele alırken Cutting (2002: s. 13-15) sözcüksel bağlaşıklığı, *yineleme, üstanlamlılar, eşanlamlılar ve genel kavramlar* olmak üzere dört alt başlıkla ayırır. Halliday ve Hasan (1976: s. 279-286) yinelemeyi de kendi içinde *aynı sözcüksel ögenin yinelenmesi, bir sözcüğün eşanlamlı ya da yakın anlamlısının yinelenmesi, bir sözcüğün alt bağıntılı üyesinin kullanılması yoluyla yinelenmesi ve bir sözcüğün genel anlamlısının (üst bağıntı) kullanılması yoluyla yinelenmesi* olmak üzere dört ayrı alt sınıfa ayırdığı görülmektedir. *Eşdizimlilik* ise yinelemeden farklı olarak, metindeki sözcüklerin kavramsal alanının ortaklığına, diğer bir ifadeyle bağlamsal benzerliğine dayanmaktadır. Buna göre, Cutting (2002) ile Halliday ve Hasan'ın (1976) sınıflamaları bağlamsal olarak aynıdır, denilebilir.

Eşdizimlilik, aynı kavram alanından sözcüklerin kullanılarak bağlaşıklık yapısının kurulmasıdır. İşeri'ye (2020: s. 125) göre bu sözcüksel bağlaşıklığı çağrışım temellendirir (*Hastane: doktor, hemşire, ilaç, yatak, hasta...*):

(17) ***Ayakkabı** yerine **terlik** almak daha mantıklı.*

(18) *Durun, yavaş olun, hiç mi **elbise** görmediniz. O **şapkayı** bana bırak.*

Yukarıda bağlaşıklıkla ilgili anlatılanları özetlemek gerekirse, tümceler bütünü bir yığın olmaktan çıkıp “metin” olarak kabul edilebilmesinde, dilbilgisel olarak doğru tümceler kurmanın yanı sıra sözcükler arasındaki ilişkiler (karşıt anlamlılık, zıt, yakın anlamlılık, bağlaç kullanımı ...vb) de önem kazanmakta ve metinleştirmede, dilin bu imkanlarının da kullanılması metinlerin hem daha iyi anlaşılmasına hem de kurulan bağlar sayesinde metnin daha uzun süre okuyucunun belleğinde kalması sağlanabilir.

2.2.1.2. Tutarlılık

Metin odaklı metinsellik ölçütlerinden ikincisi de tutarlılıktır. Tutarlılık, metin içindeki anlamsal-mantıksal bağlantıları temel alır. “*Bağlaşıklık bir metnin sözel yapısına gönderimde bulunurken tutarlılık bu sözel yapının öğeleriyle ulaşılabilecek kavramsal alandaki tüm ilişkilere gönderimde bulunmaktadır.*” (İşeri, 2020: s. 126). Diğer bir ifadeyle, bağlaşıklık, metnin yüzey/dilbilgisel yapısını ele alırken, tutarlılık bu yüzey yapının anlamsal ilişkisini ele alır.

Dilidüzgün (2017: s. 29-30), Dijk’ın (1977) en basit anlamıyla tutarlılığı “*her tümcenin yorumunun diğer tümcelerin yorumlarıyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan, söylemin anlamsal bir özelliği*” şeklinde tanımladığını bildirmektedir. Yani metindeki bir tümcenin, kendinden önceki veya sonraki tümcelerle kurduğu anlamsal-mantıksal bağlar, metinleştirmenin başka bir ayağını oluşturmaktadır.

Uzun (2019: s. 183), bağlaşıklığı açıklamaktaki en güçlü ölçütün *tutarlılık* olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, her metin, metin tümcelerinin ve örneğin yazılı metindeki paragraflar gibi daha büyük parçaların birbirine mantıksal ve anlamsal olarak bağlanması yoluyla bütün olarak algılanan bir metinsel anlam yaratır.

“Metnin alıcısı etkileşime girdiği dil ürününün metin olduğu algısına ulaşabilmek için metin tümceleri ve metnin tümceden daha büyük parçaları arasında bir anlam sürekliliği oluşturmaya çabalar. Bu nedenle tutarlılık metnin hem küçük yapısında, yani ardışık tümceler

arasında, hem de büyük yapısında, yani metnin konu ve alt konularını sunan ve içerik şemasıyla biçimlenen parçaları arasında oluşur.” (Uzun, 2019: s. 183).

Metin, bağlaşıklık ve tutarlı bir bütün olarak düşünülür. Bağlaşıklık dil içi bağlantılardan oluşurken, tutarlılık dil içi ve dil dışı bağıntılardan oluşur. Diğer bir ifadeyle, bağlaşıklık birden çok tümce ya da tümceciğin uygun bağlantı öğeleri ile eklemlenmesi ve anlamsal olarak birbiriyle çelişmemesiyken, tutarlılık ise metnin dil içi ve dil dışı dünya gerçekliği ile çelişmemesidir (Korkut, 2016: s. 176-180). Günay (2017: s. 120-126) da bir metni bağıntı açısından incelemenin, tümcelerin ve paragrafların sıralanışını ve çizgiselliğini ortaya koymak olduğunu; metnin tutarlılığını incelemenin ise metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, bağlaşıklık, metnin dilbilgisel yanıyla ilgili iken, tutarlılık kabul edilebilirlik durumu ile ilgilidir ve bağlaşıklık ile tutarlılık birbirleri ile ilişkilidir.

Günay (2017: s. 122-125) metindeki tutarlılığı incelemek için metinde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde ifade etmiştir:

1. “Metnin tutarlı olması, öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.

2. Bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir.

3. Metnin tutarlı olması için iyi bir düzenleme biçimi olmalıdır. Verilen bilgi, belirli bir düzenlemeyle alıcıya aktarılır. (...) Metne yerleştirilecek betimlemeler metinden ayrı olmamalı, tersine metinle doğrudan ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.

4. Bir metnin tutarlı olması, söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli olan şeylerin söylenmesi ile olur. Kuşkusuz eksilteli yapıyla ya da sezdirim yoluyla da anlatımlar yapılabilir. (...) Okuyucunun fark edemeyeceği eksilteli bir yapı, metinde gereksiz bir bilgi durumuna dönüşebilir.

5. Bir metnin tutarlı olması, anlamsal olarak da tutarlı olmasını gerektirir. Başta söylenilen bir şey metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır. Kuşkusuz bir kahraman, başta savunduğu bir düşüncüyü, anlatı boyunca yaşadığı olaylara bağılı olarak sonda savunmayabilir ya da tam karşıtı bir durumu savunabilir. Bu, bilinçli bir kurma işidir. Ama tutarlılık açısından, metinde karşıt düşünceler bir arada olmamalıdır.” (Günay, 2017: s. 122-125).

Tutarlılık, anlamsal-mantıksal düzenlemeyi ele alırken, Günay'ın (2017 s. 122-121) da ifade ettiği gibi, bazı metinlerde bilinçli olarak tutarsızlıklar olabilir. Korkut (2016: s. 178-179) da bunu şöyle örneklendirmiştir: “*bugün güneş ilk kez batıdan doğdu” gibi bir tümcenin dış dünyada, coğrafi açıdan bir karşılığı ve geçerliği yoktur, bu nedenle de tutarlı sayılamaz. Bazı deyimler de tutarlılık kapsamı dışında kalır: örneğin “bir işe dört elle sarılmak”, “sevinçten havalara uçmak”, “etekleri zil çalmak”, “pireyi deve yapmak” gibi pek çok deyim abartılı ve eğretilmeli kullanımlar olduğundan tutarsız olarak değerlendirilemez. Deyimlerin dışında da kimi zaman tutarlılık ilkesi bilerek ve belli bir niyetle çiğnenebilir. Örneğin yazınsal ve şiirsel metin veya söylemlerde tutarsızlık kasıtlı olarak yeğlenebilir. Nitekim pek çok sözbilimsel metinde amaçlı bir tutarsızlık söz konusudur”. Diğer bir ifadeyle, tutarlılık metinlerdeki önermelerin dış dünya gerçekleriyle sorgulanarak ulaşıldığı bir düzenek değil, metin içindeki bağlama göre ele alınan anlamsal-mantıksal düzendir, denilebilir.

Sonuç olarak, bir tümcenin veya metnin tutarlı olup olmadığına karar vermeden önce iletişimin amacının belirlenmesi, bağlamın bilinmesi gerekmektedir. Bağlaşıklık, metindeki dilsel yapıların birbiriyle çelişmemesini ve dilbilgisel düzeni kapsarken, tutarlılık dilsel yapıların anlamsal ve mantıksal açıdan bir bütünlük oluşturmasını içermektedir.

2.2.2. Kullanıcı Merkezli Ölçütler

Tümcelerden oluşan bir yığının, metin olarak kabul edilmesinde metin merkezli ölçütlere ek olarak, dikkate alınması gereken bir diğer ölçüt de kullanıcı merkezli ölçütlerdir. Metin merkezli ölçütler, metinlerin dilsel kodlanışlarına/ yapılanışlarına bağlıken kullanıcı merkezli ölçütler, metin katılımcılarının durumlarına, yorumlarına, önceki ve sonraki metinlerin varlığına göre metin olmayı belirleyen ölçütlerdir. Bu ölçütler, amaçlılık, durumsallık, kabuledilebilirlik, bilgisellik ve metinlerarasılık ölçütleridir. Aşağıda, bu ölçütler açıklanacaktır.

2.2.2.1. Amaçlılık

Bir bildiriye üreten özne (yazar ya da konuşmacı), ürettiği bildirisi ile alıcı (okur ya da dinleyici) üzerinde belirli bir etki yaratmayı hedefler (Günay, 2017: s. 128). Dolayısıyla amaçlılık ölçütüyle, söz konusu metnin niçin üretildiği, o metin ile ne yapılmaya çalışıldığı ortaya konularak iletişim niyeti belirginleştirilir. Keçik ve Subaşı-Uzun'a (2004: s. 12) göre amaçlılık "*metnin iletişimsel amaçlarına uygun biçimde bağlaşıklık ve tutarlı kılınması*"dır.

İşeri'ye göre (2020: s. 129) "*bir metnin başarısı, o metnin üreticisinin niyetlerini aktarışıyla doğru orantılıdır.*" Coşkun (2014: s. 235) buna paralel şekilde, farklı amaçlarla oluşturulan metnin, gerçek anlamda bağlaşıklık ve tutarlı sayılması için metin alıcısının, metin üreticisinin amacını doğru belirleyebilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.2.2.2. Durumsallık

Bayraktar (2020: s. 141) metnin dil ve anlam bütünlüğünün yanında metin ile kullanıcı arasındaki ilişkinin varlığına işaret ederek bir metnin hedef kitlesine uygun olması gerektiğini dile getirir. Örneğin, aşıların yarar ve zararlarının anlatılacağı bir metnin, çocuklar için düzenlenişiyse yetişkinler ya da doktorlar için düzenlenişinin farklı dilsel kodlamalar gerektirdiği açıktır. Dolayısıyla, durum bağlamı dışına çıkılarak doktorlar için hazırlanan bir metnin, çocuklar için de kullanılması durumsallığın ortadan kalkmasına ve bildirişimin gerçekleşmemesine neden olacaktır.

2.2.2.3. Kabuledilebilirlik

Kabuledilebilirlik, metnin durum bağlamı ile uyumlu olmasıdır. "*Kabuledilebilirlik taşıyan bir metin, iletişimsel amaçlarına uygun bir biçimde bağlaşıklık ve tutarlı kılınmış ve uygun bir durum bağlamında kullanılmıştır.*" (Keçik ve Subaşı-Uzun, 2004: s. 12). Dilidüzgün'e (2017: s. 34) göre "*(...) Tek tek tümcelerinin kabul edilebilirliğinden söz edilemez, kabuledilebilirlik durumsal bir*

bağlamda tümcelerın anlam kazanmasıdır. Bir metnin kabuledilebilirliği metin içinde gerçek dünyaya yapılan gönderimlerin doğruluğuna değil, daha çok katılımcıların bakış açıları bağlamında inandırıcılığına ve ilgililiğine bağlıdır.” Keçik ve Subaşı-Uzun (2004: s. 12) kabuledilebilirliği şöyle örneklendirmiştir: “On yıllık evliliğinizin bu ilk gününde, size başsağlığı dilerim.” Bu sözler kabuledilebilirlik taşımamaktadır, çünkü bağlaşık ve tutarlı değildir; durum bağlamına uygun değildir; tümceler iletişimsel amacına hizmet etmemektedir.

Metnin alıcısı, kendi dünyasının deneyimlerini kullanarak metni anlamlandırabilir ve yorumlayabilir. Bu açıdan kültür, toplum, yer ve zaman gibi dış ögeler de metnin anlamlandırılmasında, algılanmasında önemli rol oynar. Günay (2017: s. 136), metnin kabuledilebilirliğini dış dünya ve metnin dünyası açısından şu şekilde ifade etmektedir: “(...) Metindeki kurmaca dünya ile yazıldığı gerçek dünya arasındaki ilişkiler inceleme aşamasında göz önünde bulundurulur. Başka bir deyişle, üretim ve algılama (okuma, anlama, yorumlama, anlamlandırma) koşullarına göre, metin kendi biçimsel kapalılığı içinde olmak ve algılanmak zorundadır. Ancak, aynı metnin anlaşılmasında, metinle oluşturulduğu toplum, dönem ya da kültür arasında, az ya da çok, var olan ilişkiden de yararlanır. Okuyucu açısından ise bir metnin kabuledilebilirliği de; bir yanıyla kendi öznel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.), diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur.” Diğer bir ifadeyle kabuledilebilirlik, metnin anlamlandırılmasında bağlaşıklık ve tutarlılık ilişkilerine ek olarak, yine metin katılımcılarının artalan, dünya bilgisi gibi durumlarının da süzgecinden geçer.

2.2.2.4. Bilgisellik

Keçik ve Subaşı-Uzun (2004: s. 12) bağlaşık ve tutarlı olan bir metnin, izleksel ilerlemesi ile alıcısına bilgi verdiğini; bu bilgi vermenin bilgisellik ölçütü ile ilgili olduğunu; Dilidüzgün (2017: s. 35) metnin bilgisellik açısından, alıcıya yeni ve beklenmedik bilgiler vermesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmacılara göre, yeni bilgi değer taşımayan tümceler diziliminin metin olarak kabul edilme ihtimali çok azdır ya da hiç yoktur. “Pazarda meyve ve sebze satılıyor. Meyveler, meyve tezgahında; sebzeler, sebze tezgahında duruyor. Meyveler de sebzeler de toprakta

yetiştir.” dizisinde, üç farklı tümce olsa da bilgisellik açısından bu tümceler arasında metinsel bağların kurulamadığı; yani yeni devam eden tümcelerde, var olan dünya bilgisinin tekrarından başka yeni bir bilginin metne dahil edilmediği görülmektedir. Bu nedenle bu yığın, bilgisellik ölçütünü karşılamamaktadır.

Coşkun (2014: s. 237) metindeki yeni bilgilerin çokluğunun metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırabileceğini; buna karşın, eski bilgilerin çokluğunun ise metnin anlaşılabilirliğini arttırdığı halde -yukarıdaki örnekte de olduğu gibi- metnin okumaya değer olmamasına yol açabileceğini ifade etmiştir.

2.2.2.5. Metinlerarasılık

Bir tümceler diziliminin metin olarak kabul edilmesinde, yukarıda sayılan tüm unsurlara ek olarak, bu dizilimin başka metinlerle kurduğu gönderimsel ilişkilere göre metin olma-olmama koşulunu yerine getirmektedir. Diğer bir ifadeyle, metin katılımcılarının zihinlerindeki önceki metinler, beklentiler, sosyo-kültürel unsurlar...vb yeni metinlerin anlamlandırılmasını etkilemektedir. Günay’a (2017: s. 216) göre okur, çoğu kez yazınsal bir metni okurken, o metnin daha önce okuduğu ve benzer durumlarda ortaya çıkmış olan diğer metinlerle karşılaşır ve bu ilişkiyi gözetken metinlerarasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini ifade eder. Keçik ve Subaşı-Uzun (2004: s. 11-13), bir bilimsel yazıdaki alıntıların, bir gazete köşe yazısındaki göndermelerin ya da bir karşılıklı konuşmada geçen önceki sözlere yönelik hatırlatmaların metinlerarası ilişkinin örnekleri olduğunu söyler.

Coşkun (2014: s. 238), Beaugrande ve Dressler’in (1981) bir metin okuyucuya, konuyla ilgili daha önceden okunan metinleri çağrıştırabiliyor ve böylece okuyucu, daha önce öğrendikleriyle metindeki bilgileri birleştirmeyi başarabiliyorsa, söz konusu metnin başarılı olduğunu kabul ettiğini ve onlara göre, bir metnin düşünsel seviyesini arttıran unsurun, diğer metinlerle girdiği ilişkinin (kurduğu bağın) çokluğuyla doğru orantılı olduğunu ifade etmiştir.

2.3. METİN ÜRETİM EVRELERİ

Çalışmanın bundan önceki bölümlerinde, tümcelerden oluşan bir dizinin /yığınının “metin” olarak kabul edilebilmesi için taşıması gereken ölçütler anlatılmıştır. Bu ölçütlerin kullanılarak iyi yapılandırılmış metinlerin ortaya çıkmasında ise hem zihinsel hem de biçimsel ve dilsel birtakım düzenlemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki kısımlarında bu düzenleme evreleri hakkında bilgi verilecektir.

Yılmaz (2021: s. 2-3) metni üreten yazarın metin üretiminde belirli aşamalardan geçtiğini ifade eder. İlk olarak, *buluş* aşamasında metin, kavramsal olarak yazarın zihninde oluşur. *Düzen* aşamasında, bulunan fikirler sıralanır ve düzene sokulur. *Seçme* aşamasında, yazar metnin tematik planlamasını yapar ve sebep-sonuç ilişkileriyle metnin odak noktalarını belirler. *Metin haline dönüştürme* aşamasında yazar, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade eder. *Denetleme* aşamasında, yazılanlar veya söylenenler kontrol edilir, bağlaşıklık ve tutarlılık ilişkileri ele alınır. Son olarak *sunuş* aşamasında ise metin sözlü veya yazılı olarak alıcısına ulaştırılır.

Keçik ve Subaşı-Uzun’a (2004: s. 23-24) göre metin üretimindeki evreler, metnin düşünsel olarak düzenlenmesi ve metinsel olarak eklemlenmesi işlemlerine yöneliktir. Üretilmiş bir metin, bu işlemleri içeren bir sürece gönderim yapar. Bu süreçte metinleştirme aşamalarındaki işlemler iç içe geçmiştir. Keçik ve Subaşı-Uzun (2004: s. 23-24) Beaugrande’nin (1984) metin üretme modeline göre metin üretiminin *amaç saptaması, söylem tasarımı, düşünceleri oluşturma, kavram ağını kurma, dilsel gösterenleri seçme, metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş, sesleme/yazma* olmak üzere yedi evreden oluştuğunu belirtmektedir. Bu yedi evre, Keçik ve Subaşı-Uzun’da (2004: s. 23-29) aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

2.3.1. Amaç Saptaması

Metin belirli bir amaç çerçevesinde üretilir ve dolayısıyla metin üretimi, amacın belirlenmesiyle başlar. Metin olmanın koşulu, iletişimi gerçekleştirme

olduğundan, metin üreticisi öncelikle metnin hangi iletişimsel amaçlara hizmet edeceğini belirler. Bu bildirişim amaçları da dilin amaçlarına paraleldir. Lyons'a (1977) *betimsel, anlatımsal ve toplumsal* olmak üzere dilin üç amacı vardır. Bilgi verme, bilgi edinme, bilgi almayı kapsayan *dilin betimsel amaçlarının*, bilgi aktaran metinlerde ağırlıklı olması beklenir. Düşünsel tutumu, duygusal eğilimi, ahlaki tutumu, önyargıları ve beklentileri açıklama, öğrenme faktörlerini kapsayan *dilin anlatımsal amaçlarının*, estetik değerler aktaran metinlerde, örneğin şiirde, ağırlıklı olması beklenir. Son olarak, toplumsallaşmaya bağlı olarak insanlar arası ilişki ve etkileşimleri kapsayan *dilin toplumsal amaçları* seslenmeler, selamlaşmalar, vedalaşmalar, davetler gibi dilin toplumsal amaca yönelik kullanımlarını kapsar.

2.3.2. Söylem Tasarımı

Metin üreticisi, metnin iletişimsel amacını belirlediğinde, bu amaca uygun söylemi de tasarılar. Söylemi tasarılama metnin içine sunulacağı durum bağlamının özelliklerine, alıcısının beklentilerine, iletişimsel amaçlarına uygun biçimde düzenlenmesini sağlar. Diğer bir ifadeyle, metin üreticisinin amacını belirledikten sonra metni 'nasıl' üreteceğini kapsayan süreçtir.

2.3.3. Düşünceleri Oluşturma

Metin üretmek, yeni bir metin dünyası kurmak demektir. Her metnin kendi içinde bir dünyası vardır. Düşünceleri oluşturma evresi, metin dünyasının üretilmesinde düzenleyici bir role sahiptir. Metinler, 'ele alınan olguları ve kavramları bütünleştiren, konu gelişimini biçimlendiren içerik şemasını' ve 'metin türüyle ilgili olan biçimsel şemayı, yani retorik kodlama şemasını' içerir. Bu evrede de metindeki içerik şeması için bir düzenleme yapılır; içerik şemasında yapılan düzenlemelerin dünya bilgisiyle bağdaştırılarak iletilmesi planlanan kavramların uyumluluğu değerlendirilir. İçerik şemaları kurulurken, metin üreticisinin ele alacağı konu ile metnin alıcısı hakkındaki bilgileri ve içerik için bir önbiçimlenme yapma konusundaki önceki deneyimleri etkili olur. Retorik kodlama şemaları oluşturulurken ise metin üreticisi metin türüne özgü beklentilere yönelik bilgilerini işler.

2.3.4. Kavram Ağını Kurma

Bu evrede içerik şeması son şeklini almaktadır. Düşünceleri oluşturma evresinde, birbirleriyle uyumlu olduğu saptanan kavramlar arasındaki bağlar bu aşamada kurulur. Böylelikle metnin içerik şemasının, alıcının yorumlama sürecini güdüleyecek biçimde bir kavram ağını içermesi sağlanır. Bu ağ, metindeki bilginin amaçlı bir biçimde geliştirilmesini sağlar; önermelerin birbiriyle uyumlu, tutarlı ve ortak bir konuya yönelik olmasında rol oynar.

2.3.5. Dilsel Gösterenleri Seçme

Dilsel gösterenleri, yani sözcüklerin seçimi bu aşamada yapılır. İçerik şemasında belirginleşen kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin hangi sözcüklerle aktarılacağı bu boyutta değerlendirilir. Uygun sözcük seçimi, içerik şemasının üretilen metinde olabildiğince eksiksiz yansıtılmasında ve bu yolla içeriğin erişilir kılınmasında önemli bir rol oynar.

2.3.6. Metin Düzeyinde Dilsel Kodlamaya Geçiş

Metin üreticisinin dilin sözdizimine, metinleştirme stratejilerine ve metnin türüne ilişkin belirlemeleri yapıp metni oluşturmaya geçtiği evredir. Diğer bir ifadeyle, metnin sesleme/yazma öncesinde metinsel eklemlenmesinin yapıldığı aşamadır. Bu aşama, dilsel gösterenleri seçme evresi ile paralel olarak işlenir. Bu aşamada metin, içerik yönünden hem dilsel kodlama hem de retorik kodlama şemasına yönelik sıralanır.

2.3.7. Sesleme/ Yazma

Metin üretimindeki son aşamadır. Bu aşamada içerik şemasındaki tüm bağlar dilsel olarak kodlanır. Böylece metinleştirme sürecinin bu son evresinde bitmişlik taşıyan ve dilsel gösterenlerden oluşan sözlü ya da yazılı olarak sunulan metinlere ulaşılır. İyi düzenlenmiş bir metinde dilsel kodlama biçimleri, metnin bağlaştık kılınmasını sağlar; bağlaştıklık düzenlemeleriyle birlikte gelen konu gelişimini, yer

belirteçleri veya zaman gibi türe özgü dilsel göstericiler kullanıldığı için, metnin türünü belirginleştirir.

2.4. OKUR DOSTU METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ

Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından, metnin okur tarafından anlamlandırıldığı düşüncesine dayanarak, iyi düzenlenmiş metinlerin dilsel ve anlamsal-mantıksal ilişkilerini belirleyen metinselliğin yedi ölçütü olarak bağlaşıklık, tutarlık, amaçlılık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık dile getirilmiş ve bu kavramların açıklamaları, çalışmanın bundan önceki bölümlerinde anlatılmıştır. Dreher ve Singer (1989: s. 98-103) da, metinsellik ölçütlerini temel alarak, “okur dostu metin” (*user-friendly text*) kavramından bahsetmiş ve eğitim ortamında kullanılmak üzere öğretmenlere, öğrencilerin daha kolay anlamlandırabileceği metinlerin seçilebilmesindeki metinsel özellikleri ifade etmiştir. Buna göre okur dostu metinsellik ölçütleri, metin düzenleme (*text organization*), zamansallığı sağlama yolları (*ways to measure time*), ipucu verme (*signaling*), söylem tutarlığı (*discourse consistency*), bağlaşıklık (*cohesion*), açıklama (*explication*), kavramsal yoğunluk (*conceptional density*), metindeki adların açıklanması (*names into words*), üstsöylem (*metadiscourse*), eğitim-öğretim araçları (*instructional devices*) başlıkları altında açıklanmıştır.

Türkiye’de “okur dostu metin” kavramıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, Dreher ve Singer (1989) tarafından açıklanan okur dostu metinlerde bulunması gereken niteliklerden/ölçütlerden yola çıkarak, yazılı metinleri değerlendirmede kullanılmak üzere Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği” geliştirmişlerdir. Metinsellik ölçütlerinin ve okur dostu metin olma ölçütlerinin temel alındığı rubrik ‘metin düzenleme, zaman kullanımı, bağlaşıklık-tutarlık, ipucu verme, kavramsal yoğunluk, açıklama, söylem’ olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır.

Demirgüneş (2015: s. 28), Beaugrande ve Dressler (1981) ile Dreher ve Singer (1989), farklı amaçlarla metinsellik ölçütlerini belirledikleri çalışmalarında, metin tipleri (*text type*) ve türlerini (*genre*) göz önünde bulundurmadıklarını ve bu ölçütleri,

her metin türü veya tipi için kullanılabilir olarak varsaydıklarını ifade etmiştir. Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından geliştirilen “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”nde de metin tipleri/türleri ayrımı yapılmamaktadır. Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015: s. 120) TÜBİTAK Bilim Çocuk ve Doğan Kardeş dergilerinden rastlantısal olarak ikişer metin seçmişler ve bu metinleri “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”yle değerlendirmişlerdir. Okur dostu metinlerin okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlamada, okur dostu metinlerde okur dostu olmayan metinlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Metin tipini/türünü göz önünde bulundurmeyen “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”nden sonra, Çelik, Demirgüneş ve Fidan, bu rubriğe ek olarak, anlatısal ve bilgilendirici metinlerin ayrı ayrı değerlendirilmesi için iki farklı çalışma ile iki farklı rubrik geliştirmiştir³. Anlatısal metinlerin okur dostu olup olmadıklarının değerlendirilmesi için oluşturulan bu rubriklerden ilki, “Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği”dir (2018). Buna göre, bu rubriğin ilk ve ortaokul ders kitaplarına alınan ve 7-15 yaş aralığı çocuklar için yazılmış kısa öykü, anı, gezi, piyes vs. türlerinde yazılmış anlatısal metinlerin niteliğini belirlemeye yönelik geliştirildiği; hem kurmaca anlatısal metinler (öykü, anı, piyes vs.) hem gerçeğe dayalı anlatısal metinler (anı, gezi vs.) için kullanılabilmesi ifade edilmiştir.

“Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği”nde (ODAMDR) anlatısal metinlerin okur dostu olup olmadığını sorgulayan dokuz boyut mevcuttur: *Metin düzenleme, olay örgüsü, çatışma, karakter, uzam, zaman, bağlaşıklık/tutarlılık, biçem, evrensellik*. Aşağıda, bu boyutlarla ilgili açıklamalara yer verilmiş olup söz konusu bilgiler, ODAMDR’yi oluşturan araştırmacılardan Doç. Dr. Tuğba Çelik Korat ile yapılan yazışmalar sonucunda, kendisinin gönderdiği notlardan oluşmaktadır.

Metin düzenleme aşaması: *Anlatısal metinlerde birden çok düşünce yer alabilir. Öte yandan metindeki tüm bu düşünceler birbiriyle çelişmemeli; tersine birbirini desteklemelidir.*

³ Söz konusu iki çalışma da 2018 yılında Ankara Üniversitesi’nde düzenlenen XI. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı’nda bildiri olarak sunulmuştur. Henüz yayımlanmayan rubriklerden Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği, yazarlardan gerekli izin alınarak bu çalışmada da kullanılmıştır. Bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgi, Yöntem kısmında anlatılacaktır.

Çelişkiler anlamsal boşluklara, dolayısıyla okurun yazara olan güveninin sarsılmasına neden olur. Metindeki düşünce öbekleri, yani yan düşünceler, metnin belkemiğini oluşturacak bir ana düşünceyi desteklemelidir. Anlatısal metinde düşünceler açıkça söylenmeyebilir, olaylar, durumlar, tutumlar yoluyla okura sezdirilebilir. Anlatısal metinde yalnızca olaylar sıralanıyor ve okura düşünce açısından yeni ve özgün ufuklar açılmıyorsa bu metin zayıf bir metin olarak görülmelidir.

Olay Örgüsü: *Başarılı bir anlatısal metnin sağlam bir olay örgüsü olmalıdır. Anlatının içindeki olaylar birbirine bağlı gelişmeli; birbirinden bağımsız gibi görünen olaylar varsa, anlatının sonunda da olsa anlam kazanmalıdır. Yazar, okurun dikkatini çekmek için çözülmesi zor olaylar yani düğümler tasarlamalıdır. Yazar, anlatının sonunda tüm olaylara ve düğümlere çözüm getirmeli ve okurun kafasında boşluk yaratacak bir soru işareti bırakmamalıdır. Olayların çözümü rastlantıya bırakılmamalıdır; çözümler neden-sonuç ilişkisi kurularak tasarlanmalıdır.*

Çatışma: *Olay örgüsünün okur tarafından ilgiyle okunabilmesi için temel bir çatışma oluşturulmalıdır. Bu çatışma iki kişi ya da iki durum arasında oluşabilir. Bu temel çatışmayı destekler biçimde başka diğer çatışmalar geliştirilmelidir. Böylelikle okur, diğer çatışmaların nasıl çözüldüğünü aşamalı olarak görüp sonunda temel çatışmanın da çözümüne de tanık olacaktır. Çatışmalar olumlu da olumsuz da çözüme kavuşmuş olabilir. Çatışma çözümü 'mutlu son' olarak yorumlanmamalıdır. Her tür değişim-dönüşüm çatışma çözümü sayılmalıdır.*

Karakter: *Anlatısal metinde birden çok karakter olabilir; ancak temelde yalnızca bir ana karakter vardır. Ana karakterin fiziksel ve toplumsal olarak somut biçimde betimlenmesi gerekir. Yaşı, görüntüsü, mesleği vs. okurun belleğinde canlanabilmelidir. Bir anlatıda, karakterin (gerçek ya da kurmaca) olumlu-olumsuz değişime uğraması gerekir. Karakterin başından bir olay geçmeli, bir şeyle ya da durumla çatışma yaşamalıdır. Bu olay ya da durumun üstesinden kendisi gelmelidir. Rastlantı eseri sorunu çözülmemelidir. Sorunu çözmek için ona yardım edenler olabilir; ancak sonucu belirleyici olan kendisidir. Buna karşın anlatının sonunda karakterin başarılı olması gerekmez. Burada da "mutlu son" aranmaz. Önemli olan, anlatının ana karakterinin bir kararını değiştirmesi, bir durumdan başka bir duruma geçmesi vs.dir. Bunun sağlanmadığı durumda anlatının varlığı anlamsızlaşır.*

Uzam: *Uzam metindeki yerlerdir. Ev, çiftlik, okul, tarla, futbol sahası, masanın üstü-altı-kenarı-ucu, havadaki bir nokta, odanın duvarı vs. Uzam okurun olayların nerede geçtiğini bilmesini sağlar. Bu nedenle uzam somut biçimde betimlenmelidir. Uzun betimlemeler yerine olaylar ilerlerken uzamın okura birkaç sözcükle ya da eylemle duyumsatılması yeterlidir. Yazar, uzamın karakteri ya da olayların akışını olumlu-olumsuz nasıl etkilediğini de betimliyorsa bu metinde uzamsal derinlik söz konusudur. Olayın şurada ya da burada geçmesi*

bir şeyi değiştirmiyorsa, uzamın karakter üzerinde olumlu-olumsuz etkisi yoksa, metinde uzamsal derinlik yoktur; yalnızca yer ve düzlem adları anılmıştır denilebilir.

Zaman: *Anlatsal metinde, olaylar sınırlı bir zaman diliminde gelişir. Olayların bir zaman diliminde başlayıp sonlanması gerekir. Bunun yanı sıra zamanın nasıl geçtiği saat, gün, hafta, ay, yıl gibi sözcükler kullanılarak okura bildirilmelidir. Okurun belleğinde 'Bu olay ne zaman/hangi arada olmuştu?' sorusu oluşuyorsa ve bu soruya yanıt bulacağı zaman belirten adlar, belirteçler, bağlaçlar vs. yoksa bu metinde zamanın etkili biçimde betimlenmediği düşünülmelidir. Anlatsal metinde zamanın ileriye doğru öncelik-sonralık izlemesi gerekmez; sonra-önce yolu da izlenebilir. Öte yandan, anlatsal metnin sonunda okur, tüm olayları önce-sonra düzenine göre sıralayabilmelidir; yazar bunun önlemini yine adlar, belirteçler, bağlaçlar vs. kullanarak almalıdır.*

Bağlaşıklık/Tutarlık: *Anlatsal metnin genelinde yazım ve noktalama yanlış yapılmamalıdır. Bunun yanı sıra metnin anlaşılabilirliğini sağlayabilmek için gerekli bağlaç, edatların vs. kullanılması gerekir. Bunlar kullanılmadığında anlamsal boşluklar, tutarsızlıklar gelişir. Anlatsal metinde karakterler, olaylar, uzam, zaman bakımından çelişkiler olmamalıdır. Bir karakter metinde ikinci, üçüncü vs. kez geçtiğinde yaşının, mesleğinin vs. yanlış verilmesi; bir yerde geçen olayın, yeniden anıldığında farklı bir yerde geçmiş olarak yazılması tutarsızlığa neden olur. Olayların gelişmesi sırasında da tutarsızlık olmaması gerekir.*

Biçem: *Anlatsal metnin yazarın özgün bir dili olmalıdır. Herhangi bir metni okurken karşılaşılan basmakalıp sözcük seçimi, sözdiziminden farklı kullanımları olmalıdır. Anlatıcı eğer olayların içinde geçen bir karakter değilse; karakterlerden farklı bir dil kullanır. Anlatıcı karakterlerden biriye, dilsel bakımdan diğerlerinden ayırt edilebilir olmalıdır. Karakterlerin her birinin dil kullanımları ayırt edilebilmelidir. Örneğin bir çocuk ile babanın konuşmaları biçim ve içerik bakımından farklılık göstermelidir. Yine iki arkadaşın özellik bakımından farklı olduğunun gösterilebilmeleri için dilsel bakımdan da farklı betimlenmeleri gerekir. Okur, karakterler arasında geçen olayları, anlatıcının betimlemeleri ve açıklamalarını böylelikle açık biçimde fark eder ve izler.*

Evrensellik: *Anlatsal metnin yazarı, dil-din-cinsiyet vs. ayrımcılığı yapmamalıdır; çünkü onu okuyan okurlar birbirinden farklı bir yelpaze içindedirler. Şiddet, savaş vs. gibi konular ele alındığında yazar şiddeti ya da savaşı öven bir tutum izlememeli; bunların insan ve çevre üzerindeki etkilerini ortaya koymalıdır. Bunun yanı sıra yazar, okura farklı kültürlere, farklı insan davranışlarına ilgili kılacak bir bakış açısı da verebilmelidir. Ülke sınırları içinde farklı kentler, köylere ve burada yaşayan insanların özelliklerine yer verilebilir; öte yandan dünyanın farklı ülkelerindeki insanlara karşı okurda önyargı yaratacak ifadelerden sakınılmalıdır. Hayvan haklarına, çevre haklarına saygılı olunmalıdır. Bu özellikleri*

taşımayan anlatısal metinler yazarın içinde yaşadığı geleneksel çevreye kapalı kalır ve evrensel bir çizgiye yerleşemez.

ODAMDR’de anlatısal metinlerin okur dostu olup olmadığını gözleyen bu dokuz boyutun her biri 4’lük puanlama değeri üzerinden alan uzmanı tarafından değerlendirilir. Bu çerçevede, alınan puanlara göre değerlendirme şu şekilde yapılmaktadır:

26-36 puan: Okur dostu metin niteliklerini iyi ölçüde taşır.

25-18 puan: Okur dostu metin niteliklerini orta düzeyde karşılar.

17 ve altı: Okur dostu metin niteliklerini yeterince taşımaz.

Araştırmanın devamında “okunabilirlik” kavramı açıklanacak, okuma ve yabancı dil öğretiminde okuma ilişkisinden bahsedilecektir.

2.5. OKUNABİLİRLİK VE OKUNAKLILIK

“Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği” daha çok metinlerin içeriğiyle ve niteliksel özellikleriyle ilgiliyken, okunabilirlik kavramı metinlerin niceliği ve dilsel gösterenleri ile ilişkilidir.

Okunabilirlik, bir metnin yapı taşları olan sözcüklerin okunaklı yazılmaması, tümcelerin belirli bir düzen içerisinde olmaması, yani birbirinin içine geçmiş olması, kâğıdın okumayı güçleştirici nitelikte olması, harflerin çok küçük yazılması gibi birçok etmeni barındıran bir kavramdır (Ülper, 2019: s. 148-153). Çetinkaya’nın (2010: s. 11-12) Klare’dan (1963) aktardığına göre, okunabilirlik “metindeki dilsel özelliklerin bütünüdür okur tarafından az veya çok kabul edilebilir olması” şeklinde tanımlanmaktadır. Klare’a (1963) göre, araştırmalarda okunabilirlik kavramı üç anlamda kullanılır:

- 1. El yazısı veya baskı biçimi olarak **okunaklılığı** (legibility) belirtmesi,*
- 2. Yazının, içeriğinden kaynaklanan **okuma kolaylığını** belirtmesi,*
- 3. Yazım biçiminden kaynaklanan **kavrama ve anlama kolaylığını** belirtmesi.*

Çetinkaya'ya (2010: s. 11-12) göre, birinci tanım, metinlerin dış yapı özellikleri (harf büyüklüğü, renkler, görsellerin, sayfanın düzeni vb.) açısından okunaklılığını belirtmektedir. İkinci tanım, metnin içeriğini ve/ veya içyapı özelliklerini (metin konusu, paragraf konusu, plan, dil ve anlatım vb.) kapsamaktadır. Üçüncü tanım, tümce yapısı, sözcük ve öbek yapısına bakarak okunabilirliği belirlemekte ve bunu metnin okuma zorluk derecesiyle ilişkilendirmektedir.

Çetinkaya (2010: s.12-13) Rye'nin (1982) de Klare'e (1963) paralel olarak metnin okunabilirliğinin 'çocuğun becerisi ve okuma isteği, sözdizimi, tümce uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı, konu önemi, metnin düzenlenmesi, okuma amacı, sütun genişliği – satır aralığı, baskı biçimi, fiziksel ortam' etmenleriyle ilişkili olduğundan bahseder. Çetinkaya'ya (2010: s. 12-13) göre bu etmenlerden dokuz tanesi *metin özellikleriyle* ilişkiliyken, 'çocuğun becerisi ve okuma isteği' ve 'okuma amacı' değişkenleri *okur özellikleriyle* ilişkilidir. Diğer taraftan, 'sözdizimi', 'tümce uzunluğu', 'sözcük uzunluğu' ve 'sözcük sıklığı' etmenleri okunabilirlik formüllerinin yapılandırılmasında da temel alınan metnin yapısal özellikleriyle ilişkilidir. Okunabilirliği etkilediği belirtilen bu etmenler Klare'in (1963) üçüncü tanımı çerçevesinde yazım biçiminden kaynaklanan anlama ve kavrama kolaylığını belirtir. 'Konu özelliği' ve 'konu önemi' etmenleri Klare'in ikinci tanımda belirttiği yazının içeriğinden kaynaklanan okuma kolaylığıyla ilişkilidir. Son olarak, 'fiziksel ortam', 'baskı biçimi', 'sütun genişliği ve satır aralığı' etmenleri de Klare'in birinci tanımında belirttiği el yazısı veya baskı biçimi olarak okunaklılığı işaret etmektedir.

Dubay (2007: s. 4) okunabilirlik ile okunaklılık kavramlarının karıştırıldığını ifade etmektedir. Bu iki kavram arasındaki fark şöyle açıklanabilir: Okunabilirlik, genel anlamıyla, metinlerin okunmasının daha kolay ve anlaşılır hale getirilmesi ile ilgiliyken, okunaklılık yazı tipi ve görsel düzen ile ilgilidir.

Ülper'e (2019: s. 100-102) göre bir metnin akıcı bir şekilde okunabilmesi için zihnin sözcükleri hızla işlememesi gerekmektedir. Bunun için de gözler aracılığı ile sözcüklerin taranıp beyine gönderilmesi aşamasında sözcüğün kolaylıkla tanınması

gerektiği; bunun için de gözlerle taranarak beyne gönderilen sözcüklerin herhangi bir yanlış tanımaya yol açmayacak netlikte olması, yani okur açısından okunaklı olması gerektiği ifade edilmiştir. Okunaklı olmayan bir metnin okunması sürecinde beynin daha fazla zaman ve enerji harcayacağı; böyle bir durumda da, olasılıkla, okuma hızının düşeceği, hatta daha ileri aşamada okuyamama durumunun ortaya çıkacağı, bu nedenle metinlerin okunaklı olmasının, sözcüklerin ve tümcelerin net bir ayrımla yazılmış olmasının son derece önemli olduğu ifade edilmiştir.

Okunabilirlik üzerinde etkili olan okunaklılığın yanı sıra anlamsal nitelikli etmenler de okunabilirlik üzerinde etkilidir. Okunaklılık ile ilgili olan biçimsel etmenlerin yanında, okunabilirliği kontrol eden anlamsal etmenleri de kontrol ederek geliştirilmiş okunabilirlik formüllerinin bulunmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle *“bir metnin okunabilirliği hesaplanırken görsel açıdan sorun taşımayan metinler üzerinde çalışılır ve genellikle bu metinlerin anlamsal açıdan okunabilirliği, öğrencilerin yaş durumlarına göre metinlerin uzunluk ve güçlük dereceleri açısından uzmanlarca getirilen öneriler dikkate alınarak belirlenmeye çalışılır.”* (Ülper, 2019: s. 150). Okunabilirlik kavramı daha çok metnin niceliksel boyutunu değerlendiren bir kavram olarak anlaşılmaktadır.

Dubay (2007: s. 5), okunabilirliğin, yani okuma kolaylığının sağlanmasında okuyucunun ve metnin etkileşim içinde bulunduğunu ifade eder. Buna göre, okuyucunun ön bilgisi, okuma becerisi, okuma ilgisi ve motivasyonu okuma kolaylığını sağlar. Metin açısından ise içerik, stil, tasarım ve organizasyon okumayı kolaylaştırıcı etmenlerdir.

Çetinkaya (2010: s. 15), Klare’e (1963) göre metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik ‘uzman görüşü’, ‘çıkartmalı okunabilirlik işlemi’ ve ‘okunabilirlik formülü’ olmak üzere alanyazında kabul görmüş üç yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Buna göre *uzman görüşünün*, metinlerin tümce özellikleri, sözcük özellikleri, içerik bilgisi vb. gibi özellikler bakımından değerlendirilerek, okuma alanında uzman kişilerce, hedef okur grubuna uygunluğu ölçüsünde sınıflandırıldığı; fakat bu tekniğin, nesnel bir değerlendirme sonucu sunmayacağından çok da kabul görmediği belirtilmektedir. *Çıkartmalı*

okunabilirlik işleminin metinlerin yapısal zorluğunun tespit edilmesinde ve öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlenmesinde kullanıldığı, *okunabilirlik formüllerinin* ise az sayıda değişkenle yapılandırılmış, kullanımı kolay ve nesnel ölçme araçları olduğu ifade edilmektedir.

Okunabilirliği saptama yolları incelendiğinde, “Dale-Chall Formülü (1948)”, “Flesch Okuma Kolaylığı Formülü (1948)”, “Gunning Zorluk Göstergesi (1952)”, “Powers-Sumner-Kearl Okunabilirlik Formülü (1958)”, “Coleman Okunabilirlik Formülü (1965)”, “Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü (1966)”, “Fry Grafik Okunabilirlik Formülü (1968)”, “Smog Okunabilirlik Formülü (1969)” gibi pek çok formülün geliştirildiği görülmüştür. Bu formüller sözcük ve tümce uzunluğunu temel alıp, metindeki sözcüklerin kullanım sıklığı gibi nitelikler üzerinden oluşturulmuş formüllerdir. Dubay’ın (2007: s. 45) aktarmasıyla sözcük kullanım sıklığının okunabilirliğe dahil edilmesini Klare (1968) şu şekilde açıklamaktadır:

“İnsanlar sadece bazı sözcükleri diğerlerinden çok daha sık kullanma eğiliminde olmakla kalmaz, sıklığı yüksek sözcükleri daha hızlı tanır, tercih ederler, daha kolay anlarlar ve öğrenirler. Bu nedenle, bu değişkenin, yani sözcük sıklığının okunabilirlik ölçümünde bu kadar merkezi bir role sahip olması şaşırtıcı değildir.” (Klare, 1968)

Türkçeye uyarlanmış okunabilirlik formüllerine bakıldığında Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve pek çok çalışmada kullanılmış olan bu formüle ek olarak, Çetinkaya ve Uzun (2010) ile Bezirci ve Yılmaz’ın (2010) Türkçe metinler üzerinde geliştirdiği formüller de bulunmaktadır.

Ateşman (1997), “Türkçe Okunabilirliğin Ölçülmesi” adlı çalışmasında, ‘tümce uzunluğu’ ve ‘sözcük uzunluğu’ değişkenlerini temel alarak Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini tanımlama ve sınıflandırmaya yönelik bir formül geliştirmiştir. Ateşman, Flesch Okuma Kolaylığı Formülü’nü (1948) İngilizce ve Türkçenin yapısal farklılıklarından yola çıkarak Türkçeye uyarlamıştır. Ateşman’ın çalışması, Türkçe metinlerin okunabilirliğinin değerlendirilmesine açısından alanyazında yapılan ilk çalışma olup sözcük ve tümce uzunluğunu temel almaktadır.

Çetinkaya ve Uzun (2010) ise Türkçe metinlere dayanarak bir okunabilirlik formülü geliştirmiştir. “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü”nde iki ölçüm kullanılmaktadır: Ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu değişkenlerine bağlı olarak geliştirilen Çetinkaya-Uzun formülü formülü şöyledir:

$$\text{ÇP} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - .971 \times \text{OTU}$$

ÇP= çıkartma puanı

OSU= ortalama sözcük uzunluğu

OTU= ortalama tümce uzunluğu

Bu formüle göre ortaya çıkan sayısal değerlerin anlamı şöyledir:

0-34 = engelli düzey,

35-50 = eğitsel okuma

51+ = bağımsız okuma

Engelli düzey okunabilirliği zor olan veya okunabilir olmayan metinlere, eğitsel okuma bir destek veya yardımla okunabilir olan metinlere, bağımsız okuma ise okuyucunun özerk olarak okuyabileceği metinlere işaret etmektedir.

Bezirci ve Yılmaz (2010) da bir yazılım geliştirerek toplam tümce sayısı, sözcük sayısı, harf sayısı, karakter sayısı, hece sayısı ve çok heceli sözcük sayısını dikkate alarak bir formül geliştirmişlerdir. Buna göre onlar, bir tümce uzun olsa da az heceli sözcüklerle okunabilirliğin sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, onlara göre az heceli sözcüklerle oluşturulmuş olan uzun tümceler de okunabilirdir.

Alanyazındaki bu ve benzeri formüllerde sözcük ve tümce uzunlukları değişken olarak alınmakta, uzun sözcük ve tümcelerin kısa sözcük ve tümcelere göre daha güç okunabildiği düşünülmektedir. Ancak Ülper (2019: s. 153), bazı dilbilimcilerin, uzun sözcük ve tümcelerin kısa sözcük ve tümcelere göre daha güç okunabildiği yargısına şüpheyle yaklaştıklarını belirtip bu görüşü destekler nitelikte, “bazı metinsel bağlamlarda sözcük veya tümcelerin kısa olmasına rağmen, uzun olan

bazı tümcelere göre daha güç anlamlandırıldığını, bazen duraksamalara neden olarak okumanın akışını aksattığını; bu nedenle bu tür uzunluk temeline dayanan formüllerle ortaya konan güçlük derecelerinin mutlak değerler olarak değil, görüş veya öneri olarak ele alınması gerektiğini” ifade etmiştir.

Kısaca özetlenecek olursa, metin olmanın başat koşulu, iletişimi gerçekleştirmektir. İletişimsel işlevi gerçekleştirme amacıyla üretilmiş bir metin, dilsel gösterenleri ile bağlaşıp, tutarlı, anlamsal-mantıksal ilişkiler içerisinde kurulmalıdır. Metinler, dilbilgisel nitelik ve içeriklerinin yanı sıra okunaklı olmalıdır. Okunabilirlik, tüm bu ilişkileri kapsayan, yani, metnin nitelik ve nicelik olarak okunabilir olmasını kapsayan bir kavramdır. Bu durumda bağlaşıp, tutarlı ve uygun metin uzunluğu ile bir metin okunabilir, denilebilir.

Bir metnin nitel ve nicel olarak okunabilir olmasına ek olarak, metnin *okunaklı* da olması gerekmektedir. Dubai (2007: s. 4) ve Çetinkaya’ya (2010: s. 11-12) göre *okunaklılık*, metnin biçimsel özelliklerini kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle okunaklılık, metni oluşturan harflerin, fontların, font büyüklüklerinin (punto) ve karakter aralıklarının, sözcükler arası boşlukların, satır aralıklarının, uzunluklarının vb. biçimsel faktörlerin uyumluluğunu ifade etmektedir.

Bernard vd. (2002) ekrandan okumada, 14 font büyüklüğü ve ‘*Comic Sans MS, Arial ve Times News Roman*’ fontlarının en hızlı, kolay, ilgi çekici ve okul materyalleri için en çok istenilen font büyüklüğü ve tipleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ramsden (2000) de ek sık kullanılan ekran fontunun ‘*Arial*’ olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Bernard vd., 2002).

Güneş (2021: s. 249) ‘metin öğretimi’ ile “metinle öğrenme” kavramlarının ayırımına ışık tutmuştur: Öğrenciyi değil, metni merkeze alan ‘metin öğretimi’ yerine, derslerde öğrenciyi merkeze alan ‘metinle öğrenme’ yolu tercih edilmelidir; çünkü metinler, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirmek için birer *araçtır*. Diğer bir ifadeyle, metinler amaç değil, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi becerilerini geliştirmede araç olmalıdır. Metinler öğrencilerin düşünme, çıkarım yapma, sorgulama, değerlendirme gibi becerilerini geliştirdiğinden derslerde

metni anlamlandırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Güneş'in (2021) bahsettiği bu unsurların dil öğretimi ortamlarında da geçerli olduğunu ve dil öğretiminde de metinlerin öğretim amacıyla kullanılması gerektiğini söylemek mümkündür.

2.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE METİNLER

Bilindiği üzere, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) (2013) dil öğretimiyle standartların yerleşmesinde günümüzde yaygın olarak kabul görmüş bir başvuru metnidir. Bu metin incelendiğinde öğrencilerin karşılaşacakları metin/lerle de ilgili birtakım belirlemeler yapılmıştır. Bu belirlemeler doğrultusunda metinlerin bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle ilgili yeterlilikleri, aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: AOÖÇ Tutarlılık ve Bağlaşıklık Yeterlilikleri

Tutarlılık ve Bağlaşıklık	
A1	Sözcükleri ve sözcük gruplarını “ve” ya da “sonra” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir. Sözcük gruplarını “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.
A2	Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir.
B1	Bir dizi kısa ve basit dilsel öğeleri yan yana sıralayarak bağlantılı bir anlatım oluşturabilir. Anlatımlarını, anlaşılır ve bağlantılı bir metne dönüştürebilmek için az sayıda bağlantı
B2	olanakları kullanabilir; ama daha uzun metinlerde kopukluklar oluşabilir. İçerik açısından ilişkileri vurgulamak için çeşitli bağlaçları yerinde kullanabilir.
C1	Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir ve bölümlene, içerik ve dilsel açıdan bağlantıyı kurabilmek için gerekli olanaklara hâkimdir.
C2	Çeşitli bölümlene ve bağlantı kurma olanaklarını uygun bir şekilde kullanarak iyi yapılandırılmış ve bağlantılı bir metin oluşturabilir.

Tablo 1'e göre, temel düzey dil kullanıcıları ‘ve, sonra, ama, çünkü’ gibi basit düzeydeki bağlaçlarla sözcük gruplarını bağlayabilir, olayların oluş sırasını aktarırken uygun bağlaçları kullanabilir. Bu bağlamda, gerek metin üretiminde gerekse metnin kullanıldığı dil ortamlarında, bağlaşıklık ve tutarlılık kavramlarının farkına varılması önemli görülmektedir.

AOÖÇ'de (2013: s. 94), metinlerin sosyal yaşamda birçok değişik işlev üstlendiği ve buna bağlı olarak biçim ve içerik açısından farklılaştığı ifade edilmiştir.

Bu bağlamda, program, dil öğretiminde öğrencilerin dile ait çeşitlilikleri ve doğal dil ortamını görmesi açısından otantik metinleri ve öğrencilerin dilsel yetkinliklerini karşılayacak, yabancı dil öğretimi için hazırlanmış kurgu metinlerin kullanılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Bu çerçevede, AOÖÇ’de (2013: s. 96) metin türleri, sözlü metinler ve yazılı metinler olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre sözlü metinler, “kamu duyuruları ve yönergeler; topluluk önünde yapılan konuşmalar, üniversite dersleri, sunumlar, vaazlar; geleneksel törenler; eğlence (dram, şov, okumalar ve şarkılar); spor yorumları (futbol, boks ve at yarışları gibi); haber programları; halka açık tartışma ve konuşmalar; elemanlar arası ikili konuşma ve sohbetler; telefon görüşmesi; başvuru görüşmesi” olarak ifade edilirken yazılı metinler, “kitaplar, dergiler, gazeteler, kullanım yönergeleri (el işleri ve ‘kendi kendine yap’ kitapları, yemek kitapları), ders kitapları, çizgi romanlar, broşürler, el ilanları, reklam malzemeleri, resmi tabela ve levhalar; süpermarket, dükkân ve pazaryerlerinde bulunan levhalar, mal paketleri ve etiketleri, biletler, form ve soru katalogları, sözlükler (bir ve iki dilli), ticari ve mesleki mektuplar, fakslar, özel mektuplar, deneme, makale ve alıştırmalar; rapor ve belgeler, notlar ve iletiler vb., bilgi bankaları (haberler, edebiyat, genel bilgiler gibi)” olarak açıklanmıştır. Bunun yanında, metinlerin sınıflandırılmasında işlevin etkili olduğu görülmüş, buna göre bağlamda metinler, ‘betimleme, açıklama, anlatma, gösteri, bilimsel açıklama, yönerge, izah etme, gerekçelendirme, yorumlama, ikna’ gibi işlevsel kullanımlara göre sınıflanmıştır.

Yazılı ve sözlü metinler, yabancı dil öğretiminde iki şekilde kendini göstermektedir (Tapan, 1989; Demircan, 1990; AOÖÇ, 2013; Keskin ve Okur, 2013; Bölükbaş, 2015; Güneş, 2021): Kurgu (yapay/ özel) ve otantik (özgün) metinler. Kurgu (yapay) metinler, öğrencinin dil öğreniminde bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik kurgulanmış metinlerdir. Diğer bir ifadeyle, kurgu metinler, öğrencinin hedef dilde öğretilmesi planlanan sözcük ve dilbilgisi yapılarını içeren metinlerdir. *“Bu metinlerin amacı sadece hedef dildeki belli yapıları ve sözcükleri öğretmek olduğundan, bu metinlerde geçen diyaloglar ve tümce yapıları gerçek hayatta karşılaşılanlardan oldukça farklıdır.”* (Bölükbaş, 2015: s. 925). Otantik metinler ise, gerçek yaşamla ilişkili, iletişimsel işlevi doğrultusunda gerçek yaşamda belli bir kullanım amacıyla üretilmiş metinlerdir. Bu metinler, dil öğretiminde araç

olarak kullanılmakla beraber, amacı dili öğretmek olmayan orijinal/gerçek metinlerdir. Otantik metinler, “kullanmalık” ve “yazınsal” metin olmak üzere iki grupta değerlendirilir: *Kullanmalık metinler*, günlük yaşamda belirli bir konuda bilgi veren haberler, ilanlar, restoran menüleri, afişler, anonslar, biletler... vb. metinlerdir. Alıcıya bir bilgi vermeyi amaçlayan kullanmalık metinler, dil öğretiminde başlangıç düzeyinde kullanılabilir. *Yazınsal metinler* ise çok katmanlı anlamı olan, okuyucuya göre anlamı değişebilen, hayal dünyasına ve yazarın düşünsel aktarımına dayalı metinlerdir. “*Yazınsal metinler, hedef dil ile beraber hedef kültürün de öğretilmesinde etkili olduğundan yabancı dil derslerinde önemli bir yer tutmaktadır.*” (Bölükbaş, 2015: s. 926).

Wallace (1992) ile Haley ve Austin’e (2004) göre yabancı dil derslerinde kullanılacak olan metinlerin şu özelliklere sahip olması gerekir (Aktaran: Bölükbaş, 2015: s. 925):

- *Metin 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.*

Yabancı dil derslerinde kullanılacak metinlerin, öğrencilerin dilsel, içeriksel ve biçimsel şemalarına uygun olması, dil düzeyine uygun uzunlukta olması, ilgi ve dikkat çekici olması, sadece bir beceriyi değil, diğer dil becerilerini de geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir. Derslerde, öğrencilerin dil düzeylerinin biraz üstünde olan metinlerin kullanımı, öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni bilgilerini anlamlandırmalarını ve buna bağlı olarak sözvarlığını, dilsel şemasını geliştirmektedir. Bölükbaş (2015: s. 925) Krashen’in (1983: s. 32) bu durumu, $(i+1)$ formülüyle, yani öğrencinin dil düzeyinin biraz üstündeki yapılarla sağlanan sözlü

ya da yazılı girdiyi ‘*anlaşılır girdi*’ olarak tanımladığını bildirmektedir. ‘Anlaşılır girdi’ kuramına göre, yabancı dil öğrencisinin hedef dilde bir sonraki aşamaya geçebilmesi için, bir sonraki aşamanın parçası olan dilsel yapıyı içeren girdiyi anlamalarının gerektiği ifade edilmektedir. Öğrenciye sözlü veya yazılı olarak sunulan bu girdinin, öğrencinin dil düzeyinden bir adım önde olduğu zaman, öğrenci bu yeni bilgiyi önceki bilgileriyle anlamlandıracağı ve bu yeni bilgi ile karşılaştıkça kendiliğinden bir üst düzeye çıkacağı belirtilmektedir. Ancak bu girdinin anlaşılır olmadıkça öğrenmeyi desteklemeyeceğinden, dil derslerinde kullanılan metinlerin öğrencinin düzeyine göre oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Bölükbaş, 2015; Durmuş, 2013).

Polat (1993: s. 187) yabancı dil derslerinde kullanılacak yazınsal metinlerin, öğrencilerin güdülenmesini attıracağını, hedef kültürü anlamasına yardımcı olacağını, yazarın iç dünyası ile okurun kendi düş dünyasının harmanlanarak değişkenliğin ve çok yönlülüğün görülmesini sağlayacağını ifade etmiş ve yabancı dil ortamında seçilecek metinlerin belirlenmesine yönelik şu ölçütleri sunmuştur:

- *Dil düzeyine uygun dilbilgisi ve sözvarlığı kullanımı,*
- *Öğrencinin ilgi alanına giren konuların seçimi,*
- *Kültür aktarımına katkıda bulunması,*
- *Bağlama bağlı konuşma ve yazmaya yönlendirme.*

Bu son ölçütü Polat (1993: s. 187) “ (...) Öğrenciyi kendi dünyasını yabancı dille aktarabilme ve düş gücünü kullanabilme yönünden esinlendiren bir yazınsal metin ile öğrencinin ders ortamında kendisi olarak var olması sağlanabilir.” olarak açıklamaktadır.

2.7. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

Okuma, “*harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini*

gerektiren karmaşık bir süreç” (Karatay, 2009: s. 59); “bütün sözcükleri, tümceleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” (Durmuş, 2013: s. 185); “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” (Güneş, 2015: s. 2); “dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözmek, grafiksel olarak kodlanmış bir iletinin kodunu çözmek, genel anlamda ise bir metni yorumlamak; alıcının/okuyucunun metnin anlamını yeniden oluşturması sonucu bir üretme etkinliği” (Günay, 2017: s. 21); “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaç doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” (Ülper, 2019: s. 3) biçimlerinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında, okuma, yazılı ifadeleri görme, seslendirme gibi fiziksel bir işlem olmaya ek olarak, anlamlandırmaya dayalı zihinsel bir süreçtir ve bahsedilen bu anlamlandırma, edinilmiş dilin kuralları, dilin konuşulduğu kültürün özellikleri, artalan ve dünya bilgisi gibi unsurların değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkar.

Sever’e (2015: s. 13) göre okuma *“sözcükleri, tümceleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme sürecidir.”* Okuma etkinliği, metindeki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan bir iletişim, algılama, öğrenme; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

AOÖÇ’de (2013) dil düzeylerinin yeterliliklerine bakıldığında, temel dil kullanımı içerisinde A1 düzeyindeki birey, *“somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir; kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracaktır; başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir; karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.”* Buna ek olarak, temel dil kullanımı içinde A2 düzeyindeki birey, *“ilgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve*

aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir; bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışılmış, basit durumlarda kendini ifade edebilir; geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.”

Bağımsız dil kullanımı içerisinde yer alan B1 düzeyindeki birey, “anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir; öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir; bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir; deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.” B2 düzeyindeki birey ise, “soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir; kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilir; kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.”

Yetkin dil kullanımı içinde yer alan C1 düzeyindeki birey, “geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir; sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir; dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir; karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir; bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.” Dilin en yetkin kullanımı C1 düzeyindeki birey ise “okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir; farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir; kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir; çözümünü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.”

Bu bağlamda, AOÖÇ’de (2013) okuma anlama yeterliliklerine bakıldığında Tablo 2 karşımıza çıkmaktadır:

Tablo 2: AOÖÇ Okuma Yeterlilikleri

Düzyer Yeterlilik

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

Öğrenme veya eğlenme isteğiyle başlayan okuma süreci; araştırmadan yorumlamaya, çıkarım yapmadan sonuca ulaşmaya varan bir süreci kapsamaktadır. Okuma sürecinde, okuyucunun analiz becerisi, okuma amacı, ilgisi, stratejisi, dile dair bilgisi ya da okuyacağı metin seçimi gibi faktörler anlamlandırmada etkili olmaktadır. Yabancı dilde okumada da tercih edilen okuma yöntemi, okuma stratejisi, öğrencinin motivasyonu, okuma ilgisi ve tutumu, okuma materyalinin seçimi ve metinlerin uygunluğu gibi değişkenler de okuma sürecini etkilemektedir.

Okuduğunu anlama, herhangi bir metinden bilgi edinme, çıkarımda bulunma, anlam çıkarma, okuduğunu bütün yönleriyle kavrama; bilgiyi işleme, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme, yeni bilgiden bir sonuç çıkarma, değerlendirme gibi bilişsel becerilerin; anlamın nasıl çıkarılacağını bilme, bilgiyi nasıl kullanacağını farkında olma gibi üstbilişsel becerilerin etkin kullanımını gerektirir. Bilişsel etmenler, okuma sürecinde okurun zihninde gerçekleşenler; üstbilişsel etmenler ise okurun, bilişsel işlemlerin ayırımında olması ve bilişsel işlemleri nasıl kullanacağını bilme becerisi olarak tanımlanabilir. Üstbilişsel etmenler, genellikle okurun, okuma sürecindeki strateji kullanımıyla ilgili olup, okurun hangi stratejiyi kullanmasının daha yararlı olacağı yönündeki farkındalığı ile ilgilenir (Ülper, 2019: s. 76).

AOÖÇ’de (2013: s. 92) de öğrencilerin okuyabilmesi için “*yazılı metni algılayabilmeleri (görsel beceriler); yazıyı tanıyabilmeleri (harf bilim/ortografik beceriler); iletiyi tanıyabilmeleri (dilbilgisel beceriler); iletiyi anlayabilmeleri (anlambilgisel beceriler); iletiyi yorumlayabilmeleri (bilişsel beceriler)*” gerektiği ifade edilmiştir. Okuma anlama-anlamlandırma sürecinde de öğrencilerin gereken bu becerileri sağlaması için okuma stratejisinin ve etkinliklerinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

AOÖÇ’de (2013: s. 19), strateji, “*bir bireyin kendi belirlediği ya da verilen bir görevi yerine getirmek için seçtiği, her bir düzenlenmiş, amaç odaklı ve yönlendirilmiş eylemler ve süreçler dizisi*” olarak tanımlanmıştır. Akyol (2014: s. 33), okuduğunu anlama sürecinde stratejilerin bireye rehberlik ettiğini, metnin çözümlenmesini ve anlamlandırılmasını sağladığını ifade etmiştir. Strateji kullanımı metindeki içeriğin ve yapının anlaşılmasına katkı sağlar. Bu sayede hem metin daha eleştirel değerlendirir hem de metnin hatırlanma süreci kolaylaşır.

Türkben (2017: s. 75), okuma anlamlandırma sürecinde bilişsel etmenlerin yanı sıra duyuşsal etmenlerin de önemli olduğunu dile getirmiş ve şunları söylemiştir: “*İnsanın duygusal özellikleri olan bir varlık oluşu da bu etmenlerin kaynağını oluşturmaktadır. Özellikle eğitim ortamlarını düzenlerken yapılan eğitim öğretim etkinliklerinde duyuşsal özelliklerin göz ardı edilmemesi gerekir.*”

Dil öğrenmede dile karşı tutum, motivasyon, kaygı, güdülenme, çevresel faktörler, hedef dilden kaynaklanan faktörler gibi öğrencinin dile karşı sergilediği/sahip olduğu birtakım duyuşsal faktörler bulunmaktadır. Öğrenci, yabancı dil öğrenirken uzun bir sürece maruz kalır ve bu süreçte dile karşı motivasyon ve tutum gibi olumlu duyuşsal etmenleri canlı tutmalıdır. Bu araştırmada, bu faktörlerin her biri ayrı birer inceleme konusu olduğundan, bu çalışmada incelenen duyuşsal faktörlerden tutumdan bahsedilecektir.

Allport (1935) tutumu, “*deneyimler sonucu organize edilen, ilgili durum ve nesneye karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici veya aktif etkiye sahip olan*

duyuşsal ve zihinsel hazır olma durumu” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Balcı, 2016: s. 25). Ülper (2019: s. 147) ise *okuma tutumunu* ise şü ifadelerle tanımlamıştır:

“Okuma tutumu, bir okuma araç-gereci ile karşılaşan kişinin okuma niyetini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek kadar etkili olacak biçimde okuma işlemine yönelik sergilediğı davranış biçimi, duyuşsal açıdan olumlu ya da olumsuz duygular içinde olma durumu biçiminde tanımlanabilir. Özellikle tutumların olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilecek kadar yönlendirici bir güç olduğı gerçeğı dikkate alınınca okuma eğitimi süreçlerinin içinde olumlu okuma tutumları kazandırmanın ne denli gerekli olduğı anlaşılacaktır.” (Ülper, 2019: s. 147)

Şengül (2020: s. 103-104) Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere, Türkçeyi öğrenmenin avantajlarına değinme, Türkçenin konuşulduğı coğrafyaları tanıtmaya, Türklerin de davet edildiğı sınıf içi ve dışı eğlenceli etkinlikler düzenleme, öğrencileri sınıf ortamında aktif tutma, okuma ve dinleme becerilerinde seçilecek metinlerin ilgi çekici olması gibi öğrencilerin olumlu tutum kazanmasını sağlayacak bir birtakım uygulama ve etkinlik önerileri getirmiştir. Buradan hareketle, okumayı ders dışına taşıyıp öğrencilerin özerk okuma yapmasını sağlamak, okumadaki metinleri yalnızca ders kitabından değil, öğrencilerin etkin katılabileceğı okuma kitaplarından seçmek de öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir, denilebilir.

Yukarıda anlatılan bilişsel ve duyuşsal etmenlerin okuma anlama sürecindeki etkisine ek olarak dil öğrencileri için hazırlanacak materyaller de dikkate alınacak başka bir unsur da dilsel etmenlerdir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında dilsel etmenlere değinilecektir.

2.7.1. Okuma Becerisinde Dilsel Etmenler

Okumayı gerçekleştirebilmenin ilk koşulu, yazılı metnin üretildiğı o dilin, dilbilgisel, biçimbilimsel ve sesbilgisel özelliklerini bilmektir. Bu koşul, bir okurun, o dile ilişkin sesleri, seslemleri, sözcükleri ve bu sözcüklerin tümce içindeki yapılanışı hakkında bilgi sahibi olduğunu gösterir (Ülper, 2019: s. 92).

AOÖÇ’de (2013: s. 110) kapsamında ‘bildirişimsel dil yeterlilikleri’ altında dil kullanıcısının yeterlilikleri sözlüksel yeterlik, dilbilgisel yeterlik, anlambilgisel yeterlik, sesbilimsel yeterlik şeklinde sınıflanmıştır. Bu bağlamda dil öğrenenlerin dilsel araçları kullanma düzeyleri Tablo 3’te görüldüğü gibidir:

Tablo 3: AOÖÇ Dilsel Yeterlilikler

Düzyey	Dilsel Yeterlilik
A1	Kişiye ait şeyler ve somut gereksinimlerle ilgili basit deyimlerden oluşan çok temel bir dağarcığa sahiptir. Günlük en basit temel durumlara yetecek kadar kısa ezbere bildiği deyimlerden oluşan kısıtlı bir dağarcığa sahiptir; olağan durumların dışında iletişim sık sık kesintiye uğrar ve anlaşmazlıklar ortaya çıkar. Basit cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberindeki cümleler, kısa sözcük grupları ve konuşma formülleri yardımıyla kendisinin ve bir başkasının ne yaptığı, nelere sahip olduğu ve mekânlar gibi konular hakkında anlaşılabilir.
A2	Basit, somut gereksinimleri karşılamak amacıyla, kişiye ait günlük olağan şeyleri, istekleri dile getirmek ve bunlar hakkında bilgi alabilmek için kısa ve alışlagelmiş dilsel araçları kullanabilir. Önceden tahmin edilebilecek günlük durumların içeriğiyle başa çıkabilecek kadar temel dilsel araç dağarcığına sahiptir; ama genelde istediklerini ifade ederken ödün vermek ve sözcük aramak zorunda kalabilir.
B1	Aile, hobi, ilgi alanları, meslek, seyahat, güncel olaylar gibi konularla başa çıkabilecek kadar yeterli dilsel araca sahiptir; bunlar kendini ifade edebilmek için yeterli olsa bile, sözcük dağarcığının kısıtlılığı tekrarlamalara ve bazen de anlatım zorluklarına neden olabilir. Önceden tahmin edilemeyecek durumları betimlemeye yeterli, bir düşüncenin ya da sorunun en önemli noktalarını yeterince titizlikle açıklayabilecek ve kültürel konular hakkındaki düşüncelerini dile getirebilecek (müzik ve film gibi) yeterli zenginlikte bir dilsel dağarcığa sahiptir.
B2	Yeterli genişlikte dilsel araçlara sahip olduğundan belli etmeden sözcükleri bularak ve birkaç karmaşık cümle yapısını da kullanarak anlaşılır biçimde betimlemelerle görüşlerini ifade edebilir ve ayrıntılarıyla açıklayabilir. Söylemek istediklerini kısıtlamak zorundaymış izlenimini uyandırmadan kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir.
C1	Kapsamlı dil yeterliğine sahip olduğundan seçtiği anlatımlar ile söylemek istediklerini kısıtlamadan kendini açıkça ifade edebilir.
C2	Çok geniş çapta dilsel araçları kapsamlı ve doğru olarak kullanabildiğinden düşüncelerini tam anlamıyla dile getirebilir, konuyla ilgili olguları ön plana çıkarabilir, farklılıkları ortaya koyabilir ve pürüzleri ortadan kaldırabilir. Söylemek istediğini anlatırken kısıtlama yapmak zorundaymış izlenimini uyandırmaz.

Bu genel dilsel yeterliliklerin düzeylere göre ayrımlanmasının yanı sıra AOÖÇ’de (2013) sözcük dağarcığı alanı ve hakimiyeti, dilbilgisel doğruluk düzeyi, sesletim ve yazım yeterliliği hakimiyeti düzeyleri de sınıflanmıştır. Buna göre, dil

kullanıcısının sözcüğü bilgisinin ve hakimiyetinin dil düzeylerine bakıldığında, temel gereksinimleri ve günlük ihtiyaçları karşılayan basit sözcüklerden (A1, A2) ince anlam farklılıklarının ayırt edilmesine (C1, C2) uzanan bir sınıflama olduğu görülmektedir.

Sözcüğüne ek olarak, dil öğrenenlerin dilbilgisel doğruluk basamaklarının da sınıflandığı AOÖÇ’de (2013) dilbilgisi yapısına ilişkin ilerlemeyi gösteren ve bütün diller için kullanılabilir bir basamaklandırmanın olanaksız olduğu Tablo 4’te şöyle ifade edilmiştir:

Tablo 4: AOÖÇ Dilbilgisel Yeterlilikler

Düzyey	Dilbilgisel Doğruluk
A1	Birkaç basit dilbilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığa sahiptir.
A2	Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; ama eylemlerde zamanları karıştırırsa ya da unutsa, özne eylem bağlantısını kurarken sistematik temel yanlışlar yapsa da genelde ne demek istediği anlaşılır.
B1	Genelde önceden tahmin edilebilecek durumlarda sık kullanılan basmakalıp sözleri ve deyimleri içeren bir dağarcığı, yeterli derecede doğru olarak kullanabilir. Alışılmış durumlarda yeterli derecede doğru konuşarak anlaşılabilir; anadilinin etkisi belirgin olsa da genelde dilbilgi yapısına iyice hâkimdir.
B2	Dilbilgisi kurallarına iyice hâkimdir; yanlış anlaşılmaya neden olacak hatalar yapmaz. Dilbilgisi kurallarına iyice hakimdir; nadir olarak, sonradan düzeltilebilecek dil sürçmeleri ya da hatalar ve cümle yapısında eksiklikler olabilir.
C1	Büyük ölçüde dilbilgisi kurallarına sadık kalabilir; nadir olarak pek farkına varılmayan hatalar yapar.
C2	Dikkatini konuşmanın önceden planlaması ya da dinleyicilerin tepkilerine yoğunlaşmak gibi başka alanlara vermek zorunda olsa bile, karmaşık dilsel araçları kullanırken dilbilgisi hâkimiyetini korur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanyazınına bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarında ve Türkçe öğretim setlerinde dilbilgisel yapılarının düzenlenişinde dil düzeylerine göre farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Alanda ilk Türkçe Öğretimi Programı, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanan ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nda (2015) ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda (2020) dilbilgisi kazanımları her düzey için basamaklandırılmıştır. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçeyi A1-A2 düzeyinde öğrenenlere okuma materyali hazırlamak olduğundan, söz konusu programların yalnızca temel düzey A1, A2 ve bağımsız düzey B1 sınıflamalarından bahsedilecektir.

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanan programda, A1, A2, B1 düzeyleri için Tablo 5’te dilbilgisi yapılarının öğretilmesi hedeflenmiştir:

Tablo 5: Ankara Üniversitesi TÖMER A1, A2, B1 Dilbilgisi Düzeyleri

Ankara Üniversitesi TÖMER (2015: s. 51-58)

A1, A2 ve B1 Düzeyi Dilbilgisi Düzeyleri

A1	A2	B1
alfabe	zaman belirteçleri <i>-DAn beri, -Dİr</i>	dilek kipi ve hikâyesi <i>-sA, -sAydl, -sA i-di</i>
çokluk eki <i>-lAr</i>	sıfat yapan ekler <i>-II, -sİz</i>	ulaçlar <i>-(y)ArAk, -(y)A...-(y)A, -mAyArAk</i>
soru adilleri <i>bu ne? bu kim? kaç?</i>	küçültme ekleri <i>-CIk, -CIğIm, -CAğIz</i>	şimdiki zamanın hikâyesi <i>-(I)yordu</i>
soru eki <i>bu... mI?</i>	karşılaştırma ilgeç <i>-DAn daha</i>	ulaç <i>-(y)ken<İ-ken</i>
bulunma durumu <i>-DA</i>	belirteç <i>en</i>	ulaçlar <i>-DIğI sırada, -DIğI zaman, -DIğIndA</i>
soru adılı <i>burası neresi?</i>	ilgeç <i>gibi, kadar</i>	yeterlilik <i>-(y)Abil-</i>
şimdiki zaman <i>-(I)yor</i>	addan ad yapan ek <i>-Ilk</i>	ulaç <i>-(y)AcAğI zaman, -(y)AcAğI sırada</i>
adlaştırma <i>-mAk istemek</i>	gelecek zaman <i>-(y)AcAk</i>	bağlama ilgeçleri <i>ancak, zaten, hatta, üstelik, halbuki, bile</i>
yönelme durumu <i>-(y)A</i>	eşitlik görecelik <i>-CA, -(y)A göre</i>	gereklilik <i>-mAlI</i>
ayırılma durumu <i>-DAn</i>	ilgi eki <i>-ki</i>	gereklilik kipinin hikâyesi <i>-mAlIydI</i>
soru adilleri <i>saat kaç?</i>	Belirsiz geçmiş zaman <i>-mIş</i>	ulaçlar <i>-(y)IncA, -DIğI için/ -(y)AcAğI için</i>
ilgeç <i>-DAn önce ve -DAn sonra</i>	ulaçlar <i>-Ip, -mAdAn, -mAksİzIn, -mAyIp</i>	nedensiz ilgeçleri <i>dolayı, nedeniyle, yüzünden, diye</i>
ad tümcesi	doğrudan anlatım <i>diye</i>	koşul kipi <i>-sA</i>
iyelik ekleri	bağlama ilgeçleri <i>sözde, güya, sanki, duydum ki</i>	bağlama ilgeçleri <i>ise, yoksa, oysa, öyleyse, neyse, nasılsa, nasıl olsa, gerek...gerekse, ne de olsa, hiç değilse, hiç olmazsa</i>
ile ilgeci <i>ile>-(y)lA</i>	geniş zaman <i>-(A/I)-r</i>	edilgen çatı <i>tarafından, -CA öbeği</i>
tamlamalar (belirtili, belirtisiz, yalın ad)	bağlama ilgeçleri <i>hem.. hem / ne...ne / ya...ya / belki ... belki</i>	ulaçlar <i>-DIğIndAn beri, -(y)AlI/DI....-(y)AlI</i>
belirtme durumu <i>-(y)I</i>	adlaştırma <i>-mAk, -mA, Iş</i>	ettirgen çatı
emir kipi	dolaylı emir cümleleri	ulaç <i>-Ir -mAz</i>
istek kipi	ilgeç <i>-mAk için, -mAsI için, -mAk üzere</i>	ulaç <i>-DI mI</i>
belirli geçmiş zaman <i>-DI</i>	ulaçlar <i>-mAdAn önce, -DIktAn sonra</i>	işteş çatı, işteşlik adılı <i>birbiri</i>
zaman belirteçleri <i>saat kaçta?, -(y)I geçe, -(y)A kala, -(y)A var.</i>	sürekli şimdiki zaman <i>-mAkta</i>	ulaçlar <i>-(y)IncAyA kadar, -(y)AnA kadar</i>

sıra sayı sıfatları *-(l)ncI*
üleştirme sıfatları *-(ş)Ar*

dönüştürme çatı, dönüştürme adlı *kendi*
ulaçlar *-DIĞI halde, -mAsInA rağmen/karşın*
karşıtlık ilgeçleri *-(y)A rağmen, -sA...da, -sA bile*
ortaçlar *-(y)An, -DIk, -(y)AcAk, -Ar, -mAz, -mIş, -AsI*
adlaştırma *-mA, -DIk, -(y)AcAk, -(y)Iş*
dolaylı anlatımda eylem, soru, ad tümceleri

Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan programda ise A1, A2 ve B1 dilbilgisi düzeyleri Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Türkiye Maarif Vakfı A1, A2, B1 Dilbilgisi Düzeyleri

Türkiye Maarif Vakfı (2020: s. 83-84)

A1, A2 ve B1 Düzeyi Dilbilgisi Düzeyleri

A1	A2	B1
Alfabe	Gelecek zaman + zaman zarfları	Hikâye birleşik zaman çekimleri
Ünlü ve ünsüz ayrımı	Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları	Rivayet birleşik zaman çekimleri
Ünlü (kalın ve ince) ve ünsüzlerin (sert ve yumuşak) özellikleri	Duyulan geçmiş zaman + zaman zarfları	Şart birleşik zaman çekimleri
Ünlü uyumu + çokluk eki	Geniş zaman + sıklık zarfları	Yeterlik fiili + zaman ekleri
Ünsüz uyumu + bulunma eki <i>(-DA) + var/yok</i>	Ek fiil (görülen ve duyulan geçmiş zaman)	Gereklilik kipi ve gereklilik/ zorunluluk anlamı içeren yapı ve kalıp ifadeler <i>(-mAlI, -mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım)</i>
Ünsüz yumuşaması + yönelme hâli (emir kipi)	Zamirler, zamir +ki (Benimki)	Gereklilik kipinin hikâyesi
Ünlü düşmesi (belirtme hâli + basit sıfatlar, vurgusuz orta hece ünlüsü)	Sıfatlar	İsim fiiller <i>(-mA, -mAk, -Iş) +...-mAyI ... -mAyA tercih et-, -mAktAnsa... -mAyI tercih et-, -mAsInA rağmen, -mAsInI iste-)</i>
Şahıs ve işaret zamirleri	Zarflar	Sıfat fiiller <i>(-dIk), -DIk + iyelik, -AcAk + iyelik, -mIş -An)</i> Zarf fiiller <i>(-Ip, -ArAk, -IncA, -IncAyA kadar, [-(y)ken], -mAdAn, -A...-A, -r... -mAz, -DIğIndA, -DıkÇA, -DIĞI için, -DIĞI zaman, -DIğIndAn, -DIğIndan beri -DIğIndAn dolayı, -AcAğI için)</i>
Belirsizlik zamirleri	Zarf fiiller <i>(-Ip, -ArAk, -mAdAn, -A ... -A)</i>	Doğrudan ve dolaylı anlatım (demiş/diye sormuş/ diye cevap vermiş, <i>-AcAğInI ... -mAk, -DIğInI/-mAsInI ... -mAk)</i>
<i>Bu ne/kim?, O ne/kim?</i>	Gereklilik Kipi: <i>(-mAlI/ -mAk zorunda, -mAk gerek, -mAk lazım)</i>	Edat ve bağlaçlar (keşke, eğer, <i>-sA bile/-sA...- da, gibi, göre, sanki, kadar, için, üzere,</i>
<i>Bu, şu, o, burası, şurası, orası</i>	Dilek-Şart kipi	

İyelik ekleri	Yeterlik fiili (yetenek, tahmin, olasılık)	-A doğru, için, -A karşı, -A değil, -A dek, -DAn dolayı, -DAn başka, ile, yalnız, ne var ki, bile, sanki, ise, yanı sıra, ayrıca, hatta, aksine, hariç, öncelikle, artık, itibaren, dolayısıyla, -In yüzünden, -In sayesinde)
Yönelme hâli ve eki: -A / -E	Bağlaçlar (<i>hem ... hem, ne... ne, veya, belki, ya...ya, da</i>)	Fiilde çatı: =- Fiillerde etkenlik ve edilgenlik =- İşteşlik ve dönüşlülük
Ayrılma hâli ve eki: -DAn	-mAdAn önce /-DİkTAn sonra	Örneğin, örnek olarak, örnek verecek olursak
İlgi zamiri (benimki...)	Gibi, kadar (benzetme/karşılaştırma)	Yine. Yine mi?
Basit emir cümleleri	-cA, -A göre	isim+ken
İstek/dilek I. çekim	bu yüzden / bu sebeple	-ken (fiil+zaman zarfı+ken)
Ek fiil geniş zaman (ülke, milliyet, meslek, durum, yaş) + mI? / değil	-An (sıfat fiil)	Varsayalım ki/varsayıyorum/ diyelim ki
Hâl ekleri-fiil ilişkisi	Basit adlaştırmalar (-mAYI sev-/ -mAk iste-...)	
İsim tamlaması	-mAk için, -mAk üzere, -mAsI için	
İsim tamlaması + hâl eki > fiil (zamir n'si)	Mesela, örneğin	
Şimdiki zaman + ünlü daralması	Doğrudan anlatım (<i>diye sor- /diye cevap ver-</i>)	
Olumsuzluk eki (-mA)	Ünlemler	
Basit adlaştırmalar (-mAk iste-/ -mAYI sev-)	İkilemeler	
Görülen geçmiş zaman	-I beğen- / -I beğenme-, -I tercih et- /-I seç-	
Geniş zaman	Kesinlikle/mutlaka	
Gelecek zaman	sadece ... değil ... ayrıca/aynı zamanda	
Zaman zarfları (dün, bugün, yarın; önce, şimdi, sonra)		
Sıklık zarfları (bazen, ara sıra, her zaman, genellikle ...)		
Karşılaştırma yapıları: -DAn, -DAn daha ...		
Üstünlük derecesi: en -DAki		
-DAn ... A kadar		
-DAn beri, -Dİr		

Ek fiil belirli geçmiş zamanı
Yapım ekleri: <i>-II/-sIz</i>
Bağlaçlar: <i>ile</i> (vasıta ve bağlama), <i>ve</i> , <i>ama</i> , <i>çünkü</i>
Sıralama sayıları: <i>birinci</i> , <i>ikinci</i> , <i>üçüncü...</i>
Saat kaç? (Tam ve yarım saatler)
Temel soru ifadeleri
<i>-DAn önce/ -Dan sonra</i>
<i>-(y)Abil (izin) + geniş zaman</i>
Sayılar
Temel niteleyiciler
<i>-cA/ -A göre</i>
<i>-DAn hoşlan-</i>

Tablo 5'te ve Tablo 6'da görüldüğü gibi, Ankara Üniversitesi TÖMER'in yayımladığı programdaki dilbilgisi yapıları ile Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan program arasında, dilbilgisel yapıların düzeylere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Ankara Üniversitesi TÖMER'in programı ile Maarif Vakfı'nın programı karşılaştırıldığında bazı dilbilgisi yapılarının bir programda temel düzeyde verilirken (örneğin, gereklilik kipi *-mAlI/ -mAk* zorunda, *-mAk* gerek, *-mAk* lazım) diğer programda ileri düzeyde verilmesi gibi farklılıklar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Türkçe öğretim programlarının yanı sıra Türkçe öğretim setlerinde de dilbilgisi yapılarının düzeylere göre verilişlerinde bir uzlaşımın olmadığı görülmektedir. Örneğin, Yedi İklim Türkçe Öğretim Setleri'nde temel düzey A1 kitabında 'gelecek zaman' dilbilgisi yapısının öğretilmesi hedeflenirken, bu yapı İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nde A2'de yer almaktadır; bu örnekler çoğaltılabilir. Fidan (2016: s. 257-276) da, bu söylenenleri destekler nitelikte, Türkçe ders kitaplarının AOÖÇ'de düzeylere göre ayrılaşmış olmasına rağmen, dilbilgisi konularının dil düzeylerine göre verilmesinde bir standartlaşma olmadığını; dilbilgisi konularının adlandırılmasıyla ilgili terim birliğinin sağlanamadığını, bu durumun öğrenciler açısından da sıkıntılar doğurabildiğini; öncü bir kurum liderliğinde ortak bir takım kriterlerin oluşturulmasına acilen ihtiyaç olduğunu; ders kitaplarının dilbilgisini sunma biçimlerinde ve bilgi miktarlarında da farklılıklar olduğunu ve bunlarda da zaman zaman yanlışlar olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, hangi dil düzeyinde hangi dilbilgisi konularının öğretileceği ile ilgili olarak öğretim programlarında herhangi bir uygulama birliği bulunmamaktadır. Aşağıda Tablo 7’de, bu çalışmanın yapıldığı sırada en güncel dil seti olması nedeniyle Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki A1, A2 ve B1 dil düzeylerinde öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapıları Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7: Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti A1, A2, B1 Dilbilgisi Düzeyleri

Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti (2020)		
A1, A2 ve B1 Düzeyi Dilbilgisi Yapıları		
A1	A2	B1
Türk alfabesi	Emir kipi	Zarf-fiiller (-(y)ArAk, -(y)A -(y)A)
Bu-şu-o	İstek kipi	Şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu)
Kim?-Ne?	Yapım ekleri (-II, -sIz, -Ilk)	Zarf-fiiller (-(y)ken)
Çoğul eki (-lAr)	Belirli geçmiş zaman	İsim-fiil ekleri (-mAk) - (-mA)
Soru eki (mI)	İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman	İsim-fiil eki (-mA + iyelik) ile emir kipinde dolaylı anlatım
Burası neresi?	Bağlaçlar (çünkü, bu sebeple, bu nedenle, bunun için)	İsim-fiil ekleri (-(y)Iş)
Bulunma durumu (-DA)	ile	Gereklilik kipi
Var-yok	Gelecek zaman	Gereklilik kipinin kullanımları (gerek/ lazım/ zorunda/ mecbur)
Sayılar / Kaçınıcı?	İsim cümlelerinde gelecek zaman	Gereklilik kipinin olumsuz kullanımları
İsim cümleleri	Karşılaştırma (gibi, kadar)	Gereklilik kipinin hikâyesi (-mAlIydIn)
Şimdiki zaman (-yor)	Belirsiz geçmiş zaman (-mIş)	Zarf-fiiller (-mAk için, -mA iyelik için, -mAk üzere)
Yönelme durumu (-(y)A)	Pekiştirme sıfatları	Zarf-fiiller (-mAktAnsa, -A rağmen, -mA iyelik (n)A rağmen)
Uzaklaşma durumu (-DAn)	Küçültme ekleri (-Cık, -CA)	Dilek kipi
-mAk istemek	Doğrudan anlatım (diye)	Dilek kipinin hikâyesi
İyelik ekleri	Bağlaçlar (hem hem, ne ne, ya ya)	Zarf-fiiller (-IncA, -I/Ar, -mAz)
Ülke, milliyet, dil adları	Geniş zaman	Şart kipi
Belirtme durumu (-(y)I)	Geniş zamanın rica etmede kullanımı	Şart kipinin hikâyesi
Saatler	-mAktA	Zarf-filler (-DIğIndAn beri, -(y)AlI, -DI, -(y)AlI)

-DAn -(y)A kadar	-Dir eki	
Belirli geçmiş zaman	Yeterlilik fiili (-(y)Abil)	
-DAn önce/-DAn sonra	Yeterlilik fiilinin fonksiyonları	
-mAdAn önce/-Dİktan sonra	Zarf-fiiller (-(y)İp, -mAdAn)	
-DAn beri / -Dir		
İsim tamlamaları		
-ki eki		
Karşılaştırma (daha, en)		
Ünite sonunda bir adım ötesi ile verilen yapılar	Ünite sonunda bir adım ötesi ile verilen yapılar	Ünite sonunda bir adım ötesi ile verilen yapılar
Sınıf dilinde "sen" adıyla emir kipleri	Teklif, emir ve istekte -sA kullanımı	Karşılaştırma anlamında -ken
yok / değil	-ken	(fiil + mAk + ile), (fiil + mA + iyelik + ile)
İzin ve Rica anlamında -(y)Abilir sorusu	Gelecek zaman	fiil + mAk zorunda kal-
hep / bütün / herkes	Sebep bildiren "diye"	fiil + mAyA mecbur kal-
Zaman zarfları	(-Ar) ve (-mAz) yapısının sıfat ve kalıcı isim yapması	fiil + mAk mecburiyetinde kal-
Soru Ekinin (-mI) tümcenin farklı yerlerindeki kullanımı	-(y)Abilir yapısının olumsuz kullanımları	olmak üzere, başta olmak üzere ise bırak bile yoksa

Tablo 7 incelediğinde, dilbilgisi yapılarının verilme sırasının büyük oranda Ankara Üniversitesi TÖMER'in Türkçe Öğretim Programı ile tutarlılık gösterdiği ama yine de bazı farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, 'en' belirteci İstanbul Türkçe Öğretim Setinde A1 düzeyinde öğretilirken, Ankara Üniversitesi TÖMER'in Türkçe Öğretim Programı'nda A2 düzeyinde öğretilmesi planlanmıştır.

Dil kullanıcılarının dilbilgisi yapılarına ek olarak, söylem yeterliliğine de değinilen AOÖÇ'de (2013), yabancı dil öğrenenlerin, öğrenmeye genelde yalnız tümcelerin uzunluğunu aşmayan kısa konuşmalarla başladığını ifade etmiştir. Buna göre dil hâkimiyetinin daha yüksek seviyeleri için söylem yeterliğinin gelişimi daha da önem kazanır. Bu bağlamda söylem yeterlilikleri altında, bildirişim koşullarında bireyin esnekliğini, rol değişimini, konuyu geliştirmesini ve metne ilişkin bağlaşıklık tutarlılık yeterliliklerini de kümelemiştir. Bu bağlamda dil kullanıcıları temel düzeyde, *"öğrendiği deyimlerin belli başlı öğelerini harmanlayarak daha çok*

kullanım olanağı yaratabilir, basit ve iyice ezberlediği deyimleri belli başlı sözcükleri değiştirerek koşullara uygun biçimde kullanabilir, birisine hitap edebilir, yüz yüze yapılan bir görüşmede basit bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir, kısa bir görüşmeye başlamak, sürdürmek ve bitirmek için basit araçlar kullanabilir, belli başlı noktaları basit bir şekilde sıralayarak bir öykü anlatabilir ya da betimleme yapabilir, sözcük gruplarını “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir, basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir.”

Metni anlayabilmek için sözcük bilgisinin, dilbilgisinin ve içerik bilgisinin önemi açıktır. Alyılmaz ve Şengül (2017: s. 38) yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinde sözcük ve yapısal bilginin önemli olduğunu belirtmiş; okuma etkinliklerinde alfabe ve konu bilgisine sahip olursa bile sözcük bilgisinin yetersiz olması durumunda okunanların birey tarafından anlamlandırılmasının mümkün olmayacağını ifade etmiş ve bu konuda şunları söylemiştir: “Bireyin en az metin seviyesinde sözcük bilgisine sahip olması etkili bir okuma için gereklidir. Diğer bir konu ise metindeki tümcelerin taşıdığı ifadelerin hangi yapıda olduğunu bilmekle ilgilidir.”

AOÖÇ (2013: s. 97-98), metinlerle çalışma yeterliliklerini de dil düzeylerine göre sınıflandırmıştır. Buna göre, temel A1 düzeyindeki dil kullanıcısı, *basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir*; A2 dil düzeyi kullanıcısı, *kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir*; kendi deneyim ve kısıtlı yeterliklerine dayanarak *kısa bir metinden anahtar sözcükleri, deyimleri ve kısa cümleleri çıkarıp yazabilir*. Bağımsız B1 ve B2 dil düzeyindeki kullanıcılar ise *bir metnin bazı kısa bölümlerini, asıl metindeki sözcük ve sıralandırmayı kullanarak basit şekilde özetleyebilir, birçok kaynaktan kısa bilgileri birleştirip başka birisi için özetini çıkarabilir*; *bir film ya da tiyatro oyunundaki olayları ya da onların akışını özetleyebilir, görüş, açıklama ve tartışma içeren haber, söyleşi ve röportajlardan aldığı bölümlerden bir metin oluşturabilir, ana konuları ve farklı görüşleri yorumlayarak geniş bir alanı kapsayan teknik ve hayali metinleri özetleyebilir*.

Kısaca özetlenecek olursa, yabancı dil ğrencisi hedef dildeki metni okurken, hedef dile ait dilsel ve biçimsel yapı bilgilerini aktif kılacak, kaynak dilde yaptığı okumalardan faydalanarak metnin şematik yapısını anlamaya çalışacaktır. Öğrenci, kaynak dilinde ne kadar çok şematik yapı ile karşılaşmışsa hedef dildeki metinleri de şematik yapılarına ayırabilecektir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde, kullanılan yöntem hakkında bilgi verilecek, daha sonra bulgular, sonuç ve tartışmaya yer verilecektir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için hem alandaki materyal ihtiyacına katkı sağlamak hem de okuyucuların okumaya karşı tutumlarında olumlu yönde değişimlere neden olacak; var olan okuma metinlerinden farklı olarak birden fazla sonu olan ve okuyucunun yaptığı seçime göre hikâyenin sonunun farklı bittiği bir okuma materyali geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, belirtilen amaç doğrultusunda araştırma deseni, evreni, örnekleme, ölçme araçları ve verilerin çözümlemelerin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler anlatılacaktır.

3.1. “GECE KUŞLARI” METNİNİN OLUŞTURULMA SÜREÇLERİ

3.1.1. “Gece Kuşları” Metninin Sözcü Varlığı (Derlem Tabanı)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 dil düzeyleri için oluşturulan “Gece Kuşları” metninin sözcü varlığı, bir derlem tabanına dayanmaktadır. Bunun için “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti”ndeki (2020) A1-A2 Ders ve Çalışma Kitaplarında geçen sözcüklerden bir derlem tabanı oluşturularak hem sözcüklerin kullanım sıklıkları listelenmiş hem de bağlam-temelli kullanımları belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle temel anlamı yanında, yan anlamları da olan sözcüklerin hangi anlamlarının bu düzeyler için tercih edildiği belirlenmiştir. Öncül veri tabanı olarak bu dil setinin seçilmesinin nedeni, söz konusu dil setinin hem en güncel çalışma olması, hem de Türkiye’de dil öğretiminde en yaygın olarak kullanılan kaynaklardan bir olmasıdır. Buna ek olarak, Aksan vd. (2017) tarafından oluşturulan *A Frequency Dictionary of Turkish*; Türkçe Ulusal Derlemin (TUD) 3. sürümü ve Çalışkan (2021) tarafından yayımlanan “*Türkçe A1 ve A2 Düzeylerine Yönelik Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile Uyumlanmış Bir Söz Varlığı Önerisi*” adlı çalışmalardan yararlanılmıştır.

Sıklık listeleri oluşturulurken iki aşamalı bir listeleme yapılmıştır: İlk olarak sözcükler, kitaplarda ve metinde kullanıldığı biçimde, yani ekleriyle birlikte listelenerek “Gece Kuşları” metnindeki sözcükler Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti’ndeki sözcükler karşılaştırıldığında, sözcüklerin %59,62 oranında eşleştiği görülmüştür. İkinci aşamada, metindeki ve kitaplardaki sözcükler, yalın halleri ile eksiz olarak listelenmiştir. Metindeki “Hakan”, “Mathilda”, “Phillies” vb. özel isimler ve “Ah!”, “İııı...” gibi ünlem belirten konuşma diline ait sesletimler listeden çıkarılmıştır. Bunun sonucunda listelerdeki sözcükler tekrar karşılaştırıldığında “Gece Kuşları” metnindeki sözcüklerin %92,64’ünün, Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti A1-A2 kitaplarındaki sözcüklerle eşleştiği görülmüştür.

“Gece Kuşları” metninde benzerlik göstermeyen sözcükler incelendiğinde, Tablo 8’deki sözcük ve sözcük grupları ortaya çıkmıştır:

Tablo 8: Yeni İstanbul Türkçe Öğretim Seti ile Benzerlik Göstermeyen Sözcükler

Sözcük grubu	Kullanım Sıklığı
enstitü	40
kamera	11
esir kalmak	10
kargo	6
suç işlemek	5
işe yaramak, elveda	3
şüphelenmek, seslenmek, özgür, etkilenmek, esir olmak, esir etmek, hediye etmek, anons	2
cesaret, şaşkın, deli, delirmek, titremek, tek tek, üzgün üzgün, emniyet, şok, uyarmak, açılmak, atölye, araştırmak, beklenmek, mantıklı, kurulmak, minnettar, muhtemelen, fırsat, engel olmak, endişeli, esir, sanki, savaş, gülümsemek, gitarist	1

Tablo 8’de, İstanbul A1-A2 kitaplarında yer almayan, ancak “Gece Kuşları” metninde geçen sözcükler, kullanım sıklıklarıyla birlikte gösterilmiştir. Bu sözcüklerden kullanım sıklığı en yüksek olan “enstitü (40), kamera (11), esir kalmak (10)” sözcükleri, “Gece Kuşları” adlı metnin olay örgüsünü şekillendiren sözcükler olduğundan (hikâye bir resim **enstitüsünde** başlamakta, bu enstitüdeki bir tabloda **esir kalan** bir kadın ile onu, **kameralara** görünmemeyi başararak kurtarmaya çalışan

bir adam arasında geçen süreci içermekte) kullanılmıştır. Bu sözcüklerin TUD'daki kullanım sıklıkları aşağıdaki Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9: TUD Kullanım Sıklıkları

Sözcük grubu	Kullanım Sıklığı
enstitü	247
kamera	1189
esir kalmak	49

Tablo 9'daki diğer sözcük ve sözcük grupları da metnin konusu ve akışıyla ilgili olduğunda metinden çıkarılmamıştır. Bunun yanında, kullanım sıklıkları düşük olan “*hediye etmek, şaşkın, tek tek, üzgün üzgün, uyarmak, açılmak, araştırmak, beklenmek, fırsat, endişeli*” sözcüklerinin İstanbul kitaplarında “*hediye vermek, şaşırmak, uyarı, araştırma, fırsatçı...*” vb. biçimlerde kullanıldığından, bu sözcüklerin metinde geçmesi metnin akışına ve anlatımına destek olduğu düşünüldüğünden çıkarılmamıştır. Bunların dışında kalan “*anons, emniyet*” sözcükleri, havaalanı anonslarında kullanılan sözcüklerden olduğundan ve A1, A2 düzeyleri için tanımlanan *gündelik hayatı devam ettirebilme* yeterlilikleri içine girdiğinden metne dahil edilmiştir. Diğer taraftan, Yeni İstanbul B1 düzeyine geldiğinde kitapta geçecek olan “*mantıklı, sanki, savaş, gülümsemek*” sözcükleri hem anlatımın güçlü tutulması hem de bu sözcüklerin bağlamdan çıkarılabilecek durumda olması hem de Krashen'in (1989: s. 32) (i+1) formülünde de dile getirilen öğrencinin düzeyinin bir üstündeki girdiye maruz kalmasının, dil öğretimi çıktılarını olumlu yönde etkilediği bilgisine dayanılarak tercih edilmiştir.

Sıklık listelerinin oluşturulmasında, Anthony'nin (2020) AntConc 3.5.9. metin işleme yazılımı ile İstanbul Üniversitesi NLP Grup tarafından geliştirilen “*Türkçe Metin Sıklık Analizi Çözümleyicisi*” sorgu arayüzleri kullanılmıştır.

3.1.2. Metinsellik Ölçütleri Açısından “Gece Kuşları” Metni

“Gece Kuşları” metninin sözvarlığının ve dil yapılarının belirlenmesinin ardından, metinsellik ölçütlerini karşılayabilen bir metin olması için de gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha önce kuramsal bölümde de açıklandığı gibi Beaugrande ve Dressler'in (1981) belirlediği metinsellik ölçütlerinden, ‘bağlaşıklık’

ve ‘tutarlılık’ metin-içi dilbilgisel, sözcüksel, anlamsal-mantıksal ilişkileri ve tutarlılığı kapsadıklarından ‘metin merkezli ölçütler’ olarak kabul edilmektedir. Çalışmanın bu kısmında, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler için oluşturulan “Gece Kuşları” metnindeki bağlaşıklık ve tutarlılık boyutlarıyla ilgili örneklere yer verilecektir.

3.1.2.1. “Gece Kuşları” Metninin Bağlaşıklık Ögeleri

Bilindiği üzere, bağlaşıklık ögeleri *dilbilgisel bağlaşıklık* (gönderim, eksiltim, değiştirim ve bağlaçlı bağlaşıklık) ve *sözcüksel bağlaşıklık* (yineleme, eşdizimlilik) olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. “Gece Kuşları” metnindeki bağlaşıklığı sağlayan unsurlar şunlardır:

3.1.2.1.1. “Gece Kuşları” Metninin Dilbilgisel Bağlaşıklık Ögeleri

3.1.2.1.1.1. Gönderim Ögeleri

“Gece Kuşları” adlı metnindeki ‘artgönderim, öngönderim, metiniçi gönderim, metindışı gönderim’ örnekleri aşağıdaki gibidir:

Artgönderim ögelerine örnekler:

- 1) “Hakan ünlü ve başarılı bir mimar. O, Türkiye’de, İstanbul’da yaşıyor. 39 yaşında. O bekar, evli değil.”
- 2) “Hakan hızlıca tabloya elini uzattı ve Mathilda’ya dokundu. Güvenlik görevlileri onu görmedi. Hatırladı, dün akşamı hatırladı: O, dün tabloya dokunduktan sonra Mathilda onunla konuştu.”

Örnek 1’de ve 2’de yer alan “Hakan” ifadesi, devamındaki tümcelerde bulunan “O”, “onu”, “onunla” kişi adlarına *artgönderim* yapmaktadır.

- 3) “Hakan “Gece Kuşları” tablosuna uzun uzun baktı. “Bu tabloda garip birşeyler var.” diye düşündü...”

Örnek 3'ün birinci tümcesinde yer alan "Gece Kuşları tablosu" öbeği, ikinci tümcedeki "bu tabloda" öbeğine gösterme sıfatıyla artgönderim yapmaktadır.

4) "Edward Hopper'ın "Gece Kuşları" tablosunu biliyor musunuz? Ona çok benziyor."

Örnek 4'ün birinci tümcesindeki "Gece Kuşları tablosu" öbeği, ikinci tümcedeki "ona" ifadesine gösterme adıyla artgönderim yapmaktadır.

5) "18 Ekim 1941 yılında Phillies Restoran'da birşeyler içtim. Sonra burada kaldım. Ne oldu, bilmiyorum ama bu restorandan çıkamıyorum. Burada esir kaldım.

Örnek 5'in birinci tümcesinde geçen "Phillies Restoran" ifadesi, ikinci ve son tümcedeki "burada" adılma artgönderim yaparken, üçüncü tümcedeki "bu restorandan" öbeğine de gösterme sıfatıyla artgönderimde bulunmuştur.

6) "Hakan sabah 10.00'da uyandı. Kendisini çok kötü hissediyor."

Örnek 6'nın birinci tümcesindeki "Hakan" karakteri, ikinci tümcedeki "kendisini" sözcüğüne dönüşlülük adıyla artgönderim ilişkisi kurmuştur.

Öngönderim ögelerine örnekler:

1) "Bir kadın, bir restoran söyledi ama ismi Phillies değildi. Hakan hemen oraya gitti. Burası Phillies'e benziyor ama bu restoranın adı Sparkle."

Örnek 1'in birinci tümcesindeki "bir restoran" ifadesi, ikinci tümcedeki "oraya" ifadesine artgönderimde bulunurken, üçüncü tümcedeki "burası" ve "bu restoran" ifadesi "Sparkle" ifadesine öngönderimde bulunmaktadır.

2) "Hakan salonda yürüdü ve diğer tablolara da baktı: Vincent van Gogh'un "Yatak Odası" tablosuna, Mary Cassatt'in "Çocuğun Banyosu" tablosuna, Pierre-Auguste Renoir'in "İki Kız Kardeş" tablosuna baktı."

Örnek 2'nin birinci tümcesindeki “diğer tablolara” öbeği, “Yatak Odası”, “Çocuğun Banyosu” ve “İki Kız Kardeş” tablolarına öngönderim yapmaktadır.

Metiniçi gönderim ögelerine örnekler:

- 1) “- *Evet, yıllardır burada, bu restoranın içinde yaşıyorum. Esir kaldım burada.
- Bu nasıl olabilir? Hopper seni oraya nasıl esir etti?”*

“Burada”, “bu restoran”, “oraya” ifadelerinde uzak gönderim yapılarak Phillies Restoran’a ve “Gece Kuşları” tablosuna metiniçi gönderim yapılmıştır.

- 2) “- *Edward’ı nereden tanıyorsunuz?*

Edward Hopper henüz dünyada çok ünlü değil. Çünkü Hopper en önemli ve en ünlü tablosu “Gece Kuşları” tablosunu henüz çizmedi. Hakan bu soruya nasıl cevap verecek?

- Ben de ressamım. Manhattan’da, onun hakkında güzel şeyler duydum. Ben de onunla tanışmak istedim. Onunla resimler hakkında konuşmak istiyorum.”

Birinci ifadede yer alan “Edward”a metin içinde “onun” ve “onunla” ifadeleriyle gönderim yapılmaktadır. Ayrıca “Edward’ı nereden tanıyorsunuz?” sorusuna “bu soruya” ifadesiyle gösterme sıfatı yoluyla metiniçi gönderim yapılmaktadır.

Metindışı gönderim ögelerine örnekler:

- 1) *1941 yılında mı? Ama biz, 2021 yılındayız!*

Metinde geçen “biz” ifadesi, ‘günümüzdeki insanlar, dünyadaki insanlar’ anlamında kullanılmıştır. Bu bağlamda “biz” ifadesi, metindışı gönderim örneğidir.

3.1.2.1.1.2. Eksiltim ve Değiştirim Ögeleri

Eksiltim ögelerine örnekler:

- 1) “Burası Phillies Restoran. (Phillies Restoran’ın) Cam duvarları var. (Benim) Sol tarafımda sarı bir duvar var. (Benim) Önümde bir bar var.”
- 2) “Hakan kargo paketini aldı ve (onun/kendi) odasına gitti. (O) (Onun/kendisinin) Çantasını ve kargo paketini masaya koydu, (onun) ceketini çıkardı, (O) sandalyeye oturdu.
- 3) “- Mathilda, dün akşam neler oldu, (sen) hatırlıyor musun? (Ben) Tabloya kapı çizdim, kapı nerede?
- Evet (dün akşam neler oldu, hatırlıyorum). Sen (tabloya) bir kapı çizdin ama o kapıyı, ben burada hiç görmedim.”
- 4) “-İyi görünmüyorsunuz efendim. Nasıl yardımcı olabilirim?
- Hayır, hayır! (Yardıma gerek yok, iyiyim.)”
- 5) “- Bütün gece internette araştırdım, ancak Manhattan’da Phillies adında bir restoran yok, Mathilda!
- Yok mu? (Manhattan’da Phillies adında bir restoran yok mu?)”

Değiştirim ögelerine örnekler:

- 6) “Bu tabloyu çiziyorum ama henüz bitmedi. Bu tabloda birşeyler eksik. Ne eksik bilmiyorum, ama böyle beğenmiyorum.”

“böyle” ifadesi ile “Gece Kuşları” tablosunun şu hali ifade edilmektedir: Tabloda restoran görevlisi, Mathilda’nın yanındaki adam, masadaki içecekler ve sandalyeler varken sadece Mathilda ve yalnız adam yoktur. Tablonun çizimini henüz bitirmemiş olan tablonun ressamı da bu haliyle tablosunu beğenmemektedir.

3.1.2.1.1.3. Bağlaçlı Bağlaşıklık Ögeleri

“Gece Kuşları” adlı metinde bağlaşıklık ögelerinden, “ve, ile, çünkü, ama, de / da, ya da, ancak, hem ... hem, ise, bu yüzden, ayrıca, yani” kullanılmıştır. Aşağıda, metinde kullanılan bu bağlaçlara örnekler verilmiştir.

- 1) “Birkaç gündür stresliyim ve yorgunum.”
- 2) “Takım elbiseli adam, Hakan ile garsonun konuşmasını duydu ve gülümsedi.”
- 3) “Hakan Enstitü’nün önüne geldi. İçeriye girmek istemiyor, çünkü korkuyor.”
- 4) “Kadın ve erkek beraberler, ama çok mutsuzlar...”
- 5) “Mathilda çok üzgündü. Hakan da üzgündü ve şaşkındı.”
- 6) “Buradaki güvenlik görevlileri ya da diğer insanlar, Mathilda’nın sesini duyuyorlar mı?”
- 7) “Şikago Sanat Enstitüsü 1866 yılında kuruldu. Bu Enstitü hem müze hem de okul.”
- 8) “Öümde bir bar var. (...) Benim arkamda ise bir sokak kapısı var.”
- 9) “5. koridorun kamerası çalışmıyor, bu yüzden sizi görmedim.”
- 10) “Mathilda, bu bir suç. Ayrıca ben seni görmek istiyorum..”
- 11) “Sparkle’da bir tablo gördüm. “Gece Kuşları” tablosunun aynısı. Ama o tabloda insanlar, yani siz yoksunuz ve o restoranın kapısı var.”

3.1.2.1.2. “Gece Kuşları” Metninin Sözcüksel Bağlaşıklık Ögeleri

3.1.2.1.2.1. Yineleme Ögeleri

“Gece Kuşları” adlı metinde bulunan ‘yineleme ögeleri’ örnekleri aşağıdaki gibidir:

- 1) “Hakan, girişteki güvenlik ofisinden bir broşür aldı. Broşürde tablolar ve ressamlar hakkında bilgiler var.”

Birinci tümcede geçen “broşür” sözcüğü, ikinci tümcede aynı şekilde yinelenmektedir.

2) “*Ünlü ve başarılı mimar Hakan, Şikago’ya bir mimarlık projesi için gidiyor.*”

Tümcenin öznesi Hakan’ı tanımlayan mimar sözcüğü, tümcenin devamında edat öbeğinin bir parçası olan “mimarlık projesi” ad tamlamasında “mimarlık” biçiminde -lik türetim ekiyle kullanılmıştır.

3) “- *Teşekkür ederim Hakan. Çok sağol. Umarım kapıdan çıkabilirim....*”

Birinci tümcedeki “teşekkür ederim” kalıp ifadesi, yakın anlamlısı “sağol” ile yinelenmiştir.

3.1.2.1.2.2. Eşdizimlilik Ögeleri

“Gece Kuşları” adlı metinde bulunan ‘eşdizimlilik ögeleri’ örnekleri aşağıdaki gibidir:

1) “*Hakan sabah 7’deki uçakla New York’a geldi. Havaalanından çıktıktan sonra bir taksiye bindi. Soföre Phillies Restoran’ı sordu. Soför bilmiyor.*”

Aynı kavram alanından olan “uçak”, “havaalanı” ve “taksi”, “şoför” sözcükleri kullanılarak eşdizimlilik oluşturmuştur.

2) “*Kadının turuncu saçları var. Onun elbisesi kırmızı.*”

Renk kavram alanında yer alan “turuncu” ve “kırmızı” sözcükleri eşdizimlilik ögeleridir.

Sonuç olarak, “Gece Kuşları” metninde tutarlı ve ekonomik bir dil kullanımı sağlamak amacıyla bağlaşıklık ögeleri kullanılmıştır. Metindeki kişi-zaman-eylem ve diğer dilbilgisel uyumlara dikkat edilmiştir. Bunun yanında metinde, karakter-eylem unsurlarının anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla “Hakan”, “O” ve “Mathilda” sözcükleri sıklıkla kullanılmış; “var”, “ve”, geçmiş zaman (-DI), şimdiki zaman [-

(Iyor] yapıları Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 dilbilgisi yapıları sınırlı olduğundan sıklıkla tekrar etmiştir.

3.1.2.2. “Gece Kuşları” Metninin Tutarlılık Görünümleri

Daha önce tutarlılığın anlatıldığı kuramsal bölümde belirtilen unsurlar doğrultusunda “Gece Kuşları” metninin tutarlılık görünümleri ile ilgili şu açıklamaları yapmak mümkündür:

Metindeki olaylar belirli bir sıra içinde çizgisel olarak ilerlemektedir. Buna göre metinde, Hakan karakteri Şikago Sanat Enstitüsü’ne gelir, tablodaki kadınla (Mathilda) konuşur, Mathilda, kendisini kurtarması için Hakan’dan yardım ister ve Hakan, Mathilda’yı kurtarmak için birtakım serüvenler yaşar ve sonunda olay örgüsü belirli bir sonuca bağlanır. Hikâye genel bağlamda “Hakan” ve “Mathilda” arasında geçtiğinden sıklıkla bu karakterler yinelenmekte; bunun yanında “Edward Hopper”, “Josephine Hopper”, “güvenlik görevlileri”, “restoran görevlisi” kişileri de edilgen olarak metnin içinde yer almaktadır. Metinde, olayların geçtiği yerler (Şikago Sanat Enstitüsü, Phillies Restoran, Sparkle Restoran, otel, havaalanı) açıkça belirtilmekte ve okuyucu zorlanmadan ya da çelişkiye düşmeden olayın gerçekleştiği mekanı kolaylıkla belirleyebilmektedir. Metindeki zaman kavramları, “sabah, akşam, gece”, “18 Ekim 1941”, “1942”, “2021” olarak açıkça ifade edilmekte; böylelikle okuyucunun, metindeki olayların hangi zamanda gerçekleştiğiyle ilgili zaman algısı netleştirilmektedir.

Metindeki diyalogların bilgisel olarak ilerlemesine ve yeni bilginin bir önceki bilgiye katkı yapmasına önem verilmiştir. Bunun yanında, metin içindeki anlatımlarda da bilgisellik sağlanmaya çalışılmıştır. Örneğin:

1. *“Saat 08.35. Zaman geçmiyor. Hakan kahvaltıda sürekli saate bakıyor ve Enstitü’ye gitmek istiyor. Kahvaltısını yaptıktan sonra otelin önünden bir taksiye bindi ve Enstitü’ye gitti.*

Şikago Sanat Enstitüsü 1866 yılında kuruldu. Bu Enstitü hem müze hem de okul. Bu müzede 260 bin koleksiyon var. Hakan Şikago Sanat Enstitüsü'nün önüne geldi. Enstitü yarım saat sonra açılacak.”

Yukarıdaki örnekte, Hakan'ın Enstitü'ye gitmek istediği ve gittiği bilgisi çizgisel olarak bir sıra içindeyken, gidilen Enstitü hakkında da yeni bilgiler eklenmiştir. Böylelikle okura adı geçen “Şikago Sanat Enstitüsü” hakkında da kısa bilgi verilmiştir.

Verilen bilgilerin belirli bir düzen içinde olmasına dikkat edilmiştir. Metindeki betimlemeler, verilen yeni bilginin ardından, bu bilgiyi şekillendirme amacıyla düzenlenmeye çalışılmıştır. Örneğin:

2. *“Hakan, Şikago Sanat Enstitüsü'nün önüne geldi. Taksiden indi ve saate baktı. Saat 17.00. Enstitü, bir saat sonra kapanıyor. Hakan, girişteki güvenlik ofisinden bir broşür aldı. Broşürde tablolar ve ressamlar hakkında bilgiler var.*

Güvenlik ofisinin arkasında büyük bir salon var. Bu salonda, ünlü ressamların tabloları var. Sağdaki duvarda sarı renkli büyük bir tablo var. Soldaki duvarda Da Vinci'nin ve Picasso'nun tabloları var. Salonun tavanında büyük bir lamba var.”

Yukarıdaki metin bölümünde, Hakan'ın Enstitü'ye gelmesi ve taksiden indikten sonra saate bakması, Hakan'ın Enstitü'ye kaçta geldiğini ve Enstitü'nün kaçta kapandığını ifade etmektedir. Hakan Enstitü'ye girmiştir ve bulunduğu konum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, verilen betimlemelerin ve yeni bilgilerin, bir önceki bilgilerle ilişkili olmasına dikkat edilmiştir.

Metinde gerekli olan bilgiler, düzenli bir biçimde verilmeye çalışılmış; okurun işine yaramayacak bilgilerin metin içinde yer almamasına özen gösterilmiştir. Bunun yanı sıra metnin bölümlerinde kasıtlı olarak bilgi eksiklikleri de yapılmıştır. Örneğin:

3. *“- Hopper seni oraya nasıl esir etti?*

- Ressam Hopper'ı tanımıyorum, ama yıllardır insanlar onun hakkında konuşuyorlar. Lütfen buradan kurtar beni! Yıllardır yalnızım!”

Yukarıdaki örnekte, bir tabloda anlamadığı bir biçimde esir kalan Mathilda'ya, Hakan'ın sorduğu soruya kasıtlı olarak yanıt verilmemiştir. Bu eksiltiye, metnin ilerleyen bölümlerinde yanıt verilene kadar okurun bu soru üzerinde düşünmesi, okuma eylemini yaparken bu sorunun da yanıtını bulma çabasına girmesi ve merak ederek heyecanlanması sağlanmak istenmiştir. Buna ek olarak, sorudaki “Hopper”, yanıtta kendisini “Ressam Hopper” olarak göstermektedir. Burada da okura, Hopper'ın ressam olduğu hatırlatılmaya çalışılmıştır.

Metinde, başta savunulan düşüncelerin sonuna kadar tutarlı olmasına özen gösterilmiştir. Örneğin, Hakan Mathilda'ya yardım etmekten hiç vazgeçmemiştir ve ona yardım edebilmek için gösterdiği çabanın devamlılığı metnin sonuna kadar kendini göstermektedir. Bunun yanı sıra metnin bazı noktalarında bilinçli olarak karşıt savunmalar yapılmıştır. Örneğin, Hakan'ın bir tablo içindeki Mathilda ile ilk konuşmasından sonra Hakan bunun gerçekliğine inanmamış; ancak vazgeçmemiştir. Okuyucunun aklında soru işaretlerinin oluşmasına neden olabilecek ya da ‘acaba yanlış mı okudu/anladı’ gibi sorularının ortadan kalkması için metin, aşağıdaki kısımda olduğu gibi bilgilerle beslenmiştir:

4. *“Hakan, bütün gece tabloyu düşündü ve uyumadı: Bu bir rüya mı? Tablodaki kadın onunla gerçekten konuştu mu? (...) O bütün gece bu tablo hakkında yazılar okudu.*

(...) Enstitü'yü açtılar. Hakan, hemen içeriye girdi ve Edward Hopper'ın tablosunun önüne gitti. (...) Hakan sessizce konuştu: “Mathilda, beni duyuyor musun?” Cevap yok. Hakan güldü: “Ben neler yapıyorum? Tabii ki benimle konuşmuyor. Sanırım dün çok yorgundum...” Hakan karar verdi: Enstitü'den çıkmak istiyor. Kapıya yürüdü. Sonra aniden durdu ve düşündü. Geri döndü ve tablonun önüne tekrar geldi. (...)”

Yukarıdaki anlatımda, Hakan'ın yaşadıklarına inanmamasına rağmen tüm gece tabloyu araştırdığı ve ardından Enstitü'ye tekrar gittiği görülmektedir. Enstitü'ye gittiğinde de yaşadıklarının gerçek olmadığını onaylayan Hakan, bu düşüncesinin ardından tablonun önüne tekrar gidip çaba göstermeye devam edecektir. Metin

içindeki bu ilerleme ile okuyucunun da gerçekliği sorgulaması sağlanmaya çalışılmıştır. Kendi içinde tutarsız olan Hakan'ın bu düşünceleri ile aslında okuyucuya Hakan'ın çaba gösteren/ vazgeçmeyen bir karakter olduğu ifade edilmeye çalışılmıştır.

Metinde, Mathilda'nın “*Yıllardır bu tabloda yaşıyorum ve beni sadece sen duydun. (...) Neden sen?*” gibi ifadelerle de okuyucunun Hakan, Mathilda ve tablo arasındaki ilişkiyi sorgulamaları, üzerinde fikir/ler yürütmeleri ve bazı boşlukları da kendi hayal güçleriyle tamamlamaları hedeflenmiştir.

3.1.3. “Gece Kuşları” Metninin Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirmesi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen başlangıç düzeyi öğrencileri için oluşturulan “Gece Kuşları” metni, sıklık listelerine göz önünde bulundurularak oluşturulup metinsellik ölçütlerine göre düzenlendikten sonra, metinsellik ölçütlerini ne derece karşıladığını belirlemek amacıyla “Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği”nden geçirilerek uzman görüşü alınmıştır. Metinler uzman görüşlerine gönderilirken, metnin iki alternatif sonu olduğu bildirilmiş; “Gri Şapka” ve “Kırmızı Elbise” sonuçlarına göre iki farklı metin olarak değerlendirilmiştir.

Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği'nde (ODAMDR), anlatısal metinlerin okur dostu olup olmadığını gözleyen dokuz aşama mevcuttur: *Metin düzenleme, olay örgüsü, çatışma, karakter, uzam, zaman, bağlaşıklık/tutarlılık, biçim, evrensellik*. Rubriğe göre her bir aşamada 1-4 puan arasında puan verilmektedir. 1 puan, metnin en düşük puanı olup ölçütleri karşılamadığını; 4 puan ise bahsedilen boyutun tüm özelliklerini taşıdığını göstermektedir. Uzman görüşü değerlendirme sonuçlarına göre “Gece Kuşları” metninin okur dostu değerleri Tablo 10'daki gibidir:

Tablo 10: Uzman Görüşlerine Göre Gece Kuşları Metninin ODAMDR Puanları

ODAMDR Boyutları	Ort. Puan
Metin düzenleme	4
Olay örgüsü	4
Çatışma	4
Karakter	4
Uzam	4
Zaman	4
Bağlaşıklık-Tutarlılık	3
Bıçem	4
Evrensellik	4
Sonuç:	3,888
Toplam:	35

Tablo 10’da iki alan uzmanı tarafından değerlendirilen “Gece Kuşları” metninin ortalama puanları bulunmaktadır. Bu rubrikten en yüksek 36 puan alınabilmektedir. Buna göre, *metin düzenleme*, *olay örgüsü*, *çatışma*, *karakter*, *uzam*, *zaman*, *bıçem* ve *evrensellik* boyutlarından tam puan; *bağlaşıklık* ve *tutarlılık* boyutundan 3 puan alarak, toplam 35 puan almış ve okur dostu metin niteliklerini iyi ölçüde taşıdığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, uzman görüşlerine göre metinde ana düşünce ve onu destekleyen başka yan düşüncelerin bulunduğu, metnin neden-sonuç ilişkisi açısından uyumlu olduğu, güçlü ve karmaşık bir olay örgüsüyle ilerlediği, açık, canlı ve özgün bir dil kullanıldığı, ana karakterlerin kişiliklerinin sezdirildiği, yer ve zaman kavramlarının anlaşılır olduğu ve metinde herhangi bir ayrımcılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Rubriğe göre, bağlaşıklık-tutarlılık aşamasında, metnin anlamsal-mantıksal ilişkileri kurabildiği görülmüştür. “Gece Kuşları” metnine ait bağlaşıklık-tutarlılık ilişkileri, yukarıda *Metinsellik Ölçütleri Açısından “Gece Kuşları” Metni* başlığı altında ayrıca değerlendirilmiştir.

3.1.4. “Gece Kuşları” Metninin Okunabilirliği

“Gece Kuşları” metni nitel olarak değerlendirildikten sonra nicel olarak da okunabilirlik formülüyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) ile yapılmıştır. Bu formül, alanyazında Türkçe için uyarlanan ilk formül olan Ateşman Okunabilirlik Formülü’nün (1997) geliştirilmesiyle elde edilmiş bir formüldür.

Çetinkaya'nın (2010: s. 93) metindeki hece, sözcük ve tümcelerinin nasıl sayılacağına ilişkin verdiği bilgiler ışığında, "Gece Kuşları" metnindeki okunabilirlik hesaplamalarında şunlara dikkat edilmiştir:

- Tarihlerin ve sayıların hece ve sözcük sayıları, seslendirildiği biçimiyle yani konuşma dili temel alınarak hesaplamaya dahil edilmiştir (*Örneğin, 1942= bin dokuz yüz kırk iki*).
- Metinde geçen dijital saatlerin hece ve sözcük sayıları, seslendirildiği biçimiyle hesaplamaya dahil edilmiştir (*Örneğin, 18.30 = on sekiz otuz*).
- Yabancı dildeki özel isimler, seslendirildiği biçimiyle hesaplamaya dahil edilmiştir (*Örneğin, Edward= Edvird; Josephine= Cozefin; Sparkle= Sıparkıl*).
- -AcAK gibi yazıldığı gibi okunmayan eklerle, Türkçede ünlü uzamasına ve ünlü kaymasına (*diphthong*) neden olan <ğ> harfinin bulunduğu sözcüklerin hece ve sözcük sayılarının hesaplanmasında Standart Türkçedeki sesletimler temel alınmıştır (*Örneğin, kurtaracak= kurtarık; ağaç= a:ç*).
- "diye" yapısı ile kurulan doğrudan anlatım ifadelerinde, bu yapılar en son anlatım yapan tümceye bağlı olarak ele alınmıştır (*Örneğin; "Bu adam nasıl burada kaldı? Jack nasıl görmedi?" diye düşündü. = iki tümce*).
- Yansıma bildiren ifadeler, bir önceki/ sonraki tümcenin bir parçasıymış gibi kabul edilmiş ve ayrı bir tümce gibi değerlendirilmemiştir (*Örneğin; Aaahh! Hakan, bir dakika bekle lütfen. = bir tümce*).
- Bölüm başlıkları da toplam hece ve sözcük sayılarına dahil edilmiştir.

Yukarıdaki adı geçen formülde, metinlerin *hece, sözcük ve tümce* sayılarına göre hesaplamalar yapılmaktadır. "Gece Kuşları" metninin hece, tümce ve sözcük uzunlukları Tablo 11 ve 12'deki gibidir:

Tablo 11: Gece Kuşları Metninin Gri Şapka Sonu ile Hece, Sözcük ve Tümce Sayıları

Bölüm	Hece Sayısı	Hece %	Sözcük Sayısı	Sözcük %	Tümce Sayısı	Tümce %
Bölüm 1	2915	33,25	1250	34,4	254	34,32
Bölüm 2	2382	27,17	943	25,95	186	25,13

Gri Şapka	3469	39,57	1440	39,63	300	40,54
Toplam	8766	100	3633	100	740	100

Tablo 12: Gece Kuşları Metninin Kırmızı Elbise Sonu İle Hece, Sözcük, Tümce Sayıları

Bölüm	Hece Sayısı	Hece %	Sözcük Sayısı	Sözcük %	Tümce Sayısı	Tümce %
Bölüm 1	2915	35,23	1250	36,24	254	35,57
Bölüm 2	2382	28,78	943	27,34	186	26,05
Kırmızı Elbise	2979	35,99	1256	36,41	274	38,37
Toplam	8276	100	3449	100	714	100

Tablo 11’de ve 12’de görüldüğü gibi, “Gece Kuşları” metninin hece, sözcük, tümce sayıları bölümler içerisinde ele alınmıştır. Buna göre, metnin birinci bölümü 2915 hece, 1250 sözcük ve 254 tümceden oluşmakta; metnin ikinci bölümü 2382 hece, 943 sözcük ve 186 tümceden oluşmakta; alternatif sonlarından biri olan “Gri Şapka” bölümü 3469 hece, 1440 sözcük, 300 tümceden oluşmakta; alternatif sondan bir diğeri olan “Kırmızı Elbise” bölümü ise 2979 hece, 1256 sözcük, 274 tümceden oluşmaktadır. Alternatif sonlara göre iki farklı metin olarak incelendiğinde, birinci alternatif son olan *Gri Şapka* ile metin toplam, 8766 hece, 3633 sözcük ve 740 tümceden oluşmakta; ikinci alternatif son olan *Kırmızı Elbise* ile metin toplam 8276 hece, 3449 sözcük ve 714 tümceden oluşmaktadır.

Çetinkaya (2010) tarafından geliştirilen ve “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü” olarak bilinen formül şöyledir:

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 118,823 - 25,987 \times \text{OSU} - 0,971 \times \text{OTU}$$

$$\text{OSU} = \text{Ortalama sözcük uzunluğu}$$

$$\text{OTU} = \text{Ortalama tümce uzunluğu}$$

Buna göre, hece sayısının sözcük sayısına bölünmesiyle OSU, sözcük sayısının tümce sayısına bölünmesi ile OTU değerleri bulunur. Bu değerler formüldeki yerlerine yazılarak metnin okunabilirlik sayısı elde edilir. Elde edilen puan, Tablo 13’e göre yorumlanır:

Tablo 13: Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
0-34	Engelli Düzey

35-50	Eğitsel Okuma
51+	Bağımsız Okuma

Tablo 13'teki *Engelli Düzey* ile okunabilirliği zor olan veya okunabilir olmayan metinler, “*Eğitsel Okuma*” ile bir destek veya yardımla okunabilir olan metinler ve “*Bağımsız Okuma*” ile okuyucunun özerk olarak okuyabileceği metinler olduğuna karar verilmektedir.

Bu formül, “Gece Kuşları” metninin her bir bölümüne ve her alternatif sona göre ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre metnin, Çetinkaya-Uzun Formülü'ne göre sonuçları Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14: Gece Kuşları Metninin Tüm Bölümlerinin Okunabilirlik Sonucu

Bölüm	OSU	OTU	OP	Düzey
1. Bölüm	2,33	4,92	53,44	Bağımsız Okuma
2. Bölüm	2,52	5,06	48,28	Eğitsel Okuma
Gri Şapka	2,40	3,08	52,53	Bağımsız Okuma
Kırmızı Elbise	2,37	4,58	52,75	Bağımsız Okuma

Metnin her bir bölümü kendi içinde değerlendirildiğinde Tablo 14'teki değerlere ulaşılmıştır. Buna göre, 2. Bölüm'ün düzeyi “eğitsel okuma” ($OP= 48,28$) çıkarken diğer bölümlerin düzeyleri “bağımsız okuma” ($OP > 51+$) çıkmıştır. Metnin 2. Bölümü'nün eğitsel okuma düzeyi çıkmasının nedeni, kullanılan sözcük sayısının çok olup tümce sayısının az olmasıdır. Bu durumda “Gece Kuşları” metninin 2. Bölümü'nün okunabilirlik açısından bir yardım veya destek ile okunabilir; diğer bölümlerin ise okunabilirlik açısından özerk olarak okunabilir olduğunu söylemek mümkündür.

“Gece Kuşları” metninin alternatif sonlarına göre değerlendirilmesi yapıldığında Tablo 15'teki değerlere ulaşılmıştır:

Tablo 15: Gece Kuşları Metninin İki Farklı Sona Göre Okunabilirlik Değerlendirmesi

Bölüm	OSU	OTU	OP	Düzey
1. Bölüm + 2. Bölüm + Gri Şapka Sonu	2,41	4,90	51,37	Bağımsız Okuma
1. Bölüm + 2. Bölüm + Kırmızı Elbise Sonu	2,39	4,84	51,79	Bağımsız Okuma

Tablo 15'e göre, "Gece Kuşları" metninin birinci ve ikinci bölümleri, alternatif sonuçlardan biri olan "Gri Şapka" sonuyla beraber değerlendirildiğinde okunabilirlik düzeyinin "bağımsız okuma" ($OP= 51,37$); diğer alternatif sonlardan biri olan "Kırmızı Elbise" sonuyla beraber değerlendirildiğinde de okunabilirlik düzeyinin "bağımsız okuma" ($OP= 51,79$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, "Gece Kuşları" metninin, okuyucu tarafından hangi son seçilirse seçilsin, okuyucu açısından okuması kolay bir metin olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıdaki gözlemler sonucunda "Gece Kuşları" metni, nicel olarak değerlendirildiğinde okunabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrenci uygulamalarında okunabilirliğin yanı sıra, metnin *okunaklı* olmasına da özen gösterilmiştir. Ülkemizde 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk Covid-19 vakasından kısa bir süre sonra, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından pandemi ilan edilmesiyle eğitim-öğretim süreci çevrimiçi (*online*) olarak devam ettirilmiştir. Bu araştırmanın verilerinin toplanması aşaması da bu döneme denk geldiğinden, öğrencilerin "Gece Kuşları" metniyle çevrimiçi ortamda karşılaşacağı göz önüne alınarak metnin okunaklı olmasına da özen gösterilmiştir. Metinde 14 punto Arial yazı tipi tercih edilmiş, 1,5 satır aralığı bırakılmış ve metnin anlaşılabilirliğini arttırmak için akışa uygun görsellerle metin desteklenmiştir. "Gece Kuşları" metninin öğrencilere sunulduğu şekli 1'de verilmiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada zayıf deneysel desenlerden "tek grup öntest-sontest modeli" uygulanmıştır: Bu çalışma, kontrol grubu olmaksızın doğrudan deney grubuyla çalışıldığından zayıf deneysel desenler arasında değerlendirilmektedir.

"Zayıf deneysel desende, iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizlik söz konusudur. "Tek grup öntest-sontest modeli" ise deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir." (Büyüköztürk vd., 2020: s. 208).

3.3. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evreni, 2020-2021 öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1, A2 ve B1 dil düzeyindeki tüm öğrenciler; örneklemini ise 2020-2021 öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Sakarya Üniversitesi TÖMER (SAÜ), Kocaeli Üniversitesi DİLMER (KOÜ) ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören toplam 132 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamında 2020-2021 öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen başlangıç (A1 ve A2) ve orta (B1 ve B2) dil düzeyinde⁴ eğitim alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 344 öğrenci ile çalışılmıştır. Oluşturulan metnin hedef kitesininin A1 ve A2 düzeyi öğrencileri olmasına rağmen B1 düzeyindeki öğrencilerden de veri toplanmasının nedeni, bu öğrencilerin metni anlama ve yorumlamada herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmalarının metnin hedef kitleye yönelik olduğuna dair bir yordama yapmaya yardımcı olacak olmasındandır. Bu öğrencilerin bir kısmı çalışma sürecine çeşitli nedenlerle devam etmemiş, bir kısmı ise uygulama sürecinde öntest ve sontest verilerinin toplanması için gerekli olan ölçek ve formları doldurmadığından, verilerin güvenilir olması için toplam altı günlük uygulamanın tüm aşamalarına katılarak gerekli formların tümünü dolduran toplam 132 öğrencininin verileri değerlendirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce, çalışmanın yapılmasında etik bir sakınca olmadığına dair Kocaeli Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 06.04.2021-E.43890 tarih ve sayılı Etik Kurul Raporu alınmıştır. Rapor EK 2’de verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili ayrıntılı bilgi, Bulgular kısmında ayrıntılı olarak anlatılacaktır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın yapılmasının nedeni olan “Gece Kuşları” metninin hedef okuyucu kitlesine uygunluğunun belirlenebilmesi için ve

⁴ Belirtilen dil düzeyleri, çalışmaya dahil edilen kurumlara göre verilmiştir. Bu çalışmadaki dil düzeyleri, araştırmacı tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı’na göre belirlenmiştir.

metinle ilgili dönütlerin toplanabilmesi için kullanılan veri toplama araçları tanıtılacaktır. Bu araçlar, “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*SBS*”, “*Öğrenci Görüşleri Formu*”, “*Gece Kuşları Metninin Okuma Anlama Etkinlikleri*”, “*Gece Kuşları Metninin Okuma-Anlama Testi*” ve Rashtchi ve Hajihassani (2010:262) tarafından İngilizce olarak geliştirilen, Türker (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanan 4’lü Likert Tipi “*Okuma Tutum Ölçeği*”dir.

Katılımcıların eğitim aldıkları kurumlarda farklı dil setlerinin kullanılıyor olması ve bu setlerde daha önce de belirtildiği gibi dilbilgisi konularının birbirine paralel olarak verilmiyor olması, eğitimciden kaynaklanan avantaj ve/veya dezavantaj...vb. durumlardan ortaya çıkabilecek eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla tüm öğrencilere ortak bir “SBS” yapılmıştır. Söz konusu sınavın oluşturulmasında, KOÜ DİLMER’de Sınav Komisyonu’nda görevli iki uzmanın da görüşleri alınmış ve sınav, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. A1’den B2 dil düzeyine kadar Türkçe yeterliliği ölçen SBS, beş okuma metniyle ilgili dilbilgisi ve okuma-anlama sorularını kapsayan altmış sorudan oluşmaktadır ve EK 3’te verilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dil düzeylerine göre sınıflandırılmasında, araştırmacı tarafından uygulanan SBS’nin sonuçları temel alınmıştır.

Okuma metninin öğrencilerle işlenmesi aşamasında, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını kontrol etmek ve metinle ilgili tahminlerde bulunmalarını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından ‘*Okuma Anlama Etkinlikleri*’ ve ‘*Okuma Anlama Testi*’ oluşturulmuştur. Bu etkinlik, alıştırma ve testler, yanıtı bilinen ve yanıtı bilinmeyen bilgi sorularından oluşmaktadır. Yanıtı bilinmeyen bilgi soruları, metnin devamını tahmin etmeye yönelik hazırlanan sorular olup bir puan ile; yanıtı bilinen bilgi soruları ise öğrencilerin metne yönelik okuduklarını anlamalarını kontrol etmeyi hedefleyen sorular olup iki puan ile puanlandırılmış ve öğrencinin metnin her bölümden alabileceği maksimum puanlar belirlenmiştir. Bu sorular, “Gece Kuşları” metninin her bölümü için *okuma öncesi- okuma sırası- okuma sonrası* aşamaları için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bu sorular EK 4’te verilmiştir.

Tablo 17’de, hazırlanan bu soruların metnin her bir bölümüne göre dağılımları ve alınabilecek toplam puanlar gösterilmiştir:

Tablo 16: Okuma Anlama Etkinliklerinin Soru Dağılımı

Bölüm	Okuma Öncesi	Okuma Sırası	Okuma Sonrası	Toplam
1. Bölüm	Yanıtı bilinmeyen 4 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 3 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 14 bilgi sorusu	23 soru
		Yanıtı bilinmeyen 2 bilgi sorusu		40 puan
2. Bölüm	Yanıtı bilinen 2 bilgi sorusu	Yanıtı bilinmeyen 3 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 5 bilgi sorusu	10 soru
		Yanıtı bilinmeyen 2 bilgi sorusu		17 puan
Gri Şapka	Yanıtı bilinen 3 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 2 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 6 bilgi sorusu	13 soru
		Yanıtı bilinmeyen 2 bilgi sorusu		24 puan
Kırmızı Elbise	Yanıtı bilinen 2 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 1 bilgi sorusu	Yanıtı bilinen 7 bilgi sorusu	14 soru
		Yanıtı bilinmeyen 3 bilgi sorusu		20 puan

Tablo 17 incelendiğinde, *Gri Şapka* sonunu seçen bir öğrenci tüm hikâyeden toplam 81 puan; *Kırmızı Elbise* sonunu seçen bir öğrenci tüm hikâyeden toplam 77 puan alabilmektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin yanıtı bilinen bilgi sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden okuma anlama başarıları değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, altı günlük uygulama sonunda katılımcılara tüm metne ilişkin 11 sorudan oluşan ‘Okuma-Anlama Testi’ de uygulanmıştır. Bu test, EK 5’te verilmiştir. Bu etkinlik ve testlerden öğrencilerin alacağı toplam puan 112 puandır.

Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan ‘Öğrenci Görüşleri Formu’ 4’lü Likert tipi olup öğrencilerin okumaya ve uygulamaya yönelik okuma stratejilerini kullanımlarının, metne yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Okuma metninin hedef kitlesi, Türkçe öğrenmeye yeni başlayan öğrenciler olduğundan, söz konusu formun öğrenciler tarafından doğru anlaşılabilmesi için Türkçe formun İngilizce ve Arapçaları da hazırlanmış ve öğrencilere, istedikleri dildeki formu doldurabilecekleri söylenmiştir. Bu formun çevirileri EK 6’da ve EK 7’de verilmiş, formdaki maddeler ise Tablo 18’de gösterilmiştir:

Tablo 17: Öğrenci Görüşleri Formunun Maddeleri

Boyutlar	Maddeler
Okuma stratejisi kullanmaya yönelik maddeler	Metni okumadan önce bütün sayfalara göz attım.
	Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.
	Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim.
	Metni dersten önce okudum.
	Metni okurken daha sonra neler olacağını tahmin ettim.
	Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.

	Metni okurken sayfadaki görselleri (tekrar) inceledim. Bilmediğim sözcükleri not aldım ve öğretmene sordum. Metinle ilgili sorulan tüm sorulara yanıt aradım. Metinde “anlamadığım yerleri” öğretmene sordum. Metinde “yanlış anladığım yerleri” tespit ettim. Metni daha önceki bilgilerimle ilişkilendirdim.
Metin hakkında olumlu görüş bildiren maddeler	Metindeki görseller metni anlamama yardımcı oldu. Metin sayesinde dilbilgisine dikkat ettim. Metinden yeni sözcükler öğrendim. Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım. Metindeki saat, tarih gibi “zaman” ifadelerini anladım. Metindeki restoran, enstitü gibi “yer/mekân” ifadelerini anladım. Metindeki “olayları” anladım. Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım. Metin benim Türkçe seviyeme uygun. Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu. Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım. Metnin soruları, metni anlamama yardımcı oldu. Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.
Metin hakkında olumsuz görüş bildiren maddeler	Metindeki sözcükler benim için çok zordu. Metindeki dilbilgisi benim için çok zordu. Metnin sonunu beğenmedim. Metni heyecan verici bulmadım. Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor. Metin benim için çok uzun.

Bu formda öğrenci görüşleriyle ilgili bulgulara, “Kesinlikle Katılıyorum” için 4; “Katılıyorum” için 3, “Katılmıyorum” için 2 ve “Kesinlikle Katılmıyorum” için 1 puan olmak üzere 4’lü Likert tipi form aracılığı ile ulaşılmıştır. Tablo 19’da, 4’lü Likert tipi ölçekle puanlandığında “Öğrenci Görüş Formu”ndan alınabilecek en yüksek puanlar verilmiştir:

Tablo 18: Öğrenci Görüşlerinin Yorumlanmasında Kullanılan Puanlar

	Okuma stratejisi		Olumlu görüşler	Olumsuz görüşler
	Puan	Maks.	Maks.	Maks.
Kesinlikle Katılıyorum	4	48	52	28
Katılıyorum	3	36	39	21
Katılmıyorum	2	24	26	14

Tablo 19'daki değerlere göre, öğrencilerin görüş formuna verdikleri yanıtlarda, *okuma stratejisi* kullanımlarına ilişkin elde edilen bulgular $ort. \geq 36$ olumlu; $ort. \leq 24$ olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Metne ilişkin *olumlu görüşler* için elde edilen bulgular $ort. \geq 39$ olumlu; $ort. \leq 26$ olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Metne ilişkin *olumsuz görüşler* ise $ort. \leq 14$ ise metin için olumlu; $ort. \geq 21$ ise metin için olumsuz olarak yorumlanmıştır.

“Okuma Tutum Ölçeği”, Türker (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve güvenilirliği ($\alpha = 0.916$) ortaya konulmuş 4'lü Likert tipi bir ölçektir. 30 maddeden oluşan ölçek dört faktörlü (*istek, fayda, kaygı ve değer algısı*) bir yapıya sahiptir (Türker, 2019a: s. 275). İstek, fayda, kaygı ve değer algısı faktörlerine ilişkin maddeler Tablo 20'de gösterilmiştir:

Tablo 19: Okuma Tutum Ölçeğinin Dağılımı

Faktörler	Maddeler
İstek	Türkçe okumak eğlencelidir.
	Türkçe okumayı severim.
	Türkçe okumak sıkıcıdır.
	Türkçe okumak zevklidir.
	Okuma beni heyecanlandırır.
	Okuma metinleri genelde bitirilecek kadar iyi değildir.
Fayda	Okuma derslerinde çok rahatım.
	Okuma, günlük yaşam etkinlikleri ile ilişkili olmalıdır.
	Okumanın bana fayda sağlayacağına inanıyorum.
	Okuma sözcük bilgimi artırmama yardımcı olur.
	Okuma, diğer dil becerilerini geliştirmeme yardımcı olur.
	Dilbilgisi hakkında bildiklerimi okuyarak geliştirebilirim.
	Türkçede okumanın kolay bir iş olduğunu düşünüyorum.
	Okuma, eleştirel düşünme becerilerimi geliştirir.
Okuma, diğer kültürleri tanımamıza yardımcı olur.	
Kaygı	Okuma, herkesin öğrenmesi gereken önemli becerilerden biridir.
	Okumak zaman alan bir iştir.
	Okuma, eğlenmek için değil öğrenmek içindir.
	Gündelik hayatta okuma önemli bir yere sahip değildir.
	Okuma beni endişelendirir.

	Okuma derslerine katılma konusunda istekli değilim.
	Derslerde okumaya ayrılan zaman çok az.
	Türkçe okumak zaman kaybıdır.
	Okumayı diğer dil becerilerine tercih ederim.
	Bu sınıfı bitirdikten sonra da okuma dersleri almak isterim.
Değer Algısı	Okuma, hiçbir şey kazandırmaz.
	Okuma boş zamanları değerlendirmek için iyi bir yöntemdir.
	Okuma, zaman harcamaya değer.
	Ders sırasında serbest okuma için daha fazla zaman olmalıdır.
	Okuma tekniklerimi geliştirmek isterim.

Katılımcılar arasında başlangıç gruplarının da bulunması nedeniyle Tablo 20'deki maddeler hem Rashtchi ve Hajihassani (2010: s. 262) tarafından geliştirilmiş şekliyle İngilizce hem de Türker (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanmış biçimiyle Türkçe olarak uygulanmıştır. Ölçeğin İngilizce formu, EK 8'de verilmiştir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ

Gece Kuşları metni kapsamında araştırmacı tarafından çevrimiçi yapılan okuma etkinliği, her bir grup için toplam altı gün sürmüştür. WhatsApp grubu vasıtasıyla öğrencilerle ortak iletişim grupları kurulmuş ve buldukları ülkelerin zaman dilimlerine göre çalışma takvimleri oluşturulmuştur. Buna göre sırasıyla yapılan uygulamalar aşağıdaki gibidir:

1. Gün: Öğrencilere çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve 'Kişisel Bilgi Formu' doldurtulmuştur.

2. Gün: Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 'Okuma Tutum Ölçeği' öntesti uygulanmış, ardından kurumlar arası farklılıkları ortadan kaldırmak amacıyla SBS yapılmıştır. Sınav sonucuna göre öğrencilerin Türkçe düzeyleri belirlenmiştir. Toplantı sonunda, öğrencilerin bir sonraki güne hazırlık yapmaları ve metni okumaları için *Gece Kuşları* metninin 1. bölümü gönderilmiştir.

3. Gün: Öğrencileri okumaya güdülemek amacıyla metin hakkında bilgi verilmiş ve okuma öncesi hazırlık çalışması uygulanmıştır. Öğrencilerin metni okumamış olma

ihtimali göz önüne alınarak, uygulama öncesinde kayda alınan metin öğrencilere dinletilmiş ve dinleme sırasında da metin ekrana yansıtılarak takip etmeleri sağlanmıştır. Dinleme esnasında öğrencilere okuma/dinleme sırasında sorulacak sorular sorulmuş ve metnin okunması bittikten sonra okuma/dinleme sonrası soruları sorulmuştur. Öğrencilerin, bu soruların yanıtlarını daha önce araştırmacı tarafından hazırlanan web tabanlı “Google Forms” kullanarak yazmaları/işaretleme yapılarak sorulara verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın sonunda okuma etkinlikleri yapılmış ve bir sonraki güne hazırlık yapılması için metnin 2. bölümü gönderilmiştir.

4. Gün: 3. günde olduğu gibi metin öğrencilere dinletilmiş ve okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri yapılmış ve web ortamında Google Forms aracılığı ile yanıtlar kaydedilmiştir. Ders sonunda katılımcılara *Gece Kuşları* metninin iki farklı sonunun bulunduğu bilgisi (tekrar) verilmiş ve bir sonraki güne hazırlık yapılması için metnin birinci alternatif sonu olan *Gri Şapka* bölümü katılımcılara gönderilmiştir.

5. Gün: 3. ve 4. günlerde olduğu gibi metin katılımcılara dinletilmiş ve okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Ders sonunda, metnin diğer alternatif sonu olan *Kırmızı Elbise* katılımcılara gönderilmiştir.

6. Gün: Önceki günlerde olduğu gibi metin katılımcılara dinletilmiş ve okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri yapılmıştır. Bunlara ek olarak, metnin tüm bölümlerini kapsayan ‘Okuma Anlama Testi’ öğrencilere uygulanmış, çözümlenmiş ve yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla “Okuma Tutum Ölçeği” son testi yaptırılmış; “Gece Kuşları” metnine ilişkin görüşlerini almak için ise gönüllü öğrencilere “Öğrenci Görüşleri Formu” doldurtulmuş ve tüm yanıtlar dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.

3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

“Gece Kuşları” metninin A1-A2 düzeylerine uygunluğunun test edilebilmesi için “Okuma Etkinlikleri Formu”, “Okuma-Anlama Testi” ve “Öğrenci Görüşleri

Formu”ndan elde edilen veriler, cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenlerine göre gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi (*Independent Samples T-Test*) ve One-Way ANOVA ile çözümlenmiştir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki olası değişikliklerin belirlenebilmesi amacıyla ön-test ve son-test verileri, İlişkili Örnekler için T-testi” (*Paired Samples T-test*) ile çözümlenmiştir.

Tüm verilerin çözümlenmesinde, SPSS 26.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için hem alandaki okuma materyali ihtiyacına katkı sağlamak hem de okuyucuların okumaya karşı tutumlarında olumlu yönde değişimlere neden olacak; var olan okuma metinlerinden farklı olarak birden fazla sonu olan ve okuyucunun yaptığı seçime göre hikâyenin sonunun farklı bittiği bir okuma materyali geliştirmek olan bu araştırmanın bundan sonraki bölümlerinde, oluşturulan metne yönelik öğrenci uygulamalarından elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Bu çalışmanın birinci ve ikinci sorularının verilerini, 28 farklı uyruktan 132 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler YEE’de, SAÜ’de, KOÜ’de ve Gazi Üniversitesi’nde okumaktadır. Bu öğrencilere ait bilgiler Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 20: Öğrenci Bilgileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcı sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	106	80,30
	Erkek	26	19,69
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Yaş	17-21 yaş	40	30,30
	22-26 yaş	24	18,18
	27-32 yaş	21	15,90
	33-40 yaş	28	21,21
	41 yaş ve üstü	19	14,39
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Kurum	YEE (A Kurumu)	84	63,63
	SAÜ (B Kurumu)	30	22,72
	KOÜ (C Kurumu)	15	11,36
	GAZİ ÜNİ. (D Kurumu)	3	2,27
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Türkçe Kur Düzeyi (Araştırmacının yaptığı SBS temel alınmıştır.)	A1	6	4,54
	A2	62	46,96
	B1	64	48,48
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Türkçe Kur Düzeyi	A1	40	30,30

(Kurumlara göre)	A2	36	27,27
	B1	38	28,78
	B2	18	13,63
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>

Tablo 16 incelendiğinde, tüm öğrencilerin çoğunluğunun kadın (% 80,30) ve 17-21 yaş aralığında (%30,30) olduğu; toplam 132 kişinin % 63,63'ünün A Kurumu öğrencisi olduğu; dört farklı kurumdan çalışmaya dahil olan öğrencilerin kurumlarda A1, A2, B1, B2 dil düzeylerinde okuyor olmalarına rağmen, araştırmacı tarafından yapılan SBS'de öğrencilerin A1, A2 ve B1 düzeylerine karşılık gelen puanlar aldıkları görülmektedir. Aldıkları bu puanlara göre en az öğrencinin A1 düzeyinde (%4,54) olduğu, diğer A2 ve B1 düzeyi öğrencilerinin dağılımlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 16'nın verilerine ek olarak, araştırmaya 28 farklı uyruktan öğrenci katılmış; uyruk bilgileri ise EK 9'da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunu Kazakistanlı (%41,67), Arjantinli (%9,85), Suriyeli (%6,82) ve Yemenli (%4,55) öğrenciler oluşturmuştur.

Çalışmanın bundan sonraki kısmında araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin verileri toplamak amacıyla “Veri Toplama Araçları” bölümünde de bahsedildiği gibi, Türker (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanan 4'lü Likert tipi “Okuma Tutum Ölçeği” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Ön-test ve son-test olarak uygulanan okuma tutum ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir:

Tablo 21: Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular

	Madde	ort.	N	SS
Uygulama Öncesi (Öntest)	İstek	21,2500	132	2,22880
	Fayda	31,6667	132	2,90476
	Kaygı	10,1742	132	3,03792
	Değer Algısı	25,1818	132	2,96756
Uygulama Sonrası (Sontest)	İstek	21,8561	132	1,72601
	Fayda	32,2348	132	2,95477
	Kaygı	9,7121	132	2,92013
	Değer Algısı	25,3712	132	2,74183

Uygulama sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözlemlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla “İlişkili Örnekler için T-testi” (*Paired Samples T-test*) kullanılmış, anlamlılık düzeyi $p= 0,05$ kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 22’de gösterilmiştir:

Tablo 22: Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Sonuçları

Boyutlar	N	Mean	Std. S.	t	p
İstek	132	-0,60606	2,37916	-2,927	0,004
Fayda	132	-0,56818	2,41241	-2,706	0,008
Kaygı	132	0,46212	2,26963	2,339	0,021
Değer Algısı	132	-0,18939	3,3954	-0,641	0,523

Tablo 22’deki sonuçlara bakıldığında, *Gece Kuşları* metninin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir değişime sebep olduğu gözlemlenmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulama süreci sonunda öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları ($p > 0,004$) yönünde anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir. Metnin, öğrencilerin okumanın faydalarına ilişkin görüşlerinde de olumlu yönde anlamlı ($p > 0,008$) bir değişime sebep olduğu; öğrencilerin, okumaya yönelik tutumların alt boyutu olan kaygı düzeylerinin ($p > 0,021$) uygulama sonunda anlamlı oranda azaldığı görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin okumaya verdikleri değerlerin ($p < 0,523$) uygulama sonunda anlamlı bir değişime göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle uygulama sonucunda öğrencilerin Türkçe okuma isteklerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı, okumanın faydasına olan

görüşlerinin daha olumlu yönde değiştiği, okumaya yönelik *kaygı*larının azaldığı ancak okumaya karşı değer algılarında bir değişim olmadığı görülmüştür.

Çözümleme sürecinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişimleri daha belirgin tespit edebilmek amacıyla veriler ‘cinsiyet’, ‘yaş’, ‘kurum’ ve ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre de çözümlenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metni ile okumaya yönelik tutum arasında *cinsiyet* değişkenine bağlı bir anlamlılık olup olmadığına dair yapılan çözümleme sonuçları Tablo 23’te gösterilmiştir:

Tablo 23: Okuma Tutumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Boyutlar	N	Uygulama		Mean	Std. S.	t	p
			Öncesi Ort.	Sonrası Ort.				
Kadın	İstek	106	21,50	21,99	-0,49057	2,29801	-2,198	0,030
	Fayda	106	32,00	32,65	-0,64151	2,11655	-3,121	0,002
	Kaygı	106	10,06	9,71	0,34906	2,14273	1,677	0,096
	Değer	106	25,32	25,46	-0,14151	3,36491	-0,433	0,666
	Algısı	106	25,32	25,46	-0,14151	3,36491	-0,433	0,666
Erkek	İstek	26	20,23	21,30	-1,07692	2,68213	-2,047	0,051
	Fayda	26	30,26	30,53	-0,26923	3,40068	-0,404	0,690
	Kaygı	26	10,61	9,69	0,92308	2,72651	1,726	0,097
	Değer	26	24,61	25,00	-0,38462	3,57857	-0,548	0,589
	Algısı	26	24,61	25,00	-0,38462	3,57857	-0,548	0,589

Tablo 23 incelendiğinde cinsiyete göre okumaya yönelik tutumun gruplar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulama süreci sonunda *kadın* öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları ($p > 0,030$) ve okumanın faydalarına ilişkin görüşlerinde olumlu yönde anlamlı ($p > 0,002$) bir değişimin olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin, okumaya yönelik kaygı düzeyleri azalmış ve değer algıları uygulama sonunda yükselmiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle, kadın öğrencilerin okumaya yönelik istekleri ve okumanın faydasına yönelik düşüncelerinde anlamlı bir değişim görülürken kaygı ve değer algılarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 23’e göre, uygulama sonunda *erkek* öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları yönünde anlamlı ($p \leq 0,051$) bir değişim görülmüştür. Erkek

öğrencilerin, okumaya yönelik tutumların alt boyutu olan fayda, kaygı düzeyi ve değer algılarının uygulama sonunda farklılık gösterdiği ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişimler olmuş ancak bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ‘yaş’ değişkenine göre ele alındığında Tablo 24’teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 24: Okuma Tutumunun Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	Boyutlar	N	Uygulama Öncesi Ort.	Uygulama Sonrası Ort.	Mean	Std. S.	t	p
17 - 21 yaş	İstek	40	20,77	21,40	-0,625	2,44622	-1,616	0,114
	Fayda	40	31,02	31,57	-0,55	2,50077	-1,391	0,172
	Kaygı	40	10,20	9,17	1,025	2,47539	2,619	0,013
	Değer Algısı	40	24,30	25,22	-0,925	3,04991	-1,918	0,062
22-26 yaş	İstek	24	21,58	21,91	-0,33333	2,97331	-0,549	0,588
	Fayda	24	32,33	32,08	0,25	2,50651	0,489	0,630
	Kaygı	24	11,12	10,58	0,54167	1,97768	1,342	0,193
	Değer Algısı	24	26,20	25,45	0,75	3,73293	0,984	0,335
27-32 yaş	İstek	21	21,57	21,71	-0,14286	1,87845	-0,349	0,731
	Fayda	21	32,23	32,66	-1,42857	2,13475	-3,067	0,006
	Kaygı	21	9,61	9,47	0,14286	1,90488	0,344	0,735
	Değer Algısı	21	25,71	25,85	-0,14286	2,35129	-0,278	0,784
33-40 yaş	İstek	28	21,39	22,17	-0,78571	2,25022	-1,848	0,076
	Fayda	28	32,00	32,42	-0,42857	2,3322	-0,972	0,339
	Kaygı	28	10,14	9,85	0,28571	1,97872	0,764	0,451
	Değer Algısı	28	25,07	25,46	-0,39286	3,78437	-0,549	0,587
41 yaş ve üstü	İstek	19	21,26	22,42	-1,15789	2,167	-2,329	0,032
	Fayda	19	32,15	33,05	-0,89474	2,37802	-1,64	0,118
	Kaygı	19	9,57	9,78	-0,21053	2,82014	-0,325	0,749
	Değer Algısı	19	25,31	24,89	0,42105	3,9344	0,466	0,646

Tablo 24’e göre, ‘yaş’ değişkenine göre okumaya yönelik tutum değerleri incelendiğinde uygulama sonunda 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin kaygı düzeylerinin anlamlı olarak azaldığı ($p > 0,013$); 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin okumanın faydalarına ilişkin anlamlı olarak olumlu görüşlere sahip olduğu ($p > 0,006$); 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin okumaya yönelik isteklerinin anlamlı olarak olumlu yönde değiştiği ($p > 0,032$) sonuçlarına ulaşılmıştır. Anlamlı bir fark olmasa

da 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin okumanın faydalarına yönelik görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği ve okuma kaygılarının azaldığı; 33-40 yaş aralığındaki öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları, okumanın faydalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, okuma kaygılarının azaldığı ve okumanın değerine ilişkin algılarında olumlu değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketlere, ‘yaş’ değişkeni, okumaya yönelik tutumların alt boyutları olan *istek*, *fayda*, *kaygı* ve *değer algısı* üzerinde farklı dağılımlar sergilediği söylenebilir.

Çözümleme sürecinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişimler ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre çözümlenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metni ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişki *kur düzeyi* değişkenine göre ele alındığında Tablo 25’teki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 25: Okuma Tutumunun Kur Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Kur düzeyi	Boyutlar	N	Uygulama		Std. S.	t	p	
			Uygulama Öncesi Ort.	Sonrası Ort.				
A1	İstek	6	20,50	20,66	-0,16667	2,13698	-0,191	0,856
	Fayda	6	28,16	29,16	-1,00000	4,81664	-0,509	0,633
	Kaygı	6	11,83	10,66	1,16667	3,54495	0,806	0,457
	Değer Algısı	6	24,33	24,16	0,16667	5,49242	0,074	0,944
A2	İstek	62	21,27	22,00	-0,72581	2,80029	-2,041	0,046
	Fayda	62	31,38	32,17	-0,79032	2,54878	-2,442	0,018
	Kaygı	62	10,38	9,77	0,6129	2,53083	1,907	0,061
	Değer Algısı	62	25,56	25,66	-0,09677	3,63368	-0,21	0,835
B1	İstek	64	21,29	21,82	-0,53125	1,9434	-2,187	0,032
	Fayda	64	32,26	32,57	-0,3125	1,9589	-1,276	0,207
	Kaygı	64	9,81	9,56	0,25	1,84305	1,085	0,282
	Değer Algısı	64	24,89	25,20	-0,3125	2,95938	-0,845	0,401

Tablo 25 incelendiğinde, ‘kur düzeyi’ değişkenine göre okumaya yönelik tutum değerlerine bakıldığında, uygulama sonunda *A2 kur düzeyindeki* öğrencilerin okumaya istekli olduğu ($p > 0,046$) ve okumanın faydalarına yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği ($p > 0,018$); *B1 kur düzeyindeki* öğrencilerin de okuma isteklerinin anlamlı yönde değiştiği ($p > 0,032$) görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da A1 kur düzeyi öğrencilerinin de okumaya yönelik tutumlarında

olumlu değişiklikler olduğu; A2 kur düzeyi öğrencilerinin okuma kaygılarının azaldığı ve okumaya verilen değerin olumlu yönde değiştii; B1 kur düzeyi öğrencilerinin fayda, kaygı ve değer algısı boyutlarında olumlu değişiklikler olduğu da görölmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ‘kurum’ değişkenine göre ele alındığında Tablo 26’daki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 26: Okuma Tutumunun Kurum Değişkenine Göre Dağılımı

Kurum	Boyutlar	N	Uygulama Öncesi Ort.	Uygulama Sonrası Ort.	ort.	Std. S.	t	p
A Kurumu	İstek	84	21,72	22,22	-0,5	2,29982	-1,993	0,050
	Fayda	84	31,98	32,84	-0,85714	2,34466	-3,351	0,001
	Kaygı	84	10,34	10,13	0,21429	2,10032	0,935	0,352
	Değer Algısı	84	25,42	25,34	0,08333	3,58783	0,213	0,832
B Kurumu	İstek	30	19,90	20,80	-0,9	2,86898	-1,718	0,096
	Fayda	30	30,30	30,33	-0,03333	2,74783	-0,066	0,947
	Kaygı	30	10,53	9,66	0,86667	2,66178	1,783	0,085
	Değer Algısı	30	24,20	25,20	-1	3,32182	-1,649	0,110
C Kurumu	İstek	15	21,33	22,06	-0,73333	1,79151	-1,585	0,135
	Fayda	15	32,33	32,66	-0,33333	1,63299	-0,791	0,442
	Kaygı	15	8,40	7,93	0,46667	1,99523	0,906	0,380
	Değer Algısı	15	25,26	25,46	-0,2	2,11119	-0,367	0,719
D Kurumu	İstek	3	21,00	21,00	0,000	2,64575	0,000	1,000
	Fayda	3	33,00	32,00	1,000	3,60555	0,48	0,678
	Kaygı	3	10,66	7,33	3,33333	2,51661	2,294	0,149
	Değer Algısı	3	27,66	27,33	0,33333	4,04145	0,143	0,899

Tablo 26 incelendiğinde, ‘kurum’ değişkenine göre okumaya yönelik tutum değerlerine bakıldığında, uygulama sonunda *A kurumundaki* öğrencilerin istatistiksel olarak okumaya daha istekli olduğu ($p= 0,050$) ve okumanın faydalarına yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği ($p> 0,001$); *B, C ve D kurumlarındaki* öğrencilerin istek, fayda, kaygı ve değer algısı boyutlarında okumaya yönelik tutumunda anlamlı bir fark olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmayan değerler incelendiğinde, uygulama sonucunda B ve D Kurumlarının kaygı düzeylerinde azalma olduğu; C Kurumu öğrencilerinin ise okumaya karşı daha istekli oldukları görölmektedir.

4.2. “Gece Kuşları” metnini okuyan öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarında yaş, cinsiyet, kur düzeyi değişkenlerine göre fark var mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin verileri toplamak amacıyla öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuma- Anlama Etkinlikleri Formu” ve “Okuma Anlama Testi” uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma anlama testleri 112 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Okuma anlama değerlerini daha belirgin tespit edebilmek amacıyla veriler ‘cinsiyet’, ‘yaş’ ve ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre çözümlenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metnine ilişkin okuma anlama sorularından elde edilen değerler *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde Tablo 27’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 27: Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları

Cinsiyet	N	ort.	Min.	Maks.	SS	p
Kadın	106	91,7736	28	112	3,95575	0,027
Erkek	26	82,9231	51	110		

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik hazırlanan okuma anlama etkinlik ve testlerinde kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu ($p > 0,027$) görülmektedir. Tablo 27’ye göre kadın öğrencilerin puanı ($ort. = 91,77$) erkek öğrencilerin puanına ($ort. = 82,92$) göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle, metne ilişkin yapılan etkinlik ve testlerde kadın öğrenciler daha yüksek puan alarak daha başarılı olmuştur.

Öğrencilerin okuma anlama başarıları çoklu grup olan ‘yaş’ değişkenine göre ANOVA Post-Hoc Testi ile çözümlendiğinde Tablo 28’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 28: Yaş Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları

Yaş grupları	N	ort.	Min.	Maks.	SS	p
17-21 yaş	40	89,975	50	112	4,7768	1,000
22-26 yaş						
27-32 yaş						
33-40 yaş						
41 yaş ve üstü						
22-26 yaş	24	90,0833	48	110		

17-21 yaş				4,7768	1,000
27-32 yaş				5,52807	0,983
33-40 yaş				5,14635	1,000
41 yaş ve üstü				5,68112	0,918
27-32 yaş	21	93,0476	20	110	
17-21 yaş				4,98549	0,972
22-26 yaş				5,52807	0,983
33-40 yaş				5,34062	0,995
41 yaş ve üstü				5,85768	0,679
33-40 yaş	28	91	48	112	
17-21 yaş				4,55856	0,999
22-26 yaş				5,14635	1,000
27-32 yaş				5,34062	0,995
41 yaş ve üstü				5,49889	0,839
41 yaş ve üstü	19	85,3158	28	110	
17-21 yaş				5,15468	0,895
22-26 yaş				5,68112	0,918
27-32 yaş				5,85768	0,679
33-40 yaş				5,49889	0,839

Tablo 28 incelendiğinde yaş grupları arasındaki okuma anlama değerleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle ‘yaş’ değişkeninin *Gece Kuşları* metnine yönelik hazırlanan okuma anlama etkinliklerinde ve testlerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da etkinlik ve testlerde en yüksek puana 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin (*ort.* = 93,04); en düşük puana ise 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin (*ort.* = 85,31) sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma anlama başarıları çoklu grup olan ‘kur düzeyi’ değişkenine göre ANOVA Post-Hoc Test ile çözümlendiğinde Tablo 29’daki sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 29: Kur Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları

Kur düzeyi grupları	N	ort.	Min.	Maks.	SS	p
A1	6	75,00	48	92		
A2					7,45334	0,346
B1					7,44305	0,016
A2	62	85,4	20	110		

	A1				7,45334	0,346
	B1				3,10647	0,003
B1		64	95,92	50	112	
	A1				7,44305	0,016
	A2				3,10647	0,003

Tablo 29'a göre okuma anlama başarıları incelendiğinde A1 kur düzeyi ile B1 kur düzeyi öğrencileri ile A2 ve B1 kur düzeyi öğrencileri arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Buna göre, B1 kur düzeyi öğrencilerinin etkinlik ve testlerden aldıkları puan, A1 kur düzeyi öğrencilerinin puanına göre anlamlı bir farka sahiptir ($p > 0,016$). Tablo 29'a göre, A2 kur düzeyi öğrencileri ile B1 kur düzeyi öğrencilerinin puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p > 0,003$). Diğer bir ifadeyle B1 kur düzeyi öğrencileri ($ort. = 95,92$) A1 kur düzeyi öğrencilerine ($ort. = 75,00$) ve A2 kur düzeyi öğrencilerine ($ort. = 85,4$) göre *Gece Kuşları* metnine ilişkin yapılan etkinlik ve testlerde daha yüksek puan alarak daha başarılı olmuştur.

4.3. “Gece Kuşları” metnine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?

Gece Kuşları metninin uygulama sonunda *Öğrenci Görüşleri Formu*'ndan toplanan veriler, çalışmaya katılan gönüllü 111 öğrenciden elde edilmiştir. Bu kapsamda formu yanıtlayan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 30'da gösterilmiştir:

Tablo 30: Öğrenci Görüş Formu Katılımcı Bilgileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcı sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	94	84,68
	Erkek	17	15,31
Toplam		111	100
Yaş	17-21 yaş	30	27,02
	22-26 yaş	22	19,81
	27-32 yaş	18	16,21
	33-40 yaş	24	21,62
	41 yaş ve üstü	17	15,31
Toplam		111	100
Kurum	A Kurumu	75	67,56

	B Kurumu	19	17,11
	C Kurumu	14	12,61
	D Kurumu	3	2,70
Toplam		111	100
Türkçe Kur Düzeyi	A1	2	1,80
(Araştırmacının yaptığı SBS temel alınmıştır.)	A2	52	46,84
	B1	57	51,35
Toplam		111	100
Türkçe Kur Düzeyi	A1	36	32,43
(Kurumlara göre)	A2	31	27,92
	B1	27	24,32
	B2	17	15,31
Toplam		111	100

Tablo 30’da görüldüğü gibi, ‘Öğrenci Görüşleri Formu’nu yanıtlayan 111 katılımcının %84,68’i kadın, %15,31’i erkek; tüm öğrencilerin çoğunluğunun %27,02 ile 17-21 yaş aralığında ve %21,62 ile 33-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kurumlar arası öğrenci bilgilerine bakıldığında, tüm öğrencilerin çoğunluğunu (%67,56), A Kurumu öğrencileri oluşturmaktadır. Kurumlar arası öğretim ve eğitimci farklılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla uygulama öncesinde yapılan SBS’ye göre öğrencilerin büyük çoğunluğunu B1 (%51,35) ve A2 (46,84) öğrencileri oluştururken A1 düzeyi öğrenci sayısı sadece %1,80’dir. Kurumların Türkçe kur düzeylerine göre dağılımlara bakıldığında ise tüm katılımcıların dil düzeylerine göre dağılımı A1 %32,43; A2 %27,92 ve B1 %24,32’dir.

Uygulamaya katılan tüm öğrencilerin metne ilişkin görüşleri incelendiğinde, Tablo 31’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 31: Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	ort.	Maks.	Min.
Okuma Stratejisi	111	34,45	44	23
Olumlu görüşler	111	46,27	52	36
Olumsuz görüşler	111	12,28	23	7

Tablo 31’e göre, tüm öğrencilerin okuma stratejilerini zaman zaman kullandıkları (*ort.<36*); *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları (*ort.>39*); *Gece Kuşları* metnine yönelik olumsuz görüşe sahip olmadıkları

(*ort.<14*) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın devamında, söz konusu boyutlar cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenleri açısından ele alınmıştır.

Gece Kuşları metnini okuma sürecinde, öğrencilerin okuma stratejisi kullanmalarına *cinsiyet* değişkeni açısından bakıldığında elde edilen bulgular, Tablo 32’de gösterilmiştir:

Tablo 32: Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı

Cinsiyet	N	ort.	SS	t	p
Kadın	94	34,48	0,83223	0,376	0,709
Erkek	17	34,17			

Tablo 32 incelendiğinde *Gece Kuşları* metnine yönelik öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarında kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ‘cinsiyet’ değişkeninin okuma stratejileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi “*Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.*” (*ort. 3,50*) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi ise “*Metinde anlamadığım yerleri öğretmene sordum.*” (*ort. 2,43*) ifadesidir. Bunun yanında, erkek öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi, “*Metni dersten önce okudum.*” (*ort. 3,29*) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.*” (*ort. 2,47*) ifadesidir. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğrenciler, *Gece Kuşları* metnini okurken okuma stratejisi pek kullanmayıp bu stratejilere zaman zaman başvurmuştur (*ort.< 36,00*).

‘Yaş’ değişkenine göre öğrencilerin okuma stratejisi kullanımlarına bakıldığında Tablo 33’teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 33: Yaş Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı

Yaş grupları	N	ort.	SS	p
	30	33,5		
17-21 yaş	22-26 yaş		1,30557	0,522
	27-32 yaş		1,38674	0,917
	33-40 yaş		1,27380	1,000
	41 yaş ve üstü		1,41200	0,349

		22	35,54		
22-26 yaş	17-21 yaş			1,30557	0,522
	27-32 yaş			1,47826	0,976
	33-40 yaş			1,37288	0,456
	41 yaş ve üstü			1,50199	0,995
		18	34,66		
27-32 yaş	17-21 yaş			1,38674	0,917
	22-26 yaş			1,47826	0,976
	33-40 yaş			1,45028	0,865
	41 yaş ve üstü			1,57305	0,888
		24	33,25		
33-40 yaş	17-21 yaş			1,27380	1,000
	22-26 yaş			1,37288	0,456
	27-32 yaş			1,45028	0,865
	41 yaş ve üstü			1,47446	0,300
		17	36,11		
41 yaş ve üstü	17-21 yaş			1,41200	0,349
	22-26 yaş			1,50199	0,995
	27-32 yaş			1,57305	0,888
	33-40 yaş			1,47446	0,300

Tablo 33 incelendiğinde *Gece Kuşları* metnine yönelik öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasalar da Tablo 33'teki bulgular incelendiğinde, genel olarak tüm grupların okuma stratejilerinin tümünü uygulamadıkları ($ort. < 36$); okuma stratejilerine en çok başvuran grubun ise 41 yaş üstündeki öğrenciler olduğu görülmektedir. “*Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.*” ifadesi, 17-21 yaş ($ort. 3,23$), 22-26 yaş ($ort. 3,64$) ve 27-32 yaş ($ort. 3,50$) aralığındaki öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi olarak görülmektedir. 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metinle ilgili sorulan tüm sorulara yanıt aradım.*” ($ort. 2,37$); 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim.*” ($ort. 2,41$); 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin en az kullandıkları okuma stratejisi ise “*Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.*” ($ort. 2,28$) ifadeleridir. 33-40 yaş aralığındaki öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi “*Metni dersten önce okudum.*” ($ort. 2,50$) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metinde*

anlamadığım yerleri öğretmene sordum.” (ort. 2,08) ifadesidir. 41 yaş ve üzeri yaşlardaki öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi “*Metni okurken sayfadaki görselleri (tekrar) inceledim.*” (ort. 3,76) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.*” (ort. 2,35) ifadesidir.

‘Kur düzeyi’ değişkenine göre öğrencilerin okuma stratejisi kullanımlarına bakıldığında, A1 kur düzeyi öğrencilerinin yeterli sayıda olmaması nedeniyle okuma stratejileri kullanımları değerlendirilememiştir. A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejisi kullanımlarında Tablo 34’teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 34: Kur Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı

Kur düzeyi	N	ort.	SS	t	p
A2	52	34,92	0,90907	0,958	0,340
B1	57	34,05			

Tablo 34 incelendiğinde *Gece Kuşları* metnine yönelik öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarında kur düzeylerinden A2 ve B1 arasında anlamlı bir fark olmadığı; ortalamalara bakıldığında, A2 ve B1 gruplarının tümüyle okuma stratejilerini kullanmayı tercih etmediği, zaman zaman başvurdukları görülmektedir (ort. < 36). A2 (ort. 3,44) ve B1 (ort. 3,40) kur düzeyi öğrencilerinin en çok tercih ettikleri okuma stratejisi “*Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.*” ifadesiyken, A2 kur düzeyi öğrencilerinin en az tercih ettikleri okuma stratejisi “*Metinde anlamadığım yerleri öğretmene sordum.*” (ort. 2,38); B1 kur düzeyi öğrencilerinin en az tercih ettikleri (ort. 2,47) okuma stratejisi ise “*Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim.*” ifadesidir.

Öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik **olumlu görüşleri** ‘cinsiyet’, ‘yaş’ ve ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumlu görüşler, *cinsiyet* değişkenine göre ele alındığında Tablo 35’teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 35: Cinsiyet Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Olumlu Görüşler

Cinsiyet	N	ort.	SS	t	p
Kadın	94	46,51	0,95236	1,710	0,090

Tablo 35 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Anlamlı görüş bildiren ifadeler incelendiğinde, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesi, kadın (ort. 3,93) ve erkek (ort. 3,30) öğrencilerden en yüksek değeri alırken, “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi öğrenciler tarafından en düşük değeri (ort. 3,18) almıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu; söz konusu metne benzer Türkçe hikâyeler okumak istediklerine ve metinde anlamını bilmedikleri sözcükleri bağlamdan anladıkları bulgusuna ulaşılmıştır (ort. > 39).

‘Yaş’ değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde Tablo 36’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 36: Yaş Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Olumlu Görüşler

Yaş grupları	N	ort.	SS	p
	30	45,93		
17-21 yaş				
22-26 yaş			1,02930	0,895
27-32 yaş			1,09329	0,997
33-40 yaş			1,00425	1,000
41 yaş ve üstü			1,11320	0,797
	22	46,86		
22-26 yaş				
17-21 yaş			1,02930	0,895
27-32 yaş			1,16545	0,794
33-40 yaş			1,08236	0,931
41 yaş ve üstü			1,18415	0,999
	18	45,55		
27-32 yaş				
17-21 yaş			1,09329	0,997
22-26 yaş			1,16545	0,794
33-40 yaş			1,14339	0,995
41 yaş ve üstü			1,24018	0,687
	24	46		
33-40 yaş				
17-21 yaş			1,00425	1,000
22-26 yaş			1,08236	0,931

	27-32 yaş		1,14339	0,995
	41 yaş ve üstü		1,16245	0,849
		17	47,17	
	17-21 yaş		1,11320	0,797
41 yaş ve üstü	22-26 yaş		1,18415	0,999
	27-32 yaş		1,24018	0,687
	33-40 yaş		1,16245	0,849

Tablo 36 incelendiğinde, öğrencilerin yaş grupları arasında metne yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri benzerlik göstermekte ve tüm yaş aralığındaki öğrenciler, metne karşı olumlu tutum sergilemektedirler. Buna göre, 17-21 yaş (ort. 3,87) ve 22-26 (ort. 3,95) aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesi en yüksek değeri alırken, 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin “*Metnin soruları, metni anlamama yardımcı oldu.*” ifadesi en düşük (ort. 3,17) değeri almıştır. 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin olumlu görüşlerine bakıldığında ise “*Metin sayesinde dilbilgisine dikkat ettim.*”, “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ve “*Metin benim Türkçe seviyeme uygun.*” ifadeleri en düşük değeri (ort. 3,41) almıştır.

Tablo 36’daki 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım.*” ifadesi en yüksek değeri (ort. 3,89) alırken, “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi en düşük değeri (ort. 3,00) almıştır.

Tablo 36’daki 33-40 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ve “*Metinden yeni sözcükler öğrendim.*” ifadeleri en yüksek değeri (ort. 3,96) alırken, “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi en düşük değeri (ort. 2,96) almıştır.

Tablo 36’daki 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde ise “*Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu.*”

ifadesi en yüksek değeri (*ort. 3,94*) alırken, “*Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 3,12*) almıştır.

‘Kur düzeyi’ değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, A1 kur düzeyi öğrencilerinin yeterli sayıda olmaması nedeniyle, metne yönelik görüşleri değerlendirilememiştir. Buna göre A2 ve B1 kur düzeylerindeki öğrencilerin, metne yönelik olumlu görüşleriyle ilgili olarak Tablo 37’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 37: Kur Düzeyi Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumlu Görüşler

Kur düzeyi	N	ort.	SS	t	p
A2	52	46,11	0,69454	0,566	0,572
B1	57	46,50			

Tablo 37 incelendiğinde A2 ve B1 kur düzeyi öğrencilerinin metne yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri benzerlik göstermekle birlikte A2 ve B1 öğrencilerinin metne yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesi, A2 (*ort. 3,88*) ve B1 (*ort. 3,89*) kur düzeyindeki öğrencilerden en yüksek değeri almıştır. Olumlu görüşler arasında A2 kur düzeyi öğrencileri tarafından “*Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 3,06*) alırken, B1 kur düzeyi öğrencileri tarafından “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 3,23*) almıştır. Diğer bir ifadeyle, bu bulgulara göre, A2 ve B1 kur düzeyi öğrencilerinin *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu (*ort.>39*); söz konusu metin gibi metinleri okumak istedikleri, metinle ilgili soruları rahatça anladıkları, anlamını bilmedikleri sözcükleri bağlamdan anladıkları bulgusuna ulaşılmıştır (*ort.> 3,00*).

Öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik **olumsuz görüşleri** ‘cinsiyet’, ‘yaş’ ve ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumsuz görüşler *cinsiyet* değişkenine göre ele alındığında Tablo 38’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 38: Cinsiyet Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler

Cinsiyet	N	ort.	SS	t	p
Kadın	94	9,56	0,56661	0,684	0,499
Erkek	17	9,17			

Tablo 38 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri benzerlik göstermekle birlikte, kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlere sahip olmadığı görülmektedir ($ort.<14$). Buna göre, kadın öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri ($ort. 1,73$) alırken, erkek öğrencilerin “*Metindeki dilbilgisi benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri ($ort. 1,82$) almıştır. Kadın öğrencilerin “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ($ort. 1,39$) ifadesi ve erkek öğrencilerin “*Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.*” ($ort. 1,35$) ifadesi en düşük değeri almıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın öğrenciler metindeki sözcüklerin çok zor olmadığını, erkek öğrenciler ise metindeki dilbilgisinin çok zor olmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, elde edilen bulgulara göre, kadın öğrenciler metnin heyecan verici olduğunu bildirmiş, erkek öğrenciler ise *Gece Kuşları* metninin Türkçe düzeyleri için zor olmadığını ifade etmişlerdir.

‘Yaş’ değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde Tablo 39’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 39: Yaş Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler

Yaş grupları	N	ort.	SS	p
	30	9,03		
17-21 yaş	22-26 yaş		0,81390	0,846
	27-32 yaş		0,86450	0,931
	33-40 yaş		0,79410	1,000
	41 yaş ve üstü		0,88025	0,480
	22	9,86		
22-26 yaş	17-21 yaş		0,81390	0,846
	27-32 yaş		0,92157	1,000
	33-40 yaş		0,85587	0,803

	41 yaş ve üstü		0,93635	0,967
		18	9,72	
27-32 yaş	17-21 yaş		0,86450	0,931
	22-26 yaş		0,92157	1,000
	33-40 yaş		0,90412	0,900
	41 yaş ve üstü		0,98066	0,941
		24	8,91	
33-40 yaş	17-21 yaş		0,79410	1,000
	22-26 yaş		0,85587	0,803
	27-32 yaş		0,90412	0,900
	41 yaş ve üstü		0,91919	0,444
		17	10,47	
41 yaş ve üstü	17-21 yaş		0,88025	0,480
	22-26 yaş		0,93635	0,967
	27-32 yaş		0,98066	0,941
	33-40 yaş		0,91919	0,444

Tablo 39 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin olumsuz görüşlere ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar benzerlik göstermektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumsuz görüşe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*ort. <14*). Buna göre, 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “Metindeki sözcükler benim için çok zordu.” ve “Metnin sonunu beğenmedim.” ifadeleri en yüksek değeri (*ort. 1,60*) alırken, “Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.” ve “Metin benim için çok uzun.” ifadeleri en düşük değeri (*ort. 1,40*) almıştır. Diğer bir deyişle, 17-21 yaş aralığındaki öğrenciler, metindeki sözcüklerin zor olmadığını ve metnin sonunu beğendiklerini; metnin Türkçe düzeyleri için zor ve uzun olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 39'daki 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 1,86*) alırken, “Metnin sonunu beğenmedim.” ve “Metin benim için çok uzun.” ifadeleri en düşük değeri (*ort. 1,41*) almıştır. Diğer bir ifadeyle, 22-26 yaş aralığındaki öğrenciler, metnin Türkçe düzeyleri için zor ve uzun olmadığını, metnin sonunu beğendiklerini bildirmişlerdir.

Tablo 39'daki 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metnin sonunu beğenmedim.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 1,89*) alırken, “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 1,33*) almıştır. Diğer bir deyişle, 27-32 yaş aralığındaki öğrenciler, metnin sonunu beğendiklerini ve metni heyecan verici bulduklarını bildirmişlerdir.

Tablo 39'daki 33-40 yaş aralığındaki (*ort. 1,75*) ve 41 yaş ve üstündeki (*ort. 2,06*) öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri alırken, “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ifadesi 33-40 yaş aralığındaki (*ort. 1,13*) ve 41 yaş ve üstündeki (*ort. 1,53*) öğrenciler tarafından en düşük değeri almıştır. Diğer bir deyişle, 33-40 yaş aralığındaki ile 41 yaş ve üstündeki öğrenciler, metindeki sözcüklerin zor olmadığını ve metni heyecan verici bulduklarını bildirmişlerdir. Buna ek olarak, 41 yaş ve üstündeki öğrenciler tarafından, “*Metin benim için çok uzun.*” ifadesi de en düşük değeri (*ort. 1,53*) almıştır.

‘Kur düzeyi’ değişkenine göre A2 ve B1 kur düzeyleri öğrencilerinin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde Tablo 40'taki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 40: Kur Düzeyi Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler

Kur düzeyi	N	ort.	SS	t	p
A2	52	10,38	0,54606	3,082	0,003
B1	57	8,70			

Tablo 40'a göre A2 ve B1 kur düzeyi öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlere verdikleri yanıtlar incelendiğinde A2 ve B1 kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p > 0,003$). Buna göre, genel olarak öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlere sahip olmadığı (*ort. <14*); A2 kur düzeyi öğrencilerinin B1 kur düzeyi öğrencilerine göre metne ilişkin daha olumsuz görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular incelendiğinde, A2 kur düzeyindeki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlerinden, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 2,08*) alırken, “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 1,35*) almıştır. B1 kur düzeyindeki öğrencilerin metne yönelik

olumsuz görüşleri incelendiğinde, “Metnin sonunu beğenmedim.” ifadesi en yüksek değeri (ort. 1,68) alırken, “Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.” ifadesi en düşük değeri (ort. 1,33) almıştır.

Bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin metnin alternatif sonuçlarından olan *Gri Şapka* ve *Kırmızı Elbise* bölümlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 41’de gösterilmiştir:

Tablo 41: Metnin Alternatif Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Değişkenler	Metnin "Gri Şapka" adlı sonunu daha çok beğendim.	Metnin "Kırmızı Elbise" adlı sonunu daha çok beğendim.
	ort.	ort.
Kadın	2,86	3,17
Erkek	3,12	3,18
17-21 yaş	2,93	3,07
22-26 yaş	2,95	3,18
27-32 yaş	2,89	2,83
33-40 yaş	2,63	3,46
41 yaş ve üstü	3,18	2,29
A2	2,83	3,42
B1	3,04	2,96
Toplam	2,90	3,17

Tablo 41 incelendiğinde, tüm öğrencilerin *Kırmızı Elbise* adlı bölümü daha çok beğendiği görülmektedir. Değişkenlere göre incelendiğinde ise, kadın ve erkek öğrenciler; 17-21 yaş, 22-26 yaş, 33-40 yaş aralığındaki öğrenciler; A2 kur düzeyindeki öğrenciler *Kırmızı Elbise* adlı bölümü daha çok beğendiklerini bildirirken 27-32 yaş aralığındaki ile 41 yaş ve üstündeki öğrenciler ile B1 kur düzeyindeki öğrenciler metnin *Gri Şapka* bölümünü daha çok beğendiklerini bildirmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Derlem Tabanlı Okuma Metni Denemesi: *Gece Kuşları* (A1-A2)” adlı bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen başlangıç (A1-A2) dil düzeyi öğrencileri için metindilbilimsel ölçütlere uygun, okunabilir, okunaklı ve öğrenmeye yardımcı, alanda var olan kaynaklardan farklı olarak birden fazla sonu olup öğrencinin hikâyesinin akışına göre seçim yapıp okumaya devam etmesini sağlayacak bir okuma materyali hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin okuma becerisine katkı sağlayacağı düşünüldükten A1-A2 dil düzeyi öğrencileri için Edward Hopper’ın “Gece Kuşları” adlı tablosu üzerinden “Gece Kuşları” adında bir fantastik bir hikâye oluşturulmuş; A1, A2 ve B1 öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusu, *Gece Kuşları* metninin okumaya yönelik tutumla olan ilişkisi ile ilgilidir. Bu amaçla, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ‘istek’, ‘fayda’, ‘kaygı’ ve ‘değer algısı’ boyutları ile ele alınmış; ‘cinsiyet’, ‘yaş’, ‘kur düzeyi’ ve ‘kurum’ değişkenlerine göre incelenmiştir. Tüm katılımcıların okumaya yönelik tutumlarından elde edilen öntest ve sontest değerleri incelendiğinde, okumaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı değişiklikler olduğu görülmüş; tüm katılımcıların *Gece Kuşları* metnini okuduktan sonra okumaya karşı daha istekli ($p > 0,004$) olduğu, okumanın faydasına olan inançlarının arttığı ($p > 0,008$), okuma kaygılarının azaldığı ($p > 0,008$) görülmüştür. Buna ek olarak, katılımcıların okumaya verdiği değer, uygulama sonunda artış gösterse de istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p < 0,523$). Okuma Tutum Ölçeği’nin değer algısı boyutunda anlamlı bir değişikliğin olmamasının nedeni, araştırma kapsamında yapılan okuma uygulamalarının sadece altı gün sürmesine bağlı olarak, okumaya verilen değer algısının oluşmasının, daha uzun bir süreci gerektiriyor olmasına bağlanabilir. Bu bulgular, iyi yapılandırılmış (okunabilir ve okunaklı) ve okuyucunun dil düzeyine uygun metinlerin okuma becerisine karşı öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin istekleri, artalan ve dünya bilgileri, yaşları, kültürleri...vb. etkenlerin de göz önünde bulundurulması gerekliliği yadsınmamalıdır. Bu bulgular, Türker (2019a) ve Türker (2019b) ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda,

yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma tutumları incelenmiş ve öğrenciler açısından okuma tutumunda olumlu değişimler olduğu görülmüştür.

Araştırmada, kadınların ($p > 0,030$) ve erkeklerin ($p \leq 0,051$) uygulama sonunda okumaya daha istekli olduğu ve kadınların okumanın faydasına olan inançlarının arttığı ($p > 0,002$) görülmüştür. Buna ek olarak, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kadınların ve erkeklerin okuma kaygılarının azaldığı, okumaya verdikleri değer algısının yükseldiği görülmüştür. Bu bulguları, görüş formuna verilen yanıtlara da bakıldığında şöyle açıklamak mümkündür: Uygulamalardan önce erkeklere göre kadınlar daha çok Türkçe hikâyeye okuduklarını bildirmiştir. Okuma konusunda daha istekli olan kadınların, doğal olarak uygulama sonunda da okuma istekleri anlamlı biçimde artmış ve okumanın faydasına olan inançları da olumlu yönde değişmiştir. Bu bulgular alanyazınla paralellik göstermektedir. Bozpolat (2010); Batur, Gülveren ve Bek (2010); Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya daha istekli olduklarını, kadın öğrencilerin okumanın etki ve yarar boyutunda daha olumlu tutumlar sergilediklerini gözlemlemişlerdir.

Tutum bulguları, 'yaş' değişkeni açısından incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma kaygılarındaki azalma ($p > 0,013$), görüş formunda da "*Türkçe bir metin okuyacağım için endişelendim.*" ifadesini en az işaretlemeleriyle orantılı bir bulgudur. Diğer bir ifadeyle, okuyacakları metinlerle ilgili endişelerinin olmaması, öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmekte, bu da anlama-anlamlandırma sürecini kolaylaştırmakta/hızlandırmaktadır. 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin, uygulamalardan önce diğer yaş gruplarına göre daha az Türkçe hikâyeye okumuş olmalarına rağmen, uygulamalardan sonra okumanın faydasına olan inançlarının arttığı ($p > 0,006$) görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, *Gece Kuşları* metninin uygulamalarından sonra, Türkçe hikâyelerin faydalı olduğuna yönelik inançlarında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmüştür. 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin ise okuma isteklerinin artması ($p > 0,032$) ile ilgili bulgular, öğrencilerin görüş formuna verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında "*Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu.*" ifadesiyle *Gece Kuşları* metnine yönelik olumlu görüş geliştirdikleri görülmüştür. Buna ek

olarak, diğ er yaş gruplarından elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrencilerin okumaya karşı isteklerinde ve kaygı düzeylerinde olumlu anlamda değişiklik olması, görüş formuna verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında bu olumlu anlamdaki değişikliği açıklamaktadır. Dolayısıyla *Gece Kuşları* metninin genel olarak yaş değişkeni üzerinde olumlu okuma tutumu değişimlerine neden olduğu ve bu değişimlerin de öğrenci görüş formundan elde edilen bulgularla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutum bulguları, ‘kur düzeyi’ değişkeni açısından incelendiğinde, uygulama sonunda A2 ve B1 kur düzeylerindeki öğrencilerin okuma tutumunun ‘istek’ ve ‘fayda’ boyutlarında anlamlı değişimler olduğu görülmüştür. Buna göre, *Gece Kuşları* metni uygulamalarının ardından hem A2 kur düzeyi öğrencileri ($p > 0,046$) hem de B1 kur düzeyi ($p > 0,032$) öğrencileri okumaya karşı daha istekli bir tutum göstermiş; A2 kur düzeyi öğrencilerinin okumanın faydalarına ilişkin inançlarında ($p > 0,018$) anlamlı bir artış görülmüştür. Bu bulgular, sesli kitapların B1 kur düzeyi öğrencilerinin tutumuna etkisini araştıran Türker’in (2019b) yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna ek olarak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da A1 kur düzeyindeki öğrencilerin uygulama sonunda okumaya daha istekli olması; A1 ve B1 kur düzeyindeki öğrencilerin okumanın faydasına olan inancının artması; A1, A2 ve B1 kur düzeylerindeki öğrencilerinin okuma kaygılarının azalması, *Gece Kuşları* metnin hedeflediği okuyucu kitlesinin beklentilerini hem metindilbilimsel hem de içerik olarak karşıladığını ve okuyucu motivasyonunu arttırdığını düşündürmektedir. Bu arada, SBS’ye göre A1 düzeyindeki öğrenci sayısının az olması, A1 grubu öğrencileri için bir genelleme yapılmasını mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle söz konusu uygulamaların daha geniş A1 düzeyi öğrencileriyle gerçekleştirilmesi daha geçerli verilerin elde edilmesine neden olacaktır.

Tutum bulguları, ‘kurum’ değişkeni açısından incelendiğinde, uygulama sonunda sadece A Kurumu öğrencilerinin ‘istek’ ve ‘fayda’ boyutlarında anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Diğ er bir ifadeyle, uygulamalar sonunda A Kurumu öğrencilerinin okumaya karşı istekleri artmış ($p = 0,050$) ve okumanın faydasına olan inançları ($p > 0,001$) olumlu yönde değişmiştir. Bunun yanında anlamlı bir fark

bulunmasa da B, C ve D kurumlarındaki öğrencilerin de okumaya daha istekli olduğu ve okuma kaygılarının azaldığı görülmüştür. A Kurumu'na ait tutum puanlarında istatistiksel anlamlılığın olmasına karşın diğer kurumlarda olmamasını, A Kurumu'nun tüm öğrencilerinin yurt dışında olması ve Türkçe her türlü girdiyi bekliyor/istiyor olmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmanın okumaya yönelik tutumla ilgili bulguları kısaca özetlenecek olursa, *Gece Kuşları* metninin okuma tutumuna etkisi olumlu sonuçlar vermiştir. Uygulamalar sonucundan cinsiyet, yaş, kur düzeyi değişkenlerine göre okuma tutumunun “istek”, “fayda” ve “kaygı” boyutlarında farklı ve anlamlı bulgulara ulaşılmıştır. Bu boyutların yanı sıra okuma tutumunun “değer algısı” boyutunda gruplar arasında değişiklikler gözlemlenmiş; öğrencilerin okumaya verdikleri değer, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu yönde değişmiştir. Bu bulgular *Gece Kuşları* metninin, hedef kitlenin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabileceğini düşündürmektedir.

İkinci araştırma sorusu olan *Gece Kuşları* metnine yönelik okuma-anlama başarısı ile “cinsiyet” değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında *Gece Kuşları* metnine yönelik soruları yanıtlamada, kadın öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı olmuştur. Bu bulguyu, kadın ve erkek öğrencilerin okuma tutum sonuçlarında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya daha istekli olması ve okuma kaygılarının daha az olmasıyla açıklamak mümkündür. Bu bulgular, kaygı durumunun akademik başarıya olumsuz etkisi olduğunu gösteren Batumlu ve Erden (2007), Altunkaya (2017) gibi çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Gece Kuşları metnine yönelik okuma-anlama başarısı ile “yaş” değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında, *Gece Kuşları* metnini anlama- anlamlandırmada yaşın bir etkisi olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anlamlı bir farka rastlanmasa da etkinlik ve testlerde en yüksek puanı 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin, en düşük puanı ise 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin aldığı görülmektedir. Şahin (2015: s. 31) yabancı dil öğrenimi ve yabancı dil öğrenme başarısı ile yaş arasındaki ilişkinin tek bir değişkene göre yorumlanamayacağını

ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, karmaşık bir süreç olan yabancı dil öğrenimi, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, sosyo-ekonomik durumuna, inancına...vb. pek çok değişkene bağlı olan bir süreçtir. Çalışmadan elde edilen bu bulguyu, sadece yaş değişkenini göz önüne alarak açıklamak pek olası değildir. Ancak bu bulgu, görüş formuna verilen yanıtlarla karşılaştırıldığında, 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin okuma stratejisini en çok kullanan grup olmasına karşın okuma anlama etkinlik ve testlerinde en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Bu durum araştırmanın devamında, araştırmanın üçüncü sorusu olan görüş formuna ilişkin bulgularla birlikte daha ayrıntılı olarak yorumlanacaktır.

Gece Kuşları metnine yönelik okuma-anlama başarısı ile “kur düzeyi” değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında, B1 kur düzeyi öğrenciler, A1 kur düzeyi öğrencilerine ($p > 0,016$) ve A2 kur düzeyi öğrencilerine ($p > 0,003$) göre etkinlik ve testlerde daha başarılı olmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da etkinlik ve testlerde A2 kur düzeyi öğrencilerinin de A1 kur düzeyi öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu bulgular, araştırmanın, amacına ulaştığını düşündürmektedir: Hedef kitlesi A1 ve A2 kur düzeyindeki öğrenciler olan bu çalışmada B1 kurundaki öğrencilerin daha başarılı olması, çalışma deseni oluşturulurken hedeflenen beklentinin gerçekleştiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, çalışmanın deneysel deseni planlanırken B1 dil düzeyi öğrencileri, bir çeşit kontrol grubu olarak düşünülmüş ve bu grubun tüm etkinlik ve testlerde diğer öğrencilerden daha başarılı olacağı öngörülmüştür. *Gece Kuşları* metnine ait bulgular, A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin anlama-anlamlandırmada diğer düzeylerdeki okuyuculara göre Türkçeye ait dilin bilgisini hatırlamak ve işleme yapmak için daha çok zihinsel performans göstermelerine gerek olduğunu göstermektedir. Bu da hazırlanan okuma materyalinin hedeflenen kitle için uygun olduğunu düşündürmektedir. Tüfekçioğlu (2013), dil becerilerinin gelişmişliğinin, dili kullanma oranı ile bağlantılı olduğunu ve okuma eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların, öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri ve daha çok uygulama yapabilecekleri nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular incelendiğinde, tüm öğrencilerin uygulama sürecinde okuma stratejilerini

çoğunlukla kullanmayı tercih ettiğini, metne ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğunu; metne yönelik olumsuz görüş belirtmediğini göstermiştir. Bu bağlamda, “okuma stratejisi” boyutu “cinsiyet” değişkeni açısından, öğrencilerin kullanmayı tercih ettiği okuma stratejileri incelendiğinde, kadın öğrencilerin en çok “*Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.*” ifadesini tercih ettiği (ort. 3,50); erkek öğrencilerin ise “*Metni dersten önce okudum.*” ifadesini daha çok tercih ettiği (ort. 3,29) görülmüştür. Bu tercihlerin, kadınların okuma anlama etkinliklerinde ve testlerinde erkeklerden neden daha başarılı olduklarını açıklamada etkili bir gerekçe olduğu düşünülmektedir. Metnin dersten önce okunması, şüphesiz öğrenci hazır bulunuşluğunu etkiler, ancak bu okumanın nasıl yapıldığının (göz atma biçiminde mi, bilmediği sözcükleri ve dilbilgisi konularını araştırarak mı...vb), okunanların kişisel farklılıklara bağlı olarak bellekte kalma süresinin ne kadar olduğunun da anlama-anlamlandırmada etkili olduğu unutulmamalıdır. Diğer taraftan kadınların okuma süreçlerinde, önceki bölümleri hatırlamaya çalışma çabaları, artan bir zihinsel performansını ve işleme sürecini de göstermektedir.

Öğrenci görüşlerinin “okuma stratejisi” boyutu “yaş” değişkeni açısından ele alındığında, gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmasa da en dikkat çekici bulgu, 41 yaş ve üstündeki öğrencilere aittir. Okuma stratejisi kullanmayı en çok tercih eden bu grubun (ort. 36,11), okuma stratejilerini en çok kullanan grup olmasına karşın etkinlik ve testlerde en az puanı almış olmaları beklenmeyen bir sonuçtur. Bu bulgu, alanyazından farklılık göstermektedir: Balcı ve Dündar (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri ile yaptığı çalışmada, okuma stratejisi kullanımı ile okuma-anlama becerisi arasındaki ilişkiyi araştırmış ve okuma stratejisi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

“Okuma stratejisi” kullanma ile “kur düzeyi” değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin *Gece Kuşları* metnini okurken çoğunlukla okuma stratejisi kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Okuma sürecinde strateji kullanımı, edinilmesi beklenen bir beceri geliştirme aracı olduğundan, bu çalışmada da elde edilen bulgulara dayanılarak, sadece anadili öğretimi ortamlarında değil; yabancı/ikinci dil öğretimi ortamlarında da eğitimcilerin, öğrencilerin strateji kullanımları

hususunda hassas olmaları ve onları strateji kullanmaya yönlendirmeleri, eğitim çıktılarındaki başarıyı arttıracaktır.

Öğrenici görüşlerinin “metne yönelik olumlu görüş” boyutu, “cinsiyet” değişkeni açısından incelendiğinde, tüm öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin olumlu görüşleri incelendiğinde, her iki grubun da “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesi en yüksek değeri almıştır. Bu tercih de *Gece Kuşları* metninin hem dilsel hem biçimsel düzenlemeler hem de içerik açısından okuyucu beklentilerini karşıladığını düşündürmektedir. Okuma tutumunun “istek” boyutunun her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı çıkması, bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrenici görüşlerinin “metne yönelik olumlu görüş” boyutu bulguları “yaş” değişkeni açısından incelendiğinde, 17-21 yaş (ort. 3,87) ve 22-26 yaş (ort. 3,95) aralığındaki öğrenciler en çok “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesini, 27-32 yaş (ort. 3,89) aralığındaki öğrenciler “*Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım.*” ifadesini işaretlemiştir. Bu üç grup arasında en başarılı grup 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerdir. Metindeki karşılıklı konuşmaları anlamada bir problemleri olmadığını belirten bu grubun başarısında, *Gece Kuşları* metninin ağırlıklı olarak diyaloglardan oluşmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin *Gece Kuşları* metni uygulamaları sonunda kaygı düzeylerinin düşmesinin, hikâyeye karşı olumlu tutum sergilemeleriyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrenici görüşlerinin “metne yönelik olumlu görüş” boyutu “kur düzeyi” değişkeni açısından incelendiğinde, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesinin A2 (ort. 3,88) ve B1 (ort. 3,89) kur düzeyi öğrencileri tarafından en yüksek değeri alması, bu öğrencilerin *Gece Kuşları* gibi metinleri okumak istediklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğrencinin dil düzeyini de dikkate alarak yeni üretilen metinlerde, metinsellik ölçütlerinin uygulanmasına ek olarak, metnin hem nitelik hem de nicelik olarak okunabilir ve okunaklı olması gerekmektedir. Bu ölçütleri karşılayan bir metnin, öğrencilerin okuma isteklerini olumlu yönde

etkileyeceği düşünülmektedir. Öyle ki; bu çalışmanın tutum bulguları da bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğrencilerin “metne yönelik olumsuz görüş”leri cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenlerine göre incelendiğinde öğrencilerin, metne yönelik olumsuz görüşlere sahip olmadığı görülmüştür. Bu bulgu da *Gece Kuşları* metninin öğrencilerin beklenti, ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığını düşündürmektedir.

“Öğrenci Görüşleri Formu” kapsamında öğrencilere hangi alternatif sonu daha çok beğendikleri sorulduğunda, *Kırmızı Elbise* sonunun daha çok beğenildiği görülmüştür. Zillmann (1998), insanların gerilim filmlerini eğlenceli bulmalarının nedenini, metnin düğümünde en üst düzeye çıkan kaygının, hikâyenin sonundaki mutlu son ile birlikte yerini rahatlamaya bırakmasına bağlamaktadır. *Gece Kuşları* metninde de *Kırmızı Elbise* sonunun daha çok beğenilmesinin nedenini, hikâye sonunda Mathilda'nın kurtulmasına bağlamak mümkündür ki; katılımcılara hikâyenin en beğendikleri kısmının neresi olduğu sorusu sorulduğunda (açık uçlu soru) gerekçe olarak, *Mathilda'nın kurtulmuş olması* dile getirilmiştir. Çünkü hikâyedeki düğüm, bir kadının (Mathilda) bir tabloda esir kalması; düğümün çözülmesi de esirin kurtulması olduğundan öğrenciler bu sonu daha çok sevmiş olabilirler. Diğer taraftan *Gri Şapka* adlı sonu, 27-32 yaş aralığındaki, 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin ve B1 kur düzeyindeki öğrencilerin daha çok beğendikleri görülmüştür. *Gri Şapka* adlı sonu, olay örgüsünde düğümün *Kırmızı Elbise* sonlu hikâyedekiyle aynıdır (Mathilda'nın esir kalması), ancak düğümün çözümünde, Hakan'ın rüyadan uyanmasıyla birlikte tüm yaşananların bir rüya olduğunu farketse de hikâyenin bitişinde, Hakan'ın Enstitü'ye gidip Mathilda'ya rüyasında onu gördüğünü söylemesi, hikâyenin sonunu aslında okuyucunun hayal gücüne bırakmaktadır. Diğer bir ifadeyle *Gri Şapka* sonunu okuyucular, aslında düğümü “çözülmedi” olarak düşündüklerinden *Kırmızı Elbise* sonunu daha çok beğenmiş olabilirler.

Sonuç olarak amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen başlangıç düzeyi (A1-A2) öğrencilerinin dil düzeylerine uygun bir hikâye oluşturmak olan bu çalışmanın bulguları ışığında, *Gece Kuşları* metninin A1 ve A2 öğrencilerinin dil düzeyleri için

uygun olduğu düşünölmektedir. Okuma tutum ölçeği ve görüş formlarından elde edilen bulgular ışığında da *Gece Kuşları* metninin okuma tutumuna olumlu etki ettiği, öğrenici dil düzeyine uygun ve ilgi çekici olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan, her ne kadar *Gece Kuşları* metni, bir okuma materyali olarak hazırlanmış da olsa metin öncesindeki, metnin okunması sırasındaki ve metnin bitimindeki etkinliklerin sınıf ortamında yapılmasında diğer dil becerileriyle de ilgili çalışmalar yapılabilmifitir.

ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyi öğrenciler için birden fazla sonu olan bir hikâye oluşturmayı amaçlayan bu çalışma kapsamında bu bölümde, alanyazına katkı sağlayacağı düşünölerek, “metin oluşturma” veya “okuma becerisi” üzerine çalışmak isteyen araştırmacılar için önerilere değinilmiştir.

Mukundan vd. (2016: 66-67), okuyucuların bireysel ilgi alanıyla ilgili konuları okumaktan daha çok zevk alacağını ve bu okuma metinlerine daha çok ilgi duyacağını; her okuyucunun da farklı ilgi alanları olabileceğinden, farklı türlerde okuma materyallerinin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüş ışığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders kitapları dışında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun okuma kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, en çok başlangıç düzeyi öğrencileri için okuma materyaline ihtiyaç duyulduğundan bu öğrenciler için farklı metin türlerinde okuma kitaplarının hazırlanmasına ihtiyaç vardır. Konu seçimlerinde farklı uyruktan ve yaş düzeylerinden katılımcılar için ihtiyaç analizi yapılması, öğrenciler tarafından ilgi çekici konuların belirlenmesinde faydalı olacaktır.

Alanyazında (Tabak, 2017; Gömlersiz ve Pullu, 2017; Türker, 2018; Pürbudak ve Usta, 2019; Karalök, 2020) dijital öykülerin öğrenici tutum, motivasyon ve akademik başarisına olumlu etki ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda, hazırlanacak okuma materyalleri, dijital hale getirilebilir. Bu araştırma kapsamında oluşturulan *Gece Kuşları* metninin de dijital bir uygulama haline getirilmesi için uyarlama ve geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

Okuyucuların, sınırlı sözcüklüğü yüzünden metni anlamamalarının önüne geçmek için okuma materyali basılıysa, metin sonuna bir sözlüğün eklenmesi ya da okuma akışını bozmamak adına (özellikle başlangıç düzeyi öğrencileri için) aynı sayfada dipnot olarak öğrencinin bilemeyebileceği sözcüklerin anlamları ve örnek tümceler verilebilir. Okuma materyali dijital bir uygulamaysa, bilinmeyecek sözcükler tıklandığında örneğin açılır bir pencereyle sözcüğün anlamı ya da görseli verilebilir.

Gece Kuşları metninin “seçilebilir son” özelliğinin bulunması, diğer bir ifadeyle, hikâyenin alternatif sonuçlarının olması, öğrenciler tarafından olumlu bulunmuştur. Bu kapsamda, okuma materyali oluştururken, öğrencilerin metnin akışını kendilerinin yönlendirebileceği türden metinlerle karşılaşmaları, okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkileyecektir. Buna ek olarak, metnin görsellerle desteklenmesi de metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırdığından, metinlerde görsel seçimine de dikkat edilmeli ve görsellerin de yazılı metinle eşgüdümlü olarak ilerleyen yardımcı bir metin olduğu unutulmamalıdır. Güneş (2021: s. 194) de görsellerin konunun daha kolay öğrenilmesini, bellekte daha uzun ve canlı kalmasını, metnin çekici olmasını sağladığını belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin birbirlerinden ayrılamayacağı, alanyazında kabul görmüş bir görüştür. Bu bağlamda, oluşturulacak okuma metinlerinin diğer dil becerilerini de destekleyici nitelikte olması önem arz etmektedir. Bu noktada *Gece Kuşları* metninin uygulamalarında olduğu gibi, oluşturulacak okuma metinleri dinleme metni olarak hazırlanabilir, konuşma ve yazma becerilerine katkı sağlayacak etkinliklerle desteklenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin okuma stratejilerini her zaman kullanmadıkları görülmüştür. Örneğin; 41 yaş ve üzerindeki öğrencilerin, *Gece Kuşları* metni uygulamalarında, okuma stratejilerini en çok kullanan grup olmalarına karşın okuma-anlama testlerinde en başarısız grup olmaları beklenmedik bir sonuç olmuştur.

Bununla ilgili ileri çalışmalar yapılarak bu bulguların gerekçeleri daha ayrıntılı bir biçimde araştırılabilir. Okuma stratejilerinin okuma-anlama başarısına etkisi olduğundan ve dil sınıflarındaki öğrencilerin farklı kültürlerden, farklı eğitim anlayışlarından geliyor olması gibi nedenlerle eğitimcilerin derslerde, öğrencilere okuma stratejilerini nasıl kullanacakları yönünde kılavuzluk etmeleri, eğitim çıktılarını olumlu yönde etkileyecektir.

Bu araştırmada, okumaya yönelik tutum incelenmiş olmasına rağmen, öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon ve kaygı durumları üzerine çalışılmamıştır. Bu kapsamda, okuma becerisine ilişkin yapılacak ileri çalışmalarda, öğrencilerin diğer duyuşsal faktörlerle dil öğrenimi arasındaki ilişkinin de incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Akçataş, Ahmet (2020). “Metindilbilim”. Şu kitapta: Ed. Erdoğan Boz. Dilbilim teorik ve uygulamalı alanlar. Ankara: Gazi Kitabevi, 91-145.

Akyol, Hayati (2014). “Okuma”. Şu kitapta: Ed. Ahmet Kırkılıç & Hayati Akyol. İlköğretimde Türkçe öğretimi [Elektronik Sürüm]. Ankara: Pegem Akademi, 15-48. <https://www.turcademy.com/tr> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Alyılmaz, Semra, & Kübra Şengül (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri. İstanbul: Kesit Yayınları.

Aşçı, Ufuk Deniz, Meral Doğru, Ahmet Özdemir, Ahmet Koçak, & Yaşar Çelik (2019). Yabancılar için Türkçe okuma kitabı C+ kuru. Konya: Palet Yayınları.

Aytan, Necmi, & Hayrettin Tunçel (2016). Yabancılar için Türkçe okuma metinleri. İstanbul: Cinius Yayınları.

Balcı, Ahmet. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Bayraktar, Nesrin. (2020). Dil bilimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç-Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz, & Funda Demirel (2020). Eğitim bilimlerinde öğretim yöntemleri [Elektronik Sürüm]. Pegem Akademi.

Coşkun, Eyyüp (2014). “Türkçe öğretiminde metin bilgisi”. Şu kitapta: Ed. Ahmet Kırkılıç & Hayati Akyol. İlköğretimde Türkçe öğretimi [Elektronik Sürüm]. Ankara: Pegem Akademi, 231-283.

Cutting, Joan (2002). Pragmatics and discourse analysis. London: Routledge.

Çalışkan, Nihal (2021). Türkçe A1 ve A2 düzeylerine yönelik diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile uyumlanmış bir söz varlığı önerisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çetinkaya, Gökhan, & Gülsün Leyla Uzun (2018). “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri”. Şu kitapta: Ed. Hakan Ülper. Türkçe ders kitabı çözümlemeleri. Ankara: Pegem Akademi, 141-156.

Demircan, Ömer (1990). Yabancı dil öğretim yöntemleri: Dil bilimleri; öğrenme ve öğretme yolları; yabancı-dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri. Ekin Eğitim Yayıncılık.

Dilidüzgün, Şükran (2017). Metindilbilim ve Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Durmuş, Mustafa (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirci, Kerim (2021). Türkoloji için dilbilim: Konular, kavramlar ve teoriler [Elektronik Sürüm]. Anı Yayıncılık.
- Gedik, Enver. (2015). Yeni hayat yabancılar için Türkçe okuma kitabı. Mevsimler Kitap.
- Gedik, Enver (2019). Karagöz ile Hacivat Sultanahmet'e gidiyor. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Bostan ile Gülistan'dan seçmeler. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Don Kışot. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Leyla ile Mecnun. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Demiryolu çocukları. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Çocuk kalbi. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Deniz altında 20.000 fersah. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Gedik Enver, & Zehra Öztürk (2019). Küçük kadınlar. İstanbul: Erdem Yayınları.
- GENÇDES (2017). Türkçe öğrenen mülteci gençler için seviyelendirilmiş hikâye setleri.
- Günay, V. Doğan (2017). Metin bilgisi. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, Firdevs (2015). Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, Firdevs (2021). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Halliday, M. A. K., & Ruqaiya Hasan (1976). Cohesion in English. Longman.
- İşeri, Kamil (2020). Sözdən yazıya dile gelen metin. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, Haktan, Ümit Karul, Mehmet Kaya, & Aydın Göktaş (2018). Ed. Menşüre Aşçı & Fatih Numan Küçükballı. Yenisey yabancılar için Türkçe okuma kitabı: 1. Konya: Palet Yayınları.

- Karakaya, Esra (2009). Büyüklere dünya masalları. İstanbul: Dilmer Yayınları.
- Keçik, İlknur & Leyla Subaşı-Uzun (2004). Ed. Canan İleri. Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keskin, Funda & Alparslan Okur (2013). “Okuma eğitimi”. Şu kitapta: Ed. Mustafa Durmuş & Alparslan Okur. Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları, 293-308.
- Kınay, Damla Elif (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin uyarlama”. Şu kitapta: Ed. Faruk Yıldırım & Burak Tüfekçioğlu. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar - yöntemler - beceriler – uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi, 57-91.
- Korkut, Ece (2016). “Metin dilbilimi ve dil öğretimi”. Şu kitapta: Ed. Ece Korkut & İrem Onursal-Ayırır. Dil bilimleri ve dil öğretimi. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 173-202.
- Mukundan, Jayakaran, Abdolvahed Zarifi, & Seyed Ali Rezvani Kalajahi (2016). “Developing reading materials for ESL learners”. Şu kitapta: Ed. Maryam Azarnoosh, Mitra Zeraatpishe, Akram Faravani & Hamid Reza Kargozari. Issues in materials development. Sense Publishers.
- Özmen- Kalmutskaya, Serap (2018). Yabancılar için türkçe okuma kitabı. Delta Kültür Yayınevi.
- Polat, Hüseyin (2019). Yabancılar için Arapça açıklamalı Türkçe okuma metinleri. Hiper Yayınları.
- Sever, Sedat (2015). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Yusuf (2015). Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi. Eğitim Yayınevi.
- Şengül, Kübra (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde motivasyon, öz yeterlik, kaygı ve tutum”. Şu kitapta: Ed. Halit Karatay. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi, 81-105.
- Tunçel, Hayrettin (2016). Şüphe. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Tunçel, Hayrettin (2016). Bencil adam ve gizemli balık. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Türkdil, Yakup, Aslı Akıncılar, Dönüş Çiçek (2018). Ed. Mustafa Balcı & Deniz Melanlıoğlu. Türkçeye Yolculuk Musa Başkent Ankara’da. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Türkdil, Yakup, Aslı Akıncılar, Dönüş Çiçek (2018). Ed. Mustafa Balcı & Deniz Melanlıoğlu. Türkçeye Yolculuk Musa Efeler Diyarı İzmir’de. İstanbul: Kesit Yayınları.

Türkdil, Yakup, Aslı Akıncılar, Dönüş Çiçek (2018). Ed. Mustafa Balcı & Deniz Melanlıoğlu. Türkçeye Yolculuk Musa Geçilmez Çanakkale’de. İstanbul: Kesit Yayınları.

Türkdil, Yakup, Aslı Akıncılar, Dönüş Çiçek (2018). Ed. Mustafa Balcı & Deniz Melanlıoğlu. Türkçeye Yolculuk Musa Yeditepe İstanbul’da. İstanbul: Kesit Yayınları.

Uzun, Gülsün Leyla (2019). “Metindilbilim: Temel ilkeler ve kavramlar”. Şu kitapta: Ed. Ayşe Sumru Özsoy & Ümit Deniz Turan. Genel Dilbilim II. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 173-202.

Ülper, Hakan (2019). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Üzüm, Hakan (2018). Yeni dünya yabancılar için Türkçe okuma kitabı. Mevsimler Kitap.

Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı (A1- A2) (2020). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Yılmaz, Begüm & Özcan Kaya (2016). Don Kışot. Mevsimler Kitap.

Yılmaz, Engin. (2021). Uygulamalı metin bilgisi. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, Hakan (2011). Türkçe okuyorum 2. Dilmer Yayınları.

Yılmaz, Hakan. (2015). Türkçe okuyorum 1. Dilmer Yayınları.

Yılmaz, Hakan. (2015). Türkçe okuyorum 3. Dilmer Yayınları.

Yılmaz, Hakan. (2015). Türkçe okuyorum 4. Dilmer Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü. Dede Korkut Hikâyeleri Dizisi.

Yunus Emre Enstitüsü. Anadolu Hikayeleri Dizisi.

Yunus Emre Enstitüsü. Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri.

Yunus Emre Enstitüsü. Çocuk Hikâyeleri Dizisi.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Aksan, Mustafa & Yeşim Aksan (1991). “Metin Kavramı ve Tanımları”. Dilbilgi Araştırmaları Dergisi, 2, 90-104. <http://dad.boun.edu.tr/en/pub/issue/29237/313014> adresinden 06.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Aksan, Yeşim, Mustafa Aksan, Ümit Mersinli & Umut Ufuk Demirhan (2017). A frequency dictionary of Turkish. London: Routledge.

Aktan, Fatma (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Halide Edip Adıvar'ın Himmet Çocuk Hikâyesinin B1-B2 Düzeyinde Sadeleştirilmesi Ve Etkinlik Hazırlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Altunkaya, Hatice (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Ve Okuma Kaygıları”. Education Sciences, 12, 3. <http://dx.doi.org/10.12739>

Ateşman, Ender (1997). “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi”. Dil Dergisi, 58, 171-174.

Ay, Sıla (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Sait Faik Abasıyanık'ın 'Birtakım İnsanlar' Adlı Hikâyesinin B1 Seviyesine Sadeleştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Bakan, Hande (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Otel. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balcı, Ahmet & Semih Alper Dündar (2017). “Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(2), 258-270. <https://doi.org/10.16916/aded.302672>

Batumlu, Didar & Münire Erden (2007). “Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki”. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 24-38.

Batur, Zekeriya, Hakan Gülveren, & Hafız Bek (2010). “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği”. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (3), 1.

Bayraktar, Nebahat Sena (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Türk Masallarından Yararlanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bernard, Michael, Bonnie Lida, Shannon Riley, Telia Hackler & Karen Janzen (2002). “A Comparison of Popular Online Fonts: Which Size and Type is Best?”. Usability News, 4(1). <http://www.pasotti.org/> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Bezirci, Burak, Asım Egemen Yılmaz (2010). “Metinlerin Okunabilirliğinin

Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi Ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü”. Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi, 12 (3), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40831/492667> adresinden 16.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Bezirci, Burak, Asım Egemen Yılmaz (2010). “Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü Önerisi”. IEEE 18. Sinyal İşleme ve İletişim Uygulamaları Kurultayı (SIU 2010). Diyarbakır, 368-371.

Bozpolat, Ebru (2010). “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”. Journal of World of Turks, (2), 1.

Bölükbaş, Fatma (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi”. International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES2015, 924-935.

Çelik Korat, Tuğba, Sercan Demirgüneş & Dilek Fidan (2018). “Okur Dostu Anlatısal Metin Değerlendirme Rubriği Oluşturma Çalışması” [Bildiri]. 11. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, Ankara.

Çelik Tuğba, Sercan Demirgüneş & Dilek Fidan (2015). “Okur Dostu Metin Olma Özelliği ile Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Başkent University Journal of Education, 2(1), 115 - 122. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/29> adresinden 27.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Çelik, Tuğba, Sercan Demirgüneş & Muhammet Baştuğ (2014). “Metin Oluşturma ve Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik “Okur Dostu” Metin Değerlendirme Rubriği Geliştirme Çalışması”. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2014 (14), 65-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoess/issue/8528/105911> adresinden 18.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Çetinkaya, Gökhan (2010). Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirgüneş, Fatoş (2015). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okur Dostu Metin Bağlamında Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

De Beaugrande, Robert Alain & Wolfgang U. Dressler (1981). Introduction to text linguistics. London: Longman. <https://www.scribd.com/document/321016439/Beaugrande-R-Dressler-W-Introduction-to-Text-Linguistics> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

Dreher, Mariam Jean & Harry Singer (1989). “Friendly Texts and Text-Friendly

Teachers”. Theory Into Practice, 28(2), 98-104.
<https://www.jstor.org/stable/1476995> adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

DuBay, William H. (2007). “Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text”. <https://eric.ed.gov/?id=ED506403> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

Erdem-İpek, Melike (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer İsimli Hikâyesinin Sadeleştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğlu, Safa (2015). Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Ömer Seyfettin'in ‘Üç Nasihat’ Hikâyesinin Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Sadeleştirme Denemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fidan, Dilek (2016). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen Öğrenici Görüşleri”. Turkish Studies, 11/14, 257-276. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9826>

Ghaffarı, Roghayyeh (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Yeterliliklerine Uygun Edebî Metin Uyarlama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gömlüksiz, Mehmet Nuri, & Emine Kübra Pullu (2017). “Toondoo İle Dijital Hikâyeler Oluşturmanın Öğrenci Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi”. Electronic Turkish Studies, 12(32).

Gürsoy Akyüz, Selcen (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden Yararlanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karalök, Feyza Senem (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımının Okuma Motivasyonuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Karatay, Halit (2009). “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği”. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (2), 58-79. Doi: 10.11616/AbantSbe.242

Kaya, Musa (2018). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Ve Yılkı Atı Adlı Eserlerin Yabancılar İçin A2 Düzeyine Uyarlanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kaymaz, Zeynep (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman Ve Köpek İsimli Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uygun Sadeleştirme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman, Ahmet (1998). "Uygulamalı Dilbilim". Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9, 101-106. <http://dad.boun.edu.tr/tr/pub/issue/4532/290533> adresinden 25.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Krashen, Stephen (1989). "We Acquire Vocabulary And Spelling By Reading: Additional Evidence For The Input Hypothesis". The modern language journal, 73(4), 440-464. <https://www.jstor.org/stable/pdf/326879.pdf> adresinden 22.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kutlu, Adem (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşığı Ve Perili Köşk Adlı Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Murat, Hasan Bağcı, & Yusuf Uyar (2008). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi". İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 117-136.
- Özdemir, Serpil (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdin, Ali (2020). Türk Masallarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metni Olarak Uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özet, Ayşe Tuğçe (2019). Nasreddin Hoca Fıkralarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metni Olarak Düzenlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özmen, Ceren (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Tülin (1993). "Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi". Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 0 (8), 181-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuaded/issue/1041/11760> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Pürbudak, Ayşegül, & Ertuğrul Usta (2019). "Bellek Destekli Strateji Yöntemiyle Hazırlanmış Dijital Öykünün Yabancı Dil Dersi Tutumuna Etkisi". Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 95-114.

- Rashtchi, Mojgan, & Hassan Hajihassani (2010). "Blog-Assisted Language Learning: A Possibility In Teaching Reading To Iranian EFL Learners". *International Journal of Language Studies*, 4(4).
- Süner, Rümeyza (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin B1 Düzeyine Uyarlanması: Eskici Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Tabak, Gürkan (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tapan, Nilüfer (1989). "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi", *Dilbilim Dergisi*, 4, 183- 192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10816> adresinden 14.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut Yeşilyurt, Elif (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımında Nasreddin Hoca Fıkralarının B2 Seviyesinde Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tüfekçioğlu, Burak (2013). "Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma". *E-dil Dergisi*, 1, 101-117.
- Türkben, Tuncay (2017). *Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türker, Murat Sami (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Türker, Murat Sami (2019a). "Blog Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi". *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (2), 199-210. DOI: 10.24315/tred.427539
- Türker, Murat Sami (2019b). "Sesli Kitapların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi". *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19 (19), 263-286 . DOI: 10.30767/diledeara.542621
- Yaşar, Selin Asya (2019). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama Ve Memduh Şevket Esendal'ın 'Pazarlık' Hikâyesinin A2 Seviyesine Göre Uyarlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Yayan, Hasan (2019), Yabancılara Türkçe Öğretiminde Refik Halit Karay'ın Eskici Ve Testi Adlı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Zillmann, Dolf (1998). "The Psychology Of The Appeal Of Portrayals Of Violence". Şu kitapta: Ed. Jeffrey H. Goldstein. Why we watch: The attractions of violent entertainment. Oxford University Press.

3. Elektronik Kaynaklar

Ankara Üniversitesi TÖMER (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Anthony, Laurence (2020). AntConc (Version 3.5.9) [Computer Software]. Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Avrupa Konseyi (2013). TELC Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim Ve Değerlendirme. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden 01.04.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2016). Yabancılara Türkçe Öğretimi Programı.

Türkçe Metin Sıklık Analizi Çözümleyicisi [Bilgisayar Yazılımı]. Türkiye. İstanbul Üniversitesi NLP Grup. Erişim: <http://nlp.istanbulc.edu.tr/metinanaliz/>

Türkçe Ulusal Derlemi [Bilgisayar Yazılımı]. Türkiye. <https://www.tnc.org.tr/tr/>

Türkiye Maarif Vakfı (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı. İstanbul.

EKLER

EK 1: GECE KUŞLARI METNİ

GECE KUŞLARI

1. BÖLÜM

Hakan, Şikago Sanat Enstitüsü'nün önüne geldi. Taksiden indi ve saate baktı. Saat 17.00. Enstitü, bir saat sonra kapanıyor. Hakan, girişteki güvenlik ofisinden bir broşür aldı. Broşürde tablolar ve ressamlar hakkında bilgiler var.

Güvenlik ofisinin arkasında büyük bir salon var. Bu salonda, ünlü ressamların tabloları var. Sağdaki duvarda sarı, büyük bir tablo var. Soldaki duvarda Da Vinci'nin ve Picasso'nun tabloları var. Salonun tavanında büyük bir lamba var.

Hakan resimlere tek tek baktı. Resimlerle ilgili bilgileri okudu. Picasso'nun, "Yaşlı Gitarist" tablosunu çok beğendi. Picasso, çok ünlü bir İspanyol ressam. Bu resmi 1903-1904 yıllarında yaptı. Resimde fakir ve yaşlı bir adam var. Adamın elinde bir gitar var.

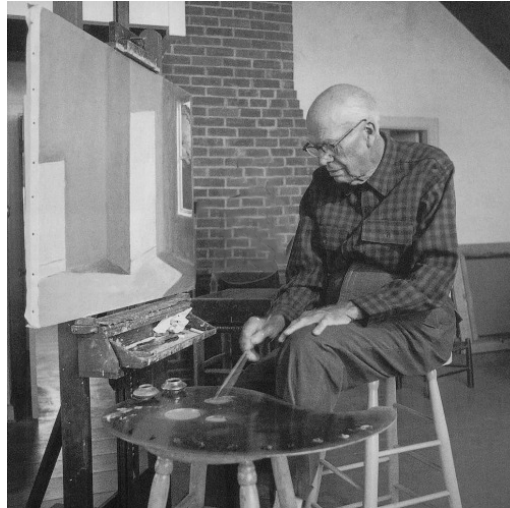


Hakan salonda yürüdü ve tablolara baktı. Karşıdaki duvarda bir tablo gördü. Bu tabloda bir restoran var. Restoranda bir kadın ve bir erkek birlikte oturuyor. Restoran görevlisi, kadın ve erkek ile konuşuyor. Bir adam da masanın köşesinde yalnız oturuyor. (1)



Hakan “Çok güzel bir resim.” diye düşündü. O, tabloya baktı ve yalnızlığı hissetti. Kadın ve erkek beraberler, ama çok mutsuzlar...

Hakan elindeki broşüre baktı. Bu tabloyu kim yaptı? Ne zaman yaptı? Tablonun adı ne? Tabloyu, Ressam Edward Hopper, 1942 yılında yapmış. Tablonun adı “Gece Kuşları”.



Hakan “Gece Kuşları” tablosuna uzun uzun baktı. “Bu tabloda garip birşeyler var.” diye düşündü... Tablodaki kadına baktı: Kadının turuncu saçları var. Onun elbisesi kırmızı. Burnu biraz büyük. Zayıf bir kadın... Hakan ‘Evet, bu tabloda garip



birşeyler var, ama ne?’ diye düşündü.

Hakan, tabloya yakından bakmak istedi ve tabloya elini uzattı. Tablodaki kadının saçlarına dokundu.

Güvenlik görevlisi Hakan’ı gördü ve uyardı:

- Beyefendi, tablolara dokunmak yasak!
- Özür dilerim. Tabloyu incelemek istedim.
- Üzgünüm efendim, lütfen tabloya dokunmayın.

Hakan salonda yürüdü ve diğer tablolara da baktı: Vincent van Gogh’un “Yatak Odası” tablosuna, Mary Cassatt’in “Çocuğun Banyosu” tablosuna, Pierre-Auguste Renoir’in “İki Kız Kardeş” tablosuna baktı.

Hakan bir kadın sesi duydu: “Yardım et bana! Lütfen, yardım et bana!” O, çevresine baktı ama kimseyi görmedi. Salonda, sadece ünlü ressamların tabloları var. Aynı ses “Merhaba, buradayım. Lütfen, bana yardım et!” dedi. Hakan, ünlü ressam

Hopper'ın tablosuna baktı. Tablodaki kadın, hareket mi etti? Hakan'a birşeyler mi anlatmak istiyor? Evet evet, tablodaki kadın yaşıyor ve hareket ediyor... Bu ses, o tablodan geliyor.

Hakan "Sen konuşuyorsun! Ama nasıl?" dedi.

- Benim adım Mathilda. Bak, dinle beni... Lütfen bana yardım et! (2)



- Nasıl yardım edebilirim?

- Ben bu tabloda esir kaldım. Kimse beni duymuyor. Yıllardır, bu tabloda esirim. Lütfen, bana yardım et, kurtar beni buradan.

- Tabloda mı yaşıyorsun? Nasıl yani?

- Ben Manhattan'da yaşıyorum. 18 Ekim 1941 yılında Phillies Restoran'da birşeyler içtim. Sonra burada kaldım. Ne oldu, bilmiyorum ama bu restorandan çıkamıyorum. Burada esir kaldım. Kimse beni duymuyor...

- 1941 yılında mı? Ama biz, 2021 yılındayız! Sen yıllardır restoranda mı yaşıyorsun?

- Evet, yıllardır burada, bu restoranın içinde yaşıyorum. Esir kaldım burada.

- Bu nasıl olabilir? Hopper seni oraya nasıl esir etti?

- Ressam Hopper'ı tanımıyorum, ama yıllardır insanlar onun hakkında konuşuyorlar. Lütfen buradan kurtar beni! Yıllardır yalnızım!

- "Yalnızım." diyorsun ama yalnız değilsin! Tabloda, yanında bir adam var. Karşında bir restoran görevlisi var. Masanın köşesinde başka bir adam var.

- Ne? Nerede? Burada kimse yok! Ben tek başımayım.

- Nasıl olabilir? Onları görmüyorsun. Sen konuşabiliyorsun!

Allah'ım neler oluyor! Deliriyorum...

Güvenlik görevlisi, Hakan'ın sesini duydu.

- Bir sorun mu var beyefendi?

Hakan korktu. Güvenlik görevlisi tekrar sordu:

- İyi görünmüyorsunuz efendim. Nasıl yardımcı olabilirim?

- Hayır, hayır! Sadece bu tabloyu çok beğendim.

- Tamam efendim. Bu arada Enstitü birazdan kapanıyor.

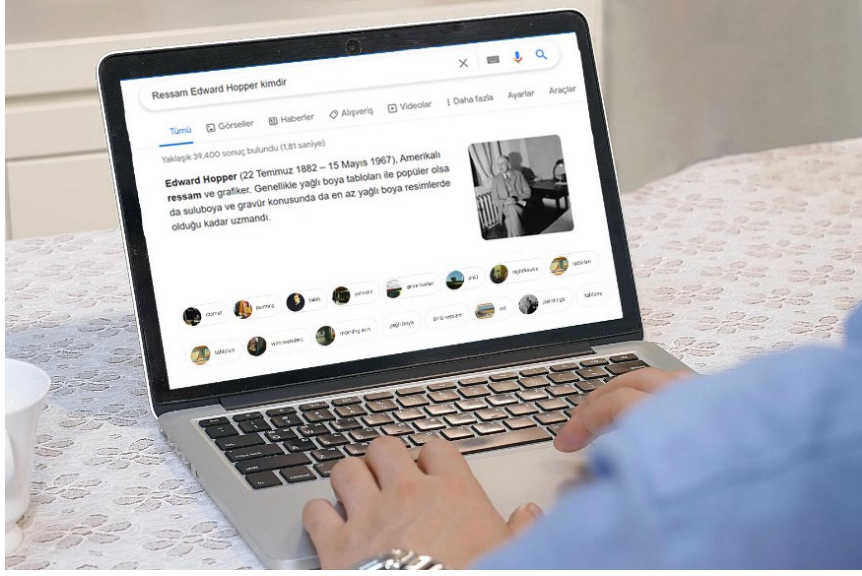
Hakan sordu:

- Enstitüyü sabah saat kaçta açıyorsunuz?

- Sabah 09.30'da açıyoruz, efendim.

- Tamam, teşekkür ederim.

Hakan, bütün gece tabloyu düşündü ve uyumadı: Bu bir rüya mı? Tablodaki kadın onunla gerçekten konuştu mu? O, internette araştırma yaptı: "Edward Hopper kim? "Gece Kuşları" tablosunun özelliği ne? Phillies Restoran, gerçek bir restoran mı?" O bütün gece bu tablo hakkında yazılar okudu.



Saat sabah 06.00 ama Hakan hiç uyumadı. O, Enstitü'ye tekrar gitmek istedi. Bilgisayarını kapattı ve banyoya gitti, duş aldı. Kıyafetlerini giydikten sonra otelin kahvaltı salonuna indi.

Saat 08.35. Zaman geçmiyor. Hakan kahvaltıda sürekli saate bakıyor ve Enstitü'ye gitmek istiyor. Kahvaltısını yaptıktan sonra otelin önünden bir taksiye bindi ve Enstitü'ye gitti.

Şikago Sanat Enstitüsü 1866 yılında kuruldu. Bu enstitü hem müze hem de okul. Bu müzede 260 bin koleksiyon var. Hakan Şikago Sanat Enstitüsü'nün önüne geldi. Enstitü yarım saat sonra açılacak. **(3)**



Hakan ünlü ve başarılı bir mimar. O Türkiye’de, İstanbul’da yaşıyor. 39 yaşında. O bekar, evli değil. Şikago’ya bir mimarlık projesi için geldi. Proje bittikten sonra Şikago’da gezmek istiyor.

Enstitü’yü açtılar. Hakan, hemen içeriye girdi ve Edward Hopper’ın tablosunun önüne gitti. O, tablodaki kadınla tekrar konuşmak istedi... “Buradaki güvenlik görevlileri ya da diğer insanlar, Mathilda’nın sesini duyuyorlar mı? Hayır...” diye düşündü. O, birşey söylemek istedi, ama korktu... Bekledi ve Mathilda’ya baktı... Mathilda onunla konuşmadı ve hareket etmedi ama dün, onunla konuştu, tabloda hareket etti. Dün bir rüya mıydı?

Hakan sessizce konuştu: “Mathilda, beni duyuyor musun?” Cevap yok. Hakan güldü: “Ben neler yapıyorum? Tabii ki benimle konuşmuyor. Sanırım dün çok yorgundum...”

Hakan karar verdi: Enstitü’den çıkmak istiyor. Kapıya yürüdü. Sonra aniden durdu ve düşündü. Geri döndü ve tablonun önüne tekrar geldi. **(4)**

- Mathilda!

Hakan hızlıca tabloya elini uzattı ve Mathilda’ya dokundu. Güvenlik görevlileri onu görmedi. Hatırladı, dün akşamı hatırladı: O, dün tabloya dokunduktan sonra Mathilda onunla konuştu.

- Çok teşekkür ederim! Ben seni duydum, ama sen beni duymadın.

- Rüya değil! Bu bir rüya değil! Sen gerçekten konuşuyorsun, Mathilda!

- Evet! Senin adın ne? Bana yardım edecek misin? Lütfen, beni kurtar!

- Benim adım Hakan. Mathilda, bütün gece seni düşündüm. Bu durum normal değil. Her şey çok garip. Ben hiçbir şey anlamıyorum! Bana her şeyi anlat...

- Neler oluyor, bilmiyorum... Neden buradayım, neden bu tablodan çıkamıyorum, bilmiyorum. Ama lütfen, bana yardım et. Yıllardır buradaki insanlardan yardım istiyorum. Beni sadece sen duydun.

- Tamam. Öncelikle neler görüyorsun, bana anlat.



- Burası Phillies Restoran. Cam duvarları var. Sol tarafımda sarı bir duvar var. Önümde bir bar var. Barın arkasında iki tane içecek makinesi ve turuncu bir kapı var. Benim arkamda ise bir sokak kapısı var. Burada hiç kimse yok.

- Mathilda, senin arkanda bir sokak kapısı yok! Tabloda, senin yanında bir adam var. O şapka takıyor. Lacivert bir ceket ve mavi bir gömleği var. O sigara içiyor. Masanın köşesinde de bir adam var ve yalnız oturuyor. Onun yüzünü görmüyorum. Senin karşında, barın arkasında restoran görevlisi var. O, orta yaşlı bir adam. Onun beyaz üniforması var ve size bakıyor.

- Anlamıyorum, kapısız bir restoranda mıyım? Ama ben kapıyı görüyorum. Çok ilginç.... Hava nasıl? Gündüz mü, gece mi?

- Hayır, restoranda kapı yok, Mathilda. Gece. Mevsim belki ilkbahar, belki sonbahar. Senin üzerinde kolları kısa, kırmızı bir elbise var. Yanındaki adamda ceket var.

- Hakan, ben bu restorana ekim ayında geldim. 18 Ekim 1941 tarihinde... Doğru, ben kırmızı bir elbise giyiyorum. (5)

- İnsanlar yok ama restoran aynı. Peki, Edward Hopper hakkında ne biliyorsun?

- Edward Hopper bir ressam ve bu tabloyu çizdi. Sadece bunu biliyorum... İnsanlar bu tabloya bakıyorlar ve konuşuyorlar. Hopper'ı burada duydum.

- Evet, bu tabloyu Hopper çizdi. Bu tabloda yalnızlığı anlatıyor. Şehirler kalabalık, ama insanlar yalnız hissediyorlar. Tablodaki insanlar mutsuz ve yalnız. Hopper tabloda bunu anlatmak istiyor.

- Yalnızım doğru! Ama ben neden burada kaldım?

- Bilmiyorum. Mathilda, sana yardım etmek istiyorum, ama nasıl, bilmiyorum...

- Hakan, bana yardım et! Lütfen! Bu restoran Manhattan'da.

- Bütün gece internette araştırdım, ancak Manhattan'da Phillies adında bir restoran yok, Mathilda!

- Yok mu? Peki, Edward Hopper kim? Onun bir çocuğu var mı? Belki o birşeyler bilir.

- Mathilda, internetten buna da baktım. Edward Hopper evliydi ama bir çocuğu yoktu. Edward Hopper ve karısı yıllar önce öldü.

- Ne yapacağız? Bana nasıl yardım edeceksin?

- Bilmiyorum...

- Hakan, lütfen Manhattan'a git. Belki birşeyler öğrenebilirsin.

2. BÖLÜM

Hakan sabah 7'deki uçakla New York'a geldi. Havaalanından çıktıktan sonra bir taksiye bindi. Şoföre Phillies Restoran'ı sordu. Şoför bilmiyor.

Hakan Greenwich Kasabası'na gitmek istedi. Çünkü Edward Hopper, "Gece Kuşları" tablosunda Greenwich'te bir restorandan etkilendi. Hakan telefonundan "Gece Kuşları" resmini açtı ve şoföre gösterdi:

- Greenwich'e gitmek istiyorum. Greenwich'te bu restoranı arıyorum.

- Böyle birkaç yer gördüm, ama bu restoran mı, emin değilim efendim.

- Tamam, haydi beni oraya götür.

Hakan taksiyle Greenwich'in sokaklarında dolaştı. Her yere baktı, Phillies'i görmek istedi. O, taksiden inmek ve yürümek istedi.

- Şu sokakta inmek istiyorum.

- Tabii efendim.

Hakan yürüdü. Her sokağa baktı, tablodaki Phillies'i insanlara gösterdi ve sordu. Bir kadın, bir restoran söyledi ama ismi Phillies değildi. Hakan hemen oraya gitti. **(1)**

Burası Phillies'e benziyor ama bu restoranın adı Sparkle. Hemen restorana girdi. Etrafı inceledi. Evet burası! Hopper'ın tablosundaki restoran burası!



Hakan buraya geldi ama ne yapıyor burada? Düşündü. Bir sandalyeye oturdu ve her yere tekrar baktı. Duvarda bir tablo gördü.

- Merhaba, hoş geldiniz, efendim. Ne alırsınız?
- Merhaba, ben bir fincan kahve istiyorum.
- Tabii efendim.

Hakan duvardaki tabloyu gösterdi:

- Şuradaki tablo çok güzel. Edward Hopper'ın "Gece Kuşları" tablosunu biliyor musunuz? Ona çok benziyor.



- Evet efendim, biliyorum. Hopper'ın "Gece Kuşları" tablosunda insanlar da var.

- Bir de "Gece Kuşları" tablosundaki restoranın kapısı yok. Bu tabloda restoranın bir kapısı var.

Takım elbiseli adam, Hakan ile garsonun konuşmasını duydu ve gülümsedi:

- Tabloları seviyorsunuz, sanırım.

- Evet, Hopper'ın tablolarını çok seviyorum. Bu tabloyu kim çizdi, biliyor musunuz?

- Geçmişte bu restoranın sahibi Josephine Hopper'dı. Josephine Hopper, Edward Hopper'ın karısı. Bu restoranın adı da Phillies'ti. Sanırım o yıllarda Hopper, karısı için çizdi. Yıllardır bu restoranın sahibi benim ailem. Bu tablo hep buradaydı. Biz de beğendik ve çıkarmadık.

- Anladım, teşekkür ederim. Tablonun fotoğrafını çekebilir miyim?

- Tabii efendim.

Hakan, tablonun fotoğrafını çekti ve tablodaki kapının yerine dikkatlice baktı. **(2)** Bu tablo, "Gece Kuşları" tablosunun aynısı. Ama bu tabloda Mathilda ve diğer insanlar yok. Neden?

Hakan saatine baktı. Saat 16.35. İlk uçakla Şikago'ya dönmek istiyor. Bir taksiye bindi ve taksi şoförüne "Lütfen havaalanına gidelim." dedi.

Hakan saat 22.00'da Şikago'ya geldi. Sanat Enstitüsü kapalı. Hakan çok yorgundu. O dün gece de hiç uyumadı. Hemen otele gitti ve uyudu.

Hakan, sabah saat sekizde uyandıktan sonra dişlerini fırçaladı ve hemen kıyafetlerini giydi. Taksiye bindi ve Enstitü'ye gitti.

“Gece Kuşları” tablosunun önünde bir kadın vardı. Kadın tabloya bakıyor.



- Merhaba hanımefendi. Bu tabloda ne görüyorsunuz?

- Bu tabloda bir kadın var. Kadının yanında sevgilisi var. Onlar konuşmuyorlar. Restoran görevlisi onlara bakıyor. Herkes mutsuz görünüyor...

Mathilda Hakan'ı gördü. “Hakan! Geri geldin!” diye bağırdı. Hakan ona cevap vermedi, çünkü Hakan tabloya dokunmadı ve Mathilda'yı duymadı. Hakan, kadına cevap verdi:

- Peki, restoranın bir kapısı yok. Bunu fark ettiniz mi?

- Aaaah! Haklısınız... Şimdi gördüm. Kapı yok! Bu insanlar orada esir olmuş gibi!

- Evet... Sanki orada esir kalmışlar gibi...

Mathilda mutsuzdu. Mathilda Hakan'a "Hakan, beni duymuyor musun? Hakan, lütfen beni duy ve lütfen bana yardım et!" dedi.

Kadın, Hakan'a "Ben diğer tablolara da bakmak istiyorum. İyi günler." dedi. Kadın gittikten sonra Hakan, Mathilda'ya baktı:

- Mathilda, nasılsın? Aaahh! Bir dakika!

Hakan, güvenlik görevlisine baktı ve o görmeden tabloya hızlıca dokundu.

- Bana cevap vermedin. "Hakan beni duymuyor." diye düşündüm ve korktum. Neler oldu? Manhattan'da Phillies'i buldun mu?

- Galiba Phillies'i buldum. Hopper, galiba "Gece Kuşları" tablosunda Greenwich'te bir restorandan etkilendi. O restoranı buldum. Restoran, tablodaki restoranın aynısı ama restoranın adı "Phillies" değil; "Sparkle". 1942 yılında adı Phillies'ti.

- Peki, beni nasıl kurtaracaksın?

- Bilmiyorum Mathilda. Sen bana "Arkamda bir kapı var." dedin. O kapıdan çıkamıyor musun?

- İçeriden bakıyorum, kapının arkasında bir sokak var. Kapıdan çıkıyorum ama tekrar restorana giriyorum.

- Mathilda! Sparkle'da bir tablo gördüm. "Gece Kuşları" tablosunun aynısı. Ama o tabloda insanlar, yani siz yoksunuz ve o restoranın kapısı var. Belki bu tabloya bir kapı gerekli. Ben bir kapı çizmek istiyorum. Belki o kapıdan çıkabilirsin.

- Nasıl yapacaksın? Güvenlik görevlisi seni görebilir.

- Bilmiyorum. Plan yapmak için düşüneceğim. Burada pek çok kamera var. Koleksiyona zarar vermek suç. Beni kameradan görebilirler.

- Hakan, yıllardır bu tablodayım. Yıllardır Şikago Sanat Enstitüsü'nde insanları izliyorum. Sana burası hakkında bilgi vereceğim.

Hakan Mathilda'yı dinledi. Güvenlik görevlileri, sabah 07.00, akşam 19.00 saatleri arasında çalışıyor. Saat 19.00'da başka güvenlik görevlileri geliyor ve sabah 07.00'a kadar burada bekliyorlar. Bu salonda, sadece bir güvenlik görevlisi var. Saat 19.00'da güvenlik görevlileri yer değiştiriyor; birinci güvenlik görevlisi işten çıkıyor ve diğer güvenlik görevlisi işe başlıyor. **(3)** Salon, o zaman birkaç dakika boş kalıyor. Hakan o sırada, gizlice binaya girecek. Enstitü'nün içinde çok kamera var. Mathilda, salondaki kameraların yönlerini söyledi.

- Mathilda, ben şimdi gidiyorum. Saat 19.00'da tekrar geleceğim ve tabloya kapı çizeceğim.

- Teşekkür ederim Hakan. Çok sağol. Umarım kapıdan çıkabilirim....

Saat 18.30. Hakan, Enstitü'nün karşısındaki ağacın arkasında oturuyor. O, çok korkuyor. Birazdan bir suç işleyecek. Mathilda için... Ah Mathilda! Bu bir rüya mı? Gerçek olabilir mi? Hakan bunları düşünüyor ve güvenlik görevlilerini izliyor.

Saat 18.52. Hakan, son kez telefonundan Sparkle'daki tabloya baktı ve kapıyı tekrar inceledi. Yavaşça Enstitü'nün kapısına gitti. Hakan, duvarın arkasında saklandı ve güvenlik ofisine baktı. Güvenlik görevlisi, işten çıkmak için eşyalarını topluyor. Diğer güvenlik görevlisi ise onunla konuşuyor.

Saat 18.59. Şimdi! Güvenlik görevlileri ofisten çıktı, Enstitü'nün merdivenlerinden indiler. Güvenlik görevlileri

merdivenlerde konuşuyorlar, Hakan duvarın arkasından gizlice içeriye giriyor.

Hakan koştı ve “Gece Kuşları” tablosunun önüne gitti. Çok hızlı bir şekilde, Sparkle’daki kapının aynısını çizdi. Mathilda’ya:

- Mathilda! Haydi çık! Kapıyı çizdim!

- Hakan! Kapıdan çıkamıyorum! Olmuyor!

- Haydi Mathilda! Kapıyı aç! Çık oradan!

- Hakan, kapı işe yaramadı: Kapıdan çıkıyorum ama yine restorana giriyorum.

Hakan çok korktu ve hızlıca düşündü. “Kapı işe yaramadı... Mathilda çıkamadı! Kapı... Ne yapacağım?”

Güvenlik görevlisi Hakan’ı görecek. Kameranın yönü birazdan Hopper’ın tablosuna dönecek. Hakan korkuyor, korkudan elleri titriyor. Bir suç işledi ve güvenlik görevlisi onu görmek üzere.

Hikâyenin üçüncü bölümü için bir nesne seçin.

GRİ ŞAPKA MI?

KIRMIZI ELBİSE Mİ?

GRI ŞAPKA - 1

- Beyefendi! Hey! İyi misiniz?

Bir kadın İngilizce konuşuyor ve Hakan'a bakıyor. Hakan uyandı. Çevresine baktı. O, bir restoranda. Bu restoran! Bu restoran Sparkle'a benziyor.

- İyiyim, teşekkür ederim. Neler oluyor? Burası neresi?

- Oh! Burası Phillies Restoran.

- Neredeyim ben? Burası neresi? Neler oluyor?

Hakan tekrar sordu.... Kadın, ona bir bardak su verdi. Hakan suyu içti. Kadın:

- Burası Greenwich Kasabası beyefendi. Restoranın önünde bayıldınız, daha iyi misiniz şimdi?

Hakan ayağa kalktı. Restorana baktı: "Phillies mi? Sparkle... Bugünün tarihi ne?" dedi. **(1)**

- 18 Ekim 1941. İyi misiniz?

Burası Phillies Restoran'dı. Hakan restoranda... Etrafa baktı. O, şok içinde... Edward Hopper'ın tablosundaki restoran burası. Peki, 1941 yılına nasıl geldi? Düşündü... Hatırladı. Mathilda için tabloya bir kapı çizdi. Mathilda kapıdan çıkamadı. Güvenlik görevlisi Hakan'ı görmek üzereydi. Hakan korkuyla tabloda Mathilda'nın ellerine dokunup onu tutmak istedi ve işte 1941 yılında bu restoranda...

Hakan, çevresine baktı. Restoranın kapısını gördü ve düşündü. Mathilda'nın cümlesini hatırladı: "Hakan, ben bu restorana 18 Ekim 1941 tarihinde geldim."

"Bugün 18 Ekim 1941... Mathilda, 18 Ekim 1941 yılında restorana geldi. Ben tablodaki kapıdan girdim... Ben şimdi 18 Ekim'deyim. Mathilda bu akşam buraya gelecek, ama hayır olmaz!

Ona engel olacağım, Mathilda restorana girmeyecek! O zaman Hopper onu çizemez ve Mathilda kurtulur. Peki ben, ben nasıl kurtulacağım buradan?” diye düşündü.

Hakan bunu düşündü, ama Mathilda’yı nasıl bulacak? Ona nasıl “Restorana girme.” diyecek, onu nasıl ikna edecek? Düşündü, düşündü, düşündü... Belki de Mathilda’yı değil; Hopper’ı bulmak iyi olacak. Akşama kadar Hopper’ı bulacak ve onunla konuşacak.

Saat 13.15. Hakan Greenwich’in sokaklarında birkaç saat yürüdü. Bir an önce Hopper’ı bulmak istiyor. Edward Hopper, Phillies Restoran’ı evinin yakınında gördü ve “Gece Kuşları” tablosunu çizdi. Evi muhtemelen Phillies yakınlarında. Bu çevredeki sokaklarda yürüdü, evleri inceledi. Hopper’ı aradı.

Hakan çok heyecanlı. O, 1941 yılında Amerika’da... Acaba bu tarihte Türkiye nasıl? Birkaç gün sonra Türkiye’ye gidebilir mi? Hayır, hayır! Hemen Hopper’ı ve Mathilda’yı bulacak, bir an önce Mathilda’yı kurtaracak, kendisi bir an önce 2021’e geri dönecek.

Hopper 1.95 boyunda, beyaz saçlı bir adam. 1941 tarihinde Edward Hopper 59 yaşında. Hakan daha önce Hopper’ın fotoğraflarını internette gördü. Cebinden telefonunu çıkardı ve internetten Hopper’ın fotoğrafına tekrar bakmak istedi ama 1941 yılında internet yok! Cep telefonu da çalışmıyor...

Mathilda’nın uzun, turuncu saçları var. Zayıf bir kadın. Uzun bir burnu var. Mathilda 35 yaşlarında. Hakan Mathilda’nın resimdeki halini biliyor. Hakan, Mathilda’yı bulmak istiyor ve sokaktaki bütün kadınlara dikkatlice bakıyor...

Hakan sokaklarda yürüdüktan sonra Phillies'e geri döndü. O hatırladı: Sparkle'daki restoranın sahibi, "Restoranın eski sahibi Josephine Hopper" dedi.

Phillies'in kapısından korkuyla içeriye girdi, "Mathilda gibi tabloda esir kalabilirim." diye düşündü.

Garson, Hakan'a bir sandviç ikram etmek istedi.

- Sandviç için teşekkür ederim, ama benim param yok. (2)

- Sorun değil, afiyet olsun. Kıyafetleriniz biraz farklı.

Nerelisiniz?

- Iıııı.... Evet... Türküm.

- Neden Amerika'ya geldiniz?

- Ben ressamım. Amerika'yı görmek istedim.

Hakan, yalan söyledi. "Mimarım." demedi, çünkü Hopper ile tanışmak istiyor. Hakan, tekrar konuştu:

- Size birşey sormak istiyorum. Greenwich'te bir ressam varmış. Adı Edward Hopper. Onu tanıyor musunuz?

- Evet, tanıyorum. Josephine'in kocası. Josephine bu restoranın sahibi.

- Gerçekten mi? Ben Edward Hopper ile tanışmak istiyorum.

Yardımcı olabilir misiniz?

Garson, mutfaktaki kadına "Josephine! Bakar mısın? Bu beyefendi Edward'ı arıyor." diye seslendi.

Josephine geldi. Hakan, merakla Josephine'e baktı. Josephine uzun boylu, siyah saçlı, güzel bir kadın. Kibar bir kadına benziyor. O neşeli görünüyor. Hakan, Josephine ile nasıl tanışacak? "Merhaba, ben 2021'den geliyorum. Kocanız Edward, Mathilda'yı bir tabloda çizdi ve o esir kaldı. Lütfen yardım edin!" mi diyecek? Ne diyecek?

- Merhaba, ben Hakan. Ben ressamım. Uzun zamandır buradayım. Ressam Edward Hopper ile tanışmak istiyorum.

Kadın şaşırdı. Hakan'a dikkatlice baktı.

- Edward'ı nereden tanıyorsunuz?

Edward Hopper henüz dünyada çok ünlü değil. Çünkü Hopper en önemli ve en ünlü tablosu "Gece Kuşları" tablosunu henüz çizmedi. Hakan bu soruya nasıl cevap verecek?

- Ben de ressamım. Manhattan'da, onun hakkında güzel şeyler duydum. Ben de onunla tanışmak istedim. Onunla resimler hakkında konuşmak istiyorum.

Josephine şaşırdı ama mutlu oldu. Eşi Edward, ünlü bir ressam oluyor. Josephine, her zaman Edward'a destek oldu.

- Tamam Hakan. Eminim, Edward da seninle tanışmak isteyecek.

- Harika! Edward Hopper ile nasıl tanışacağım? Onu nerede görebilirim?

- Edward'ı sokakta görmek biraz zor. O genellikle evde resim yapıyor.

- Evinize gelebilir miyim Bayan Hopper?

- Peki, benimle gel.

- Teşekkür ederim.

Hakan çok mutlu oldu çünkü Hopper ile tanışacak. Hakan zaten Hopper'ı tanıyor. "Gece Kuşları" tablosu sayesinde internetten Hopper hakkında pek çok şey okudu.

Josephine, Hakan'a güvendi. Çünkü Hakan çok kibardı. Eve gittikten sonra Hopper ile tanıştılar.

Resim atölyesine girdiler, Hakan şaşırdı:

- Gece Kuşları!



- “Gece Kuşları”... Ne demek istiyorsun Hakan?

Hopper, “Gece Kuşları” tablosunu çiziyor. Tablodaki restoran görevlisi, Mathilda’nın yanındaki adam, masadaki içecekler, sandalyeler... Tabloda, sadece Mathilda ve köşedeki yalnız adam yok. **(3)**

- Ben... Şey... Bu tablo çok güzel. Gece, yalnızlık, restoran... Çok güzel bir resim.

- Teşekkür ederim, Hakan. Bu tabloyu çiziyorum ama henüz bitmedi. Bu tabloda birşeyler eksik. Ne eksik bilmiyorum, ama böyle beğenmiyorum.

- Mathilda yok...

- Kim yok?

- İıııı.... Edward, tablo bu şekilde harika. Tablodaki restoran, Phillies'e benziyor.

- Evet, burası Phillies. Eşimin restoranı. Orayı beğeniyorum. Kalabalık şehirde, yalnız insanlar oraya geliyorlar.

- Peki, tabloda neden bir kapı yok?

- Hakan, çok dikkatli bir insansın. Kapı yok... Çünkü yalnız insanlar, bu restorana girdikten sonra birşeyler içiyorlar ve mutsuzluklarını düşünüyorlar. Aslında bu restoran dünya gibi: İçinde esir kaldık, yaşıyoruz. Biliyorsun, şimdi II. Dünya Savaşı var. Dünya kötü bir halde. Herkes mutsuz.

- Peki sence ne eksik bu resimde? Neden böyle bırakmıyorsun?

- Bilmiyorum... Daha önce Phillies Restoran'ı çizdim ve eşime hediye ettim. O tabloda insanlar yoktu. Bu tablo farklı olacak. Birkaç insan daha çizmek istiyorum ama olmuyor. Gerçek insanlar eksik... Gerçek insanları çizmek istiyorum.

Gerçek insanlar! İşte! Mathilda bu nedenle "Restoranda kimse yok." dedi. Restoran görevlisi ve Mathilda'nın yanındaki adam gerçek değiller. Hopper, onları hayal dünyasından çizdi. Peki, peki ya köşedeki yalnız adam... Mathilda onu da görmüyor. O da gerçek insan değil...



- Edward, bence bu resim harika. Eksik bir şey yok. Belki kapı çizebilirsin.

Hakan, Edward'ı ikna etmek istiyor. Çünkü Hopper, Mathilda'yı çizecek ve Mathilda esir kalacak. Hakan bunu istemiyor.

- Teşekkürler Hakan, ama bu tablo bitmedi. Kapı çizmek istemiyorum. Şimdi başka tablolarım hakkında konuşalım...

Edward ve Hakan sohbet ettiler ve tablolar hakkında konuştular. Hakan saatine baktı: Saat 18.00.

- Bay Hopper, akşam oldu, ben gideyim. Tanıştığımıza memnun oldum. Eminim, gelecekte insanlar senin tablolarını konuşacak.

- Teşekkür ederim Hakan, ben de memnun oldum. Hoşça kal. Aaahh! Hakan, bir dakika bekle lütfen. Sen çok farklı ve kibar bir insansın; bu gri şapkamı sana hediye etmek istiyorum. Beni hatırla...

- Çok kibarsın Edward. Teşekkür ederim.



Hakan, şapkayı taktıktan sonra Josephine'e ve Edward'a veda etti. Saat geç olmadan Phillies Restoran'ın önüne geldi. Birkaç saat sonra Mathilda restorana gelecek. Hakan, restoranın yanındaki ağacın altında oturdu. Edward'ı ve Mathilda'yı düşündü: "Mathilda'yı nasıl kurtaracağım? Ben buradan nasıl çıkacağım?"

GRI ŞAPKA- 2

- Mathilda! Mathilda!

Hakan Mathilda'yı sokağın başında gördü. Mathilda'nın kırmızı elbisesi var. Saçları tablodaki gibi. Ona seslendi:

- Mathilda! Lütfen dur. Merhaba!

- Merhaba. Siz kimsiniz? Adımı nereden biliyorsunuz?

- Ben Hakan. Mathilda... Lütfen bugün Phillies'e gitme. Lütfen!

"Sen de kimsin, benden ne istiyorsun?" diye bağırdı Mathilda. "Phillies'e gidiyorum, ama bunu nasıl biliyor?" diye düşündü...

- Tamam, sakin ol! Mathilda, ben...

Hakan, Mathilda'ya ne söyleyecek, düşünmedi. "Mathilda, ben 2021'de seninle bir tabloda konuştum... Sen burada esir olacaksın!" diyemedi. Hakan kendisine kızdı: "Ne diyeceğim Mathilda'ya?" (4)

- Mathilda, ben Phillies Restoran'da garsonum. Restoran bugün kapalı. Oraya gitme!

- Ne diyorsunuz? Adımı nereden biliyorsunuz?

- Mathilda... O restorana bu gece gitme. Lütfen. Hopper seni görmemeli.

- Hopper kim? Neler oluyor? Deli misin sen?

Hakan, Mathilda'nın kolunu tuttu. Mathilda korktu ve bağırdı:

- Bırak kolumu!

- Mathilda, lütfen oraya gitme!

Mathilda, Hakan'ı dinlemedi ve gitti. Hakan, restoranın önünde durdu. Hopper'ı görecekti ve ona "Git!" diyecekti. Bekledi... Bekledi... Bekledi... Hopper gelmedi. Bir süre daha bekledi. Vazgeçti. Restorana girdi ve köşeye oturdu. Bir içecek aldı ve üzgün üzgün düşündü.

Hopper, restoranın önüne geldi. Dışarıdan Mathilda'yı ve köşedeki yalnız adamı gördü... Eve gitti ve onları tablosuna çizdi. Hakan ve Mathilda tabloda esir kaldılar.



GRİ ŞAPKA - 3

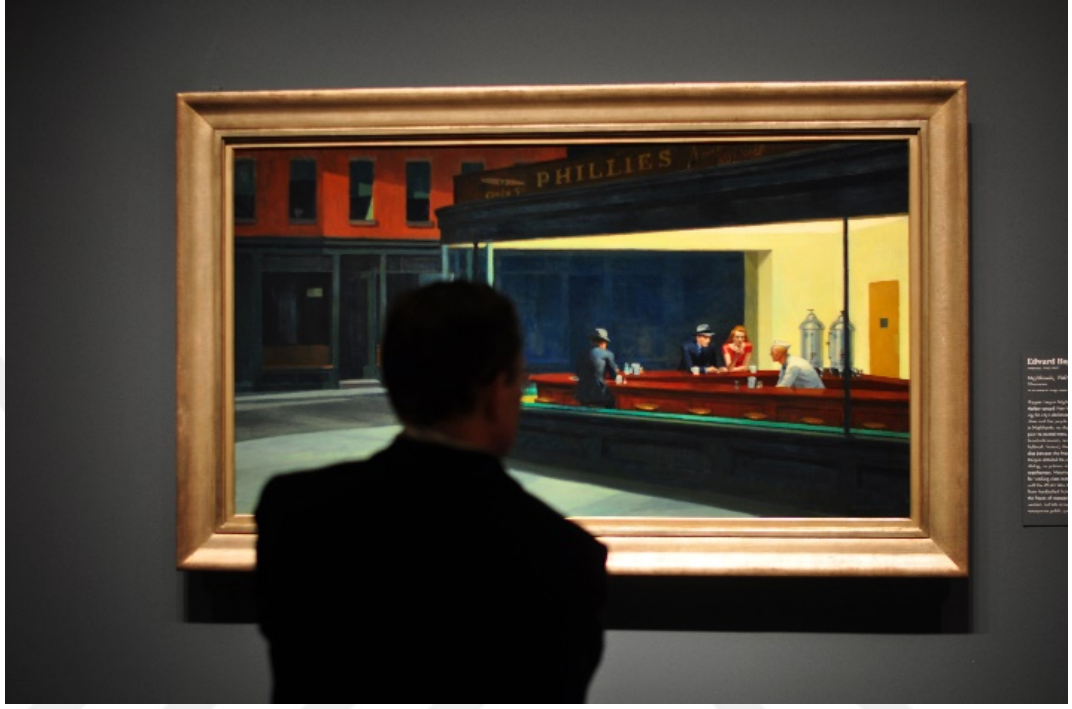
“Sayın yolcularımız, BT1144 uçuş numaralı İstanbul – Şikago uçağımız birazdan inecek. Lütfen emniyet kemerlerinizi bağlayınız.”

Hakan anons sesini duydu ve uyandı. O, Türkiye’den Amerika’ya gitmek için uçakta. Ünlü ve başarılı mimar Hakan, Şikago’ya bir mimarlık projesi için gidiyor.

“Bu ne garip bir rüyaydı!” diye düşündü. Biraz su içtikten sonra rahatladı. “Aman Allah’ım, geçmişte esir kaldım!” diye çok korktum. Rüyaymış... Çok sevindim...” dedi.

Hakan, havaalanından çıktıktan sonra bir taksiye bindi. O, Şikago Sanat Enstitüsü’nün önüne geldi. Taksiden indi ve saatine baktı. Saat 17.00. Enstitü bir saat sonra kapanıyor. Hakan girişteki

güvenlik ofisinden bir broşür aldı ve salona girdi. Karşıdaki duvarda Edward Hopper'ın "Gece Kuşları" tablosunu gördü. "Merhaba Mathilda!" dedi. "Seni rüyamda gördüm..."



KIRMIZI ELBİSE - 1

- Beyefendi! Hey! İyi misiniz?

Bir adam İngilizce konuşuyor ve Hakan'a bakıyor. Hakan kalktı. Çevresine baktı. O Enstitü'de.

- İyiyim, teşekkür ederim. Neler oluyor?

- Sizi burada gördüm. Sanırım bayıldınız. Ambulansı aradım, geliyor.

- Hayır hayır, gerek yok. İyiyim.

Hakan tablonun önünde bayıldı. Saate baktı: 19.30. Güvenlik görevlisi, Hakan'a bakıyor. Hakan'dan bir açıklama bekliyor. Hakan neden burada? **(1)**

- İıı.... Şey... Ben akşamüstü Enstitü'ye geldim. Birkaç gündür stresliyim ve yorgunum. Sanırım bu yüzden bayıldım.

- Anlıyorum efendim. Ne zaman geldiniz Enstitü'ye? Enstitü şu an kapalı ama siz içeridesiniz. Bu çok garip bir durum.

Hakan çok hızlı düşündü ve konuştu. Güvenlik görevlisi, Hakan'a güvenmedi, Hakan'dan şüphelendi.

- Ben 17.45'te geldim. "Bir broşür alacağım ve çıkacağım." diye düşündüm. Sanırım o zaman bayıldım. Galiba diğer güvenlik görevlisi arkadaşınız beni görmedi.

- Şimdi nasılsınız?

- Başım ağrıyor. Otele gitmek ve biraz uyumak istiyorum.

- Hangi otelde kalıyorsunuz?

Hakan otelin adını söyledi. Güvenlik görevlisi:

- İyi akşamlar. Kendinize dikkat edin.

Güvenlik görevlisi bir taksi çağırdı. Hakan taksiye bindi. Güvenlik görevlisi hemen Enstitü'ye girdi ve kamera kayıtlarını

açtı. “Bu adam nasıl burada kaldı? Jack nasıl görmedi?” diye düşündü.

Hakan, otele gitti. Neler oldu, hatırladı. “Tabloya kapı çizdim. Kapı işe yaramadı. Mathilda tabloda kaldı. Çok stresli bir gündü. Sanırım, bu yüzden korktum ve bayıldım.” diye düşündü. Güvenlik görevlisi Hakan’dan şüphelendi. Hakan bu sorunu nasıl çözecek, düşündü, düşündü, düşündü...

Ertesi gün, Hakan sabah 10.00’da uyandı. Kendisini çok kötü hissediyor. Bir bardak su içti, kıyafetlerini giydi ve taksiye bindi.

Hakan Enstitü’nün önüne geldi. İçeriye girmek istemiyor, çünkü korkuyor. Cesaretini topladı, Enstitü’ye yürüdü.

- Günaydın. Her gün buraya geliyorsunuz.

- Günaydın...

Hakan endişeli. Jack ona bir soru mu soracak?

- Siz dün akşam burada bayıldınız, değil mi? Güvenlik görevlisi arkadaşım söyledi.

Hakan çok korktu. “Kameralardan beni gördüler.” diye düşündü. **(2)** Güvenlik görevlisi Jack, konuşmasına devam etti:

- Şimdi iyi misiniz?

- Teşekkür ederim, iyiyim.

- Kameralardan kontrol ettik. Dün kötü bir durum oldu ama ben fark etmedim. 5. Koridorun kamerası çalışmıyor, bu yüzden sizi görmedim. Bu durum için özür dileriz.

Hakan şaşırıldı, derin bir nefes aldı, “Beni görmediler.” diye düşündü ve çok mutlu oldu.

- Sorun değil. Birkaç gündür stresliyim. Sizin bir suçunuz yok.

Hakan çok rahatladı. Bir suç işledi ve ceza alabilir. Güvenlik görevlileri durumu fark etmediler. Güvenlik görevlisine “Kolay

gelsin.” dedi ve Enstitü’ye girdi. Hakan’ın aklında iki soru var: Tabloya kapı çizdi. Kapı resmi tabloda mı? Bu kapıyı Jack görmedi mi?

Hakan tablonun önüne geldi. Tabloya baktı ama tabloda kapı yok. Tabloya dokunduktan sonra:

- Mathilda, beni duyuyor musun?

- Merhaba Hakan.

- Mathilda, dün akşam neler oldu, hatırlıyor musun? Tabloya kapı çizdim, kapı nerede?

- Evet. Sen bir kapı çizdin, ama o kapıyı ben burada hiç görmedim.

Mathilda çok üzgündü. Hakan da üzgündü ve şaşkıncı.

- Ama ben bir kapı çizdim. Dün akşam vardı. Şimdi nerede?

- Bilmiyorum. O kapı yok Hakan. Çok üzgünüm. Beni buradan nasıl kurtaracaksın?

Hakan çok şaşırıldı. “Bu nasıl bir tablo? İçinde bir insanı esir ediyor, üzerine kapı çiziyorum ama yok oluyor?” diye düşündü.

- Mathilda, seni nasıl kurtaracağım, bilmiyorum. Dün akşam bir suç işledim ve bir koleksiyona zarar verdim. Şanslıyım. Kameralar çalışmıyor, bu yüzden beni görmediler.

- Vazgeçiyorsun... Bana yardım etmek istemiyorsun...

- Hayır Mathilda, vazgeçmiyorum. Sadece korkuyorum. Ben ünlü bir mimarım ve Türkiye’de pek çok işim var. Sana nasıl yardım edeceğim, bilmiyorum.

- Hakan, çok üzgünüm. Yıllardır bu tabloda yaşıyorum ve beni sadece sen duydun. Ne düşündüm, biliyor musun? Bu tabloya dokundun ve beni duydun. Neden sen?

Hakan da bu soruyu hep düşündü. Bu sorunun cevabı yoktu... Neden Hakan?

- Bana yardım edemiyorsun. Ben hep burada yaşayacağım...

- Mathilda, lütfen sakın ol, ağlama. Birkaç gün daha buradayım.

Hakan ve Mathilda çok üzgündü. Hakan Mathilda'yı kurtarmak istiyor. Onu nasıl kurtaracak, bilmiyor. Onun Türkiye'de işleri var. Türkiye'ye geri dönecek. Mathilda'yı bırakmak istemiyor, ama mecbur.

Hakan, birkaç gün Enstitü'ye geldi, gitti. O, genellikle sabah erken saatlerde geldi, çünkü bu saatlerde Enstitü'de insanlar olmuyor. Hakan, Enstitü'de kalıp Mathilda ile sohbet etti. Türkiye'yi anlattı, 2021'de dünyada hayat nasıl, anlattı. Mathilda, geçmiş yılları anlattı. Mathilda ve Hakan, çok iyi iki arkadaş oldular.

Birkaç gün sonra, Hakan, tekrar Enstitü'ye geldi.

- Mathilda, birkaç saat sonra havaalanına gideceğim. Türkiye'ye dönüyorum.

- Seni tanımak çok güzeldi Hakan. Buradan kurtulamadım ama seninle sohbet ettim, mutluyum. Tekrar dönecek misin buraya?

- Önümüzdeki birkaç ay mümkün değil ama ilk fırsatta geleceğim.

- Hakan, birkaç gündür düşünüyorum. Burada yaşamak çok zor. Kendimi öldürmek istedim ama olmadı. Yıllardır burada yaşıyorum. Karnım acıkıyor ama yemek yemek istiyorum, olmuyor. Yaşlanmıyorum, ölmüyorum. Senden son birşey istiyorum. **(3)**

- Nedir?

- Beni öldür Hakan. Buradan kurtulmak mümkün değil. Yaşamak istemiyorum.

- Mathilda! Hayır, ben bunu yapamam. Nasıl yapacağım?

- Tabloyu yak, Hakan! Bu tabloyu yak ve beni yok et! Lütfen, senden sadece bunu istiyorum.

- Mathilda, bu bir suç. Ayrıca ben seni görmek istiyorum.

- Hakan, lütfen...

- Hayır Mathilda, tabloyu yakmak mantıklı bir fikir değil. Üzgünüm. Kendine iyi bak. Hoşça kal...

Hakan çok üzgündü. Enstitüden çıktı, taksiye bindi ve havaalanına gitti. Havaalanında bir kafede oturdu. Mathilda'nın cümlelerini düşündü.

“Sayın yolcularımız, BT1144 uçuş numaralı İstanbul seferi için 17.30’da B12 numaralı kapıya bekleniyorsunuz.”

Anons yapıyorlar. Hakan’ın uçağı geldi. Hakan valizini aldı, B12 numaralı kapıya yürüdü. O, Şikago’ya baktı ve “Hoşça kal Mathilda.” dedi.

KIRMIZI ELBİSE - 2

Saat 18.35. Hakan Enstitü’nün önünde, ağacın arkasında bekliyor. Mathilda’yı düşündü. Mathilda orada çok mutsuzdu ve üzgündü. Karar verdi: Tabloyu yakacak. Tabloyu yakmak, kolay olmayacak. Bunu daha önce düşündü ve iyi bir hazırlık yaptı.

Hakan çok korkuyor. Birazdan bir suç daha işleyecek. Mathilda için... Ah Mathilda! Saat 18.52. Hakan sessizce Enstitü’nün kapısına gitti. Daha önceki gibi Jack ve diğer güvenlik görevlisini izledi. Sabah Jack ile sohbet ettiler, o zaman öğrendi:

5. Koridorun kamerası hâlâ bozuk. Bu kez şanslı. Hızlıca tabloyu yakacak ve gidecek.

- Mathilda! Tabloyu yakacağım. Çok az vaktim var.

- Hakan, döndün. Teşekkür ederim. Bu doğru bir karar. Burada yaşamak istemiyorum. Ölmek istiyorum.

- Sen çok iyi bir insansın Mathilda. Seni çok sevdim. Seni hiç unutmayacağım. İyi ki varsın.

- Birazdan öleceğim. Hakan, çok teşekkür ederim. Benim için çok şey yaptın.. Seni çok seviyorum, beni unutma. Haydi yak tabloyu!

- Elveda Mathilda...



Hakan tabloyu yaktı. Koştu ve Enstitü'den çıktı. Kimse onu görmedi. Hakan Enstitü binasının önünde ağlıyor ve binaya bakıyor: “Elveda Mathilda... Elveda...”

Hakan ağacın arkasındaki valizini aldı. Yolda hızlı hızlı yürüdü. “Bitti...” dedi. Yürüdü, ağladı, bağırdı. Çok üzgündü Hakan. (4)

Taksiye bindi ve havaalanına gitti. Şikago macerası bitti. Artık Türkiye’ye gidiyor. Mathilda yok artık. İlk İstanbul uçağına yeni bir bilet aldı ve gitti.

KIRMIZI ELBİSE - 3

Hakan bir haftadır Türkiye’de, İstanbul’da. Günlerdir çok mutsuz. İşe gidiyor, geliyor ama hiç kimse ile konuşmuyor.

- Hakan Bey, günaydın.
- Günaydın Mehmet.
- Bugün nasılsınız? Birkaç gündür üzgünsünüz.
- Sağol Mehmet. Ben odamdayım. Lütfen rahatsız etmeyin.
- Efendim, size bir kargo paketi geldi. Buyurun.

Mehmet, Hakan’a kargo paketini verdi. Hakan kargo paketini aldı ve odasına gitti. Çantasını ve kargo paketini masaya koydu, ceketini çıkardı, sandalyeye oturdu. Kargo paketine baktı. Üzerinde “M. Maier’den” yazıyor.



Paketin içinden kırmızı bir elbise ve bir mektup çıktı. Hakan “Bu paket de ne böyle? M. Maier kim?” diye düşündü ve mektubu açıp okudu:

“Sevgili Hakan,

Şu an üzgünsün, hissediyorum. Mutlu ol, ben özgürüm. Şikago Sanat Enstitüsü’nde, tabloyu yaktın. “Ben öleceğim.” diye düşündüm ama ölmedim.

Sen tabloyu yaktıktan sonra ben kapıyı tekrar açtım ve sokağa çıktım.

Sana çok teşekkür ederim. Senin sayende artık özgürüm.

Bu mektubu sana 1942 yılında yazıyorum. Kargo şirketi 2021 yılında sana verecek. Ben 2021 yılında 114 yaşında oluyorum. O kadar uzun yaşayamam.

Umarım şirketinin adresi doğrudur ve umarım bu mektubu alabilirsin.

“Gece Kuşları” tablosu 2021 yılında nasıl, bilmiyorum. Ama lütfen beni unutma! Sana kırmızı elbisemi gönderdim. Ona bak ve beni hatırla.

Seni çok seviyorum. İyi ki varsın. Beni kurtardın, teşekkür ederim. Sana minnettarım!

Mathilda”

GÖRSEL KAYNAKÇASI

www.flickr.com/SeanDavis

www.flickr.com/KenLund

<https://tr.pinterest.com/pin/399342691930870501/>

www.flickr.com/AnnePetersen

www.flickr.com/JimForest

www.flickr.com/EvansE

www.flickr.com/Rach

www.flickr.com/AnnePetersen

www.flickr.com/JohnJacobsen

<https://tr.pinterest.com/pin/195625177535478167/>'den alınmış; düzenlenmiştir.

www.flickr.com/LauraMcElroy

www.flickr.com/JimForest

www.flickr.com/MillerHats

www.flickr.com/Luciano

www.flickr.com/MikeNorton

www.flickr.com/KenLund

www.flickr.com/Milly

EK 2: ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.04.2021-E.43890



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-10017888-020-43890
Konu : Büşra TOMRUKÇU Etik Kurul

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.03.2021 tarihli, 36545 sayılı ve "Büşra TOMRUKÇU Etik Kurul" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05/04/2021 tarih ve 2021/05 nolu toplantısında alınan 5 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 5: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 22/03/2021 tarih ve 36545 sayılı yazısı görüşüldü. Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra TOMRUKÇU'nun, Dr. Öğr. Üyesi Dilek FİDAN'ın danışmanlığında yürüttüğü "Derlem Tabanlı Materyal Geliştirme: Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkinlik Temelli A1/A2 Okuma Kitapları" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında yapacağı anketin uygulanmasında, bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. İbrahim ŞİRİN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. İBRAHİM ŞİRİN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 06.04.2021 16:51
Belge Doğrulama Kodu : *BENDAF3DC* Belge Doğrulama Adresi : https://ebys.kocaeli.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Bilgi için: Pelin ÜNALDI DOLGUN
41380, Kocaeli
Tel: +90 (262) 303 10 01 Faks: +90 (262) 303 10 33 Raportör
E-Posta : rekiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ : <http://www.kocaeli.edu.tr> Telefon No: 303 10 49
Kep Adresi: kocaeliuniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3: SEVİYE BELİRLEME SINAVI

Aşağıdaki okuma soruları, A1-B1 kur düzeylerindeki öğrencilerin seviyelerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Buna göre;

Okuma 1’de dilbilgisini test eden 15 soru,

Okuma 2’de okuma anlamayı test eden 5 soru,

Okuma 3’te dilbilgisini test eden 15 soru,

Okuma 4’te okuma anlamayı test eden 5 soru,

Okuma 5’te dilbilgisini test eden 15 soru ve okuma anlamayı test eden 5 soru bulunmaktadır.



OKUMA 1

Merhaba. Benim adım Noor. Ben Filistinliyim. Yirmi yaş.....(1). Ben Kocaeli Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde öğrenciyim. Ben Türkiye'ye sekiz ay önce gel..... (2). Altı ay.....(3) Kocaeli Üniversitesi DİLMER'de Türkçe öğreniyorum. Ben size ailemi ve(4) bir günümü anlatmak istiyorum.

Annem Ayşe, 53 yaşında. Babamın ad.....(5) Muhammet. Babam 57 yaşında. Onlar Filistin.....(6) yaşıyorlar. Benim bir kız kardeşim ve bir erkek kardeşim(7) Kız kardeşim Fatma 12 yaşında. Erkek kardeşim Mustafa 18 yaşında. Benim yaşımla, Fatma'nın ve Mehmet'in yaşından(8) büyük.

Ben hafta içi her sabah saat 07.00'da uyanıyorum. Kalk..... (9) duş alıyorum ve kıyafetlerimi giyiyorum. Saat 07.45'te kahvaltı yapıyorum. Kahvaltı.....(10) yurttan çıkıyorum ve okula gidiyorum. Derslerimiz saat dokuz çeyrek(11) başlıyor, birde bitiyor. Ders başlamadan önce arkadaşlarımla sohbet ediyorum.

Dersimiz bittikten sonra yurt.....(12) dönüyorum ve bir saat dinleniyorum. Akşam yemeği 18.30'da başlıyor. Yemekten sonra saat sekiz..... on bir.....(13) kadar internete giriyorum, film izliyorum ve müzik dinle.....(14). Türk müzik.....(15) çok hoşlanıyorum. Ben saat 23.00'te uyuyorum.

Metne göre doğru cevabı işaretleyin.

- | | | | |
|----------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| 1) yaşıyorum | yaşıdayım | yaşta | yaşıdasın |
| 2) geldi | geldim | geliyorum | geleyorum |
| 3) aylardır | aydan önce | aydan sonra | aydan beri |
| 4) burada | buradaki | burası | buradan |
| 5) adını | adım | adı | adları |
| 6) Filistin'de | Filistin'den | Filistin'e | Filistin'i |
| 7) var | yok | değil | hayır |
| 8) çok | az | daha | en |
| 9) kalkmadan önce | kalktıktan sonra | kalktan önce | kalktan sonra |
| 10) kahvaltıdan önce | kahvaltıdan sonra | kahvaltımada önce | kahvaltıktan sonra |
| 11) geçi | geçiyor | kala | var |
| 12) yurttan | yurta | yurda | yurtdan |
| 13) sekize on bire | sekize on birden | sekizden on biri | sekizden on bire |
| 14) dinliyorum | dinliyorum | dinlemiyorum | dinliyorum |
| 15) müziklerinden | müziklerini | müziklerine | müziklerinde |

OKUMA 2

Merhaba sayın dinleyiciler, şimdi Radyo BT’de akşam haberlerini dinliyorsunuz.

Öncelikle Konya’dan üzücü bir haber vereceğiz. Konya’da otuz kişilik yolcu otobüsünün şoförü, yağmur nedeniyle karşı yola geçti. Karşı yoldaki 3 otomobile çarptıktan sonra durdu. Kazada 2 kişi öldü, 5 kişi ise yaralandı. Yaralılar ambulanslarla hemen çevredeki hastanelere gitti.

Şimdi yurdumuzdaki olaylardan bahsedelim. Bugün Cumhurbaşkanı İstanbul’daydı. Cumhurbaşkanı burada önce bir spor salonunu açtı ve İstanbul halkına konuştu. Konuşmasında yeni eğitim sistemi hakkında bilgiler verdi. Cumhurbaşkanı, “*Eski sistemdeki gibi sınavlar yapmayacağız. Yeni sistemde liselere girmek için sınav olmayacak. Öğrenciler ilkokuldaki puanları ile liselere girecekler.*” dedi.

Bugünlük haberlerimiz bu kadar. Bizi dinlemeye devam edin. Hoşça kalın.

Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazın.

- 1) Konya’da otobüs yağmur nedeniyle kaza yaptı. (D)
- 2) Otobüs, otomobillere çarpıp durdu. (D)
- 3) Otobüs kazasında yedi kişi yaralandı. (Y)
- 4) Cumhurbaşkanı, konuşmasında geçmişteki eğitim sistemi hakkında bilgiler verdi. (Y)
- 5) Yeni eğitim sisteminde öğrenciler liselere puansız girecek. (Y)

OKUMA 3

Çok eskiden tarla faresi ile şehir faresi dost olmuş. İki birbirlerini çok sevmişler. Aralarında güzel bir (1) kurmuşlar. Şehir faresi sık sık tarla faresini ziyaret eder, beraber(2) zaman geçirirler, koşar, zıplar, yuvarlanırlarmış...

Bir gün şehir faresi, arkadaşını yemeğe çağırmış. ‘‘Bu akşam bana gel. Sana güzel bir yemek (3) Bu yemekleri yedikten sonra miden(4) bayram etsin.(5) yemek yeriz(5) eğleniriz.’’ demiş. Bu davete tarla faresi çok sevinmiş. Yemeklerin hayalini kurmuş. Çok güzel yiyecekler yiyeceğim, diye (6) Tüm gece rüyasında peynirler, tatlılar, pastalar görmüş.

Şehir faresi çeşit çeşit yiyecekler, pastalar hazırlamış. Tüm gün çok güzel yemekler yapmış. Akşam tarla faresi gelmiş. Bakmış, masanın üstü çeşit çeşit yiyeceklerle dolu. Tarla faresi çocuk (7) sevinmiş.

Tarla faresi önce pastadan yemek istemiş ve çatalını uzatmış. Ama şehir faresi hemen yemeği bırak..... (8) kaçmış. (9) evin içinden sesler gelmiş. Arkasından tarla faresi de kaçmış. Korkudan kalpleri küt küt atmış.

Tarla faresi: ‘‘Evin kedisi olabilir mi?’’ diye (10)

Şehir faresi : ‘‘Sanırım onun gürültüsüydü.’’ diye cevap vermiş.

Tekrar yemeğe oturmuşlar. Fakat artık neşeli değillermiş, tedirgin olmuşlar. Tarla faresi bu kez çatalını böreğe uzatmış. Yine sesler duymuşlar. Hemen ikisi de kaçmış. Yüzleri korkudan (11) olmuş.

Tarla faresi: ‘‘Evin hanımı olabilir mi?’’ diye sormuş.

Şehir faresi : ‘‘Belki odur, bilemem.’’ diye cevap vermiş.

Sesler kesilmiş ve iki arkadaş delikten çıkmış.

Şehir faresi: ‘‘Kusura bakma arkadaşım. Bazen böyle şeyler oluyor. Haydi yemeğimize devam (12)’’ demiş.

Tarla faresi: ‘‘ Bu kadar yeter! Korku(13) yemek yemek istemiyorum.’’ demiş. ‘‘Yarın sen bana gel. Sadece ekmek yeriz; ama kimse bizi(14)’’ diye söylemiş. Şehir faresi üzülmüş, ‘‘Tamam, gel.....(15)’’ demiş.

Jean de La Fontaine Tercüme: Gökyüzü Aydın Mutlu Yayıncılık, Ocak 1998 – İstanbul

Metne göre doğru cevabı işaretleyin.

- | | | | |
|-----------------|-------------|---------------|---------------|
| 1) dostça | dostlu | dostsuz | dostluk |
| 2) eğlenceli | eğlencesiz | eğlence | eğlencelik |
| 3) hazırlıyorum | hazırlarım | hazırlayayım | hazırladım |
| 4) azcık | azıcık | azca | azça |
| 5) ne.... ne de | ya... ya da | hem... hem de | hem.... ne de |
| 6) düşünüyör | düşünmüş | söylemiş | söylüyor |
| 7) kadar | gibi | çünkü | için |
| 8) bırakıp | bırakmış | bırak | bırakayım |
| 9) ama | bunun için | bu sebeple | çünkü |
| 10) soruyor | soracak | sormuş | soralım |
| 11) sabsarı | samsarı | sarsarı | sapsarı |
| 12) et | edeceğiz | edelim | edin |

13) korku ile	korku ve	korku kadar	korku gibi
14) korkutabilir	korkutamaz	korkutuyor	korkutmamışlar
15) geleceğim	gelmeyeceğim	gelin	gelmeyin

OKUMA 4

İş başvurularının en önemli adımlarından biri iş görüşmesidir. İş görüşmesi özgeçmişlerinizden (CV) daha önemlidir. Günümüzde birçok firma için özgeçmiş yazıları yeterli değil. Artık firmalar için, iş görüşmesindeyken kendimizle ilgili soruların doğru ve gerçek cevapları çok önemlidir. Bunun için şu tavsiyeleri verebiliriz:

İş görüşmelerinde kıyafet çok önemlidir. Bu nedenle iş görüşmelerinizde giyiminize dikkat etmelisiniz. Ne çok renkli kıyafetler ne de spor kıyafetler giyin. Bunun için iş görüşmesinde koyu renkli pantolon ve ceket tercih edebilirsiniz. Ayrıca görüşmedeyken güler yüzlü olun.

Sizin hakkınızda bilgili insanları referans göstermeniz gerekebilir. Bu kişiler, yani referanslarınız sizin hakkınızda doğru bilgiler verebilir ve sizin çalışma şeklinizi anlatabilir.

İş görüşmesine randevu saatinden 10-15 dakika erken gitmekte fayda var. İş görüşmesine ne randevu saatinden bir saat önce gitmelisiniz ne de geç kalmalısınız. Bunun için evden zamanında çıkabilir ve görüşmeye taksiyle gitmeyi tercih edebilirsiniz.

İş görüşmesindeyken olumsuz cümleler kullanmaktansa kendiniz ve iş yeri hakkında pozitif cümleler kullanmalısınız. İş görüşmelerinde her zaman kararlı olun. Kararsız insanların işe alınma şansları yoktur. Kararlı insan her zaman başarılı olur. Kendinize güvenin, sakin olun. Bunun için iş görüşmesi sırasında karşınızdaki insanla kararlı ve kibar bir şekilde konuşmalısınız.

Aşağıdaki cümleler metne göre doğru ise "D", yanlış ise "Y" yazın.

- 1) İş görüşmelerinde özgeçmiş en önemli adımdır. (Y)
- 2) İş görüşmesine çok renkli kıyafetlerle gitmemiz gerekir. (Y)
- 3) İş görüşmesine tam saatinde gitmeliyiz. (Y)
- 4) İş görüşmelerinde olumlu yönleri dile getirmemiz gerek. (D)
- 5) Özgüvenli ve sakin olmak işi almamıza yardımcı olur. (D)

OKUMA 5

Yıllar önce Ayşe adında çok tatlı ve çok akıllı bir kızla tanıştım. Ayşe'nin annesinden başka kimsesi yoktu. Babasını on üç(1) bir trafik kazası sonucunda kaybetmiş. O günden sonra hayatı tamamen değişmiş. Bu olay onun eğitimini ve kariyerini çok etkilemiş. Daha iyi şartlarda(2) çok çabalamış. Yakınları onu ve annesini yalnız bırakmış. O da çeşitli işlerde yarı zamanlı olarak çalış.....(3) kalmış. Hem çalışıp hem okumuş. Bu kadar sıkıntı yaşa.....(4) okulunu birincilikle bitirmiş. Okulu bitirdikten sonra bilgisini arttırmak için yüksek lisans(5) karar vermiş. Ancak Ayşe'nin imkanları iyi değilmiş. Annesi arkadaşlarıyla konuşmuş ve onların da(6) almış. Bizim üniversitede, benimle konuş.....(7) bir asistan arkadaşından yardım istemiş. Ben Ayşe'yi bu şekilde tanıdım. Yağmurlu bir İstanbul sabahı, elinde özgeçmişi, diploması ve diğer belgeleriyle odama geldi. Kendini tanıttı. Hedeflerini ve hayallerini anlattı. Annesinden ve annesinin hastalığından bahsetti. Koca dünyada sadece annesi vardı. Ayşe, babası öl.....(8) annesinden hiç ayrılmadığını söyledi. Yurt dışında yüksek lisans yapmak iste.....(9) ama hiç parası yoktu. Burada kimseleri yoktu bu yüzden yurt dışı çok iyi bir fırsattı. Eğer bir üniversiteden burs al.....(10) annesini de yanında götürmek istiyordu.

Berber haftalarca onun şartlarına uygun bir üniversite bulmak için çok çalıştık. Sonunda Avusturya'da, Ayşe'nin şartlarına uygun bir üniversite bulduk. Hemen öğrenci işleriyle yazışmaya başladık. Bu da tam on gün sürdü. Ayşe hiç sıkıl.....(11) bekledi. Sonunda bu üniversite ona burs vermeyi kabul etti. Yüzde yüz bursluluk hakkı, konaklama ve çalışma imkanları vardı. 20 gün içinde okulla ilgili her türlü yazışmaları yaptı. Online ol.....(12) kayıt oldu. Uçak biletlerini al.....(13) hemen Avusturya'ya doğru yola çıktılar. Anne-kız hayallerinin peşinden gittiler. Ayşe Avusturya'ya gidince onunla her hafta mesajlaştık. Bir süre yurttan kaldıktan sonra annesiyle kendisine okula yakın küçük bir ev kiralamış. Her şey yolundaymış.

Onun gibi genç bir insanı tanımak benim çok büyük bir mutluluk oldu. Her zaman geleceğe umutla bakmak ve hayallerinin peşini bırakmamak, bence Ayşe demektir. Ayşe eğer eğitim almak için uğraş.....(14), şimdi kötü bir yaşamı olurdu. Bu nedenle, kötü şeyler yaşasak da geleceğe umutla bak.....(15).

Metne göre doğru cevabı işaretleyin.

- | | | | |
|--------------------|-------------------|------------------|--------------------|
| 1) yaşındaymış | yaşındayken | yaşındaydı | yaşından beri |
| 2) yaşamak için | yaşadığı için | yaşamaya rağmen | yaşamaktansa |
| 3) çalışmaya | çalışmak üzere | çalışmak zorunda | çalışmasına rağmen |
| 4) yaşamaya rağmen | yaşasaydı bile | yaşamaktansa | yaşamalıyken |
| 5) yapmasına | yapması | yapınca | yapmaya |
| 6) görüş | görüşü | görüşünü | görüşüne |
| 7) konuşmam için | konuşmak için | konuşma için | konuşmaları için |
| 8) ölmesine rağmen | öldüğünden beri | ölmek için | ölmektense |
| 9) istiyordu | istemesine rağmen | isteyerek | istememiş |
| 10) alır | almaya | alırca | alsa |
| 11) sıkılmadan | sıkılarak | sıkılıp | sıkılmaktansa |
| 12) olarak | olmak üzere | olunca | olup |
| 13) almalı | alır almaz | aldı alalı | aldığından beri |

- 14) uğraşsaydı uğraşmasaydı uğraşsa uğraşmasa
15) bakmak mecburuz bakma zorundayız bakmamız gerek bakma mecburiyetindeyiz

Aşağıdaki cümleler metne göre doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazın.

- 1) Ayşe'nin babasının ölmesi, onun okul başarısını etkilemedi. (D)
2) Ayşe iş bulamayınca yüksek lisans yapmaya karar vermiş. (Y)
3) Ayşe yurt dışında hem okumak hem de annesini doktora götürmek istemiş. (Y)
4) Ayşe, öğrenci işleriyle yazışmaları sabırla beklemiş. (D)
5) Ayşe üniversiteye kayıt olmak için Avusturya'ya gitmiş. (Y)



EK 4: GECE KUŞLARI METNİNİN OKUMA ANLAMA ETKİNLİKLERİ

1. BÖLÜM

Okuma Öncesi Soruları

1. Hangi ressamı biliyorsun?
2. Ressam Edward Hopper'ı duydun mu?



3. Yandaki tabloyu daha önce gördün mü?
4. Tabloda neler var? Neler görüyorsun?

Sözcükler: esir kalmak – esir olmak – esir etmek, kurtarmak, kurtulmak, koleksiyon, broşür

Okuma Sırası Soruları

1. “Gece Kuşları” tablosunda kaç kişi var?
2. Mathilda neden yardım istiyor?
3. Enstitü yarım saat sonra açılıyor. Şimdi saat kaç?
4. Hakan ne düşündü ve geri döndü?
5. 18 Ekim’de mevsim nedir?

Okuma Sonrası Soruları

1. Hakan ne iş yapıyor?
2. Gece Kuşları tablosunu kim yaptı?
3. Mathilda hangi tarihte esir kaldı?
4. Enstitü saat kaçtan kaçta kadar açık?

Aşağıdaki sorular doğruysa (D), yanlışsa (Y) yazınız.

1. Hakan Şikago Sanat Enstitüsü’ne saat beşte geldi. (D)
2. Şikago Sanat Enstitüsü’nde ünlü ressamın tabloları var. (D)
3. Gece Kuşları tablosunda siyah saçlı, şişman bir kadın var. (Y)
4. Hakan, tabloya dokunduktan sonra Mathilda’yı duydu. (D)
5. Mathilda yıllardır insanlardan yardım istiyor ama kimse onu duymuyor. (D)
6. Tabloda Phillies Restoran’ın kapısı var. (Y)
7. Mathilda, ilkbahar mevsiminde Phillies Restoran’a gitti. (Y)
8. Gece Kuşları tablosundaki insanlar mutsuz ve yalnız. (D)
9. Manhattan’da Phillies adında bir restoran yok. (D)
10. Hakan Mathilda’ya yardım etmek istemiyor. (Y)

NE DÜŞÜNÜYORSUN?

Ya sen Mathilda’yı nasıl kurtarabilirsin? Onu kurtarmak için neler yaparsın?

2. BÖLÜM

Okuma Öncesi Soruları

1. Gece Kuşları tablosundaki restoranın adı ne?
2. Hakan, Mathilda'yı duymak için ne yapıyor?

Sözcükler: suç işlemek, zarar vermek

Okuma Sırası Soruları

1. Bir kadın, bir restorandan bahsetti. Orası Phillies Restoran mı? Orada neler olacak?
2. Hakan neden kapıya dikkatli baktı? Ne düşünüyor?
3. Güvenlik görevlileri kaç saat çalışıyor?

Okuma Sonrası Soruları

Aşağıdaki soruların cevapları varsa (V), yoksa (Y) yazınız.

1. Hakan Greenwich'e neden gitmek istedi? (V)
2. Sparkle Restoran'ın sahibinin adı ne? (Y)
3. Sparkle'daki tablo ile Gece Kuşları arasındaki fark ne? (V)
4. Hakan, Mathilda'yı kurtarmak için ne yapacak? (V)
5. Enstitüde kaç kamera var? (Y)

NE DÜŞÜNÜYORSUN?

Sence neler olacak? Kapı işe yarayacak mı? Hakan, Mathilda'yı kurtaracak mı?

GRİ ŞAPKA

Okuma Öncesi Soruları

1. Mathilda hangi tarihte esir kaldı?
2. Phillies Restoran'ın günümüzdeki adı ne?
3. Josephine Hopper kim? Ne iş yapıyor?

Sözcükler: veda etmek, ikna etmek, engel olmak

Okuma Sırası Soruları

1. Bugünün tarihi ne?
2. Hakan zengin bir mimar. Neden "Param yok." dedi?
3. Şu anda tabloda kaç kişi var?
4. Hakan, Mathilda'ya ne söyleyecek?

Okuma Sonrası Soruları

1. Gece Kuşları tablosunda, köşede bir adam yalnız oturuyor. Onun adı ne?

Aşağıdaki sorular doğruysa (D), yanlışsa (Y) yazınız.

1. Hakan tabloya kapı çizdikten sonra geçmişe gitti. (D)
2. Hakan, 1941 yılında Josephine ile tanıştı. (D)
3. Josephine turuncu saçlı, kısa boylu bir kadın. (Y)
4. Hopper, Hakan ile tanışmak istemedi. (Y)
5. Hakan, Mathilda ile konuştuğundan sonra Mathilda restorana gitmedi. (Y)
6. Hakan tabloda esir kaldı. (D)

NE DÜŞÜNÜYORSUN?

1. *Sen Hakan'sın. Geçmişte esir kaldın. Neler yaparsın?*
2. *Hakan rüya gördükten sonra Şikago Sanat Enstitüsü'ne gidiyor. Sence onun rüyası gerçek olacak mı?*

KIRMIZI ELBİSE

Okuma Öncesi Soruları

1. Enstitüyü ne zaman kapatıyorlar?
2. Gece Kuşları tablosunda, Mathilda nasıl görünüyor? Onun saçları hangi renk? Ne giyiyor?

Sözcükler: bayılmak, şüphelenmek

Okuma Sırası Soruları

1. Hakan nasıl bir açıklama yapacak?
2. Güvenlik görevlileri Hakan'ı kameralardan gördü mü?
3. Mathilda, Hakan'dan ne isteyecek?
4. Hakan neden çok üzgün?

Okuma Sonrası Soruları

1. Sen Hakan'sın. Tabloyu yakar mısın?
2. Tabloyu yaktıktan sonra Mathilda'ya ne oldu?

Aşağıdaki sorular doğruysa (D), yanlışsa (Y) yazınız.

1. Hakan, tabloya kapıyı çizdikten sonra bayıldı. (D)
2. Güvenlik görevlileri Hakan'ı kameralardan gördüler. (Y)
3. Hakan ve Mathilda arkadaş oldular. (D)
4. Hakan tabloyu yakmadan önce Mathilda'ya veda etti. (D)
5. Hakan tabloyu yaktıktan sonra Şikago'da kalıyor. (Y)
6. Mathilda, Hakan'a mektup gönderiyor. (D)

NE DÜŞÜNÜYORSUN?

1. Sence "Gece Kuşları" tablosu şimdi nasıl?
2. Sen Hakan'sın. Mathilda'dan bu mektubu aldın? Ne düşünürsün?

EK 5: GECE KUŞLARI METNİNİN OKUMA ANLAMA TESTİ

1. Aşağıdaki cümleleri metne göre sıralayın.

- (3) Tablodaki kadın, Mathilda, Hakan'dan yardım istedi.
- (5) Hakan, Gece Kuşları tablosuna bir kapı çizdi.
- (2) Gece Kuşları tablosuna dokunduktan sonra bir kadın sesi duydu.
- (1) Hakan saat beşte Şikago Sanat Enstitüsü'ne geldi.
- (6) Hakan geçmişe gitti ve orada esir kaldı. // Mathilda, Hakan'a mektup gönderdi.
- (4) Hakan, Phillies Restoran'ı bulmak için Manhattan'a gitti.

2. Aşağıdaki cümleleri kim söyledi?

- Bana yardım et, lütfen! (Mathilda)
Josephine Hopper, benim karım. (Edward Hopper)
Tablolara dokunmak yasak! (Güvenlik görevlisi)
İş için Şikago'ya gidiyorum. (Hakan)
Ben Phillies Restoran'ın sahibiyim. (Josephine Hopper)

3. Aşağıdaki görsele bakınız.

Metni okumadan önce ne düşündünüz? Şimdi ne düşünüyorsunuz?



.....
.....
.....

EK 6: ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU TÜRKÇE - İNGİLİZCE

**4'lü Likert Tipinde, “Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” seçenekleri ile aşağıdaki ifadeler verilmiştir.

- 1) Daha önce **anadilimde** hikâyeler okudum. // I have read stories **in my native language** before.
- 2) Daha önce **Türkçe** hikâyeler okudum. // I have read **Turkish** stories before.
- 3) Türkçe bir metin okuyacağım için endişelendim. // I was worried to read a Turkish text.
- 4) Türkçe okuyacağım için heyecanlı hissettim. // I felt excited to read in Turkish.
- 5) Türkçe bir “hikâye” okuyacağım için heyecanlı hissettim. // I felt excited to read a Turkish “story”.
- 6) Metni okumadan önce merak ettim. // I was curious before reading the text.
- 7) Metni okumadan önce bütün sayfalara göz attım. // I looked through all the pages before reading the text.
- 8) Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum. // I guessed about its content before reading the text.
- 9) Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim. // I analyzed all of the images before reading the text.
- 10) Metni dersten önce okudum. // I read the text before the lesson.
- 11) Metni okurken daha sonra neler olacağını **merak ettim**. // I **wondered** what would happen next during reading the text.
- 12) Metni okurken daha sonra neler olacağını **tahmin ettim**. // I **guessed** what would happen next during reading the text.
- 13) Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım. // I tried to remember the previous episode during reading a new episode of the text.
- 14) Metni okurken sayfadaki görselleri (tekrar) inceledim. // I analyzed the images at the page (again) during reading the text.
- 15) Metindeki görseller metni anlamama yardımcı oldu. // The images in the text helped me understand the text.
- 16) Metindeki sözcükler benim için çok zordu. // The words in the text were very difficult for me.
- 17) Metin sayesinde dilbilgisine dikkat ettim. // I paid attention to grammar thanks to the text.
- 18) Metindeki dilbilgisi benim için çok zordu. // The grammar in the text was very difficult for me.
- 19) Metinden yeni sözcükler öğrendim. // I learned new words from the text.
- 20) Bilmediğim sözcükleri not aldım ve öğretmene sordum. // I took note of the words that I didn't know and asked the teacher.
- 21) Bilmediğim sözcükler için sözlük ya da çeviri uygulaması kullandım. // I used a dictionary or translation application for the words that I didn't know.
- 22) Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım. // I understood the words that I didn't know from

the context.

- 23) Metindeki saat, tarih gibi “zaman” ifadelerini anladım. // I understood the “time” expressions such as hour and date in the text.
 - 24) Metindeki restoran, enstitü gibi “yer/mekan” ifadelerini anladım. // I understood the expressions of “place/location” such as restaurant and institute in the text.
 - 25) Metindeki “olayları” anladım. // I understood the “events” in the text.
 - 26) Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım. // I understood the dialogues or conversations in the text.
 - 27) Metnin sonunu beğenmedim. // I don't like the ending of the text.
 - 28) Metnin “Gri Şapka” adlı sonunu daha çok beğendim. // I liked the ending of the text titled “Gri Şapka” more.
 - 29) Metnin “Kırmızı Elbise” adlı sonunu daha çok beğendim. // I liked the ending of the text titled “Kırmızı Elbise” more.
 - 30) Metni heyecan verici bulmadım. // I didn't find the text exciting.
 - 31) Metin benim Türkçe seviyeme uygun. // The text is suitable for my Turkish level.
 - 32) Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu. // The text helped me improve my Turkish.
 - 33) Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor. // The text is too difficult for my Turkish level.
 - 34) Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım. // I easily understood the questions asked about the text.
 - 35) Metinle ilgili sorulan tüm sorulara yanıt aradım. // I looked for answers to all questions asked about the text.
 - 36) Metnin soruları, metni anlamama yardımcı oldu. // The text's questions helped me understand the text.
 - 37) Metinde “anlamadığım yerleri” öğretmene sordum. // I asked the teacher about the “things that I didn't understand” in the text.
 - 38) Metinde “yanlış anladığım yerleri” tespit ettim. // I identified the “things that I misunderstood” in the text.
 - 39) Metin benim için çok uzun. // The text is too long for me.
 - 40) Metni daha önceki bilgilerimle ilişkilendirdim. // I associated the text with my prior knowledge.
 - 41) Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim. // I would love to read Turkish stories like this one.
 - 42) Metnin en beğendiğiniz kısmı neresi? // Which part of the text do you like the most?
.....
 - 43) Metnin hiç beğenmediğiniz kısmı neresi? // Which part of the text do you not like at all?
.....
- Ekleme istediğiniz bir şey var mı? // Is there anything else that you would like to mention?
.....

EK 7: ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU TÜRKÇE - ARAPÇA

ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU

استمارة آراء الطلاب

- 1) Daha önce **anadilimde** hikâyeler okudum. (1) لقد قرأت قصصًا **بلغتي الأم** من قبل
- 2) Daha önce **Türkçe** hikâyeler okudum. (2) لقد قرأت قصصًا **باللغة التركية** من قبل
- 3) Türkçe bir metin okuyacağım için endişelendim. (3) لقد كنت قلقة لأنني سوف أقرأ نصًا **باللغة التركية**
- 4) Türkçe okuyacağım için heyecanlı hissettim. (4) لقد شعرت بالحماس لأنني سأقرأ **باللغة التركية**
- 5) Türkçe bir "hikâye" okuyacağım için heyecanlı hissettim. (5) لقد شعرت بالحماس لأنني سأقرأ "قصة" **باللغة التركية**.
- 6) Metni okumadan önce merak ettim. (6) كنت أشعر بالفضول قبل قراءة النص
- 7) Metni okumadan önce bütün sayfalara göz attım. (7) قمت بتصفح جميع الصفحات قبل قراءة النص .
- 8) Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum. (8) قبل قراءة النص قمت بمحاولة فهم و تخمين محتوى النص .
- 9) Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim. (9) لقد قمت بمراجعة و تصفح جميع الصور قبل قراءة النص .
- 10) Metni dersten önce okudum. (10) لقد قرأت النص قبل بداية الدرس.
- 11) Metni okurken daha sonra neler olacağını **merak ettim**. (11) أثناء قراءة النص ، **تساءلت** عما سيحدث بعد ذلك .
- 12) Metni okurken daha sonra neler olacağını **tahmin ettim**. (12) أثناء قراءة النص ، **توقعت** ما سيحدث بعد ذلك .
- 13) Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım. (13) أثناء قراءة قسم جديد في النص ، حاولت تذكر القسم السابق .
- 14) Metni okurken sayfadaki görselleri (tekrar) inceledim. (14) أثناء قراءة النص قمت (مرة أخرى) بمراجعة و تصفح الصور الموجودة في الصفحة .
- 15) Metindeki görseller metni anlamama yardımcı oldu. (15) لقد ساعدتني الصور الموجودة في النص على فهم النص .
- 16) Metindeki sözcükler benim için çok zordu. (16) بالنسبة لي لقد كانت الكلمات الموجودة في النص صعبة جدا .
- 17) Metin sayesinde dilbilgisine dikkat ettim. (17) بفضل النص ، اهتممت بالقواعد.
- 18) Metindeki dilbilgisi benim için çok zordu. (18) بالنسبة لي لقد كانت القواعد الموجودة في النص صعبة جدا .
- 19) Metinden yeni sözcükler öğrendim. (19) لقد تعلمت كلمات و معاني جديدة من النص .
- 20) Bilmediğim sözcükleri not aldım ve öğretmene sordum. (20) كتبت الكلمات التي لم أكن أعرفها وسألت الاستاذ عليها .
- 21) Bilmediğim sözcükler için sözlük ya da çeviri uygulaması kullandım. (21) استخدمت قاموسًا أو تطبيق ترجمة من أجل الكلمات التي لا أعرفها .
- 22) Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım. (22) فهمت الكلمات التي لم أعرفها من سياق النص .
- 23) Metindeki saat, tarih gibi "zaman" ifadelerini anladım. (23) فهمت تعبيرات "الزمن" مثل الوقت والتاريخ في النص .

- 24) Metindeki restoran, enstitü gibi “yer/mekan” ifadelerini anladım.
(24) فهمت عبارات "المكان" في النص مثل المطعم والمعهد الدراسي .
- 25) Metindeki “olayları” anladım.
(25) فهمت "الأحداث" في النص.
- 26) Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım.
(26) فهمت الحوارات أو الأحاديث في النص.
- 27) Metnin sonunu beğenmedim.
(27) لم تعجبني نهاية النص .
- 28) Metnin “Gri Şapka” adlı sonunu daha çok beğendim.
(28) أعجبتني نهاية النص المسمى "القبعة الرمادية" أكثر.
- 29) Metnin “Kırmızı Elbise” adlı sonunu daha çok beğendim.
(29) أعجبتني نهاية النص المسمى "اللباس الأحمر" أكثر.
- 30) Metni heyecan verici bulmadım.
(30) لم أجد النص مثيّرًا .
- 31) Metin benim Türkçe seviyeme uygun.
(31) النص مناسب بالنسبة لمستواي في اللغة التركية .
- 32) Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu.
(32) لقد ساعدني النص على تحسين لغتي التركية أيضًا.
- 33) Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.
(33) النص صعب للغاية بالنسبة لمستواي في اللغة التركية .
- 34) Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım.
(34) لقد فهمت بسهولة الأسئلة المطروحة حول النص .
- 35) Metinle ilgili sorulan tüm sorulara yanıt aradım.
(35) بحثت عن إجابات لجميع الأسئلة المطروحة حول النص .
- 36) Metnin soruları, metni anlamama yardımcı oldu.
(36) ساعدتني أسئلة النص على فهم النص .
- 37) Metinde “anlamadığım yerleri” öğretilene sordum.
(37) سألت الاستاذ عن "الأماكن التي لم أفهمها" في النص .
- 38) Metinde “yanlış anladığım yerleri” tespit ettim.
(38) لقد حددت "الأماكن التي أخطأت في فهمها" في النص .
- 39) Metin benim için çok uzun.
(39) بالنسبة لي النص طويل جدًا.
- 40) Metni daha önceki bilgilerimle ilişkilendirdim.
(40) لقد بنيت علاقة بين المعلومات التي أعرفها والمعلومات الموجودة في النص .
- 41) Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.
(41) أرغب بشدة في قراءة قصص مثل هذه باللغة التركية .

42) Metnin en beğendiğiniz kısmı neresi?

(42) ما هو الجزء المفضل الذي أعجبك من النص؟

.....

43) Metnin hiç beğenmediğiniz kısmı neresi?

(43) ما هو الجزء الذي لم يعجبك ابدا من النص؟

.....

Ekleme istediğiniz bir şey var mı? // Is there anything that you would like mention?

هل هناك أي شيء تود إضافته؟ // هل هناك أي شيء تود ذكره؟

.....

EK 8: OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ TÜRKÇE VE İNGİLİZCE

Sayın Gönüllü,

Aşağıda, okuma becerisine yönelik tutumunuzu ölçmek amacıyla ifadeler bulunmaktadır. İfadeleri okuduktan sonra “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” veya “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden kendinize uygun olanı işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Türkçe okumak eğlencelidir. // Reading in Turkish is fun.				
2	Türkçe okumayı severim. // I like to read in Turkish.				
3	Türkçe okumak sıkıcıdır. // Reading Turkish is boring.				
4	Derslerde okumaya ayrılan zaman çok az. // Time assigned for reading classes is very short.				
5	Türkçe okumak zaman kaybıdır. // Reading in Turkish is waste of time.				
6	Okuma zaman alan bir iştir. // Reading is time consuming.				
7	Okuma günlük yaşam aktiviteleri ile ilişkili olmalıdır. // Reading should be related to everyday life activities.				
8	Türkçe okumak keyiflidir. // Reading in Turkish is enjoyable.				
9	Okumayı diğer dil becerilerine tercih ederim. // I prefer reading comprehension to other language skills.				
10	Türkçe eğitimini bitirdikten sonra da okuma dersi almayı isterim. // I like to take more reading comprehension courses after this class is finished.				
11	Okuma eğlenmek için değil, öğrenmek içindir. // Reading is for learning but not for enjoyment.				
12	Okuma, hiçbir şey kazandırmaz. // There is nothing to be gained from reading texts.				
13	Okuma boş zamanları değerlendirmek için iyi bir yoldur. // Reading is a good way to spend spare time.				
14	Okuma beni heyecanlandırır. // Reading excites me.				
15	Okuma metinleri genellikle bitirilecek kadar iyi değildir . // Reading texts are not usually good enough to finish.				
16	Okumanın bana fayda sağlayacağına inanıyorum. // Reading is rewarding to me.				
17	Okuma zaman harcamaya değer. // Reading is worth spending time.				
18	Ders sırasında serbest okuma için daha fazla zaman olmalıdır. // There should be more time for free reading during the class.				
19	Okuma, sözcüklerimi arttırmama yardımcı oluyor. // Reading helps me to increase my vocabulary.				
20	Okuma, diğer dil becerilerini geliştirmeme yardımcı oluyor. // Reading helps me improve other language skills.				
21	Dilbilgisi hakkındaki bilgilerimi okuyarak geliştirebilirim. // I can improve my knowledge about grammar by reading.				
22	Türkçe okumanın kolay bir iş olduğunu düşünüyorum. // I think reading in Turkish is an easy task.				
23	Okuma stratejilerimi geliştirmek isterim. // I want to improve my reading strategies.				

24	Okuma eleştirel düşünme becerilerimi geliştirir. // Reading increases my critical thinking.				
25	Günlük hayatta okuma, önemli bir yere sahip değildir. // Reading is not important in our daily life.				
26	Okuma beni endişelendiriyor. // Reading makes me anxious.				
27	Okuma, diğer kültürleri tanımamıza yardımcı olur. // Reading helps us to become familiar with other cultures.				
28	Okuma derslerine katılma konusunda istekli değilim. // I do not have motivation to take part in reading class.				
29	Okuma derslerinde çok rahatım. // I am so relaxed in reading class.				
30	Okuma, herkesin öğrenmesi gereken önemli becerilerden biridir. // Reading is one of the important skills that everybody should learn.				



EK 9: ÖĞRENİCİ UYRUK BİLGİLERİ

Sıra	Ülke	N	%
1	Afganistan	2	1,52
2	Arjantin	13	9,85
3	Brezilya	1	0,76
4	Bulgaristan	2	1,52
5	Cezayir	1	0,76
6	Cibuti	1	0,76
7	Dominik Cumhuriyeti	1	0,76
8	Endonezya	4	3,03
9	Filistin	4	3,03
10	Hindistan	1	0,76
11	Irak	3	2,27
12	Kazakistan	55	41,67
13	Kolombiya	2	1,52
14	Lübnan	3	2,27
15	Meksika	2	1,52
16	Mısır	2	1,52
17	Nijerya	1	0,76
18	Özbekistan	4	3,03
19	Pakistan	2	1,52
20	Portekiz	1	0,76
21	Moldova	1	0,76
22	Somali	1	0,76
23	Sudan	2	1,52
24	Suriye	9	6,82
25	Şili	1	0,76
26	Rusya	2	1,52
27	Ürdün	5	3,79
28	Yemen	6	4,55
	Toplam	132	100

EK 10: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRENİCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

LEARNER'S PERSONAL INFORMATION

Sayın Katılımcı,

Aşağıdaki ölçekten toplanacak veriler, Kocaeli Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Arş. Gör. Büşra TOMRUKCU tarafından hazırlanan ve Doç. Dr. Dilek Fidan danışmanlığında yürütülen “Derlem Tabanlı Materyal Geliştirme: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkinlik Temelli A1/A2 Okuma Kitapları” başlıklı tez çalışmasında kullanılacaktır. Bu kapsamda elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Yaş / Age :
Cinsiyet / Gender : Kadın - Erkek // Female-Male
Uyruk / Nationality :
Anadili / Native language :
Eğitim Durumu / Educational Status :

Hangi kurumda Türkçe öğreniyorsunuz? // At which institution are you currently learning Turkish?

.....

Şu anda hangi seviyede Türkçe öğreniyorsunuz? // At which level do you learn Turkish now?

A1 A2 B1 B2

Ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz? // How long have you been learning Turkish?

1 ay veya daha az / 1 month or less 2 ay – 3 ay / 2 months-3 months
4 ay / 4 months 5 ay / 5 months
6 ay ve daha fazla/6 months or more

Türkçe dışında hangi yabancı dilleri "ileri seviyede" biliyorsunuz? // Which foreign languages do you know at "advanced level" except Turkish?

.....

1) Ne tür metinleri okumayı tercih ediyorsunuz? // What kind of texts do you prefer to read?

Bilgilendirici, öğretici, gerçek metinler // Informative, instructional, factual texts
Edebi (şiir, hikâye, roman) metinler // Literary (poetry, story, novel) texts

2) Hangi tür kitapları okumayı seviyorsunuz? // What kind of books do you like reading?

Tarihi hikâyeler // Historical stories

Macera hikâyeleri // Adventure stories

Fantastik ve bilim kurgu hikâyeleri // Fantastic and science fiction stories

Toplumsal konulu hikâyeler // Societal related stories

Romantik aşk hikâyeleri // Romantic love stories

Biyografi hikâyeleri // Biographic stories

3) Hikâye okumak için tercih ediyorum. // I prefer to read stories.

Basılı kitapları // printed books

Telefon, bilgisayar gibi teknolojik aletleri // technological devices such as phones and computers



EK 11: ÖĞRENİCİ GÖRÜŞLERİ FORMU YANITLARI

Madde	Okuma Stratejisi	Genel ort.	Kadın (N: 94)	Erkek (N: 17)	17-21 yaş (N: 30)	22-26 yaş (N: 22)	27-32 yaş (N: 18)	33-40 yaş (N: 24)	41 ve üst (N: 17)	A2 (N: 52)	B1 (N: 57)
7	Metni okumadan önce bütün sayfalara göz attım.	2,67	2,68	2,59	2,60	2,59	2,72	2,63	2,88	2,87	2,49
8	Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.	2,49	2,49	2,47	2,50	2,86	2,28	2,38	2,35	2,44	2,49
9	Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim.	2,55	2,53	2,65	2,50	2,41	2,89	2,33	2,76	2,62	2,47
10	Metni dersten önce okudum.	3,29	3,29	3,29	3,20	3,14	3,28	3,50	3,35	3,27	3,37
12	Metni okurken daha sonra neler olacağını tahmin ettim .	2,88	2,86	3,06	3,00	3,14	2,89	2,54	2,82	2,88	2,88
13	Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.	3,43	3,50	3,06	3,23	3,64	3,50	3,33	3,59	3,44	3,40
14	Metni okurken sayfadaki görselleri (tekrar) inceledim.	3,38	3,41	3,18	3,20	3,50	3,44	3,17	3,76	3,38	3,35
20	Bilmediğim sözcükleri not aldım ve öğretmene sordum.	2,84	2,88	2,59	2,67	3,09	2,72	2,92	2,82	2,83	2,82
35	Metinle ilgili sorulan tüm sorulara yanıt aradım.	2,66	2,61	2,88	2,37	2,77	2,83	2,54	3,00	2,85	2,49
37	Metinde “anlamadığım yerleri” öğretmene sordum.	2,46	2,43	2,65	2,57	2,59	2,50	2,08	2,59	2,38	2,56
39	Metin benim için çok uzun.	2,78	2,77	2,88	2,73	2,77	2,61	2,75	3,12	2,87	2,74
40	Metni daha önceki bilgilerimle ilişkilendirdim.	3,02	3,04	2,88	2,93	3,05	3,00	3,08	3,06	3,10	2,98

Metne ilişkin olumlu görüşler

15	Metindeki görseller metni anlamama yardımcı oldu.	3,64	3,66	3,53	3,63	3,68	3,67	3,54	3,71	3,63	3,63
17	Metin sayesinde dilbilgisine dikkat ettim.	3,38	3,40	3,24	3,23	3,41	3,44	3,33	3,59	3,23	3,49
19	Metinden yeni sözcükler öğrendim.	3,66	3,69	3,47	3,33	3,73	3,50	3,96	3,88	3,85	3,49
22	Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.	3,18	3,18	3,18	3,23	3,41	3,00	2,96	3,29	3,17	3,23
23	Metindeki saat, tarih gibi “zaman” ifadelerini anladım.	3,59	3,60	3,53	3,67	3,55	3,39	3,58	3,71	3,62	3,60
24	Metindeki restoran, enstitü gibi “yer/mekan” ifadelerini anladım.	3,62	3,63	3,59	3,70	3,64	3,33	3,67	3,71	3,69	3,60
25	Metindeki “olayları” anladım.	3,67	3,67	3,65	3,70	3,68	3,72	3,50	3,76	3,62	3,74
26	Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım.	3,77	3,80	3,65	3,77	3,77	3,89	3,71	3,76	3,71	3,84
31	Metin benim Türkçe seviyeme uygun.	3,52	3,56	3,29	3,60	3,41	3,61	3,63	3,29	3,54	3,51
32	Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu.	3,70	3,72	3,59	3,63	3,50	3,61	3,88	3,94	3,75	3,65
34	Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım.	3,32	3,33	3,24	3,40	3,50	3,33	3,17	3,12	3,06	3,53
36	Metnin soruları, metni anlamama yardımcı oldu.	3,32	3,34	3,24	3,17	3,64	3,22	3,13	3,59	3,37	3,32
41	Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.	3,89	3,93	3,70	3,87	3,95	3,83	3,96	3,82	3,88	3,89

Metne ilişkin olumsuz görüşler

16	Metindeki sözcükler benim için çok zordu.	1,73	1,73	1,70	1,60	1,73	1,61	1,75	2,06	2,08	1,40
18	Metindeki dilbilgisi benim için çok zordu.	2,77	1,70	1,82	1,57	1,86	1,83	1,63	1,82	2,02	1,46
27	Metnin sonunu beğenmedim.	1,60	1,64	1,41	1,60	1,41	1,89	1,50	1,71	1,50	1,68
30	Metni heyecan verici bulmadım.	1,41	1,39	1,47	1,47	1,59	1,33	1,13	1,53	1,35	1,47
33	Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.	1,59	1,64	1,35	1,40	1,86	1,50	1,50	1,82	1,88	1,33
39	Metin benim için çok uzun.	1,45	1,46	1,41	1,40	1,41	1,56	1,42	1,53	1,56	1,35

ÖZGEÇMİŞ

Büşra TOMRUKCU

EĞİTİM BİLGİLERİ

- 2017 – 2021 Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2012 – 2016 Sakarya Üniversitesi, Sakarya
Türkçe Eğitimi Lisans Programı

AKADEMİK ÜNVANLAR VE GÖREVLER

- 2019 – Kocaeli Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Araştırma Görevlisi
- 2019 – Kocaeli Üniversitesi, Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Koordinatör ve Eğitici

AKADEMİK ÇALIŞMALAR

- Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)
Fidan D., Tomrukcu Küçüköztürk B., Arslan H., Basut M. Kültür Sanat Basımevi, İstanbul, 2019.
- DilFi Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)
Fidan D., Tomrukcu Küçüköztürk B., Arslan H., Basut M. Kültür Sanat Basımevi, İstanbul, 2020.
- Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı (A1-A2)
Fidan D., Tomrukcu Küçüköztürk B., Arslan H., BasutM. 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Ankara, 03-05 Ekim 2019.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Öğrenme Biçimlerinin İncelenmesi
Tomrukcu B., Devam Ediyor.

SEMİNERLER, KONFERANSLAR VE SERTİFİKALAR

- Dil Öğretiminde Okuma Becerisi
Burdur M. Akif Ersoy Üniversitesi – 2020
12. Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı
Dokuz Eylül Üniversitesi – 2019

11. Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı

Ankara Üniversitesi – 2018

Kendi Kendine Derlem Oluşturma Platformu: Derlem Dilbilim Kursu

Mersin Üniversitesi – 2018

32. Ulusal Dilbilim Kurultayı

Dokuz Eylül Üniversitesi – 2018

Türkçe İşaret Dili Kursu

Kocaeli Meslek Edindirme Kursları – 2017

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sertifika Programı

Yunus Emre Enstitüsü – 2016