



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Gazi
TÖMER Tarafından Hazırlanan
Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik
Düzeylerinin Belirlenmesi**

Muhammed Davut OKUR

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Antalya, 2024

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ TÖMER TARAFINDAN
HAZIRLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMED DAVUT OKUR

Danışman:
Doç. Dr. Mazhar BAL
Doç. Dr. İlke ALTUNTAŞ
GÜRSOY

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

.../.../2024

Muhammed Davut OKUR



JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muhammed Davut OKUR 'un bu çalışması tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan

: Prof. Dr. Tülay ARSEVEN

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Bölümü)

Üye

: Doç. Dr. Gülnur AYDIN

(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı)

Üye (Danışman)

: Doç. Dr. Mazhar Bal

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Bölümü)

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
GAZİ TÖMER TARAFINDAN HAZIRLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ
OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu akademik çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi hususunda Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan 5 hikâye kitabı, okunabilirlik bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmanın, alanyazında “okunabilirlik” ve “yabancılara Türkçe öğretimi” başlıkları altında diğer araştırmacılara fayda sağlayacağını ümit ediyoruz.

Çalışkan kişiliği ve akademik tecrübesiyle, yüksek lisans eğitimim süresince desteğini gördüğüm değerli danışman hocam Doç. Dr. Mazhar Bal’a ve bu süreçte akademik disiplini, motivasyonu ve anlayışıyla tez çalışmamızın her aşamasına katkı sunarak bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emeği olan kıymetli eş danışmanım Doç. Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY’a sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca her zaman ve her koşulda yanımda olan aileme içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüce önderimiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk, “Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir.” ilkesiyle 1932 yılında Türk Dil Kurumunu ülkemize kazandırarak bugün gerçekleştirdiğimiz çalışmaların temelini oluşturmuştur. Başöğretmen Atatürk’ün göstermiş olduğu bu yolda ilerlemekten gurur ve şeref duyar, sonsuz saygı ve minneti bir borç bilirim.

Muhammed Davut OKUR

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ TÖMER TARAFINDAN HAZIRLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

OKUR, Muhammed Davut

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mazhar BAL, Doç. Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY

Temmuz 2024, 82 sayfa

Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerinin kazanılması için dil öğrenmek isteyen kişilerin kendi düzeylerine uygun metinlerle çalışmalarının okuma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretimi için Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde hazırlanan hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeylerini ve okunabilirlik puanlarını belirlemektir. Bu amaçla bu hikâye kitaplarının ortalama sözcük uzunlukları, ortalama cümle uzunlukları, okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri hesaplanmıştır. Bu araştırmanın yapılandırılmasında nitel yaklaşım benimsenmiştir. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan hikâye kitapları bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Seride A1 düzeyinde Anılar kitabı, A2 düzeyinde Bekle Beni Türkiye kitabı, B1 düzeyinde Hoş Geldin kitabı, B2 düzeyinde Güzel Tesadüfler kitabı ve C1 düzeyinde Adım Adım Türkiye kitabı yer almaktadır. Bu şekilde, seride her düzeye uygun bir adet kitap yer aldığı görülmektedir. Serideki kitapların tamamının okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formüllerine göre hesaplanmıştır. Formüllerin uygulanması sonucu yapılan analizlerde 3 farklı formülde A1 düzeyine uygun hazırlanan Anılar kitabı çok kolay, bağımsız okuma ve ilköğretim düzeylerinde çıkmıştır. A2 düzeyine uygun hazırlanan Bekle Beni Türkiye kitabı ise kolay, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeylerinde çıkmıştır. B1 Düzeyine uygun hazırlanan Hoş Geldin kitabı kolay, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeylerinde çıkmıştır. B2 düzeyine uygun hazırlanan Güzel Tesadüfler kitabı orta güçlükte, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeylerinde çıkmıştır. C1 düzeyinde hazırlanan Adım Adım Türkiye kitabı ise orta güçlükte, eğitsel okuma ve lisans düzeylerinde çıkmıştır. Kitapların ortalama sözcük uzunlukları A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar sırasıyla 2,45; 2,59; 2,72; 2,80; 2,91 bulunmuştur. Kitapların ortalama cümle uzunlukları ise A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar sırasıyla 3,75; 9,02; 6,32; 7,19; 7,54 bulunmuştur. Kitapların okunabilirlik puanları ise Ateşman

(1997) formülüne göre A1'den C1'e kadar sırasıyla 90,62; 71,23; 73,06; 67,57; 62,25 bulunmuştur. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre ise sırasıyla 51,52; 42,77; 42,01; 39,08; 35,88 bulunmuştur. Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre ise sırasıyla 3,57; 8,92; 6,45; 8,92; 14,95 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *hikâye kitapları, yabancılara Türkçe öğretimi, okunabilirlik, anlaşılabilirlik*



ABSTRACT

DETERMINATION OF READABILITY LEVELS OF STORY BOOKS PREPARED BY GAZİ TÖMER IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

OKUR, Muhammed Davut

Master's Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education

Turkish Education Programme

Thesis Supervisors:

Assoc. Prof. Dr. Mazhar BAL, Assoc. Prof. Dr. İlke ALTUNTAŞ GÜRSOY

July 2024, 82 pages

In order to acquire language skills in teaching Turkish to foreigners, it is thought that working with texts suitable for their own levels will be effective in reading. The aim of this study is to determine the readability levels and readability scores of storybooks prepared by Gazi University Turkish Language Teaching Center (TÖMER) at A1, A2, B1, B2 and C1 levels for teaching Turkish to foreigners. For this purpose, average word lengths, average sentence lengths, readability scores and readability levels of these storybooks were calculated. A qualitative approach was adopted in the structuring of this research. The story books prepared by Gazi University TÖMER constitute the data source of this study. The series includes the book Anılar at A1 level, the book Bekle Beni Türkiye at A2 level, the book Hoş Geldin at B1 level, the book Güzel Tesadüfler at B2 level and the book Adım Adım Türkiye at C1 level. In this way, it is seen that there is one book for each level in the series. The readability scores and readability levels of all the books in the series were calculated according to the formulas of Ateşman (1997), Çetinkaya and Uzun (2010), Bezirci and Yılmaz (2010). In the analyses made as a result of the application of the formulas, the book Anılar, which was prepared for A1 level in 3 different formulas, was found to be at very easy, independent reading and elementary levels. The book Bekle Beni Türkiye, which was prepared for A2 level, was found to be at the easy, educational reading and primary education levels. The book Hoş Geldin prepared for B1 level was found to be at easy, educational reading and primary education levels. The book Güzel Tesadüfler, which was prepared for level B2, was found to be at medium difficulty, educational reading and primary education levels. The book Adım Adım Türkiye, which was prepared at C1 level, was found to be at medium difficulty, educational reading and undergraduate levels. The average word lengths of the books from A1 level to C1 level were 2.45, 2.59, 2.72, 2.80, 2.91, respectively. The average sentence lengths of the books were found to be 3.75; 9,02; 6.32;

7.19; 7.54 from A1 level to C1 level, respectively. The readability scores of the books were found to be 90.62; 71,23; 73.06; 67.57; 62.25 from A1 to C1 according to Ateşman (1997) formula. According to the formula of Çetinkaya and Uzun (2010), 51,52; 42,77; 42,01; 39,08; 35,88 were found respectively. According to Bezirci and Yılmaz (2010) formula, it was calculated as 3,57; 8,92; 6,45; 8,92; 14,95 respectively.

Keywords: *story books, teaching Turkish to foreigners, readability, intelligibility*



İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Kavramı	7
2.2. Ana Dili, Yabancı Dil ve İki Dillilik	7
2.3. Ana Dil ve Ana Dili	8
2.4. Dil ve Kültür İlişkisi	9
2.5. Yabancılarla Türkçe Öğretimi	9
2.6. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dinleme	10
2.7. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Konuşma	11
2.8. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma	11
2.9. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Okuma	12

2.10. Dil Öğretiminde Metin Seçimi ve Kullanımı	12
2.11. Anlaşılabilirlik, Okunaklık ve Metinsellik Ölçütleri	13
2.11.1. Anlaşılabilirlik, Okunaklık ve Metinsellik Ölçütlerinin Okunabilirlik ile İlişkisi	15
2.12. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçimi ve Kullanımı	16
2.13. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Hikâye Kitaplarının Kullanımı	17
2.14. Okunabilirlik.....	18
2.15. Uluslararası ve Ulusal Okunabilirlik Formülleri	18
2.15.1. Uluslararası Okunabilirlik Formülleri	20
2.15.2. Ulusal Okunabilirlik Formülleri	24
2.16. İlgili Araştırmalar	26

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	36
3.2. Veri Toplama Tekniği	36
3.3. Verilerin Analizi	36
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	37

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Ateşman Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler	38
4.1.1. Anılar	38
4.1.2. Bekle Beni Türkiye.....	38
4.1.3. Hoş Geldin.....	39
4.1.4. Güzel Tesadüfler.....	39
4.1.5. Adım Adım Türkiye	39
4.2. Çetinkaya – Uzun Okunabilirlik Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler.....	42

4.2.1. Anılar.....	42
4.2.2. Bekle Beni Türkiye.....	43
4.2.3. Hoş Geldin.....	43
4.2.4. Güzel Tesadüfler.....	43
4.2.5. Adım Adım Türkiye	43
4.3. Bezirci – Yılmaz Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler.....	46
4.3.1. Anılar.....	46
4.3.2. Bekle Beni Türkiye.....	46
4.3.3. Hoş Geldin.....	46
4.3.4. Güzel Tesadüfler.....	47
4.3.5. Adım Adım Türkiye	47
4.4. Ortalama Okunabilirlik Puanı ve Düzeyine İlişkin Bulgular	52

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	54
5.2. Öneriler.....	62
KAYNAKÇA.....	66
ÖZGEÇMİŞ.....	79
İNTİHAL RAPORU.....	80
BİLDİRİM.....	81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4. 1. Ateşman Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler.....	40
Tablo 4. 2. Çetinkaya ve Uzun Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler	44
Tablo 4. 3. Bezirci ve Yılmaz Formülü Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler.....	48
Tablo 4. 4. Formüllerin Uygulanması Sonucu Elde Edilen Bulgular	51
Tablo 4. 5. Hikâye Kitaplarının Ortalama Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri	52
Tablo 4. 6. Toplam Hece, Kelime ve Cümle sayıları; Ortalama Sözcük ve Ortalama Cümle Uzunluğuna İlişkin Veriler.....	53



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1. 'de İncelenen Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Değerlerinin Görüntüsü	41
Şekil 4. 2. Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Düzeylerinin Görüntüsü	42
Şekil 4. 3. İncelenen Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Değerlerinin Görüntüsü.....	45
Şekil 4. 4. Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Düzeylerinin Görüntüsü	45
Şekil 4. 5 İncelenen Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Değerinin Görüntüsü.....	49
Şekil 4. 6. Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Düzeylerinin Görüntüsü	50



KISALTMALAR LİSTESİ

D-AOBM: Diller Avrupa Ortak Başvuru Metni

PIKTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

YTÖ: Yabancılar Türkçe Öğretimi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

ARI: Automatic Readability Index

OKS: Ortalama Kelime Sayısı

OTU: Ortalama Tümce Uzunluğu

OSU: Ortalama Sözcük Uzunluğu

H3: Cümlede yer alan ortalama üç heceli kelime sayısı

H4: Cümlede yer alan ortalama dört heceli kelime sayısı

H5: Cümlede yer alan ortalama beş heceli kelime sayısı

H6: Cümlede yer alan ortalama altı ya da daha fazla heceli kelime sayısı

X₁: Hece bazında ortalama sözcük uzunluğu

X₂: Sözcük bazında ortalama cümle uzunluğu

s. : Sayfa

vb. : ve benzeri

akt. : Aktaran

% : Yüzde Oranı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Türkçenin, küreselleşen dünyada önem taşıyan dillerden biri olduğu düşünülebilir. Dilimizin dünyaya yayılmasında ise kültürel etkileşimlerin, ekonomik faaliyetlerin ve siyasi gelişmelerin etkili olduğu söylenebilir (Tüm, 2022). Nüfus hareketleri ve turizm açısından bakıldığında ise ülkemize gelen yabancılar ve ülke dışına çıkan vatandaşlar vasıtasıyla dilimizin kullanım alanı daha da genişlemektedir. Türkçenin kullanıldığı coğrafyalar halihazırda fazlayken gün geçtikçe de artması bu konuda bilimsel adımlar atılmasını gerekli kılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi bu konuda oldukça önem taşımaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri metinler üzerinden geliştirilebilmektedir. Özellikle okuma becerisi için metin kullanımı oldukça önemlidir. Dil vasıtasıyla gerçekleştirilecek iletişimin her türüsünde merkezde metinlerin yer aldığı da Diller İçin Avrupa Ortak Metni'nde belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009: 94). Dil öğretiminin yalnızca ders kitapları ile değil harici metinler ve hikâye kitaplarıyla da desteklenmesi öğrencilerin gelişimi için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin hedef dile ait yapıları ve kullanımları öğrenmesi, ayrıca öğrenim ortamının zenginleşmesi anlamında katkıda bulunacağı da bilinmektedir (Altuntaş Gürsoy, 2023). Dolayısıyla iletişim becerilerini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde metinlerin seçilmesi aşamasında okunabilirlik formülleri bize bazı sınıflandırma imkânları sunmaktadır. Dolayısıyla seçilecek metnin düzeyiyle ilgili öğreticiye fikirler vermektedir. Bu ölçütler öğretici kişi için rehber niteliği taşımaktadır, her koşulda tam sonuç vermesi mümkün değildir. Formüller sayısal veriler üzerinden sonuca ulaştığı için anlamsal boyutta eksiklikler görülebilir. Fakat genel anlamda kitap seçiminde, metin seçiminde, metin üretiminde ya da dil becerilerinin seviyesini ölçmede kullanılabilir (Ateşman, 1997: 72). Dolayısıyla öğreticilerin bu formüllerden yararlanmasının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yararına olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde en başat öğelerden biri metindir. Konuşma, dinleme, yazma ve okuma dil becerilerine ilişkin etkinlikler metinler odağında gerçekleştirilir. Günaydın (2023) da bu görüşü destekler nitelikte dil öğretimi alanında olumlu bir sonuca varılması için öğrencilerin yeterlik düzeyine uygun olarak metinler sunulmasının en önemli etkenlerden olduğunu belirtir. Metinler, öğrencinin durumuna, yaşına ve bilgisine göre belirlenmelidir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri de bunu belirleyebilmek için fikir veren ölçütlerden biridir. Ateşman'a (1997) göre metinlerin öğrenci bakış açısından ne kadar zor ya da kolay olduğunu anlamanın bir yolu da okunabilirliktir. Dolayısıyla metinlerin okunabilirlik düzeylerine bakılarak kullanılması hem öğrenci hem de öğretici için hedeflere daha uygun olacaktır.

Ulusal alanyazında Türkçe metinler için geliştirilen ve uyarlanan çeşitli formüller vardır (Ateşman, 1997; Çetinkaya-Uzun, 2010; Bezirci-Yılmaz, 2010; Sönmez, 2003). Bu araştırma kapsamında, okunabilirlik formülleri doğrultusunda metinlerin okunabilirliği belirlenmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancılar için Gazi Üniversitesi Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezinin (TÖMER) hazırlamış olduğu hikâye kitaplarının (A1 Anılar, A2 Bekle Beni Türkiye, B1 Hoş Geldin, B2 Güzel Tesadüfler, C1 Adım Adım Türkiye) okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda söz konusu kitapların okunabilirlik boyutuyla öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığı ölçülecektir.

Okunabilirlikle ilgili ulusal alanyazında ilk açıklamalar Ateşman (1997) tarafından 1948'de Flesch tarafından geliştirilen formülün Türkçeye uyarlanmasıyla yapılmıştır. Türkçeye uyarlanmış bu formüle göre metnin okunabilirliği, sözcük sayısı ve hece sayısı üzerinden ortalama sözcük uzunluğu hesaplanarak belirlenir. Bu formülün ardından Türkçe için başka formüller de uyarlanmıştır (Bezirci-Yılmaz, 2010 ve Çetinkaya-Uzun, 2010 ve Sönmez, 2003). Bu formüllerden yola çıkılan birçok çalışmada Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyleriyle ilgili sonuçlara ulaşılmıştır (Acar, 2022; Altuntaş Gürsoy, 2023; Aydın, 2021; Bağcı Deviren, 2024; Çimen, 2023; Dikmen, 2023; Erişik, 2021; Erol, 2014; Günaydın, 2023; Harmankaya, 2022; Karşılayan, 2022; Özdemir ve Daştan, 2022; Sarıtaş, 2024; Yaman, 2022; Yokuş, 2024; Zorbaz ve Köroğlu, 2016). Bu çalışmanın yapılmasında yabancılar Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış hikâye kitaplarının okunabilirlik anlamında amacına uygunluğunun belirlenmesi hedeflenmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazında Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan bu hikâye kitaplarıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yabancılar

Türkçe öğretiminde okunabilirliğin önemli bir yere sahip olduğu ve bu çalışmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde hazırlanan *Hikâye Kitaplarını* okunabilirlik açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- a) “Anılar” adlı A1 hikâye kitabının Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz’ın (2010) formüllerine göre okunabilirlik düzeyi nedir?
- b) “Bekle Beni Türkiye” adlı A2 hikâye kitabının Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz’ın (2010) formüllerine göre okunabilirlik düzeyi nedir?
- c) “Hoş Geldin” adlı B1 hikâye kitabının Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz’ın (2010) formüllerine göre okunabilirlik düzeyi nedir?
- d) “Güzel Tesadüfler” B2 hikâye kitabının Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz’ın (2010) formüllerine göre düzeyi nedir?
- e) “Adım Adım Türkiye” adlı C1 hikâye kitabının Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz’ın (2010) formüllerine göre okunabilirlik düzeyi nedir?
- f) Hikâye kitaplarının ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri nedir?
- g) Hikâye kitaplarının ortalama sözcük uzunlukları ve ortalama cümle uzunlukları nedir?

1.3. Önem

Dil öğretiminde, bilindiği üzere pek çok unsur söz konusudur. Bu unsurların başında gelen ve dil öğretiminin vazgeçilmez aracı ise metinlerdir (Güneş, 2013b). Günümüzde gittikçe önem kazanan yabancılara Türkçe öğretimi dersi kapsamında hazırlanmış kaynaklar vardır. Bu kaynaklar çoğu zaman üniversitelerin Türkçe öğretimi merkezleri tarafından hazırlanmaktadır. Öğrencilerin dili doğru şekilde edinebilmeleri için A1 düzeyinden başlayarak genellikle tüm seviyelere hitap edecek şekilde tasarlanmaktadır. Hazırlanan bu materyallerin öğrencilerin düzeylerine ne kadar uygun olduğunu kısmen görmenin bilinen bir yolu da okunabilirlik formülleridir (Bormuth, 1969; akt., Altuntaş Gürsoy, 2023). Okunabilirlik formülleri, materyal seçmede yegâne ölçüt kabul edilmese de metnin yapısal açıdan okunabilir olması konusunda fikir vermektedir (Çetinkaya, 2010). Bu açıklamalardan yola çıkılarak okunabilirlik formüllerinin metinle ilgili kesin olmayan fakat güçlü fikirler vereceği söylenebilir. Ulusal

alanyazında okunabilirlik ve yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili çok sayıda çalışma yer almaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde okunabilirlik başlıkları altında yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle ders kitaplarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından okunabilirliği incelenmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Altuntaş Gürsoy (2023), Aydın (2021), Bağcı (2020), Biçer ve Alan (2017), Erişik (2021), Erol (2014), Harmankaya (2022), Karşılayan (2022), Mutlu(2020), Özdemir ve Daştan (2022), Sarıkaya (2023), Sarıtaş (2024), Şimşek (2019), Şimşek (2021), Yaman (2022), Yılmaz ve Temiz (2014), Zorbaz ve Köroğlu (2016). Bu çalışmalar dışında metin uyarlamalarıyla ilgili olan iki çalışma (Ahmet, 2021; Çakmak, 2023) bulunurken sadeleştirilmiş metin kullanımı (Maden ve Avşar, 2024) ve metin değişimi üzerine de birer çalışmaya (Özmen ve Kıran, 2022) rastlanmıştır. Fakat bu çalışmalar arasında Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi hikâye kitaplarıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise okunabilirlik açısından bu hikâye kitapları incelenmiştir.

Çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi için Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan hikâye kitapları incelenmiştir. Bu incelemede söz konusu kitapların okunabilirlikleri Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formülleri uygulanarak ölçülmüştür. Ölçümlerin sonuçlarına göre A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 5 kitabın okunabilirlik değerleri ve okunabilirlik düzeyleri elde edilmiştir. Kitapların kelime bazında ortalama hece sayıları ve cümle bazında ortalama kelime sayıları da ölçülmüştür. Çalışma içerisinde Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formülleri ve bu formüllerin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar nesnel biçimde tablolanmıştır. Bu işlemler öncesinde kitaplarda ne kadar hece, kelime ve cümle olduğu sayılmıştır. Formüllerin kilit noktalarını oluşturacak bu sayımın tekrarlanması nesnellik ve güvenirlik açısından oldukça önemlidir. Sayımlara göre matematiksel bir formüle dökülen veriler okunabilirlik puanlarını, bu puanlar da okunabilirlik düzeylerini vermektedir. Her bir formülde de hesaplama biçimi ve puanlama aralığı farklıdır. Bu durum puanlamada farklılıklar oluşturmaktadır. Ateşman (1997) formülü 5 farklı düzeyde (çok kolay, kolay, orta güçlükte, zor ve çok zor) ve 1-100 puan aralığında sonuçlar vermektedir. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülü ise 3 farklı düzeyde (bağımsız okuma, eğitsel okuma, engelli düzey) ve 0 (sıfır) ile 51+ (51 ve üzeri) puan aralığında sonuçlar vermektedir. Bir diğer formül olan Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre ise 4 farklı düzeyde (ilköğretim, lise, lisans ve akademik) ve 1 ile 16+ (16 ve üzeri) puan aralığında sonuçlar alınmaktadır. Dolayısıyla ulaşılan puanlar ve belirlenen düzeyler de birbirine tam anlamda karşılık sayılamayabilir çünkü bilindiği üzere formüllerin üçünün de okunabilirlikle

ilgili düzeyleri ve puanları farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar da net bir düzeyden bahsedilmesine imkân vermemektedir (Aydın, 2022). Çalışmada ulaşılan tüm sonuçların bütün verileriyle tablolara dökülmesinin ve olabildiğine nesnel şekilde aktarılmasının bu çalışmadan yararlanacak kişilere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma söz konusu kitaplarla ilgili yapılan tek okunabilirlik incelemesidir. Ulusal ve uluslararası alanyazın tarandığında Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırlamış olduğu hikâye kitaplarına odaklanan bir araştırma, ulaşılabilen kaynaklar içerisinde saptanmamıştır. Kitapların güncel olması yabancılara Türkçe öğretiminde tercih edilmesine sebep olabilir. Bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yanı sıra “Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılara Türkçe Öğretimi Hikâye Kitaplarını” tercih edecek kişilere de okunabilirlik açısından somut veriler sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki hikâye kitaplarının okunabilirliklerini belirlemeye gereksinim duyulmuştur. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilerin, bu kitapların kendileri için ne düzeyde okunabilir ve dilsel becerilerinin gelişiminde ne kadar işlevsel olduğunu bilmeleri açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yanı sıra dil öğreticilerinin de hedeflerine uygun şekilde metin seçmelerine faydalı olabilir

1.4. Sınırlılıklar

Bu tezin sınırlılıkları şunlardır:

- Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından basılan A1 Anılar, A2 Bekle Beni Türkiye, B1 Hoş Geldin, B2 Güzel Tesadüfler, C1 Adım Adım Türkiye kitaplarının içeriğiyle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen veriler Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formüllerinin uygulanmasıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okunabilirlik: Bireyin okuduğu metni zihinsel süreçte anlamlandırabilmesi okunabilirlik şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle dil öğretiminde kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin de öğrenmenin önemli bir parçasını oluşturduğu düşünülebilir. Okunabilirlik, formüllerle açıklanmaya çalışılsa da tam olarak sınırlandırılması mümkün değildir (Altuntaş Gürsoy, 2023). Okunabilirliğin, bir metnin anlaşılabilirliğine ilişkin fikir verdiği ve aynı zamanda metnin düzeyine ve amacına uygunluğuyla ilgili kesinlik içermeyen

yapısal veriler sunmakta olduğu söylenebilir (Biçer ve Alan, 2017). Bu açıklamalardan da hareketle okunabilirliğin metinle ilgili önemli düzeyde fikir verdiğı söylenebilir.

Anlaşılabilirlik: Kişilerin yazılı ya da sözlü metinleri, içerdikleri mesaj ile algılayabilmeleri, anlaşılabilirlik olarak düşünülebilir. Anlaşılabilirlik kavramı, metin üzerinde anlama, çıkarım yapma ve değerlendirme gibi işlemlerin gerçekleştirilmesi olarak da tanımlanmıştır (Güneş, 2000). Okunabilirlik, metnin nicel özellikleriyle belirlenebilse de anlaşılabilirlik için nitel özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin metnin oluşturulmasında kullanılan sıralama, anlatımın nasıl yapıldığı ve metni okuyan kişinin ilgisi gibi durumlar anlaşılabilirliği etkilemektedir (Ateşman, 1997). Okunabilirliği ve anlaşılabilirliği birlikte etkileyen durumlar da vardır, bunlardan en bilineni cümle uzunluğu ile ters orantılı olmalarıdır (Bezirci ve Yılmaz, 2010; Çoban, 2014). Bunun yanı sıra okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bakımından iyi bir metinde akış, bilinenden başlayıp bilinmeyene doğru giderken net ifadelerle örülmeli ve anlam karışıklığına sebep olacak kelimelerden uzak durulmalıdır (Temur, 2003). Bu açıklamalardan yola çıkılarak okunabilirlik ve anlaşılabilirlik bir metnin nicel ve nitel özelliklerin belirlenmesi olarak görülebilir.

Metin: Yabancılar Türkçe öğretiminde materyal kullanımı önemli rol oynamaktadır. Bu materyallerin yaygın olanlarından biri metindir. Türkçede metin “bilgilerin, duygu ve düşüncelerin birtakım anlatım, biçim ve noktalama gibi özelliklere göre oluşturulduğu yapılar” olarak görülmektedir (Güneş, 2014). Bu dizilimin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yapılması gerekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde metin kullanımı ise ikinci bir dilin öğrenilmesi için gerekli görülmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni bakış açısından metnin dilsel iletişimin merkezinde olduğu söylenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2009). Dolayısıyla dil öğretiminde metnin önemi yadsınamaz. Yabancılar Türkçe öğretiminde ikinci bir dil öğrenildiği için öğrencilerin hedef dillerini doğal ortamında düzenlenmiş biçimde görmeleri gerekmektedir (Altuntaş Gürsoy, 2023). Bu metinler aynı zamanda öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır. Bu noktada okunabilirliğin ve metinlerin öğrenciler için önemi söz konusudur. Sonuç olarak öğrencilerin süreç içerisinde düzeylerine uygun şekilde metinlerle karşılaşmaları, hedef dili amacına uygun biçimde öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Kavramı

Günümüze kadar yapılan bazı tanımlara bakıldığında dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendi içinde kanunlara sahip, bilinmeyen zamanlarda oluşturulmaya başlanmış, canlı bir varlık (Ergin, 2013), olduğu ayrıca duygu, istek ve düşüncelerin başkalarına ses ve anlam boyutunda ortaklıklarla aktarılmasını sağlayan çok gelişmiş ve bazı yönlerinin bugün dahi keşfedilemediği bir dizge (Aksan, 2015) olduğu dile getirilmiştir. Korkmaz (2014) her bir topluluğun kendine özgü dili olduğunu ve bu sebepten var olmuş dillerin de kavimler sayısınca olduğunu belirtmiştir. Aynı sebepten ötürü net bir sayı verilemediği belirtilse de Güler (2012), 2000 yılında yapılan bir araştırmada 4994 dile erişildiğini belirtmiştir. Fakat bu sayının net bir anlam taşımayacağını çünkü erişilemeyen dillerin yanı sıra bazı lehçelerin de dil olarak kabul edilebileceği ihtimalini öne sürmüştür. Bu açıklamalardan hareketle dilin çeşitli tanımları olsa da her birinde ortak olan ögenin iletişim ve anlaşma olduğu görülmektedir.

2.2. Ana Dili, Yabancı Dil ve İki Dillilik

Ana dili kavramı, kişinin, anne karnından duymaya başladığı, doğduğu ortamda karşılaştığı (Biçer ve Alan, 2018) ve çevresinden gelişigüzel biçimde öğrendiği, aynı zamanda içinde bulunduğu toplumu ve kültürü kavradığı dildir (Sever, 2011). Kişinin ana dili dışında karşılaştığı diller yabancı dil olmaktadır, kişi eğer iki dili de yetkin biçimde kullanabiliyorsa iki dilli kabul edilmektedir (Biçer ve Alan, 2018). Korkmaz (1992), ana dili kavramını açıklarken kişilerin bilinçaltında yer ettiğini ve bulunduğu çevreyle arasındaki en güçlü bağlantıyı oluşturduğunu ifade etmektedir. Dil edinim açısından kritik yaş varsayımına göre kişinin dili en kolay ve sıradan çaba ile öğrenebilmesi yaşamın ilk 10 yılında gerçekleşmektedir ve 12-13 yaşa kadar devam edebilmektedir (Penfield ve Roberts, 1959; akt., Demirezen, 2003). Daha sonrasında dil öğrenimi çoğu zaman belli kurslar ve programlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Günümüzde, ülkeler ve milletler arası etkileşimlerin geldiği seviye göz önünde bulundurulursa yabancı dil öğretiminin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretimi derslerinde kullanılan eylem ve iletişim odaklı yöntemler öğrencilerin dersin odağı olmasını sağlamaktadır, bu şekilde öğrenciler derse karşı daha isteklidirler ve aktif katılım sağlamaktadırlar (Şavlı ve Kalafat, 2014). Bu şekilde ana dili ediniminde olduğu yabancılara

Türkçe öğretiminde de öğrencinin odakta bulunduğu, iletişime ve eyleme dayalı ortam, öğrenmenin daha kolay gerçekleşmesini sağlayabilmektedir.

2.3. Ana Dil ve Ana Dili

Ana dili ve ana dil kavramları birbirilerine benziyor olsalar da alanyazında farklı anlamlarda kullanıldığını söylemek mümkündür. İletişimin en temel unsuru olan işitmenin henüz anne karnındayken başladığı belirtilmektedir (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). İşitme ve dinleme arasındaki fark anlamlandırma süreci olduğu için bebeğin ilk işittiği seslerin dinleme olamayacağı görülmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Dolayısıyla ana dili anne karnında işitilse de anlama gerçekleşmemektedir. Ana diline dair ilk becerilerden olan dinleme, Doğan’a (2011) göre anlamlandırmaya dayalı olmasına ilaveten dikkat ve tepki verme aşamalarını da içermektedir. Dinlemenin yanı sıra Temizyürek vd. (2007), kişinin en çok konuşma becerisini kullandığını belirtmiştir. Buna sebep olarak ise çevresindeki diğer insanlara duygu, düşünce ve istek gibi aktarımlarda bulunma ihtiyacını göstermiştir. Topçuoğlu ve Özden (2012) ise okuma ve yazma becerilerinin aksine konuşma ve dinleme becerilerinin insan hayatı için zorunluluk olduğunu dile getirmişlerdir. Bu açıklamalara göre ana dilinde temel olarak görülen dinleme ve konuşmanın bir süreç dahilinde ve birbirine bağlı şekilde geliştiği söylenebilir. Ana dili kavramına bakıldığında, alanyazındaki tanımlamalarda dinleme ve konuşma becerileri ile edinilen, kişinin ailesi ve bulunduğu ortamla alakalı olarak ilk öğrendiği ve en çok maruz kaldığı dil (Öncül, 2000) olarak ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra kişi ve toplum arasındaki en güçlü bağı oluşturduğu da belirtilmektedir (Aksan, 2015; Korkmaz, 1992). Yapılan tanımlamalardan da yola çıkılarak ana dilinin, yaşam içerisinde kullandığımız ve temel ihtiyaçlarımızı karşıladığımız sesler, sözcükler ve tümceler sistemi olduğu söylenebilmektedir.

Ana dil, birçok lehçenin ve bazı dillerin kökenini oluşturan dil olarak tanımlanmıştır (Topaloğlu, 1989). Bu dillerden zamanla birçok dil türetildiği için ana dil olarak adlandırılmışlardır, ayrıca “temel, kaynak, ortak, esas, asıl” (Oruç, 2016) ya da “kökdil” (İmer, vd., 2011) gibi adlandırmalara da rastlanılmaktadır. Ergin (2013), dillerin ana dilden gelişme yoluyla ayrıldıklarını fakat ana dile ait izler taşıyacaklarını belirtmiştir. Dillerin arasındaki benzerliklerden faydalanılarak o dillerin bilinmeyen zamanlarda bir ana dilden ayrıldığını söylemenin bile mümkün olacağını dile getirmiştir. Korkmaz (2014) bu değişimin bir anda gerçekleşmediğini belirtilmektedir. Bu açıklamalardan yola çıkarak ana dili ve ana dil kavramlarının isimlerinden ve alanlarından ötürü benzerlik taşıdıkları fakat anlam bakımından birbirlerinden tamamen ayrıldıkları görülmektedir.

2.4. Dil ve Kültür İlişkisi

Kültür, toplumların kimliklerini oluşturan özgün alışkanlık ve biçimlerin tümü olarak düşünülebilir. Kendi içinde inançlara, değerlere, dinlere ve dillere sahip birtakım semboller bütünü olarak da tanımlanmaktadır (Portes ve Schauflyer, 1994; akt., Ertem, 2013). Dilin kültürü aktaran en etkili araç olmasının yanı sıra atalarının mirası olan karakteristik biçimleri ve toplumun kendine has özelliklerini de aktardığı bilinmektedir (Göçer, 2012). Bunun yanı sıra Peck (1998), yabancı dil öğretiminde kültürel öğelere yer vermenin, insanların somut yaşamları dışında hislerinin ve keyif aldıkları şeylerin öğrenilmesi açısından da faydalı olduğunu belirtmiştir (Akt., Çakır, 2011). Bu açıklamalardan yola çıkarak dilin kültür aktarımı işlevinin, yabancı dil olarak öğretiminde etkili olduğu görülmektedir.

Aksan (2015) bir toplumla ilgili bilgilerin dile yansıdığını belirtir. Öyle ki o topluma dair hiç bilgimiz olmasa bile dilbilim incelemeleriyle tarihinde yer etmiş olayları, gelenekleri ve yaşayış biçimleri gibi konularda bilgi sahibi olabileceğimizi belirtmiştir. Dilin, sadece yabancı öğeler ve yabancı etkiler bakımından incelendiğinde bile o toplumun başka toplumlarla etkileşiminin ve o dönemki kültürel hareketlerinin saptanabileceğini de eklemiştir. Bu durumda dilin kültür aktarımında oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Göçer, 2012). Kültürün anlaşılması ve geçmişe dönük takip edilebilmesini de sağlamaktadır. Bu açıklamalardan da yola çıkılarak kültür ve dilin birbirinden ayıramayacağı açıkça görülmektedir. Dilin ve kültürün korunması her iki unsurun da birbirinden ayrılmamasıyla mümkündür (Göçer, 2012). Bu açıklamalardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin kültürel unsurlardan bağımsız olmaması gerektiği söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde kültürel farklılıklar süreci fazlaca etkilemektedir. Her iki dilde de günlük yaşamda sıkça karşılaşılan tepkiler, duygular vb. unsurların doğru şekilde saptanması iki dili de kullanacak bireylerin başarılı iletişim kurmaları için gereklidir (Alpar, 2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde hedef dil olan Türkçe, kültürel unsurlarla birlikte verildiğinde öğrencinin dili daha kolay öğrenmesi ve bunun yanı sıra günlük iletişimde zorlanmaması sağlanacaktır.

2.5. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçenin uzun bir geçmişe sahip olduğu herkesçe bilinen gerçeklerdendir. Türkler farklı coğrafyalarda çeşitli milletlerle karşılaşmış ve onlarla dil ve kültür bağlamında paylaşımda bulunmuşlardır. Bu etkileşimler için başka dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Biçer, 2012). Diller arasında gerçekleşen alışverişlerin ve yabancı dil öğreniminin bilinen ilk

örneği Akadlar ve Sümerler arasında yapılan savaş sonucu Sümer ülkesinin işgal edilmesiyle olmuştur (Onan, 2003). Bu açıklamalara göre farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğundan kaynaklanan anlaşma ihtiyacının yabancı dil öğretiminde etkili olduğu düşünülebilir. Yazılı kaynaklar kullanıldığı için ulaşılabilen ilk yabancı dil öğretimi bu olsa da dil öğretiminin toplumların anlaşmasında zorunlu olduğu göz önünde bulundurularak daha eski zamanlarda da gerçekleşmiş olabileceği düşünülebilir. Yabancılar Türkçe öğretimine ilk kez Orhun kitabeleri ve Uygurlar döneminde rastlansa da sistematik şekilde gerçekleşmediği bilinmektedir (Ağar, 2004). Dillerin kendi bünyelerinde hafızaya sahip olduğu düşünülebilir. Aksan (2015) topluma dair önemli olayların, yaşayış biçimlerinin ve yabancı dillerle etkileşimlerin dil üzerinde etkisi olduğunu ve bunların belli dönemsel araştırmalarla görülebileceğini belirtmiştir. Türklerin de tarih boyunca çeşitli coğrafyalarda bulunduğu düşünüldüğünde çeşitli diller ve kültürlerle etkileşime girdiği bilinmektedir. Aynı şekilde Türkçe de yabancı dil olarak öğrenilmektedir. Bunun için üniversitelerin ve özel kursların Türkçe öğretim merkezleri ve çoğunlukla üniversitelerin eğitim fakülteleri dahilindeki Türkçe eğitimi bölümlerinden yararlanılmaktadır (Alyılmaz, 2010). Yurt dışında elçiliklere bağlı Türkçe öğretim merkezleri, üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümleri ve Türk kültür merkezleri dil öğreniminde çeşitli yöntemler uygulandığı bilinmektedir (Er vd., 2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde çeşitli yöntemlerle kazandırılması hedeflenen 4 temel beceri vardır. Bu beceriler dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Bu becerileri kazanan öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanacakları düşünülmektedir.

2.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dinleme

Dinlemenin, insanın doğumundan önce başladığı ve çevresiyle uyumlu olarak geliştiği düşünülmektedir. Dinleme becerisi, diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmaya göre çok daha fazla kullanılmaktadır (Yalçın, 2006). Kişinin sadece öğrenme, anlama ya da sosyal becerilerini geliştirmesi için değil insanlar arasında bir iletişim kurma aracı olmasıyla da önemlidir (Güneş, 2013a). Günlük yaşantımızda en çok başvurduğumuz beceri olan dinlemenin aynı zamanda sözlü ve sözsüz mesajları anlama ve işitilenlerin zihinde kodlanması gibi karmaşık süreçleri de içinde barındırmaktadır (Doğan, 2010). Bu tanımlardan hareketle dinleme becerisinin basit bir süreç olmadığı görülmektedir. Anlamlandırmaya dayalı ve oldukça karmaşık bir süreç olan dinleme becerisinde dili yeni öğrenenlerin oldukça zorlanacağı öngörülebilmektedir (Richard, 1983'ten akt., Melanlıoğlu, 2016). Öğrencinin aynı zamanda Türkçe kelimeleri tanıması ve telaffuzunu doğru öğrenmesi anlamında dinleme eğitimi gerekli görülmektedir (Tüm, 2016), Dinlemenin yabancılar Türkçe öğretiminde iletişime geçme

amacına kaynaklık eden en önemli becerilerden olduğu da düşünülmektedir (Melanlioğlu ve Karakuş Tayşi, 2013). Bu açıklamalardan yola çıkılarak dinleme becerisinin yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Dinleme becerisi Şenyiğit ve Okur'a (2019) göre konuşma öncesinde dile aşına olunmasını sağlayarak kelimelerin tanınmasını ve anlamlarının bilinmesini de sağlamaktadır. Bu sebeple dinlemenin konuşma becerisine de katkısı olduğu söylenebilir.

2.7. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma

Konuşma, öğrencinin dil aracılığıyla karşı tarafa aktarımda bulunabilmesi ya da dönütte bulunması olarak düşünülebilir. Yapılmış tanımlara bakıldığında konuşma becerisinin günlük yaşamda sıkça kullanıldığını görülmektedir. Arkadaşlık kurma, sosyal etkileşimler, dilek ve istek belirtme, düşünce aktarımı gibi unsurlardan ötürü oldukça önemli olduğu söylenebilir (Çelik, 2019; Taşköprü, 2017). Öğrenciler arasında gerçekleşecek konuşmanın hedeflendiği şekilde anlaşılabilmesi için konuşmayı gerçekleştiren ve karşısındaki öğrencinin aynı kodları aynı şekilde anlamlandırmış olması gerekmektedir (Şenyiğit ve Okur, 2019). Bunun yanı sıra işitilenlerin anlamlandırılması için telaffuz, dil bilgisi gibi unsurların doğru kullanılmış olması gerekmektedir.

Ana dilinde konuşma becerisinin dinlemeye bağlı olarak ve tıpkı dinleme becerisi gibi çevreden gelişigüzel edinildiğini söylemek mümkündür. Kişinin öğrendiği ilk tepkilerden başlayıp kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve kendini ifade edebilecek düzeye varan süreç aileden ve çevreden öğrendikleriyle oluşmaktadır (Akyol, 2013; Güneş, 2014; Şenyiğit ve Okur, 2019). Yabancı dilde konuşma becerisi, ana dilinde olduğundan daha farklı şekilde kazanılmaktadır. Yabancı dil genellikle bir program dahilinde öğrenilmektedir. Dilin konuşmadan başlayarak (Şenyiğit ve Okur, 2019) zamanla, ihtiyaçlar doğrultusunda hiyeroglif ve piktografik sistemlerden çivi yazısına (Özkaral, 2015) ve oradan da günümüzde kullandığımız çok çeşitli alfabelerden oluşan yazıya evrildiği bilinmektedir. Bu sebeple konuşmanın görsel örneği olan yazının konuşmaya bağlı olarak geliştiği ve ona göre şekillendiği söylenebilir. Bu açıklamalardan yola çıkılarak konuşma ve yazma arasında önemli bir ilişki olduğu söylenebilir.

2.8. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma

Yazma eğitimi ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi için de oldukça önemlidir. Yazmanın Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için dilin somut şekilde

işlenebilmesi açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir (Maden vd., 2015). Anlatma ve oluşturmaya dayalı bir beceri olduğu için belli bir bilgi ve birikim istemektedir (Doğan, 2020). Anlatma becerileri arasında yer aldığı için öğrencinin dili öğrenmesinde etkili olduğu düşünülebilir. Demirel (2002) bu konuda yazmanın bir eleştirel düşünme süreci olduğunu belirtir. Temel dil becerilerinin son aşaması olduğu için yazmanın sadece fiziksel bir süreç olmadığını da ekler. Öğrencilerin gün içerisinde karşılaşabilecekleri durumlar vardır. Bu durumlar mesajlaşma, elektronik posta yazışmaları, alışveriş listesi hazırlamak ve not almak gibi türlü örneklerle açıklanabilir (Harmer, 2004'ten akt., Maden vd., 2015). Bu açıklamalardan da görüldüğü üzere yazma becerisinin çeşitli etkinliklerle işlenmesi gerekmektedir. Öğrenciye kazandırılan bu yetkinliğin diğer becerileri de olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

2.9. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma

Okumanın, yazma becerisiyle bağlantılı olduğu düşünüldüğünde en az yazma kadar eskilere dayandığı söylenebilir. Fakat Blaha ve Bennett'e (1993) göre yazma becerisine göre çok daha önce ortaya çıkmıştır. Kurdayıoğlu (2011) bunun sebebini insanların hayatta kalma isteği sonucu dünyayı okumaları olarak açıklamıştır. Bu açıklamalardan yola çıkarak okumanın kâğıt üzerinde yer alan sembolleri anlamlandırmaktan daha fazlası olduğu görülmektedir.

Yabancı dilde okuma becerisi, dili ilk kez öğrenen öğrencinin dildeki kodlarla görsel biçimde ilk karşılaşması olarak düşünülebilir. Seslerin belli kodlara ait olduğu ve dil sistemini görsel olarak takip edebildiği söylenebilmektedir. Tüm'e (2016) göre öğrenci ilk olarak dinleme ve okuma becerileri üzerinden hedef dille karşılaşmaktadır. Öğrencinin dili doğru tanınması ve başarılı şekilde telaffuz edebilmesi için de bu iki becerinin önemli olduğu bilinmektedir. Şimşek'e (2011) göre yabancılar Türkçe öğretiminin içerisinde en önemli paya sahip olan materyaller okuma metinleri ve yardımcı okuma kitaplarıdır. Okuma için uygun olan materyallerin seçiminde kullanılacak yöntemlerden en bilineni okunabilirliktir (Şimşek, 2011). Okunabilirlik, yabancı dil olarak Türkçe öğrencileri ile okuma materyalleri arasındaki uyumu belli açılardan hesaplayarak ortaya koymaktadır (Aydın, 2022). Bu sebeple yabancılar Türkçe öğretiminde, okuma parçalarının okunabilirlikten faydalanılarak seçilmesi önemlidir.

2.10. Dil Öğretiminde Metin Seçimi ve Kullanımı

Metinlerin dil içerisinde bir sisteme göre birleşmiş yapılar olduğu söylenebilir. Bu sistem seslerden, hecelerden, sözcüklerden ve tümcelerden oluşmaktadır. Güneş'e (2013b) göre metin, yazarın vermek istediği mesaja göre türü, anlatım biçimi, boyutu ve dil özellikleri

değişen; cümleler, sözler ve görsellerden oluşan bir örüntüdür. Metinlerin çok yönlü yapıları sayesinde derslerde dil öğretimine farklı yönlerden fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı metinlerle buluşmaları onların düşünme becerilerini geliştirmeleri ve eleştirel bakış açısı kazanmaları açısından önemlidir, öğrencilerin yaratıcı düşünceleri açısından faydalı olduğu düşünülmektedir (Türkben ve Temizyürek, 2020). Hedeflenen becerilerin edinilmesi için ders kitapları ve içerisinde yer alan metinler en temel araçlar olduğundan (Sever, 2003) metin seçimi yapılırken dikkatli davranılmalıdır (Ateşal, 2014). Görüldüğü üzere metinlerin dil öğretimindeki payı oldukça fazladır. Arslan (2017), metin seçiminin önemini öğrenci açısından dilin tüm imkanlarıyla karşılaşmak, incelik ve güzellikleriyle tanışmak ve bu şekilde dili severken diğer yandan geliştirmek için araç olmasıyla açıklamıştır. Öğretim hedefine uygun seçilen metinlerin, ders kitabının niteliğini de belirlediği söylenebilmektedir (Temizyürek ve Delican, 2016). Metin, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli tek unsur olmasa da en önemlisi olduğu söylenebilir. Metin seçiminin yanı sıra öğrenmenin aktif şekilde gerçekleştirilebilmesi için kitaplarda görsel ve işitsel araçlara ve çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerektiği de düşünülmektedir (Bailly, 1998; Rézeau, 2001; akt., Güneş, 2013b). Görüldüğü üzere metin kullanımıyla birlikte, dil öğretiminin daha kolay ve etkili şekilde gerçekleştiği bunun yanı sıra öğrenilenlerin akılda kaldığı söylenebilir.

Ana dili eğitiminde Türkçe için Millî Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024” kapsamında eğitim düzeylerine göre hazırlanan 3 farklı program vardır. Bunlar, “İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1., 2., 3., 4. Sınıflar), Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5., 6., 7., 8. Sınıflar) ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (9., 10., 11., 12. Sınıflar) ismiyle yayınlanmıştır. Bu programların hepsinde metin seçimiyle ilgili birtakım kurallara yer verilmiştir. Programlarda genel anlamıyla kitaplarda yer alacak metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler, maddeler halinde sunulmuştur. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında 16 madde, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında 25 madde ve Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında ise 22 madde yer aldığı görülmektedir. Programlarda metin seçimiyle alakalı esaslara bakıldığında okunabilirlik kavramına doğrudan yer verilmediği tespit edilmiştir.

2.11. Anlaşılabilirlik, Okunaklık ve Metinsellik Ölçütleri

Anlaşılabilirlik kavramı, kişinin okuduklarını, yazarın anlatmayı hedeflediği şekilde yorumlaması olarak tanımlanabilir. Güneş’e (2000) göre anlaşılabilirlik, bir metindeki yazıyı anlamak, çıkarım yapmak ve doğru biçimde değerlendirmektir. Çetinkaya (2010) okunabilirliğe uygun bir metnin aynı zamanda anlaşılabilir olacağını dile getirmiş ve anlaşılabilirliğin yazının

iç özelliklerini ifade ettiğini belirtmiştir. Anlaşılabilirliğin metin için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple ders kitaplarında yer alan metinler anlaşılabilirliğe uygun nitelikte olmalıdır (Mutlu, 2020). Öğrencilerin okudukları metinleri anlamadığında derse karşı daha ilgisiz olacağı bilindiğinden derste kullanılacak metinlerin anlaşılabilirliğine bakılması gerekmektedir.

Okunaklık kavramı anlaşılabilirlik ve okunabilirlikle karıştırılmamalıdır. Okunaklık adından da anlaşılacağı üzere biçimsel görünümü yani sadece dış yapı özelliklerini ifade etmektedir (Okur ve Arı, 2013). Öğrencinin dikkatinin dağılmaması ya da belli bir tarafa yöneltilmesi için bir standarda sahip olması önemlidir.

Metinler ders kitaplarında ve yardımcı kitaplarda yer alan temel materyallerdir. Metin kavramı Aksan (2015) tarafından iletişim sırasında gerçekleşen ilişkisel bağlantılara sahip sözceler bütünü olarak tanımlanmıştır. Göçer (2010), metnin, yazar tarafından bilinçli şekilde oluşturulan sıralı ve anlamlı bütünlük olduğunu ifade etmiştir. Hartman ve Allison (1996) tarafından ise fikir ya da tecrübenin yazılı biçimde ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Dil öğretiminde yer alacak metinlerin metinsellik ölçütlerine uymaları gerekmektedir (Türkben, 2018). Metinsellik ölçütleri Beaugrande ve Dressler'e (1986; akt., Karatay, 2011) göre 7 başlıktan oluşmaktadır. Bunlar tutarlılık, kabul edilebilirlik, bağdaşıklık, amaçlılık, duruma uygunluk, bilgilendiricilik ve metinlerarasılık olmuştur (Göçer, 2010; Güven vd., 2014; Karatay, 2011; Kerimoğlu, 2019; Okur, 2020; Türkben, 2018). Öğrencilerin eğitim ortamında metinleri anlayabilmeleri ve üretecekleri metinlerin de anlaşılabilir olması için doğru metinlerle karşılaşmaları gerekmektedir (Türkben, 2018).

Metinsellik ölçütleri şu anlamlara gelmektedir:

Tutarlılık: Metindeki mantıksal bağlantı, derin yapı ya da diğer bir deyişle konu, ana düşünce ve anlam gibi unsurların birbiriyle ilişkili olmasıdır (Karatay, 2011.; Kerimoğlu, 2019). Buna örnek olarak Kerimoğlu (2019), neden sonuç cümlelerini göstermiştir. Bu cümlelerin anlamsal şekilde birbiriyle uyumlu olmasını tutarlılık olarak açıklamıştır.

Bağdaşıklık: Yüzey yapının ilişkisel bağlantısı olarak tanımlandığı görülmektedir (Kerimoğlu, 2019). Halliday ve Hasan (1976; akt., Karatay) tarafından 5 temel ögeye (gönderim, değiştirim, eksiltile yapı, bağlaçlar, sözcüksel yapı) sahip olduğu belirtilmiştir. Karatay (2011), metindeki ana düşünce, yardımcı düşünce ve dil bilgisi unsurların birbiriyle uyum içerisinde olmasının bağdaşıklığa olumlu etki sağlayacağını dile getirmiştir.

Amaçlılık: Her metnin bir amaca sahip olması (bilgi, estetik vb.) ve bunların net biçimde aktarılabilmesidir (Güven vd., 2014; Kerimoğlu, 2019; Türkben, 2018). Karatay (2011), ancak

okur ve yazarın amaçlarının örtüştüğü bir metnin hedefine ulaşacağını ve amaçlılığın metinde okunabilirlik ve anlaşılabilirliğe en büyük katkıyı yaptığını söylemiştir.

Kabul edilebilirlik: Okuyucunun, metinde yazar tarafından verilmiş olanları onaylaması durumudur (Güven vd., 2014; Türkben, 2018). Karatay (2011), metnin okuyucu tarafından akla uygun bir zeminde şekillenmesi olarak tanımlamıştır. Buna ilaveten tutarlılık, bağdaşıklık ve amaçlılık ölçütlerinin de metni daha kabul edilebilir hale getirmeye yaradığını belirtmiştir. Kerimoğlu (2019), edebi metinlerin, sanatlı dil kullanımı gibi unsurlardan ötürü kabul edilebilirliğe diğer metinlerden daha az sahip olabileceğini belirtmiştir.

Bilgi vericilik: Okuyucunun dikkatini çekebilecek eski ve yeni bilgilerin metinde yer almasıdır (Güven vd. 2014). Kerimoğlu (2019), metinde birden fazla cümlelerin aynı bilgiyi vermesinin gereksiz olduğunu söylemiştir. Karatay (2011), bilgi vericilik ölçütüne uygun bir metinde yeni bilgilerin aktarıldığını ve bilinen şeylerin de tekrar edilmediğini dile getirmiştir.

Durumsallık: Metnin hedeflenen kitleye ve bulunulan çevreye uygun konu ve amaca sahip olmasıdır, (Güven vd. 2014). Durumsallık metinde geçecek konunun ve türün de belirlenmesinde etkilidir (Karatay, 2011). Metinlerin etkili şekilde kullanılması için bir bağlamın içinde ona uygun şekilde yer alması gerekmektedir (Kerimoğlu, 2019). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi yeni şeylere sahip olan birisine “Hayırlı olsun!” ya da güzel haber alan kişiye “Gözün aydın!” denmesi duruma uygunluğa örnek olarak gösterilebilir.

Metinler arasılık: Kerimoğlu’na (2019) göre bir yazara atıf yapılması gibi metinlerin birbiriyle ilişkilendirildiği durumlar metinler arasılığa örnek verilebilir. Karatay (2011) bugüne kadar insanlık tarihindeki çoğu şeyin birikimle ilerlediğini öne sürerek metinlerin de oluşum safhasında kendinden önceki bir birikimden etkileneceğini ve kendinden sonrakiler için de yardımcı kaynak olabileceğini dile getirmiştir. Bu nedenle bütün metinlerin bir şekilde birbiriyle bağlantılı olduğunu söylemektedir. Bu açıklamalardan yola çıkıldığında bir metnin, diğer metinlerden tamamıyla uzak olması beklenemez.

2.11.1. Anlaşılabilirlik, Okunaklık ve Metinsellik Ölçütlerinin Okunabilirlik ile İlişkisi

Okunabilirlik, okunaklık, anlaşılabilirlik ve metinsellik ölçütleri öğrenme amaçlı kullanılan en önemli materyal olan metinlerin niteliği hakkında bilgi vermektedir. Seçilen metinlerin öğrenci düzeyine ve öğretim hedefine uygun olması için çeşitli açılardan incelenmesi gerekmektedir. McLaughlin’e (1969) göre metnin okunabilirliği öğrencinin o metni zor ya da kolay anlaşılabilir bulmasıyla alakalıdır (akt., Okur ve Arı, 2013). Buna göre okunabilirlik durumunun öğrenciye bağlı olarak da değişebileceği görülmektedir. Öğrencinin daha önce benzer türde metinler okuması, okuma hızının yüksek olması, okumaya istekli olması

(Karatay vd., 2013) gibi durumlar da okunabilirliği ve anlaşılabilirliği etkilemektedir. Bu şekilde ana dili öğrencileri ve yabancı dil öğrencilerinin aynı metni okusalar dahi okunabilirlik düzeylerinin aynı şekilde olmayacağı öngörülebilmektedir. Anlaşılabilirlik kavramı üzerine Çetinkaya (2010) tarafından yapılan tanımlamaya bakıldığında metnin nitelik özelliklerine göre belirlendiği görülmektedir. Bu tanımlamaya göre okunabilirlik genel anlamda anlaşılabilirliğin sağlanmasında gerekli görülen koşullardan birini oluşturmaktadır. Ateşman (1997) ise anlaşılabilirliğin metinle ilgili sadece niteliksel değil aynı zamanda niceliksel özelliklere göre de belirlenebileceğini söylemiştir. Bu tanımlardan da yola çıkılarak okunabilirlik hesaplamalarının anlaşılabilirlik hakkında kısmen de olsa fikir verdiği için metin seçiminde kolaylık sağlayacağı düşünülebilir (Bezirci ve Yılmaz, 2010; Temur 2003). Bu tanımlardan yola çıkılarak okunabilirlik ve anlaşılabilirlik arasındaki ilişkinin göz ardı edilemeyeceğini görmekteyiz.

Okunaklılık, metnin daha kolay takip edilebilir olmasını sağlamaktadır (Karatay vd. 2013). Rye'nin (1982) belirttiği, okunabilirliği etkileyen 11 kavram (fiziksel ortam, okuma becerisi ve isteği, sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı, cümle uzunluğu, konunun önemi, baskı biçimi, metnin düzenlenmesi, söz dizimi okuma amacı, sütun genişliği ve satır aralığı) vardır (akt., Çetinkaya, 2010). Görüldüğü üzere bu etmenlerden bir kısmı okunaklılığı işaret etmektedir. Bu açıklamalardan da yola çıkılarak okunaklılık ve okunabilirlik kavramlarının birbirleriyle ayrılamayacak kadar ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.

Metinsellik ölçütleri metin olan ve metin olmayan yapıların birbirinden ayrılmasını sağlamaktadır (Toklu, 2009; Türkben, 2018). Metinsellik ölçütlerinin metnin anlaşılabilirliğine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Metinsellik ölçütlerinden tutarlılık, paragraf ve tümceler arasındaki uyumu (Güven, 2014) ifade ettiği için okunabilirliğe olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

2.12. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Seçimi ve Kullanımı

Yabancılar Türkçe öğretiminde metin kullanımı, öğrencilerin dili somut biçimde görmeleri için faydalı olabilir. Sever (2018), dilin öğretiminde başarılı olmak için 4 farklı unsurdan bahsetmiştir. Bunlardan birisi de kullanılan materyallerin niteliğidir.

Dil öğretiminde D-AOBM'de belirtildiği üzere metinler bir alanla ilgili bir görevin meydana gelmesi sırasında ürün, süreç, amaç veya destek olarak bir dil eylemine vasıta olan sözcük grubu ya da söylem olarak tanımlanmakta ve metin olmadan iletişimin hiçbir şekilde gerçekleşmeyeceği de belirtilmektedir (MEB, 2009). Ayrıca metinlerin öğrencilerde dil becerilerinin yanı sıra sosyal ve zihinsel becerileri de geliştirdiği bilinmektedir (Güneş, 2013b).

Dil öğretiminin büyük bir kısmını kapsayan dil bilgisinin de en güzel şekilde bağlam içerisinde öğrenileceğini ve bu şekilde pratik yapılabileceğini söyleyen dolayısıyla bütün halde birer bağlam olan metinlerin de dil bilgisi öğretiminde kullanılmasını savunan araştırmacılar da olmuştur (Thornbury, 2000). Dil yapılarının hangi iletişimsel görevi yerine getirdiği ancak yer aldığı metinle değerlendirildiğinde ortaya çıkmaktadır (Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019). Bu açıklamalardan da anlaşılabileceği üzere metin, bir dilin sisteminin ve dil bilgisinin öğrenilmesi açısından vazgeçilmezdir.

2.13. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Hikâye Kitaplarının Kullanımı

Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitaplarının yanı sıra hikâye kitapları gibi yardımcı kaynaklardan da faydalandığı görülmektedir. Üniversitelerin TÖMER yayınlarına bakıldığında Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırlamış olduğu hikâye kitapları (5 kitap) gibi Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Anadolu Hikayeleri(5 kitap), Türkçenin Sesi Yunus Emre Hikâyeleri(3 kitap), Dede Korkut Hikayeleri(12 kitap) ve Çocuk Hikayeleri(14 kitap)” kitapları da yardımcı kaynaklara örnek verilebilir. Bu yayınlar dışında PİKTES kapsamında hazırlanan “Salih Hikâye Serisi(10 kitap), Aslı Hikâye Serisi(10 kitap) ve Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikayeler(20 kitap)” gibi yardımcı kitaplar da mevcuttur. Bu yayınlara ilaveten Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından GENÇDES projesi kapsamında hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hikâye Seti(30 kitap)” de mevcuttur. Yabancılar Türkçe öğretiminde rehber niteliği taşıyan ders kitabı materyallerinin yanı sıra yardımcı materyal olarak kullanılan hikâye kitapları öğrenciler için kazanımların pekiştirilmesinde etkili rol oynarken dilin fonksiyonel biçimde kullanımına da imkân sağlamaktadır bu nedenlerle hikâye kitaplarının yabancı dil öğretiminde neredeyse bir gelenek haline geldiği görülmektedir (Gün ve Şimşek, 2017). Bunun yanı sıra kelime öğretiminde de hikâye kitaplarından yararlanıldığı görülmüştür ve yabancı dil öğretimi alanında dünyaca bilinen kurumların uzman kişilerle birlikte hikâye kitapları hazırladıkları, klasik eserlerin basitleştirilmiş çevirilerinden de yararlandıkları görülmüştür (Barın, 2004).

Dil öğretiminde anlamsal bütünlüğün önemi büyüktür. Hikâye kitapları gerçekliği eğlendirerek verdiği için etkili öğrenmeyi sağlamakta (Rossiter, 2002) ve derslerin içeriğine göre kültür gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Georgio ve Verdugo, 2011). Chomsky (2011) tarafından belirtilmiş olan “dilnin derin yapısı” ve “dilnin yüzey yapısı” kavramlarına hikâye türünün daha uygun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yabancılar Türkçe öğretiminde hikâye kitaplarının önemi göz ardı edilmeyecek kadar fazladır. Hikâye kitaplarının seçilmesinde bize yardımcı olacak önemli unsurlardan birisi okunabilirlik formülleridir.

2.14. Okunabilirlik

Okunabilirliğin belirlenmesinde kullanılan 3 ölçüt vardır bunlar okunabilirlik formülü, uzman görüşü ve çıkartmalı okunabilirlik işlemidir (MEB, 2021). Uzman görüşü tekniğinde metinler, içeriklerinin yanı sıra tümce ve sözcük özellikleri bakımından bir uzman tarafından incelenmektedir (MEB, 2021). Uzman görüşü, diğer tekniklerden daha önce keşfedilmesinin yanı sıra 20. yüzyılın başına kadar anlama güçlüğüne belirlemek için en çok tercih edilen yöntem olmuştur (Bağcı Deviren, 2024). Bu tekniğin diğerlerine göre daha az nesnel olduğu düşünüldüğünden ve değerlendirmesi çok vakit aldığından ilk sırada tercih edilmediği görülmektedir (Bağcı Deviren, 2024; MEB, 2021). Bir diğer yöntem olan çıkartmalı okunabilirlik işleminin uzman görüşüne göre daha nesnel sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir (Rye, 1982, akt., Çetinkaya, 2010). Araştırmacılar tarafından geliştirilen okunabilirlik formüllerinin çoğunun çıkartmalı okunabilirlik işlemi sonucunda elde edilen puanlara dayandığı görülmüştür (Bormuth, 1969). Çetinkaya – Uzun (2010) formülünün oluşturulmasında çıkartmalı okunabilirlik işleminden faydalandığı görülmüştür.

Okunabilirliğe dair ilk veriler, Antik Yunan’da Platon ve Aristo’ya kadar uzanmaktadır (Chall , 1988). Ancak okunabilirlikle ilgili yapılan bu çalışmaların sistematik bir zemine oturması 1920’lerin sonlarını bulmuştur (Okur ve Arı, 2013; Temur, 2003). Okunabilirlik çalışmaları bu kadar eskiye dayanırken Türkiye’deki ilk çalışmaların 1997’de Ateşman tarafından yapıldığı görülmektedir. Sonrasında Sönmez (2003), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından formüller geliştirilmiştir. Türkçe ilk formül geliştiren Ateşman’a (1997) göre okunabilirliğin okuyana göre metinlerin kolay ya da güç anlaşılması denebilir fakat anlaşılabilirlikle arasında farklar vardır. Bu farklar okunabilirlikte metinlerin daha çok yapısal özelliklerine odaklanması fakat anlaşılabilirliğin ise bu şekilde tespit edilememesidir. Ateşman (1997) anlaşılabilirliğin ölçümünde niteliksel özelliklerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu açıklamalardan yola çıkarak okunabilirliğin, metinlerin yapısal özelliklerinden hareketle kısmen kolaylığını ve anlaşılabilirliğini verdiği söylenebilir. Geçmişten bugüne kadar okunabilirlikle ilgili birçok formül geliştirilmiştir.

2.15. Uluslararası ve Ulusal Okunabilirlik Formülleri

Kavram olarak okunabilirlik, 19. yüzyılın başlarında çalışmalara konu olmuştur (Dubay, 2004). Uluslararası okunabilirlik formülleri Platon ve Aristo’ya kadar dayansa da (Chall, 1988) bu formüllerin takip edilebilir bir sisteme dökülmesi 1920’lerde gerçekleşmiştir (Okur ve Arı,

2013; Temur, 2003). Öncü çalışmalar Lively ve Pressey (1923) tarafından yapılsa da söz konusu çalışma Thorndike'nin (1921) 10 yılda hazırlamış olduğu 10.000 kelimelik, kelime sıklığı (Teacher' Word Book) çalışmasına göre yapıldığı için tam olarak okunabilirliğe hizmet ettiğini söylemek güçtür (Gray, 1947). Dolayısıyla çalışmanın odağına bakıldığında kelime sıklığına daha uygun olduğu görülmektedir. Sonrasında okunabilirlikle ilgili net veriler sunabilen ilk çalışma bu alanın öncülerinden kabul edilen ve Ateşman'ın formülüne ilham kaynağı olan Flesch'e (1948) aittir. Ateşman (1997), okunabilirlikle ilgili Flesch'in ardından Dale – Chall, Farr – Jenkins – Paterson ve Gunning gibi isimlerin de geldiğini belirtmiştir. Formüllerin hesaplama yöntemleri birbirinden farklı olsa da benzer amaçlara hizmet etmektedir. Bu çalışmada da olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi ya da yabancı dil öğretimi gibi çalışmalarda bu formüllerin ana dili konuşurlarına göre hazırlandığı unutulmamalıdır. Nitekim okunabilirlik formüllerinin öğrenciye uygun metin seçiminde net sonuçlar vermediği (Erol, 2014) göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil eğitimi ya da diğer bir ifadeyle ikinci dil öğretiminde de net sonuçlar veremeyeceği düşünülebilir.

Okunabilirlik çalışmaları Türkçe için 20. yüzyılın sonlarında başlamaktadır (Okur ve Arı, 2013; Temur, 2003). Okunabilirliğin Batı'da çok daha eski olduğu hatta bu çalışmaların Platon ve Aristo'ya kadar uzandığı da söylenmektedir (Temur, 2003). Günümüzde Türkçe için 4 farklı formül vardır. Bunlar Ateşman (1997), Sönmez (2003), Çetinkaya-Uzun (2010), Bezirci-Yılmaz (2010) olarak sıralanabilir. Bu formüller birbirlerinden farklı yöntemlere sahiptir. Ateşman'ın (1997) formülünde hece ve kelime sayımı yapılarak ortalama uzunluklar üzerinden okunabilirlik değeri çok kolay ve çok zor arasında 5 düzeye ayrılmaktadır. Sönmez'in (2003) formülünde ise bilinmeyen kelimelerin metin içerisindeki yoğunluğu önemlidir. Metne daha çok niteliksel açıdan bakıldığı için bu formüle anlaşılabilirlik de denilmektedir (Bağcı Deviren, 2024). Bir diğer yöntem olan Çetinkaya-Uzun (2010) formülünde kelime, cümle ve hece sayıları bulunarak ortalama kelime ve cümle uzunlukları hesaplanır, sonrasına ise formül uygulanır. Formülden elde edilen puanlar 3 düzeye ayrılmıştır. Ortaokul ve lise yaşlarındaki öğrencilere göre okunabilirlik düzeyini vermektedir. Bezirci-Yılmaz formülü ise bir bilgisayar programı temellidir. Program, üç ya da daha fazla heceli kelimelerin metnin okunabilirliğini etkilediğini ortaya koymaktadır. Metinlerde toplam karakter, harf, hece, kelime ve cümle sayıları hesaplanmaktadır. Sonrasında uygulanan formülle birlikte 4 düzeye ayrılırlar. Bu düzeyler ilköğretim, lise, lisans ve akademik olarak isimlendirilmiştir. Geçmişten bu yana birçok formül geliştirilmeye çalışılmıştır. Kendilerinden sonraki araştırmalarda bu formüllerin bir kısmının okunabilirliği tam anlamıyla hesaplayamadığı düşünülmüştür.

Söz konusu formüllerin bir kısmı ve okunabilirliğe odaklanmış bazı çalışmalar yıl bazında sıralandığında,

- 1893 yılında Sherman Edebi Okuma Analitiği
- 1921 yılında Thorndike Öğretmenlerin Kelime Kitabı
- 1923 Lively ve Pressey Kelime Yüğü Ölçümü
- 1928 yılında Vogel ve Washburne Formülü
- 1948 yılında Dale ve Chall Formülü,
- Yine 1948 yılında Flesch Okuma Kolaylığı Formülü,
- 1979’da Flesch – Kincaid Formülü,
- 1952’de Gunning Zorluk Göstergesi (FOG Index),
- 1958’de Powers – Summer – Kearsley Okunabilirlik Formülü,
- 1965’te Coleman Okunabilirlik Formülleri,
- 1967’de ARI - Otomatik Okunabilirlik Dizini (Senter ve Smith),
- 1969’da McLaughlin SMOG Okunabilirlik Formülü,
- Yine 1969’da Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü,
- 1977’de Raygor Formülü,
- 1963’te çıkarılan 1968 ve 1977’de güncellenen Fry Grafik Okunabilirlik Formülü,
- Türkçe için ilk kez 1997’de Ateşman Okunabilirlik Formülü,
- 2003’te Sönmez Formülü,
- 2010’da Çetinkaya – Uzun Formülü,
- Yine 2010 yılında Bezirci – Yılmaz Formülü (Yeni Okunabilirlik Değeri) geliştirilmiştir.

Okunabilirlikle ilgili yapılan çalışmaların ve hazırlanan formüllerin bir kısmı şu şekildedir:

2.15.1. Uluslararası Okunabilirlik Formülleri

- 1893 Sherman Edebi Okuma Analitiği (Analytics of Literature): 1893 yılında kitap halinde yayımlanmıştır. Kitapta, edebi eserlerin istatistiksel anlamda hesaplanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Kısa ve somut anlatımın okunabilirliği artıracak dile getirilmiştir. Konuşma dilinin yazı dilinden daha etkili olduğu ve zamanla yazmanın da konuşmaya yaklaştığı ileri sürülmüştür. Bununla ilgili somut örnek olarak Elizabeth dönemi öncesinden Shermann’ın yaşamış olduğu döneme kadar ortalama tümce uzunluklarının 50’den 23’e düştüğü gösterilmiştir (Çetinkaya, 2010). Okunabilirlikle

ilgili ilk istatistiksel çalışma olan bu yöntem metinlerdeki her 100 tümcede bir ortalama tümce uzunluğunu hesaplayarak ortalama tümce uzunluğunun zaman içinde kısaldığını ortaya koymuştur.

- 1921 Thorndike Öğretmenin Kelime Kitabı (The Teacher's Word Book): 1911 yılında başlayarak 1921 yılına kadar en çok kullanılan 10.000 sözcüğü belirlemiştir. Daha sonrasında 1932 yılında bu çalışma güncellenerek "A Teacher's Word Book of 20.000 Words" adıyla 20.000 sözcük içeren hali yayımlanmıştır. 1944 yılında ise 30.000 kelime içeren "The Teacher's Word Book of 30,000 Words" isimli kitap Lorge ile birlikte yayımlanmıştır (Dubay, 2004). Thorndike ilerleyen yaş ve kazanılan yeni öğrenmelerle kişinin kelime birikiminin geliştiğini belirtmiş bu gelişmelerin getirisi olarak da daha uzun ve karmaşık tümceleri kullanacağını belirtmiştir (Çetinkaya, 2010). Bireyin anlama kapasitesinin de buna paralel olarak artacağını dile getirmiştir.
- 1923 Lively ve Pressey Kelime Yüğü Ölçümü: Her 100 sözcükte bir farklı sözcük gruplarını Thorndike'nin 10.000 sözcük çalışmasına dayandırarak ortaya çıkarmışlardır (Dubay, 2004; Gray, 1947). Bu çalışmayı yapmalarına sebep olan durum lise kitaplarındaki teknik kelimelerin ders anlatımına engel olması ve eğitimde olumsuzluğa yol açmasıdır (Dubay, 2004). Çalışmada bunun çözümü için Thorndike'nin sıklık tablosundan yararlanılmıştır.
- 1928 Vogel ve Washburne Formülü: Okunabilirlik anlamında metnin yapısal biçimde incelenmesi için hazırlanan ilk formüldür (Çetinkaya, 2010; MEB, 2021). Kullanılan yöntemde 10 farklı değişken yer almaktadır. Hazırlanan formül Winnetka ismini taşımaktadır. Formül 37.000 çocuğun sevdiği 700 kitap üzerinde uygulanmıştır.
- 1948 Dale ve Chall Formülü: Formülde 300 kelimelik bir sıklık tablosundan yararlanılmıştır. Hesaplamadaki iki değişken, ortalama tümce uzunluğu ve sıklık listesinde yer almayan sözcüklerdir. Metinlerin ilk 100 sözcüğü alınarak daha önce söylemi olduğumuz iki değişken belirlenir. (Formül: $Xc50=0.1579x1+0.0496x2+3.6365$), ($Xc50$: Test sorularının yarısını doğru yanıtlayan okurun okuma düzeyi, $X1$: Sıklık tablosundaki 300 kelimenin içinde yer almayanların oranı $X2$: Ortalama tümce uzunluğu).

- 1948 Flesch Okuma Kolaylığı Formülü ve 1979 Flesch Kincaid Formülü: Metinlerde yer alan herhangi bir bölümdeki 100 sözcüklük bölümde sözcük ve tümce uzunluğu belirlenir. Hece sayısı sözcük sayısına bölünerek sözcük uzunluğu, sözcük sayısı tümce sayısına bölünerek de tümce uzunluğu belirlenir. Formülde 0-29, çok zor; 30-49, zor; 50-59, oldukça zor; 60-69, ölçünlü; 70-79, oldukça kolay; 80-89, kolay; 90-100, çok kolay şeklinde puan ve düzey dağılımı yapılmıştır.

Okuma kolaylığı formülü:

$$206.835 - (\text{sözcük sayısı} / \text{tümce sayısı}) \times 1.015 + (\text{hece sayısı} / \text{sözcük sayısı} \times 8.46).$$

Flesch – Kincaid değeri:

$$(\text{ortalama tümce uzunluğu} \times 0.39) + (\text{ortalama sözcük uzunluğu} \times 11.8) - 15.59$$

Okuma yaşı:

$$(\text{ortalama tümce uzunluğu} \times 0.39) + (\text{ortalama sözcük uzunluğu} \times 11.8) - 10.59 \text{ yıl}$$

- 1952 Gunning Zorluk Göstergesi (FOG Index): İngilizce metinlerin okunabilirliğini hesaplamak amacıyla hazırlanmıştır. Metinlerden alınan 100 kelimelik bölümlerin 3 ve daha fazla heceli sözcükleri sayılır. Sonraki adımda elde edilmiş olan bu kelime sayısı bütün kelimelerin sayısına bölünür. Çıkan sonuç 100 ile çarpılır ve 3 heceli kelime sayısı bulunmuş olur. Elde edilen 3 heceli sözcük sayısı, ortalama sözcük sayısı ile toplanarak 0.4 ile çarpılır. Çıkan sonuç 8 ile 10 arasında ise kolay bir metin, 11 üzerinde ise zor bir metin olduğu anlamına gelmektedir.

$$\text{Üç heceli sözcük oranı} = (\text{üç ve üzeri heceli sözcük} / \text{arda kalan sözcük sayısı}) \times 100$$

$$\text{Ortalama sözcük sayısı} = (\text{sözcük sayısı} / \text{tümce sayısı})$$

$$\text{Fog indeksi} = (\text{üç heceli sözcük oranı} + \text{ortalama sözcük sayısı}) \times 0.4$$

- 1958 Powers – Summer – Kearl Okunabilirlik Formülü: Metinden rastgele 100 kelimelik bir kesitten yola çıkılmaktadır. Tümce uzunluğunun ortalaması ve hece sayısının toplamından yola çıkılarak hesaplama yapılmaktadır. Formülün geliştirilmesinde Gunning Fog indeksinden yararlanılmıştır. İki farklı denklemden yararlanılarak okuma yaşı ve eğitim düzeyi verilerine ulaşılmaktadır.

$$L: (\text{sözcük sayısı} / \text{tümce sayısı}) = \text{Ortalama tümce uzunluğu}$$

N: Her 100 sözcükte yer alan hece sayısı

$$\text{Eğitim düzeyi formülü: } (L \times 0.0778) + (N \times 0.0455) - 2.2029$$

$$\text{Okuma yaşı formülü: } (L \times 0.0778) + (N \times 0.0455) + 2.7971 \text{ yıl}$$

- 1965 Coleman Okunabilirlik Formülleri: Coleman, araştırması sonucunda 4 farklı formül ortaya çıkarmıştır. Bu formüller şu şekildedir:

w : 100 sözcüklük kesitteki tek heceli sözcük oranı

s : 100 sözcüklük kesitteki sözcük sayısı

p : 100 sözcüklük kesitteki tümce sayısı

Prep: 100 sözcüklük kesitteki edat sayısı

$$C\% = 1.29w - 38.45$$

$$C\% = 1.16w + 1.48s - 37.95$$

$$C\% = 1.07s + 1.18s + .76p - 34.02$$

$$C\% = 1.04w + 1.06s + 0.56p + 0.36prep - 26.01$$

C% : Doğru çıkartma işlemi oranı

- 1967 ARI - Otomatik Okunabilirlik Dizini (Senter ve Smith): Amerika Birleşik Devletleri ordusunun iç yazışmalarının ve kullanmış olduğu dokümanların doğru ve kolay biçimde anlaşılabilmesi için belirlenmeye çalışılan standardı hesaplamaya yarayan formüldür. Fark yaratan özelliği ortalama sözcük uzunluğunun kaç harften oluştuğunu da göz önünde bulundurmasıdır.

$$ARI = 4.71 \times (\text{harf sayısı} / \text{sözcük sayısı}) + 0.6 \times (\text{sözcük sayısı} / \text{tümce sayısı}) - 21.43$$

- 1969 McLaughlin SMOG Okunabilirlik Formülü: ABD’de uzun süre sağlık ve eğitim alanlarında kullanılmış olan bu formül diğer formüllerin aksine anlama puanlarına bakılmaksızın tamamen okuma puanlarına dayandığı için diğer formüllerden farklılık göstermiştir. Metnin baş, orta ve son kısımlarından en az onar cümlelik kısımlar seçilir. Seçilen bu parçalardaki 3 hece ve fazlasına sahip kelimeler sayılır. Çıkan değer ABD eğitim sistemine göre belirlenen seviyeyi verir.

$$SMOG = 1.043 \times \sqrt{30 \times \frac{\text{çok heceli kelime sayısı}}{\text{tümce sayısı}}} + 30$$

- 1969 Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü: Toplam 24 okunabilirlik formülüne temel olan (Çetinkaya, 2010) bu ortalama çıkartma hesaplaması, 20 dilsel değişken ile anlama arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. En yaygın kullanılanı 1981 yılındaki ortalama çıkartma formülü olmuştur (Dubay, 2006). Bu formülde yararlanılan 3 değişken, Dale ve Chall listesinde yer almış 3000 kelime, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama tümce uzunluğu olmuştur.

$$DRP = (1-R) \times 100$$

R = Ortalama çıkartma puanı

LET = Metinde yer alan harfler

W = Metinde yer alan sözcükler

DLL = Dale-Chall listesinde yer alan sözcükler

SEN = Metinde yer alan tümceler

DRP = Okuma gücü derecesi (0 – 100), (30:çok kolay; 100: çok zor)

$$R = 0.886593 - 0.083640 (LET/W) + 0.161911(DLL/W)^3 - 0.021401 (W/SEN) + 0.000577(W/SEN)^2 - 0.000005 (W/SEN)^3$$

- 1977 Raygor Formülü: Grafik yorumuna dayalı bir okunabilirlik hesaplamasıdır. Metnin baş ve son kısımlarından 100 kelimelik kesitler alınır. Tümcelerle birlikte 6 ve üzeri heceli sözcükler sayılır. Bu sayılar grafiğe dökülerek yorumlanır. Grafikte 100 kelime başına ortalama tümce sayısı ve 100 kelime başına ortalama 6 ve üzeri heceli sözcük sayısı üzerinden yorumlama yapılmaktadır.
- 1963 yılında çıkarılan 1968 ve 1977’de güncellenen Fry Grafik Okunabilirlik Formülü: Diğer okunabilirlik formüllerinden ayrılmasını sağlayan belirgin özelliği grafiğe dayalı geliştirilmesidir. İncelenen metnin içerisinde rakamlar hariç tutularak 100 kelimelik rastgele 3 bölüm seçilir. Seçilen parçalardaki tümce sayısı ve hece sayısı alınır. Sonrasında 3 parçanın cümle sayılarının ve hece sayılarının hem toplamına hem de ortalamasına bakılır. Ortalama tümce ve hece sayısı grafiğe dökülür. Doğruların kesiştiği nokta işaretlenir. Grafikte ortaya çıkan sonuçlara göre metnin kolay ya da zor olduğu tespit edilmektedir. Fry (2002), okunabilirliği belirlemede tek ölçütün bu olmayacağı aynı zamanda yaş grubuna uygunluk, resimlerin temsil gücü, konu ve sayfa sayısı, kalıplaşmış ifade kullanımı, okuyuculara bağlı tecrübe gibi durumlar ve yazı boyutu, sayfa düzeni gibi unsurların da belirleyici olduğunu belirtmiştir.

2.15.2. Ulusal Okunabilirlik Formülleri

- Türkçe için ilk kez 1997 Ateşman Okunabilirlik Formülü: Flesch’in (1948) formülünü Türkçe için uyarlayarak ilk okunabilirlik formülünü ortaya koymuştur. Tümce ve sözcük uzunluğuna dayalı bu formül elde edilen puanlara göre okunabilirlik düzeylerini 5’e ayırmıştır. Flesch’in formülünde yer almış olan unsurları Türkçeye uyarlayarak Türkçe için uygun olan uzunlukları belirlemiştir. En kolay metinde sözcük uzunluğu 2.2

hece olurken tümce uzunluğu 4 olmuştur. En zor metinde sözcük uzunluğu 3 olurken tümce uzunluğu 30 olarak belirlenmiştir. Formülün X_1 (hece bazında ortalama sözcük uzunluğu) ve X_2 (sözcük bazında ortalama cümle uzunluğu) olmak üzere iki değişkeni vardır.

Ateşman Formülü: $198,825-40,175.X_1-2,610.X_2$

- 2003 Sönmez Formülü: metindeki nitel özelliklere odaklandığı için okunabilirlikten çok anlaşılabilirliğe uygun olduğu düşünülmektedir. Metindeki bilinmeyen kelime değişkeni öğrencilere göre değişeceği için hesaplamak zordur. Diğer değişkenler toplam sözcük ve toplam tümce sayısıdır.

Sözcük oranı: sözcük sayısı / tümce sayısı

Güçlük oranı: bilinmeyen sözcük sayısı / toplam sözcük sayısı

Anlam oranı: sözcük sayısı / tümce sayısı

Anlaşılabilirlik: (anlam oranı / sözcük oranı) x güçlük oranı

Bu verilerden yola çıkılarak okunabilirlik düzeyi belirlenmektedir.

Toplamda 8 düzey bulunmaktadır. Bu düzeyler sırasıyla *metin tümüyle anlamsız, metin anlamsız, metin bulanık, metin zor anlaşılır, metin yardım alınarak anlaşılabilir, metin anlaşılabilir, metin açık ve anlaşılır, tam iletişim sağlanır* şeklinde isimlendirilmişlerdir.

Formül sonucunda elde edilen oranlara göre 1 ve 0.99 arası tümüyle anlamsız metin düzeyindedir. 0,000001 ve 0 arası ise tam anlamıyla iletişim sağlanabilen metin anlamına gelmektedir.

- 2010 Çetinkaya – Uzun Formülü: Türkçe metinler için geliştirilmiştir. Temelli tümce ve sözcük uzunluğuna dayanmaktadır. Sözcük kavramı boşlukla aralanan sayı, sembol ya da yazılı birimler olarak kabul edilmiştir. Tümce kavramının ise soru işareti, parantez, nokta ve iki nokta ile bitirildiği kabul edilmektedir. Heceler sesletime dayanmaktadır (örneğin, cm kısaltması santimetre olarak okunduğu için 4 hece kabul edilmektedir). Formül içerisinde 3 farklı okunabilirlik düzeyi mevcuttur. Bunlar okurun kendi başın anlayabileceği bağımsız okuma düzeyi, bir eğitimciden yardım alarak anlamlandırabileceği eğitsel okuma düzeyi ve yardım alsa da bilişsel düzeyi üzerinde olduğu için anlamlandıramayacağı engelli okuma düzeyidir (Çetinkaya, 2010).

Formül şu şekildedir:

OTU: ortalama tümce uzunluğu

OSU: ortalama sözcük uzunluğu

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

Bu formülden elde edilen puanlara göre 0-34 arası engelli düzeydir ve 10., 11., 12. sınıfa karşılık gelmektedir. 35-50 arası eğitsel okuma düzeyidir ve 8., 9. sınıf düzeylerine karşılık gelmektedir. 51 ve üzeri puanlar ise bağımsız okuma düzeyidir ve bu puanların karşılığı 5., 6., 7. sınıflardır.

- 2010 yılında Bezirci – Yılmaz Formülü (Yeni Okunabilirlik Değeri): Bu formül üç, dört, beş ve altı ile üzeri heceli sözcüklerle hesaplama yapmaktadır. Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerinden farkı, hece sayımlarına göre yapılan bu sözcük sınıflandırmasıdır.

OKS: ortalama kelime sayısı

H3: cümlede yer alan ortalama üç heceli kelime sayısı

H4: cümlede yer alan ortalama dört heceli kelime sayısı

H5: cümlede yer alan ortalama beş heceli kelime sayısı

H6: cümlede yer alan ortalama altı ya da daha fazla heceli kelime sayısı

$$\sqrt{OKS \times ((H3 \times 0,84) + (H4 \times 1,5) + (H5 \times 3,5) + (H6 \times 26,25))}$$

Bu formülden elde edilen verilere göre yeni okunabilirlik değeri ve sınıf seviyesi şu şekildedir: 1-8 değeri, ilköğretim; 9-12 değeri, lise; 13-16 değeri, lisans; 16 ve üzeri değerler, akademik seviyedir.

2.16. İlgili Araştırmalar

Alanyazında okunabilirlikle ilgili farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmalar, ana dili Türkçe olanlara, iki dilli olan Türk çocuklarına ya da yabancılara Türkçe öğretimi öğrencilerine yöneliktir.

Bu araştırmalardan ana dili Türkçe olanlara yönelik hazırlanan makalelerden ve tezlerden bazıları sırasıyla şunlardır:

- Zorbaz (2007), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime – Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme” isimli makalesinde Türkçe ders kitaplarında yer alan masalların sözcük uzunluklarının ve cümle uzunluklarının hem sınıf seviyesinde farklılıklarını hem de okunabilirlik düzeylerini incelemiştir. Bu çalışmada tarama modeli tercih edilmiştir. Sonuç olarak masallarda yer alan sözcük ve cümle uzunluklarının sınıf bazında düzenli bir değişim göstermediği anlaşılmıştır.

Genel anlamda metinlerin okunabilirlik düzeylerinin kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Çetinkaya (2010) yapmış oldukları doktora çalışmasında Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin puanlama sistemiyle belirlenmesi amacıyla formül geliştirmiştir. Geliştirilmiş olan Çetinkaya – Uzun formülü sonucunda elde edilen puanlar 3 farklı okunabilirlik düzeyine karşılık gelmektedir. Bu formülde 51 ve üzeri puan aralığında *bağımsız okuma* düzeyine (5., 6. ve 7. Sınıf) varılmaktadır. 50 ve 35 puan aralığında *eğitsel okuma* düzeyine (8. ve 9. sınıf) varılmaktadır. En zor okuma düzeyi ise 34 ve 0 puan aralığında yer alan *engelli okuma* (10., 11. ve 12. sınıf) düzeyidir.
- Temizyürek (2010), “Türkiye’de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime – Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi” isimli makalesinde 100 temel eser olarak kabul edilen kitaplardan rastgele seçilmiş 10 tanesini Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda söz konusu 10 kitabın kelime uzunlukları birbirine yakın çıkmıştır fakat cümle uzunlukları belirgin biçimde farklıdır. Bu farklılıkların dağılımı beş kitabın orta güçlükte, dört kitabın kolay düzeyde ve son olarak bir kitabın zor düzeyde olduğunu göstermiştir.
- Karatay, Bolat ve Güngör (2013), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik ve Anlaşılabilirliği” isimli çalışmalarında Türkçe ders kitaplarındaki metinleri çıkartmalı okunabilirlik işlemine göre okunabilirlik ve anlaşılabilirliklerini incelemiştir. 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri 12 Türkçe öğretmeninin görüşünü alarak zor, orta güçlükte ve kolay olarak sınıflandırmışlardır. Sonuç olarak öğretmen görüşleri ve çıkartmalı okunabilirlik işleminden elde edilen veriler uyuşmamıştır. Ders kitaplarında yer bulan metinlerin seçiminde okunabilirlik ve anlaşılabilirlik sorunları olduğu ve uzman görüşünün her zaman isabetli olmayacağı tespitine varmışlardır.
- Okur ve Arı (2013) yapmış oldukları çalışmada ortaokul Türkçe kitaplarında yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinleri okunabilirlik açısından Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öyküleyici metinlerin, bilgilendirici metinlere göre daha kolay okunabilirliğe sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin sınıf düzeyleriyle birlikte yükseldiği de belirtilmiştir.

- Durukan (2014), “Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan üç adet yazı metnini seçmiş ve Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeylerini hesaplamıştır. Bu metinlere yönelik okuduğunu anlama testi uygulamış ve öğrencilerin okuma hızlarını ölçmüştür. Öğrencilerin okuma hızlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin okunabilirliğe göre farkını denetlemiş ve sonuç olarak belirgin bir farklılık tespit etmiştir.
- Baş ve İnan Yıldız (2015), hazırlamış oldukları “2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi” isimli makalede söz konusu kitapta yer alan metinlerin okunabilirlik açısından incelemesini yapmışlardır. Şiir metinleri incelemeye dahil edilmemiş, yalnızca öyküleyici ve bilgilendirici metinler incelenmiştir. Bu araştırmada kitapta yer alan öyküleyici metinlerin, bilgilendirici metinlere göre daha kolay okunabilirlik düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sağlam vd., (2018) yapmış oldukları çalışmada ortaokul 5. sınıf için hazırlanmış Türkçe ders kitabını okunabilirlik ve öğrencinin yaşına uygunluk açısından incelemişlerdir. Doküman incelemesi yoluyla verilerin toplandığı bu betimsel çalışmada Ateşman (1997) formülü, Flesch – Kincaid (1979) formülü ve Gunning Fog (1952) indeksi kullanılarak hesaplama yapılmıştır. İncelenen metinlerin ilk 100 kelimesi formüle dahil edilmiştir. Metinlerin Flesch – Kincaid (1979) ve Gunning Fog (1952) hesaplamalarına göre çok zor düzeyde olduğu fakat Ateşman (1997) formülüne göre orta güçlükte olduğu görülmüştür.
- Bora (2019), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi” isimli tezinde toplamda 100 adet metni okunabilirlik açısından incelemiş ve türlerine ayırarak genel anlamda kolay ve orta seviye düzeylerinde olduğunu belirtmiştir. Bilgi verici metinlerin öyküleyici metinlere göre güçlük seviyesinin daha fazla olduğunu dile getirmiş ve sonuç olarak metinlerin zorluk seviyelerinin sınıf düzeylerine göre fark edilecek şekilde artmadığını belirtmiştir.
- Özçetin ve Karakuş (2020), hazırlamış oldukları “5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi” isimli makalede 5. Sınıf Türkçe kitabında yer alan okuma parçaları ve serbest okuma parçaları dahil olmak üzere olan toplam 26 metnin okunabilirlik anlamında incelemesini yapmışlardır. Şiir metinleri hariç tutulmuştur. Bu incelemede Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formülleri kullanılmıştır. Sonuç olarak ise öyküleyici metinlere göre

bilgilendirici metinlerin daha zor olduğu görülürken bu metinlerin 5. sınıf düzeyine göre zor düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

- Bora ve Arslan (2021), yapmış oldukları çalışmada Ateşman (1997),  etinkaya – Uzun (2010) ve Bezirci – Yılmaz (2010) formüllerini kullanarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan düzyazı türündeki metinleri okunabilirlik açısından incelemişlerdir. Toplamda 100 parça incelemişler ve sonucunda metinlerin genel anlamda “kolay” ve “orta güçlükte” olduğuna varmışlardır. Bilgi verici metinlerin   k  leyici metinlere göre daha g    okunabilirliğe sahip oldukları g  r  lm  ştir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin sınıf seviyelerine göre değişmediği g  r  lm  ştir.
- şimşek (2021) tarafından yapılan çalışmada 8. Sınıf düzeyindeki Türkçe dersi kitapları okunabilirlik açısından OCR yazılımı kullanılarak UTF-8 kod dönüşüm sisteminden geçirilmiştir. Okunabilirlik düzeyleri MEB (2021) tarafından belirtilen     tlere ve farklı yazılımların parametrelerine (Wordsmith; TTR, STTR, *TTR) göre hesaplanmıştır. İnceleme sonucunda okuma metinlerinin çoğunun öğrenici düzeyine göre zor okunabilirliğe sahip olduğu ve kolaydan zora ilkesine aykırı olduğu tespit edilmiştir.
- şimşek ve  inpolat (2021), yapmış oldukları “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Okunabilirlik   zellikleri” isimli çalışmada MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) tarafından hazırlanan 9, 10, 11 ve 12. sınıf seviyelerindeki ders kitaplarını incelemişlerdir. Bu çalışmada doküman analizinden faydalanılmış ve toplanan veriler betimsel analiz ile   z  mlenmiştir. Kitapta yer alan metinlerden tiyatro ve şiirler çalışmaya dahil edilmemiştir. Ateşman (1997) ve  etinkaya – Uzun (2010) formüllerine göre inceledikleri 93 metnin Ateşman (1997) formülüne göre orta güçlükte,  etinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise eğitsel okuma düzeyinde olduğu g  r  lm  ştir. Öte yandan bu çalışmada bilgilendirici metinlerin edebi metinlere göre daha zor okunabilirlik düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir.
- Çıplak ve Balcı (2022), yapmış oldukları “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik   zelliğinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri nitel araştırma yönteminden yararlanarak incelemişlerdir. Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeyinin genel anlamda kolay ve orta güçlükte;  etinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise eğitsel okuma ve 8 – 9. sınıf düzeyinde olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin sınıf düzeyine göre düzenli biçimde artmadığı görülmüş bunun yanı sıra aynı

sınıf düzeyinde bulunan kitapların okunabilirlik açısından bir eşitliğe sahip olmadığı da dile getirilmiştir.

- Bağcı Deviren (2024), “İlkokul Öğrencileri için Düzeyleştirilmiş Metin ve Okunabilirlik Formülü Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezinde ilkokul metinleri için okunabilirlik puanlarını hesaplayabilecek bir formül oluşturmuş ve ilkokul metinlerini sınıf düzeylerinde düzleştirmeye çalışmıştır. Yaptığı çalışmanın başarısını test etmek için düzleştirilen metinleri kullanarak öğrencilerin okuduğunu anlama oranlarını ve doğru okuma becerilerini hesaplamıştır. Tarama yöntemiyle oluşturulan bu araştırma iki aşamadan oluşmuştur. Sonuç olarak yeni tasarlanan formüle göre okunabilirlik değeri hesaplanmış metinlerin uygun sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler tarafından doğru telaffuz edildiği, yüksek seviyede anlaşılabilirliğe sahip olduğu ve dakika başına okunan kelime sayılarının da beklenen düzeyde olduğu görülmüştür.

İki dilli olan Türk çocuklarına yönelik çalışmaların bazıları ise şunlardır:

- Özcan (2011), “6-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Yaş Düzeyine Uygunluğu: Fransa Örneği” isimli makalesinde Türk Kültürü ve Türkçe derslerinde kullanılmakta olan 6-7. sınıf ders kitaplarında yer almış metinlerin okunabilirlikleriyle ilgili incelemede bulunmuştur. Bu çalışma tarama yöntemiyle oluşturulmuş ve sonuç olarak metinlerin okunabilirliğe uygun olmayan ve aynı zamanda öğrencilerin de yaş düzeylerinin üzerinde daha zor metinler olduğu tespit edilmiştir.
- Ateşal (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkçe dersi ve Türk Kültürü dersi kitaplarının okunabilirliği Gunning Fog (1952) indeksine göre hesaplanmıştır. Çalışmanın amacı 8-10. sınıf ders kitaplarının, öğrenci yaş düzeyine uygunluğunu ortaya koymaktır. Yapılan hesaplamalar sonucunda incelenen kitabın öğrenci yaş düzeyine göre zor olduğu sonucuna varılmıştır.
- Acar (2022), hazırlamış olduğu “Ana Dili Türkçe Ders Kitapları ile İki Dillilere Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Okunabilirlik Yönünden Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında iki ders kitabını okunabilirlik yönünden karşılaştırmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama yönteminden faydalanmıştır. 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan bu kitaplara ait toplamda 277 metni okunabilirlik açısından Ateşman (1997), Çetinkaya – Uzun (2010) ve Bezirci – Yılmaz (2010) formüllerine göre incelemiştir. Bu inceleme sonucunda ise her üç formülde de en güç düzeyde okunabilirliğe sahip olan kitap 8. düzey Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitabı çıkmıştır.

- Acar ve Karakuş (2022) yapmış oldukları çalışmada Türkçe dersi ve Türk Kültürü dersi için 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyleri hedeflenerek hazırlanan ders kitaplarını incelemişlerdir. Araştırmada Ateşman (1997), Çetinkaya – Uzun (2010) ve Bezirci – Yılmaz (2010) formülleri kullanılmıştır. Toplamda 185 adet bilgilendirici ve öyküleyici metin incelenmiştir. İnceleme sonucunda bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha güç okunabilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okunabilirlik seviyelerinin de güçleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik yapılan çalışmalardan bazıları ise şunlardır:

- Erol (2014) tarafından hazırlanan çalışmada Ateşman (1997) formülü kullanılarak, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yabancı Dilim Türkçe ve Adım Adım Türkçe ders kitaplarından seçilen metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Çalışma sonucunda İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe kitaplarının orta güçlük düzeyinde, Yabancı Dilim Türkçe ve Adım Adım Türkçe Kitaplarının ise kolay düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Güven (2014) tarafından hazırlanan çalışmada 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler, metinsellik ölçütlerine uygunluğu açısından incelenmiştir. Çalışmada doküman analizinden faydalanılmıştır. Yapılan incelemede metinlerin okunabilirlik haricinde metinsellik ölçütlerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Okunabilirlik hesaplamalarında Çetinkaya – Uzun (2010) formülünden yararlanılmıştır. Okunabilirlik durumlarının genel itibariyle bağımsız okuma düzeyinde olduğu görülmüştür.
- Yılmaz ve Temiz (2014), yapmış oldukları çalışmada Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı 1, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı 2 ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı 3 ders kitaplarından toplamda 98 metin okunabilirlik yönünden incelenmiştir. Yapılan incelemede Ateşman (1997) formülü kullanılmış ve uygulama sonucunda öğrenci düzeylerine uygun ve öğrenci düzeylerinin üzerinde metinlere sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Zorbaz ve Köroğlu (2016), yapmış oldukları çalışmada Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan temel, orta ve ileri düzey kitaplardan oluşan set okunabilirlik yönünden incelenmiştir. Yapılan incelemede Çetinkaya – Uzun (2010) formülü kullanılmıştır. Bu formülün kullanılma sebebi A1 ve A2 seviyesinde yer alan ve 100 kelimeden kısa metinlerin Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre

hesaplanabilmesidir. Bu sebep dolayısıyla ilk 100 kelime üzerinden hesaplama yapılabilen Ateşman (1997) formülü kullanılmamıştır. Yapılan inceleme sonucunda A1'den B2'ye doğru metinlerin zorlaştığı fakat C1 düzeyindeki metinlerin B2'den daha kolay okunabilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

- Biçer ve Alan (2017), yapmış oldukları çalışmada Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada okunabilirlik düzeyleri Ateşman (1997) formülüne göre hesaplanmıştır. Kitaplar arasındaki farklılık t-testi uygulanarak incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda Yeni Hitit 3 kitabının İstanbul C1+ kitabına göre daha güç düzeyde okunabilirliğe sahip metinler içerdiği görülmüştür.
- Şimşek (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe ve Ankara Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları okunabilirlik yönüyle incelenmiştir. Bu incelemede Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formülleri kullanılmıştır. Çalışmada doküman analizinden faydalanılmıştır. İnceleme sonucunda metin düzeyleriyle birlikte okuma güçlüklerinin de arttığı görülmüştür.
- Bağcı (2020) tarafından yapılan çalışmada Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe C1 ileri düzey kitabı ve Yunus Emre Enstitüsü C1, C2 ileri düzey ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlikleri incelenmiştir. Toplamda 97 metin incelenmiştir. Bu metinlere şiir, tiyatro ve 100 kelimedenden kısa metinler dahil edilmemiştir. Yapılan incelemede C2 düzeyinde yer alan kitabın diğer iki C1 düzeyindeki kitaptan daha güç okunabilirliğe sahip olduğu görülmüştür.
- Mutlu (2020) tarafından hazırlanan çalışmada Yedi İklim Öğretim Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti kitaplarındaki metinleri okunabilirlik anlamında incelemiştir. Metinlerin ilk 100 kelimesi alınarak Ateşman (1997) formülüne göre hesaplama yapılmıştır. Yapılan incelemede Yedi İklim Öğretim Seti A1, A2 kitaplarının kolay düzeyde; B1 ve B2 kitaplarının orta güçlük düzeyinde; C1 ve C2 kitaplarının ise zor düzeyde olduğu görülmüştür. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1, A2 kitaplarının kolay düzeyde; B1, B2 ve C1+ kitaplarının ise orta güçlük düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Aydın (2021) tarafından hazırlanan çalışmada Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerinden yararlanılarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan Çocuk Hikayeleri Dizisindeki 14 kitap okunabilirlik yönünden incelenmiştir. A1 ve A2 düzeylerinde yedişer kitaptan oluşan bu dizinin Ateşman (1997) formülüne göre kolay

düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise A1 seviyesindeki kitapların bağımsız okuma düzeyinde, A2 seviyesindeki kitapların ise eğitsel okuma düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Can (2021) tarafından hazırlanan çalışmada Ateşman (1997) formülünü kullanılarak Türkçeye Yolculuk A1 ve Türkçeye Yolculuk A2 ders kitaplarındaki metinler okunabilirlik anlamında incelenmiştir. Doküman incelemesinden faydalanan bu çalışmanın sonucunda metinlerin genel anlamda orta güçlükte, kolay ve çok kolay düzeylerde olduğu tespit edilmiştir. Kitaplar arasında yapılan karşılaştırmada Türkçeye Yolculuk A2 kitabının daha zor okunabilirlik düzeyinde metinler sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
- Erişik (2021) tarafından hazırlanan çalışmada, Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerinden yararlanılarak Türkçenin Sesi Yunus Emre (A1, A2, B1, B2, C1, C2) kitaplarının okunabilirlik düzeyleri hesaplanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada doküman analizinden faydalanılmıştır. İnceleme sonucunda Ateşman (1997) formülüne göre kitapların kolay düzeyde çıktığı görülmüştür. Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise bağımsız okuma düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.
- Aydın (2022), “Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Yardımcı Materyallerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme” isimli makalesinde PIKTES dahilinde yer alan A1, A2, B1, B2 düzeyleri amaçlanarak hazırlanan Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler setini okunabilirlik açısından incelemiştir. İncelenen 20 kitaptan Ateşman (1997) formülüne göre 11’i kolay, 9’u ise çok kolay çıkarken Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre 20 hikâyeden 11’i eğitsel okuma kalanı ise bağımsız okuma düzeyindedir. Bezirci – Yılmaz (2010) formülü uygulandığında ise 20 hikâyenin tümü ilköğretim düzeyinde çıkmıştır. Ortalamalara bakıldığında A1 ve A2 düzeyleri tüm formüllerde “çok kolay, bağımsız okuma ve ilköğretim” düzeyinde yer alırken. B1 ve B2 hikâyelerinin “kolay, eğitsel okuma ve ilköğretim düzeyinde olduğu” görülmüştür.
- Harmankaya (2022) “Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe Sosyal Bilimler Kitabının Okunabilirliği” isimli makalesinde, “Akademik Türkçe Sosyal Bilimler” ders kitabını okunabilirlik açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma betimsel niteliklidir. Kitabın okunabilirlik açısından Ateşman (1997) formülüne göre orta güçlükte, zor ve çok zor metinlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise kitabın eğitsel düzeydeki ve engelli düzeydeki metinlerden oluştuğunu tespit etmiştir. Son olarak kitabın düzeyinin C1 olduğunu ifade etmiştir.

- Karşılayan (2022), hazırlamış olduğu “Ak Başat Türkçe A1-A2 Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Sayısı ve Metinlerdeki Ses Birimlerin Okumaya Etkisi” isimli makalesinde, bu kitaplarda yer almış metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlerken ses birimlerin okumaya etkisini üzerinde durmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre A1 metnlerinin okunabilirlik puanı 88 çıkmış ve A2 metnlerinin 78 olarak bulunmuştur. Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre ise A1 metinleri 50 okunabilirlik puanına sahipken A2 metnlerinin okunabilirlik puanı 46 çıkmıştır.
- Özdemir ve Daştan (2022), yapmış oldukları çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe kitabında yer alan metinler Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik anlamında incelenmiştir. Bu çalışmada Doküman analizinden faydalanılmıştır. Yapılan incelemede kitapların kendi içlerinden kolaydan zora sıralanmasa da düzeylere göre bakıldığında metinlerin kolaydan zora ilkesine uygun olduğu görülmüştür. Okunabilirlik puanları A1 düzeyindeki kitapta okunabilirlik düzeyi çok kolay çıkarken A2 ve B1’de kolay çıkmıştır. B2 ve C1 düzeylerinde ise orta güçlük düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.
- Yaman (2022), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Kitaplarının Okunabilirlikleri” adlı tezinde PIKTES projesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğrenenler hedeflenerek yazılmış “Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikayeler” setinin Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerine göre okunabilirliğini incelemiştir. Bu araştırmada doküman incelemesine dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Hikâye kitapları Ateşman (1997) formülüne göre kolay çıkarken Çetinkaya ve Uzun Formülüne göre bağımsız düzey çıkmıştır.
- Altuntaş Gürsoy (2023), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Hazırlanmış Yardımcı Okuma Kitaplarının Okunabilirliklerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ve A1, A2 düzeylerine uygun hazırlanmış 5 adet hikâye kitabından oluşan “Anadolu Hikayeleri” serisinin okunabilirliğini incelemiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini uygulamış ve toplanan verileri de Ateşman (1997), Çetinkaya – Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formüllerine göre analiz etmiştir. Yapılan analizler sonucunda Ateşman (1997) formülü ve Çetinkaya- Uzun (2010) formüllerinin birbirine çoğunlukla yakın sonuçlar verdiğini belirlemiştir. Ortalama okunabilirlik düzeylerinin Ateşman (1997) formülüne göre kolay, Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre eğitsel okuma ve son olarak Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre ise lise düzeyinde çıkmıştır. Bu

verilerin yanı sıra ortalama cümle uzunlukları 4,52 çıkarken ortalama sözcük uzunlukları da 2,91 çıkmıştır.

- Günaydın (2023), “Readability Levels of Story Series Prepared for PIKTES” isimli makalesinde PIKTES dahilinde hazırlanan Salih Hikâye Serisi ve Aslı Hikâye Serisi içerisinden toplam 20 kitabı incelemiştir. Yapılan incelemeler A1 ve A2 düzeylerinde ve 6-12 yaş grubuna göre hazırlanan bu kitapların okunabilirliklerinin, sözcük uzunluklarının ve cümle uzunluklarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ateşman (1997) formülüne göre 20 hikâye kitabının yarısı kolay geri kalan yarısı da çok kolay düzeyde çıkmıştır. Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre ise 20 kitaptan 9’u eğitsel okuma kategorisindeyken kalan kitaplar bağımsız okuma düzeyinde yer almıştır.
- Sarıkaya (2023), “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde temel nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmada ele alınan metinler Yedi İklim Türkçe (Yunus Emre Enstitüsü), Yabancılar için Türkçe (Ege Üniversitesi) ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe (Dokuz Eylül Üniversitesi) kitaplarında yer almaktadır. A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki kitapların okuma becerisi başlığı altında yer alan okuma metinlerini Ateşman (1997) formülüne göre incelemiştir. Bu inceleme sonucunda A1 ve A2 kolay; B1, B2 ve C1 düzeyleri ise orta güçlükte çıkmışlardır. Okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde A1’den C1’e kadar düzenli biçimde arttığını belirtmiştir.
- Sarıtaş (2024), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi ve Sözcük Sıklığı” isimli çalışmada doküman incelemesi yönteminden yararlanarak İzmir Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe isimli kitapların A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde okunabilirliğini ve sözcük sıklığını belirlemeye çalışmıştır. Okunabilirlik olarak Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerini kullanırken sözcük sıklığında Cibakaya 2.1a adlı programı kullanmıştır. Okunabilirlik açısından araştırma sonucunda metinlerin seviyeleriyle birlikte güçlük derecelerinin de arttığını görmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma deseni, veri toplama tekniği, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir (Merriam, 2013). Nitel araştırmanın seçilmesinin nedeni, hikâye kitaplarının dil ve içerik özelliklerini, hedef kitleye nasıl hitap ettiklerini, pedagojik uygunluklarını derinlemesine inceleyebilme ve yorumlama imkânı sunabilmesi gösterilebilir. Bu açıdan nitel araştırma, araştırma konusunun gerçekçi ve bütüncül şekilde işlenmesine olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.2. Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada kitap incelemeleri yapılacağı için veri toplama tekniği olarak doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğin seçilmesinde doküman analizinin, yazılı malzemenin toplanması ve incelenmesine en uygun teknik olması etkilidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu sebepten tez çalışmasında doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. A1 düzeyinde hazırlanan Anılar hikâye kitabı, A2 düzeyinde hazırlanan Bekle Beni Türkiye hikâye kitabı, B1 düzeyinde hazırlanan Hoş Geldin kitabı, B2 düzeyinde hazırlanan Güzel Tesadüfler hikâye kitabı ve C1 düzeyinde hazırlanan Adım Adım Türkiye kitabı bu araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) tarafından geliştirilen formüller kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Hikâye kitaplarındaki etkinlikler bu uygulamanın dışında tutulmuştur. İlk olarak her kitapta kaç hece, kaç kelime ve kaç cümle olduğu sayılmıştır. Bu sayım iki seferden fazla yapılmış ve kontrol edilmiştir. Sayım sonucunda elde edilen hece sayıları sözcük sayılarına bölünerek “sözcüklerin ortalama kaç

heceye sahip oldukları”, bir diğer ismiyle “hece olarak ortalama sözcük uzunlukları” bulunmuştur. Aynı şekilde toplam kelime sayısı da toplam cümle sayısına bölünerek “cümlelerin ortalama sözcük sayıları”, diğer bir deyişle “sözcük olarak ortalama cümle uzunlukları” bulunmuştur. Ulaşılan sonuçların tam anlamıyla gerçeği yansıtmaması amacıyla formüllerin üçü de metinlerin tamamına uygulanmıştır. Bu hesaplamaların sonunda elde edilen veriler, okunabilirlik puanlarını ve okunabilirlik düzeylerini vermiştir. Bu verilerin tamamı “Bulgular” kısmında tablolar halinde ve detaylarıyla birlikte sunulmuştur.

Formüllerden ilki Ateşman okunabilirlik sayısı ismiyle sunduğu hesaplama yöntemidir. Ateşman’ın (1997: 74) “okunabilirlik sayısı” formülü: $198,825-40,175.X_1-2,610.X_2$

X_1 : hece bazında ortalama sözcük uzunluğu

X_2 : sözcük bazında ortalama cümle uzunluğu

Kullanılan ikinci formül ise Çetinkaya ve Uzun (2010) “okunabilirlik puanı” olmuştur. Bu formül şu şekildedir: $118,823-25,987 \times OSU-0,971 \times OTU$

OTU: ortalama tümce uzunluğu

OSU: ortalama sözcük uzunluğu

Kullanılan formüllerden sonuncusu Bezirci ve Yılmaz (2010: 60) formülü olmuştur. Bu “yeni okunabilirlik değeri” formülü şu şekildedir:

$$\sqrt{OKS \times ((H3 \times 0,84) + (H4 \times 1,5) + (H5 \times 3,5) + (H6 \times 26,25))}$$

OKS: ortalama kelime sayısı

H3: cümlede yer alan ortalama üç heceli kelime sayısı

H4: cümlede yer alan ortalama dört heceli kelime sayısı

H5: cümlede yer alan ortalama beş heceli kelime sayısı

H6: cümlede yer alan ortalama altı ya da daha fazla heceli kelime sayısı

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik değerlerinin yükseltilmesi için bazı yollar izlenmiştir. Bu yolların başında gelen ise söz konusu kitapların araştırmacı tarafından art arda iki kez sayılması ve sonrasında bir kez daha kontrol edilmesidir. Her sayımda ve yapılan kontrollerde hece, kelime ve cümle sayıları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarla, oluşabilecek hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Formüller, kitapların sadece bir kısmı değil tamamı sayılarak elde edilen verilere uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen verilere uygulanan formüllerin sonuçları da kontrol edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formülleri uygulanarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar içerisinde üç formülün her biriyle elde edilmiş okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri yer almaktadır. Aynı zamanda hikâye kitaplarına ilişkin ortalama okunabilirlik puanları ve ortalama okunabilirlik düzeylerine de yer verilmiştir. Bütün bu verilerin dışında formüllerin uygulanma aşamasından önce elde edilmesi gereken hece sayıları, kelime sayıları ve cümle sayıları gibi veriler de bu bölümde sunulmuştur. Hikâye kitaplarına uygulanan formüllerden ilki Ateşman (1997) formülüdür. Sonrasında Çetinkaya – Uzun (2010) formülü uygulanmıştır. Sonuncu olarak ise Bezirci ve Yılmaz’a (2010) ait “yeni okunabilirlik değeri” formülüne ilişkin veriler sunulmuştur.

4.1. Ateşman Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler

Sırasıyla Anılar, Bekle Beni Türkiye, Hoş Geldin, Güzel Tesadüfler, Adım Adım Türkiye isimli kitapların hece sayısı, sözcük sayısı, cümle sayısı, hece olarak ortalama sözcük uzunluğu, sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu ile okunabilirlik puanı ve düzeyleri tablo ve grafiklerden de faydalanılarak sunulmuştur. “ $198,825-(40,175.x_1)-(2,610.x_2)$ ” formülü kullanılmıştır.

4.1.1. Anılar

Hece Sayısı: 2696, Sözcük Sayısı: 1099, Cümle Sayısı: 293

X_1 (Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu): $2696/1099= 2,45$

X_2 (Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu): $1099/293= 3,75$

$198,825 - 40,175 \cdot 2,45 - 2,610 \cdot 3,75 = 90,62$

Anılar isimli kitabın okunabilirlik sayısı 90,62 olduğu için “çok kolay” okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.1.2. Bekle Beni Türkiye

Hece Sayısı: 5201, Sözcük Sayısı: 2004, Cümle Sayısı: 222

X_1 (Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu): $2,59$

X_2 (Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu): 9,02

$$198,825 - 40,175 \cdot 2,59 - 2,610 \cdot 9,02 = 71,23$$

Bekle Beni Türkiye isimli kitabın okunabilirlik sayısı 71,23 olduğu için “kolay” okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.1.3. Hoş Geldin

Hece Sayısı: 6069, Sözcük Sayısı: 2226, Cümle Sayısı: 352

X_1 (Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu): 2,72

X_2 (Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu): 6,32

$$198,825 - 40,175 \cdot 2,72 - 2,610 \cdot 6,32 = 73,06$$

Hoş Geldin isimli kitabın okunabilirlik sayısı 73,06 olduğu için “kolay” okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.1.4. Güzel Tesadüfler

Hece Sayısı: 5312, Sözcük Sayısı: 1891, Cümle Sayısı: 263

X_1 (Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu): 2,80

X_2 (Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu): 7,19

$$198,825 - 40,175 \cdot 2,80 - 2,610 \cdot 7,19 = 67,57$$

Güzel Tesadüfler isimli kitabın okunabilirlik sayısı 67,57 olduğu için “orta güçlükte” okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.1.5. Adım Adım Türkiye

Hece Sayısı: 11343, Sözcük Sayısı: 3895, Cümle Sayısı: 516

X_1 (Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu): 2,91

X_2 (Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu): 7,54

$$198,825 - 40,175 \cdot 2,91 - 2,610 \cdot 7,54 = 62,25$$

Adım Adım Türkiye isimli kitabın okunabilirlik sayısı 62,25 olduğu için “orta güçlükte” okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

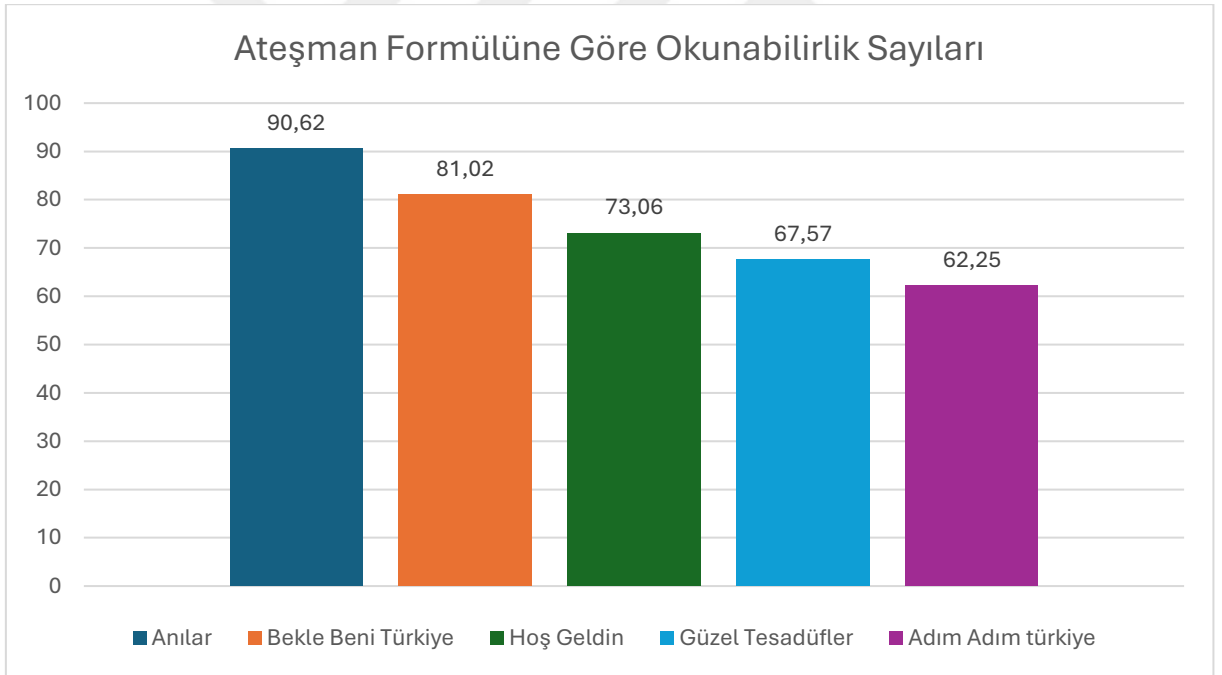
İncelenen Her Kitap İçin Ulaşılan Veriler Formül Uygulanmış Halleriyle Birlikte Tablo 4.1.'de Genel Görüntüsüyle Sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Ateşman Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler

Kitaplara İlişkin Veriler	Anılar	Bekle Beni Türkiye	Hoş Geldin	Güzel Tesadüfler	Adım Adım Türkiye
Hece Sayısı	2696	5201	6069	5312	11343
Sözcük Sayısı	1099	2004	2226	1891	3895
Cümle Sayısı	293	222	352	263	516
Ortalama Sözcük Uzunluğu	2,45	2,59	2,72	2,80	2,91
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,75	9,02	6,32	7,19	7,54
Okunabilirlik Sayısı	90,62	71,23	73,06	67,57	62,25
Okunabilirlik Düzeyi	Çok Kolay	Kolay	Kolay	Orta Güçlükte	Orta Güçlükte

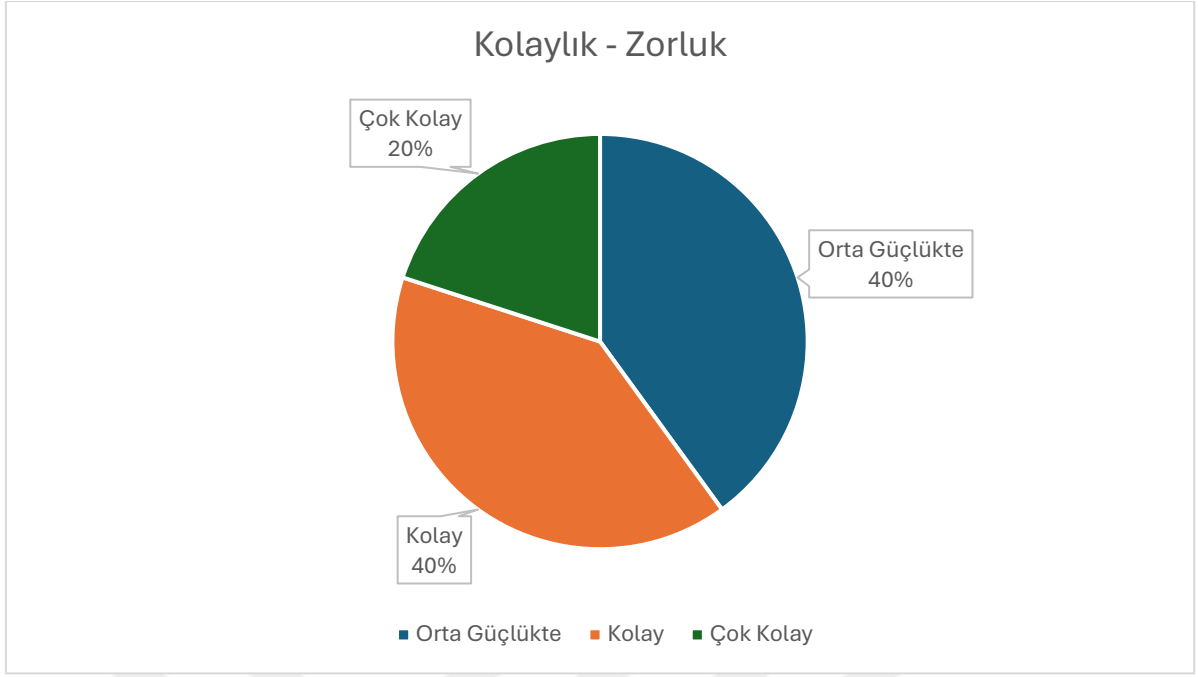
Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere “Adım Adım Türkiye” kitabında “11343” hece, “3895” kelime ve “516” cümle mevcuttur. Bu verilerden hareketle en çok heceye, kelimeye ve cümleye sahip olan kitap “Adım Adım Türkiye” olmuştur. Tabloda “Anılar” kitabının en az heceye ve en az kelimeye sahip olduğu görülürken en az cümlelerin “Bekle Beni Türkiye” kitabında yer aldığı görülmüştür. “Anılar” kitabının “Bekle Beni Türkiye” kitabından daha fazla cümleye sahip olmasının sebebi A1 seviyesinde olduğu belirtilen “Anılar” kitabının diyaloglar halinde hazırlanmış olmasıdır. Diyaloglar halinde olduğu için her bir cümle başında, cümleyi söyleyen kişinin adı yer almaktadır. Bu karakter isimleri de birer cümle kabul edildiği için “Anılar” kitabı, hece ve kelime sayısına göre daha fazla cümleye sahiptir. Tabloda yer alan verilerde okunabilirlik puanının (sayısının) bütün kitaplarda farklı olduğu ve söz konusu 5 hikâye kitabının yalnızca 3 farklı düzeyde okunabilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Okunabilirlik sayılarına bakıldığında aşamalı şekilde değiştikleri tespit edilmiştir. Bu aşamalı değişimin dil öğretiminde yer alan kolaydan zora ya da basitten karmaşığa ilkelerine uygun olması beklenmektedir (Aydın, 2022). Ateşman (1997) formülü 1-100 puan aralığına sahiptir. A1 seviyesine uygun hazırlanan “Anılar” kitabının en yüksek okunabilirlik puanına sahip

olması ve C1 seviyesine uygun hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabının okunabilirlik puanının en düşük olması aşamalılığa göre kolaydan zora ya da basitten karmaşığa olarak yorumlanabilir. Bu durumda 5 kitabın Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik puanlarının aşamalılık ilkesine uygun olduğu görülmektedir. Ateşman (1997) formülü 5 farklı düzeyde okunabilirliğe sahiptir. Bu düzeyler okunabilirlik puanı yüksekten düşüğe doğru *çok kolay*, *kolay*, *orta güçlükte*, *zor* ve *çok zor* olarak belirlenmiştir. Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeylerine bakıldığında A1 düzeyinde hazırlanan “Anılar” kitabının *çok kolay*, A2 düzeyinde hazırlanan “Bekle Beni Türkiye” ve B1 düzeyinde hazırlanan “Hoş Geldin” kitaplarının *kolay* okunabilirlik düzeyinde yer aldığı görülmektedir. B2 seviyesinde hazırlanan “Güzel Tesadüfler” kitabı ve C1 seviyesinde hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabının *orta güçlükte* okunabilirlik düzeyinde sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Kitapların okunabilirlik düzeyleri birbirinden tamamen farklı olmasa da aşamalı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Bu verilere göre kitapların aşamalılık ilkesine uygun oldukları söylenebilmektedir.



Şekil 4. 1. 'de İncelenen Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Değerlerinin Görüntüsü

Yukarıdaki şekilde hikâye kitaplarının sahip oldukları okunabilirlik puanlarının düzgün biçimde değişim gösterdiği söylenebilir. A1 seviyesinde hazırlanan “Anılar kitabının 90,62 sayıyla en yüksek okunabilirlik puanına sahip olduğu ve 62,25 sayıyla C1 seviyesinde hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabının ise en düşük okunabilirlik puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak hikâye kitapları içerisinde *en kolay* okunabilen kitabın “Anılar” kitabı, *en güç* okunan kitabın ise “Adım Adım Türkiye” kitabı olduğu söylenebilmektedir.



Şekil 4. 2. Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Düzeylerinin Görüntüsü

Grafikte görüldüğü üzere “çok kolay” düzeyde olan kitapların oranı (1/5) diğerlerinin %20’si kadardır. “Orta güçlükte” ve “kolay” kitapların oranı ise (%40) eşit düzeydedir. Bu veriler, incelenmiş olan 5 hikâye kitabının toplamda 3 farklı okunabilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Ateşman (1997), formülünde toplam 5 adet güçlük seviyesi mevcuttur. Grafikte görüldüğü üzere kitaplar *çok kolay* okunabilirlik düzeyinden başlamaktadırlar ve en güç okunabilenler yalnızca *orta güçlükte* okunabilirlik düzeyine sahiptirler. Bu durumda kitapların ortalama ve altı güçlükte okunabilirlik düzeylerine sahip olduğu ve okuyanların bu bağlamda çok zorlanmayacakları düşünülebilir.

4.2. Çetinkaya – Uzun Okunabilirlik Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler

Sırasıyla Anılar, Bekle Beni Türkiye, Hoş Geldin, Güzel Tesadüfler, Adım Adım Türkiye isimli kitapların hece sayısı, sözcük sayısı, cümle sayısı, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu ile okunabilirlik puanı ve okunabilirlik düzeyleri tablo ve grafiklerden de faydalanılarak sunulmuştur. “ $118,823 - (25,987 \cdot OSU) - (0,971 \cdot OTU)$ ” formülü kullanılmıştır.

4.2.1. Anılar

Hece Sayısı: 2696, Sözcük Sayısı: 1099, Cümle Sayısı: 293

OTU (Ortalama Tümce Uzunluğu): $1099/293= 3,75$

OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu): $2696/1099= 2,45$

$$118,823 - 25,987. 2,45 - 0,971. 3,75 = 51,52$$

Anılar kitabına ait okunabilirlik puanı 51,52 olduğu için “bağımsız okuma” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2.2. Bekle Beni Türkiye

Hece Sayısı: 5201, Sözcük Sayısı: 2004, Cümle Sayısı: 222

OTU (Ortalama Tümce Uzunluğu): $2004/222 = 9,02$

OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu): $5201/2004 = 2,59$

$$118,823 - 25,987. 2,59 - 0,971. 9,02 = 42,77$$

Bekle Beni Türkiye kitabına ait okunabilirlik puanı 42,77 olduğu için “eğitsel okuma” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2.3. Hoş Geldin

Hece Sayısı: 6069, Sözcük Sayısı: 2226, Cümle Sayısı: 352

OTU (Ortalama Tümce Uzunluğu): $2226/352 = 6,32$

OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu): $6069/2226 = 2,72$

$$118,823 - 25,987. 2,72 - 0,971. 6,32 = 42,01$$

Hoş Geldin kitabına ait okunabilirlik puanı 42,01 olduğu için “eğitsel okuma” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2.4. Güzel Tesadüfler

Hece Sayısı: 5312 Sözcük Sayısı: 1891, Cümle Sayısı: 263

OTU (Ortalama Tümce Uzunluğu): $1891/263 = 7,19$

OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu): $5312/1891 = 2,80$

$$118,823 - 25,987. 2,80 - 0,971. 7,19 = 39,08$$

Güzel Tesadüfler kitabına ait okunabilirlik puanı 39,08 olduğu için “eğitsel okuma” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.2.5. Adım Adım Türkiye

Hece Sayısı: 11343, Sözcük Sayısı: 3895, Cümle Sayısı: 516

OTU (Ortalama Tümce Uzunluğu): $3895/516 = 7,54$

OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu): $11343/3895 = 2,91$

$$118,823 - 25,987. 2,91 - 0,971. 7,54 = 35,88$$

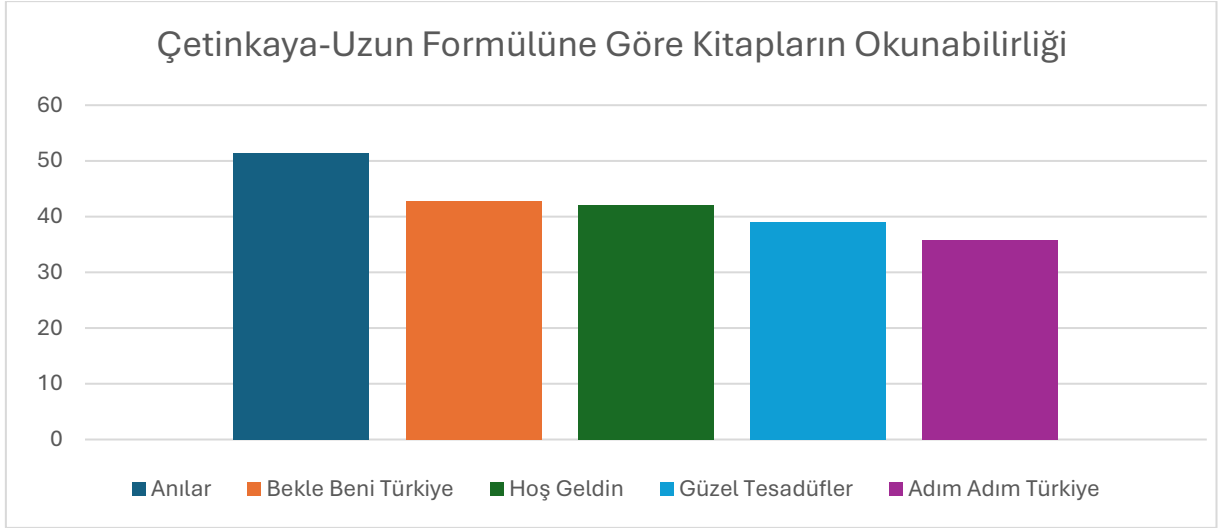
Adım Adım Türkiye kitabına ait okunabilirlik puanı 35,88 olduğu için “eğitsel okuma” düzeyinde olduğu görülmüştür.

İncelenen Her Kitap İçin Ulaşılan Veriler Formül Uygulanmış Halleriyle Birlikte Tablo 4.2.’de Genel Görüntüsüyle Sunulmuştur.

Tablo 4. 2. Çetinkaya ve Uzun Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler

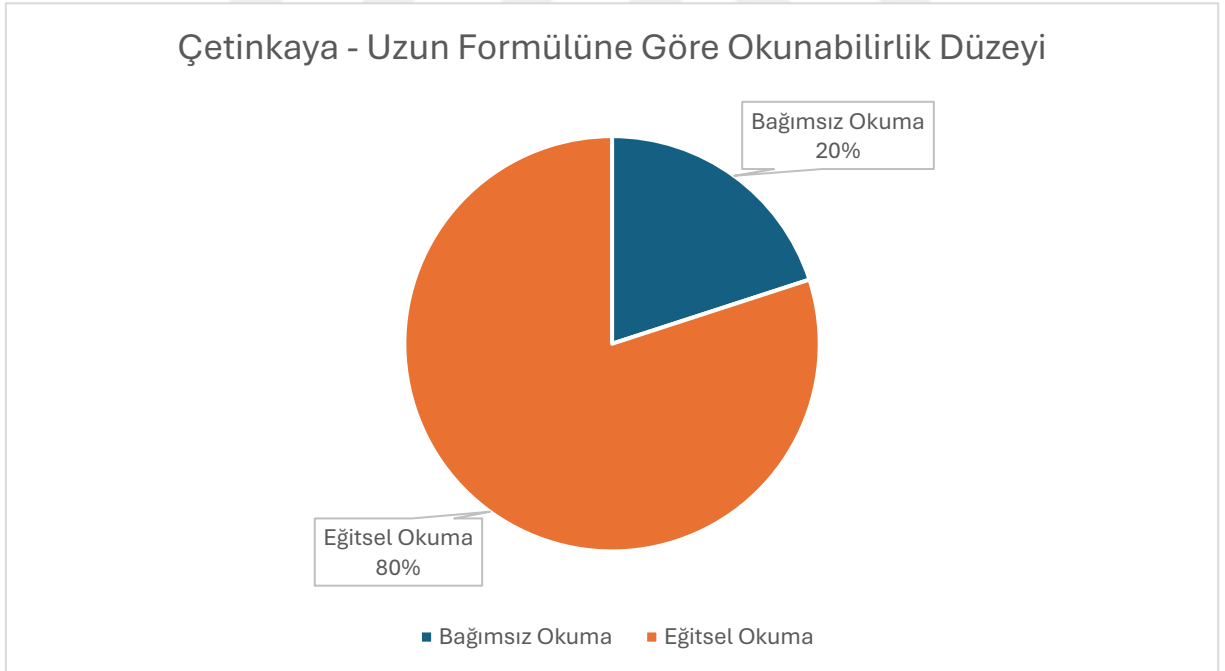
Kitaplar					
Kitaplara İlişkin Veriler	Anılar	Bekle Beni Türkiye	Hoş Geldin	Güzel Tesadüfler	Adım Adım Türkiye
Hece Sayısı	2696	5201	6069	5312	11343
Sözcük Sayısı	1099	2004	2226	1891	3895
Cümle Sayısı	293	222	222	263	516
Ortalama Sözcük Uzunluğu	2,45	2,59	2,72	2,80	2,91
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,75	9,02	6,32	7,19	7,54
Okunabilirlik Puanı	51,52	42,77	42,01	39,08	35,88
Okunabilirlik Düzeyi	Bağımsız Okuma	Eğitsel Okuma	Eğitsel Okuma	Eğitsel Okuma	Eğitsel Okuma

Yukarıda yer alan tabloda “0-51+” arası puanlamaya sahip olan Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre A1 seviyesine uygun hazırlanan “Anılar” kitabının “51,52” puanla en kolay okunabilirliğe sahip olduğu görülmektedir. C1 seviyesine uygun hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabı ise “35,88” ile en düşük okunabilirlik puanına sahiptir. Hikâye kitaplarının A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru okunabilirlik puanı olarak aşamalı biçimde değiştikleri görülmektedir. Hikâye kitapları iki farklı okunabilirlik düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu düzeyler *bağımsız okuma* ve *eğitsel okuma* olmuştur. Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre okunabilirlik toplam 3 farklı düzeyden oluşmaktadır, bu düzeylerden en kolayı 5., 6. ve 7. sınıfa karşılık olan *bağımsız okuma* düzeyidir. Orta seviyede ise 8. ve 9. sınıfa karşılık olan *eğitsel okuma* düzeyi yer almaktadır. En zor okuma düzeyi ise 10., 11. ve 12. sınıfa karşılık olan *engelli düzey* olmuştur. Bu durumda hikâye kitaplarının içerisinde en zor seviyede okunabilirlik düzeyi olan *engelli düzeye* sahip kitap tespit edilememiştir. Bu verilerden hareketle kitapların okunabilirlik düzeylerine bakıldığında okuyan öğrencilerin en güç düzey okunabilirlikle karşılaşmayacakları düşünülmektedir. Hikâye kitaplarının okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri aşamalıya uygun şekilde değişim göstermiştir.



Şekil 4. 3. İncelenen Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Değerlerinin Görüntüsü

Yukarıdaki şekilde okunabilirlik puanlarının aşamalı biçimde değiştiği görülmektedir. En yüksek puan “51,52” ile A1 seviyesinde hazırlanan “Anılar” kitabına aittir. En düşük puana ise “35,88” ile C1 “Adım Adım Türkiye” kitabı sahiptir. Bu verilerden yola çıkılarak en kolay okunabilen kitabın “Anılar” kitabı olduğu ve en güç okunan kitabın da “Adım Adım Türkiye” kitabı olduğu görülmektedir.



Şekil 4. 4. Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Düzeylerinin Görüntüsü

Grafikte görüldüğü üzere “bağımsız okuma” düzeyinde olan kitapların oranı %20 (1/5) düzeyindedir ve “eğitsel okuma” fazladır. Kitapların sadece bir tanesi (Anılar) bağımsız okuma düzeyindedir. Hikâye kitapları arasında en zor okunabilirlik düzeyi olan *engelli düzeyde* bir kitaba rastlanmamaktadır.

4.3. Bezirci – Yılmaz Formülünün Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler

Sırasıyla Anılar, Bekle Beni Türkiye, Hoş Geldin, Güzel Tesadüfler, Adım Adım Türkiye isimli kitapların hece sayısı, sözcük sayısı, cümle sayısı, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu ile okunabilirlik puanı ve okunabilirlik düzeyleri tablo ve grafiklerden de faydalanılarak sunulmuştur. H3, 3 heceli; H4, 4 heceli; H5, 5 heceli; H6 ise 6 heceli anlamına gelmektedir. “ $\sqrt{3,75. ((H3.0,84) + (H4.1,5) + (H5.3,5) + (H6.26,25))}$ ” formülü kullanılmıştır.

4.3.1. Anılar

Hece Sayısı: 2696, Sözcük Sayısı: 1099, Cümle Sayısı: 293

OKS (Ortalama Kelime Sayısı): $1099/293= 3,75$

H3: $236/293= 0,80$

H4: $133/293= 0,45$

H5: $42/293= 0,14$

H6: $20/293= 0,06$

$\sqrt{3,75. ((0,80.0,84) + (0,45.1,5) + (0,14.3,5) + (0,06.26,25))}= 3,57$

Anılar kitabına ait yeni okunabilirlik değeri 3,57 olduğu için “ilköğretim” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.3.2. Bekle Beni Türkiye

Hece Sayısı: 5201, Sözcük Sayısı: 2004, Cümle Sayısı: 222

OKS (Ortalama Kelime Sayısı): $2004/222= 9,02$

H3: $493/222= 2,22$

H4: $309/222= 1,39$

H5: $113/222= 0,50$

H6: $27/222= 0,12$

$\sqrt{9,02. ((2,22.0,84) + (1,39.1,5) + (0,50.3,5) + (0,12.26,25))}= 8,92$

Bekle Beni Türkiye kitabına ait yeni okunabilirlik değeri 8,92 olduğu için “ilköğretim” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.3.3. Hoş Geldin

Hece Sayısı: 6069, Sözcük Sayısı: 2226, Cümle Sayısı: 352

OKS (Ortalama Kelime Sayısı): $2226/352= 6,32$

$$H3: 682/352= 1,93$$

$$H4: 354/352= 1,005$$

$$H5: 116/352= 0,32$$

$$H6: 35/352= 0,09$$

$$\sqrt{6,32. ((1,93. 0,84) + (1,005. 1,5) + (0,32. 3,5) + (0,09. 26,25))}= 6,45$$

Hoş Geldin kitabına ait yeni okunabilirlik değeri 6,45 olduğu için “ilköğretim” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.3.4. Güzel Tesadüfler

Hece Sayısı: 5312, Sözcük Sayısı: 1891, Cümle Sayısı: 263

OKS (Ortalama Kelime Sayısı): 1891/263= 7,19

$$H3: 515/263= 1,95$$

$$H4: 291/263= 1,10$$

$$H5: 135/263= 0,51$$

$$H6: 62/263= 0,23$$

$$\sqrt{7,19. ((1,95. 0,84) + (1,10. 1,5) + (0,51. 3,5) + (0,23. 26,25))}= 8,92$$

Güzel Tesadüfler kitabına ait yeni okunabilirlik değeri 8,92 olduğu için “ilköğretim” düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.3.5. Adım Adım Türkiye

Hece Sayısı: 11343, Sözcük Sayısı: 3895, Cümle Sayısı: 516

OKS (Ortalama Kelime Sayısı): 3895/516= 7,54

$$H3: 11343/516= 21,98$$

$$H4: 1129/516= 2,18$$

$$H5: 685/516= 1,32$$

$$H6: 66/516= 0,12$$

$$\sqrt{7,54. ((21,98. 0,84) + (2,18. 1,5) + (1,32. 3,5) + (0,12. 26,25))}= 14,91$$

Adım Adım Türkiye kitabına ait yeni okunabilirlik değeri 14,91 olduğu için “lisans” düzeyinde olduğu görülmüştür.

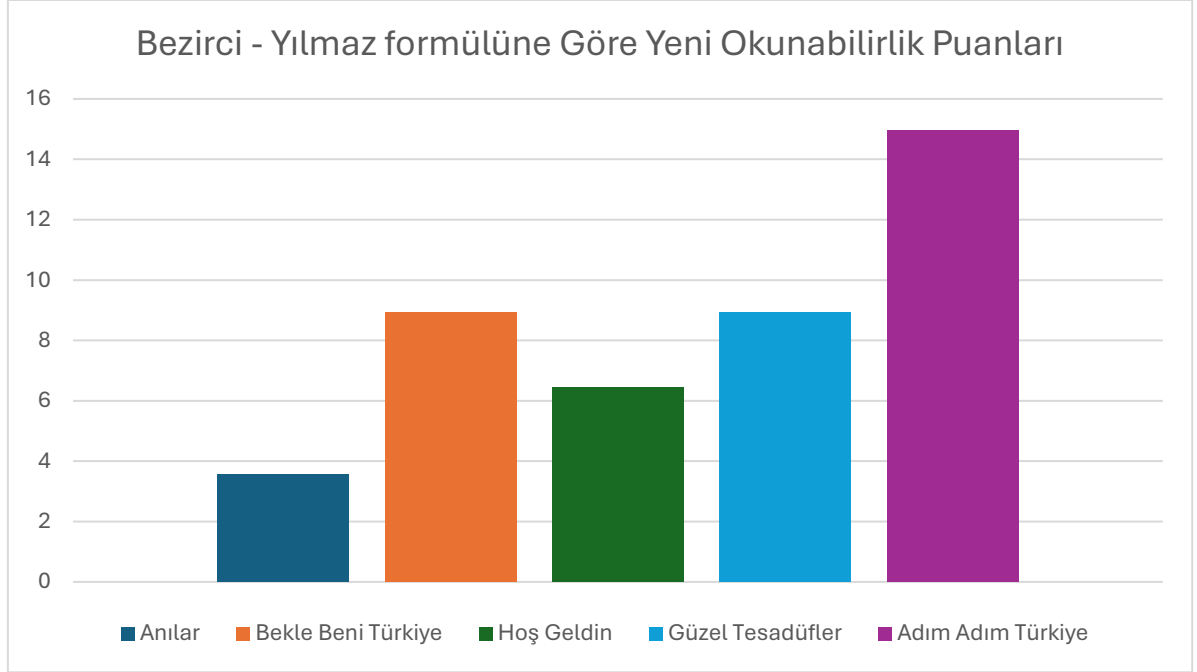
İncelenen Her Kitap İçin Ulaşılan Veriler Formül Uygulanmış Halleriyle Birlikte Tablo 4.3.'Te Genel Görüntüsüyle Sunulmuştur.

Tablo 4. 3. Bezirci ve Yılmaz 2010 Formülü Uygulanmasıyla Elde Edilen Veriler

Kitaplar					
Kitaplara İlişkin Veriler	Anılar	Bekle Beni Türkiye	Hoş Geldin	Güzel Tesadüfler	Adım Adım Türkiye
Hece Sayısı	2696	5201	6069	5312	11343
Sözcük Sayısı	1099	2004	2226	1891	3895
Cümle Sayısı	293	222	352	263	516
Ortalama Sözcük Uzunluğu	2,45	2,59	2,72	2,80	2,91
Ortalama Cümle Uzunluğu	3,75	9,02	6,32	7,19	7,54
H3	236	493	682	515	1129
H4	133	309	354	291	685
H5	42	113	116	135	274
H6	20	27	35	62	66
Yeni Okunabilirlik Değeri	3,57	8,92	6,45	8,92	14,95
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	İlköğretim	İlköğretim	İlköğretim	Lisans

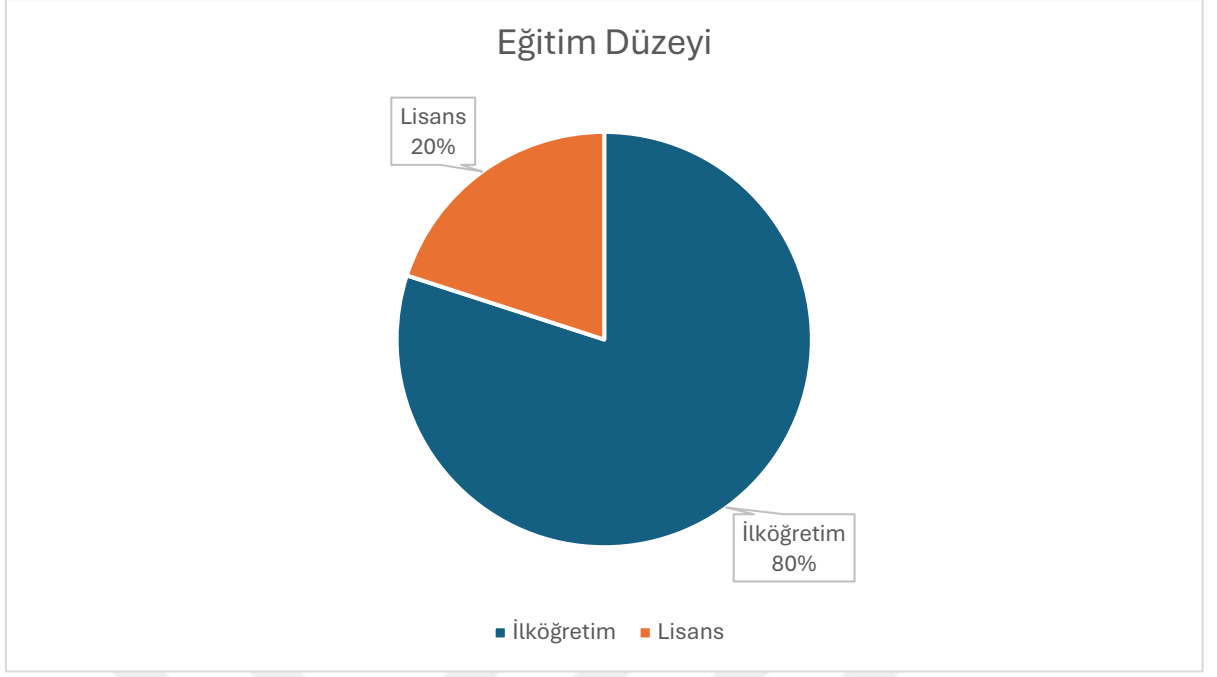
Yukarıdaki tabloda Bezirci – Yılmaz (2010) formülünün uygulanması sonucu elde edilen veriler sunulmuştur. Bu formül “1-16+” arası puanlamaya (yeni okunabilirlik değerine) sahiptir. Ulaşılan verilere göre en düşük okunabilirlik puanına sahip olan kitap “Anılar” olurken en yüksek puana “Adım Adım Türkiye” kitabında rastlanmıştır. Puan dağılımına göre en kolay okunabilirliğe sahip kitap “Anılar” olmuştur. Tabloda yer alan verilere göre A2 seviyesinde hazırlanan “Bekle Beni Türkiye” kitabı ve B2 seviyesinde hazırlanan “Güzel Tesadüfler” kitabı aynı puana sahiptir. B1 seviyesinde hazırlanan “Hoş Geldin” kitabının ise daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum aşamalılık ilkesine aykırıdır. Diğer iki formülde aşamalılığa dair herhangi bir tersliğe rastlanmamış olsa da Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre hikâye kitapları arasında aşamalılığa uygun olmayan bir durum söz konusudur. Tabloda diğer formüllerin tablolarından farklı olarak hece sayılarına göre bir sınıflandırma da mevcuttur. Hece sayılarına bakıldığında 3 heceli kelimelerin diğer hecelere göre daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Az heceli kelime sayılarının çok hecelilere göre daha fazla oldukları görülmektedir. Bezirci – Yılmaz (2010) formülü dört farklı okunabilirlik düzeyine (eğitim seviyesi) sahiptir. Bu düzeyler kolaydan zora, sırasıyla *ilköğretim, lise, lisans ve akademik*

olarak ayrılmışlardır. Tablodaki verilere göre yalnızca C1 düzeyinde hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabı *lisans* düzeyinde çıkmıştır. Diğer kitaplar ise *ilköğretim* düzeyinde yer almışlardır. Bu durumda aşamalılıktan söz edilememektedir.



Şekil 4. 5 İncelenen Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Değerinin Görüntüsü

Yukarıdaki tabloda Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre hikâye kitaplarının okunabilirlik puanları (yeni okunabilirlik değeri) verilmiştir. Bu verilere göre tabloda görüldüğü üzere düzgün bir dağılım görülmemektedir. A2 düzeyindeki “Bekle Beni Türkiye” ve B2 düzeyindeki “Güzel Tesadüfler” kitabı aynı puana sahiptir. Bu durum aşamalılığa aykırı kabul edilebilir. Fakat A1 düzeyindeki “Anılar” kitabı, B1 düzeyindeki “Hoş Geldin” kitabı ve C1 düzeyindeki “Adım Adım Türkiye” kitabı aşamalı biçimde değişim göstermiştir.



Şekil 4. 6. Hikâye Kitaplarına Ait Okunabilirlik Düzeylerinin Görüntüsü

Grafikte görüldüğü üzere “ilköğretim” düzeyinde olan kitapların oranı (1/5) lisans düzeyinde olanlardan %80 daha fazladır. Bu verilere göre kitapların ilköğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okunabilirlik düzeylerine göre yalnızca C1 düzeyindeki “Adım Adım Türkiye” kitabının lisans düzeyinde çıktığı görülmüştür. Kitapların diğer formlere göre daha az sayıda okunabilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 4.4’te Ateşman’ın (1997), Çetinkaya ve Uzun’un (2010), Bezirci ve Yılmaz’ın (2010) Formüllerinin Uygulanması Sonucu Elde Edilen Sonuçların Karşılaştırılmalı Görünümü Sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Formüllerin Uygulanması Sonucu Elde Edilen Bulgular

Kitaplar	Ateşman (1997)		Çetinkaya-Uzun (2010)		Bezirci-Yılmaz (2010)	
	Puan	Düzy	Puan	Düzy	Puan	Düzy
Anılar	90,62	Çok Kolay	51,52	Bağımsız Okuma	3,57	İlköğretim
Bekle Beni Türkiye	71,23	Kolay	42,77	Eğitsel Okuma	8,92	İlköğretim
Hoş Geldin	73,06	Kolay	42,01	Eğitsel Okuma	6,45	İlköğretim
Güzel Tesadüfler	67,57	Orta Güçlükte	39,08	Eğitsel Okuma	8,92	İlköğretim
Adım Adım Türkiye	62,25	Orta Güçlükte	35,88	Eğitsel Okuma	14,95	Lisans

Tabloda bazı kitapların okuma puanlarının birbirlerinden farklı oldukları görülmüştür. Örnek olarak A1 düzeyindeki “Anılar” kitabı hesaplandığı formüllere göre en kolay düzeylerde çıkmıştır. A2 Bekle Beni Türkiye, B1 Hoş Geldin ve B2 Güzel Tesadüfler kitaplarında ise sonuçlar farklılık göstermektedir. C1 düzeyindeki “Adım Adım Türkiye” kitabı tüm formüllerde en zor düzeyin altında yer almıştır. Bu durumda kitapların genel anlamda okunabilirlik düzeylerinin çok zor olmadıkları söylenebilir.

4.4. Ortalama Okunabilirlik Puanı ve Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Dikkatle incelenerek her bir formülde ulaşılan puanların aritmetik ortalaması alınmıştır. Bu şekilde, *Hikâye kitaplarının ortalama okunabilirlik puanları ve düzeyleri nelerdir?* Araştırma sorusunun cevabı verilmiştir. Bulgular sonraki sayfada tablo ile sunulmuştur.

Tablo 4. 5. Hikâye Kitaplarının Ortalama Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Ateşman (1997)		Çetinkaya-Uzun (2010)		Bezirci-Yılmaz (2010)	
Puan	Düzy	Puan	Düzy	Puan	Düzy
74,90	Kolay	42,25	Eğitsel Okuma Düzeyi	8,56	İlköğretim

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi Ateşman (1997) formülüne göre çıkan ortalama okunabilirlik puanı 74,90; Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre çıkan okunabilirlik puanı 42,25; Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre çıkan sonuç ise 8,56'dır. Okunabilirlik puanlarına karşılık gelen okunabilirlik düzeyleri de bulunmuştur. Bu verilerden yararlanılarak kitapların ortalama okunabilirlik düzeylerinin Ateşman (1997) formülü için "kolay," Çetinkaya ve Uzun (2010) formülü için "eğitsel okuma," Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre ise "ilköğretim" olduğu sonucuna varılmıştır. Bu verilere dayanarak kitapların okunabilirlik düzeylerinin öğrencileri zorlamayacağı düşünülebilir.

4.5. Ortalama Sözcük Uzunluğu ve Ortalama Cümle Uzunluğuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.6.da “Hikâye kitaplarının ortalama sözcük uzunlukları ve ortalama cümle uzunlukları nedir?” sorusuna cevap verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. 6. Toplam Hece, Kelime ve Cümle sayıları; Ortalama Sözcük ve Ortalama Cümle Uzunluğuna İlişkin Veriler

Kitaplar	Toplam Hece Sayısı	Toplam Sözcük Sayısı	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Anılar	2696	1099	293	2,45	3,75
Bekle Beni Türkiye	5201	2004	222	2,59	9,02
Hoş Geldin	6069	2226	352	2,72	6,32
Güzel Tesadüfler	5312	1891	263	2,80	7,19
Adım Adım Türkiye	11343	3895	516	2,91	7,54
Toplam	30621	11115	1646	2,69	6,76

Tablo 4.6.’da görüleceği üzere kitapların hece sayıları, sözcük sayıları ve cümle sayıları birbirinden farklıdır. En az hece sayısına sahip olan kitap 2696 hece ile *A1 Anılar* kitabıdır, en fazla hece sayısına sahip olan ise 11343 heceyle *C1 Adım Adım Türkiye* kitabıdır. *A2 Bekle Beni Türkiye* kitabı 5201 hece, *B1 Hoş Geldin* kitabı 6069 hece ve *B2 Güzel Tesadüfler* kitabı ise 5312 heceye sahiptir. Kitapların sözcük sayıları da birbirinden farklıdır. Verilere bakıldığında en az sözcüğe sahip olan 1099 kelime ile *A1 Anılar* kitabıdır. 3895 kelimeyle en fazla sözcüğe sahip olan ise *C1 Adım Adım Türkiye* kitabıdır. *A2 Bekle Beni Türkiye* kitabı 2004 sözcük, *B1 Hoş Geldin* kitabı 2226 sözcük, *B2 Güzel Tesadüfler* kitabı ise 1891 kelime çıkmıştır. Cümle sayıları olarak her kitapta ulaşılan sonuç farklı olmuştur. 222 ile en az cümle *A2 Bekle Beni Türkiye* kitabında yer alırken onu 263 cümle ile *B2 Güzel Tesadüfler* kitabı takip etmiştir. Ardından sırasıyla 293 cümle *A1 Anılar*, 352 cümle *B1 Hoş Geldin* ve 516 cümle ile *C1 Adım Adım Türkiye* kitapları gelmiştir. Tablonun en alt satırında tüm kitaplarla ilgili ortalamalara yer verilmiştir. Veriler incelendiğinde ortalama sözcük uzunluğunun 2,69 hece, ortalama cümle uzunluğunun ise 6,76 sözcük olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde fayda sağlamak için Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanmış hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin yabancılara Türkçe öğretimine uygunluğunu incelemektir.

Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan *Hikâye Kitapları* serisi A1, A2, B1, B2 ve C1 dil seviyelerine uygun kitaplardan oluşmaktadır. D-AOBM (Diller Avrupa Ortak Başvuru Metni) içeriğinde belirtildiği şekilde genel okuduğunu kavrama için A1 düzeyi kısaca, bilindik kelimelerin tanınması, çok kısa ve basit metinlerin anlaşılması olarak geçmektedir, C1 düzeyi ise tekrar okuma fırsatına sahip birinin kendi uzmanlığı dışında dahi olsa edebi ve akademik yazıları da kapsayan metinleri anlayabilmesi olarak tanımlamıştır (MEB 2021: 58). Bu durumda A1 seviyesinin temel ve C1 seviyesinin yetkin olduğu söylenebilir. Hazırlanan bu kitapların seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda en kolaydan en zora doğru bütün seviyelerde yazıldığı söylenebilir.

Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde hazırlanan bu hikâye kitabı serisinin ortalama sözcük uzunluğu A1 seviyesinde 2,45; A2 seviyesinde 2,59; B1 seviyesinde 2,72; B2 seviyesinde 2,80; C1 seviyesinde ise 2,91 olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkılarak ortalama sözcük uzunluğunun kitap düzeylerine uyumlu şekilde değiştiği söylenebilir. Kitapların ortalama cümle uzunluklarına bakılırsa A1 seviyesinde 3,75; A2 seviyesinde 9,02; B1 seviyesinde 6,32; B2 seviyesinde 7,19; C1 seviyesinde 7,54 olduğu görülmüştür. Bu verilerden yola çıkılarak kitaplardaki ortalama cümle uzunluğunun da tıpkı ortalama kelime uzunluğu gibi dil seviyesine uygun olarak arttığı görülmüştür.

Son 30 yılda yapılan çalışmalardan bazılarında (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010) Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun 2,60 olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen kitapların ortalama sözcük uzunluğuna bakıldığında ise yalnızca A1 düzeyinin 0,15 farkla ortalama sözcük uzunluğunun altında kaldığı görülmüştür. A2 seviyesi ise 0,01 farkla neredeyse Türkçenin ortalama sözcük uzunluğuna sahiptir denebilir. B1 seviyesinde ortalamanın 0,12 üzerinde sonuca ulaşılırken B2 seviyesinde bu farkın 0,20 olduğu görülmüş, C1 seviyesinde ise 0,31 daha uzun olduğu sonucuna varılmıştır. Bu veriler A1 seviyesindeki hikâye kitabında yer alan kelimelerin Türkçe için ortalama kelime uzunluğunun hemen altında yer aldığını fakat A2 düzeyindeki kitabın ortalama değere sahip olduğunu göstermektedir. Orta düzeyden itibaren

ilerleyen dil seviyelerinde sözcüklerin ortalama uzunluğunun normale göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. A1 seviyesi için kullanılan sözcüklerin ortalamada, kullandığımız dildekinden daha kısa olduğu görülmektedir. Daha kısa olmasının sağlayabileceği fayda ise okumanın daha az çaba gerektireceği dolayısıyla okunabilirlik düzeyinin daha kolay olacağıdır. A2 düzeyindeki kitabın ortalama sözcük uzunluğu %1’lik farkla Türkçenin ortalama sözcük uzunluğundan fazladır.

Türkçe için ortalama cümle uzunluğunun, yapılan çalışmalarda 9-10 (Ateşman, 1997) ve 10-11 (Bezirci ve Yılmaz, 2010) olduğu ortaya konmuştur. Ortalama cümle uzunlukları ise A1 seviyesinde 3,75 çıkan değeriyle ortalama olarak kabul edebileceğimiz 10 kelime sayısının yarısından da azdır. A2 düzeyindeki kitabın ortalama cümle uzunluğu ise 9,02 çıkmıştır. Bu da Ateşman’a (1997) göre ortalamada fakat Bezirci ve Yılmaz’a (2010) göre ise ortalamanın sadece 0,8 puan altında yer almaktadır. B1 düzeyinde hazırlanan kitabın ortalama cümle uzunluğu 6,32 çıkmıştır, ortalama 10 olarak kabul edilirse bu değer ortalamanın 3,68 altında kalmıştır. B2 düzeyindeki kitabın ortalama cümle uzunluğu 7,19 olarak bulunmuştur, bu değer ortalamanın 2,81 altındadır. C1 düzeyindeki kitabın ortalama cümle uzunluğu ise 7,54 olarak tespit edilmiştir ve ortalamanın 2,46 değer altındadır. Bu verilerden yola çıkarak incelenen bu hikâye kitaplarının ortalama cümle uzunluklarının, Türkçenin ortalama sözcük uzunluğuna göre düşük çıktığı söylenebilir. Kitaplardaki ortalama cümle uzunluklarının Türkçe için ortalama altında olması öğrencilerin daha kolay şekilde okumasına imkân tanıyabilir. Ortalama sözcüklerinin ana dili konuşurlarından yola çıkarak hesaplandığı varsayılırsa hedef dil ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin yararına olduğu düşünülebilir.

Kitapların zorluk düzeyleriyle ilgili okunabilirlikleri ölçüldüğünde A1 seviyesindeki “Anılar” kitabının okunabilirlik düzeyinin diğer kitaplara kıyasla daha kolay olması beklenmektedir. A1 seviyesindeki “Anılar” hikâye kitabı 2696 hece, 1099 sözcük ve 293 cümleye sahiptir. Kitabın hece olarak ortalama sözcük uzunluğu 2,45 ve sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu da 3,75 bulunmuştur. Bu doğrultuda Ateşman (1997) formülüne göre 90,62 puan ile *çok kolay* düzeyinde; Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre 51,52 puanla *bağımsız okuma* düzeyinde; Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre 3,57 puanla *ilköğretim düzeyinde* olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre A1 düzeyine uygun hazırlanan “Anılar” kitabının tüm formüllerde en basit okunabilirlik düzeylerinde çıktığı görülmüştür.

A2 seviyesindeki “Bekle Beni Türkiye” hikâye kitabı 5201 hece, 2004 sözcük ve 222 cümleye sahiptir. Kitabın hece olarak ortalama sözcük uzunluğu 2,59 ve sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu da 9,02 bulunmuştur. A2 düzeyine uygun hazırlanan “Bekle Beni Türkiye” kitabı ise Ateşman (1997) formülüne göre 71,23 puanla *kolay* düzeyinde; Çetinkaya

– Uzun (2010) formülüne göre 51,52 puanla *eğitsel okuma* düzeyinde; 8,92 puanla *ilköğretim* düzeyinde çıkmıştır. Kitabın düzeyinin Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre en kolay düzeyde olmadığı görülmüştür. Diğer formüllerde ise A1 düzeyindeki “Anılar” kitabıyla farklı puanlarda ve farklı düzeyde çıkmıştır. Yalnızca Bezirci – Yılmaz (2010) formülünde ise A1 düzeyine uygun hazırlanan “Anılar” kitabıyla aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer formüllerde ise puanlar değişmiş, düzeyler de beklendiği şekilde değişiklik göstermiştir.

B1 seviyesindeki “Hoş Geldin” hikâye kitabı 6069 hece, 2226 sözcük ve 352 cümleye sahiptir. Kitabın hece olarak ortalama sözcük uzunluğu 2,72 ve sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu da 6,32 bulunmuştur. B1 düzeyine uygun şekilde hazırlanan “Hoş Geldin” kitabının verilerine bakıldığında Ateşman (1997) formülüne göre 73,06 puanla *kolay* düzeyde; Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre 42,01 puanla *eğitsel okuma* düzeyinde; Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre ise 6,45 puanla *ilköğretim* düzeyinde çıkmıştır. A1 ve A2 düzeyindeki kitaplarla aynı okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerine göre beklenen yönde puan değişiklikleri görülürken Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre puanın beklenenin aksi yönde olduğu görülmüştür. Bu durumda ulaşılan puan A1 ve A2 düzeyleri arasında çıkmıştır. Kitabın bu formüle göre okunabilirlik puanı, aşamalılık ilkesine aykırılık göstermiştir. Bu kitaba göre daha kolay olması beklenen A2 seviyesindeki kitap ile ya da daha zor olması beklenen B2 seviyesindeki kitap ile aynı okunabilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca puanlamadaki değişikliğin düzey bazında fark yaratacak büyüklükte olmadığı söylenebilir.

B2 seviyesindeki “Güzel Tesadüfler” hikâye kitabı 5312 hece, 1891 sözcük ve 263 cümleye sahiptir. Kitabın hece olarak ortalama sözcük uzunluğu 2,80 ve sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu da 7,19 bulunmuştur. B2 düzeyindeki Güzel Tesadüfler kitabı Ateşman (1997) formülüne göre 67,57 puanla *orta güçlük* düzeyinde; Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre 39,08 puanla *eğitsel okuma* düzeyinde; Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre ise 8,92 puanla *ilköğretim* düzeyinde çıkmıştır. Verilerden yola çıkılarak Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre B2 seviyesinde olan bu Güzel Tesadüfler kitabının okunabilirlik puanı ve okunabilirlik düzeyi A2 seviyesindeki Bekle Beni Türkiye kitabıyla aynı çıktığı görülmektedir. B2 seviyesine yönelik yazılan Güzel Tesadüfler kitabının zora yakın bir seviyede yer aldığı görülmektedir. Uygulanan üç formülünden sadece Ateşman (1997) formülüne göre okunabilirlik düzeyi değişmiştir.

C1 seviyesindeki “Adım Adım Türkiye” hikâye kitabı 11343 hece, 3895 sözcük ve 516 cümleye sahiptir. Kitabın hece olarak ortalama sözcük uzunluğu 2,91 ve sözcük olarak ortalama

cümle uzunluğu da 7,54 bulunmuştur. C1 seviyesine uygun hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabına Ateşman (1997) formülü uygulandığında okunabilirlik puanı 62,25 çıkmış, okunabilirlik düzeyinin ise *orta güçlükte* olduğu tespit edilmiştir. Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise okunabilirlik puanı 35,88 bulunmuş, okunabilirlik düzeyi ise *eğitsel okuma* çıkmıştır. Görüldüğü üzere iki formülde de puanlar küçük değişiklikler gösterse de düzeylerde değişiklik görülmemiştir. Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre ise puan 14,95 çıkarken okunabilirlik düzeyi formüle göre en zor okunabilirlik seviyesinin bir kademe altında bulunan *lisans* düzeyinde çıkmıştır. C1 seviyesinde hazırlanan “Adım Adım Türkiye” kitabının okunabilirlik seviyesinin en zor seviyelerde olmadığı görülmektedir. Ulaşılan verilere göre bu kitaba uygulanan formüllerden yalnızca birinde okunabilirlik düzeyinin diğer kitaplara göre daha zor seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca “Adım Adım Türkiye” kitabı hiçbir formülde en zor düzeylerde çıkmamıştır.

Uygulanan formüllerin verilerine dayanarak kitapların okunabilirlik düzeylerinin en zor seviyelere çıkmadığı söylenebilir. Formüllerin hesaplama yöntemlerinde görülen farklılıklar sebebiyle tam anlamıyla sınıflandırma yapmak mümkün olmamaktadır. Çünkü formüllerin hesaplama yöntemleri ve kolay ya da zor metinlerin değişken olması, düzeyler arasında belirgin bir ayrım olmadığını göstermektedir (Aydın, 2022). Formüller kendi içlerinde farklı düzeylere ayrılmaktadır. Ateşman (1997) formülü 5 seviyeden, Çetinkaya ve Uzun (2010) formülü 3 farklı seviyeden, Bezirci ve Yılmaz (2010) formülü ise 4 farklı seviyeden oluşmaktadır. Bu formüllerin yazılan metinlerdeki sadece yapısal özelliklere odaklanarak ölçüm yaptığı da unutulmamalıdır (Altuntaş Gürsoy, 2023; Baş ve İnan Yıldız, 2015; Çetinkaya, 2010). Bu farklılaşmanın bahsi geçen formüllerin ana dili Türkçe olan okuyucular için oluşturulmasıyla alakalı olabileceği de düşünülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi öğrencilerinin Türkçe ile ilk defa karşılaşmaları ana dili Türkçe olan okuyuculara nazaran okuma sırasında daha çok zorlanmalarına sebep olabilir. Bir ana dili konuşurunun aşına olduğu kelimeler birtakım semboller vasıtasıyla kâğıda aktarıldığında o kelimelerin okunurken anlamlandırılması dil ile ilk kez karşılaşan öğrenciye göre daha kolaydır. Sonuç olarak Türkçe ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin okuma becerileri de dikkate alınarak okunabilirlik puanlarını uygun biçimde yorumlamak gerekmektedir.

Tüm dil seviyelerine göre (A1, A2, B1, B2, C1) hazırlanan bu kitaplar Ateşman (1997) formülüne göre 3 farklı okunabilirlik düzeyinde okunabilirliğe sahiptir. A1 seviyesine uygun hazırlanan Anılar kitabı *çok kolay* düzeyde çıkarken A2 Bekle Beni Türkiye ve B1 Hoş Geldin kitapları *kolay* düzeyde ve B2 Güzel Tesadüfler ve C1 Adım Adım Türkiye kitapları da *orta güçlükte* çıkmıştır. Okunabilirlik puanlarına (sayılarına) bakıldığında A1 Anılar kitabının 90,62;

A2 Bekle Beni Türkiye kitabının 71,23; B1 Hoş Geldin kitabının 73,06; B2 Güzel Tesadüfler kitabının 67,57; C1 Adım Adım Türkiye kitabının ise 62,25 çıktığı görülmüştür. Uygulanan Ateşman (1997) formülüne göre bu hikâye kitapları 3 farklı okunabilirlik düzeyinde çıkmıştır. Okunabilirlik düzeylerine bakıldığında öğrencilerin çok zorlanmayacakları düşünülebilir fakat ana dile göre hazırlanan bu formüllerle ölçüle metinlerin yabancılara Türkçe öğrencileri için aynı seviyede kolay olmayacağı da bir ihtimaldir (Karşılayan, 2022). Kitapların okunabilirlik puanları ise hazırlandığı düzeyin aşamalılığına uygun şekilde değişiklik göstermiştir.

Çetinkaya ve Uzun (2010) formülüne göre kitapların birbirinden çok farklı düzeylerde olmadıkları görülmüştür. Kitapların puanları ise birbirine yakın çıkmıştır. Okunabilirlik puanlarına bakıldığında A1 “Anılar” kitabının 51,52; A2 “Bekle Beni Türkiye” kitabının 42,77; B1 “Hoş Geldin” kitabının 42,01; B2 “Güzel Tesadüfler” kitabının 39,08; C1 “Adım Adım Türkiye” kitabının ise 35,88 çıktığı görülmüştür. Bu puanların 0 ve 51+ arasında olduğu düşünüldüğünde ufak farklarla birbirinden ayrıldığı söylenebilir. Okunabilirlik düzeylerine bakıldığında tüm seviyelere uygun hazırlanan bu kitapların yalnızca iki düzeyde sınıflandırılabilceğini görmekteyiz. Okunabilirlik düzeylerinde A1 “Anılar” kitabı *bağımsız okuma* düzeyindedir. A2 “Bekle Beni Türkiye,” B1 “Hoş Geldin,” B2 “Güzel Tesadüfler” ve C1 “Adım Adım Türkiye” kitapları ise *eğitsel okuma* düzeyinde çıkmıştır.

Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre kitaplar 2 ayrı düzeyde (ilköğretim ve lisans) okunabilirliğe sahiptir. Okunabilirlik düzeyi anlamında kitapların birbirinden belirgin biçimde ayrılmadıkları görülmüştür. Yalnızca C1 “Adım Adım Türkiye” kitabı *lisans* düzeyinde çıkmıştır. A1 “Anılar,” A2 “Bekle Beni Türkiye,” B1 “Hoş Geldin,” B2 “Güzel Tesadüfler” kitapları ise *ilköğretim* düzeyinde çıkmıştır. Okunabilirlik puanlarına bakıldığında ise A1 “Anılar” 3,57; A2 “Bekle Beni Türkiye” 8,92; B1 “Hoş Geldin” 6,45; B2 “Güzel Tesadüfler” 8,92; C1 “Adım Adım Anılar” ise 14,95 çıkmıştır. Diğer formüllerin aksine Bezirci ve Yılmaz formülünde A2 Bekle Beni Türkiye ve B2 Güzel Tesadüfler kitaplarının aynı puana sahip oldukları görülmüştür. Puan dağılımlarının aşamalılığına uygun olmadığı görülmüştür.

Bu bölümde Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan *A1 Anılar, A2 Bekle Beni Türkiye, B1 Hoş Geldin, B2 Güzel Tesadüfler, C1 Adım Adım Türkiye* hikâye kitaplarının okunabilirliğine ilişkin ulaşılan bulgulara yönelik tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma soruları söz konusu bütün hikâye kitaplarının Ateşman (1997), Çetinkaya ve Uzun (2010), Bezirci ve Yılmaz (2010) formüllerine göre “Okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri nedir?; Ortalama cümle uzunlukları nedir? ve Ortalama sözcük uzunlukları nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Yabancılar Türkçe öğretimi öğrencilerinin okudukları metinleri anlayabilmeleri için metnin yapısını tanımaları, metinde geçen kelimelerin anlamlarını bilmeleri ve metindeki bütün unsurların soyut ve somut ilişkilerini çözümleyebilmeleri gerekmektedir. Okuma metnlerinin okuyacak kişiye uygun olup olmadığının belirlenmesi ihtiyacı da buradan doğmuştur. Okuyan öğrencinin okuma hızının ve anlama becerisinin okunabilirlik puanı ve okunabilirlik düzeylerine göre şekillendiğini belirten araştırmalar da vardır (Durukan 2014). Bu durumda öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerin belirlenmesi açısından okunabilirlik düzeylerinin, bize fikir verdiği söylenebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni göz önüne alındığında yabancılar Türkçe öğretmek hedefiyle hazırlanan ders kitaplarında seviyenin (A1, A2, B1, B2, C1) artışıyla birlikte okunabilirliğin de artması beklenmektedir. Bu durum kitaplar için seçilen ya da hazırlanan metinlerin kolaydan zora doğru seçilmesinin benimsenmesinden kaynaklanmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında yardımcı okuma kitaplarıyla yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aydın (2021), Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanan, A1 ve A2 Çocuk Hikâyeleri Dizisi'ni incelediği araştırmasında, kitapların *çok kolay* ve *kolay* olarak veya *eğitsel okuma* ve *bağımsız okuma* düzeyi olarak dağılım gösterdiğini saptamıştır. Benzer sonuçlar Mutlu (2020), Şimşek (2019) ve Yaman'da (2022) görülmektedir. Yapmış olduğumuz bu çalışmada A1 ve A2 düzeyinde olan hikâye kitaplarının Ateşman (1997) formülüne göre sırasıyla *çok kolay* ve *kolay*; Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre *bağımsız okuma* ve *eğitsel okuma*; Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre ise ikisi de *ilköğretim* düzeyinde çıkmıştır. Bu durumda yapmış olduğumuz çalışmada diğer çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Erişik (2021) Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış “Türkçenin Sesi Yunus Emre” A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyinde üç kitabı incelenmiştir. A1 ve A2 düzeylerindeki kitapların okunabilirliğini *çok kolay* ve *bağımsız okuma* olarak saptamıştır. B1, B2, C1 ve C2 seviyesindeki kitaplar da Ateşman (1997) formülüne göre *kolay* düzeyinde; Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise *bağımsız okuma* düzeyinde çıkmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada ise Ateşman (1997) formülüne göre A1 seviyesi *çok kolay* çıkarken A2 ve B1 *kolay*, B2 ve C1 de *orta güçlükte* okunabilirlik düzeyinde çıkmıştır. Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ise yalnızca A1 düzeyindeki “Anılar” kitabı *bağımsız okuma* düzeyinde çıkmıştır. Diğer kitaplar *eğitsel okuma* düzeyindedir. Çalışmaların bu kapsamda farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan hikâye kitaplarında okunabilirlik seviyelerinin aşamalı biçimde değiştiği görülmektedir. Bu değişim A1 seviyesindeki kitaptan C1 seviyesindeki kitaba gidildikçe okunabilirlik puanının daha zor

olduğunu işaret etmektedir. Seviyelere göre zorlaşan kitaplarla ilgili alanyazında başka örnekler de yer almaktadır (Biçer ve Alan, 2017; Celep, 2024; Mutlu, 2020; Özdemir ve Daştan, 2022; Şimşek, 2019; Yılmaz ve Temiz, 2014; Zorbaz ve Köroğlu, 2016).

Aydın (2022) ise PIKTES dahilinde hazırlanmış “Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler” serisinin başlangıç ve orta düzeyini incelediği çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Aynı kitap serisinin Yaman (2022) tarafından incelendiği bir araştırmada ise kitapların birbirinden bağımsız olarak çok farklı sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Bu durum, aynı kitap serisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilirdiğini de göstermiştir. Günaydın (2023) PIKTES dahilinde hazırlanmış olan A1, A2 düzeyindeki Salih Hikâye Serisi’nden ve Aslı Hikâye Serisi’nden toplam 20 kitap incelemiş ve bu kitapların okunabilirlik düzeyinin *çok kolay* ve *kolay* ya da *bağımsız okuma* ve *eğitsel okuma* olarak çeşitlendiğini belirtmiştir. Söz konusu araştırmalarda yer alan A1 ve A2 dil seviyesindeki kitapların, Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan A1 ve A2 seviyesindeki hikâye kitaplarıyla benzer sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir.

Özdemir ve Daştan’ın (2022) çalışmasında Ateşman (1997) formülü kullanılarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe kitapları okunabilirlik açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda A1 seviyesindeki kitabın çok kolay, A2 ve B1 seviyesindeki kitapların kolay, B2 ve C1 seviyesindeki kitapların ise orta güçlükte çıktığı görülmüştür. Yapmış olduğumuz çalışmayla görülmektedir ki her iki çalışmadaki kitapların dil seviyelerine göre okunabilirlik düzeyleri de aynı çıkmıştır. Bu veriler her iki çalışmadaki kitapların da okunabilirlik anlamında basitten karmaşığa ya da kolaydan zora doğru bir akışa sahip olduğunu göstermektedir.

Şimşek (2019), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe, Ankara Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarını A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeylerinde incelemiştir. Yapılan incelemede Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formülleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dil seviyeleri arttıkça okunabilirlik düzeyinin de zorlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak Ateşman (1997) formülüne göre *zor*, Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre *engelli* düzeyde kitaplara rastlanmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada *engelli* ya da *zor* düzeyde kitaba rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmamız farklılık göstermektedir.

Mutlu (2020), yapmış olduğu çalışmada Yedi İklim Öğretim Seti ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti kitaplarını okunabilirlik anlamında incelemiştir. İncelemede Ateşman (1997) formülü kullanılmıştır. Her iki setteki kitaplardan A1 ve A2 seviyesinde olanlar *kolay*

düzeyde çıkarken ilerleyen seviyelerde okunabilirlik düzeylerinin de zorlaştığı görülmüştür. Bu durumda yapmış olduğumuz çalışmayla benzer bir sonuca sahip olduğu görülmektedir.

Özmen (2019), hazırlamış olduğu doktora tezi “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması” ismini taşımaktadır. Tez çalışmasında A1, A2 ve B1 düzeylerinde 6 adet hikâye kitabını incelemiştir. Yapılan incelemede Çetinkaya – Uzun (2010) ve Bezirci – Yılmaz (2010) formülleri kullanılmıştır. Kitaplar Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre eğitsel düzeyde Bezirci ve Yılmaz (2010) formülüne göre ise kolay olarak tanımlanmıştır. Çalışmamızda yer alan kitapların dil seviyelerinin karşılık geldiği okunabilirlik düzeyleri de bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Celep (2024), yapmış olduğu çalışmada “Uludağ Türkçe Öğretim Seti” ders kitaplarını incelemiştir. İnceleme sonucunda A1, A2, B1 ve B2 seviyelerindeki kitaplarını içerdikleri 134 metinle okunabilirlik anlamında incelemiştir. Ateşman (1997) formülü kullanılarak yapılan bu araştırmada kitapların dil seviyeleri arttıkça okunabilirlik düzeylerinin de zorlaştığı görülmüştür. Yapmış olduğumuz çalışmayla bu anlamda benzerlik göstermektedir.

Değirmencioğlu vd., (2024), yapmış oldukları çalışmada Ahmed Yesevi Üniversitesi tarafından hazırlanan “Yesevi Türkçe” kitap setindeki metinleri okunabilirlik bağlamında inceledikleri görülmektedir. Kitaplardaki metinler A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindedir. İncelemede Ateşman (1997) formülü kullanılırken A1, A2 ve B1 seviyelerindeki kitaplarda genel anlamda *kolay* düzeyde metinler yer alırken B2 ve C1 seviyesindeki kitaplarda yer alan metinlerin genellikle *orta güçlükte* olduğu tespit edilmiştir. Dil seviyelerine göre aşamalı biçimde değişen okunabilirlik düzeyi, bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Okunabilirlik yabancılar Türkçe öğretiminde önemi yadsınamaz. Öğrencilerin okudukları metinleri anlayamamaları öğretimin tam anlamıyla gerçekleşmesini engellemektedir. Bu sebeple okunabilirlik çalışmaları ana dilde ve yabancı dilde Türkçe öğretimi için gereklidir.

Yapmış olduğumuz çalışmada incelenen kitapların okunabilirlik düzeylerinin zor olmadığı tespit edilmiştir. Kitapların Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formülleri uygulandığında okunabilirlik puanları aşamalı ve düzgün biçimde değişim göstermiştir. Yalnızca Bezirci – Yılmaz (2010) formülüne göre okunabilirlik puanlarının düzenli sıralanmadığı görülmüştür. Kitaplardan hiçbirisi en zor okunabilirlik düzeyine sahip değildir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin bu kitapları okurken tamamı çok kolay seviyede olmadığı için sıkılmayacağı ve çok güç seviyede kitap olmadığı için de zorlanmayacakları düşünülebilir. Dil öğretiminde bu durumu Özdemir ve Daştan (2022), öğrencilerin kendi dil seviyelerinin üzerindeki metinlerde zorluk algısı yaratacağı ve kendi düzeylerinin altındaki metinlerde de

güdülenmelerini kaybedecekleri şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca ana dile uygun hazırlanan bu formüllerin yabancılara Türkçe öğretimi için okunabilirliği tam anlamıyla yansıtmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan bu hikâye kitaplarının öğrenci istekliliğini olumsuz etkilemeyeceği söylenebilmektedir. Öğrencinin okunabilirlik düzeyine uygun olduğu için öğrenmenin hedeflerine de olumlu şekilde hizmet ettiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından da hareketle formüllerin uygulanmasına dönük öneriler verilmiştir. Bu önerilerin ardından öğreticilere yönelik öneriler ve yabancılara Türkçe öğretimi hedefiyle hikâye kitabı hazırlayan yazarlara hitaben öneriler de yer almaktadır.

- Türkçe için hazırlanan okunabilirlik formüllerinin tamamının ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlandığı görülmüştür. Bu çalışmaların çoğu da yabancı çalışmalar dilimize uyarlanması şeklindedir. Temeli yabancı dillere dayanan okunabilirlik formüllerinin Türkçe için yeterli olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe için dile ait verilerden yola çıkılarak hazırlanmış okunabilirlik formülleri geliştirilmesi daha net sonuçlar alınmasına yardımcı olacaktır.
- Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış okunabilirlik formülüne rastlanmamıştır. Alandaki bu eksiklik ana dili Türkçe olan öğrencilerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler arasında var olan okunabilirlik farkının hesaplanmasını imkânsız kılmaktadır. Öğrenciler arasındaki fark hesaplanmadan okunabilirliği ölçülen metinlerin öğrenciye uygunluğu tam olarak belirlenemez. Bu hesaplama eksikliği öğrenciler arasındaki okuma hızı, okuma istekliliği vb. durumları etkileyecek ve buna bağlı olarak öğrenme becerisini de olumsuz yönde değiştirecektir. Bu ve benzeri sebeplerden ötürü yabancılara Türkçe öğretimi için okunabilirlik formülü üretilmesi gerekmektedir.
- Okunabilirlik formüllerinin dijital araçlardan faydalanılarak uygulanması süreci hızlandırıp hata payını azaltacaktır. Bunun için dijital ortamda okunabilirlik hesaplaması yapabilen ve Türkçeye uygun programlar geliştirilmesi faydalı olacaktır. Okunabilirlikle ilgili bazı formüllerde geçen sıklık tablolarının hesaplanması ve okunabilirliğe dahil edilmesi de bu şekilde kolaylaşacaktır. Günümüzde gittikçe önem kazanan ve hızlı şekilde gelişen yapay zekâ uygulamaları bu alanda kullanılacak şekilde geliştirilebilir.

- Yabancılar Türkçe öğreticileri bu çalışma üzerinde okunabilirlik hesaplamalarının nasıl uygulanacağını detaylı bir şekilde görebilirler. Bu çalışmadan yola çıkan kişiler hem söz konusu hikâye kitaplarıyla ilgili okunabilirlik istatistiklerine ulaşabilecekler hem de istedikleri başka Türkçe metinlerle ilgili kendileri okunabilirlik ölçümü yapabileceklerdir. Çalışma bu anlamda Türkçe metinler için kısmen de olsa rehberlik edebilecektir. Çalışmanın bu anlamda önem taşıdığı düşünülmektedir.
- Formüllerin uygulanması sırasında dikkat edilecek unsurlardan en önemlisi hece, kelime ve cümle sayımlarıdır. Bu sayımların eksiksiz şekilde yapılabilmesi için tek bir sayımdan daha fazlası gerekebilir. Bu çalışma içerisinde her bir kitaba ait hece, kelime ve cümle verilerinin en az 3 defa sayılması sonuçların tam olarak gerçeği yansıtması için atılmış bir adımdır. Okunabilirlik formülleri sadece nicel görünüm üzerinden ilerlemektedir. Dolayısıyla anlaşılabilirlik açısından kısmen sonuç verdiği göz önünde bulundurularak yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılmış anlam odaklı çalışmalara da göz atılarak onların önerileri de göz önünde bulundurulmalıdır.
- Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan bu kitapların daha fazla sayfaya sahip olması ya da bazı sayıca daha çok kitaptan oluşması, öğrencilerin hem dili kavraması hem de kültürle ilgili daha fazla bilgiye sahip olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin düzeylerine göre hazırlanabilecek kitaplarda günlük konuşma dilinin yanı sıra deyim ve atasözleri gibi yapıların da kullanılması öğrenci açısından faydalıdır. Daha uzun ya da sayıca daha fazla metinlerde bu gibi kullanımlar için daha çok fırsat olacağı da düşünülebilir. Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış bazı hikâye kitabı serileri çok daha fazla kitaptan oluşmaktadır. Bu konuda Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı kitapların daha kısa metinlere sahip olduğu ve öğrencinin başka kitaplara da ihtiyaç duyabileceği görülmektedir.
- A1 seviyesine uygun hazırlanan *Anılar* kitabı serinin ilk kitabıdır. Bu kitabın diğerlerinden en belirgin farkı karakterlerin konuşmasının diyaloglar halinde ilerlemesidir. Bu kitabı okuyan yabancılar Türkçe öğretimi öğrencileri için anlam karışıklıklarından uzak ve bariz şekilde diğer kitaplardan daha kolay olduğu söylenebilir. A1 seviyesine uygun hazırlanacak kitaplarda öğrencilerin hedef dille ilk kez karşılaşacakları unutulmamalıdır. Bu sebepten ötürü kitapla ilgili yapılan okunabilirlik çalışmalarında da aynı şekilde bu unsura dikkat edilmelidir.
- A2, B1, B2 ve C1 seviyelerine göre hazırlanan hikâye kitaplarında ise karşılıklı diyaloglar bırakılmış ve onların yerini A1 kitabında olduğu gibi kısa cümleler ve sık kullanılan kelimeler almıştır. Bu hikâye kitaplarının içerisinde yer alan deyimler,

kullanıldıkları sayfanın boş kısımlarında dikkat çekecek şekilde, sözlük anlamlarıyla birlikte verilmiştir. Bu kolaylık öğrencinin metinden kopmadan anlamasına olanak sağlamıştır. Bu bilgiler de hece, kelime ve cümle sayımına dâhil edilmiştir. Bu anlamda okunabilirlik çalışması yapacak kişilerin bu verilere dikkat etmesi önerilebilir.

- Alanyazındaki araştırmaların çoğuna nazaran bu çalışmada işlemler baştan sona kadar en ince ayrıntısıyla verilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının, formülleri daha kolay ve hatasız biçimde uygulaması için işlem basamaklarını eksiksiz şekilde ve birden fazla kez tekrarlayarak uygulaması faydalı olacaktır.
- Öğreticilerin uygulama sırasında metinlerin okunabilirlik verilerine dikkat etmeleri, öğrenciler için fayda sağlayacaktır. Ancak okunabilirlik formülleri sadece yapısal ölçütlere dayandıkları için tek başına bir metne uygulandığında net bir sonuç veremeyeceği (Biçer ve Alan, 2017) ve metinle ilgili farklı değerlendirmeler yapılması gerektiği de bilinmektedir.
- Yazarların hazırladıkları kitaplarda okunabilirlik düzeylerinin sadece çok kolay ya da sadece çok zor olması yabancılara Türkçe öğretimi öğrencilerinin sürecini zorlaştıracaktır. Bu durumda yazarların okunabilirliğin birçok düzeyine uygun çalışmalar yapması faydalı olacaktır. Kitapların ve içerisinde yer alan metinlerin kolaydan zora ya da basitten karmaşığa ilkesine göre hazırlanması öğrencinin faydasına olacağı düşünülmektedir. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan bu kitaplarda öğrencilerin istekliliğini olumsuz etkileyecek seviyede bir zorluğa rastlanmaması kitapların amaca uygunluğunu göstermektedir. Daha sonra bu ve benzeri hedefle kitap oluşturulacak yazarların da okunabilirlik ve öğrenci istekliliği arasındaki bu ilişkiyi göz ardı etmemeleri gerekmektedir.
- Hazırlanacak metinler henüz yazım aşamasında birçok okunabilirlik programından yardım alınarak gözden geçirilebilir. Örneğin, Microsoft Office programlarından birisi olan Word, kendi içinde kısmen tutarlı bir okunabilirlik hesaplaması yapabilmektedir. Benzer hesaplamalar yapan web siteleri de mevcuttur. Bu yöntemlerden başlangıç aşamasında yalnızca fikir almak için yararlanılabilir. Ayrıca okunabilirlik sadece yapısal özelliklerle sağlanamayacağı için diğer unsurlar da kesinlikle göz önünde bulundurulmalıdır.
- Kitap hazırlayan kişilerin okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve metinsellik ölçütleri üzerine alanyazında yapılan çalışmalara hâkim olmaları gerekmektedir. Öğrencilere uygun hazırlanacak kitapların niteliksel ve niceliksel bakımdan yeterliğe sahip olması bu ve

benzeri yöntemlerle sağlanabilir. Ayrıca kültürel unsurların ve güncelliğın göz ardı edilmemesi gerekmektedir.



KAYNAKÇA

- Acar, S. (2022). *Ana dili Türkçe ders kitapları ile iki dillilere Türkçe öğretimi ders kitaplarının okunabilirlik yönünden karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Acar, S., & Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1112789>
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/91>
- Ahmet, S. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" hikâyesinin B1 seviyesine uyarlama çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (6. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, T. (2013). A study on identifying pronunciation learning strategies of Turkish efl learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1456-1462. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.211>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106. <http://www.jlls.org/vol9no1/95-106.pdf>
- Altuntaş Gürsoy, İ. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış yardımcı okuma kitaplarının okunabilirliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Journal Of Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <https://avesis.uludag.edu.tr/yayin/27ef125b-df23-4616-8d82-f4f29799ae33/turkce-ogretiminin-sorunlari>
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 46, 63-77. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12256>
- Ateşal, Z. (2014). 8-10. sınıf "Türkçe ve Türk kültürü" ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone*, 1(1), 62-73. <https://www.academia.edu/15101592>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74. <http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>

- Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının okunabilirlik durumları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 205-226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/66328/1021035>
- Aydın, G. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan yardımcı materyallerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Journal of History School*, 15(61), 4202-4227. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66466>
- Bağcı Deviren, Ş. (2024). *İlkokul öğrencileri için düzeyleştirilmiş metin ve okunabilirlik formülü geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bağcı, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ileri düzey (C1-C2) ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 279-295. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82551/1429448>
- Bailly, D. (1998). *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*. Ophrys.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/326575>
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17396/181918>
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1986). *Introduction to text linguistics*. London Group Company.
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deumffmd/issue/40831/492667>
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12844/155621>
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34758/384478>
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin*

- Biçer, N., & Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye Yeni Türk Dili Özel Sayısı-II*, 100, 346-352. https://www.academia.edu/37835971/%C4%B0ki_Dillilik_Ba%C4%9Flam%C4%B1nda_Suriyeliler_%C3%9Czerinde_T%C3%BCrk%C3%A7enin_Etkisi
- Blaha, B. A., & Bennett, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*. D. Şahiner (Çev.) Rota Yayınları.
- Bora, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 222-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/60878/902725>
- Bormuth, J. R. (1969). *Development of readability analysis*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED029166.pdf>
- Can, F. (2021). An examination of reading texts in a journey to Turkish A1 and A2 level textbooks in terms of readability. *Shanlax International Journal of Education*, 9(S2), 139-149. <https://doi.org/10.34293/education.v9iS2-Sep.4379>
- Celep, F. B. (2024). Uludağ Türkçe öğretim seti (A1-B2) ders kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik bakımından incelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(1), 187-208. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/85846/1460705>
- Chall, J. S. (1988). Beginning Years. İçinde B. L. Zakaluk & S. J. Samuels (Ed.). *Readability-Its Past, Present & Future* (s. 2-13). International Reading Association Newark. <https://eric.ed.gov/?id=ED292058>
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve Zihin 3. Edisyon*. A. Kocaman (Çev.). Bilgesu Yayınları.
- Coleman, E. B. (1965). *On understanding prose: some determiners of its complexity*. National Science Foundation.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406923#article_cite
- Çakmak, M. Ö. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretiminde Orhan Veli Kanık'ın "Hoşgör Köftecisi" kitabının A1-A2-B1-B2 düzeyinde uyarlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/51251/633429>
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çıplak, G., & Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 170-187. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1193033>
- Çimen, A. (2023). *Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Iğdır Üniversitesi.
- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9), 96-111. https://www.academia.edu/6464562/Okunabilirlik_Kavram%C4%B1na_Y%C3%B6nelik_Bir_Derleme_%C3%87al%C4%B1nC5%9Fmas%C4%B1
- Dale, E., & Chall, J. S. (1948). A Formula for predicting readability: Instructions. *Educational Research Bulletin*. 27(2), 11-20. <https://www.jstor.org/stable/1473169>
- Değirmencioğlu, E., Botabekova, Z., & Temur, Y. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe kitap setindeki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(1), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/85846/1462080>
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15. <https://www.arapcadeposu.com/wp-content/uploads/2017/yabancidil-anadil-ogreniminde-kritik-donemler.pdf>
- Dikmen, G. (2023). *Dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri ve okuduğunu anlama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubar/issue/16968/177233>
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak “hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326- 342. <https://doi.org/10.16916/aded.677716>

- DuBay W. H. (2006). *The Classic Readability Studies*, Impact Information, COSTA MESA, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506404.pdf>
- DuBay, W. H. (2004). *The Principles of readability*, Impact Information. https://www.researchgate.net/publication/228965813_The_Principles_of_Readability
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/1360/16034>
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12842/155584>
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi* (2. Baskı). Bayrak Yayınları.
- Erişik, H. (2021). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının okunabilirliği: Türkçenin Sesi Yunus Emre örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/67287/1049673>
- Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iutded/issue/17078/178709>
- Ertem, İ. S. (2013). Yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi kullanım durumları ve dil-kültür ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21640/232602>
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3), 221-233. <https://doi.org/10.1037/h0057532>
- Flesch, R. (1979). *How to write plain English: A book for lawyers & consumers*, Harper Collins. <https://archive.org/details/howtowriteplaine00fles>
- Fry, E. (1963). *Teaching faster reading*. Cambridge University Press. <https://archive.org/details/teachingfasterre0000edwa/page/n5/mode/2up>
- Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading*, 11, 513-516, 575-578. <https://www.jstor.org/stable/40013635>
- Fry, E. (1977). Fry's readability graph: clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading*, 21(3), 242-252. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40018802.pdf>
- Fry, E. (2002). Readability versus leveling. *The reading teacher*, 56(3), 286-291. <http://www.jstor.org/stable/20205195>

- Georgiou, S. I., & Verdugo, M. D. R. (2011). *Stories as a tool for teaching and learning in CLIL*.
http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/agglika_dem/Stories_ioannougeorgioudoloresramirez.pdf
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 18(1), 271-290.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626060>
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57. [14.pdf \(tdk.gov.tr\)](https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdk/issue/49066/626060)
- Gray, W. S. (1947). Progress in the study of readability. *The Elementary School Journal*, 47(9), 491-499. <http://www.jstor.org/stable/3203004>
- Gunning, R. (1952). *The Technique of clear writing*. McGraw-Hill.
https://archive.org/details/techniqueofclear0000gunn_y0m0/page/n5/mode/2up
- Güler, M. (2012). Yeryüzündeki diller. İçinde A. İlker & M. Ekici (Ed.), *Türk dili* (ss. 44-62). Lisans Yayıncılık.
- Gün, M., & Şimşek, R. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlet/issue/82538/1424772>
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. Papatya Yayınları.
- Günaydın, Y. (2023). Readability levels of story series prepared for PIKTES. *Sakarya University Journal of Education*, 13(2), 345-370. <https://doi.org/10.19126/suje.1296885>
- Güneş, F. (2000). Çocuk kitaplarında okunabilirlik ilkeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 67, 35-40.
<https://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/82/79>
- Güneş, F. (2013a). Türkçe'de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 603-637.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1392/16395>
- Güneş, F. (2013b) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
<https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 517-535.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7327>

- Güven, A. Z., Bal, M., & Halat, S. (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından uygunluklarının incelenmesi, *International Journal of Language Academy*, 2(4), 208-231. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.109>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. Longman Group UK Limited. <https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Harmankaya, M. Ö. (2022). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler kitabının okunabilirliği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 250-264. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.10>
- Harmer, J. (2004). *Teach writing*. Longman.
- Hartman, D. K., & Allison, J. (1996). Promoting inquiry oriented discussions using multiple texts. İçinde L. B. Gambrell & J. F. Almasi's (Ed.) *Lively discussions: Fostering engaged reading* (s. 106-133). International Reading Association.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, (30), 5-6. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/adem_iscan_dil_ve_ana_dil_olarak_turkce.pdf
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınevi.
- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- Karşılayan, S. (2022). Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik sayısı ve metinlerdeki ses birimlerin okumaya etkisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6774406>
- Kerimoğlu, C. (2019). *Kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve Türkoloji: Genel dilbilime giriş* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Kincaid, J. P., Fishburn, R. P., Rogers, R. L., & Chissom, B. S. (1975). *Derivation of new readability formulas (Automated readability index, fog count and flesch reading ease formula) for navy enlisted personnel*. Navy Research Branch. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA006655.pdf>
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi* (4. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6739/90588>

- Kurudayıoğlu, M., & Kiraz, B. (2020). Dinleme Stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409. <https://doi.org/10.16916/aded.689231>
- Lively, B. A., & Pressey, S. L. (1923). A method for measuring the 'vocabulary burden' of textbooks. *Educational Administration and Supervision*, 9(7), 389-398.
- Maden, S., & Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sadeleştirilmiş metin kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 602-616. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1321620>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12854/155874>
- McLaughlin, G. H. (1969). SMOG grading-a new readability formula. *Journal of Reading*, 12, 639-646. <https://www.jstor.org/stable/40011226>
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1206-1229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/28295/300573>
- Melanlıoğlu, D., & Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32. [acarindex-1423875303.pdf \(ajindex.com\)](https://ajindex.com/1423875303.pdf)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni- öğrenme- öğretme-değerlendirme*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. [15195812_ders_kitaplarinda_okunabilirlik_2021.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/15195812_ders_kitaplarinda_okunabilirlik_2021.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni-öğrenme öğretme-değerlendirme- tamamlayıcı cilt*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 19.07.2024
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 19.07.2024

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> Erişim tarihi: 19.07.2024
- Mutlu, H. H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti, Yedi İklim öğretim seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.728455>
- Okur, A. (2020). Türkçe ders kitaplarında metinlerin türsel özellikleri. İçinde H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (s. 3-22). Pegem Akademi.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90520>
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/littera/issue/19389/205883>
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. (C.1). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature an History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2941>
- Özcan, E. (2013). 6-7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20628/219946>
- Özçetin, K., & Karakuş, N. (2020). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/731948>
- Özdemir, S., & Daştan, E. (2022). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. İçinde J. V. Andrei & M. E. Kalgı (Ed.), *International Aegean Conferences on Social Science & Humanities* (ss. 1-18). ISPEC Publications. https://tr.aegeanconference.com/_files/ugd/614b1f_61fe9e977c704ad0bd8b6cebf55c2b66.pdf
- Özkaral, T. (2015). Eskiçağda yazı, kitap ve kütüphanenin oluşum süreci; günümüz eğitime katkıları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (34), 371-384. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sefad/issue/16457/171696>

- Özmen, C. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özmen, C., & Kıran, A. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde metin değiştirimi üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(10.2), 19-42. https://www.researchgate.net/publication/361639054_Yabancilara_Turkce_Ogretiminde_Metin_Degistirimi_uzerine_bir_Calisma
- Peck, D. (1998). *Teaching culture: Beyond language*. New Haven Teachers Institute. <https://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1984/3/84.03.06.x.html>
- Penfield, M., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. Atheneum Press. <https://archive.org/details/speechbrainmecha0000penf/page/n9/mode/2up>
- Portes, A., & Schauffler, R. (1994). Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today. *International Migration Review*, 28(4), 640-661. <https://doi.org/10.1177/019791839402800402>
- Powers, R. D., Summer, W.A., & Kearsley, B. E. (1958). A recalculation of four adult readability formulas. *Journal of Educational Psychology*, 49, 99-105. <https://doi.org/10.1037/h0043254>
- Raygor, A. L. (1977). The Raygor readability estimate: A quick and easy way to determine difficulty. *Reading: Theory, Research, And Practice*, 3, 259-263. <https://readable.com/readability/raygor-readability-graph/>
- Rézeau, J. (2001). Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bordeaux-Segalen Üniversitesi. <https://theses.hal.science/tel-00007305>
- Richard, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Rossiter, M. (2002). Narrative and stories in adult teaching and learning. *ERIC Digest*, 241, 1-8. [ED473147.pdf](https://eric.ed.gov/?id=ED473147)
- Rye, J. (1982). *Cloze procedures and the teaching of reading*. Heineman Educational.
- Sağlam, D., İnce, M., & Eker, C. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik seviyesi ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1139-1151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13622>
- Sarıkaya, S. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- Sarıtaş, H. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi ve sözcük sıklığı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Senter, R. J., & Smith, E. A. (1967). *Automated readability index* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Cincinnati Üniversitesi. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/AD0667273.pdf>
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/176995>
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. Tudem Yayınları.
- Sherman, L. A. (1893). *Analytics of literature: A manual for the objective study of English prose and poetry*. Ginn & Co. <https://archive.org/details/analyticsofliter00sherooft>
- Sönmez, V. (2003). Metinlerin eğitselliğini saptamada matematiksel bir yaklaşım (Sönmez modeli). *Eğitim Araştırmaları*, 10, 24-39.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şavlı, F., & Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1367-1385. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6086>
- Şenyiğit, Y., & Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 52, 519-549. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/49455/544528>
- Şimşek, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Şimşek, R. (2021). Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *The Journal of Social Sciences*, 8(53), 315-325. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52059>
- Şimşek, Y., & Çinpolat, E. (2021). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının okunabilirlik özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 233-250. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/60912/737833>
- Taşköprü G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0(27), 645-654. <https://www.acarindex.com/pdfs/835956>
- Temizyürek, F., & Delican B. (2016) İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(3), 842–856. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/24921/263089>
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(1), 169-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177007>
- Thornbury, S. (2000). *How to teach grammar*. Longman. <https://jonturnerhct.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/how-to-teach-grammar-scott-thornbury.pdf>
- Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. Teachers College Press.
- Thorndike, E. L. (1932). *A teacher's word book of 20,000 words*. Teachers College Press.
- Thorndike, E. L., & I. Lorge. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. Teachers College Press.
- Toklu, O. (2009). *Dilbilime giriş*. Akçağ Yayınları.
- Topaloğlu, A (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ötüken Neşriyat.
- Topçuoğlu, F., & Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 125-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82534/1419142>
- Tüm, G. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gücü ve geleceği*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986. <https://doi.org/10.16916/aded.443882>
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2020). Türkçe öğretiminde yazınsal nitelikli metinlerin önemi: Bir olgubilim çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 1-5. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.40166>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı* (2. baskı). Türkiye Maarif Vakfı Yayınları. <https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski>

- Vogel, M., & Washburne, C. (1928). An objective method of determining grade placement of children's reading material. *Elementary School Journal*, 28, 373-381. <https://www.jstor.org/stable/995615>
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Akçağ Yayınları.
- Yaman, C. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarının okunabilirlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language' Education and Teaching*, 2(1), 81-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82527/1417234>
- Yılmaz, Ö., & Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234. <https://doi.org/10.16916/aded.489346>
- Yokuş, Y. (2024). *Türkçe ders kitapları (3. ve 4. sınıf) ile Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında 3 ve 4. seviye) yer alan metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların sözcük – tümce uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(1), 87-101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5445/73894>
- Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies*, 11(3), 2509-2524. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9290>

İncelenen Kitaplar

- Kanmaz, E. (2023). *A1 Hikâye Kitabı (Anılar)*. 4Boyut Yayınları
- Kanmaz, E. (2023). *A2 Hikâye Kitabı (Bekle Beni Türkiye)*. 4Boyut Yayınları
- Dere, T. (2023). *B1 Hikâye Kitabı (Hoş Geldin)*. 4Boyut Yayınları
- Dere, T. (2023). *B2 Hikâye Kitabı (Güzel Tesadüfler)*. 4Boyut Yayınları
- Dere, T. (2023). *C1 Hikâye Kitabı (Adım Adım Türkiye)*. 4Boyut Yayınları

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad Soyad: Muhammed Davut OKUR

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Yaşamı

Lisans: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İş Deneyimi

2020-2021, 2023-2024: Öğretmen

İNTİHAL RAPORU

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GAZİ TÖMER TARAFINDAN HAZIRLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 15	% 13	% 7	% 5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	johschool.com İnternet Kaynağı	% 1
4	acikerisim.fsm.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
6	ttkb.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
8	cije.cumhuriyet.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

Submitted to Eskişehir Osmangazi University

Alıntıları çıkart üzerinde
Bibliyografyayı Çıkart üzerinde

Eşleşmeleri çıkar Kapat

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezim/ Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2024

Muhammed Davut OKUR