

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**



**B1-B2 DÜZEYİNDEKİ TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA VE METİNLEŞTİRME**  
**BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SALİHA TAZE**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT**

**BOLU, TEMMUZ - 2023**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

**Saliha TAZE** tarafından hazırlanan “**B1-B2 Düzeyindeki Türkçe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Metinleştirme Başarıları Arasındaki İlişki**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalında Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.  
27/07/2023

### Jüri Üyeleri

### İmza

Danışman  
Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye  
Doç. Dr. Metin AKYÜZ  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye  
Doç. Dr. Muhammed HÜKÜM  
Sakarya Üniversitesi

.....

### Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

**Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL**  
**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

## ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 22/08/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 23 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/528 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....  
**SALİHA TAZE**

## ÖZET

### **B1-B2 DÜZEYİNDEKİ TÜRKÇE ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE METİNLEŞTİRME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SALİHA TAZE**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. B. ÜMİT BOZKURT**

**BOLU, TEMMUZ - 2023**

**XI + 63**

Hem anadilinde hem de yabancı dil öğreniminde yazma becerisi, geç gelişen ve çoğu bakımdan sorunlu bir beceri alanıdır. Okuduğunu anlama ise bireyin evrensel varoluşu için temel becerilerdendir. Bu iki temel beceri çerçevesinde, bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı metin üretme performanslarını belirlemek; okuduğunu anlama ve metinleştirme başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını, varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin metinleştirme başarıları ile okuduğunu anlama başarılarının Türkçe dil düzeyine, cinsiyete, anadiline, varsa bildikleri başka dillere göre değişip değişmediğini görmek hedeflenmiştir. İlişkisel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, Sakarya Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 200 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde öğrenciler, okuduğunu anlama testini yanıtlamış ve bir hafta sonra seçilen bir konuda yazılı metin üretmiştir. Ölçme araçları, alanyazınında var olan bir okuduğunu anlama testi ile bilgilendirici metin yazma başarıları derecelendirme ölçeğidir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin yazılı metin oluşturma ve okuduğunu anlama başarılarının ilişkili olduğu; öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının Türkçe dil düzeyine ve başka bir yabancı dil bilip bilmeme durumuna göre değiştiği, ancak cinsiyete ve anadiline göre değişmediği; yazılı metin üretiminin ise Türkçe dil düzeyine, cinsiyetine, anadiline ve Türkçe dışında dil bilme değişkenlerine göre değiştiği ortaya çıkmıştır.

**ANAHTAR KELİMELELER:** Yazma, Metinleştirme, Okuduğunu Anlama, İkinci Dil, Yabancı Dil

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERFORMANCE OF READING COMPREHENSION AND TEXTUALIZATION OF TURKISH LANGUAGE LEARNERS AT LEVEL B1-B2**

**MA THESIS**

**SALIHA TAZE**

**BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**TURKISH LANGUAGE AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

**MASTER OF ARTS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE**

**(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. B. ÜMİT BOZKURT)**

**BOLU, JULY 2023**

**XI + 63**

Writing, both in the mother tongue and in foreign language learning, is an area of skill that develops slowly and is challenging in many respects. Reading comprehension, on the other hand, is one of the basic skills for the universal existence of the individual. Within the framework of these two basic skills, this study aims to determine the written text creation and reading comprehension performances of B1-B2 level students who learn Turkish as a foreign language; to determine whether there is a relationship between textualization and reading comprehension and to determine the degree of this relationship, if any. In addition, it was aimed to see whether students' textualization achievement and reading comprehension achievement varied according to their Turkish language level, gender, mother tongue, and other languages, if any. This study, which adopted a correlational research approach, was conducted with 200 students learning Turkish at Sakarya University TÖMER (Turkish and Foreign Languages Application and Research Center). During the data collection process, students were asked to create a written text on a selected topic; they were also asked to answer a reading comprehension test. The measurement tools were a reading comprehension test selected from the literature and an informative text writing achievement rating scale. According to the findings, it has been revealed that B1 and B2 level Turkish (as a foreign language) learners' achievement in written text creation and reading comprehension are related; students' reading comprehension achievement varies according to their Turkish language level and whether they speak another foreign language or not, but not according to their gender and mother tongue; written text creation, on the other hand, varies according to their Turkish language level, gender, mother tongue and speaking a language other than Turkish.

**KEYWORDS:** Writing, Textualization, Reading Comprehension, Second Language, Foreign Language

# İÇİNDEKİLER

Sayfa

|   |            |
|---|------------|
| <b>KABUL VE ONAY SAYFASI</b> .....                                  | <b>iii</b> |
| <b>ETİK BEYAN</b> .....   | <b>iv</b>  |
| <b>ÖZET</b> .....   | <b>v</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>vi</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....  | <b>vii</b> |
| <b>TABLolar LİSTESİ</b> .....                                       | <b>ix</b>  |
| <b>KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ</b> .....                          | <b>x</b>   |
| <b>TEŞEKKÜR</b> .....   | <b>xi</b>  |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....   | <b>1</b>   |
| 1.1 Amaç ve Araştırma Soruları .....                                | 6          |
| 1.2 Önem.....   | 6          |
| 1.3 Sınırlılıklar .....   | 7          |
| 1.4 Sayılıtlar.....   | 8          |
| <b>2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> ..... | <b>9</b>   |
| 2.1 Metin.....  | 9          |
| 2.2 Metinleştirme .....   | 9          |
| 2.3 Metinsellik Ölçütleri.....                                      | 12         |
| 2.3.1 Tutarlılık .....  | 14         |
| 2.3.2 Metinleştirme Konusunda İlgili Çalışmalar .....               | 15         |
| 2.4 Okuduğunu Anlama.....   | 20         |
| 2.4.1 Okuma Sürecini Açıklayan Yaklaşımlar .....                    | 22         |
| 2.4.2 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma .....          | 24         |
| 2.4.3 İlgili Çalışmalar .....                                       | 27         |
| <b>3. YÖNTEM</b> .....  | <b>34</b>  |
| 3.1 Tasarım .....   | 34         |
| 3.2 Çalışma Grubu .....   | 34         |
| 3.3 Verilerin Toplanması .....                                      | 35         |
| 3.4 Verilerin Çözümlemesi .....                                     | 36         |
| <b>4. BULGULAR</b> .....  | <b>39</b>  |
| 4.1 Öğrencilerin Metinleştirme ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....   | 39         |
| 4.2 Metinleştirme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki .....       | 40         |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.3 Okuduğunu Anlama Başarımının Düzeye, Cinsiyete, Anadiline ve Bilinen Diğer Dillere Göre Değişimi ..... | 42        |
| 4.4 Metinleştirme Başarımının Düzeye, Cinsiyete, Anadiline ve Bilinen Diğer Dillere Göre Değişimi .....    | 44        |
| <b>5. TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>49</b> |
| 5.1 B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Metinleştirme ve Okuduğunu Anlama Başarımı.....                           | 49        |
| 5.2 Öğrencilerin Metinleştirme ve Okuduğunu Anlama Başarımları Arasındaki İlişki .....                     | 50        |
| 5.3 Okuduğunu Anlama Başarımının Düzeye, Cinsiyete, Anadiline ve Bilinen Diğer Dillere Göre Değişimi ..... | 51        |
| 5.4 Metinleştirme Başarımının Düzeye, Cinsiyete, Anadiline ve Bilinen Diğer Dillere Göre Değişimi .....    | 52        |
| 5.5 Öneriler .....   | 55        |
| <b>6. KAYNAKLAR.....</b>   | <b>57</b> |

## TABLolar LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 3.1.</b> Çalışma grubuna ilişkin bilgiler .....  | 34 |
| <b>Tablo 3.2.</b> Okuma becerisi - düzeyler ve puan aralıkları .....  | 37 |
| <b>Tablo 3.3.</b> Maddeler için kappa istatistikleri .....  | 37 |
| <b>Tablo 3.4.</b> Metinleştirme becerisi - düzeyler ve puan aralıkları .....  | 38 |
| <b>Tablo 4.1.</b> Öğrencilerin metinleştirme başarımına ilişkin betimsel istatistikler...                               | 39 |
| <b>Tablo 4.2.</b> Öğrencilerin okuduğunu anlama başarımına ilişkin betimsel istatistikler .....                         | 39 |
| <b>Tablo 4.3.</b> Metinleştirme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki .....   | 40 |
| <b>Tablo 4.4.</b> B1 düzeyi öğrencilerin metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki ilişki .....          | 41 |
| <b>Tablo 4.5.</b> B2 düzeyindeki öğrencilerin metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki korelasyon ..... | 41 |
| <b>Tablo 4.6.</b> Düzeye göre okuduğunu anlama .....  | 42 |
| <b>Tablo 4.7.</b> Cinsiyete göre okuduğunu anlama .....   | 43 |
| <b>Tablo 4.8.</b> Anadili değişkenine göre okuduğunu anlama.....  | 43 |
| <b>Tablo 4.9.</b> Türkçe dışında bilinen dil değişkenine göre okuduğunu anlama.....                                     | 43 |
| <b>Tablo 4.10.</b> Düzey değişkenine göre yazılı metin üretimi .....  | 44 |
| <b>Tablo 4.11.</b> Cinsiyet değişkenine göre yazılı metin üretimi.....  | 45 |
| <b>Tablo 4.12.</b> Anadili değişkenine göre yazılı metin üretimi toplam puanların görünümü.....                         | 46 |
| <b>Tablo 4.13.</b> Anadili değişkenine göre yazılı anlatım alt boyut puanları .....                                     | 46 |
| <b>Tablo 4.14.</b> Türkçe dışında yabancı dil bilme değişkenine göre metin üretimi....                                  | 47 |

## KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

- TÖMER** : Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi  
**Vb.** : Ve benzerleri  
**Vd.** : Ve diğerleri



## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleőtirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaőan, kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, mesleki hayatımda da bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı dőtündüğüm kıymetli danışman Doç. Dr. B. Ümit BOZKURT'a teőekkürü bir borç biliyor ve őükranlarımı sunuyorum. Yine çalıőmamda veri toplama araçlarını uygulama aşamasında sürekli yardımda bulunarak yükümü hafifleten ve gelecekteki hayatında çok daha başarılı olacağına inandığım kıymetli çalışma arkadaőlarım Öğr. Gör. Furkan VAROL ve Öğr. Gör. Ayőe KOCABAŐ'a da sonsuz teőekkürlerimi sunarım. Ayrıca her stresli anımda desteğini esirgemeyen, yüksek lisans eğitimim boyunca yanımda olan çok kıymetli eőim Fahri TAZE'ye, araőtirmamı yaparken zamanından alıp bu süreçte daha az ilgilenmek zorunda olduğum canım yavrum Aybike TAZE'ye teőekkürü bir borç bilirim.

Teőekkürlerin az kalacağı diğer üniversite hocalarımda da bana dört yıllık üniversite hayatım boyunca kazandırdıkları her şey için ve beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için hepsine teker teker teőekkürlerimi sunuyorum ve son olarak beni bu günlere sevgi ile getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük őansım olan fedakar annem ve babam Gülser–İbrahim OKUMUŐ'a sonsuz teőekkürler...

Saliha TAZE

# 1. GİRİŞ

Dil öğrenimi, uzun erimli ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu süreç, kimi öğrenciler için görece hızlı ve kolayken kimi bireyler için yaha güç olabilmektedir. Alanyazınında yabancı bir dili öğrenme süresine ilişkin belirli bir yargı yoktur. İnsan dillerini öğrenmek için gerekli olan sürenin ne kadar olduğu sorusuna cevap vermek için öncelikle bir sıfır noktasına ihtiyaç duyulmaktadır. ABD Yabancı Hizmet Enstitüsü (Foreign Service Institute) Dil Eğitim Merkezi, İngilizceyi sıfır noktası kabul ederek diğer dillerin zorluklarını ve öğrenme sürelerini bir araştırma yaparak yayımlamıştır. Buna göre dillerin öğrenme süreleri, 575 saat (24 hafta) ile 2200 (88 hafta) saat arasında değişebilmektedir. Türkçenin 1100 saatte öğrenilebilecek bir dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Sarıgül, 2018).

Dil eğitimi süresince öğrencinin başarılı olmasını ya da dili öğrenme süresini etkileyen birçok değişken vardır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin başarılarını etkileyen değişkenler içinde öğretmen, öğrenci, ders işlenişi, çevresel ve eğitim sistemi olmak üzere beş ayrı etken ön plana çıkmıştır (Özer ve Korkmaz, 2016, s.61)

Sınırlı bir zaman içinde sınırlı bir çerçevede görülen öğrenimle bir dili tamamen öğrenmek mümkün değildir. Bir dili öğrenen kişi sadece o dilde konuşmayı ya da yazmayı değil aynı zamanda o dilde düşünmeyi ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmeyi de beceri haline getirmelidir. Aksi halde sadece dilbilgisi yapıları ya da belirli kalıplar ile öğrenilmiş dil, beceri olmaktan çok ihtiyaç gidermeye yarayan bir araç olmaktan öte gidemez. Yabancı bir dili öğrenmek, kişiye yeni bir kimlik ve yeni bir dünya görüşü kazandırmanın dışında kişinin iç dünyasında da değişiklikler oluşturan bir süreçtir. Birey öğrendiği yabancı dil sayesinde kazandığı yeni bilgilerle çevresi hakkında özel bir bakış açısı kazanır ve bu kazanımlarla birlikte bireyin iç dünyasında birtakım değişiklikler yaşanır. (Yılmaz, 2010, s.31)

Bireyin doğar doğmaz kullanmaya başladığı ilk beceri dinlemedir. Bu sebeple dil gelişimi, ilk olarak temel dil becerilerinden dinleme ile başlar, konuşma ile devam eder; örgün eğitimin başlamasıyla okuma ve yazma becerileri öğrenilir ve gelişen ve yenilenen bir süreç olarak devam eder. Kişinin dil alanında yetkin

kabul olabilmesi için dil becerilerini bütünlük içerisinde kazanması beklenir (Temizyürek ve Çevik, 2017, s. 115).

Bir dili öğrenen kişi okuma ve dinleme gibi anlama becerilerinin yanı sıra anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerini de edinir. Bahsi geçen becerilerin hepsi ayrı bir alan olmanın yanı sıra birbirini etkileyen alanlardır. Yazabilmek için okumak ve dinlemek gerekir. Okumayan biri, yeteri kadar bilgi birikimine sahip olamayacağı için yazarak kendini ifade etmede zorlanabilir (Arıcı, 2018, s.14).

Birey ortalama 6-7 yaşlarında okuma becerisinin ilk aşamasını kateder ve eğer özel bir durum yoksa bundan sonraki yaşamında bu beceriyi kullanmaya devam eder. Oğuzkan'ın (1981, s.111) okumayı "bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi" tanımı temel alınırsa ilk dönemlerde bireyin sadece seslendirme yaparken zaman geçtikçe okuduğu tümce ve metinlerden anlam çıkarması, metinlerin vermek istediği iletiyi anlaması ve yaşamıyla ilişkilendirmesinden söz edilebilir. Şüphesiz anadilinde okuma ve okuduğunu anlama becerisi özellikle akademik başarı için çok önemlidir. Bir araştırmanın sonucu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir (Göktaş, 2010). Ateş (2017), okuduğunu anlama düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarının, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2011), ilköğretim dördüncü sınıfa giden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik, sosyal, fen teknolojileri ve Türkçe dersinde gösterdikleri başarı arasındaki ilişkiyi göstermiştir.

Okuma işlemi kesitler şeklinde yatay bir hareketle ve kesitten kesite sıçramalar şeklinde gerçekleşir (Er, 2005). Bu kesitler anadilindeki okumalarda daha büyük ve her kesitte yoğunlaşma süresi daha kısa olmasına rağmen yabancı dildeki okumada kesitler daha küçük, yoğunlaşma süresi daha uzundur. Bu nedenle bir dili, yabancı bir dil olarak öğrenirken okuma becerisinin gelişimi daha çok çaba ve emek gerektirir ve bu gelişim zamana yayılır.

İlk zamanlarda yabancı dilde konuşulanı anlamak zor ve zahmetli olduğundan yabancı dili öğrenenler ihtiyaçlarının büyük bir kısmını okuma yoluyla öğrendikleri ile giderir. Birey yabancı bir ülkede ilk dönemlerde konuşma

becerisinde kendini yetersiz hissettiğinden ya da utandığından, anlaşılmamaktan korktuğundan dolayı edilgendir. Okuma eyleminin geriye dönük yinelenebilmesi, anlamı bilinmeyen kelimeleri inceleme olanağı olması, zaman sınırlaması olmaması, yabancı dil öğreniminde okuma becerisinin öne çıkmasının sebepleri olarak sayılabilir. Bu nedenlerle okuma, yabancı dil öğretiminin temelinde yer alır. Bu beceri, öğretim sürecinde girdiye dayalı olduğu için, üretken dil becerilerine göre önceliklidir ve bu becerilerin geliştirilmesini destekler (Çakır, 2015, s.266). Bireyin ne kadar çok metin okursa o kadar gelişeceği varsayılır. Öğrendiği dilin düşünce sistemine yaklaşır ve o dilin kavram dünyasını anlamaya çalışır. Bu süreçte yabancı dil öğrenen bir bireyin anadilinden farklı olarak hedef dilde iletişim becerisi kazanabilmek için daha çok metinle karşı karşıya gelmesi gerekir (Ak-Başıoğlu ve Aksu, 2016, s.79). Okuma aynı zamanda yabancı dilde sözcük, kavram ve bilgi öğrenmenin kolay ve hızlı yollarındandır (Durmuş, 2013, s.142). Çoğu insan başlangıç seviyesinde, sözcükleri dinlediklerinden çok okuduklarından öğrenir ve bu sözcükleri diğer dil becerilerinde de kullanmaya başlar. Zamanla sözcük ya da söz öbeği düzeyinde anlamadan öteye geçilir ve belirli uzunlukta tümceleri ve içinde geçtiği bağlamı anlama becerisi geliştirilmeye çalışılır. Birey artık daha uzun yapılarla etkileşir ve bu yapılarda konuyu anlayabilir.

Okuma ve yazma becerisi birbiriyle ilişkili becerilerdir. Dilidüzgün (2014), yazma eyleminin bir kod oluşturma süreciyken okumanın bir kod çözümleme süreci olduğunu söylemiştir. İster anadilinde ister yabancı dilde yazma becerisi de okuma gibi süreç içinde gelişen bir beceri alanıdır. Birey, okuma sürecinde kazandığı alt becerileri, yazma sürecine de aktarır. Okuma ve yazma, birçok açıdan bütünlük becerilerdir.

Metin kavramı son zamanlarda dilbilim alanındaki gelişmelerle “iletişim sürecinin temel birimi” olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bundan dolayı metin kavramını tanımlarken anlam genişlemiş ve birçok metin tanımı yapılmıştır. Bu tanımların bazıları şu şekildedir: “Metin; bilgi vermek, uyarmak, coşku yaratmak, korkutmak, eğlendirmek gibi değişik amaçlarla dille oluşturulan bölüm”dür (Çotuksöken, 2011, s.20). Metin sözlü ya da yazılı olabilir (Kocaman ve Osam, 2000). Metin, bütünsel bir birimi ifade etmektedir. En genel tanımıyla metin, “kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir

amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün” olarak ifade edilebilir (Onursal, 2003, s.124).

Nasıl ki okumak sadece bir metni seslendirmek değil de aynı zamanda o metni anlamlandırmak ve içerdiği iletiyi kavrayabilmekse metinleştirme de sadece kelimeleri yanyana getirmek değil; anlamsal ve mantıksal olarak bir bütün halinde iletişimi sağlamaktır. Belli ölçütleri içermesi gerektiğinden her sözcük topluluğu metin kabul edilemez. Bundan dolayıdır ki yazma, öğrencilerin zorlandığı bir beceri alanıdır. Çakır (2010) bunun sebebinin, dili öğreten eğitimcinin dili öğrenenden beklentisinin net olmamasından kaynaklanabileceğini; yazma becerisi kavramıyla ilgili çoğu yabancı dil öğretmeninin yanıldığı konunun, öğrencilerden hiç yardım almadan bireysel olarak eksiksiz bir kompozisyon yazmalarını beklmeleri olabileceğini söylemiştir. Araştırmasında öğrencilerin %81’inin yazmayı zor bir alan olarak düşündüğü, %48’inin yazarken sıkıldığı, %57’sinin de yazarken yardıma ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryaki (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin metin oluşturma becerilerini ve sorunlarını tespit etmek istemiş; yazma düzeylerini kelime düzeyi, cümle düzeyi, paragraf düzeyi ve tüm düzeyler olmak üzere 4 aşamada incelemiştir. Metin oluşturma aşamalarına göre kelime düzeyinde orta (%67), cümle düzeyinde zayıf (%86) ve paragraf düzeyinde öğrencilerin tamamının (%100) zayıf olduğu, araştırmanın önemli sonucudur.

Bir metnin bütün olarak algılanmasıyla ilgili temel kavramlardan tutarlılığı, Keçik ve Subaşı-Uzun (2004, s.10) metindeki anlamsal-mantıksal uyum, bütünlük olarak ifade etmiştir. Van Dijk (1981), tutarlılığın tema, fikir, sonuç veya söylemin özü olduğunu, bir metinde tutarlılıktan bahsetmek için cümleler arasında mantıksal bir düzen olması ve geçişlerin yerinde yapılarak metinde birlik sağlanması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Coşkun, 2005, s.104).

Gerek ders kitaplarındaki metinlerin gerekse öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin tutarlılığını tespit etmeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilen güncel ölçek çalışmaları da mevcuttur. Dilekçi (2021) tutarlılıkla ilgili ölçme ölçütlerini derlemiştir; Dölek ve Hamzadayı (2022) bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirmiştir. Metin değerlendirmeye ilişkin ölçme aracı geliştirme çalışmalarının anadili olarak Türkçe öğretiminde daha yaygın olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise çalışma sayısının daha az olduğu söylenebilir.

Türkçe okuduğunu anlama becerisi zayıf olan yabancı öğrencilerin metin üretme becerileri ile okuduğunu anlama becerileri güçlü öğrencilerin metin üretme becerileri arasındaki farklılaşma; okuma ile metin üretimi ediminin arasındaki ilişkiyi sorgulamayı gerektirmektedir. Bu araştırma, bu ilişkiyi sorgulama güdüsü taşımaktadır.

Aktaş (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını birçok değişkene göre incelemiştir; Türkçe dersi dışında herhangi bir yayın okuyan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Deniz (2017), 7. sınıf öğrencilerinin dilbilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama düzeylerinin yazma başarısına olan etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada, okuma sıklığı ve Türkçe dersindeki başarısı yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatımlarının daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçtan hareketle okuduğunu anlama becerisi kazanan yazarların etkili metinler üretebildikleri gibi nitelikli yazı yazabilen bireylerin de iyi düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip olduğunu söylemiştir. Temur (2006) ise öğrencilerin okuma oranları arttıkça yazılı metin çalışmalarında daha çok ve daha farklı türde sözcükler kullandıklarını tespit etmiştir. Alanyazınındaki araştırmalar incelendiğinde genellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki okuma konulu çalışmaların, okuma becerisini geliştirme yöntemlerinin, okuma hatalarının, öğretim için kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin özelliklerinin incelenmesi noktasında yoğunlaştığı görülmektedir. Yazma beceri alanında ise çalışmaların genellikle yazma hataları, yazma kaygıları, öğrenci tarafından yazılan metnin yazılı metin ölçütlerine uygunluk durumları, yazma sorunları ve yazma becerisini geliştirecek etkinlik örnekleri araştırılmıştır. Bu çalışmalara Tiryaki'nin (2011) yazma becerisi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması, Yaylı ve Yaylı'nın (2018) Yediiklim ders kitabında bulunan yazma etkinliklerini değerlendirmeye yönelik çalışması, Özbay ve Zorbaz'ın (2013) bütüncül metin tutarlılığı ölçeği, Azizoglu, Demirtaş-Tolaman ve İdi-Tulumcu'nun (2019) akademik yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar ve bunların çözümleri için yaptığı çalışma, Açı ve Topçu-Tecelli'nin (2020) okuma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik öykü kullanımı araştırması örnek verilebilir. Alanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi düzleminde okuduğunu anlama ve metinleştirme becerisinin ilişkisinin olup olmadığını inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu tez ile bu boşluğa yönelik veri sağlanacağı öngörülmektedir.

## 1.1 Amaç ve Araştırma Soruları

Amaç, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrencilerin metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımlarını (performanslarını) belirlemek; metinleştirme ve okuduğunu anlama edimleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını, varsa bu ilişkinin derecesini göstermektir. Ayrıca öğrencilerin metinleştirme ile okuduğunu anlama başarımlarının dil düzeyine, cinsiyete, anadiline, varsa bildikleri başka dillere göre değişip değişmediğini görmek hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda şu alt sorulara yanıt aranacaktır:

- B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin *metinleştirme başarımları* ne düzeydedir?
- B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin *okuduğunu anlama başarımları* ne düzeydedir?
- Öğrencilerin *metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları* arasında ilişki var mı?
  - B1 düzeyi öğrencilerin *metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları* arasında ilişki var mı?
  - B2 düzeyi öğrencilerin *metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları* arasında ilişki var mı?
- Öğrencilerin *okuma başarımları*
  - *Türkçe dil düzeyine* göre değişiyor mu?
  - *cinsiyete* göre değişim gösteriyor mu?
  - *anadillerine* göre değişim gösteriyor mu?
    - Türkçeden *başka bir yabancı dil bilip bilmemesine* göre değişim gösteriyor mu?
- Öğrencilerin *metinleştirme başarımları*,
  - *Türkçe dil düzeyine* göre değişiyor mu?
  - *cinsiyete* göre fark gösteriyor mu?
  - *anadillerine* göre değişim gösteriyor mu?
  - Türkçeden *başka bir yabancı dil bilip bilmemesine* göre değişim gösteriyor mu?

## 1.2 Önem

Yabancı bir dili öğrenmek günümüz dünyasında her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Gerek uluslararası ilişkiler gerekse daha fazla iş olanağı için artık birden fazla yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir. Bu durum yeni dil

öğrenme yöntemlerinin keşfedilmesine, farklı yollarla dil öğrenimine zemin hazırlamıştır.

Yabancı bir dil her ne şekilde öğrenilirse öğrenilsin geliştirilmesi gereken dört beceri alanı vardır. Her beceri alanını aynı seviyede geliştirmek mümkün olmasa da dildeki dört temel beceri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri birbirinden bağımsız düşünülemez. Birinin eksik gelişmesi diğerini de olumsuz yönde etkiler. Özellikle okuma becerisi ister anadili için ister yabancı dil için olsun hem yazmayı hem de konuşmayı besleyen bir anlama becerisidir. Bir öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ne kadar gelişirse, yazma becerisi de o denli gelişmesi beklenir. Şen (2015), yabancı dilde okuma becerisinin öğrencilerin anlama yetisini ve kelime dağarcığını geliştirdiğini öğrencilerin diğer dil becerileri olan yazma, konuşma ve dinlemede de daha etkin olmalarını sağladığını söylemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütenlerin en çok üzerine eğilmesi gereken beceri alanı okumadır. Zira dil öğreniminin ilk zamanlarında öğrenci yeni sözcüklerin büyük bir çoğunluğunu okuma yoluyla kazanır. Aynı durum anadili öğretiminde de geçerlidir. Türkçe dersi zayıf olan daha doğrusu okuduğunu anlama becerisi zayıf olan bir öğrencinin diğer derslerde de başarısız olduğunun görülmesi rastlantı değildir. Durgun ve Önder'in (2019) yaptığı çalışmada fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma, problem çözme becerisi ve alt boyutlarının pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler ile görüşüldüğünde veya yapılan akademik çalışmalar tarandığında öğrencilerin en çok yazma ve konuşma alanında zorlandıkları ve bu alanlardaki gelişimin okuma ve dinlemeye göre daha geç geliştiği anlaşılmaktadır. Alanyazında gerek öğrencilerin öğretim sırasında sorunlarını belirlemek gerekse alandaki araç-gereç ihtiyacını karşılamak için yapılmış çalışmaların yanında ayrıca anadili, bilinen yabancı diller, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin durumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

### **1.3 Sınırlılıklar**

Araştırma;

- Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi düzleminde, B1 ve B2 dil düzeyleri ile,
- okuduğunu anlamının ölçülmesinde çoktan seçmeli soru tipi ile;

- görüş içeren metin türünde yazılı metin oluşturma ile sınırlıdır.

#### **1.4 Sayıtlar**

Araştırma;

- araştırmanın katılımcılarının --öğrenim gördükleri kurumda belirlenen düzeyleri dikkate alındığından-- B1 ve B2 düzeyinde oldukları ve
- alanyazınından alınan okuduğunu anlama ile metinleştirme ölçme araçlarının düzeye uygun ve ilgili becerileri ölçmek için geçerli ve yeterli olduğu sayıtlarıyla yürütülmüştür.



## 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1 Metin

Türkçe Sözlük'te, metin sözcüğü “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.” olarak tanımlanır. (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023). Bir başka tanımıyla metin, “Bir iletişim esnasında gerçekleşen birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlı bulunan sözceler toplamı”dır. (Aksan, 1993, s.257). Anlam ve anlatım bütünlüğü olan, okumaya konu olan, basılı ve yazılı her şey geniş anlamda bir metindir (Özdemir, 2000). Hartman ve Allison (1996) metnin, bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi olduğunu söyler (akt. Göçer, 2010:275). Aksan ve Aksan (1991, s.99) metnin –dilsel işlevinin vurgulanarak- açıklanması gerektiğini savunmuştur. Birçok araştırmacının metnin tanımını yaparken bildirişime, iletişime, alıcıya gönderilen mesaja vurgu yaptığı görülmektedir. Beaugrande metni sadece “tümceler dizisi” olarak tanımlamanın onun iletişimsel olarak işlevini gözardı etmek olduğunu söylemiştir. İletişimin gerçekleşmesi koşulu metin oluşturmaktır. Gösterge bilim metni iletişimin gerçekleşmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımlarken iletişimsel işlevleri olabilen tablo, çizim, resim gibi ürünleri de metin olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde, iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşımaktadır (Dilidüzgün, 2017, s.23).

Dilidüzgün (2017, s.23) her metnin bir defa oluşturulabileceğini, dilsel olarak aynı öğeler kullanılsa bile anlamsal-mantıksal bağlamda daha önce oluşturulmuş bir metni ikinci kez oluşturmanın mümkün olmadığını söylemiştir. Bunun nedeni aynı sözcüklerin farklı bağlamlarda farklı anlamlara işaret etmesindedir.

### 2.2 Metinleştirme

İletişim sırasında verici alıcıya metin aracılığıyla ileti göndermektedir. Başka bir deyişle verici duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla alıcıya iletirken metin oluşturmaktadır. Metin oluşturmak iki biçimde gerçekleşmektedir: Sözlü ve yazılı. Doğru iletişimin kurulması için iyi düzenlenmiş yani yazılı ya da sözlü olarak iletişim değeri yüksek metinler önemli duruma gelmektedir (İşeri, 2021, s.142).

Metin iletişimin temel birini oluşturmaktadır. İster sözlü ister yazılı olarak kurulan iletişimde metin oluşturulmakta ve alıcıdan da kurulan metnin çözülmesi anlamlandırılması istenmektedir. Metin üretimi gerçekleştirilirken etkin bir biçimde metin üreticisi tarafından kullanılması gereken artalan bilgilerini oluşturmaktadır. Bu bilgilerin zihinde şema bilgileri olarak yer alması iyi düzenlenmiş metinlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu bakış açısıyla De Beaugrande (1984) metin üretim evrelerini yedi aşamada gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bu evreler “amaç tespiti, düşünceleri oluşturma-düzenleme, söylem tasarımı, kavram ağını kurma, dilsel gösterenleri seçme, metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş ve seslenme-yazma”dır. Akbayır (2021) yapmış olduğu çalışmada Şubaşı-Uzun’un (2002) bu evrelere “konuyu seçme ve sınırlandırma, iletiyi belirleme ve yazılanları denetleme olmak üzere üç evre eklediğini belirtmiş ve bu evreleri şöyle aktarmıştır:

*Amaç tespiti:* Bir metin üç amaç için kurulur. Düşünsel anlatım için, sanatsal anlatım için ve toplumsal amaçlar için. Kısaca anlatmak gerekirse Düşünsel anlatım iletişimde dilin betimsel amaçlarına yönelik olarak kullanılır. Bu amaçlar bilgi vermek, bilgi edinmek-almak ve düşünceleri değiştirmektir. Bu sebeple bilgi aktarmak amacıyla oluşturulan metinlerde betimsel kullanımın yoğun olması beklenir. Anlatım biçimi olarak açıklama ve tartışma; düşünüyü gelişime tekniği olarak örneklendirme, karşılaştırma, kanıtlama, tanık gösterme, tanımlama kullanılır.

İkinci amaç olan sanatsal anlatımda birey duygusal eğilimlerini belirtmek ve karşısındakiyle paylaşmak için metin oluşturur. Analtımsal amaçlara yönelik oluşturulmuş metinler estetik değerleri ve içsel özellikleri aktardığı için bu tarz metinlerde anlatım biçimi olarak betimleme ve öyküleme; metni geliştirme yollarından benzetme ve konuşurma kullanılır.

Üçüncü amaç olan toplumsal amaçlara hizmet etmek için oluşturulan metinlerde toplumsallaşmanın temenlinde yatan sebepler ve insanlar arasındaki ilişkiler aktarılır. Bu nedenle bu metinlerde seslenmeler, selamlaşmalar, vedalaşmalar, davetler, duyurular, reklamlar vb. kullanımlar bulunur.

*Konuyu seçme ve sınırlandırma:* Amaç tespit edildikten sonra kişi “üzerinde duracağı şey”i belirler. Bunu belirledikten sonra konuya olan ilgisini ve bilgi düzeyini dikkate alarak gerekli sınırlandırmaları yapar.

*İletiyi belirleme:* Metinle bir niyet doğrultusunda oluşturulan yapılardır. Birey savunacağı düşünceyi veya duyguyu belirleyerek yazı yazar. Farklı amaçlarla yazılmış metinlerin anlatım biçimleri de farklı olur. İletiyi belirlendikten sonra ona uygun anlatım biçimi ve içerdiği düşünceyi destekleme teknikleri seçilir. İletiyi bir yazıda birliği sağlar. Bunun nedeni iletiyi besleyen yan düşünceler ne kadar eşsiz olursa olsun sadece iletiye katkıda bulunmasıdır.

*Düşünceleri oluşturma, düzenleme (Kurgu):* Metin oluşturulurken önce verilmesi hedeflenen mesaj ve bu mesajı destekleyecek düşünceler belirlenir. Daha sonra bu düşünceler kurgulanarak düzenlenir. Kurgu yapılırken kullanılacak anlatım biçimine, düşünceyi geliştirme yollarına, biçim ve içerik arasındaki uyuma dikkat edilerek anlamlı ve işlevsel bir bütün oluşturulur.

*Söylem tasarımı:* Söylem tasarımı metnin içine sunulacak olan bağlamın özelliklerini, Metni okuyanın beklentilerini ve iletişimsel amaca uygun olarak düzenlenmesi özelliklerini kazandırması bakımından önemlidir. Söylem tasarımı Halliday'a (1978) göre içinde tanımlanan söylem alanını, söylem deyişini ve söylem kipini kapsar (akt. Akbayır, 2013, s.194).

Söylem alanı ortam yani metnin üretildiği ve sunulduğu anda alıcıya ulaştığı yerdir. Söylem deyişi metnin biçimsel özelliklerini belirleyen ve metnin okuyucu ile etkileşime girmesiyle ilişkilidir. Metindeki dil kullanımı, bu etkileşim biçimine yönelik olarak belirli biçimsel özellikler taşır.

*Kavram ağını kurma:* Kavram ağı metinde yer alacak önermelerin birbiriyle uyumlu, tutarlı ve ortak bir konuya yönelik olmasıyla kurulur. Yazar metninde hangi kavramdan bahsedecek ise o kavramı ve alanını besleyen, onunla ilişkili olan, o kavramı çağrıştıran sözcükleri kullanarak kavram ağını oluşturabilir. Kavram ağını oluşturmada terimler çok önemlidir. Özenle seçilmiş ve iyi tanımlanmış terimler metindeki düşüncenin saydam olmasını sağlar. Terimler metinde anlatılan olayın, durumun ya da olgunun okuyucu tarafından algılanması için önem arz eder.

*Dilsel gösterenleri seçme:* Bu evrede yazı içeriğine uygun kavram ve sözcüklerin seçimi yapılır. Seçim yapılırken uygun sözcüklerin seçilmesi metin içeriğinin tam ve eksiksiz olması açısından önemlidir. Sanatsal bir metin oluşturulurken sıfatlara, bilimsel bir metin oluştururken eylemlere yer verilmesi dilsel gösterenlerin seçimidir. Her farklı türde metin farklı dilsel düzenlemeler içerir.

*Metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş:* Bir metnin bağlaşıklık özelliğine sahip olması, metindeki belirteç, önad, eylem gibi sözcük türlerinin metnin türünü belirginleştirmesi o metinde dilsel kodlamanın başarılı olduğunu gösterir. Bir önceki seviye olan dilsel gösterenleri seçme ile paralel olarak ilerler.

*Seslenme/ yazma:* Bu evre metin üretiminin en son aşamasıdır. Bu aşamada içerikte bulunan tüm öğeler ve parçalar dil yoluyla kodlanır veya dokunur. Akbayır'a göre metin yazarının, metni oluşturan öğeleri birbirine aşamalı bir şekilde eklemesiyle oluşur. 'Dokuma' süreci söz konusudur

*Yazılanları denetleme:* Metin üretiminin bu son evresinde yazar oluşturduğu metinde anlatım bozukluğu varsa bunları düzeltir, yazdığı dilin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına ne kadar uygun olduğunu tespit eder ve gerekli düzeltmeleri yapar. En sonunda bir sonraki başlıkta açıklamaları yapılan metinsellik ölçütlerini kontrol eder (Akbayır, 2013, s.192-200).

### **2.3 Metinsellik Ölçütleri**

Bir yapının metin olarak kabul edilebilmesi için bazı ölçütleri barındırması gerekmektedir. Kelimeleri oluşturduğu cümlelerin metne dönüşmesi için sahip olması gereken birtakım ölçütler vardır. Her tümce dizisi metin olarak kabul edilemez. De Beaugrande ve Dressler (1981) metinsellik ölçütlerini, yedi başlık altında toplamıştır. Bu ölçütler bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk, metinler arasılıktır. Bu ölçütlerden bağdaşıklık ve tutarlılık metin içi; amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygunluk ve metinler arasılık metin dışı unsurlar olarak ayrılır. Metin dışı unsurlar okuyan ya da dinleyen kişiye bağlı unsurlardır (akt. Dilidüzgün, 2008, s.30).

Metinsellik, metni metin yapan bileşenlerin oluşturduğu bütündür. Bağlaşıklık, metin tümceleri arasındaki dilsel, dilbilgisel bağlantıdır. Tutarlılık, metnin tümceleri ve tümceden daha büyük parçaları (örneğin yazılı metinlerde paragraflar) arasındaki mantıksal, anlamsal bağlantıdır (Uzun, 2019, s.177).

Dilidüzgün metin kavramının tanımını yapmak, yazılı ya da sözlü bir ifadenin metin olup olmadığını değerlendirmek ve metin olanla olmayana kesin çizgilerle birbirinden ayırmak için birtakım ölçütlerin geliştirilmesi gerektiğini; iletişimi gerçekleştirebilmenin baş koşul olduğunu, iletişimin eksiksiz olması gerektiğini vurgulamıştır (Dilidüzgün, 2017, s.27).

İşeri (2021, s.119-129) metinsellik ölçütlerini metin merkezli ölçütler ve kullanıcı merkezli ölçütler olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Metin merkezli

ölçütler bağlaşıklık ve tutarlılık; kullanıcı merkezli ölçütler amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, konu, durumsallık, metinlerarası ilişkidir.

De Beaugrande ve Dressler'in metinsellik ölçütlerinin tanımı kısaca şu şekildedir: (akt. Coşkun, 2007, s. 45-48).

*Bağdaşıklık* (Cohesion): Metindeki kelime ve cümlelerin bir sıra hâlinde birbirleriyle bağlanması durumları hakkındadır. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısında bulunan dil bilgisel ilişkiler aracılığıyla ortaya çıkan bağlantılarla oluşur.

*Tutarlılık* (Coherence): Bu yapının bağdaşıklığın bir adım ötesi olduğunu Gutwinski'nin (1976), tutarlılık kavramının daha çok cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyle ilgili olduğunu ifade etmesinden çıkarabiliriz. Bu açıdan bakıldığında tutarlılık kavramı metnin derin yapısıyla ilgilidir (akt. Coşkun, 2007, s.235-240)

*Amaçlılık* (intentionality): Bir metinde yazarın metnini okuyan kişiye anlatmak istediğini, vermek istediği iletiyi, fikri ortaya koyabilmiş olmasıdır.

*Kabul Edilebilirlik* (acceptibility): Yazarın amacını (yazının ana fikrini) ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koymasıyla ilgilidir.

*Bilgilendiricilik* (informativity): Bir metnin onu okuyanın ya dinleyenin dikkatini çekebilmesi, bu kişilerde var olan eski ya da yeni bilgileri dengeli bir biçimde içeriğinde barındırmasıdır.

*Durumsallık* (stiuationality): Bir metnin konusuna, hitap ettiği kesime, hedeflediği amaca ve metin türüne uygun şekilde anlatımındır.

*Metinler Arasılık* (intertextuality): Bu kavramı ilk kez ortaya atan Fransız edebiyat kuramcısı Kristeva'dır. 'Her metin bir alıntılar mozaigi gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür (Aktulum, 1999, s.40-41). Buna göre metnin anlamı, kendine özgü düzenlenişi ve dönüşümünde ortaya çıkmaktadır.

De Beaugrande ve Dressler'in metnin iletişimsel bir olgu olduğunu söyler. Fakat bu yedi ölçütten birinin dahi olmaması metni iletişimsel olmaktan çıkarır. Ve onlara göre iletişimsel olmayan bir metin, metin değeri taşımaz (akt. İşeri, 2021, s.118).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma beceri alanı ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok milletlere ya da anadillere göre yazma becerisi düzeyini

belirleme, yine aynı değişkenler dikkate alınarak öğrencilerin yaptıkları yazma hatalarını tespit etme, farklı teknik ve yöntemlerle yazma eğitimi verme ya da geliştirme üzerinedir. Uluslararası öğrencilerin oluşturduğu yazma çalışmalarında tutarlılık üzerine yapılmış araştırma oldukça azdır. Aksan (1998) tutarlılığı kavramlar arasındaki ve metnin içindeki mantıksal düzeni sağlayan bütün olarak ifade eder. Bu açıdan bakıldığında yeni bir dili öğrenen bir bireyin yazısında tutarlılık kriterini sağlayabilmesi için dağarcığındaki kelimeleri bağlaması, cümlelere ve durumlara uygun dilbilgisi kurallarını kullanması, aynı zamanda bunları bir ahenk ve bütünlük içinde yapması gerekmektedir. Bu fikir yabancı öğrencilerin yazma çalışmalarındaki tutarlılığı belirlemeye ve ortaya çıkan tutarlılık düzeylerinin okuduğunu anlama ile olan ilişkisine yönelik araştırmamızı yapma ihtiyacı doğurmuştur.

### **2.3.1 Tutarlılık**

Tutarlılık metindeki mantıksal bağlantı olarak tanımlanır. Tutarlılık, metindeki bilgilerin mantıksal olarak uyumlu olmasını ifade eder (Alan, 1994). Mantıksal uyum, birbirini onaylayan ya da reddeden fikirlerin metin içinde belirli bir tutarlılık içinde anlatılması; yazarın ele aldığı konuda dile getirdiği düşünceleri aynı metin içinde kendisiyle çelişmeden ortaya koyabilmesidir (Bahar, 2014).

Bir metindeki tutarlılık yapısı iki düzeyde ortaya çıkmaktadır: Bölümsel ve bütünsel. Bölümsel tutarlılık metindeki her tümce ya da tümceciğin yorumlandıktan sonra bir önceki tümcenin ya da herhangi bir tümcenin sunuluşuna bağlantısıyla gerçekleşir (Uzun, 1995). Bütüncül tutarlılık ise dili kullananların metin parçalarından yola çıkarak oluşturmayı deneyecekleri bütünsel konuya göre her yeni tümcenin metnin bütünüyle kurduğu mantıksal ilişki doğrultusunda ortaya çıkar.

İşeri'ye göre bir metinde anlamsal tutarlılık ve kullanımsal tutarlılık olmak üzere iki tür tutarlılık ölçütü vardır. Metin tutarlılığı önerme değeri taşıyan ve metnin çözümleme açısından soyut yapıda olan sözceler arasındaki ilişkilerin mantıksal olarak birbirine uyumlu olmasıdır. İki önerme arasında kendiliğinden var olan anlam ilişkisi anlamsal tutarlılıktır. Kullanımsal tutarlılık ise metnin dış bağlamla olan etkileşimiyle ilgili değerlendirmeleri kapsamaktadır. Çünkü dilin kendisi dışında diğer dil dışı öğelerle de ilişkisi vardır. Kişinin dünya bilgisini kullanarak metnin bütünlüğüne anlamsal, mantıksal boyutta eklemeler yaparak kurduğu yapıdır. Kullanımsal tutarlılıkları kurarken anlamsal tutarlılıkların

varlığına dayanır. anlamsal tutarlılık açık ve içselken kullanımsal tutarlılık kurulur. Bunun için öncelikle metnin anlamsal tutarlılık yapısı ele alınır. Anlamsal yapı kurulduktan sonra metnin dışında metni etkileyen durumlar ele alınarak makro yapı ortaya konur. (İşeri, 2021, s.128-129)

Coşkun (2005, s.105), tutarlı bir metnin taşınması gereken özellikleri şunlar olduğunu belirtmiştir: Tutarlı metin bütünlük taşımalıdır, tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik olmalıdır, merkezinde konu vardır, devamı getirilmeyen ya da yarım bırakılan düşünceler yoktur, mantıklı bir plan çerçevesinde oluşturulmuştur, birbiriyle çelişen ifadeler barındırmamalıdır, tutarlı bir metinde gereksiz tekrarlar bulunmaz ve bir birim metinden çıkarıldığında o parça eksikliğe sebep olur. Metinde söylenenleri okuyucunun eksiksiz anlaması için yeterli bilgi bulunur ve metin boyunca süren bir üslup vardır.

### **2.3.2 Metinleştirme Konusunda İlgili Çalışmalar**

Bu bölümde alanyazında bulunan metinleştirme çalışmalarından bahsedilmiştir. Çalışmalar “anadili Türkçe olan öğrencilerin yazılı metinleri” ve “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı metinleri” olmak üzere iki bağlamda aktarılmıştır.

Anadili Türkçe olan öğrencilerin yazılı metinleriyle ilgili çalışmalar:

Coşkun (2005), ilköğretim 5. ve 8. sınıftaki farklı ekonomik düzeydeki öğrencilerin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri bakımından incelemiştir. Öğrencilere 10 adet konu verilerek yazdırılan metinlerin bağdaşıklık araçlarının kullanımında ciddi sorunlar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğrenci metinlerindeki tutarlılık puanının 5 üzerinden 3.1 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin metin tutarlılığı noktasında yaşadıkları sorunların “Metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası”, “Olaylar arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen metne aktarılamaması”, “Metinde olayların akışının birden değişmesi ve ani geçişler yapılması”, “Metin birimleri arasında çelişkiler ve mantıksızlıklar bulunması”, “Hikâyede birçok olayın üst üste ve çok kısa biçimde verilmesi”, “Hikâyede bir odak noktasının bulunmaması”, “Hikâyeye 1. şahıs ağzından anlatımla başlanıp, 3. şahıs ağzından anlatımla devam edilmesi”, “Hikâyede anlatılmaya başlanan fakat ilerlemeyen, yarım bırakılan olayların ve durumların bulunması”, “Hikâyedeki olay örgüsünde çok önemli bir işlevi olan bir olayın veya olaylar dizisinin üstü kapalı biçimde aktarılması buna karşın asıl olay

örgüsü içinde çok önemli etkisi olmayan bir olayın detaylı biçimde anlatılması”, “Metnin farklı bölümlerinin tek paragraf halinde verilmesi”, “Metin türünün hikâye olmaması”, “Hikâyeden ayrı açıklama ve öğütlere yer verilmesi”, “Yazılanların bir metin oluşturamayacak kadar kopuk ve anlaşılmaz olması” şeklinde tespit edilmiştir.

Ülper (2011), bir yazılı metnin en önemli işlevinin iletişim olduğunu ve yazılı metinlerdeki bu işlevin karşılanmasının tutarlılık ölçütlerini barındırması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamdan yola çıkarak öğrenci metinlerindeki tutarlılık sorunlarını saptamıştır. Öğrenci kompozisyonlarını yaş, okul ve cinsiyet değişkenlerine göre inceleyen araştırmacı kızların ve yüksek öğretimde okuyanların daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Yılmaz (2012), lisede 11. Sınıfta okuyan öğrencilerin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık başarılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmayı yaparken başarılarının okul türüne, ailenin gelir düzeyine, cinsiyete, öğrencinin okuduğu kitap sayısına ve öğrencinin sosyal medyada yazışma süresine göre ne kadar farklılık gösterdiğini araştırmıştır. Rastgele seçilmiş 11. sınıfa giden 300 öğrenci ile çalışan araştırmacı bağdaşıklık oluşturma düzeyi ile okul türü, okunan kitap sayısı, cinsiyet ve sosyal medyada yazışma süresi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, gelir düzeyininse etkili olmadığını tespit etmiştir. Tutarlılık bakımından çıkan sonuçlara göre cinsiyet, okunan kitap sayısı, ailenin gelir düzeyi, sosyal medyada yazışma süresi ve okul türü arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Çoban (2012), 7. sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetleri ile öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı araştırma verilerini 10 adet hikaye konusu ile öğrencilere yazdırdığı metinlerden elde etmiştir. Analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: Cinsiyete göre metinlerde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından sadece gönderim ögesinin kızlar lehinde sonuç ortaya çıkmıştır. Tutarlılık düzeyi analizinde ise cinsiyet ve sosyoekonomik açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacı bağdaşıklık ve tutarlılık açısından metin oluşturmaya yönelik tavsiyelerde bulunmuştur.

Can (2012), 9.ve 10. sınıfta eğitim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından incelemiştir. Araştırmada öğrencilere 10 adet konu verilmiş ve bu konulardan birinin seçilmesi

istenmiştir. Seçilen konularda yazılan kompozisyonların değerlendirilmesinde Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği, Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği ve Düşünceyi Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda orta öğretim öğrencilerinin paragraf tutarlılığı bakımından önemli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Paragrafa etkili giriş yapabilme ve düşünce organizasyonu kurabilme bakımından 10. sınıflar 9. sınıflardan daha başarıyla “paragrafi etkili bir sonuçla bitirebilme, ana fikir oluşturabilme, paragrafta ana düşünce-yardımcı düşünce uyumunu kurabilme” bakımından 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı derecede bir başarı farkı görülmemiştir.

Seçkin, Arslan ve Ergenç (2014), lise ve üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını incelemiştir. Bunun için 9. ve 11. sınıfa giden lise öğrencileri; 1. ve 3. sınıfa giden 40 üniversite öğrencisi ile çalışan araştırmacılar giriş paragrafı için öğrencilere üç cümle vermişler ve devamında bu cümlelerden yola çıkarak öğrencilerden öyküleyici anlatım ile bir metin oluşturmalarını istemişlerdir. Öğrenci metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını tespit etmek için Coşkun (2005) tarafından hazırlanan “bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği” ve “öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği” ni kullanan araştırmacılar tüm sınıflarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla bağdaşıklık öğelerine yer verdiğini, öğrencilerin gönderim öğelerine daha çok yer verdiğini bunun tam tersi olarak değiştirim öğelerine çok az yer verdiğini tespit etmişlerdir. Tutarlılık açısından elde edilen sonuçlarda ise kız öğrencilerin tutarlılık ortalamasının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca lise ve üniversite öğrencilerinin aralarında tutarlılık sağlamada anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha anlamlı ve mantıklı metinler yazdığı bu araştırmanın bir başka sonucudur.

Tiryaki ve Mengüllüoğlu (2016), Türkçe öğretmen adaylarının bilgilendirici metin oluşturma sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. 85 öğretmen adayının yazdığı metinlerin incelendiği bu çalışmada en sık karşılaşılan sorunların “bilgileri sunmada anlam boşluklarının bulunması”, “bir paragrafta birden fazla bilgi biriminin bulunması” ve “bilgi birimlerinin arasında ani geçişler yapılması” olduğu tespit edilmiştir. En az rastlanan sorunlar ise “gereksiz tekrarlara yer

verilmesi”, “konuyla ilgili doğru bilgilerin bulunmaması” ve “birbiriyle çelişen anlamsal zıtlık oluşturan bilgilere yer verilmesi”dir.

Kalı (2016), Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. Sınıftaki öğretmen adaylarının kendilerine verilen minimal bir öyküden yola çıkarak oluşturdukları yeni öykünün bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyini incelemiştir. Verilen öykü parçasını kendi yazdıkları öykünün uygun bir yerine yerleştirilmesinin istendiği araştırma sonucunda tutarlılık düzeyini kız öğrencilerde daha iyi olduğu, bağdaşıklık düzeyinin ise 4. sınıflarda daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Dağasan (2018), ortaokul 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada sosyoekonomik düzeyi farklı olan öğrencilerin yazılı metinlerindeki farkın ne derecede olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesinde Ülper’in (2011) yazma becerisinde tutarlılık ölçeğini kullanmıştır. 347 adet yazılı metin inceleyen araştırmacı metinleri “yetersiz”, “kabul edilebilir” ve “yeterli” olarak analiz etmiştir. Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin yazılı üretimlerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2015), çalışmasında beş yaşındaki çocukların sözel metinlerindeki tutarlılık, bağlaşıklık ve tümce özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam 110 çocuk ile çalışan araştırmacı çocukların konuşmalarından aldığı sözel metinlerde tümle özelliklerini belirlemek için kendi geliştirmiş olduğu “tümce ve metin değerlendirme formu”nu kullanmıştır. Araştırmacı tarafında önce çocuklardan alınan sözel metinler yazıya geçirilmiştir. Metinler en az sekiz cümleden oluşmakta ve metinlerin konusu çocukların kişisel hayatları hakkındadır. Bu metinler önce cümle özellikleri olarak sonra tutarlılık ve bağlaşıklık ölçütlerini kullanma düzeyi olarak incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre çocukların yüklem türü bakımından en çok isim cümlesi, cümlenin yapısı bakımından en çok basit cümle, öge dizilişi bakımından en çok kurallı cümle kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya göre çocukların ölçünlü dil kullanmaya yakın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise çocukların sözel metinlerinin bağlaşıklık olarak yeterli ve kabul edilebilir fakat tutarlılık bakımından yetersiz ve kabul edilebilir düzeyde olduğudur. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim verilen kurumlarda dil

edinimi için yapılan etkinliklerde öğrenci sorunlarına daha çok odaklanması gerektiği vurgulanmıştır.

Bozok (2019), Türkçe kitapları aracılığıyla öğrencilere sunulan metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık kullanımlarının görünümelerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmasını 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinler ile sınırlandırmıştır. Çalışma için dokuz adet metin incelenmiştir. Analizler sonucunda en çok kullanılan bağdaşıklık ögesinin “kelime bağdaşıklığı” olduğu tespit edilmiştir. Tutarlılık öğelerinden ise en çok “karşılaştırma bağlantısı” olduğu ortaya çıkmıştır. En az kullanılan bağdaşıklık türünün “değiştirim”; en az kullanılan tutarlılık türünün “genelleştirme” olduğu çalışmanın bir diğer sonucudur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı metinleriyle ilgili çalışmalar ise şöyledir:

Melanlıoğlu (2017), Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi isimli çalışmasında yazmanın konuşmaya oranla daha zorlayıcı bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Bir yazının metin kabul edilebilmesi için tutarlılık ölçütünü bulundurmasını söyleyen araştırmacı tutarlılığı “bir yapıya metin özelliği kazandıran ana öge” olarak açıklamaktadır. Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada öğrencilerin kompozisyonlarında tutarlılık ölçütüne ne derece dikkat ettikleri araştırılmıştır. Araştırma Leh öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin kompozisyonlarının değerlendirilmesinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği araştırmanın bir diğer tarafıdır. Çalışma sonucunda tutarlılık konusunda yapılması gerekenler için önerilerde bulunulmuştur.

Ercan-Güven (2019), B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları metinleri bağdaşıklık, tutarlılık ve uzunluk olarak incelemiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilere iki ayrı metin yazdırılarak bu metinlerden hareketle düzey açısından karşılaştırma ve belirlenen düzeylerin öğrencilerin bireysel farklılıkları bakımından incelemesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda serbest konuda yazılan metinlerin yönlendirilerek yazdırılmış metinlerden bağdaşıklık düzeyi bakımından daha iyi olduğu; tutarlılık bakımından ise yönlendirilmiş metinlerin daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında yapılan tutarlılık ve bağdaşıklık düzeylerini ve metinsellik unsurlarını belirleme konusunda çalışmaların yoğun olduğu gözükmektedir. Araştırmacılar genellikle öyküleyici, bilgilendirici türdeki

metinlerin tutarlılık düzeylerini belirleme çalışması yapmıştır. Genel olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine, cinsiyetleri, okul türü, okuduğu kitap sayısı gibi değişkenleri incelemiştir. Alanyazındaki çalışmaların çok büyük kısmı anadili Türkçe olan öğrenciler için yapılmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazmalarındaki tutarlılık düzeyi inceleme çalışmaları sayıca azdır.

#### **2.4 Okuduğunu Anlama**

Okumanın literatürde birçok tanımı vardır. Türk Dil Kurumu sözlüklerinde okuma, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek, “yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” olarak tanımlanmaktadır. Diğer tanımlara bakıldığında Çaycı ve Demir (2006), okumayı “bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği”; Razon (1980, s.1; akt. Yangın ve Sidekli, 2006, s.1), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği”; Ülper, (2010, s.3) “yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci”; Karatay (2010, s. 459) “görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümlme ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdümlü işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası”, Greenal ve Swan (1986, s.2) “amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilginin metinlerden elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirme etkinliği” (akt: Güneyli, 2007, s.20); Demirel (1999, s.50) “göz ve ses organlarının beraber çalıştığı karmaşık bir süreç” olarak tanımlar. Bu süreçte bilişsel davranışlarla psiko-motor beceriler ortak çalışarak yazılı sembollerden anlam çıkarmak söz konusudur.

Genel bir tanım yapılacak olunursa okuma bir dilin alfabesindeki harfleri ve sembolleri tanıyarak onları birleştirebilme, seslendirebilme, dildeki anlamının farkına varma ve bu eylemden bir anlam çıkabilmedir.

Bir yazar herhangi bir konuda sahip olduğu bilgileri bir takım amaçlar doğrultusunda olası okur kesimine iletmek için yazılı metin biçiminde kodlar. Kodlanan bu bilginin okur tarafından metinden çıkarılabilmesi için bir kod çözme işlemi gerçekleşir. Bu işlem metnin türü, okunabilirliği gibi bir takım metinsel özellikler ile okurun amacı, okumaya ilişkin bilişsel donanımı ve duyuşsal durumuna bağlı olarak yaşanabilecek uzun ya da kısa belirli bir süreci gerektirir. (Ülper, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005) okuma türleri sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma şeklinde türlere ayrılmıştır. Okumanın türlere göre amaçları Türkçe Dersi Öğretim Programında (2005) şu şekilde belirtilmiştir:

Sessiz okuma türünde öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak amaçtır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en ayırtıcı fark sesli okuma türünde sadece anlamının değil, aynı zamanda anlatmanın da olmasıdır.

Sesli okuma türünde öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin telaffuz edilme şekillerini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamak amaçtır. Bu okuma yöntemi öğrencilerin okuma okuma düzeylerini tespit etmeye destek olurken aynı zamanda onu dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma yöntemi, dinleyen kişilerin metindeki konuya ilgi duymasını sağlamakla birlikte dinleyenlerde okuma zevki uyandırır.

Göz atarak okuma türünün amacı konunun detaylarına girilmeden, ana hatlarıyla, çerçeve olarak kavranmasıdır.

Özetleyerek okuma türünün amacı konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamaktır.

Not alarak okuma türünün amacı öğrencileri okuma eylemi sürecinde aktif kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

İşaretleyerek okuma türünün amacı okunan metindeki konunun anlamasına yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

Tahmin ederek okuma türünün amacı öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

Soru sorarak okuma türünde metni okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak o metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamak esastır.

Söz korosu türünde öğrencilerin okuma ve beraber çalışma becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Okuma tiyatrosu türünün amacı okunan metnin türünü, yapısını, dilini ve metindeki şahıs ve varlıkların özelliklerini anlaması sağlanır.

Ezberleme okuma türünün amacı öğrencilerin belleklerini güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Metinlerle ilişkilendirme türünün amacı Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Tartışarak okuma türünün amacı öğrencilerin, bir metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve aynı zamanda karşıdaki kişilerin bilgi ve fikirlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

Eleştirel okuma türünün amacı metni okuyanlara okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; daha sonrasında konuyu pozitif ve negatif taraflarıyla ve yansız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaştır.

Muhakkak her okuma türünün amacı da farklılık göstermektedir. Bireyler okuma eyleminin şeklini amacına göre belirler. Fakat Ülper'e göre okumanın genel amacı metnin iletisini kavramaktır. Bir okur eğlenmek, zaman geçirmek, sınava hazırlanmak, araştırma ve inceleme yapmak vb. gibi pek çok amaç için okuyabilir. Fakat hiç bir amaç metni kavramaktan bağımsız değildir. Grabe (Akt. Ülper,2021, s.7) okumanın amaçlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

- bilgi bulmak için okumak
- öğrenmek için okumak
- eleştirme / değerlendirme için okumak
- genel olarak anlamak için okumak

#### **2.4.1 Okuma Sürecini Açıklayan Yaklaşımlar**

Okuma ediminin tanımları tarandığında okumanın bilişsel ve duyuşsal taraflarının olduğu görülmektedir. Ayrıca okuma çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğu için bunu açıklayan yaklaşımların da çeşitli olduğu görülmüştür. Ülper (2021, s.41), okuma ediminin oluşumunu açıklamak için ortaya atılan birçok modelin birbirlerinden ne kadar farklı olursa olsun genel olarak benzer özellikler barındırdığını, bu modellerin sahip olduğu ortak özelliklerinin temel alınarak farklı yaklaşımlar içerisinde bir araya getirilebileceğini söylemektedir. Bu noktada iç

doğrultulu okuma yaklaşımı, dış doğrultulu okuma yaklaşımı ve etkileşimsel okuma yaklaşımı olarak ayırım yapılmıştır.

Ülper (2021, s.41-56), okuma sürecini açıklayan yaklaşımları şöyle aktarmıştır:

İç doğrultulu okuma yaklaşımı, 1972’de Gough tarafından ortaya atılmıştır (akt. Altunkaya, 2015, s.46). Bu yaklaşıma göre okuma eylemini yapan bireyin okuduğunu anlama süreci harf-ses-hece-sözcük-sözcük öbeği-cümle sırası şeklindedir.

Nunan’a (1999) göre iç doğrultulu okuma yaklaşımında bireyin okuduğunu anlaması için her adımın dizelerini birleştirmesi gerekir (akt. Altunkaya, 2015, s.46). Araştırmacılar tarafından “sesli okuma süreci” olarak değerlendirilen bu modelde okuyucu metni anlamaya çalışırken art alan bilgisini neredeyse hiç kullanmaz. Bu noktada kod çözme işlemi yavaş ilerler. Özbay (2011, s.10) bütünleştirici okuma modelinde bireyin metni anlamaktan çok harfleri ve kelimeleri seslendirmeye çalıştığını belirtmiştir.

Okur, bir metni okurken göz, metin ile beyin arasındaki iletişimi sağlar. Kişi ses, selem, sözcük ve tümeyi aşamalı ve sistematik şekilde okur. Bu işlem sonrasında kişi tümcedeki anlamı anladıktan sonra tümcelerin birleşimiyle oluşan metindeki bilgiye ya da anlama ulaşır. Bu yaklaşımın savunucuları okurların metni anlamak için bütün sözcükleri görmesi gerektiğini, sözcüklerin kodunu çözebilmek için ses ve harflere odaklanması gerektiğini, okuma becerisini kazanmak için sözcüklerin ard arda tanınması gerektiğini, harflerin, har ve ses ilişkilerinin, sözcüklerin okuma öğretiminde en temel kavramlar olduğunu, okurların sözcük kodlarını yanlışsız olarak çözmeleri gerektiğini savunurlar (akt. Ülper, 2021, s.42).

İç doğrultulu okuma yaklaşımını yabancı dil olarak Türkçe öğretimi noktasında ele alırsak kuşkusuz bir öğrencinin Türkçe harfleri tanınması ve seslendirebilmesi çok önemlidir. Fakat seslendirdiği sözcüğü tanımaz; okuduğu cümlenin anlamını sezemez ve metnin bağlamını anlayamazsa seslendirme yapmaktan öteye geçemez. Altunkaya (2015, s.47), okurun metni doğru bir şekilde anlamlandırabilmesi için öğrendiği dilin kültürü ve toplumu hakkında da bilgi sahibi olması ve bu bilgileri ile okuduğu metin arasında anlam ilişkisi kurması gerektiğini belirtmiştir.

Dış doğrultulu yaklaşımına göre bireyin bir metni anlaması için ön bilgi durumu ve o metinden beklentisi önem taşır. Okuduğunu anlamlandırma sahip

olunan bilgilerin kullanılmasıyla oluşur. Bu durumda okuma süreci sırasında okur aktif olmalıdır. Okurun, metni okuma amacı ve okuduğu metnin türü neyse metindeki sözcüklerden ve art alan bilgilerinden yola çıkarak çıkarımlar yapar.

Bu yaklaşımı savunanlar, okurların okuduğu metindeki tüm sözcükleri bilmese de metni anlamlandırabileceğini, bilmedikleri kelimeleri anlamdan ya da dilbilgisel ipuçlarından tanımlayabileceklerini, okumanın sözcükleri arka arkaya tanımaktan çok anlamsal faaliyetler yapabileceğini, tümçeleri, parafraları ve bölümleri okumanın okuma öğretiminde başlıca nokta olması gerektiğini ve okuma ediniminin en önemli yanının okuma eyleminde kazanılan bilginin türünün ve miktarının olduğunu savunur (Ülper, 2021, s.47-48).

Etkileşimsel okuma yaklaşımı, çözümleneci ve bütüncül yaklaşımların bileşimini savunmakta bu yaklaşıma göre okuyucular hem metni analiz etmeli hem de metnin daha geniş anlamına ve bağlamında bakmalıdır. İç doğrultulu yaklaşımda okumaselerden metne doğru ve çizgisel olarak izlerler. Dış doğrultulu yaklaşımda ise okurun sahip olduğu şemaları kullanarak gerçekleştirdiği çıkarım yapma durumudur. Bu süreçte çizgisel olarak devam eder. Her iki yaklaşımda da okurun gerçekleştireceği işlemler ön plandadır. Fakat okuma ve anlamlandırmayı edinmenin açıklanabilmesi için her iki yaklaşımın da ortaya attığı kaynakların birleştirilmesine gereksinim görülmüştür. Kısacası bir metnin okunup anlamlandırılabilmesi için hem metnin dilsel kodunun çözümlenmesi hem de bu süreçte aldığı metinsel uyarılarla ilgili şemaları etkimleştirmesi ynai bu iki işlemi eş zamanlı olarak gerçekleştirebilmesi gerekmektedir (Ülper, 2021, s.53-55).

#### **2.4.2 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuma**

Okuma ve yazma bir eğitim sonu öğrenilen, dinleme ve yazma gibi sosyal ortamda kazanılmayan beceri alanlarıdır. Hangi dilde olursa olsun insanların bilgi almak için en çok kullandığı yöntemdir. İlköğretimin ilk yıllarında birey alfabedeki harfleri tanımayı, onları birleştirmeyi ve seslendirmeyi öğrenir. Bu süreçte okuduğunu anlama ikinci plandadır. İlerleyen zamanlarda birey okuduğu metinde anlatılanı, verilen bilgiyi ve mesajı anlamaya başlar.

Yabancı dil öğreniminde okuma da tıpkı anadilinde okuma gibi ilk olarak - anafilinde farklı bir alfabeyle hakimse- alfabeyle öğrenir en son aşamada anlamaya geçer. Yabancı dil öğrenirken okuma yapan kişi hem cümledeki sözcüğün anlamını bilmeli hem cümledeki gramer yapısının işlevini bilmeli hem de bu sözcük ve gramerin cümleye kattığı anlamı fark etmelidir. Okuma beceri alanının aynı

zamanda kelime dağarcığını geliştirme gibi bir avantajı vardır. Nitekim yabancı bir dili öğrenen birey için kelime sayısı odukları fazla önem arz eder.

Bireyler bir metni ihtiyaçlarına göre veya keyif almak için okur. Anadilinde olduğu gibi yabancı dilde de okuma yapmanın çeşitli amaçları vardır. Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Çerçeve metninde okuma beceri alanı bu amaçlar göz önüne alarak oluşturulmuştur.

#### **2.4.2.1 AVRUPA BIRLIĞI DILLER İÇİN ORTAK ÇERÇEVE METNİNDE OKUMA**

Kazandırılmak istenen hangi beceri olursa olsun belli bir program dahilinde yürütölmek zorundadır. Belli bir program kontrolünde verilmeyen eğitim-öğretim faaliyetlerinde tam anlamıyla amaca ulaşamaz. Bu bakış açısıyla yabancı dil öğretiminde öğretim programlarını, kullanılacak ders kitapları ve materyelleri, ölçme ve değerlendirmede baz alınacak kriterleri ortak bir çerçevede toplamak amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi oluşturulmuştur.

Temelinde çok dillilik ve kültürel yetiyi geliştirme yetisi bulunan AOBM, dokuz bölümden oluşmaktadır. Yücel (2006), çerçevenin üç ana konu üzerinde yoğunlaştığını belirtir:

- Avrupa parlamentosunun dil politikası ile ilgili amaç ve açıklamaları
- Bildirişimsel yetinin kapsadığı alanlar ve bununla ilgili çok detaylı açıklamaları
- Beceri ve yetilere göre yabancı dil düzeylerinin belirlenmesi için ortak ölçüt betimlemeleridir (A1-A2-B1-B2-C1-C2).

Avrupa Birliği Diller İçin Ortak Çerçeve Metninde (2018) dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma için seviyelere göre yeterlilikler belirlenmiştir. Programın son güncel hali olan 2018 versiyonunda okuma becerisi için A1 öncesi seviyesi eklenmiştir. “Boş zaman etkinliği olarak okuma” yeterlilikleri dışında tüm okuma kazanımlarında A1 öncesi düzeyin tanımlayıcısı bulunmaktadır. Çerçeve metne göre okuma sadece anlamak ya da bilgi edinmek işi değildir. Bu açıdan bakıldığında AOBM’de “amaçlara yönelik okuma” yeterlilikleri belirlendiği görölmektedir. Bu yeterlilikleri “genel yeterlilikler”, “yazışmaları okuma”, “bilgi ve gerekçeleri anlamak için okuma”, “yazılı talimatları okuma” ve “boş zaman etkinliği olarak okuma” olmak üzere altı bölümde düzenlenmiştir.

*Yazışmaları okuma*, hem kişisel hem de resmî yazışmaları okumayı kapsar.

Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Mesajın uzunluğu ve karmaşıklığı/basitliği,
- Bilginin somutluğu, rutin bir format izleyip izlemediği,
- Dilin ne ölçüde standart, gündelik anlatıma ait ve deyimsel olduğu,
- Konunun ne ölçüde gündelik olduğu veya ilgi alanlarıyla veya uzmanlık alanıyla ilgili olup olmadığı.

*Fikir sahibi olmak için okuma* (arama okuması), uygunluk düzeyini değerlendirmek amacıyla yapılan hızlı okuma “göz gezdirme” [skimming] ve belirli bir bilgiyi aramak için yapılan “tarama” [scanning] becerilerini içermektedir. İşaret dili metinlerinde ise her iki işlev de videoyu “hızlı ileri sarma” yöntemiyle gerçekleştirilir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Metin tiplerini (bildiri, broşür vb’den makale ve kitaplara kadar),
- Düzyazıdan ziyade görsel eserler olan metinlerden kullanışlı metin düzeni yardımıyla zaman ve fiyat gibi somut bilgileri çıkarma,
- Önemli bilgiyi belirleme,
- Düzyazı metnini uygunluğu için tarama,
- B2 seviyesinde ifade edilen okuma hızı.

*Bilgi ve sav için okuma* -detaylı okuma-, birinin elindeki amaç için uygunluğuna karar verdiği yazılı veya işaret dilindeki bir metni dikkatli bir şekilde incelenmesini kapsar. Genellikle bu detaylı okuma becerisi eğitim ve meslek hayatıyla ilişkilendirilir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Basit, kısa, resimli, bilgilendirici materyal ile başlayan karmaşık rapor ve makalelere doğru ilerleyen metin tipleri,
- Kişisel ilgi alanına giren aşına olduğu gündelik konular ile başlayan kendi ilgi alanının dışındaki konulara doğru ilerleyen metin konuları,
- İçerik hakkında bilgi sahibi olma ile başlayan daha ince noktaları ve çıkarımları anlamaya doğru ilerleyen okuma derinliği.

*Yönergeleri okuma*, bilgi için okumanın uzmanlık içeren türüdür ve yine yazılı veya işaret dilindeki metinlerle ilgilidir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Basit uyarı ve yönlendirmelerle ilgili rutin yasaklar ile başlayan, muhtemelen uzmanlık alanı dışındaki aşına olmadığı bir şey hakkında ayrıntılı koşullara ve karmaşık komutlara doğru ilerleyen yönergelerin konusu,
- Bağlamlama ve bilinirlik derecesi,
- Birkaç kelime/işaret ile başlayan, aralıksız bir metindeki detaylı ve uzun karmaşık yönergelere doğru ilerleyen metin uzunluğu.

*Serbest zaman etkinliği için okuma*, hem kurgu hem de kurgu olmayan yazılı veya işaret dilindeki metinleri kapsar. Bunlar kişinin ilgi alanına bağlı olarak okuduğu diğer metin tiplerinin yanı sıra, yaratıcı metinleri, farklı edebiyat şekillerini, dergi ve gazete makalelerini, internet günlüklerini veya biyografileri içerebilir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Uzunluk, metin çeşitliliği ve resim olup olmaması,
- Basit insan ve yer betimlemeleri ile başlayan, anlatıma dayalı farklı metinler ile devam eden, farklı metin tiplerindeki çağdaş ve klasik yazılara doğru ilerleyen metin çeşitliliği,
- Gündelik konular (örneğin, hobi, spor, serbest zaman etkinliği ve hayvanlar) ve somut durumlar ile başlayan, çeşitli soyut ve edebî konulara doğru ilerleyen konu çeşitliliği,
- Dil türü: Basitten biçimsel karmaşık üsluba doğru,
- Okuma kolaylığı: Resimler yardımıyla tahminde bulunma ile başlayan, büyük ölçüde bağımsız okuma ile devam eden, metin çeşitliliğini fark edip takdir etmeye doğru,
- Anlama derinliği: Taslak şeklinde/ana hatlarıyla anlama ile başlayan, hem örtük hem de açık anlam çıkarmaya doğru bir ilerleme.

### **2.4.3 İlgili Çalışmalar**

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuma becerisi için birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların sesletim, okuduğunu anlama, okuma sorunları, okuma kaygıları ve çeşitli değişkenlerin okuma becerisine etkisi olarak gruplanabileceği görülmüştür.

Türker (2018), blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Çalışmasını B2

düzeyi öğrencileri ile sınırlandıran araştırmacı öncelikle bir web sitesi oluşturmuş ve bu siteyi ders dışı öğretim materyali olarak öğrencilere uygulamıştır. Çalışmada ön test olarak bir okuma başarı testi uygulanmış ve öğrencilerin okuma beceri düzeyi ölçülmüştür. Çalışma sonunda bir son test uygulanarak bloğu kullanan öğrencilerin okuma başarı düzeyi ölçülmüştür. Çalışmanın sonunda öğrencilerin okuma becerisi düzeyleri ile bloglara yönelik tutumları arasında olumlu ve anlamlı bir değişim tespit edilmiştir.

Yıldız (2016), öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin bu öğrencilerin kullandığı okuma yöntemlerine göre nasıl değiştiğini araştırmıştır. A1 seviyesinde ve yeterlilik sınavından aynı puanı alan ve aynı milletten 52 öğrenci ile çalışan araştırmacı üç grup oluşturmuştur. Birinci grupta ses temelli cümle öğretimi, ikinci grupta sözcük temelli cümle öğretimi, üçüncü grupta ise öykü temelli okuma anlama öğretimi gerçekleştirmiştir. Çalışmayı 45 saatte tamamlayan araştırmacı ara sınavdan alınan puanlara göre sözcük temelli okuduğunu anlama yönteminin diğer yöntemlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kız öğrenciler araştırmada daha başarılı olmuşken öğrencilerin burs durumuna göre herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Ünlüsoy (2021), Türkiye’de Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki 170 öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin çeşitli özelliklere göre değişiklik gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırmasında “üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı, kullandığı ders kitabı, ders dışında yapmış olduğu faaliyetler (Türkçe kitap vb. okuma, müzik dinleme, yayın izleme ve anadili konuşurlarıyla etkileşimde bulunma), yaşı ve cinsiyet” gibi değişkenleri inceleyen araştırmacı okuduğunu anlama düzeyi ile üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı arasında olumlu yönlü fakat zayıf bir ilişki kaydetmiştir.

Altaç (2020), kalıcı öğrenmeyi sağlamak için tiyatro metinlerini kullanarak öğretim malzemesi geliştirmeyi amaçlamıştır. Oktay Arayıcı’nın Rumuz Goncagül adlı tiyatro eserini inceleyen araştırmacı bu eserin günlük Türkçeyi içermesi, kelimeleri kültürel iletişimsel bağlamda okuyucuya iletmesi noktasında okuma materyali olarak kullanılabilmesini tespit etmiş; ana fikir ve yardımcı fikir bulma, karışık verilen diyalogları sıraya dizme, metin sonrası sorular sorma, metnin konusundan yola çıkarak yeni sorular yöneltme gibi etkinliklerin yapılabilmesini tespit etmiştir.

Salıbya (2020), Türkiye’de ikamet eden Uygur Türkü öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğu anlama becerileri arasında ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de Türkçe öğrenen B2 ve C1 seviyesindeki Uygur Türkü öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin okuma tutumlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği, metnin önemini fark etme düzeyinin erkek öğrencilerde daha fazla olduğu, okumaya yönelik tutumları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Memiş (2019), Türkiye’de Tömer olarak faaliyet gösteren dil merkezlerinin farklı öğretim setleri kullanması, Türkçe yeterlilik sınavlarını kurumların kendilerinin hazırlaması sebebiyle C1 sertifikası alan öğrencilerin ne derece eşdeğer olduklarını sorgulamış ve bu bağlamda sekiz farklı kurumda dört farklı set ile öğrenim gören öğrencileri Yunus Emre Enstitüsünün yeterlilik sınavını kullanarak ölçmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin öğrenim gördükleri kurum ve Türkçe öğrendikleri set nedeniyle farklılaştığını tespit etmiştir.

İltar (2019), ölçme değerlendirme doğru bir şekilde yapılmasının öğrenme sürecindeki önemine dikkat çekmiştir. Özellikle yabancı dil öğretiminde ilerlemenin doğru bir şekilde yapılması için öğrencilere yapılan geri bildirimlerin daha sık olması gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan iki farklı ders kitabı setindeki B1 seviyesi kitaplardaki okuma sonrası sorularını karşılaştırarak incelemiştir. Her iki setteki okuma anlama becerisi için hazırlanan soruları türlerine ve ilişkili olduğu beceri alanlarına göre sınıflandırmıştır. Bu incelemede incelenen ilk setteki okuma etkinliklerinin %29’unda, ikinci sette ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin ise %12’sinde okuduğunu anlama etkinliklerinin yer aldığı sonucuna ulaşmış ve çalışmasının sonucunda önerilerde bulunmuştur.

Şahin (2010), yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarındaki okuma metinlerini Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında değerlendirmiş ve bu değerlendirme sonucunda kullanılacak olan okuma materyallerini Avrupa Dil gelişim Dosyasındaki hedeflere uygun olarak tasarlamayı amaçlamıştır. Yeni Hitit Serisi ders kitaplarındaki okuma metinleri ve okuma etkinlikleri kapsamlı bir şekilde incelenmiş; metinlerin tür özellikleri, özgünlük değerleri ve temasal olarak uygunluğu belirlenerek metinler hakkında

genel bir değerlendirme sunulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda Yeni Hitit Serisi okuma becerisi bağlamında yetersiz bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilere öğrendikleri dilin kullanımsal özelliklerini metinler aracılığı ile verilmesi önerilmiştir.

Özdemir (2010), Türkçe öğretiminde halk hikayelerinden faydalanmayı hedeflemiştir. Araştırmacı çalışmasında halk hikayelerinden eğitsel olarak faydalanabilmek için öncelikle kullanılacak metnin sadeleştirilmesini gerekli görüştür. Bu nedenle çalışmada “Tahir ile Zühre” metni sadeleştirilmiş, Sönmez modeline göre metin incelenmiş ve okunabilirlik düzeyi tespit edilmiştir. Aynı zamanda metnin resimleştirildiği bu çalışmada metnin giriş bölümü dinleme, ana olayların geçtiği bölüm okuma materyali olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikayelerinden faydalanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada dinleme ve okuma metni için oluşturulan etkinlikler Boolom’un bilişsel düzeyleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Dil öğretiminde halk hikayelerinden yararlanma yollarını göstermek adına öneri niteliğinde bir çalışmadır.

Gürsoy ve Bayram (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programındaki kazanımları dikkate alarak A2, B1 ve B2 seviyelerinde tüm beceri alanları için etkinlik geliştirmişlerdir. A2, B1 ve B2 seviyelerinin okuma kazanımı olan “Okuduğu bir yazının konusunu, ana mesajını belirler.” kazanımına yönelik etkinlik geliştiren araştırmacılar A2 için 3 farklı metnin ortak iletisini bulma, B1 için öğrencilerin zorlanmadan anlayabilecekleri şiirleri konularını izlekteki konularla eşleştirme, B2 için fıkraları verilen ana fikirlerle eşleştirme şeklinde etkinlikler üretmişlerdir.

Kozikoğlu ve Kızıltaş (2020), iki dilliliğin avantajlarının olmasının yanında dezavantajları olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmanın amaçları iki dilli olan öğrencilerin yaptıkları okumada ve metni anlamada yaşadıkları problemleri belirlemektir. alışmasında görüşme yolu ile veri toplayan araştırmacı, araştırmanın sonunda öğretimi yapan okutmanların fikirlerine göre iki dilli öğrencilerin dil çatışmaları yaşadıklarını, okuduğunu anlamamanın tek dilli öğrencilere göre daha başarısız olduklarını, bu durumun diğer derslerini de kötü etkilediğini saptamıştır

Bülbül (2015), C1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmek için kavram haritalarından faydalanmıştır. Sekiz

hafta süren araştırmada kavram haritalarından faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Kuzu (2004), bilişsel okuma modellerinden etkileşimsel modeli temel olarak bu modelin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama seviyelerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmayı lisansta birinci sınıfta okuyan öğrenciler ile yapmıştır. Araştırmacı veri toplamak için kendisi tarafından geliştirilen okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen, kısa cevaplı 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı” ile elde edilmiştir. Kaydedilen veriler neticesinde Etkileşimsel Model’in öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada geleneksel yöntemeye göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Göçmenler (2021), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilirken kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin belli bir sistematığı ve tutarlı bir yaklaşımı olmadığını ileri sürmüştür. Kullanılan metinlerde okuma stratejilerinin de yer verilmediğini ileri süren araştırmacı bu bağlamda Yedi İklim B2 seviyesi kitabındaki okuma metinlerini ve etkinliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu kitapta okuma öncesi stratejilerinin neredeyse hiç kullanılmadığını, okuma sırası stratejilerden bağlantı kurma stratejisinin yoğun kullanıldığı diğer stratejilerdeki dağılımın değeli olmadığı görölmüştür. Okuma sonrası stratejilerin yeterli düzeyde olmadığı araştırmanın bir başka sonucudur.

Özdeniz (2019), dil öğretiminde eski yaklaşım ve yöntemlerin artık geçerliliğini kaybettiğini ileri sürmüş dilbilgisinin okuma metinleri ile desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda A1 düzeyi için öğrencinin dilbilgisi kuralını görmesi, alımlaması ve üretebilmesi için destekleyici okuma malzemesi geliştirmiştir.

Özdin (2020), alandaki okuma materyali eksikliğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda hem bu eksikliği gidermek hem de masallar aracılığı ile Türk kültürünü aktarmak amacıyla on farklı Türk masalını B1 ve B2 düzeyine göre uyarlamıştır. Metinleri oluştururken kültür aktarımı adına deyimleri, atasözlerini ve kalıp ifadeleri kullanmaya özen göstermiştir.

Demirel (2020), seviye odaklı ve uyarlanmış okuma metinlerin eksikliğine ve bu metinlerin okuma anlama ilişkisine olan etkisine dikkat çekmiştir. Kelime

sayısı, ilgi çekicilik ve kurlarda beklenen gramer yapılarını içermesi gibi kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler gözetilerek Mustafa Kutlu'nun Hayat Güzeldir hikayesi seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda uyarlanmış metnin okuma anlamaya olan doğrudan etkisi tespit edilmiştir.

Karalök (2020), dijital öykü materyallerinin B1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin okuma motivasyonu üzerine etkisini araştırmıştır. 4 hafta ve 32 saat süren çalışmada metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği kullanılarak öğrencilerin motivasyon düzeyi belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken dijital öykü kullanımının öğrencinin motivasyonunu arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Atagül ve Cevher (2018), okuma becerisinin gelişimde kaygının engelleyici bir faktör olduğunu ileri sürmüştür. Bu bağlamda araştırmacılar Türkçeyi Türkiyede öğrenen uluslararası öğrencilerin okuma kaygısının başarıya olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. Ölçek kullanılan bu araştırmada öğrenciler okuma becerisi korkusu, dilbilgisi kaygısı, okuduğunu anlama endişesi olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kaygı durumlarının tespit edilerek daha etkin bir okuma eğitiminin gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alyılmaz ve Şengül (2017), Oxford'un dil öğrenme stratejileri içinde bulunan "bellek, bilişsel ve telafi" stratejilerini dikkate alarak hazırlanmış etkinliklerin okuduğunu anlama becerisine katkısını ayrıca kalıcılığa olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuma becerisi başarılarında artış tespit etmiştir.

Demirci (2015), A1 ve A2 temel seviyelerini geçmiş ve B1 seviyesine gelmiş, üniversiteye kabul edilmiş fakat yapılan yeterlilik sınavından başarısız olmuş öğrenciler üzerinde araştırma yapmıştır. Gazi Üniversitesinin B1 seviyesi öğrenciler için hazırlanmış olduğu kitabın ders materyali olarak kullanıldığı bu araştırmada sırası ile önce öğrencilere metin sessiz okutulmuş, daha sonra metin öğretici tarafından seslendirilmiştir. Sonrasında metin paragraf paragraf öğrencilere sesli olarak okutulmuştur. Bu sürecin sonunda öğrencilerin genellikle aynı kelimeleri yanlış okudukları tespit edilmiştir.

Aşçı ve Topçu-Tecelli (2020), özetlenmemiş veya sadeleştirilmemiş metinlerinin öğretim amaçlı kullanılmasının önemli olduğunu ileri sürmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için kullanılan ders kitaplarına ek materyal olarak öykülerin kullanılmasını okuma ve yazma becerilerine katkısı

sorgulanmıştır. Bu bağlamda Sair Faik Abasıyanık'ın İpekli Mendil adlı öyküsünü kullanan araştırmacılar deney grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerisinin daha fazla geliştiğini tespit etmiştir. Çalışmada bu öykünün dersler için ek materyal olarak kullanılabilmesi ispatlanmıştır.

Maden ve Dincel (2017), ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrencilerin okuma alışkanlıkları hakkında yeterli çalışmanın olmadığına değinmişlerdir. 52 yabancı uyruklu öğrenci ile çalışmayı yürüten araştırmacılar araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlığına sahip olduklarını ve Türkçe kursu dışında Türkçe okuduklarını tespit etmişlerdir.

İşcan (2016), filmlerin dil öğretiminde kullanmanın gelişigüzel olmaması gerektiğini, öğreticinin film izlemeyi etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini aksi takdirde film izleme faaliyetinin başarısızlıkla sonuçlanacağını vurgulamıştır. Bu bağlamda çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak okuma becerisini geliştirecek etkinlik örnekleri sunmuştur.

Özet (2019), YTO alanında kullanılmak üzere hazırlanmış materyallerin sayıca az olduğuna dikkat çekerek ve bu eksikliği gidermek ve kültür aktarımını gerçekleştirmek adına Nasreddin Hoca fıkralarının kullanılabilirliğini araştırmıştır. Çalışmada 15 farklı Nasreddin Hoca fıkrası A2, B1 ve B2 seviyelerinde kullanmak amaçlı göre düzenlenmiştir. Fıkra seçiminden sonra düzenleme yapılırken içerdikleri atasözü, deyim ve kalıp ifadelerin de kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde gerek anadilinde gerek yabancı dilde yapılmış okuma becerisi hakkındaki çalışmaları materyal geliştirmek için, psikolojik etkenlerin (kaygı, tutum, özyeterlilik) için, okuma sorunları için, kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin analizi için şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

### 3. YÖNTEM

#### 3.1 Tasarım

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma türüdür (Karasar, 2008, s.81). İlişkisel tarama tasarımı, eğitim alanında yapılan çalışmalarda değişkenler arası ilişkilerin belirlendiği ya da çözümlendiği araştırma modelidir. İlişkisel araştırma türünün en yaygın kullanılan türler korelasyonel karşılaştırma ve nedensel karşılaştırmadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada iki tür yaklaşım da kullanılmıştır.

Araştırmanın üç temel amacı vardır. İlk amaç, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarımları ile metinleştirme başarımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın ikinci amacı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarının çeşitli değişkenlere (Türkçe dil düzeyi, cinsiyet, uyruk, anadili, varsa Türkçe dışında bildikleri diller) göre incelenmesidir. Üçüncü amaç ise öğrencilerin yazılı metinleştirme başarımlarını yukarıda söz edilen değişkenler açısından ele almaktır.

#### 3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmada Sakarya Üniversitesi Türk Dili Araştırma ve Uygulama Merkezinde okuyan B1 ve B2 düzeyindeki 486 öğrenciden okuma ve metinleştirme verisi toplanmıştır. Ancak bu verilerin bir kısmı yapay zekâ kullanımı, evde yazma vb. nedenlerle ana veriden arındırılmıştır. Sonuç olarak 200 katılımcının hem okuma hem de yazma verisi kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma grubunu, B1 ve B2 düzeyindeki 200 öğrenciden oluşturmaktadır.

**Tablo 3.1.** Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

| <i>Düzye</i>   | <i>Cinsiyet</i>  |            | <i>Anadili</i>   |            | <i>Türkçe dışında yabancı dil</i> |            |
|----------------|------------------|------------|------------------|------------|-----------------------------------|------------|
| <i>B1</i>      | E                | 67         | Arapça           | 57         | Biliyor                           | 55         |
|                | K                | 33         | Endonezce        | 28         | Bilmiyor                          | 45         |
|                |                  |            | Diğer            | 15         |                                   |            |
|                | <i>Toplam</i>    | <i>100</i> | <i>Toplam</i>    | <i>100</i> | <i>Toplam</i>                     | <i>100</i> |
| <i>B2</i>      | E                | 61         | Arapça           | 52         | Biliyor                           | 57         |
|                | K                | 39         | Endonezce        | 22         | Bilmiyor                          | 43         |
|                |                  |            | Diğer            | 26         |                                   |            |
|                | <i>Toplam</i>    | <i>100</i> | <i>Toplam</i>    | <i>100</i> | <i>Toplam</i>                     | <i>100</i> |
| <i>B1 + B2</i> | <i>G. Toplam</i> | <i>200</i> | <i>G. Toplam</i> | <i>200</i> | <i>G. Toplam</i>                  | <i>200</i> |

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi erkek katılımcı sayısı daha fazladır (n=128). Katılımcıların anadili bilgisine bakıldığında ağırlık olarak Arapça konuşurları oldukları görülür (n=109). Katılımcılardan 50'sinin anadili Endonezce'dir. Diğer ulamında yer alan 41 anadili ise şöyledir: Türkmence, Azerice, Özbekçe, Kazakça, Urduca, Farsça, Peştuca, Bengalce, Amharca, Kürtçe, Bombaraca, Boşnakça, Rusça, Fransızca, Pularca, Somalice, Wolofça. 112 katılımcı anadili ve Türkçe dışında yabancı dil bildiğini bildirmiştir. Öğrenciler geniş bir yaş aralığında konumlanmıştır. Doğum yılı 1985 olanlar da bulunmaktadır, 2005 de. Veriler toplandığında katılımcıların büyük bir kısmının 20'li yaşların başında olduğu görülmüştür.

### 3.3 Verilerin Toplanması

Çalışmada iki tür veri toplanmıştır: 1) okuduğunu anlama düzeyine yönelik veriler; 2) metinleştirme (yazılı anlam) düzeyine yönelik veriler. Bu süreçte alanyazındaki ölçeklerden yararlanılmıştır.

İlk olarak okuduğunu anlama başarısına yönelik çoktan seçmeli bir başarı testiyle veri toplanmıştır. Bu, Altunkaya'nın (2015) Diller İçin Ortak Başvuru Metni'nde yer alan okuma becerisi kazanımları doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırladığı "yabancı dil olarak Türkçe okuduğunu anlama başarı testi"dir. Testin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Madde güçlük indeksi 0.20 ile 0.80 arasında olanlar teste alınmıştır.

Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı Dölek ve Hamzadayı (2022) tarafından geliştirilen "bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeği"dir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin maddeleri için kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek, "biçim", "içerik oluşturma", "içerik düzeni", "sözcük kullanımı" ve "dilbilgisi" olmak üzere toplam 5 alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır.

Süreçte ilk olarak okuma ölçeği ile veri toplanmış, bir hafta sonra aşağıdaki yazma yönergesi verilerek yazılı metinler toplanmıştır.

*İletişim ve sosyal medya araçlarının gelişmesi, insanların iletişim becerilerini ve sosyal yaşamını nasıl etkilemektedir?*

*Bu soruyu düşünerek bir metin oluşturunuz. Metninizde düşüncelerinizin nedenlerini belirtiniz ve gerekçelendirme yapınız.*

Yazılı metinlerin puanlanmasında güvenilirliğin sağlanabilmesi için metinlerin dörtte biri Word dosyasına geçirilmiş ve ikinci puanlayıcıya iletilmiştir.

### **3.4 Verilerin Çözümlemesi**

Çözümleme sürecine öncelikle kayıp veri olup olmadığının belirlenmesi ile başlanmıştır. Kayıp veri olmadığı belirlenmiştir.

İkinci aşamada yazılı metinlerin puanlanmasında farklı puanlayıcıların kodlamaları arasındaki tutarlığı incelemek için puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı (Kappa) hesaplanmıştır. Daha sonra yazılı metin üretme becerisinde standart puan aralıklarına göre düzeylerin belirlenebilmesi için kümeleme analizi yapılmış, beş düzeye göre puan aralıkları belirlenmiştir. Ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır.

Başlangıçta okuma ve metinleştirme becerileri için düzeyler betimsel istatistiklerle belirlenmiştir. Daha sonra incelenen okuma ve metinleştirme puanlarının farklı başarı düzeylerine göre ilişkisinin hesaplanması için korelasyon katsayıları, puanlar normal dağıldığı için Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama ve yazılı metin üretme puanlarının, düzey, cinsiyet, anadili, Türkçe dışında yabancı dil bilip bilmeme durumlarına göre değişimini inceleme üzere normal dağılım çözümlmelerine bakılmıştır. Kolmogorov, Shapiro Wilk's testi, basıklık çarpıklık değerleri, belirtilen bu basıklık çarpık değerlerinin hatalara oranı 1,96 kritik puanına göre incelenmiştir. Okuma ve metin üretme puanlarına, düzey, cinsiyet, anadili ve Türkçe dışında yabancı dil bilme durumlarına göre bakıldığında normal dağılım olmadığı belirlendiği için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Okuma puanlarında ve metinleştirme alt boyutlarında anadili değişkeni normalliği sağlamadığı için Kruscal Wallis H testi kullanılırken, metinleştirme ölçeğinin toplam puanlarına göre normal dağılım sağlandığı için ANOVA testi kullanılmıştır. Anlamli fark bulunan testler için ayrıca etki büyüklükleri de raporlaştırılmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar incelenerek yapılan kümeleme analizi sonrasında okuma becerisi düzeyleri “çok zayıf”, “zayıf”, “geliştirilebilir”, “yeterli” ve “yetkin” olarak sınıflanmıştır. Tablo 3.2’de bu düzeyler ve puan aralıkları belirtilmiştir.

**Tablo 3.2.** Okuma becerisi - düzeyler ve puan aralıkları

| Düzyeler         | Puan Aralıkları |
|------------------|-----------------|
| Çok zayıf        | 1-22 Puan       |
| Zayıf            | 23-29 Puan      |
| Geliştirilebilir | 30-36 Puan      |
| Yeterli          | 37-40 Puan      |
| Yetkin           | 41-44 Puan      |

Metinleştirmede puanlama güvenilirliği için farklı puanlayıcılar olmasından dolayı kodlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi bunun için Kappa istatistiği kullanılmıştır. Kappa istatistiği için toplam puanlar farklı maddelere verilen yanıtların değişen puanlarındaki toplam değerler olacağından (örneğin madde 1'e 5 puan madde 3'e 3 puan verenin puanı ile madde 1'e 4, madde 3'e 4 puan veren kişilerin toplam puanları eşit olacağından) madde bazında puanlayıcılar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda maddeler için kapa istatistikleri sunulmuştur.

**Tablo 3.3.** Maddeler için kapa istatistikleri

| <i>Maddeler</i> | <i>Kappa Değerleri</i> | <i>Maddeler</i> | <i>Kappa Değerleri</i> |
|-----------------|------------------------|-----------------|------------------------|
| M1              | 0,857                  | M12             | 0,839                  |
| M3              | 0,936                  | M13             | 0,736                  |
| M4              | 0,852                  | M15             | 0,809                  |
| M5              | 0,729                  | M16             | 0,873                  |
| M6              | 0,89                   | M17             | 0,896                  |
| M7              | 0,901                  | M18             | 0,842                  |
| M8              | 0,807                  | M19             | 0,914                  |
| M9              | 0,763                  | M20             | 0,822                  |
| M10             | 0,832                  | M21             | 0,752                  |
| M11             | 0,956                  | M22             | 0,764                  |

Yukarıdaki tabloda hangi maddelerde örtüşmenin en fazla ve en az olduğu sunulmuştur. Tüm maddeler incelendiğinde 0,70'ten büyük değerler elde edildiği için puanlayıcıların verdikleri kodlardaki tutarlılığın yüksek olduğu görülmektedir. Kappa değerleri incelendiğinde örtüşmenin (puanlayıcılar arası tutarlılığın) en az olduğu madde, 13 iken en fazla olduğu madde, 3'tür.

Öğrencilerin metinlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar incelenerek yapılan kümeleme analizi sonrasında bilgilendirici metin yazma başarımları derecelendirme ölçeğinin düzeyleri “çok zayıf”, “zayıf”, “geliştirilebilir”, “yeterli” ve “yetkin” olarak adlandırılmıştır. Tablo 3.4’te bu düzeyler ve puan aralıkları belirtilmiştir.

**Tablo 3.4.** Metinleştirme becerisi - düzeyler ve puan aralıkları

| Düzeyler         | Puan Aralıkları |
|------------------|-----------------|
| Çok zayıf        | 20-56 Puan      |
| Zayıf            | 57-65 Puan      |
| Geliştirilebilir | 66-81 Puan      |
| Yeterli          | 82-91 Puan      |
| Yetkin           | 92-100 Puan     |

Araştırmada kullanılan ölçme aracı sonuçlarının güvenilirliği içinse Cronbach Alfa değerleri incelenmiştir. İncelenen alfa katsayısının 0,70 üstü olduğu görülmüştür ( $\alpha=0,938$ ). Bu durumda ölçme aracının az hata ile ölçüm yaptığı ve güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir. Maddelerin kendi içerisinde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu yukarıda yer alan güvenilirlik katsayıları ile görülmektedir. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 1996). Bu sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

## 4. BULGULAR

### 4.1 Öğrencilerin Metinleştirme ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

İlk araştırma sorusu metinleştirme başarımlarının düzeylerinin betimsel görünümüne yöneliktir. B1 ve B2 düzeyindeki katılımcıların durumunu göstermek amacıyla kişi sayısı, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Öğrencilerin metinleştirme başarımlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Düzeyler | N   | Min | Max | $\bar{X}$ | Sx     |
|----------|-----|-----|-----|-----------|--------|
| B1       | 100 | 21  | 96  | 64,56     | 14,622 |
| B2       | 100 | 47  | 100 | 75,24     | 14,643 |

Öğrencilerin yazılı metin üretme becerilerine bakıldığında, B1 düzeyindeki kişilerin ortalama puanının ( $\bar{X}$ ) 65 olduğu, bu değer standartlaştırılmış puan aralıklarına göre “zayıf” düzeye işaret ettiği; B2 düzeyindekilerin ise ortalama puanının ( $\bar{X}$ ) 75 olduğu ve bu değer “geliştirilebilir” düzeyini gösterdiği belirlenmiştir. B1 düzeyindeki en düşük puan 21; B2’deki en düşük puan 47’dir. B1 düzeyindeki en yüksek değer 96 ve B2 düzeyindeki en yüksek değer 100’dür. Her iki düzeydeki öğrencilerin standart sapma değerleri birbirlerine çok yakındır (Sx= 14,622; Sx=14,643). Her iki gruptaki öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerini gösteren puanlar arasındaki farklılaşmanın benzer olduğu söylenebilir. Tablo 4.2’de okuduğunu anlamaya ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarına ilişkin betimsel istatistikler

| Düzeyler | N   | Min | Max | $\bar{X}$ | Sx    |
|----------|-----|-----|-----|-----------|-------|
| B1       | 100 | 11  | 44  | 32,69     | 6,734 |
| B2       | 100 | 25  | 44  | 37,44     | 4,222 |

B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarına bakıldığında; B1 düzeyindeki kişilerin doğru yanıt ortalama değerinin ( $\bar{X}$ ) 33 olduğu ve bu değer bu değer standartlaştırılmış puan aralıklarına göre “geliştirilebilir” düzeye işaret ettiği; B2 düzeyindekilerin ise ( $\bar{X}$ ) 37 olduğu ve bu öğrencilerin ortalama olarak “yeterli” basamağında oldukları görülmüştür.

En düşük B1 düzeyindeki bireyin ölçek puanı 11 iken B2’de 25 olarak bulunmuştur. En yüksek ölçek puanları incelendiğinde hem B1 düzeyindeki değerin hem de B2 düzeyindeki en yüksek değerin 44 olduğu belirlenmiştir. Her iki düzeydeki öğrencilerin standart sapma değerleri birbirine çok yakındır ( $S_x=6,734$ ;  $S_x=4,222$ ).

#### 4.2 Metinleştirme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki

Öğrencilerin yazılı metin üretimi ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere puanlar incelendiğinde, verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş, bu nedenle okuduğunu anlama ile yazma ölçme sonuçları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.3.** Metinleştirme ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki

|                     |   | <i>Doğru</i> | <i>Toplam</i> | <i>1. alt boyut</i> | <i>2. alt boyut</i> | <i>3. alt boyut</i> | <i>4. alt boyut</i> | <i>5. alt boyut</i> |
|---------------------|---|--------------|---------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <i>doğru</i>        | r | 1            | .353**        | .017                | .349**              |                     | .263**              | .238**              |
|                     | p |              | <.001         | .809                | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>Toplam</i>       | r | .353**       | 1             | .448**              | .937**              | .937**              | .841**              | .463**              |
|                     | p | <.001        |               | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>1. alt boyut</i> | r | <b>.017</b>  | .448**        | 1                   | .393**              | .304**              | .411**              | <b>.067</b>         |
|                     | p | .809         | <.001         |                     | <.001               | <.001               | <.001               | .344                |
| <i>2. alt boyut</i> | r | .349**       | .937**        | .393**              | 1                   | .834**              | .696**              | .340**              |
|                     | p | <.001        | <.001         | <.001               |                     | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>3. alt boyut</i> | r | .340**       | .937**        | .304**              | .834**              | 1                   | .722**              | .362**              |
|                     | p | <.001        | <.001         | <.001               | <.001               |                     | <.001               | <.001               |
| <i>4. alt boyut</i> | r | .263**       | .841**        | .411**              | .696**              | .722**              | 1                   | .358**              |
|                     | p | <.001        | <.001         | <.001               | <.001               | <.001               |                     | <.001               |
| <i>5. alt boyut</i> | r | .238**       | .463**        | <b>.067</b>         | .340**              | .362**              | .358**              | 1                   |
|                     | p | <.001        | <.001         | .344                | <.001               | <.001               | <.001               |                     |

Yazılı metin üretimi ölçeğinin 1. boyutu ile okuma puanları arasında, aynı ölçeğin 5. boyutu arasında anlamlı ilişki görülmemiştir ( $r=0,017$ ;  $r=0,067$ ;  $p>0,05$ ). Metin üretimi toplam puanı, 2., 3. ve 4. alt boyutlar ile okuduğunu anlama ölçüm sonuçları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r=0,353$ ;  $r=0,349$ ;  $r=0,340$ ;  $r=0,263$ ;  $r=0,238$ ;  $p<0,05$ ). Bu, pozitif, düşük düzeyde bir ilişkidir.

Okuduğunu anlama ile yazılı metin üretimi arasındaki ilişki, düzeylere göre incelenmiştir. Puanların dağılımı normal olduğu için okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısına göre çözümlenmiştir. B1 düzeyine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** B1 düzeyi öğrencilerin metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki ilişki

|                     |   | <i>Doğru</i> | <i>Toplam</i> | <i>1. alt boyut</i> | <i>2. alt boyut</i> | <i>3. alt boyut</i> | <i>4. alt boyut</i> | <i>5. alt boyut</i> |
|---------------------|---|--------------|---------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <i>Doğru</i>        | r | 1            | .262**        | .201*               | .265**              | .215*               | .204*               | .273**              |
|                     | p |              | .008          | .045                | .008                | .032                | .042                | .006                |
| <i>Toplam</i>       | r | .262**       | 1             | .572**              | .934**              | .935**              | .858**              | .702**              |
|                     | p | .008         |               | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>1. alt boyut</i> | r | .201*        | .572**        | 1                   | .477**              | .458**              | .480**              | .403**              |
|                     | p | .045         | <.001         |                     | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>2. alt boyut</i> | r | .265**       | .934**        | .477**              | 1                   | .831**              | .708**              | .581**              |
|                     | p | .008         | <.001         | <.001               |                     | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>3. alt boyut</i> | r | .215*        | .935**        | .458**              | .831**              | 1                   | .714**              | .581**              |
|                     | p | .032         | <.001         | <.001               | <.001               |                     | <.001               | <.001               |
| <i>4. alt boyut</i> | r | .204*        | .858**        | .480**              | .708**              | .714**              | 1                   | .713**              |
|                     | p | .042         | <.001         | <.001               | <.001               | <.001               |                     | <.001               |
| <i>5. alt boyut</i> | r | .273**       | .702**        | .403**              | .581**              | .581**              | .713**              | 1                   |
|                     | p | .006         | <.001         | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               |                     |

Okuma puanları ile yazma toplam puanları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0,262$ ;  $r= 0,202$ ;  $r=0,265$ ;  $r= 0,215$ ;  $r=0,204$ ;  $r= 0,273$ ;  $p<0,05$ ). Bu değerler, ile pozitif ama düşük bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

B2 düzeyi için aynı çözümleme yapılmış, yine puanların dağılımı normal olduğu için okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki, Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. B2 düzeyine ilişkin bulgular aşağıdadır.

**Tablo 4.5.** B2 düzeyindeki öğrencilerin metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları arasındaki korelasyon

|                     |   | <i>Doğru</i> | <i>Toplam</i> | <i>1. alt boyut</i> | <i>2. alt boyut</i> | <i>3. alt boyut</i> | <i>4. alt boyut</i> | <i>5. alt boyut</i> |
|---------------------|---|--------------|---------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| <i>Doğru</i>        | r | 1            | .254*         | -.064               | .218*               | .290**              | .161                | .166                |
|                     | p |              | .011          | .529                | .030                | .003                | .109                | .098                |
| <i>Toplam</i>       | r | .254*        | 1             | .523**              | .924**              | .921**              | .807**              | .358**              |
|                     | p | .011         |               | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               | <.001               |
| <i>1. alt boyut</i> | r | <b>-.064</b> | .523**        | 1                   | .517**              | .332**              | .471**              | .006                |
|                     | p | .529         | <.001         |                     | <.001               | <.001               | <.001               | .952                |
| <i>2. alt boyut</i> | r | .218*        | .924**        | .517**              | 1                   | .792**              | .646**              | .199*               |
|                     | p | .030         | <.001         | <.001               |                     | <.001               | <.001               | .047                |
| <i>3. alt boyut</i> | r | .290**       | .921**        | .332**              | .792**              | 1                   | .693**              | .239*               |
|                     | p | .003         | <.001         | <.001               | <.001               |                     | <.001               | .016                |
| <i>4. alt boyut</i> | r | <b>.161</b>  | .807**        | .471**              | .646**              | .693**              | 1                   | .192                |
|                     | p | .109         | <.001         | <.001               | <.001               | <.001               |                     | .055                |
| <i>5. alt boyut</i> | r | <b>.166</b>  | .358**        | .006                | .199*               | .239*               | .192                | 1                   |
|                     | p | .098         | <.001         | .952                | .047                | .016                | .055                |                     |

Bu çözülemeye göre okuma puanları ile yazma toplam puanları, 2. alt boyut ve 3. alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r=0,254$ ;  $r=0,218$ ;  $r=0,290$ ;  $p<0,05$ ). Bu korelasyon değerleri ile pozitif ama düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Yazılı anlatımın 1. alt boyut, 4. alt boyut ve 5. alt boyut puanları ile okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $r=-0,064$ ;  $r=0,161$ ;  $r=0,166$ ;  $p>0,05$ ).

### 4.3 Okuduğunu Anlama Başarımının Düzeye, Cinsiyete, Anadiline ve Bilinen Diğer Dillere Göre Değişimi

Katılımcıların okuduğunu anlama başarımlarının düzeye göre değişip değişmediğine ilişkin incelemenin sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur. Dil düzeylerine göre normallik dağılımı, Kolmogorov, Shapiro Wilk's testi ve basıklık çarpıklık değerlerine göre incelenmiş, normalliğin sağlanmadığı belirlenmiştir. Dil düzeyleri iki kategori olduğu için okuma puanlarına göre ortalamalar arası farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre belirlenen dil düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=2827$ ;  $p<0,05$ ).

**Tablo 4.6.** Dil düzeyine göre okuduğunu anlama

| <i>Dil Düzeyi</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalamaları</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | $\tau^2$ |
|-------------------|----------|--------------------------|----------|----------|----------|
| B1                | 100      | 78.77                    | 2827.00  | <.001*   | 0,38     |
| B2                | 100      | 122.23                   |          |          |          |

Sıra ortalamalarına göre B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma puanları ( $\bar{X}=78,77$ ) B2 düzeyindeki öğrencilerin okuma puanlarından ( $\bar{X}=122,23$ ) daha düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde, düzey değişkeninin, okuma puanları için orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Okuma puanlarının cinsiyet kategorilerine göre normallik dağılımı incelendiğinde verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni iki kategori olduğu için okuma puanlarına göre ortalamalar arası farkın manidarlığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7'de yer almaktadır.

**Tablo 4.7.** Cinsiyete göre okuduğunu anlama

| <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalamaları</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|-----------------|----------|--------------------------|----------|----------|
| Erkek           | 128      | 101.36                   | 4497,5   | 0.778    |
| Kadın           | 72       | 98.97                    |          |          |

Bu çözümlenmeye göre cinsiyet kategorileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U=4497,5$ ;  $p>0,05$ ).

Katılımcıların anadilinin okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediği sorusu, Arapça, Endonezce ve diğer kategorilerine göre incelenmiştir. Veriler normal dağılmadığı için anadili değişkenine göre okuma puanlarındaki manidarlık, dil değişkeninde üç kategori olduğundan, Kruscal Wallis H testi ile incelenmiştir.

**Tablo 4.8.** Anadili değişkenine göre okuduğunu anlama

| <i>Anadili</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | $x^2$ | <i>sd</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|------------------------|-------|-----------|----------|
| Arapça         | 109      | 101.02                 | 1,555 | 2         | 0,46     |
| Endonezce      | 50       | 106.67                 |       |           |          |
| Diğer          | 41       | 91.59                  |       |           |          |

İstatistiksel çözümleme sonucunda anadili değişkeni ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $x^2=1,55$ ;  $p>0,05$ ).

Türkçe dışında yabancı dil bilip bilmemenin okuma başarımına etkisini incelemek üzere normallik dağılımı incelenmiş ve normalliğin sağlanmadığı belirlenmiştir. Türkçe dışında bilinen yabancı dil “var” / “yok” biçiminde iki kategoride ele alındığı için ortalamalar arası farkın manidarlığını sınamak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 4.9.** Türkçe dışında bilinen yabancı dil değişkenine göre okuduğunu anlama

| <i>Diğer diller</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalamaları</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | $\tau^2$ |
|---------------------|----------|--------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Var</i>          | 112      | 82.58                    | 2,921    | 0,001    | 0,35     |
| <i>Yok</i>          | 88       | 123.31                   |          |          |          |

Sonuçta Türkçe dışında bilinen bir yabancı dilin olmasına göre manidar farklılık gözlemlenmiştir. Sıra ortalamaları incelendiğinde Türkçe dışında yabancı dil bilmeyen kişilerin okuma puanları, bilen öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde Türkçe dışında bilinen dil değişkeni, okuma puanları için orta düzeyde etkilidir.

#### 4.4 Metinleştirme Başarımının Düzeye, Cinsiyete, Anadiline ve Bilinen Diğer Dillere Göre Değişimi

Katılımcıların yazılı metin üretimlerinin düzeye göre değişip değişmediğine ilişkin inceleme için önce normallik dağılımı incelenmiştir. Normallik sağlanamadığı için ve dil düzeyleri B1 ve B2 olarak iki kategori olduğundan yazılı metin üretimi puanlarına göre ortalamalar arası farkın manidarlığı Mann Whitney U testi ile sınanmıştır.

**Tablo 4.10.** Dil düzeyi değişkenine göre yazılı metin üretimi

| Boyutlar            | Dil Düzeyi | N          | Sıra Ortalamaları | U             | p            | $\zeta^2$ |
|---------------------|------------|------------|-------------------|---------------|--------------|-----------|
| Toplam              | B1         | 100        | 81.86             | 3135,5        | <.001*       | 0,32      |
| yazma puanı         | B2         | 100        | 119.15            |               |              |           |
| <b>1. alt boyut</b> | <b>B1</b>  | <b>100</b> | <b>110.03</b>     | <b>4047,5</b> | <b>.015*</b> | 0,17      |
|                     | <b>B2</b>  | <b>100</b> | <b>90.98</b>      |               |              |           |
| 2. alt boyut        | B1         | 100        | 79.50             | 2899,5        | <.001*       | 0,36      |
|                     | B2         | 100        | 121.51            |               |              |           |
| 3. alt boyut        | B1         | 100        | 81.16             | 3066          | <.001*       | 0,34      |
|                     | B2         | 100        | 119.84            |               |              |           |
| 4. alt boyut        | B1         | 100        | 87.23             | 3672,5        | .001*        | 0,23      |
|                     | B2         | 100        | 113.78            |               |              |           |
| 5. alt boyut        | B1         | 100        | 85.84             | 3533,5        | <.001*       | 0,27      |
|                     | B2         | 100        | 115.17            |               |              |           |

Sonuçlar, metin üretme becerisinin Türkçe dil düzeyi B1 ya da B2 olmaya göre değiştiğini göstermektedir. Yani B1 ve B2 düzeyleri arasında manidar farklılık bulunmuştur (U=3135,5; U=4047,5; U=2899,5; U=3066; U=3672,5; U=3533,5; p<0,05). Sıra ortalamaları kıyaslandığında yazılı anlatım ölçeğinin 1. boyutu dışındaki tüm boyutlarda B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma puanları ( $\bar{X}$ = 81,86;  $\bar{X}$  =79,50;  $\bar{X}$  =81,16;  $\bar{X}$  =87,23;  $\bar{X}$  =85,84) B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma puanlarından ( $\bar{X}$  =119,15;  $\bar{X}$  =121,51;  $\bar{X}$  =119,84;  $\bar{X}$  =113,78;  $\bar{X}$  =115,17) daha düşüktür. Birinci alt boyutta ise B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma puanları ( $\bar{X}$ =110,03) B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma puanlarından ( $\bar{X}$ =90,98) daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde, yazılı metin üretme toplam puanında, 2. alt boyut ve 3. alt boyut puanlarında düzey değişkeninin orta düzeyde; 1, 4. ve 5. alt boyutlarda düşük düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre yazılı anlatım puanlarındaki değişimi görmek üzere önce normallik dağılımına bakılmış ve normalliğin sağlanamadığı belirlenmiştir. Daha sonra cinsiyet değişkeni iki kategori olduğu için yazılı anlatım

puanlarına göre ortalamalar arası farkın manidarlığı Mann Whitney U testi ile sınanmıştır.

**Tablo 4.11.** Cinsiyet değişkenine göre yazılı metin üretimi

| <i>Boyutlar</i>     | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalamaları</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | $\tau^2$ |
|---------------------|-----------------|----------|--------------------------|----------|----------|----------|
| <i>Toplam</i>       | Erkek           | 128      | 92.91                    | 3637,000 | .013*    | 0,18     |
|                     | Kadın           | 72       | 113.99                   |          |          |          |
| <i>1. alt boyut</i> | Erkek           | 128      | 93.93                    | 3767,000 | .025*    | 0,16     |
|                     | Kadın           | 72       | 112.18                   |          |          |          |
| <i>2. alt boyut</i> | Erkek           | 128      | 94.44                    | 3832,000 | .048*    | 0,14     |
|                     | Kadın           | 72       | 111.28                   |          |          |          |
| <i>3. alt boyut</i> | Erkek           | 128      | 93.42                    | 3701,500 | .021*    | 0,16     |
|                     | Kadın           | 72       | 113.09                   |          |          |          |
| <i>4. alt boyut</i> | Erkek           | 128      | 92.12                    | 3535,500 | .006*    | 0,19     |
|                     | Kadın           | 72       | 115.40                   |          |          |          |
| <i>5. alt boyut</i> | Erkek           | 128      | 97.16                    | 4180,500 | .254     |          |
|                     | Kadın           | 72       | 106.44                   |          |          |          |

Görüldüğü gibi cinsiyete göre yalnızca beşinci boyutta manidar farklılık bulunmamıştır ( $U=4188,5$ ;  $p>0,05$ ). Yazılı metin üretiminin toplam puanında ve alt boyutlarında manidar farklılık tespit edilmiştir ( $U=3637$ ;  $U=3767$ ;  $U=3832$ ;  $U=3701,5$ ;  $U=3535,5$ ;  $p<0,05$ ). Yazılı anlatımın toplam puan ve dört alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kadın bireylerin puanlarının ( $X=113,99$ ;  $X=112,18$ ;  $X=111,28$ ;  $X=113,09$ ;  $X=115,4$ ) erkek birey puanlarına ( $X=92,91$ ;  $X=93,93$ ;  $X=94,44$ ;  $X=93,42$ ;  $X=92,12$ ) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde yazma toplam puanı, 1., 2., 3. ve 4. yazma alt boyut puanlarında cinsiyet değişkeninin düşük düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin anadili değişkenine göre yazılı anlatım toplam puan ve alt boyut puanlarında manidar farklılık araştırılmak istenmiş ve normallik varsayımları incelenmiştir. Buna göre yalnızca yazılı anlatım toplam puanlarında normallik sağlanmış ama diğer alt boyutlarda sağlanamamıştır. Bunun için yazılı anlatım toplam puanlarının anadili değişkenine göre değişimi ANOVA testi ile diğer alt boyutlardaki durum ise Kruscal Wallis H testi ile sınanmıştır.

**Tablo 4.12.** Anadili değişkenine göre yazılı metin üretimi toplam puanların görünümü

| Anadili   | N   | $\bar{x}$ | S <sub>x</sub> | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F   | p     |
|-----------|-----|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|-----|-------|
| Arapça    | 109 | 688,257   | 15,35          | Gruplararası    | 579,787         | 2   | 289,894            | 1,2 | 0,303 |
| Endonezce | 50  | 728,400   | 16,64          | Grupiçi         | 47518,21        | 197 | 241,209            |     |       |
| Diğer     | 41  | 691,707   | 14,57          | Toplam          | 48098           | 199 |                    |     |       |

Yukarıdaki tabloda anadili değişkenine göre yazılı anlatım toplam puanlarındaki manidarlık için ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anadili değişkenine göre yazılı anlatım puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=1,202; p>.05). Başka bir ifadeyle farklı anadiline sahip olmaya göre yazılı anlatım puanlarında değişim gözlenmemiştir. Burada anadili değişkeninin ve katılımcı sayısının az olması, bu sonucun genellenemeyeceğini göstermektedir.

Anadili değişkeni üç kategoride incelenebildiği için yazılı anlatım alt boyutlarının puanları arasındaki fark, Kruscal Wallis H testi ile incelenmiştir.

**Tablo 4.13.** Anadili değişkenine göre yazılı anlatım alt boyut puanları

| Boyut       | Anadili   | N   | Sıra Ortalaması | $\chi^2$ | sd | p     | Anlamlı Fark     | $\tau^2$ |
|-------------|-----------|-----|-----------------|----------|----|-------|------------------|----------|
| 1.alt boyut | Arapça    | 109 | 100,07          | 0,017    | 2  | 0,991 | Yok              |          |
|             | Endonezce | 50  | 100,74          |          |    |       |                  |          |
|             | Diğer     | 41  | 101,35          |          |    |       |                  |          |
| 2.alt boyut | Arapça    | 109 | 94,36           | 4,785    | 2  | 0,091 | Yok              |          |
|             | Endonezce | 50  | 99,93           |          |    |       |                  |          |
|             | Diğer     | 41  | 117,51          |          |    |       |                  |          |
| 3.alt boyut | Arapça    | 109 | 91,08           | 7,977    | 2  | 0,019 | Diğer            | 0,18     |
|             | Endonezce | 50  | 104,85          |          |    |       |                  |          |
|             | Diğer     | 41  | 120,23          |          |    |       |                  |          |
| 4.alt boyut | Arapça    | 109 | 84,55           | 18,45    | 2  | 0,001 | Diğer, Endonezce | 0,23     |
|             | Endonezce | 50  | 118,41          |          |    |       |                  |          |
|             | Diğer     | 41  | 121,07          |          |    |       |                  |          |
| 5.alt boyut | Arapça    | 109 | 88,8            | 10,624   | 2  | 0,005 | Diğer, Endonezce | 0,21     |
|             | Endonezce | 50  | 110,01          |          |    |       |                  |          |
|             | Diğer     | 41  | 120             |          |    |       |                  |          |

Yazılı anlatım 1. ve 2. alt boyut puanlarında farklı anadilleri arasında manidar farklılık bulunmamıştır ( $\chi^2=0,017$ ;  $\chi^2=4,785$ ; p>0,05). Ancak 3., 4. ve 5. yazma alt boyut puanlarında anadili değişkenine göre manidar farklılık

bulunmuştur ( $x^2=7,977$ ;  $x^2=18,448$ ;  $x^2=10,624$ ;  $p<0,05$ ). Belirtilen alt boyutlar için manidar farklılıkların tespit edildiği gruplarda 3. alt boyut için “diğer” ve anadili “Arapça” olan gruplar arasında manidar farklılık tespit edilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde ‘diğer’ anadilleri grubunda olan bireylerin 3. alt boyut yazılı anlatım puanları ( $\bar{X}=120,23$ ), anadili Arapça olan bireylerden ( $\bar{X}=91,08$ ) daha yüksektir. 4. ve 5. alt boyutlarında ise anadili Arapça olan kişilerin puanları ( $\bar{X}_{B4}=84,55$ ;  $\bar{X}_{B5}=88,8$ ), anadili Endonezce ( $\bar{X}_{B4}=118,41$ ;  $\bar{X}_{B5}=110,01$ ) ve “diğer” kategorisinde olanlardan ( $\bar{X}_{B4}=121,07$ ;  $\bar{X}_{B5}=120$ ) daha düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde yazma 3., 4. ve 5. alt boyut puanlarında anadili değişkeninin düşük düzeyde etkili olduğu görülür.

Türkçe dışında yabancı dil bilme durumunun yazılı anlatım puanlarındaki değişimi için verilere bakılmış, normalliğin sağlanmadığı belirlenmiştir. Türkçe dışında yabancı dil bilme değişkeni, “var” / ”yok” biçiminde iki kategori olduğu için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**Tablo 4.14.** Türkçe dışında yabancı dil bilme değişkenine göre metin üretimi

| <i>Boyut</i>        | <i>Diğer diller</i> | <i>N</i> | <i>Sıra Ortalamaları</i> | <i>U</i> | <i>p</i> | <i>t<sup>2</sup></i> |
|---------------------|---------------------|----------|--------------------------|----------|----------|----------------------|
| Yazılı anlatım top. | Var                 | 112      | 85,44                    | 3241,50  | 0,001*   | 0,29                 |
|                     | Yok                 | 88       | 119,66                   |          |          |                      |
| 1. alt boyut        | Var                 | 112      | 107,16                   | 4182,50  | 0,055    |                      |
|                     | Yok                 | 88       | 92,03                    |          |          |                      |
| 2. alt boyut        | Var                 | 112      | 83,61                    | 3036,50  | 0,001*   | 0,33                 |
|                     | Yok                 | 88       | 121,99                   |          |          |                      |
| 3. alt boyut        | Var                 | 112      | 90,29                    | 3785,00  | 0,05*    | 0,20                 |
|                     | Yok                 | 88       | 113,49                   |          |          |                      |
| 4. alt boyut        | Var                 | 112      | 82,88                    | 2954,00  | 0,001*   | 0,34                 |
|                     | Yok                 | 88       | 122,93                   |          |          |                      |
| 5. alt boyut        | Var                 | 112      | 85,83                    | 3284,50  | 0,001*   | 0,29                 |
|                     | Yok                 | 88       | 119,18                   |          |          |                      |

1. alt boyut dışındaki diğer alt boyut puanları ve toplam yazılı anlatım puanlarında manidar farklılık gözlenmiştir ( $U_{Yazılı}=3241,5$ ;  $U_{b2}=3036,5$ ;  $U_{b3}=3785$ ;  $U_{b4}=2954$ ;  $U_{b5}=3284,5$ ;  $p<0,05$ ). Manidar farklılık tespit edilen alt boyut ve yazılı anlatım toplam puanları için sıra ortalamaları incelendiğinde Türkçe dışında başka yabancı dil bilmeyenlerin puanları ( $\bar{X}_{Toplam}=119,66$ ;  $\bar{X}_{B2}=121,99$ ;  $\bar{X}_{B3}=113,49$ ;  $\bar{X}_{B4}=122,93$ ;  $\bar{X}_{B5}=119,18$ ), diğer gruptaki bireylerden ( $\bar{X}_{Toplam}=85,44$ ;  $\bar{X}_{B2}=83,61$ ;  $\bar{X}_{B3}=90,29$ ;  $\bar{X}_{B4}=82,88$ ;  $\bar{X}_{B5}=85,83$ ) daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü

incelendiğinde yazma toplam ile 3. alt boyut puanlarında dil değişkeninin düşük düzeyde ve 2. alt boyut ile 4. alt boyut puanlarında orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.



## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 düzeyi öğrencilerin metinleştirme, yani yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama beceri düzeylerinin ilişkili olduğu varsayımıyla başlanan bu çalışmada, katılımcı öğrencilerin metinleştirme ve okuduğunu anlama başarımları betimlenmiş, verilerin ilişki çözümlenmesi istatistiksel olarak yapılmış ve ilişkinin derecesi yine istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin metinleştirme başarımları ile okuduğunu anlama başarımları, Türkçe dil düzeylerine, cinsiyetlerine, anadillerine ve varsa bildikleri başka yabancı dillere göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular yoluyla ulaşılan sonuçlar şöyledir:

### 5.1 B1 ve B2 Düzeyi Öğrencilerin Metinleştirme ve Okuduğunu Anlama Başarımı

Türkçe öğrenen bireylerin yazılı metin üretme becerilerine bakıldığında, B1 düzeyi öğrencilerin “zayıf”; B2 düzeyindekilerin ise “geliştirilebilir” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İki dil düzeyi arasındaki metinleştirme düzeyinin farklı olması, beklenen bir sonuçtur. B2 düzeyindeki dil kullanıcıları B1 düzeyi öğrencilere göre Türkçeye daha çok maruz kalmış; örgün öğretimde daha çok zaman geçirmiştir. B2 düzeyi öğrencilerin hem yapısal hem de anlamsal olarak kazanımları B1 öğrencisinden fazla olduğundan; B2 öğrencilerinin bağlamı anlama ve düşüncelerini anlatma yetisinin daha gelişmiş olması doğal görülebilir.

B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında; B1 düzeyindeki kişilerin ortalama okuduğunu anlama düzeylerinin “geliştirilebilir” basamağında; B2 düzeyindekilerin ise ortalama olarak “yeterli” basamağında oldukları görülmüştür. Bu düzeyleri alanyazına göre değerlendirmek güçtür. Çünkü Türkçe öğrenenler için A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri için okuduğunu anlama eşik düzeylerini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada düzeylere göre okuduğunu anlama beceri düzeylerinin eşişinin belirlenmesi, önemli bir eksikliğin giderilmesini sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarımlarının yazmaya göre daha iyi olduğu söylenebilir. Çakır’ın (2010), “yazma becerisi neden zordur?” adlı çalışmasında belirttiği gibi yabancı dilde yazma becerisinin kazanılması anadilinde olduğundan daha zordur ve zaman alır.

## 5.2 Öğrencilerin Metinleştirme ve Okuduğunu Anlama Başarımları Arasındaki İlişki

Yazılı metin üretimi ölçeğinin 1. boyutu (biçim) ile okuma puanları arasında ve aynı ölçeğin 5. boyutu (yazım-noktalama, dilbilgisel uyum) arasında ilişki görülmemiştir. Yazma toplam puanı, 2. (içerik oluşturma), 3. (içerik düzeni) ve 4. (sözcük bilgisi) alt boyutları ile okuduğunu anlama puanları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, metinleştirmenin yapısal olmayan, içerikle ilgili boyutları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin varlığını göstermektedir.

Okuduğunu anlama ile yazılı metin üretimi arasındaki ilişki, dil düzeylerine göre de incelenmiştir. B1 düzeyinde okuma puanları ile genel yazma ve alt boyutları arasında pozitif ama düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. B2 düzeyinde ise okuma puanları ile yazma toplam puanları, 2. alt boyut ve 3. alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre pozitif ama düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. B2 düzeyinde yazılı anlatımın 1. alt boyut, 4. alt boyut ve 5. alt boyut puanları ile okuma puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yukarıda yer verilen sonuçlar, alanyazını ile koşutluk göstermektedir. Geçerli ölçme araçları ile sorunsuz bir uygulama gerçekleştirilebilirse okuma ile yazma arasındaki ilişki açıkça görülebilmektedir. Özellikle anadili düzleminde okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların olduğu görülür. Parodi (2007), söylemi anlama ve söylem üretime arasındaki ilişkiyi metnin büyüköçekli ve küçüköçekli yapısını gözeterek incelemiş, söylemi anlama ve söylem üretime arasında pozitif bir ilişki bulmuştur. Koons (2008) ise okuduğunu anlama ile yazma niteliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Her öğrenci için anlatsal, bilgilendirici ve ikna edici yazma alanlarından ikişer makale puanı elde etmiştir. Kurduğu istatistiksel modelleme ile okuduğunu anlama ile yazma niteliği arasındaki ilişkiyi belirlemiş; 8., 10. ve 12. sınıflarda da bu ilişkinin bir gelişim eğilimi olduğunu göstermiştir. Uğur (2018) da Türkiye bağlamında 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ile yazılı anlatım başarıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Okuma ve metin üretme edimleri arasında ilişki olduğu için okuma becerisindeki gelişimin metin üretimini de etkilemesi beklenir. Seçkin-Polat ve Dilidüzgün (2023), bu etkiyi incelemek üzere etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma başarısına etkisini araştırmıştır. Etkileşimli okuma ve yaratıcı

yazmanın birbirini pekiştirdiğinden yola çıkan araştırmacılar, öngördükleri gibi okuduğunu anlama düzeyi arttıkça yazma başarısının da arttığını dolaylı olarak kanıtlamışlardır.

### **5.3 Okuduğunu Anlama Başarımının Dil Düzeyine, Cinsiyete, Anadiline ve Türkçe Dışında Yabancı Dil Bilmeye Göre Değişimi**

Katılımcıların okuduğunu anlama başarılarında *dil düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma puanları, B2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ortalama puanlarından daha düşüktür. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde, düzey değişkeninin, okuma puanları için orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Alanyazını tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında okuduğunu anlama düzeyinin dil düzeyi değişkenine göre değişimini inceleyen çalışmalara nadiren rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri Erdem'in (2017), Polonya'da Türkoloji bölümünde okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemeyi hedeflediği çalışmadır. Jagiellon Üniversitesi-Krakov, Varşova Üniversitesi-Varşova, Adam Mickiewicz Üniversitesi-Poznan'da okuyan üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışan araştırmacı Adam Mickiewicz Üniversitesinde okuyan öğrencilerin diğer iki üniversitedeki öğrencilere göre okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan araştırmalar genellikle tek bir düzeyde okuduğunu anlamanın tespitine ve kullanılan okuma stratejilerinin anlamaya etkisi, ders kitaplarında bulunan okuma metinlerinin alt sorularının incelenmesi ve okuma metinlerinin düzeye uygun uyarlanmasına yöneliktir. Bu noktada aynı okuma metninin dil düzeylerine göre hazırlanıp, temel seviyeden ileri seviyeye, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Okuma puanlarının *cinsiyete* göre değişimi incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okuma becerisi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmek için birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Altunkaya (2015) ve Sailibiya (2020) okuduğunu anlama düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir; Güngör ve Ün-Açıkgöz (2005), Yıldız (2016), Kılıç (2019), Sarcaloğlu ve Karasakaloğlu (2011), okuduğunu anlama ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin kız öğrencilerin lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Arslan (2013) okuma

becerisi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaları incelediğinde toplam 54 çalışmanın 14'ünde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını; 36'sında kızların, 2'sinde erkeklerin lehine anlamlı sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Aynı araştırmada oluşan farklılığın sebebinin açıklanamadığını belirtmiştir.

Katılımcıların *anadilinin* okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediği ise, Arapça, Endonezce ve “diğer” kategorilerine göre incelenmiş, anadili değişkeni ile okuduğunu anlama arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yiğit ve akır (2020) okuma ve anadili ilişkisini de araştırdıkları çalışmalarında anadilinin öğrencilerin genelini etkilenmediğini tespit etmiştir. Olumsuz etkilenen öğrencilerin temel sorununun ünlü seslerin sesletimi, alfabe farklılığı, sözdiziminin farklılığı gibi nedenler olduğu görülmüştür. Her iki dilde bulunan ortak sözcükler öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir. Bu tezde öğrencinin anadilinin okumanın “anlama” boyutuna etkisinin araştırıldığı; Yiğit ve akır'ın (2020) ise araştırmasını sesli okuma boyutundaki sorunlar üzerine kurduğu göz önüne alınmalıdır.

Anadili değişkeninin dinleme düzlemindeki etkisini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Delican ve Gedik (2020), anadilinin ortaokul öğrencilerinde dinleme ve izleme stratejilerini kullanmaya etkisini araştırmıştır. Sonuçta anadili Türkçe olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklıklarının farklı olduğunu; anadili Türkçe olan öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini daha sık kullandığını belirlemişlerdir.

*Türkçe dışında yabancı dil bilip bilmeme* etkeni, okuma başarımı ile ilişkilidir. İlginç bir biçimde Türkçe dışında yabancı dil bilmediğini belirten öğrencilerin okuma puanları, bildiğini belirten öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde Türkçe dışında yabancı dil bilme değişkeninin, okuma puanları için orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Altunkaya'nın (2015) ulaştığı sonuçlarda da bilinen dil sayısına göre öğrencilerin okuma testinden elde ettikleri ortalamaların farklılaştığı, ancak bu tezdekinden farklı olarak daha fazla dil bilen öğrencilerin okuduğunu anlama testinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında bu araştırmada elde edilen sonuçla paralel sonuçlanan çalışmalar bulunmaktadır.

#### **5.4 Metinleştirme Başarımının Dil Düzeyine, Cinsiyete, Anadiline ve Türkçe Dışında Yabancı Dil Bilmeye Göre Değişimi**

Sonuçlar, metin üretme becerisinin *Türkçe dil düzeyi B1 ya da B2 olmaya* göre değiştiğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle B1 ve B2 düzeyleri arasında

manidar farklılık bulunmuştur. Yazılı anlatım ölçeğinin 1. boyutu (biçim) dışındaki tüm boyutlarda B1 düzeyindeki öğrencilerin metinleştirme puanları, B2 düzeyindeki öğrencilerin metinleştirme puanlarından daha düşüktür. 1. alt boyutta (biçim) ise B1 düzeyindeki öğrencilerin metinleştirme puanları, B2 düzeyindeki öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde, yazılı metin üretme toplam puanında, 2. alt boyut (içerik oluşturma) ve 3. alt boyut (içeriği düzenleme) puanlarında düzey değişkeninin orta düzeyde; 1. alt boyut, 4. alt boyut (sözcük bilgisi) ve 5. alt boyutta (yazım, noktalama, dilbilgisel düzenleme) düşük düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Metin üretme becerisi, *cinsiyete* göre ise yalnızca 5. alt boyutta (yazım, noktalama, dilbilgisel düzenleme) değişiklik göstermemiştir. Yazılı anlatımın toplam puanları ile diğer tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından kadın bireylerin puanlarının erkek bireylerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde cinsiyet değişkeninin yazma toplam puanlarında, 1., 2., 3. ve 4. alt boyut puanlarında düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, alanyazını ile örtüşmektedir. Deniz (2017), anadili olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı durum Aktaş'ın (2021) çalışmasında da söz konusudur. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Büyükikiz (2011) de kız öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuş; bunun, kız öğrencilerin özyeterlilik algı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Faruk ve Saha (2016), yabancı dilde kız öğrencilerin dilbilgisi, sözcük ve yazmada daha iyi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Temur (2006), Yörüsün (2013), Kırbaş (2006), Özbay ve diğerleri (2011) ve daha birçok araştırmacı cinsiyet değişkeninde aynı sonuca ulaşılmıştır.

*Anadili değişkenine* göre öğrencilerin yazılı anlatım toplam puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Başka bir ifadeyle farklı anadiline sahip olmaya göre yazılı anlatım puanlarında değişim gözlenmemiştir. Ancak anadili değişkeninin ve katılımcı sayısının az olması nedeniyle bu sonucun genellenemeyeceğinin belirtilmesi gerekir.

Anadili değişkenine göre yazılı anlatım 1. ve 2. alt boyut puanlarında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak 3., 4. ve 5. alt boyut puanlarında anadili değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. 3. alt boyutta (içerik düzenleme) “diğer” ile anadili “Arapça” olan gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ‘Diğer’ anadilleri grubunda olan bireylerin 3. alt boyut yazılı anlatım puanları, anadili Arapça olan bireylerden daha yüksektir. 4. ve 5. alt boyutlarda da anadili Arapça olan kişilerin puanları, anadili Endonezce ve “diğer” kategorisinde olanlardan daha düşüktür. Etki büyüklüğü incelendiğinde 3., 4. ve 5. alt boyut yazma puanlarında anadili değişkeninin düşük düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Alanyazında anadili değişkeninin yazma başarısında etkili olup olmadığına dair yapılmış çalışma sayısı kısıtlıdır. İnan (2013), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini araştırmıştır. Anadili Farsça olanların yazılı anlatım beceri düzeylerinin anadili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu farkı, anadili Azerbaycan Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe bildiklerini düşünerek yeteri kadar çabalamamaları, Türkçe öğrenirken anadilinden kaynaklı önbilgilerinin Türkçe öğrenimlerini olumsuz etkilemesi, Türkçe yazma sırasında Azerbaycan Türkçesinin kural ve sözcüklerini kullanmaları gibi nedenlerle açıklamıştır.

Yiğit ve Çakır (2020), yabancıların Türkçe öğrenmesinde anadilinin birçok alanda etkili olduğunu savunmuştur. Anadilinin Türkçe yazma becerisine etkilerine dair öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin anadillerinin yazma becerisini olumsuz etkilediği veya anadilinin herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Anadilinin yazma başarısına etkisini inceleyen birkaç çalışmanın yanı sıra öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarını belirlemek için yapılan çalışmalar da mevcuttur. Bölükbaş (2011), dilbilgisi, sözdizimi, sözcük seçimi, yazım-noktalama yanlışları ve olumsuz aktarımdan kaynaklanan yanlışlar nedeniyle Arap öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin gelişmesinde sorun yaşadıklarını ileri sürmüştür. Kaygı düzeyinin yüksek oluşunun yazma başarısını olumsuz yönde etkileyeceği savıyla yola çıkan Akbulut (2016), anadili değişkenine göre yazmaya yönelik kaygıların değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Türkçe yazma kaygıları anadili İngilizce, Arapça, Farsça, Fransızca ve diğer diller grubundan olan öğrenciler arasında anadili Arapça olanların yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı anadili Arapça olanların

değerlendirilme kaygısı, yazma sürecinde yaşadıkları stres ve ürün ortaya koyma bakımından daha yüksek kaygı duyduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca Maden, Dinçel ve Maden'in (2015), öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olmalarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken farklı beceri ve tutum sergilemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

*Türkçe dışında yabancı dil bilme durumu*, yazma ölçeğinin 1. alt boyutu (biçim) dışındaki diğer alt boyut puanlarında ve toplam yazılı anlatım puanlarında anlamlı fark yaratmıştır. Okumada olduğu gibi, Türkçe dışında başka yabancı dil bilmediğini belirten öğrencilerin yazma puanları, bildiğini belirten bireylerden daha yüksektir. Etki büyüklüğüne göre yazma toplam puanları ile 3. alt boyut puanlarında başka dil bilme değişkeninin düşük düzeyde; 2. ve 4. alt boyut puanlarında orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Özetle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 ve B2 düzeyi öğrencilerin yazılı metin oluşturma ve okuduğunu anlama başarımlarının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarımının Türkçe dil düzeyine ve başka bir yabancı dil bilip bilmeme durumuna göre değiştiği, ancak cinsiyete ve anadiline göre değişmediği görülmüştür. Yazılı metin üretiminde ise öğrencilerin Türkçe dil düzeyinin, cinsiyetinin, anadilinin ve Türkçe dışında dil bilme değişkenlerinin fark yarattığı gözlenmiştir.

### **5.5 Öneriler**

Okuma ve yazma becerisi arasındaki ilişki; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi uygulamalarda somutlaştırılabilir. Okuma ve yazılı metin üretimi hedefli etkinliklerin bağlantılı hale getirilmesi önerilmektedir. Ders kitabı yazarlarının da hikaye tamamlama, olay örgüsü kurgulama gibi önce okumanın sonra yazmanın yer aldığı etkinliklere daha çok yer vermesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Özetle diğer dil becerileri gibi okuma ve yazmanın da bir bütün olarak kazandırılmasına yönelik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Bu araştırmada öğrencilere, yazılı metinleştirme verisi toplamak üzere, bilgilendirici metin yazdırılmıştır. Farklı metin türlerindeki yazma çalışmalarıyla yazma sürecini etkileyen değişkenler, derinlemesine ve metin türüne bağlı olarak araştırılabilir.

Bu araştırma, B1-B2 düzeyinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler ile yürütülmüştür. Farklı düzeylerdeki öğrencilerle çalışılarak elde edilen araştırma sonuçlarından bütüncül bir resim ortaya konabilir.

Son olarak dil beceri düzeylerinin anadili değişkenine ve bilinen diğer yabancı dillere göre değişiminin daha büyük örneklerde araştırılması önerilmektedir.



## 6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Ak-Başoğul, D. ve Aksu, C. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi ve örnek ders malzemeleri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss.79-114). Pegem Akademi.
- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi*. Pegem Akademi.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 90-104.
- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Be-Ta Basım Yayım.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Aktaş, H., (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarının ve hatalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası ilişkiler*. Öteki Yayınları
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve insan*. TÜV Yayınları.
- Altaç, E. (2020). *Edebi metin türü olan tiyatronun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve dört beceriye katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 363-381.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2) ,251-265. <https://doi.org/10.7884/teke.153>
- Aşçı, Y., ve Topçu-Tecelli, N. (2020). Yabancı dil olarak öğretiminde okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Bahar (12), 203 – 220.
- Atagül, Y., ve Cevher, Ö. (2018). Yabancı dil olarak öğretiminde okuma kaygısı bir engel mi? *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 229 – 245.
- Ateş, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 306-317.

- Azizoğlu, N. İ., Demirta-Tolaman, T. ve İdi-Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Bahar, M.A. (2014), Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studie*, 6(13), 1357-1367.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, G., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bülbul, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Bozok, L. (2019). *Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (ss. 49-91). Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176
- Çakır, İ. (2015). Okuma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (ss.266-287). Pegem Akademi
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın Tömer*, 5(1), 91-118.
- Çetin, M. (2015). *Çocukların sözel metinlerinde tutarlılık, bağdaşıklık ve tümce özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çotuksöken, Y. (2011). *Uygulamalı Türk dili*. Papatya Yayıncılık
- Dağaşan, R. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delican, B. ve Gedik, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma durumları; ana dili açısından bir karşılaştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 812-828.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies Educational Sciences*, 10(7), 333- 358.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, F. İ. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde b1 seviyesinde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Kış (6), 7-32
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dilekçi, A. (2021). Metin tutarlılığı değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1488-1500
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7)17, 233-258.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metin dilbilim ve Türkçe öğretimi* s:22, 23, Anı Yayıncılık
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Durgun, E. ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (2. baskı). Grafiker Yayınları.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 208-218.
- Ercan-Güven, A. (2019). *Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, C. (2017). Polonya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1440-1461.
- Faruk, S. G. M. & Saha, R. (2016). Gender disparity in secondlanguage learning: Reality or illusion. *Sino-US English Teaching*, 13, 860-868.

- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör, A. ve Ün-Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gürsoy, İ. ve Bayram, A. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 263-297.
- İltar, L. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan okuduğunu anlama soruları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Prof. Dr. Haluk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Bildirileri (6-8 Mayıs Aralık 2019)*. Asos Yayınları.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcan, A. (2016). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 11(21), 487-500.
- İşeri, K. (2021). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Pegem Akademi.
- Kalı, G. (2006). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karalök, F. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475.
- Kılıç, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamının akademik başarı etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kızıldaş, Y. ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568 – 1584.
- Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). *Uygulamalı dilbilim-yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü*. Hitit Basım Yayın.
- Koons, H. H. (2008). *The reading-writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing discourse modes* (Doctor of Philosophy Thesis). University of North Carolina.
- Kuzu, T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıkları. *Uluslararası Türk eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 125–140.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Melanlıoğlu, D. (2017). Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, 65(1), 152-161.
- Memiş, M. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. A. Kıran, E. Korkut ve S. Ağıldere (Ed.), *Günümüz dilbilim çalışmaları*. Multilingual.
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özbay, M., Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2015). Metin tutarlılığı bütüncül puanlama anahtarının Türkçeye uyarlanması. D. Uçgun ve A. Balcı (Ed.), *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü Murat Özbay'a armağan* (ss. 69-88). Ankara: Pegem.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde halk hikayelerinden yararlanma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdeniz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisini destekleyici metin odaklı malzeme geliştirme (A1 düzeyi): Okuma becerisi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Özdin, A. (2020). *Türk masallarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metni olarak uyarlanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, B. ve Korkmaz, C., (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84

- Özet, A. (2019). *Nasrettin Hoca fıkralarının yabancılara Türkçe öğretiminde okuma metni olarak düzenlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing*, 20, 225-250.
- Sailibiya, Y. (2020). *Uygur Türkü öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Sarcaoğlu, A. S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Sarıgök, K. (2018). *Hangi dil kaç saatte öğrenilir?* 10.06.2023 tarihinde <https://kerimsarigul.com/dil-%c3%b6%c4%9fretimi-%c3%b6%c4%9frenimi/hangi-dil-ka%c3%a7-saatte-%c3%b6%c4%9frenilir> adresinden erişilmiştir.
- Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340–353.
- Seçkin-Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2023). Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 18-37. DOI: 10.29000/rumelide.1316122.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tiryaki, E. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tiryaki, E. ve Mengüllüoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin oluşturma sürecinde tutarlılıkla ilgili yaşadığı sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 271-285. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.021>
- Tiryaki, E. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (2023, Haziran 2). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Türker, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

- Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma ve Yazma Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon yazutlarının metindilbilimsel yapısı*. Simurg.
- Uzun, G., L. (2019). Metindilbilim: Temel İlkeler ve Kavramlar. A.S. Özsoy & Ü.D. Turan (ed.), *Genel Dilbilim II (ss.173-195)*. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Ünlüsoy, K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayın.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yazma Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Yiğit, M. ve Çakır, M. H. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisine dair bir inceleme. S. Çeçen, Z. Karacagil, A.O. Tiro, Ö. Kahya, Ş. Bozgun (Ed.), *Current Debates on Social Sciences 5* (ss. 353-371). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının seviye belirleme sınavı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M., (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29.
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 98-112.
- Yörüşün, S. (2013). *Düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme: Silifke Atatürk İlköğretim Okulu örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yücel, M. (2006). Avrupa Ortak Başvuru Metni - Avrupa Dil Portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.