



## Metin yapısındaki değiştirimlerin okuduğunu anlamaya yansımaları: 7. sınıf öğrencilerinde özgün ve değiştirilmiş metinlerin karşılaştırılması

Enes Çinpolat <sup>1</sup>, Keziban Tekşan <sup>2</sup>, Yunus Emre Uyar <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinde değiştirilmiş ve özgün metinlerin okuduğunu anlama puanları açısından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bir öyküleyici, diğeri bilgilendirici olmak üzere iki metin belirlenmiştir. Seçilen metinler, belirlenen değiştirme kriterlerine göre işlenmiş ve öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun duruma getirilmeye çalışılmıştır. Bunun ardından metinlere ilişkin okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Bu aşamalarda iki çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci grup (n = 22), metin değiştirme sürecine dâhil edilmiştir. İkinci grup (n = 34), okuduğunu anlama sorularının geliştirilmesi aşamasında kullanılmıştır. Metinlerin ve okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasından sonra okuduğunu anlama açısından birbirine denk iki grup seçilmiş, bir gruba değiştirilmiş metin bir gruba da özgün metin sunulmuştur. Ardından, bu iki gruba okudukları metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Böylelikle, araştırmadaki üçüncü grup (n = 92) ise özgün ve değiştirilmiş metinlerden elde edilen okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılmasında yer almıştır. Elde edilen veriler Jamovi programında ANCOVA ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre metin değiştiriminin okuduğunu anlama üzerindeki katkısı istatistiksel olarak anlamlıdır. Etki büyüklüğü analizleri, bu katkının öyküleyici metinde orta ( $\eta^2_p = .087$ ), bilgilendirici metinde ise geniş ( $\eta^2_p = .141$ ) düzeyde olduğunu göstermiştir.

### Anahtar Kelimeler

Öyküleyici metin  
Bilgilendirici metin  
Metin değiştirme  
Okuduğunu anlama  
Ortaokul öğrencisi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.07.2024

Kabul Tarihi: 23.12.2025

Elektronik Yayın Tarihi: 30.04.2026

DOI: 10.15390/ES.2026.2508

### Giriş

Dil, bir iletişim aracı olmanın ötesinde, eğitim sürecinin temelini oluşturan en önemli vasıttır. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin büyük ölçüde dile dayalı kaynaklar üzerinden yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, bir öğrencinin okuduğunu anlama becerisi ile genel akademik başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu açıktır (Bayraktar ve Durukan, 2016). Bu durum, özellikle Türkçe dersleri için daha da belirgindir. Zira bu derslerde metinler, temel dil becerilerinin yanı sıra okuma zevkinin, kök değerlerinin ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında birincil materyal olarak kullanılmaktadır (Arslan ve Engin, 2019; Derse ve Coşkun, 2021; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; şeref vd., 2020). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) tarafından belirtildiği üzere tematik bir yaklaşımla

<sup>1</sup> Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, Türkiye, [enescinpolat@gmail.com](mailto:enescinpolat@gmail.com)

<sup>2</sup> Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, Türkiye, [kezibanteksan@gmail.com](mailto:kezibanteksan@gmail.com)

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye, [yunus.emre@mit.tc](mailto:yunus.emre@mit.tc)

tasarlanan bu metinler, dersteki etkinliklerin dayanak noktasını oluşturur. Metinlerin, Türkçe dersinin hedeflerine ulaşmadaki kritik rolü ve öğretim sürecindeki taşıdığı önem düşünüldüğünde, öğrencilerin hangi metinlerle karşılaşacağı sorusu büyük bir önem kazanır. Bu nedenle metin seçimi, dil öğretiminin en önemli ve hassas aşamalarından biri olarak kabul edilebilir. Alan yazınında vurgulandığı üzere, eğitim-öğretim sürecinden azami fayda sağlamanın ön koşulu, sunulan metinlerin hedef kitlenin bilişsel ve gelişimsel seviyelerine tam olarak uygun olmasıdır (Bayraktar ve Durukan, 2020; Karaağaç ve Alikılıç, 2023).

Güneş'e (2013) göre dil öğretiminde, edebî metinlerin yanı sıra özgün, üretilmiş ve özel amaçlı metinlerden de yararlanır. Bunlar içinde edebî metinler, duygu ve düşünceleri estetik bir yapı içinde sunarak okurda heyecan ve hayranlık uyandıran ürünler olarak tanımlanır. Ancak bu metinlerin eğitim ortamlarında kullanılmasını güçleştiren iki temel sorunun öne çıktığı söylenebilir. Birinci sorun, edebî eserlerin birçoğunun ortaya çıkışları itibarıyla çocuk gerçekliğini ve pedagojik kaygıları önelememiş olmasıdır. Bu eserlerin birçoğu, çocukluk algısına yönelik psikolojik ve pedagojik yaklaşımlar gelişmeden önce yazılmıştır. Şimşek'in (2007) de belirttiği gibi bu durum, çocukların yetişkinlere özgü bir dünyayı deneyimlediği bir anlayışın ürünüdür. Bu nedenle edebî eserler, içerdikleri temalar ve anlatım biçimleri açısından günümüz öğrencilerinin gelişim dönemi özelliklerine her zaman uygun olmayabilir. Örnek olarak kahramanı çocuk olsa bile Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" başlıklı öyküsünde belli bir yaş grubunun psikolojik özelliklerine ters düşen kısımlar (ölüm olgusunun çocuk karakter üzerinden doğrudan işlenmesi vb.) bulunur. İkinci olarak edebî metinlerin çoğu kez ortaokul seviyesindeki öğrencilerin anlamasını zorlaştırabilecek, bu hâliyle okuma eylemine dair olumsuz tutum oluşmasına sebep olabilecek dil ve anlatım özellikleri taşıması olasıdır. Başaran'ın (2021) çalışmasında da belirtildiği gibi öğrencinin yaşantısıyla örtüşen, dili sade ve anlaşılır yani okunabilirlik düzeyi yüksek metinler okuduğunu anlama sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca Durukan'ın (2014) çalışmasında uzun kelime ve cümle barındıran metinlerin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama seviyelerini negatif etkilediği belirtilmektedir. Dönemi için oldukça sade bir dil kullansa bile Ömer Seyfettin'in öykülerinde ortaokul öğrencilerinin seviyesini aşan sözcükler görülür. Yine Muallim Naci'nin "Ömer'in Çocukluğu" adlı eseri, merkezinde çocuk kahraman olmasına rağmen burada olay akışını dondurarak bu seviyedeki öğrencilerin metni takibini hayli güçleştirecek uzun ve ayrıntılı betimlemeler görülür. Bu zorluklardan dolayı edebî metinleri göz ardı etmek, onların vazgeçilmez katkılarında feragat etmek anlamına da gelebilir. Bu katkıların başında metinlerin içinde oluşturdukları kültürü en doğal hâliyle yansıtması bulunmaktadır. Zira Melanhoğlu'nun (2008) da ifade ettiği gibi dil öğretimi, aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Bu bağlamda, özellikle halk edebiyatı ürünleri, Özcan'a (2008) göre bir milletin yüzyıllara yayılan yaşama, düşünme ve zevk biçimlerini barındıran zengin bir kaynak sunar. Öte yandan, uzun edebi süreçlerden geçerek sanatsal bir yetkinliğe ulaşmış bu metinler, Sever'in (2018) de vurguladığı gibi, öğrencilere sanat duyarlılığı kazandırmanın en önemli araçlarından biridir. Kısaca dile getirmek gerekirse edebî eserler, taşıdıkları ulusal ve evrensel değerler ile estetik zenginliklere rağmen genellikle çocuğa görelilik ilkesi gözetilmeden yazıldığı için dil ve anlatım özellikleri (söz varlığı, cümle yapıları vb.) açısından öğrencilerin anlama düzeyini aşabilmektedir. Öte yandan, işlenen bazı temalar veya karakterler, öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerine uygun olmayabilir ve bu durum, MEB'in (2019) belirlediği pedagojik ve yasal çerçevelerle çelişebilir. Bu noktada Duman (2010), öğrenciyi anlayamayan ile yanlış anlaşılabilir arasında sıkışıp bırakmak yerine, gerektiği zaman ve ölçüde metne müdahale etmenin bir yol olduğunu belirtir. Bu durum, alan yazınında metin değiştirme (sadeleştirme, uyarılma, revizyon vb.) olarak adlandırılan uygulamaları gündeme getirmiştir. Alan yazını, metin değiştirimini hem önemli faydalar sunan hem de ciddi sınırlılıklar barındıran bir uygulama olarak ele almaktadır. Değiştirimin en temel faydası, metinlerin dilsel ve yapısal karmaşıklığını azaltarak okuduğunu anlama düzeyini artırmasıdır. Bu etki, özellikle ana dili farklı olanlar, okuma güçlüğü çeken öğrenciler ve çocuklar gibi hedef kitleler üzerinde daha belirgindir (Gala vd., 2018; Glavas ve Štajner, 2015; Javourey-Drevet vd., 2022; Kim ve Snow, 2009). Değiştirilmiş (özellikle sadeleştirilmiş) metinlerin tarihsel veya karmaşık konuları daha erişilebilir

kıldığı (Durmuş, 2013a) ve öğrencilerin okuma akıcılığını ve metinle etkileşimini kolaylaştırdığı da belirtilmektedir (Bayraktar ve Durukan, 2020; Javourey-Drevet vd., 2022). Bununla birlikte metin değiştiriminin taşıdığı riskler ve sınırlılıklar da alanyazında geniş yer bulmaktadır. En temel eleştiri, sadeleştirme sürecinin metnin edebi dokusuna, estetik değerine ve yazarın özgün üslubuna zarar verme potansiyelidir (Uygur, 2024; Yücelşen, 2014). Mekanik bir yaklaşımla yapılan değişiklikler, metnin ritmini, atmosferini ve kelimelerin çağrışımsal zenginliğini yok ederek onu ruhsuz bir metne dönüştürebilir (Carroli, 2008; Gilmore, 2007). İkinci bir sınırlılık, aşırı basitleştirmenin öğrencilerin karmaşık dil yapılarıyla başa çıkma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme fırsatını ortadan kaldırmasıdır. Hayes ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışma, okul kitaplarındaki basitleştirmenin öğrencilerin sözel başarılarındaki düşüşle ilişkili olabileceğini öne sürerek bu tehlikeye dikkat çekmiştir. Ayrıca Dahl ve diğerleri (2021) karmaşık fen metinlerinde öğrencilerin daha üstbilişsel ve soyut değerlendirmeler geliştirdiğini belirtmektedir. Bu ikilem, metin değiştiriminin keyfi ve sezgisel bir süreçten ziyade metnin hem yapısal hem de estetik bütünlüğünü koruyan, ilkeleri net bir şekilde belirlenmiş bir yaklaşımla yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Alan yazınında metin değiştirme sürecinde sıklıkla sezgisel yaklaşımın hâkim olduğu belirtilmektedir (Durmuş, 2013a). Bu yaklaşım, esneklik ve durumsallık gibi avantajlar sunsa da süreci nesnellikten uzaklaştırır (Uygur, 2024). İsen ve Işınsoy (2011) bu durumu, yayınevleri ve editörlerin standart bir yöntem geliştirmek yerine yalnızca bilinmeyen kelimeleri çıkarma gibi yüzeysel çözümlere yönelmesi olarak açıklamaktadır. Nitekim alan yazınında bu tür kontrolsüz müdahalelerin metnin iletilerini bozduğu, sanatsal değerini yitirdiği, anlam bulanıklığına ve yapısal tutarsızlığa yol açtığı, bununla birlikte doğal olmayan dil girdileri ortaya çıkardığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Bakan, 2012; Durmuş, 2013a; Long ve Ross, 1993). Bu yaklaşımın yanı sıra öğrencinin hangi aşamada hangi dilsel yapıyla karşılaşacağını önceden belirlendiği yapısal yaklaşım (Aytan vd., 2021), bu yönüyle sezgisel yaklaşımdan ayrılır. Yapısal yaklaşım, dil yapılarına dayalı sistematik bir süreç sunarken bağdaşıklık ve tutarlılığı her zaman ön plana almaz (Uygur, 2024). Buna karşılık dilbilimsel yaklaşım metnin anlam bütünlüğü ve bağlamsal uyumuna odaklanarak değiştirimde daha derinlikli bir çerçeve sunar (Bakan-Aktaş ve Ay, 2021). Bunlarla birlikte alan yazınında metin değiştirimi için belirli standartlar, stratejiler ve teknikler de önerilmektedir. MEB öğretim programları (2006, 2019) gibi rehber kaynaklar, ders kitaplarına alınacak metinlerin taşınması gereken özellikleri listelerken metinlere müdahale ilkelerine de değinir. Uygulanacak bu yaklaşımlar, temel olarak metinlere yapılan müdahaleleri sözcüksel (lexical) ve sözdizimsel (syntactic) düzeyde ele alır (De Belder ve Moens, 2010; Surya vd., 2018). Bölükbaş (2015), metin değiştiriminin dört temel stratejisini koruma (metnin seviyeye uygun kısımlarını olduğu gibi bırakma), değiştirme (anlaşılmayan kısımları basitleştirme), özetleme (anlam bütünlüğünü koruyarak kısaltma) ve silme (anlamsal akışa katkı sağlamayan detayları çıkarma) olarak sınıflandırır. Benzer şekilde Yaşar (2019) da bu süreci sözcüksel, sözdizimsel, sözcüksel-sözdizimsel ve biçimsel değiştirim olarak tasnif eder. Yücelşen (2014) ise kısaltma ve düzenleme başlıkları altında metin başlığını, kişi isimlerini ve tümce yerlerini değiştirme gibi daha mikro düzeydeki işlemleri de bu sürece dahil eder. Görüldüğü gibi, alan yazını metin değiştirimini, kelime düzeyinden başlayarak metnin bütününe yayılan çok katmanlı ve sistematik bir işlem olarak tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra Durmuş (2013b) metin değiştirimini sadeleştirme (simplification) ve genişletim (elaboration) olarak iki temel tür altında ele alır. Sadeleştirme, hedef kitlenin anlamasını güçleştireceği düşünülen sözcüksel ve sözdizimsel yapıların daha basit, anlaşılır eş değerleriyle değiştirilmesini içerir. Genişletim ise anlaşılması zor olan özgün sözcüklerin metinde korunarak, bunlara eş anlamlı ya da açıklayıcı ifadelerin eklenmesiyle hedef kitlenin anlamasına katkı sağlamayı amaçlar. Durmuş (2013b) ayrıca metin değiştirim sürecinde özetleme, sadeleştirme, genişletim gibi başlı başına değiştirim türü olan işlemlerin yanı sıra kısaltma, bölme, açıklama, birleştirme, yerine koyma, düşürme ve eksiltme gibi birden fazla değiştirim türünde karşılaşılan alt işlemlerin de rol oynadığını belirtir. Bu işlemler sonucunda, kaynak metinden anlamca farklılaşan ancak hedef kitleye daha uygun yeniden oluşturulmuş metinler ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bu strateji ve tekniklerin ötesinde, metin değiştiriminin felsefesini ve etik çerçevesini

Duman (2010) kapsamlı bir şekilde ortaya koyar. Duman'a göre bu sürecin merkezinde metnin özgün ruhunun korunması bulunmaktadır. Bu ilke; müdahalenin yazarın üslubunu, metne hâkim olan cümle yapısını ve ses özelliklerini muhafaza etmesini gerektirir. Bununla birlikte en temel ve dokunulmaz ilke, metnin ana fikrinin ve anlam bütünlüğünün korunmasıdır. Görüldüğü üzere alan yazını; metin değiştiriminin teorik temelleri, uygulanabilecek teknikler ve temel ilkeler konusunda bir birikim sunmaktadır.

Alan yazınında metin değiştiriminin Türkçe öğretimi bağlamındaki varlığı çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. Bu alandaki çalışmaların önemli bir kısmı, ders kitaplarındaki değiştirim uygulamalarını betimsel olarak analiz etmeye odaklanmıştır. Bayraktar ve Durukan (2016), Tekşan ve Çinpolat (2023), Yücelşen (2014) gibi araştırmalar, ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi yöntemlerle ve ne ölçüde değiştirildiğini doküman analizi yoluyla ortaya koyarak sahadaki mevcut durumu incelemiştir. Bu betimsel çerçevenin ötesine geçerek uygulamanın etkisini inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Durukan (2014) okunabilirlik düzeyi ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyerek değiştirimle ilişkili olduğu söylenebilecek bir konuya değinmiştir. Bayraktar ve Durukan (2020), karma yöntemli bir desenle yüzey yapı değişikliklerinin öğrencilerin anlama becerileri ve görüşleri üzerindeki olumlu etkisini göstermiş ve konunun Türkçe eğitimi bağlamındaki temelini güçlendirmiştir. Görüldüğü üzere özgün ve değiştirilmiş metinlerin doğrudan karşılaştırıldığı ve metin türlerinin değiştirim uygulamalarına verdiği farklı tepkilerin uygulamalı olarak incelendiği deneysel çalışmalar sınırlıdır. Bu bağlamda mevcut araştırma, farklı türdeki metinlerin değiştirilmiş biçimlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisini nicel verilerle karşılaştırmalı olarak inceleyerek alan yazınına özgün ve bütüncül bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerinde özgün ve değiştirilmiş metinlerin katkısını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada iki farklı türde metnin (öyküleyici ve bilgilendirici) özgün ve değiştirilmiş versiyonları kullanılarak öğrencilerin bu metinler üzerindeki okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiştir. Böylelikle araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öyküleyici metinde metin değiştirimi uygulamasının okuduğunu anlama puanlarına katkısı var mıdır?
2. Bilgilendirici metinde metin değiştirimi uygulamasının okuduğunu anlama puanlarına katkısı var mıdır?

## Yöntem

### Desen

Bu araştırmada, yarı deneysel ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin tam olarak sağlanamadığı ancak bağımsız değişkenin etkisinin incelenmesine olanak tanıyan araştırma modelleridir (Creswell, 2020). Çalışmada, mevcut sınıflardan oluşan iki grup doğal halleriyle belirlenmiş ve rastgele atama yapılmamıştır. Değiştirilmiş ve özgün metinlerde okuma anlama karşılaştırılması işlemi öncesinde her iki gruba da okuduğunu anlama testi (Ülper vd., 2017) uygulanarak grupların başlangıç seviyeleri değerlendirilmiş ve denkliği kontrol edilmiştir. Ardından, deney grubuna değiştirilmiş metin türüyle okuma yaptırılırken kontrol grubuna özgün metin okuması yaptırılmıştır. Metin okumaları sonrasında her iki gruba da okudukları metinle ilgili okuduğunu anlama soruları uygulanarak iki grubun puanları değerlendirilmiştir. Böylelikle iki grubun son test sonuçları arasındaki farklar istatistiksel analizler ile karşılaştırılmıştır (bk. Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Tasarımı

### Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında birbirinden farklı üç çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu, metin değiştirimi sürecinde kullanılmıştır. İkinci çalışma grubu açık uçlu okuduğunu anlama sorularının geliştirilmesi aşamasında pilot uygulama ve rubrik geliştirme aşamasında kullanılmıştır. Son olarak üçüncü çalışma grubu da değiştirilmiş ve özgün metinlerin okuduğunu anlama başarı testlerinin uygulanması aşamasında kullanılmıştır. Tüm çalışma grupları hazır sınıflardan oluşmuş ve öğrencilerin katımları zorunlu tutulmamıştır. Üçüncü grupta verilerin toplanması aşamalı gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ön değerlendirmeye katılıp asıl uygulamadaki aşamalardan birine dahil olan öğrenciler örneklem içerisinde kalmıştır. Öyküleyici ve bilgilendirici metin uygulamalarına katılmayan öğrenciler örneklemden çıkarılmıştır. Böylelikle öyküleyici metin uygulamasına katılıp bilgilendirici metin uygulamasına katılmayan bir öğrenci, bilgilendirici metin uygulamasına katılıp da öyküleyici metin uygulamasına katılmayan iki öğrenci örneklem içerisinde kalmıştır. Bu sebeple bulgular kısmında her analizde katılımcı sayısı tekrar belirtilmiştir.

İlk grupta 7. sınıflardan 22 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler bir devlet okulunda öğrenim görmektedir. Çalışma grubu metinlerin değiştirim aşamasında kullanılmıştır. Bu grubun diğer gruplar ile bir bağlantısı yoktur. Grubun cinsiyet dağılımı sekiz erkek öğrenci, on dört kız öğrenci şeklindedir. Bu çalışma grubuna özgün metin ve değiştirilmiş metin okutulmuştur. Özgün metin ve değiştirilmiş metinlerdeki anlaşılmayan bölümlerin altlarının çizilmesi istenmiştir. Böylelikle anlaşılma zorlanılan bölümler belirlenmiştir.

İkinci çalışma grubunda yine 7. sınıftan toplam 34 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler bir devlet okulunda öğrenim görmektedir. Bu grup, metinlerin ve okuduğunu anlama sorularının pilot uygulamasını gerçekleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Pilot uygulama sürecinde, okuduğunu anlama sorularının puanlanmasını sağlamak için dereceli puanlama anahtarı hazırlanmış ve örnek öğrenci yanıtları bu anahtarın oluşturulmasında kullanılmıştır. Özgün metnin ve değiştirilmiş metnin okunabilme süresi de incelenmiştir. Böylelikle bu aşamada metinler üzerinde son kontroller yapılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama soruları son hâline getirilmiştir.

Değiştirilmiş ve özgün metinlerin okuma anlama açısından karşılaştırıldığı üçüncü çalışma grubu 92 öğrenciden oluşmaktadır. 50 kız, 42 erkek dört farklı yedinci sınıf öğrencisi başarı testinde kullanılmıştır. Çalışma kapsamında sınıflara müdahalede bulunmanın zorluğundan dolayı gruplarda eşleştirilmeye gidilememiştir. Ancak uygulama yapılacak sınıfların okuma anlama başarılarının ve sosyal yaşamlarının benzer özellikler gösterip göstermediği üzerine inceleme yapılmıştır. Öncelikle

dört sınıf da iki farklı büyükşehirin merkez ilçesinde yer alan okullarda bulunmaktadır. Tüm sınıfların Türkçe öğretmenleri ile yapılan ön görüşme ile bu sınıfların genel başarı durumlarının benzer düzeyde olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını birbirleri ile karşılaştırma amacıyla ortaokul düzeyi öğrenciler için hazırlanan Okuma-Anlama Testi (Ülper vd., 2017) kullanılmıştır. Dört farklı gruba bir ders saati içerisinde uygulanmış ve araştırmacılar tarafından ölçme aracının yönergesine göre puanlanmıştır. Elde edilen puanlar One-Way ANOVA testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre dört sınıf arasında okuduğunu anlama başarı puanları arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir ( $F(3,88) = 2.24, p = .090$ ). Sınıfların ortalama puanları ve öğrenci sayıları şu şekildedir: 7/C = 19.6 ( $n = 22$ ), 7/D = 21.8 ( $n = 25$ ), 7/E = 18.8 ( $n = 18$ ), 7/K = 20.6 ( $n = 27$ ). İstatistiksel olarak sınıflar arasında puan farkı bulunmamasına rağmen iki sınıfın ortalama puanlarının 20 puanı aştığı görülmüştür. Bu sebeple bu iki sınıfın aynı grupta olmaması gözetilerek değiştirilmiş metin ve özgün metin uygulama grupları rastgele seçilmiştir. Böylelikle 7/D ve 7/E sınıfları değiştirilmiş metin, 7/C ve 7/K sınıfları da özgün metin grubu olarak atanmıştır. Bu şekilde oluşturulan grupların arasındaki puan farkı da bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre okuduğunu anlama puanları açısından 43 kişilik değiştirilmiş ( $X = 20.6, SS = 4.33$ ) ve 49 kişilik özgün ( $X = 20.2, SS = 3.98$ ) metin grupları arasında anlamlı fark görülmemiştir ( $t(90) = 0.483, p = .630$ ; Levene's  $F(1,90) = 0.235, p = .629$ ; Kolmogorov-Smirnov  $D(90) = .127, p = .101$ ). Çalışmanın devamında bu gruplar değiştirilmiş metin grubu ve özgün metin grubu olarak adlandırılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla öyküleyici ve bilgilendirici iki metin ve okuduğunu anlama soruları kullanılmıştır. Öncelikle metinlerin seçimi konusunda çalışma yapılmıştır. Metin belirlemede ortaokul Türkçe dersi temalarına uygun ve daha önce Türkçe ders kitaplarında kullanılmamış metinler araştırılmıştır. Bunun için öncelikle son 20 yıl içerisinde Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinler ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri bölümü incelenmiştir (MEB, 2019; Tekşan vd., 2023). Bu inceleme doğrultusunda ders kitaplarında sıkça yer alan ve öğrenciler tarafından daha önce karşılaşılmış olma olasılığı yüksek metinler çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bununla birlikte çocuk edebiyatı ürünleri de değiştirime ihtiyaç duyulmayacağı için kapsam dışında kalmıştır. Böylelikle araştırmacılar tarafından Halide Edib Adıvar'ın "Dağa Çıkan Kurt", Ahmet Hikmet Müftüoğlu'nun "Çağlayanlar", Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Millî Savaş Hikayeleri", Ergun Candan'ın "Türkler'in Kültür Kökenleri", Muharrem Ergin'in "Türk Dil Bilgisi", Mehmet Kaplan'ın "Kültür ve Dil" eserleri incelenmiştir. Bu yazar ve eserler temasal ve dilsel özellikler olarak belirli bir doğrultuda oldukları için seçilmiştir. Öyküleyici metinlerin Millî Mücadele ve Atatürk; bilgilendirici metinlerin ise Millî Kültürümüz temasına uygun olarak alanında yetkin yazardan alınması amaçlanmıştır. Bu eserlerin nitelikli olmasına rağmen dilsel özellikleri nedeniyle doğrudan ders kitaplarında kullanılmıyor olması bu çalışmadaki örnekleme oluşturmasında etkili olmuştur. Anlatım biçimi, konu ve tema incelemesinden sonra öyküleyici metin için Millî Mücadele ve Atatürk temasına uygun "Sümbül Kokusu", bilgilendirici metin için Millî Kültürümüz temasına uygun "Dil Nedir" metni belirlenmiştir. Sümbül Kokusu adlı öykü Ahmet Hikmet Müftüoğlu tarafından 1918 yılında yazılmıştır. Bilgilendirici tür olarak seçilen "Dil Nedir" metni ise Muharrem Ergin'in Türk Dil Bilgisi kitabından seçilmiştir. Bu metinlerin temalara ve değiştirime uygunluğuna dair üç Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca Durmuş (2013b) metin değiştirme sebeplerinde tarihi metinlerin değiştirimi ve yetişkinler için hazırlanan metinlerin değiştirimi şeklinde nedenlerin bulunduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerden ve metin değiştirme sebeplerinden yola çıkılarak uygunluğu onaylanan metinlerin değiştirme ve okuduğunu anlama soru yazımı işlemi başlamıştır. Metin değiştiriminde Türkçe dersi öğretim programı, öğrenciler tarafından anlaşılmayan bölümler, Türkçe Sıklık Sözlüğü (Aksan vd., 2016), Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Tezcan-Aksu ve Adalı, 2018) kullanılarak metin değiştiriminde yalnızca sezgisel yöntemin kullanılması önlenmiştir. Bunlarla birlikte Türkçe okunabilirlik de Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010) formülleri ile kontrol edilmiştir. Yapılan işlemlerden sonra metinlerin derin yapılarında olabilecek değişimlere yönelik üç Türkçe alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara önce özgün sonrasında değiştirilmiş versiyon sunulmuş, bu metinlerdeki

konu, ana fikir, karakter özelliklerinin ve estetik değerin korunma durumu sorulmuştur. Böylelikle metinlerde ana konu, ana fikir, kişilerin karakter özellikleri, olay örgüsü, zaman, mekân gibi öğelerin korunması amaçlanmıştır. Yapılan değişikliklerde de yoğunlukla cümle bölme işlemleri ve eş değer kelime ile sadeleştirme yapılması ile estetik değerin korunmasına dair çalışılmıştır. Alınan dönütler neticesinde metin değiştirme süreci tamamlanmıştır. Nitekim alan yazınında tartışıldığı üzere değiştirime uğratılmış, müdahale edilmiş metinlerin “estetik değer yitimi”ne uğrayabileceği sıklıkla ifade edilmiştir (Carrolli, 2008; Gilmore, 2007; Young, 1999). Değişim yapılırken metnin özgül değerinden ödün vermemek adına uzman görüşüne başvurulması burada ilgili müdahalenin metinde değer yitimi yaratmaması adına önem kazanmaktadır (Uygur, 2024). Bu vesileyle metnin otantik değeri, tematik yapısı ve duygusal derinliği uzman görüşü ve derlemsel araçların yardımı ile korunmaya çalışılmıştır. Sonrasında iki metin için de okuduğunu anlama sorularının yazımı aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada açık uçlu sorular yazılarak uzman görüşleriyle sorulara son şekilleri verilmiştir. Aşağıda değiştirime ve okuduğunu anlama sorularına yönelik detaylı bilgi sunulmuştur.

**Sümbül Kokusu Metnine Yönelik Değişim İşlemleri:** Tarihi sayılabilecek bir metin olan “Sümbül Kokusu”, 7. sınıf öğrencilerinin metnin duygusal derinliğine ve tarihsel bağlamına daha kolay erişebilmesi amacıyla metnin türüne özgü ve çok katmanlı bir değişim sürecinden geçirilmiştir. Bu süreçte ağırlıklı olarak sadeleştirme stratejisinden yararlanılmıştır. Günümüz Türkçesinde sıklıkla kullanılmayan kelimelerin belirlenmesinde araştırmacıların sezgisel değerlendirmelerinin yanı sıra Türkçe Sıklık Sözlüğü (Aksan vd., 2016) ve Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Tezcan-Aksu ve Adalı, 2018) nesnel kaynakları da kullanılmıştır. Bu sözcüksel sadeleştirmeler örneğin muzmahil olmak (çökmek), metrûk (boşaltılmış), civanmert (yüce gönüllü), me’yûs (ümitsiz) ve şebenderhane (konsolosluk) gibi ifadeleri kapsamıştır. Bunlar, metnin edebi atmosferini koruyacak şekilde güncel ve anlaşılır karşılıklarıyla değiştirilmiştir. Bu süreçte, metnin edebi dokusunu korumak adına, öğrencilerin bağlamdan hareketle anlamını çıkarabileceği düşünülen sözcüklerin değiştirilmesinden ise kaçınılmıştır. Sözcüksel düzeydeki bu düzenlemelerin yanı sıra metnin anlatı akışını yavaşlatan iç içe geçmiş yan cümleciklerle dolu uzun ve betimleyici cümleler, olay örgüsünü daha takip edilebilir kılmak için daha kısa ve dinamik cümlelere bölünmüştür. Bu metne özgü önemli müdahalelerden bir diğeri de kısaltma stratejisinin uygulanması olmuştur. Metnin ana çatışmasına ve karakterlerin iç dünyasına doğrudan katkı sağlamayan yalnızca atmosfer yaratmaya yönelik bazı uzun betimleyici pasajlar, okuyucunun dikkatini ana olay örgüsünde tutmak amacıyla metinden çıkarılmıştır. Örneğin, metnin orijinalinde yer alan ve bir yaz akşamını betimleyen “İşte bir yaz akşamı, Kalender’in yanakları...” diye başlayan paragraf, hikâyenin ilerleyişine doğrudan katkı sağlamadığı için metinden çıkarılmıştır. Bu ve benzeri tüm müdahaleler, metnin orijinalindeki Millî Mücadele ruhunu ve kahramanların yaşadığı içsel çatışmayı, hedef kitlenin daha rahat anlamasını ve metinle daha güçlü bir bağ kurmasını sağlamayı hedeflemiştir.

Yapılan bu müdahalelerin ön değerlendirmesini yapmak amacıyla hem özgün hem de değiştirilmiş metin 22 öğrenciden oluşan birinci çalışma grubuna okutulmuştur. Bu öğrencinin belirttiklerine göre özgün metinde anlaşılmayan sözcük, sözcük grupları şu içeriklerde olmuştur: muzmahil (13), metruk (14), şehvani (13), revolver (13), pazı (13), dimağında (13), tayyarelerine (12), tahtelbahirlerine (12), mukabele (12), ma’mur (12), ma’mulatı (12), darü’l felasifelerinden (12), te’cil (11), tahsil (11), tabiiyyat (11), nurani (11), me’yus (11), kaşanelerinden (11), işportalar (11), civanmerttir (11), cerideyi (11), revolverini (10), mühimmat (10), muzlim (10), ma’muresi (10), istinatgahı (10), gamlı (10), dretnotlarına (10), şebboylar (9), rayihalar (9), matemli (9) ... şeklinde devam eden listede toplam 148 sözcük/sözcük grubu belirtilmiştir. Bu kelimelerin geçtiği bölümlerin anlaşılmadığı metin üzerine öğrenciler tarafından işaretlenmiştir. Öğrenciler tarafından, anlamı bilinmeyen kelimelerin çok olduğu bölümlerin de anlaşılmadığı metin üzerinde bildirilmiştir. Değiştirilmiş metinde ise anlamı bilinmeyen 56 sözcük bildirilmiştir. Bu bölümlerden en sık tekrar eden örnekler şu şekildedir: pazı (11), loş (8), viranesi (7), takatsizdi (7), müracaat (7), şebboylar (6), ud (6), simalarıyla (6), gamlı (5) ...

Özgün metin, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010) okunabilirlik formüllerine göre incelendiğinde Tablo 1'deki sonuçlar elde edilmiştir. Kelime ve cümle sayımı yönergesi konusunda Çetinkaya (2010) dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Ateşman (1997) okunabilirlik puanının yaklaşık iki puan yükseldiği görülmektedir. Doğrudan metinden çıkarılan bölümlerin olması ve metinde kelime değiştirilmesine sıkça yer verilmesi, cümle kısaltmalarının fazla yapılmaması bu durumda etkili olmuş olabilir. Yapılan müdahalelerde metnin sanatsal anlatımının zarar görmemesi temel hedef olmuştur. Bu nedenle anlatımı etkileyebilecek cümle yapısını aşırı basitleştirme işlemlerine daha az başvurulmuştur.

**Tablo 1.** Öyküleyici Metin Okunabilirlik Sonuçları

Metin	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Hece Sayısı	Karakter Sayısı	Ateşman	Çetinkaya-Uzun
Özgün	116	882	2402	5896	69.57 (Orta)	40.67 (Eğitsel Okuma – 8 ve 9. Sınıf)
Değiştirilmiş	113	762	2083	5128	71.40 (Kolay)	41.24 (Eğitsel Okuma – 8 ve 9. Sınıf)

Bu aşamalar sonrasında oluşturulan değiştirilmiş metin ve özgün versiyonun karşılaştırılması aşağıdaki gibidir (üzeri çizili yerler çıkarılan veya sadeleştirilen bölümleri, altı çizili bölümler ise yapılan eklemeleri belirtmektedir):

#### Sümbül Kokusu

Bugün pazardı. Budapeşte ~~Darülfünunu Tabiiyyat şubesinde tahsil etmekte~~ Universitesinde Doğa Bilimleri alanında okumakta olan Hüseyin Arif, ~~Macar payitahtının loş, Macaristan başkentinin~~ rutubetli, güneşsiz ve loş sokaklarının birinde, bu milletin talihi gibi, gamlı, ~~metrekboşaltılmış~~ bir apartmanında ~~fakir~~ yaşamaktaydı. Yoksul odasının kenarında, tahta bir masanın üstünde duran bir gün evvelki ~~erideyi~~ gazeteyi aldı. Tekrar okumaya başladı. Çanakkale'ye dair ~~Dersaadet'ten İstanbul'dan,~~ Berlin'den, Londra'dan gelen telgrafları ~~süzdü~~ inceledi! Karadan ve denizden hücum devam ~~ediyor, ediyordu~~. Boğaz'a döktüğümüz ~~torpiller toplanıyor, mayınlar toplanıyordu~~. Kumkale'ye, Seddülbahir'e, Anafarta'ya çıkan İngiliz, Fransız askerleri ~~ilerliyorlar... ilerliyorlardı...~~

Her satır bir hançer, her nokta bir kurşun gibi beynine saplanıyordu. ~~Muzmahil idi~~ Çökmüştü. Yüreğini kaplayan ateşli bir acı göğsünü yakıyordu. Romanya, ülkesinden mühimmat geçirtmiyordu. Bizim de silah ve cephane tezgâhlarımız ~~kâfi~~ yeterli değildi. İstanbul'un ~~müdafaasından~~ savunmasından ümidini kesmişti. Hâlbuki İngilizler, Fransızlar, cihanın bu iki ~~müterakki~~ gelişmiş milleti yerden, gökten, denizden, yıldırımlarıyla, volkanlarıyla, cehennemleriyle, kapımızın önüne gelmişlerdi. Onların ~~dretnotlarına, tayyarelerine, tahtelbahirlerine mukâbele edecek~~ nemizirhli gemilerine, uçaklarına, denizaltılarına karşılık verecek neyimiz vardı? Bir göğüs, bir pazı... İşte bu kadar!

Hay Allah'ım! Bu göğüs çökecek, bu pazı kıvrılacak.

Şimdi vatani, İstanbul; bütün ~~eamileriyle, saraylarıyla~~ camileri, sarayları, mavi göğü, mavi ~~deniziyle, saz benizli, denizi,~~ solgun yüzlü narin kadınlarıyla kadınları, ince uzun boylu sinirli ~~gençleriyle~~ gençleri, ağır ve ~~me'yûsümitsiz~~ yürüyüşlü ihtiyarlarıyla gözünün önüne ~~geliyorlar~~ geliyor...

İslâm'ın gözü, ~~Türkün~~ Türk'ün kalbi olan ~~bu,~~ renk ve nur durağı ~~memleket~~ İstanbul pek temiz, pek ~~ma'mûr~~ bakımlı, pek güzeldi. Onun yıkık duvarları, Avrupa'nın dargın sisler, durgun isler altında, kaba, kirli, kara, ~~matemli kâşanelerinden~~ nyasalı köşklerinden daha güler yüzlüdür... Onun çarpık kavuklu, yan fesli harap mezarlıkları, buraların ~~Darü'l-felâsifelerinden~~ felsefe fakültelerinden, kütüphanelerinden daha manalı, daha düşündürücüdür... Oranın hamalları, fakirleri buranın lortlarından, milyonerlerinden daha asil, daha ~~evanmerttir~~ yüce gönüllüdür. Buranın düzgün, kara sokaklarından oranın beyaz, mavi kaldırımli eğri yolları, daha ~~nûrânî~~ sıkkı, daha neşelidir...

Avrupa'nın bir şehir büyüklüğündeki fabrikalarından, içlerinde bir hünervereleustayla bir çırak çalışan küçük dükânların ma'mûlât dükânlarının ürünleri daha sanatlı, daha kıymetlidir...

Kalbinin en derin, en ateşli köşesinden bir çığlık kopardı:

– Allah! Ey İslâm'ın Allah'ı!.. Düşman, vatanımı çiğnemesin, çiğnetme!

Bulutlu düşünceler dimâğın zihnini kapladığı sırada uzun siyah kirpikleri arasından iki şimşek çaktı. Damla damla ağladı. Bu bir rahmetti. Gözlerini sıktı. Dar ve muzlim karanlık odacığında gezinmeye başladı... Sonra masasının gözünü çekti. Ufak, paslı bir revolver çıkardı. Fişeklerini yokladı. Ninesinin, ablasının, sevdiklerinin hayallerini gözleriyle öptü. Kâğıt ve kalem aldı... Takatsizdi. Avluya nâzır bakan pencereyi açtı. Bir parça hava istiyordu.

Pencere önünde duran ve dört gün evvel ev sahibesinin hediye ettiği küçük saksıdaki sümbüle doğru eğildi. Onu kokladı... İrkildi... Çekildi. Düşündü... Ağlayarak tekrar saksının üstüne kapandı... Kaldı... Sağ avucuyla çiçeği yüzüne, gözüne çekti, sürdü. Yine kokladı, kokladı, kokladı. Dimâğında Zihninde bir baygınlık, gönlünde bir aşk, bir secde istiğrakile kendinden geçme isteği vardı... Kendisini kaybetti.

Bu sırada kapı vurulmuştu. Dudakları çiçeğin kıvrımları arasında olduğu hâlde mecalsiz hâlsizce "Gel!" dedi. Karşısında Mehmet Siyavuş'u buldu. Hemen saksıyı kavradı.

– Şunu kokla, kokla Mehmet, dedi.

Mehmet Siyavuş arkadaşının perişanlığından, heyecanından ürkmüştü. Yavaşça içini çekti.

– Hayır, iyi kokla! Derin kokla! Gözlerini kapayarak kokla! Koklarken gözlerinin önüne ne geliyor? Neresi geliyor? Söyle, Allah aşkına bütün ruhunla, bütün nefesinle kokla!..

Arkadaşının yüzüne doğru çiçeği tutuyor, itiyordu. Mehmet Siyavuş:

– İstanbul kokusu!

– Değil mi? Değil mi? Fakat neden böyle?

– Hani mart içinde, nisan, mayısta Köprübaşı'nda, sokak köşelerinde geniş işportalar, kola takılan ince uzun sepetler içinde laleler, zerrinler, şebboylar, menekşeler. "Bahariye İlkbahar kokuları!" diye bağırarak kara yağız, bıçkın kıyafetli satıcıların önünde demet demet saçılan bu râyihalar güzel kokular... Beşiktaş'ın, Eyüp'ün fulya tarlaları kokuları... Ruhani Ruhani bir medeniyet, kutsikutsal bir nezaket kokuları...

Ah! Vatan!

"Misk Mis gibi kokusu canlarda tüter."

Güneşi böyle, göğü böyle kokar değil mi? Viranesi böyle, ma'mûresibakımlı yeri böyle kokar. Sarayı böyle, kulübesi böyle kokar değil mi? Fakat bu mübarek bahçe elimizden gidiyor, İstanbul'u kaybediyoruz.

– ...

Şimdi korkunç bir sükûtsessizlik... İki genç boyunları bükülmüş, kalpler durmuş, gözleri fırlamış düşünüyordular...

– Evet, nasıl karşı duracağız?

– Nasıl karşı duracağız?

– Bu sefer mutlaka... Yok, söylemeye dilim varmıyor.

– Oooof!

—Allah aşkına şu sümbülü bir daha kokla!

İşte bir yaz akşamı, Kalender'in yanakları, saçları, elleri okşayan yumuşak, tatlı, ılık, şevvanî rüzgârı ki ruhu mavi nurlara sarar... İşte küpeştesi mavi ipek örtülü iki çifte narin bir kayığın içinde ak bulutlara bürünmüş iki yıldız, iki yaşmaklı taze hanım, Şair Nedim'in iki berceste mısraı; iki demet sümbül... İşte, yıldızlı bir gece, Anadolu sahilinin arka koruları arasından gelen bülbüllerin elhânına, görünmez bir sandaldan yükselen bir "Hey hey" ahengi bürünüyor, sanırsın ki yıldızlar nur teganni ediyorlar ve çiçekler rayiha ötüyorlar.

– Şu sümbülü ver, bir daha koklayayım. İşte, Babiali Caddesi'nden geçen iki üç efendi ki sarımtırak simalarıyla iki üç efendi, zarafeti dünyanın hiçbir tarafında inkâr olunamayan edilemeyen asil ve vakur inhinâlarıyla, aşinalarıyla temenna ediyorlarağırbaşı eğilmeleriyle, tanıdıklarıyla selamlaşıyorlar... İşte Bayezit Camii'nde bir teravih namazı ki bütün bir milletin saf ruhu secde hâlinde, Allah'ın huzuruna serilmiş... İşte, bir eski kafesin arkasında şarkıdoğunun bütün enîn-i şiiirini okuyuşiiirlerini inleten bir ud sedasısesi! İşte Bolayır'da Namık Kemal'in mezarı! Azizim, camileri, medreseleriyle, imaretleri, saraylarıyla bütün bir medeniyetin, üç yüz milyonmilyonluk İslâm'a ait bir medeniyetin, bir mevceudiyyetin istinatgâhıvarlığın dayanak yeri, Türk'ün, Osmanlı'nın güzelliklerin, büyüklüklerin payitahtıOsmanlı'nın güzelliklerinin, büyüklüklerinin başkenti gidiyor.

– Gidiyor ha!

Hüseyin Arif şimdi fırlamış "Yaşamak alçaklıktır" diyerek revolverini tekrar kavramıştı. Siyavuş üstüne atıldı. "Hayır, sanırım ki böyle odada ölmek alçaklıktır" dedi.

– Ne yapabiliriz?

– Çanakkale'de ölebiliriz.

– Bundan ne olur?

– Analarımızdan evvel kendimizi çiğnetmiş oluruz. Ben gidiyorum.

Hüseyin Arif:

– Ben de geliyorum Mehmet.

Birbirlerinin ellerini sıktılar.

O akşam lokantada rast geldikleri rastladıkları bir gazeteci bunlara demişti ki Çanakkale müdafaası savunması yalnız hilafetin Türkiye'nin istikrarını değil, Almanya ve Avusturya-Macaristan'ın da bekasını temin edecek vekalıcılığını sağlayacaktır. Bu, Rusya'nın izmihtalini yok oluşunu hazırlayacaktır. Ve tarih, Türkiye'nin ehemmiyetini önemini o zaman anlayacaktır.

İki gün içinde eşyalarını sattılar. Üçüncü gün pasaportlarını vize ettirmek için şehbenderhaneyekonsolosluğa müracaat ettikleri ettiler. Bu sırada "Talebenin Öğrencilerin askerlikleri te'vil edildi" "ertelendi." diyen kâtibin memurunun duygusuz gözlerine baktılar ve. Ardından ceketlerinin iliklerine yakalarına taktıkları bir sümbül çiçeğini derin derin koklayarak ve önlerine bakarak usulca, "Biz gönüllü gidiyoruz!" dediler.

Ahmet Hikmet Müftüoğlu

Çağlayanlar, 3 Şubat 1334

(Değiştirilmiştir)

**Dil Nedir? Metnine Yönelik Değiştirim İşlemleri:** Akademik ve soyut bir içeriğe sahip olan "Dil Nedir?" metni, bilgilendirici metin türünün gerektirdiği kavramsal netliği ve mantıksal tutarlılığı artırmak amacıyla, kendine özgü ve sistematik bir değiştirim sürecine tabi tutulmuştur. Metindeki sözcüksel sadeleştirme aşamasında, günümüz Türkçesinde sıklıkla kullanılmayan kelimeler Türkçe Sıklık Sözlüğü (Aksan vd., 2016) ve Çağdaş Türkçenin Sıklık Sözlüğü (Tezcan-Aksu ve Adalı, 2018) kullanılarak ve araştırmacıların sezgisel davranışına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, içtimai (toplumsal), müessese (kurum), vasıta (araç), kaide (kural) ve hüviyet (kimlik) gibi akademik terimler,

anlam doğruluğu korunarak daha yaygın bilimsel dil kullanımlarıyla güncellenmiştir. Sözcüksel sadeleştirmenin ötesinde, metnin en temel sorunsalı olan uzun, karmaşık ve iç içe geçmiş cümle yapıları çözümlenmiştir. Özgün metnin ortalama cümle uzunluğunun 11.8 kelime olması, bu sözdizimsel müdahaleyi zorunlu kılmıştır. Felsefi argümanlar barındıran bu yapılar, her birinde tek bir mantıksal adımı ifade eden daha basit ve anlaşılır cümlelere ayrılmıştır. Bu metne özgü en kritik strateji ise, metin içerisinde öneme sahip ancak ortaokul seviyesinde açıklanması yetersiz görülen bölümlerde uygulanan açıklama, yani anlamsal genişletme olmuştur. Bu duruma en belirgin örnek, “dil bir gizli antlaşmalar sistemidir” ifadesinin, okuyucu için belirsizlik yaratabileceği düşünülerek “Yani başlangıcı belirli değildir ve nasıl işlediği belirsizdir.” cümlesiyle somutlaştırılmasıdır.

Uygulanan bu stratejilerin etkinliğini ve metnin erişilebilirliğindeki artışı değerlendirmek üzere, özgün ve değiştirilmiş metinler 22 öğrencilik pilot gruba sunulmuştur. Öğrencin belirttiğine göre özgün metinde anlaşılmayan sözcük, sözcük grupları şunlar olmuştur: içtimai (22), tabii (21), müessesedir (20), vasıta (17), mefhumları (11), kaideleridir (10), temayyüllerinden (9), meçhulümüzdür (9), hüviyete (9), fertlerin (9), cemiyetin (9), mahiyeti (8), hususiyetlerine (8) ... şeklinde devam eden listede toplam 102 sözcük/sözcük grubu belirtilmiştir. Bu kelimelerin geçtiği bölümlerin anlaşılmadığı metin üzerine öğrenciler tarafından işaretlenmiştir. Öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen kelimelerin çok olduğu cümlelerin ve uzun cümlelerin de anlaşılmadığı metin üzerinde yazılı olarak bildirilmiştir. Değiştirilmiş metinde ise anlamı bilinmeyen 50 sözcük, sözcük grubu bildirilmiştir. Bu bölümlerden örnekler şu şekildedir: zira (7), muhafaza (4), kavmi (4), olageldiğine (3), istisnalar (3), ilkelerdir (3), fertleri (3), ...

Özgün metin, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010) okunabilirlik formüllerine göre incelendiğinde Tablo 2’deki sonuçlar elde edilmiştir. Kelime ve cümle sayımı yönergesi konusunda Çetinkaya (2010) dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Ateşman (1997) okunabilirlik puanının yedi puan; Çetinkaya-Uzun (Çetinkaya, 2010) okunabilirlik puanının üç puan yükseldiği görülmektedir. Böylelikle metnin okunabilirlik düzeyinin kolaylaştığı yönünde yorum yapılabilir.

**Tablo 2.** Bilgilendirici Metin Okunabilirlik Sonuçları

Metin	Cümle Sayısı	Kelime Sayısı	Hece Sayısı	Karakter Sayısı	Ateşman	Çetinkaya-Uzun
Özgün	70	827	2197	5332	61.26 (Orta)	38.31 (Eğitsel Okuma – 8 ve 9. Sınıf)
Değiştirilmiş	79	795	2063	5012	68.31 (Orta)	41.62 (Eğitsel Okuma – 8 ve 9. Sınıf)

Bu aşamalar sonrasında oluşturulan değiştirilmiş metin ve özgün versiyonun karşılaştırılması aşağıdaki gibidir (üzeri çizili yerler çıkarılan veya sadeleştirilen bölümleri, altı çizili bölümler ise yapılan eklemeleri belirtmektedir):

Dil Nedir?

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal tabii bir araçtır. O vasıta, kendisine özgün mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır. Temel varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemidir. Yani başlangıcı belirli değildir ve nasıl işlediği belirsizdir. Ayrıca antlaşmalar sistemi, seslerden örülü toplumsal örülmüş içtimai bir yapıdır müessesedir.

Doğal Bir Araç Tabii bir vasıta

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal tabii bir araçtır vasıtadır. İnsanlar; duygularını, düşüncelerini, fikirlerini, hükümlerini birbirlerine aktarmak, isteklerini nakletmek, meramlarını birbirlerine anlatmak için dil denen araca başvururlar. denilen vasıtaya başvururlar. Fakat dil insanların kullandığı herhangi bir aracavasıtaya benzemez. Onun araçlığı vasıtahı sadece anlaşmayı sağlaması bakımındadır. Bireylerin etmesi bakımındadır. Fertler ve nesiller arasında anlaşma aracı vasıtası

olarak iş görür. Fakat bu işi görürken daima bağımsız müstakil bir kimliği vardır. hüviyete sahiptir. İnsanlar ona istediği istedikleri gibi hükmedemezler. Yani onu kontrol edemezler. Onu olduğu gibi kabul etmeye etmeğe, onu bir araç vasıta olarak kullanırken onun özelliklerine hususiyetlerine dikkat etmeye etmeğe, onun doğasına uymaya hususiyetlerine uymağa mecburdurlar. Çünkü dil yapaysun'ı bir araç, maddi vasıta, maddî bir araç vasıta, bir âlet değildir. O doğal tabii bir araçtır. Araç görevi vasıtadır. Vasıta vazifesi görür, fakat doğal tabii bir varlığı vardır. Bu Dil bu bakımdan dil, canlı bir arac vasıtaya benzer.

Mesela Meselâ at da bir araçtır vasıtadır, otomobil de bir araçtır. İnsan otomobili vasıtadır. Fakat insan otomobile istediği şekilde yönlendirebilir fakat atın doğasına hükmedebilir, at karşısında ise ancak onun tabiatına uygun hareket etmek zorundadır. Otomobile istediği şekli verir, onun biçimini istediği şekle sokar, onu istediği gibi kullanır, isterse uçuruma götürebilir. sevk edebilir. Fakat atın biçimini değiştiremez, onu istediği gibi kullanamaz, istediği yere götüremez. Ata ne ederseniz edin, sevk edemez. Başını kesseniz ata korktuğu yerde bir adım attıramazsınız. İşte dilin araçlığı da böyledir vasıtahı, böyle bir vasıtaktır, atın araçlığı vasıtahı gibidir. Anlaşmayı sağlamak bakımından bir araç gibi iş görür fakat doğal bir varlığa sahiptir.

#### Canlı Bir Varlık bir varlık

Doğal Tabii bir araç varlık olan dilin kendisine özgü mahsus birtakım kanunları vardır. Bunlar dil kurallarıdır kaideleridir. Dil kuralları, kaideleri dilin yapısına hâkim olan, dilin bünyesinden ve eğilimlerinden doğan bazı ilkelerdir, yapısından ve temayüllerinden doğmuş bulunan birtakım prensiplerdir. Bunlar dille birlikte var mevet olup onun yapısının özelliklerini gösterir, hususiyetlerini ifade ederler, temayüllerinin istikametlerini gösterirler. Dil, canlı bir varlıktır.

Zaman zaman birtakım değişiklikler geçirebilir. Kendi yapısından, kendi bünyesinden doğan çeşitli sebeplerle de bazı gelişmeler gösterir. Bu gelişmeler ve değişiklikler ve gelişmeler ona, uzun tarihi boyunca, daima gelişen serpiye ve zaman içinde akıp gelen bir görünüm manzara verirler.

Bu yüzden dilin tarihinde birtakım aşamalar, merhaleler, birtakım gelişme evreleri safhaları göze çarpar. Fakat bütün bu değişiklikler ve gelişmeler dil kuralları, kaideleri çerçevesinde ortaya çıkar, cereyan ederler. Dile yeni kelimeler kazandırmak için dışarıdan yapılacak müdahalelerin de daima bu kuralları, kaideler çerçevesinde olması gerekir. Kendi kanunlarına aykırı zorlamaları dil hiçbir zaman benimsemez. Canlı bir varlık olarak yapısı bireylerin, fertlerin ve toplumların ona karışmasına hiç emiyetlerin istedikleri şekilde karışmalarına müsait, uygun değildir. Onun bireylere fertlere ve toplumlara bağli emiyetlere tâbi olmayan bir düzeninizamı vardır. Bu düzeninizamı meydana getiren şey, kendi kanunları ve kurallarıdır, kendi kaideleridir. Bu kurallar dışındaki kaideler dışına çıkacak bir müdahale dile hiçbir şey kazandırmaz. Dil ancak kendi bünyesine uygun normal bir müdahaleyi kabul eder. Normal bir müdahale ise sadece dilin doğal gelişim tabii gelişme yolunu açık tutmaktır. Yani yalnızca dışarıdan dile, ancak, dilin doğal gelişimini tabii gelişmesini önleyen bir durum varsa dile dışarıdan, müdahale edilmelidir. Zira bazen dilin bünyesini saran yabancı unsurlar yabancı, zararlı otlar gibi gelişimine zararlı olur. Böyle durumlarda dilin doğal gelişme yolunu açık tutmak için, dile yardım etmek için müdahale etmek lazımdır. Böyle bir yardım ise ancak dile kendi kuralları içinde kalarak yaklaşmak şartı ile faydalı olabilir. Çünkü dil kendi kanunları, kendi kuralları içinde gelişen canlı bir varlıktır, dilin tabii gelişmesine engel olurlar. Böyle durumlarda dilin tabii gelişme yolunu açık tutmak için yabancı unsurları temizlemek üzere dile dışarıdan yardım etmek mümkündür ve lazımdır. Böyle bir yardım ise ancak dile kendi kaideleri içinde kalarak yaklaşmak şartı ile faydalı olabilir. Çünkü dil kendi kanunları, kendi kaideleri içinde gelişen canlı bir varlıktır.

### Gizli Anlaşmalar Sistemi

Dil bir gizli anlaşmalar sistemidir. Canlı ve cansız varlıkları, kavramları, hareketleri karşılayan kelimeler ve üzerinde, kelimelerin nasıl sıralandığı üzerinde bir toplumun tüm birbirleri ile münasebetleri ve fikirleri anlatmak için yapılan kelime sırası üzerinde bir cemiyetin, bir kavmin, bir milletin bütün fertleri gizli anlaşmalar, gizli sözleşmeler yapmış durumdadır. Bu yolla suretle bir toplumun tüm bireyleri cemiyetin bütün fertleri bir varlığı hep aynı kelimeyle aynı kelime ile karşılarlar. Mesela bütün Türkler bildiğimiz sert şeyecisme taş, suya su, ışığa ışık demek için âdeta sözleşmiştir. Bu sözleşmeyi, bu gizli anlaşmayı her topluma emiyet, her kavim ayrı ayrı bir şekilde yapmış, böylece her milletin kavmin ayrı bir dili olmuştur. Aynı bir varlığa Türkler taş, Farslar seng, Araplar hacer demiştir. Kelimelerin ilişkileri demişlerdir. Aynı duygu ve düşünceleri anlatmak için kelimelerin münasebeti ve sıralanışı da milletlere göre farklıdır. Bu kavimlerde başka başkadır. Çünkü her toplumun kendine özgü kavmin ayrı bir gizli anlaşmalar sistemi vardır. Bu bir kavmin bütün fertleri arasında mevcut olan bu gizli anlaşma ve sözleşmelerin temeli bilinmeyen zamanlarda atılmıştır. Dil insanla birlikte var olageldiğine göre bu gizli anlaşmaların kökleri ilk insanlara kadar gider.

Yalnız, bu gizli anlaşmaların doğuşu ve niteliği mahiyeti bilinmemektedir. Varlıkların ve hareketlerin sözlerle karşılandığı gibi bu karşılayışın ayrı kavimlere göre farklı oluşunun da sebeplerini ve niteliğini bilmiyoruz. Bu konudaki bir görüşe göre dilin sebepleri ve mahiyeti meçhulümüzdür. Bu hususta mevcut kanaat dillerin doğuşunda doğadaki seslerin insanlar tarafından taklit edilmesi çok önemlidir. Tabiatdaki sesleri taklidi mühim bir yeri olduğu merkezindedir. Bugün her dilde ses taklitlerinden doğdukları açık olan bazı kelimeler de vardır. Fakat istisnalar hariç sözcüklerin çoğunun böyle bir taklit birkaç istisna dışında büyük kelime kütlelerinin herhangi bir ses taklidi izi taşımadığı da ortadadır.

### Toplumsal ve Millî Bir Kurum

Dil toplumsal bir kurumdur. Bireylerin üstünde, bütün toplumun bir cemiyetin malı olan ve bütün bir topluma emiyeti içine alan kuvvetli bir kurumdur. Toplumların müessesedir. Cemiyetlerin en büyük dayanağı dildir. Dil, bir topluma emiyeti ayakta tutan, bir topluma emiyetin varlığını sağlayan, devam ettiren, bir topluma emiyette sarsılmaz bir birlik yaratan kurumdur. Bu bakımdan müessese olarak dilin oynadığı rol çok büyüktür. Bu bakımdan dil, milleti oluşturan teşkil eden unsurların başında gelir.

Bir milleti, bir kavmi bazen tek başına ayakta tutar, millî benliği muhafaza ederek, onu yok olmaktan, eriyip başkalaşmaktan kurtarır. Demek ki dil bir milletin en büyük millî kurumudur. Bu toplumsal ve millî kurumun malzemesi ise seslerdir, yapısı seslerden örülmüştür. Sesler yan yana gelerek kelimeleri ve kelime dizilerini meydana getirir. O hâlde dil, seslerden yapılmış bir bina, seslerden kurulmuş bir yapı, büyük bir sesler sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.

Muharrem ERGİN

(Değiştirilmiştir)

### Anlama Soruları

Anlama sorularının değiştirilmiş ve özgün olarak her iki metni de kapsamı hedeflendiği için bilgilendirici ve öyküleyici metne yönelik soruların hazırlanmasına metin değiştirimi sonrasında başlanmıştır. Böylelikle iki metin için de (bilgilendirici ve öyküleyici) araştırmacılar tarafından 10 soruluk bir madde havuzu hazırlanmıştır. Bu soruların 3'ü taksonomik olarak çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer alan üst düzey düşünme becerilerine (Kanık-Uysal, 2022) uygun yazılmıştır. Literatürde yapılan çalışmalarda seçenekler içerisinden seçimli soruların anlama ve uygulama basamağından öteye geçemediği (Kanık-Uysal, 2022) için çalışmadaki sorular açık uçlu olarak yapılandırılmıştır. Soruların değerlendirilmesi için ise dereceli puanlama anahtarı

hazırlanmıştır. Bu puanlama anahtarında düşük düzey sorular 0, 1, 2 olarak; üst düzey düşünme becerilerine dair sorular ise 0, 1, 2, 3 olarak puanlanmıştır. Bu işlemlerin ardından üç uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan ikisi Türkçe Eğitimi, biri ise Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora derecesine sahip öğretim üyeleridir. Uzmanlar, anlama sorularını (i) Bloom'un revize edilmiş taksonomisine göre bilişsel düzey, (ii) Türkçe öğretiminde açık uçlu madde yazım ilkelerine uygunluk, (iii) kapsam geçerliği, (iv) öğrenciler için dilsel ve yapısal anlaşılabilirlik, (v) cevabın puanlanabilirliğine uygunluk ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Bu ölçütler, Özçelik (2016) ve Brookhart (2010) kaynaklarında önerilen açık uçlu madde hazırlama ve değerlendirme ilkelerine dayanmaktadır. Bu uzman görüşleri doğrultusunda soru sayısı bilgilendirici metinde yediye; öyküleyici metinde sekize düşürülmüştür. Bilgilendirici metindeki yedi sorunun ikisi üst düzey düşünme becerilerine dair sorulardır. Diğerleri ise alt düzey sorulardır. Alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 16'dır. Öyküleyici metindeki sekiz sorunun ikisi üst düzey, altısı alt düzey sorulardır. Alınabilecek minimum puan 0, maksimum puan ise 18'dir.

Bu aşamalardan sonra ikinci çalışma grubunda bulunan 34 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada, soruların yönergelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığı, öğrencilerin soruyu doğru anlama düzeyleri ve cevapların beklenen bilişsel düzeyle örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir. Anlaşılabilirlik değerlendirmesi için yapılandırılmış ölçütler belirlenmiştir. Bu doğrultuda her bir sorunun (i) kavramsal netliği, (ii) kullanılan dilin yaş ve bilişsel düzeye uygunluğu, (iii) çok anlamlılığa yol açabilecek belirsizlik içerip içermediği ve (iv) öğrencinin beklenen düşünme düzeyini yansıtmayı yansıtmadığı dikkate alınmıştır. Bu değerlendirmeye ek olarak uygulama sırasında öğrencilere, soruların anlaşılıp anlaşılmadığı, anlamlarının net olup olmadığı ve soru içinde bilinmeyen ya da anlamı kapalı kelimeler bulunup bulunmadığı açık şekilde sorulmuştur. Ayrıca pilot uygulamada elde edilen öğrenci cevapları ise dereceli puanlama anahtarına örnek olacak şekilde sınıflandırılmış ve nihai puanlama kılavuzu oluşturulmuştur. Çalışmadaki soruların puanlama yapısında genel olarak 0 puan "boş veya ilgisiz cevap", 1 puan "kısmen doğru ancak eksik veya yüzeysel cevap", 2 puan "tam ve doğru cevap" ve 3 puan (üst düzey sorular için) "analitik veya çıkarıma dayalı, kapsamlı ve doğru cevap" anlamına gelmektedir. Rubriğin uygulanmasını somutlaştırmak amacıyla, örneğin öyküleyici metnin "Metne göre Hüseyin Arif'in Budapeşte'de bulunma sebebi nedir?" sorusuna, yalnızca "Eğitim için." gibi eksik bir yanıt veren öğrenci 1 puan alırken "Üniversitede Doğa Bilimleri alanında eğitim almak için." gibi tam ve metne dayalı bir yanıt veren öğrenci 2 puan almaktadır. Puanlama anahtarının tüm sorulara ilişkin detaylı derecelendirmeyi içeren tam versiyonu Ekler bölümünde sunulmuştur.

Bilgilendirici metin için hazırlanan sorular şu şekildedir:

1. Metne göre insanlar niçin dilin doğasına uygun davranmak zorundadır?
2. Metindeki at-otomobil karşılaştırması ile yapılan benzetmenin amacı ne olabilir?
3. Metinde dilin canlı bir varlık olması ile hangi özellikleri vurgulanmıştır?
4. Sizce farklı milletlerin aynı kavramları diğer milletlerden farklı sözcüklerle ifade etmesinin sebepleri neler olabilir?
5. Metne göre dile yapılacak müdahaleler nasıl olmalıdır, ne zaman yapılabilir?
6. "Dil bir gizli anlaşmalar sistemidir" ifadesini metinden hareketle açıklayınız.
7. Dilin bir millet için koruyucu bir etkiye sahip olduğu fikrine katılıyor musunuz? Niçin? Gereçekleriyle açıklayınız.

Öyküleyici metin için hazırlanan okuduğunu anlama soruları da aşağıdaki gibidir:

1. Metne göre Hüseyin Arif'in Budapeşte'de bulunma (olma) sebebi nedir?
2. Hüseyin Arif ve Mehmet Siyavuş'un vatan sevgisini gösteren tavırlarına metinden iki örnek veriniz.
3. Metinde savaş alanındaki İngiliz-Fransızlar ile Türkler hangi yönden karşılaştırılmıştır?
4. Metnin ilk kısmında Arif hangi konu hakkında ümitsizdir?
5. Kahramanların sümbül çiçeğini koklaması neyin sembolüdür?
6. Metinde ağır basan duygular nelerdir?
7. Metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargı nedir?
8. Kahramanların Budapeşte'yi bırakıp ülkelerini savunmak üzere dönmelerini doğru buluyor musunuz? Neden?

### *Verilerin Toplanması*

Verilerin toplanması için hazırlanan metinler ve okuduğunu anlama testleri yüz yüze sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Tüm uygulamalarda öğrencilere aynı yönergeler verilmiş, hangi metni okuyacakları, nasıl cevaplayacakları, süre sınırı olup olmadığı gibi hususlar sözlü olarak standart biçimde açıklanmıştır. Öğrencilerden, sessizce okumaları, metni bitirdikten sonra soruları dikkatle cevaplamaları ve ek kâğıda ihtiyaç duyarlarsa istemeleri istenmiştir. Uygulamalarda öğrencilere yönlendirici, doğruya götürücü ya da ipucu niteliğinde herhangi bir rehberlik yapılmamıştır. Süre tutma ya da test yönlendirmesi dışında hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Tüm uygulamalar, araştırmacı ve sınıf Türkçe öğretmeni gözetiminde, ders saatlerini aksatmayacak şekilde yürütülmüştür. Ayrıca tüm uygulamalardaki basılı materyallerde 12 punto 1.5 satır aralığı kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu, metin değiştirim sürecinde kullanılmış ve uygulamalar dört hafta boyunca haftada bir ders saati olmak üzere toplam dört ders saatinde tamamlanmıştır. Öncelikle değiştirilmiş ve özgün metinler anlamı bilinmeyen kelime ve cümleler açısından öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden, anlamını bilmedikleri ya da anlamakta zorlandıkları kelime ve cümleleri metin üzerinde işaretlemeleri istenmiştir. Bu aşama, metin değiştirim işlemlerine öğrenci odaklı veri sağlamayı amaçlamıştır.

İkinci çalışma grubunun verileri iki haftada toplanmıştır. Grubun yarısına özgün metinler diğer yarısına da değiştirilmiş metinler sunulmuştur. Hazırlanan taslak okuduğunu anlama soruları da bu aşamada cevaplanmıştır. Öğrencilere haftada bir metin sunulmuştur. Öğrencilere her metin uygulamasında süre kısıtlaması sunulmamıştır. Ancak öğrenci okumalarının ve cevaplamalarının 60 dakikada tamamlandığı gözlemlenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin verdiği cevaplar ve anlama süreci, soruların anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek üzere kullanılmıştır.

Üçüncü çalışma grubu, deneysel uygulamaların yürütüldüğü gruptur ve veri toplama süreci üç hafta sürmüştür. Uygulamaya başlamadan önce okuduğunu anlama testi ile grupların denkliği kontrol edilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında öyküleyici metin, üçüncü haftasında ise bilgilendirici metin uygulanmıştır. İkinci hafta uygulama yapılmamıştır. Değiştirilmiş (deney) ve özgün (kontrol) grup olarak iki gruba uygulama yapılmıştır. Gruplar farklı okullardan seçildiği için sınıflar birleştirilmemiş, dört farklı sınıf kullanılmıştır. Her iki metnin uygulanmasında da öğrencilere sessizce okumaları, ek kaynak (sözlük vb.) kullanılmaları, açık uçlu soruları kendi ifadeleriyle cevaplamaları belirtilmiştir. Yönergeler ve uygulama koşulları tüm gruplarda eş tutulmuştur. Uygulama öncesinde, her iki gruba da okuduğunu anlama ön testi uygulanarak grupların denkliği kontrol edilmiştir. Uygulamalar sonrasında okuduğunu anlama soruları aracılığıyla son test verileri toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde normallik varsayımı ve diğer parametrik koşullar dikkate alınmış, her test için varsayımlar kontrol edilerek bulgular bölümünde raporlanmıştır. Gruplar arası farklar incelenirken katılımcıların ön test puanlarının etkisini kontrol etmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bu yöntem, gruplar arasındaki farkların başlangıç başarı düzeylerinden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Tüm analizler Jamovi (The Jamovi Project, 2023) açık erişim istatistik programı ile yürütülmüştür. Puanlayıcılar arası güvenirlik ise Jamovi’de yer alan *seolmatrix* modülü kullanılarak hesaplanmıştır (Gamer vd., 2019; Seol, 2024).

Okuduğunu anlama sorularının puanlanmasında üç uzman puanlayıcı kullanılmıştır. Bu puanlayıcılar arasındaki uyum ise Fleiss Kappa, Krippendorff Alpha, Kendall’s W katsayıları ile incelenmiştir. Fleiss’in Kappa katsayısı ikiden fazla puanlayıcı tarafından verilen puanların arasındaki uyumu inceler (Fleiss, 1971) ve Landis ve Koch (1977) .21 - .40 arası sonucu orta derecede uyum (fair) olarak belirtmiştir. Krippendorff Alpha katsayısı ise her sayıda puanlayıcı arasındaki uyumu inceler, minimum örneklem sayısına gerek duymaz, nominal, ordinal, interval, ratio ve diğer ölçme araçlarına uyumludur ve değeri 1’e yaklaştıkça mükemmel uyumu belirtir (Krippendorff, 2011). Kendall’s W istatistiği de ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyumu 0-1 arasındaki değerler (1’e yaklaşması puanlayıcılar arasındaki tutarlılığın yüksek olduğunu) ile belirtir (Field, 2024). Tablo 3’te öyküleyici ve bilgilendirici metnin puanlayıcı uyumları verilmiştir. Bunlara göre puanlayıcılar arasındaki uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Bu nedenle gruplar arasındaki karşılaştırmalarda üç puanlayıcının verdiği puanların ortalaması kullanılmıştır.

**Tablo 3.** Okuduğunu Anlama Soruları Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Metin	N	Puanlayıcı	Fleiss Kappa			Krippendorff Alpha		Kendall’s W		
			Kappa	Z	p	Alpha	W	X <sup>2</sup>	p	
Öyküleyici	90	3	.433	24.6	<.001	.952	.976	261	<.001	
Bilgilendirici	91	3	.337	17.2	<.001	.845	.919	248	<.001	

Öyküleyici\_Metin: Fleiss Kappa %95 GA ( $k=1000$ ) = .358, .515; Bilgilendirici\_Metin: Fleiss Kappa %95 GA ( $k=1000$ ) = .265, .419

### Etik Kurul Onayı

Araştırma, Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 15.06.2022 tarih ve 2022-156 sayılı izni ile yürütülmüştür. Ayrıca American Educational Research Association [AERA] (2011) ve American Psychological Association [APA] (2020) tarafından önerilen etik prosedürler özenle takip edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde sırasıyla öyküleyici metne ve bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama sorularından elde edilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANCOVA bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırmaları grafikler olarak da sunulmuştur.

Tablo 4'te değiştirilmiş ve özgün uygulanan grupların aldığı okuduğunu anlama puanlarının karşılaştırılması sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sümbül Kokusu Metni Okuduğunu Anlama Puanlarının ANCOVA Sonuçları

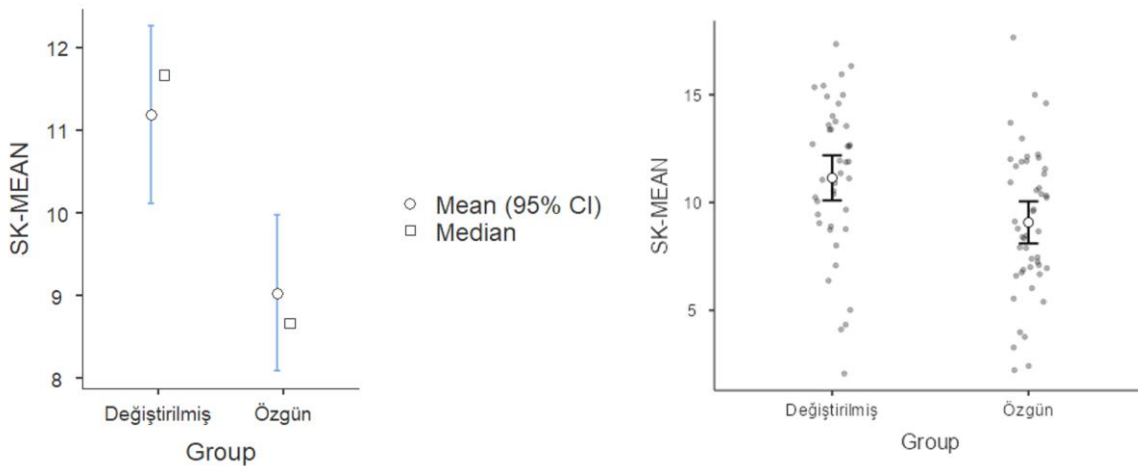
Kaynak	KT	sd	OK	F	p	$\eta^2p$
Okuduğunu Anlama (Kovaryet)	37.1	1	37.1	3.22	.076	.036
Grup (Değ.-Özg.)	95.0	1	95.0	8.25	.005	.087
Hata	1000.8	87	11.5			

Normallik varsayımı Shapiro-Wilk ( $S-W = .993, p = .913$ ), Kolmogorov-Smirnov ( $p = .929$ ) testleri ile doğrulanmıştır. Varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile doğrulanmıştır,  $F(1, 88) = .308, p = .580$ . KT = Kareler toplamı; OK = Ortalama kare;  $\eta^2p$  = Kısmi eta kare.

Öyküleyici metin uygulaması, 42'si değiştirilmiş ve 48'i özgün metin grubunda olmak üzere toplam 90 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ardından her iki gruba da Sümbül Kokusu metniyle ilgili okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Analiz öncesinde varsayım kontrolleri yapılmıştır. Normallik Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile doğrulanmış ( $p > .05$ ), varyans homojenliği ise Levene testi ( $p = .580$ ) ile sağlanmıştır. ANCOVA sonuçları, ön test puanları kontrol edildikten sonra gruplar arasında okuduğunu anlama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $F(1, 87) = 8.25, p = .005, \eta^2p = .087$ ). Bu, değiştirilmiş metin grubunun ( $X = 11.2, SS = 3.54$ ) özgün metin grubundan ( $X = 9.03, SS = 3.34$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığını ortaya koymaktadır (bk. Tablo 5). Hesaplanan kısmi eta kare değeri ( $\eta^2p = .087$ ), bu farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Modeldeki kovaryet olan ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p = .076$ ).

**Tablo 5.** Öyküleyici Metin Betimsel İstatistikler

Grup	N	Eksik	X	SS	Min.	Maks.
Sümbül Değiştirilmiş	42	1	11.19	3.54	2.00	17.3
Kokusu Özgün	48	1	9.03	3.34	2.33	17.7



**Şekil 2.** Öyküleyici Metinde Değiştirilmiş ve Özgün Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Şekil 2’de öyküleyici metin uygulamasında değiştirilmiş metin grubunun ortalama okuduğunu anlama puanlarının, özgün metin grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Grafikte her iki grup için ortalama puanlar ile %95 güven aralıkları gösterilmektedir. Değiştirilmiş metin grubu daha yüksek ortalama değere sahip olup güven aralığı özgün metin grubunun üzerinde yer almaktadır.

Tablo 6’da değiştirilmiş ve özgün bilgilendirici metin okuduğunu anlama puanlarının incelenmesi sunulmuştur.

**Tablo 6.** Dil Nedir Metni Okuduğunu Anlama Puanlarının ANCOVA Sonuçları

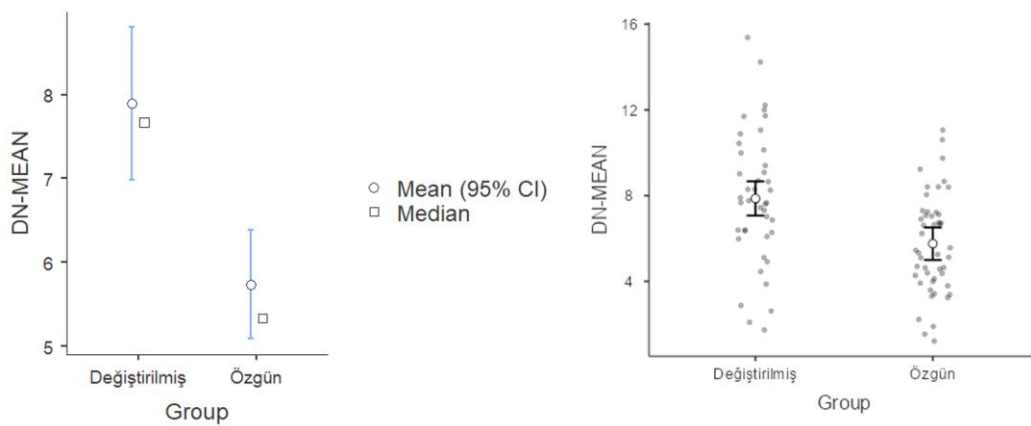
Kaynak	KT	sd	OK	F	p	$\eta^2p$
Okuduğunu Anlama (Kovaryet)	26.2	1	26.22	3.77	.055	.041
Grup (Değ.-Özg.)	100.7	1	100.73	14.48	<.001	.141
Hata	612.2	88	6.96			

Normallik varsayımı Shapiro-Wilk ( $S-W = .989, p = .653$ ), Kolmogorov-Smirnov ( $p = .586$ ) testleri ile doğrulanmıştır. Varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile doğrulanmıştır,  $F(1, 89) = 2.04, p = .157$ . KT = Kareler toplamı; OK = Ortalama kare;  $\eta^2p$  = Kısmi eta kare.

Bilgilendirici metin uygulaması 43 öğrenci değiştirilmiş, 48 öğrenci özgün olmak üzere toplam 91 öğrenci ile yürütülmüştür. Her iki gruba da “Dil Nedir?” metniyle ilgili okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Analiz öncesinde varsayım kontrolleri yapılmıştır. Normallik Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile doğrulanmış ( $p > .05$ ), varyans homojenliği Levene testi ( $p = .157$ ) ile sağlanmıştır. ANCOVA sonuçları, ön test puanları kontrol edildikten sonra, gruplar arasında okuduğunu anlama puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ( $F(1, 88) = 14.48, p < .001, \eta^2p = .141$ ). Bu, değiştirilmiş metin grubunun ( $X = 7.89, SS = 3.05$ ) özgün metin grubundan ( $X = 5.74, SS = 2.29$ ) istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek puan aldığını ortaya koymaktadır (bk. Tablo 7). Hesaplanan kısmi eta kare değeri ( $\eta^2p = .141$ ), bu farkın geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Modeldeki kovaryet olan ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisi ise istatistiksel anlamlı değildir ( $p = .055$ ).

**Tablo 7.** Bilgilendirici Metin Betimsel İstatistikler

Grup	N	Eksik	X	SS	Min.	Maks.
Dil Nedir						
Değiştirilmiş	43	0	7.89	3.05	1.67	15.3
Özgün	48	1	5.74	2.29	1.33	11.0



**Şekil 3.** Bilgilendirici Metinde Değiştirilmiş ve Özgün Okuduğunu Anlama Puanlarının Karşılaştırılması

Ayrıca aradaki puan farkını görsel olarak sunan grafik Şekil 3’te sunulmuştur. Grafik incelendiğinde ortalamada %95 güven aralığında değiştirilmiş metin puanlarının daha yüksek değer aldığı görülmektedir. Özgün metin puanlarının alabileceği en yüksek değer, değiştirilmiş metin puanlarının alabileceği en düşük değerden daha küçük olmaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında aynı metinlerin özgün ve değiştirilmiş versiyonları yedinci sınıf öğrencilerine okutulmuş ve bu metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama soruları uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinde öğrencilerin değiştirilmiş metni anlama düzeyinin özgün metni anlama düzeyinden nicel bulgularda anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Açık uçlu sorularla yapılan ölçme işleminde, değiştirilmiş metin grubunun ortalama puanı öyküleyici metinde 11.20, bilgilendirici metinde ise 7.89 olarak hesaplanmıştır. Buna karşılık özgün metin grubunun ortalama puanı öyküleyici metinde 9.03, bilgilendirici metinde ise 5.74 olmuştur. Öyküleyici metin uygulamasında 2.17 puanlık ( $X_{\text{değiştir.}} = 11.2$ ,  $X_{\text{özgün}} = 9.03$ ), bilgilendirici metin uygulamasında ise 2.15 puanlık ( $X_{\text{değiştir.}} = 7.89$ ,  $X_{\text{özgün}} = 5.74$ ) bir fark elde edilmiştir. Bu farklar, her iki testte de toplam puanın yaklaşık %12-13'üne karşılık gelmektedir. Bu genel sonuçlar, metin değiştiriminin etkinliğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu çalışmanın alan yazınına temel katkısı genel tespiti tekrarlamaktan ziyade etkinin özellikle metin türüne bağlı olarak nasıl farklılaştığını nicel kanıtlarla ortaya koymasındadır. Çalışmanın en özgün ve merkezi bulgusu, metin değiştiriminin etkisinin bilgilendirici metinlerdeki etki büyüklüğünün (büyük etki) öyküleyici metinlere (orta etki) kıyasla istatistiksel olarak çok daha belirgin olduğunu göstermesidir. Bu farklılaşmış etki, metin türlerinin okuyucuya sunduğu bilişsel destek sistemlerindeki farklılıkla açıklanabilir. Öyküleyici metinler; olay örgüsü, karakter gelişimi ve nedensellik zinciri gibi okuyucunun anlamı inşa etmesine yardımcı olan doğal anlatı iskelelerine sahiptirler. Okuyucunun, bu iskeleler sayesinde bazı dilsel zorlukları aşarak metnin genel anlamını takip etmesi mümkün olabilir. Buna karşılık alan yazınında da belirtildiği gibi açıklayıcı metinlerin öyküleyici metinlere göre daha zorlayıcı olması (Dickens ve Meisinger, 2017), bu metinlerin kavramsal olarak daha yoğun ve dilsel olarak daha kırılabilir olmasından kaynaklanabilir. Anlam, bu tür metinlerde büyük ölçüde belirli terimlerin ve karmaşık cümle yapılarının doğru çözümlenmesine bağlıdır. Ayrıca anlatı iskeleleri daha az olduğu için dilsel engeller doğrudan bir anlama engeline dönüşme potansiyeli taşır. Dolayısıyla metin değiştiriminin bilgilendirici metinler üzerindeki daha güçlü etkisi, bu müdahalenin doğrudan en temel anlama bariyerini hedef almasıyla açıklanabilir. Bu bulgu, metin türünün müdahalenin başarısında kritik bir faktör olabileceğini öne sürerek alan yazınına önemli bir teorik perspektif sunmaktadır.

Hem öyküleyici hem bilgilendirici metinle yapılan uygulamalarda değiştirilmiş metin okuma-anlama puanları özgün metinlere göre daha yüksektir. Veriler literatürdeki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Açıklayıcı değişikliklerin uygulanması, metin içeriğindeki tutarlılığın geliştirilmesi, ana dili konuşurlarının okuduğunu anlama becerilerini geliştirir (Beck vd., 1984). Bayraktar ve Durukan (2020) hem öyküleyici hem bilgilendirici metinler üzerinde yüzey yapı değişikliklerine başvurarak yaptıkları uygulamada değiştirilen metinlerin daha iyi anlaşıldığını belirlemiş, öğrencilerin bu değişikliklere olumlu görüşler bildirdiğini belirtmiştir. Metinlerin sadeleştirilmesi, özellikle zayıf okuyucular ve daha zayıf bilişsel becerilere sahip olanlar için okuma akıcılığını ve anlamayı önemli ölçüde geliştirir (Javourey-Drevet vd., 2022). Literatürde özellikle metin sadeleştirmenin zayıf okuyucular için yapıldığı ve yarar sağladığı da görülmektedir. Metin sadeleştirme, özellikle okuyucuların bilişsel ve dilsel ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bilgilendirici metinleri anlamada zorluk yaşayan bireyler için okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir rol oynayabilir (Arfé vd., 2018). Open Book aracıyla sadeleştirilen metinlerin, yüksek işlevli otizmi olan hem yetişkinler hem de ergenler için daha kolay anlaşıldığı görülmüştür (Cerga-Pashoja vd., 2019). Metin sadeleştirme, okuma güçlüğü olan çocuklarda okuma akıcılığı ve anlama üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Gala vd., 2018). Bunlarla birlikte metin zorluk düzeyinin de okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. İlkokul öğrencilerinde artan metin zorluğu genellikle akıcı okumanın azalması ve okuduğunu anlama ile olumsuz yönde ilişkilidir (Amendum vd., 2018). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma yeterliliği, metin karmaşıklığı ve uzunluğundan aynı şekilde etkilenir; aynı karmaşıklık düzeyindeki daha uzun metinlerde anlama, daha kısa metinlere kıyasla daha düşüktür (Mesmer ve Hiebert, 2015). Metin karmaşıklığı, ortaokul öğrencilerinde okuma çıktıları,

özellikle de sesli okuma akıcılığını ve serbest çağrışımı olumsuz yönde etkilemektedir (Spencer vd., 2018). Araştırma kapsamında da metinlerin zorluk seviyesinin düşürülmesi hedeflenmiştir. Değiştirilen metinlerde okuduğunu anlama açısından fark tespit edilmesi bunları desteklemektedir.

Araştırmada uygulanan metin değiştiriminde söz varlığında sıkça sadeleştirilmeye gidilmiştir. Değiştirimden sonra yapılan pilot uygulamada da öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimelerin özgün metinde daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucu da metin içindeki kelimelerin sadeleştirilmesinin okuduğunu anlama açısından faydalı olabileceğini desteklemektedir. Ana sınıftan 12. sınıfa kadar kelime dağarcığı müdahalelerini araştıran 37 çalışmanın meta-analizi, bu tür müdahalelerin anlamayı geliştirdiğini, özellikle okuma gücünü çeken öğrencilere fayda sağladığını ve kelime dağarcığı ile anlama etkileri arasında bir korelasyon gözlemlendiğini göstermiştir (Elleman vd., 2009). Javourey-Drevet ve diğerleri (2022) tarafından yürütülen çalışmada, sadeleştirilmiş metinler orijinal metinlerden daha hızlı okunmuştur. Bu çalışmada, öğrencilerin dördünün orijinal metnin çok sayıda bilinmeyen kelime içerdiğini, bu nedenle orijinal metni daha yavaş okuduklarını görüyoruz. Morfolojik bilgi, okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkileyerek okuduğunu anlamaya %2-%9 benzersiz varyans katar (Foorman vd., 2012) ve morfolojik olarak karmaşık kelimelerin yapısı ve anlamı hakkındaki farkındalık bu süreçte kritik bir rol oynar (Carlisle, 2000). Görüldüğü üzere yapılan araştırmalarda söz varlığı ve kelimelerle ilgili morfolojik farkındalık okuduğunu anlama açısından önemli bir faktör olmuştur. Bu söz varlığı etkisinin altında yatan bilişsel mekanizma, okuyucunun sınırlı çalışma belleği (working memory) kapasitesi ile metnin yarattığı bilişsel yük arasındaki ilişkiyle açıklanabilir. Okuma, hem kelime tanıma gibi alt düzey hem de metnin bütününe anlama gibi üst düzey bilişsel süreçleri aynı anda gerektiren karmaşık bir eylemdir. Okuma becerisi ile çalışma belleği kapasitesi arasında doğrudan bir ilişki olduğu da incelenmektedir (Daneman & Carpenter, 1980). Okuyucular, anlamını bilmedikleri çok sayıda kelimeyle karşılaştıklarında sınırlı olan zihinsel kaynaklarının önemli bir kısmını bu kelimeleri çözme gibi alt düzey işlem süreçlerine ayırmak zorunda kalabilirler. Bu durum, metnin genel anlamsal yapısını (situation model) inşa etme ve çıkarım yapma gibi daha üst düzey anlama süreçleri için daha az bilişsel kaynak bırakabilir (Kintsch, 1998). Bu noktada Bilişsel Yük Teorisi (Cognitive Load Theory) önemli bir açıklayıcı çerçeve sunmaktadır. Bu teoriye göre etkili bir öğretim tasarımı, öğrenmeyle doğrudan ilgili olmayan ve gereksiz zihinsel çabaya yol açan dışsal bilişsel yükü (extraneous cognitive load) en aza indirmelidir (Sweller vd., 2019). Bu perspektiften bakıldığında bizim çalışmamızdaki metin değiştirimi, özellikle sözcüksel sadeleştirme yoluyla bilinmeyen kelimeleri çözme çabasının yarattığı bu dışsal yükü azaltan spesifik bir öğretimsel müdahale olarak görülebilir. Dolayısıyla bu müdahalenin başarısı sadece bilinmeyen kelimeleri ortadan kaldırmak olmanın ötesinde okuyucunun sınırlı olan çalışma belleğini (Baddeley, 2003) daha verimli kullanarak zihinsel kaynaklarını anlama için seferber etmesine yardımcı olan bir bilişsel destek mekanizması olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmada öğrencilerin okuyacakları metinlerde bilmedikleri kelime sayısının hiç olması yerine az olmasını tercih etmiştir (Aydın ve Ayrancı, 2018). Değiştirilmiş metinde de anlamı doğrudan bilinmeyen kelimeler bağlamı korunarak veya belirginleştirilerek metinde bırakılmıştı. Böylelikle metin söz varlığının tamamının bilinmesinden önce çoğunun bilinmesi de okuma üzerinde etkili olarak nitelendirilebilir.

Bu çalışmadaki gibi okunabilirliğin ortaya çıkan sonuçlara etkisi daha önce Durukan (2014) tarafından da farklı metinlerle yürütülen çalışmada belirlenmiştir. O çalışmada metinlerin okunabilirlik düzeyiyle anlaşılma oranları arasında doğru orantı tespit edilmiştir. Ayrıca ergenlerin okuduğunu anlaması hem okunabilirlik hem de bağdaşıklıkla etkilenmekte, daha kolay okunabilir ve bağdaşıklık yüksek metinler ergenlerin performansını önemli ölçüde artırmaktadır (Reed ve Kershaw-Herrera, 2016). Bağcı-Dağdeviren'e (2024) göre etkili bir okuma öğretimi için okuyucuların seviyelerine uygun metinleri okuma fırsatına sahip olmaları, okuduğunu anlama ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olabilmektedir. Metin sadeleştirme, okunabilirliği ve anlaşılabilirliği artırarak düşük okuryazarlık seviyelerine, ana dili İngilizce olmayan öğrencilere ve okuduğunu anlama sorunlarıyla mücadele edenlere yardımcı olur (Al-Thanyyan ve Azmi, 2021). Li ve diğerleri (2005) Filipinli lise öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada basitleştirme ve detaylandırma şeklinde müdahale edilen

metinlerin okuduğunu anlama düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Long ve Ross (1993) da benzer bir yolla Japon üniversite öğrencilerinin L2 sadeleştirilmiş metinler sayesinde daha iyi anlama düzeyine eriştiğini tespit etmiştir. Ayrıca Yano ve diğerleri (1994) tarafından yapılan çalışmada dilsel olarak sadeleştirilmiş metinleri okuyan yabancı dil öğrenen öğrencilerin orijinal metinleri okuyanlara göre anlamada anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı ancak sadeleştirme ile genişletme arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Öte yandan Maxwell (2011) ise metin değiştiriminin söz konusu ilköğretim düzeyi İngilizce öğrenenler ve bilgilendirici metin olduğunda anlamlı bir etkiye yol açmadığını saptamış, bu tür çalışmaların tüm sınıf düzeylerine genellenmemesi gerektiğini öne sürmüştür. Uygur ve diğerlerinin (2025) çalışmasında da B1 düzeyi yetişkin Türkçe öğrencilerinde metin değiştiriminin genel kavramada anlamlı fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ana dili Türkçe dersi kapsamında 7. sınıf öğrencileriyle temaya ve estetik yapıya dikkat edilerek yapılan sadeleştirmenin okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği görülmüştür. Bu farklılık, müdahalenin etkinliğinin evrensel olmadığını, okuyucu profilinin (L1/L2 statüsü, bilişsel gelişim düzeyi) ve müdahalenin özelliklerinin kritik değişkenler olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, Maxwell'in bulgularına karşı bir kanıt sunarak müdahalenin belirli koşullar altında bilgilendirici metinlerde de etkili olabileceğini göstermekte ve bu tartışmaya Türkiye bağlamından önemli bir veri sağlamaktadır.

Alan yazınında metin değiştirim işlemlerinin metinlerin özgün yapısındaki estetik dokuya zarar verdiğine, yazarın üslubunu yansıtmaya derecesini düşürebileceğine dair kaygılar da mevcuttur (Yaşar, 2019; Yücelşen, 2014). Böylelikle değiştirilmiş metin kullanımının eksik kalan noktaları görülmektedir. Araştırma kapsamında bunun önüne geçebilmek amacıyla değiştirim sonrasında ve metin seçiminde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bununla birlikte özgün metinlerin kullanımı da çeşitli yararlar sağlamaktadır. Otantik edebiyatın öğretim stratejileriyle birlikte kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu, hevesini, ilgisini ve okuma tutkusunu önemli ölçüde artırırken, aynı zamanda kelime dağarcıklarını artırabilir ve onları üniversite ve kariyer hazırlığına hazırlayabilir (Ciecierski ve Bintz, 2015). Yabancı dil öğretimi bağlamında da özgün metinlerin kültürel bilgileri daha çok barındırdığı ve kültürel farkındalığı daha fazla geliştirebileceği belirtilmektedir (Béreseová, 2015). Ayrıca edebi eserlerin sahip oldukları nitelikleri sergileyerek ilgi çekip motive edebilir (Illés, 2008). Özgün metinlerin sunduğu dile özgü kalıpların kullanımı, doğal dil akışı ve estetik değer, bu metinlerin en önemli avantajları arasında yer almaktadır.

Araştırmanın en merkezi bulgularından biri, metin değiştiriminin etkisinin bilgilendirici metinlerde (büyük etki) öyküleyici metinlere (orta etki) kıyasla daha belirgin olmasıdır. Bu bulgu, ulusal alan yazınında Bayraktar ve Durukan'ın (2020) ulaştığı bir sonuçla dikkate değer bir paralellik göstermektedir. Bayraktar ve Durukan, bilgilendirici metinlerdeki yüzey yapı değişikliklerinin tüm öğrenci seviyelerinde (düşük, orta, yüksek) anlamlı bir fark yarattığını gözlemleyerek müdahalenin bilgilendirici metin türünde daha işlevsel olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma ise etki büyüklüklerini (effect size) hesaplayarak farklı bir nicel bir karşılaştırma da sunmaktadır. Bu durumun altında yatan teorik nedenler, metin türlerinin okuyucuya sunduğu bilişsel desteklerdeki farklılıkla açıklanabilir. Öyküleyici metindeki etki büyüklüğünün daha düşük olması, öykülemenin doğası gereği metne ilişkin boşlukları doldurmada okura daha fazla imkân tanınmasıyla ilgili olabilir (Göktürk, 2023). Nitekim Yücelşen'in (2014) çalışması da değiştirilmiş öykülerdeki kısaltmaların anlam açısından özgün versiyonlarından uzak olmadığını göstererek bu fikri desteklemektedir. Bilgilendirici metin yapısı ise buna fazla olanak tanımadığından okuma sırasında kelime bilgisinin yetersizliğini ödünleyecek kadar ipucu barındırmak konusunda öyküleyici metin kadar elverişli olmadığı söylenebilir. Bu durum, alan yazınında da belirtildiği gibi açıklayıcı metinlerin öyküleyici metinlere göre daha zorlayıcı olmasıyla (Dickens ve Meisinger, 2017) doğrudan ilişkili olabilir. Anlatı iskelelerinden yoksun olan bu metinlerde dilsel engeller doğrudan bir anlama engeline dönüşme potansiyeli taşıyabilir. Bu nedenle bu tür metinlere yönelik uyarlamalar, orantısız olarak daha büyük bir kazanım sağlayabilir. Bu durum, bilimsel metin uyarlamaları literatüründeki bir tartışmayla ilişkilendirilebilir. Örneğin Norris ve diğerleri (2012), bilimsel bir makalenin iki farklı uyarlamasını karşılaştırmıştır: Orijinal makalenin bilimsel yapısını koruyan Uyarlanmış Birincil Literatür (APL - Adapted Primary Literature) ve daha anlatsal bir tarzda yazılmış İkincil Literatür (SL - Secondary Literature). SL'nin anlamayı artırdığı, APL

formatının ise eleştirel düşünmeyi daha çok geliştirdiği bulunmuştur. Bu çalışmadaki müdahale yapısal olarak APL türüne yakındır ve bu tür bir uyarılmanın temel anlama üzerinde de güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Bu durum, Ariely ve diğeleri (2019) tarafından tanımlanan etkili bir APL'nin özellikleriyle açıklanabilir: Sözcüksel karmaşıklığı düşürürken bilimsel yazımın özgün yapısını korumak. Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, APL ilkelerine uygun bir uyarılmanın anlama açısından da etkili bir yaklaşım olabileceğini belirtmektedir.

Bulgulara göre metin değiştiriminin (sadeleştirme, genişletim, açıklama) okuduğunu anlama üzerinde etkisi görülmektedir. Ancak yine de oluşan puan farkı değerlendirildiğinde metin değiştiriminin yedinci sınıf düzeyinde sıklıkla başvurulması gereken bir işlem olmaması gerektiği belirtilebilir. Çünkü anlamlı fark oluşturma da bu fark 16 ve 18 maksimum puanda ~2 puan olarak tespit edilmiştir. Metin değiştiriminin insan gücü ile yapılması da zaman ve emek açısından verimli olmayabilir (Uygur, 2024). İnsan gücü ile metin değiştirimi etkili bir yöntem olarak görülmele birlikte bu alandaki gelişmeler otomatikleşmeyi ortaya çıkarmıştır (Siddharthan, 2014). Bu bağlamda Türkçe özelinde otomatikleştirilmiş metin değiştirim sistemlerinin oluşturulması anlamı ve bağdaşıklığı yüksek metinler üretme potansiyeli taşıyabilir. Bir araştırma ise SAT-sözel puanlarındaki düşüşün, öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözel başarı düzeylerini etkileyen basitleştirilmiş okul kitaplarına uzun süre maruz kalmanın neden olduğu alana özgü bilgideki kümülatif eksikliğe atfedilebileceğini öne sürmektedir (Hayes vd., 1996). Görüldüğü gibi öğrencileri daha basit metinlerle uzun süre karşılaştırmamız olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ayrıca, metin karmaşıklığının özellikleri ortaokul okuyucularının fen metinlerini okurken oluşturdukları anlama süreçlerinin türünü etkilemektedir. Dahl ve diğeleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin basit sözdizimi, derin bağdaşıklık ve somut sözcükler içeren fen metinlerinde daha ayrıntılı çıkarımlar yaptığı; karmaşık fen metinlerinde ise daha üstbilişsel ve soyut değerlendirmeler geliştirdiği ortaya konmuştur. Bu çalışmada ise metinler sözdizimsel yapı ve kelime düzeyinde sadeleştirilmiş ancak bağdaşıklık yapısı korunmaya çalışılmıştır. Bu şekilde düzenlenmiş metinlerle öğrencilerin anlamada daha yüksek performans sergilemelerinin o çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca görüldüğü üzere metin kompleksliği öğrencilerin anlama süreçlerini etkilemektedir. Burada eğitimcilerin odaklanması gereken alanlar düşünülerek hareket edilmesi önemli olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları, metin değiştiriminin her durumda aynı ölçüde işe yarayan tek tip bir müdahale olmadığını, etkinliğinin metnin yapısal özelliklerine bağlı olarak önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuştur. Bu durum, öyküleyici metinlerin sahip olduğu doğal anlatı iskelelerinin (olay örgüsü, karakter vb.) okuyuculara dilsel zorlukları aşmada bir tür bilişsel tampon görevi görebileceğini ancak kavramsal yoğunluğu yüksek ve bu iskelelerden yoksun bilgilendirici metinlerde dilsel erişilebilirliğin çok daha kritik bir rol oynadığını düşündürmektedir. Böylelikle müdahalenin başarısını anlamak için metnin içsel özelliklerinin ve okuyucuya sunduğu bilişsel desteklerin daha derinlemesine incelenmesi gerektiği belirtilebilir.

### Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bulguları yorumlanırken dikkate alınması gereken bazı metodolojik sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın yarı deneysel desene sahip olması ve katılımcıların gruplara rastgele atanmaması, başlangıçtaki okuduğunu anlama düzeyleri ANCOVA ile kontrol altına alınmış olsa da gruplar arasında gözlemlenemeyen farklılıklar olabileceği anlamına gelebilir. Buna ek olarak katılımcıların farklı okullardan gelmesi, sonuçlar üzerinde kontrol edilemeyen okul ve öğretmen etkilerinin potansiyel bir rol oynamasına neden olmuş olabilir. Bir diğer metodolojik sınırlılığın ön testin genel okuduğunu anlama becerisini ölçerken (çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) son testin yalnızca müdahaleye özgü metinleri ölçmesi olduğu söylenebilir. Araştırmanın kapsamı açısından ise yalnızca iki farklı metin türüyle çalışılması, çalışma grubundaki öğrenci sayısının sınırlı olması ve uygulamalar sırasında öğrencilerin kullandıkları bireysel okuma stratejilerinin bir değişken olarak kontrol edilmemesi bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Son olarak uygulanan metin değiştirim müdahalesinin birden fazla tekniği (kelime düzeyinde sadeleştirme, sözdizimsel sadeleştirme, açıklama vb.) bir arada içermesi, hangi tekniğin tek başına ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi engellemektedir.

## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve tespit edilen sınırlılıklar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada bütüncül bir yaklaşımla birden fazla değiştirim tekniği bir arada kullanılmıştır. Sınırlılıktan hareketle, gelecek çalışmalarda sadece sözcüksel sadeleştirme ile sadece sözdizimsel sadeleştirmenin veya açımamanın okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ayrı ayrı veya karşılaştırmalı olarak incelenerek hangi tekniğin daha etkili olduğu Türkçe bağlamında araştırılmalıdır.
- Bu çalışmanın yarı deneysel deseni ve farklı okullardan katılımcı alınması gibi sınırlılıkları aşmak için gelecek araştırmaların rastgele atamalı tam deneysel desenlerle ve okul/öğretmen gibi dışsal değişkenlerin kontrol altına alındığı ortamlarda yürütülmesi, bulguların iç geçerliğini artıracaktır.
- Son olarak metin değiştiriminin okuduğunu anlama üzerindeki nicel etkisinin ötesine geçmek ve okuma stratejileri gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin rolünü anlamak için göz izleme (eye-tracking) veya sesli düşünme protokolleri gibi yöntemler kullanılabilir. Bu, "metin değiştirimi neden ve nasıl işe yarıyor?" sorusuna daha derin yanıtlar sunacaktır.

## Uygulamaya Yönelik Çıkarımlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, metin değiştirimi konusunda doğrudan eğitim-öğretim sahasına yönelik somut ve kanıta dayalı çıkarımlar sunmamıza olanak sağlamaktadır:

- İlk olarak metin değiştiriminin okuduğunu anlamayı anlamlı düzeyde artırdığı ancak bu artışın toplam puanın yaklaşık %12-13'üne karşılık geldiği görülmüştür. Bu durumun en temel çıkarımı, metin değiştiriminin insan gücü ile yapılmasının zaman ve emek açısından her zaman ekonomik bir işlem olmayabileceğidir. Bu nedenle öğretmenler ve program geliştiriciler için öncelikli strateji, öğrencilere doğrudan yaş ve bilişsel düzeylerine uygun, dilsel olarak erişilebilir özgün metinlerin sunulması olmalıdır. Metin uyarlaması ise özellikle zorunlu olan tarihsel veya temel metinler için hedefe yönelik bir destek aracı olarak görülmelidir.
- Çalışmanın en kritik bulgusu, değiştirimin etkisinin bilgilendirici metinlerde ( $\eta^2_p = .141$ ) öyküleyici metinlere ( $\eta^2_p = .087$ ) kıyasla daha büyük olmasıdır. Bu bulgunun ders kitabı yazarları ve program geliştiriciler için doğurgusu şu olabilir: Özellikle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi soyut ve kavramsal yoğunluğu yüksek alanlardaki metinlerin dilsel yapısı, en az içeriği kadar önemlidir. Bu alanlarda metinlerin hem tematik olarak hem de kelime sıklığı ve cümle karmaşıklığı açısından titiz bir uyarlama sürecinden geçirilmesi, anlama düzeyini artırarak öğrenci başarısını etkileyebilir.

## Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2016). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733302>
- Al-Thanyyan, S., & Azmi, A. (2021). Automated text simplification. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 54(2), 1-36. <https://doi.org/10.1145/3442695>
- Amendum, S., Conradi, K., & Hiebert, E. (2018). Does text complexity matter in the elementary grades? A research synthesis of text difficulty and elementary students' reading fluency and comprehension. *Educational Psychology Review*, (30), 121-151. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9398-2>
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. <https://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition>
- Arfé, B., Mason, L., & Fajardo, I. (2018). Simplifying informational text structure for struggling readers. *Reading and Writing*, (31), 2191-2210. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9785-6>
- Ariely, M., Livnat, Z., & Yarden, A. (2019). Analyzing the language of an adapted primary literature article. *Science & Education*, (28), 63-85. <https://doi.org/10.1007/S11191-019-00033-5>
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13), 67-94. <https://doi.org/10.46778/goputeb.570245>
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (58), 171-174.
- Aydın, G., & Ayrancı, B. (2018). Reading preferences of middle school students. *World Journal of Education*, 8(2), 127-139. <https://doi.org/10.5430/WJE.V8N2P127>
- Aytan, T., Saydam M., Akkaş, N., & Güneş, G. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde sadeleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi: Nasrettin Hoca Fıkraları örneği. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 9(1), 230-242. <https://doi.org/10.29228/ijlet.49240>
- Baddeley, A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Bağcı-Dağdeviren, Ş. (2024). *İlkokul öğrencileri için düzeyleştirilmiş metin ve okunabilirlik formülü geliştirilmesi üzerine bir araştırma* (Thesis No. 850317) [Doctoral dissertation, İstanbul University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Oteli* (Thesis No. 304267) [Master's thesis, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Bakan-Aktaş, H., & Ay, S. (2021). Yabancı dil öğretiminde geleneksel metin sadeleştirme yaklaşımına karşı metindilbilimsel sadeleştirme önerisi: Bağlılık ve bağdaşıklık kavramları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 94-102. <https://izlik.org/JA68ZC96UX>
- Başaran, M. (2021). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 45-58. <https://doi.org/10.16916/aded.802475>
- Bayraktar, İ., & Durukan, E. (2016). Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1356-1369. <https://doi.org/10.7884/teke.709>
- Bayraktar, İ., & Durukan, E. (2020). Yüzey yapı değişiklikleri ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 292-314. <https://doi.org/10.16916/aded.668524>

- Beck, I. L., McKeown, M. G., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1984). Improving the comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence. *Reading Research Quarterly*, 19(3), 263-277. <https://doi.org/10.2307/747821>
- Bérešová, J. (2015). Authentic materials - enhancing language acquisition and cultural awareness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (192), 195-204. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.06.028>
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (UDES2015), 924-935.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing*, (12), 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Carroli, P. (2008). *Literature in second language education: Enhancing the role of texts in learning*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474212267>
- Cerga-Pashoja, A., Gaete, J., Shishkova, A., & Jordanova, V. (2019). Improving reading in adolescents and adults with high-functioning autism through an assistive technology tool: A cross-over multinational study. *Frontiers in Psychiatry*, (10), 546. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00546>
- Ciecierski, L., & Bintz, W. (2015). Using authentic literature to develop challenging and integrated curriculum. *Middle School Journal*, 46(5), 17-25. <https://doi.org/10.1080/00940771.2015.11461921>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Ed. & Trans.). Edam.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Thesis No. 265580) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Dahl, A., Carlson, S., Renken, M., McCarthy, K., & Reynolds, E. (2021). Materials matter: An exploration of text complexity and its effects on middle school readers' comprehension processing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 702-716. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-20-00117](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-20-00117)
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)
- De Belder, J., & Moens, M. F. (2010). Text simplification for children. In F. Crestani, S. Marchand-Maillet, H. Chen, E. N. Efthimiadis, & J. Savoy (Eds.), *Proceedings of the 33rd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval* (pp. 19-26). Association for Computing Machinery.
- Derse, G. E., & Coşkun, H. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Dickens, R., & Meisinger, E. (2017). Examining the effects of reading modality and passage genre on reading comprehension in middle school students. *Reading Psychology*, 38(3), 321-347. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1263701>
- Duman, A. (2010). Türkçe eğitiminde metne müdahale sorunu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 285-295. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156994>
- Durmuş, M. (2013a). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları. *Bilig*, (65), 135-150. <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2422-published.pdf>
- Durmuş, M. (2013b). Metin değiştiriminin dilbilimsel süreçleri üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 391-408. <https://doi.org/10.9761/JASSS1077>
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76. <https://doi.org/10.16916/aded.26659>

- Elleman, A., Lindo, E., Morphy, P., & Compton, D. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378-382. <https://doi.org/10.1037/h0031619>
- Foorman, B., Petscher, Y., & Bishop, M. (2012). The incremental variance of morphological knowledge to reading comprehension in grades 3-10 beyond prior reading comprehension, spelling, and text reading efficiency. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 792-798. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2012.07.009>
- Gala, N., François, T., Javourey-Drevet, L., & Ziegler, J. C. (2018). La simplification de textes, une aide à l'apprentissage de la lecture. *Langue Française*, 199(3), 123-131. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0123>
- Gamer, M., Jim Lemon, J., & Singh, I. (2019). *irr: Various coefficients of interrater reliability and agreement* (Version 0.84.1) [R package]. <https://CRAN.R-project.org/package=irr>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Glavas, G., & Štajner, S. (2015). *Simplifying lexical simplification: Do we need simplified corpora?*. In C. Zong & M. Strube (Eds.), *Proceedings of the 53rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and the 7th International Joint Conference on Natural Language Processing (Volume 2: Short Papers)* (pp. 63-68). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.3115/v1/P15-2011>
- Göktürk, A. (2023). *Okuma uğraşı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Hayes, D. P., Wolfer, L. T., & Wolfe, M. F. (1996). Schoolbook simplification and its relation to the decline in SAT-verbal scores. *American Educational Research Journal*, 33(2), 489-508. <https://doi.org/10.3102/00028312033002489>
- Illés, É. (2008). What makes a coursebook series stand the test of time. *Elt Journal*, 63(2), 145-153. <https://doi.org/10.1093/ELT/CCN019>
- İsen, D., & Işınsu, T. (2011). Klasik eserlere çocuklar nasıl yönlendirilmeli ve buna ilişkin batıdan örnekler. *Turkish Studies*, 6(3), 929-937. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2552>
- Javourey-Drevet, L., Dufau, S., François, T., Gala, N., Ginestíe, J., & Ziegler, J. (2022). Simplification of literary and scientific texts to improve reading fluency and comprehension in beginning readers of French. *Applied Psycholinguistics*, 43(2), 485-512. <https://doi.org/10.1017/S014271642100062X>
- Kanık-Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Karaağaç, H. G., & Alikılıç, D. (2023). Çocuk edebiyatı ve çocuğa görelilik kavramı. *Education and Technology in Information Science*, 1(1), 58-66. <https://izlik.org/JA22TP34TR>
- Kim, Y. S., & Snow, C. E. (2009). Text modification: Enhancing English language learners' reading comprehension. In E. H. Hiebert & M. Sailors (Eds.), *Finding the right texts: What works for beginning and struggling readers* (pp. 129-146). Guilford Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff Alpha-Reliability*. <https://www.asc.upenn.edu/sites/default/files/2021-03/Computing%20Krippendorff%27s%20Alpha-Reliability.pdf>

- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621132>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Li, Y., Xu, S., & Wang, Q. (2005). The effects of simplified and elaborated texts on second language reading comprehension: An exploratory study. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (2), 45-74.
- Long, M. H., & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and content. In Tickoo, M. L. (Ed.), *Simplification: Theory and application* (Anthology Series No. 31, pp. 29-52). SEAMEO Regional Language Centre.
- Maxwell, S. (2011). *The effects of two types of text modification on English language learners reading comprehension: simplification versus elaboration* (Publication No. 449) [Master's thesis, Hamline University]. School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 64-73. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/785>
- Mesmer, H., & Hiebert, E. (2015). Third graders' reading proficiency reading texts varying in complexity and length. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 473-504. <https://doi.org/10.1177/1086296X16631923>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim (6, 7, ve 8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Norris, S., Stelnicki, N., & Vries, G. (2012). Teaching mathematical biology in high school using adapted primary literature. *Research in Science Education*, (42), 633-649. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9215-8>
- Özcan, H. (2008). Halk edebiyatı metinlerinin çocuk edebiyatına kaynak olması ve örneklem olarak Dede Korkut Hikayeleri. *Turkish Studies*, 3(2), 582-603. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.311>
- Özçelik, D. A. (2016). *Okulda ölçme ve değerlendirme* (5th ed.). Pegem Akademi.
- Reed, D., & Kershaw-Herrera, S. (2016). An examination of text complexity as characterized by readability and cohesion. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 75-97. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.963214>
- Seol, H. (2024). *Seolmatrix: Correlations suite for jamovi*. (Version 3.8.8) [Computer software]. <https://github.com/hyunsooseol/seolmatrix>
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. Tudem.
- Siddharthan, A. (2014). A survey of research on text simplification. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 165(2), 259-298. <https://doi.org/10.1075/itl.165.2.06sid>
- Spencer, M., Gilmour, A., Miller, A., Emerson, A., Saha, N., & Cutting, L. (2018). Understanding the influence of text complexity and question type on reading outcomes. *Reading and Writing*, (32), 603-637. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9883-0>
- Surya, S., Mishra, A., Laha, A., Jain, P., & Sankaranarayanan, K. (2018). *Unsupervised neural text simplification* [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1810.07931>
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review*, (31), 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Şeref, İ., Karagöz, B., & Koç Ardiç, İ. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'Acele Karar Vermeyin' öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 92-104. <https://doi.org/10.17755/esosder.516826>
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Suna Yayınları.

- Tekşan, K., & Çinpolat, E. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki değiştirilmiş anlatı metinlerine ilişkin bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 416-427. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1245443>
- Tekşan, K., Çinpolat, E., & Uyar, Y. E. (2023). 2000-2022 yılları arasında kullanılan Türkçe ders kitaplarında metin seçimleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2129-2178. <https://doi.org/10.17152/gefad.1246579>
- Tezcan-Aksu, B., & Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin sıklık sözlüğü*. Ötüken Neşriyat.
- The Jamovi Project. (2023). *Jamovi* (Version 2.4) [Computer software]. <https://www.jamovi.org>
- Uygur, M. E. (2024). Dilbilimsel bakış açısıyla uygulamalı metin değiştirimi. In H. H. Mutlu & E. Çinpolat (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi* (pp. 19-59). Vizetek.
- Uygur, M. E., Mutlu, H. H., & Çinpolat, E. (2025). The effect of text modification on comprehension and the exploration of perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 37(1), 1-34. <https://doi.org/10.64152/10125/67519>
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44(2), 189-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01100.x>
- Yaşar, S. A. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde metin uyarlama ve Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine göre uyarlanması* (Thesis No. 606467) [Master's thesis, Dumlupınar University]. Council of Higher Education National Thesis Center.
- Young, D. J. (1999). Linguistic simplification of SL reading material: Effective instructional practice?. *The Modern Language Journal*, 83(3), 350-366. <https://doi.org/10.1111/00267902.00027>
- Yücelşen, N. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan düzenlenmiş ve kısaltılmış yazımsal metinlerin değerlendirilmesi* (Thesis No. 381937) [Master's thesis, İstanbul University]. Council of Higher Education National Thesis Center.

## Ekler

## 1. Sümbül Kokusu Metni Anlama Soruları Dereceli Puanlama Anahtarı

Soru No	0 Puan	1 Puan	2 Puan	3 Puan
1. Metne göre Hüseyin Arif'in Budapeşte'de bulunma (olma) sebebi nedir?	Boş / Diğer	Eğitim/Öğrenim/Okumak (Sadece eğitim olduğunun belirtildiği cevaplar) Örn: "Eğitim görmek için."	Üniversite eğitimi/öğrenimini tamamlamak (Eğitim derecesinin de verildiği cevaplar) Örn: "Üniversitede eğitim görmek için Budapeşte bulunur."	–
2. Hüseyin Arif ya da Mehmet Siyavuş'un vatan sevgisini gösteren tavrılarından iki örnek veriniz.	Boş / Diğer	Gazeteyi okuyunca üzülmeye/Çanakkale savaşına katılmaya gitmeleri/Sümbül koklaması ve vatanı hatırlaması (Bir tavrın açıklama sunulmadan verilmesi) Örn: "Çanakkale için savaşmak istemeleri."	Gazeteyi okuyunca üzülmeye ve Çanakkale savaşına katılmaya gitmeleri gibi (Birden fazla tavrın açıklama sunularak verilmesi) Örn: "Vatan için endişe edip, her şeylerini satmaları."	–
3. Metinde savaş alanındaki İngiliz-Fransızlar ile Türkler hangi yönden karşılaştırılmıştır?	Boş / Diğer	Askeri teknoloji yönünden (Ayrıntıların tam olarak verilmediği cevaplar) Örn: "Askeri yönden."	Zırhlı gemiler, tayyareler, denizaltılar ile bizim bir göğsümüz, bir pazımız karşılaştırılmış (Karşılaştırılan unsurların sunulduğu cevaplar) Örn: "Zırhlı gemiler, tayyareler ve denizaltılarını karşılaştırır."	–
4. Metnin ilk kısmında Arif hangi konu hakkında ümitsizdir?	Boş / Diğer	Savaşla ilgili (Sadece konunun verilmesi) Örn: "İstanbul savunmasından."	Vatanında olan savaşın gidişatı hakkında ümitsizdir çünkü düşman çok güçlü (Konunun nedenleri ile birlikte verilmesi) Örn: "Karadan denizden gelen hücumların önüne nasıl geçileceği hakkında."	–

5. Kahramanların sümbül çiçeğini koklaması neyin sembolüdür?	Boş / Diğer	Vatan/özlem (Sembolün kaynağının ya da sadece duygunun sunulması) Örn: "İstanbul'un kokusunun sembolü."	Vatana duyulan özlemin sembolü (Duygunun belirtilerek cevap verilmesi) Örn: "Vatanlarının kokusu olması nedeniyle vatanın sembolüdür."	-
6. Metinde ağır basan duygular nelerdir?	Boş / Diğer	Özlem/Vatan Sevgisi/Umutsuzluk/Mutsuzluk (Bir duygunun sunulması/vatan sevgisi olması şart başka da olabilir) Örn: "Vatan sevgisi."	Cesaret, Özlem, Vatan Sevgisi, Umutsuzluk, Mutsuzluk (iki veya fazla duygunun verilmesi) Örn: "Özlem, cesaret, vatan sevgisi."	-
7. Metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargı nedir?	Boş / Diğer	Vatan sevgisi ile ilgili cevaplar (Metin ile ilgisi olan yargısız cümleler) Örn: "Vatan sevgisi."	Vatan sevgisi ve özlemi ile ilgili cevaplar (Metnin bir kısmını yansıtan cümleler) Örn: "Vatan sevgisi önemlidir."	Vatan sevgisi ve özlemin önünde engel olamaz (Metnin bütününe yansıtan yargı bildiren cümleler) Örn: "Ne pahasına olursa olsun ülkemiz için savaşmalıyız."
8. Kahramanların okudukları ülkeyi bırakıp savaşmak üzere yurda dönmelerini doğru buluyor musunuz? Neden?	Boş / Diğer	Buluyorum/Bulmuyorum (Nedensiz sunulan fikirler) Örn: "Doğru buluyorum."	Buluyorum, çünkü vatan önemi/Bulmuyorum, bir şey değiştiremezler (Fikrin yalnız bir nedene dayandırılması) Örn: "Evet, vatanlarımı korumaya çalışmaları güzel bir şey."	Vatan sevgisi her şeyden üstün olduğu için doğru buluyorum/Onların görevleri eğitim görmek olduğu için vatana öyle katkı sağlayabilirler ve iki kişi savaşı değiştiremez bu sebeplerle doğru bulmuyorum (Yanıtların nedenlere dayandırılarak verilmesi) Örn: "Doğru bulurum çünkü kendi memleketleri doğup büyüdüğü evler, mahalleler bulunur aileleri bulunur."

## 2. Dil Nedir Metni Anlama Soruları Dereceli Puanlama Anahtarı

Soru No	0 Puan	1 Puan	2 Puan	3 Puan
1. Metne göre insanlar niçin dilin doğasına uygun davranmak zorundadır?	Boş / Diğer	Çünkü dil doğal bir araçtır. Örn: "Çünkü dil doğal."	Çünkü dil yapay ya da maddi bir araç değil, doğal bir araçtır. Örn: "Çünkü dil doğal bir araçtır, yapay ya da maddi değildir."	-
2. Metindeki at-otomobil karşılaştırması ile yapılan benzetmenin amacı ne olabilir?	Boş / Diğer	Dilin doğal bir araç olduğunu vurgulamak. Örn: "Dil doğaldır, makine gibi değildir."	Dilin yapay araçlardan farklı olarak doğasına uygun davranılması gerektiğini vurgulamak. Örn: "Dile makine gibi davranmamalıyız, o doğal."	-
3. Metinde dilin canlı bir varlık olması ile hangi özellikleri vurgulanmıştır?	Boş / Diğer	Zaman içinde değişime uğraması / Dışarıdan her müdahaleye elverişli olmaması. Örn: "Dil zamanla değişir."	Bünyesinde zamanla değişiklikler oluşması ve buna birey ve toplumun istediği gibi karışamayacağı vurgulanmıştır. Örn: "Dil değişir ama insanlar buna doğrudan yön veremez."	-
4. Sizce farklı milletlerin aynı kavramları diğer milletlerden farklı sözcüklerle ifade etmesinin sebepleri neler olabilir?	Boş / Diğer	Yaşam tarzları/ coğrafyaları/ geçim kaynakları/ genetik özellikleri/ etkileştikleri topluluklar vb. tek neden. Örn: "Çünkü yaşadıkları yerler farklıdır."	Bu faktörlerden ikisi veya daha fazlasını birlikte alan cevaplar. Örn: "Hem coğrafi şartlar hem kültürel yapı farklıdır."	-
5. Metne göre dile yapılacak müdahaleler nasıl olmalıdır, ne zaman yapılabilir?	Boş / Diğer	Dilin kuralları çerçevesinde yapılmalıdır. / Dilin doğal gelişimini önleyen bir etki olduğunda yapılmalıdır. Örn: "Dil bozulursa müdahale edilir."	Dilin kuralları çerçevesinde dilin doğal gelişimini önleyen bir etki olduğunda yapılmalıdır. Örn: "Dil bozulursa ama kurallarına uygun şekilde müdahale edilir."	-

6. Dil bir gizli anlaşmalar sistemidir, ifadesini metinden hareketle açıklayınız.	Boş / Diğer	Milletlerin ortak söz varlığının ne zaman ortaya çıktığı belli değildir. Örn: "Ne zaman oluştuğu belli değil."	Milletler farklı kavramlardan farklı sözcüklerle söz eder. Örn: "Her millet farklı kelimeler kullanır."	Her milletin kavramları karşılamak için kendi aralarında sözleşmişçesine ortak kullandıkları söz varlığı ve söz dizimi ilkeleri bulunur. Bunların ne zaman ve nasıl ortaya çıktıkları bilinmemektedir. Örn: "Her millet kendi arasında kelimeleri seçmiş gibi bu gizli bir anlaşma gibi olur."
7. Dilin millet için koruyucu etkisine katılıyor musunuz? Niçin? Gerekçeleriyle açıklayınız.	Boş / Diğer	Dilimiz yabancı sözcüklerle yabancılaştıkça milletimiz de özüne yabancılaşıyor. / Dilimizin özellikleri kayboldukça bizi biz yapan değerler de kayboluyor. Örn: "Dilimiz bozulursa kötü olur."	Dilimiz daha düzgün kullanıldığında insanlar arası ilişkiler daha iyi oluyor ve bu da toplumu daha sağlıklı ve güçlü bir hâle getiriyor. / Dil ne kadar gelişirse insanlar arası ilişkiler ve sevgi bağı da o kadar gelişiyor ve bu toplumsal barışı arttırarak halkın güvenliğini arttırıyor. Örn: "Evet, dilimizi doğru kullanırsak toplum daha iyi olur."	Dili bozulduğu için birbirini anlamakta zorlanan insanlar sürekli birbirini yanlış anlar ve bu halk içinde türlü kargaşaya sebep olup milleti zayıflatır. / Kendi dilini unutup başka dilleri kullanmaya başlayan bir millet bir süre sonra kim olduğunu unutup başka milletlerin egemenliğine girebilir. Örn: "Dil bozulursa insanlar birbirini anlamaz, başka türlü şeyler konuşuruz, birlik olmayız işte."