T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

SEVİM AK'IN ESERLERİNİN OKUNABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
BEKTAŞ AKBAŞ

Yüksek Lisans Tezi

TEMMUZ 2024
KAYSERİ

T.C.
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SEVİM AK'IN ESERLERİNİN OKUNABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
BEKTAŞ AKBAŞ

Danışman
DOÇ. DR. EROL AKSOY

TEMMUZ 2024
KAYSERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Adı-Soyadı
İmza
Bektaş AKBAŞ

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Sevim AK'ın Eserlerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi adlı Yüksek Lisans/Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan	**Danışman**
Bektaş AKBAŞ	DOÇ. DR. EROL AKSOY

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bektaş AKBAŞ'ın hazırladığı **Sevim AK'ın Eserlerinin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında** Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Şamil YEŞİLYURT	…….……..
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Erol AKSOY	……..
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Semih ZEKA	……..

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından … / … / …… tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca … / … / …… tarihi ve …….. sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim süresince yardımlarını ve değerli zamanını esirgemeyen, tezin hazırlanması aşamasında görüş ve önerileri ile yol gösteren, bana hep destek olan saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Erol AKSOY'a teşekkürlerimi sunarım.

Ders dönemi boyunca bana kattıkları değerli bilgilerinden dolayı Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı hocalarıma minnettarım.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren beni teşvik eden, cesaretlendiren, bana her zaman destek olup hiçbir zaman yalnız bırakmayan, her daim motive eden, çalışmalarımda arkamda duran ve hayatım boyunca üzerimde en büyük emeği olan anneme, babama ayrıca bendeki yeri her zaman ayrı olacak olan aileme sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Yazar
Bektaş AKBAŞ
Temmuz 2024, Kayseri

Annem

Mehmet Yıldız kızı ***Senem Akbaş****'a*

ÖZ

SEVİM AK'IN ESERLERİNİN OKUNABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bektaş AKBAŞ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Temmuz, 2024

Danışman: Doç. Dr. Erol AKSOY

Anlam dünyasının derinlerinde yatan realite okumaktan geçmektedir. Okuma, dil olgusuna dayalıdır ve insan, biyolojik dil donanımı sayesinde diğer canlı türlerinden varoluşsal ayrılır. Dil, entelektüel bilgi birikiminin yetkin kullanımında temel becerilerden istifade eder. Alıcı ve ifade edici bu temel beceriler dile sınırsız kullanım olanağı sunar. Alıcı dil berilerinden olan okuma, formel disipline dayalıdır ve bilgiye açık erişimi sağlamaktadır. Bu bağlamda öğretim programının bütüncül eğilimi, bireye ve topluma okuma kültürünü aşılamaktır. Okuma ediminin devamlılığında ve nitelikli eser belirlemede, metnin içeriği kadar biçimsel durumlarını dikkate alan bilimsel ölçütler işe koşulmalıdır. Bireyin gelişim dönemine göre metin seçiminde biçimselliği önceleyen okunabilirlik, basılı bir materyalin niceliğinden elde edilen verilerin formüllenmesidir. Metnin puan aralığı güçlük düzeyini gösterir ve metne ilişkin bir değer atfedilir. Bu çalışmada, Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formülleri kullanılarak Sevim AK eserlerinin okunabilirliği hesaplanmıştır. Hedeflenen amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve veriler tablolara aktarılmıştır. Karşılaştırmalı değerlendirme sonucunda, metinlerin okunabilirlik düzeyi açısından homojen dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bulgulardan hareketle yaş ve eğitim düzeyine uygun kitap seçiminde okunabilirlik güçlüğünün referans alınmasına, eserlerin içerik ve biçim merkezli tümel değerlendirilmesi gerektiğine dair öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sevim AK, okuma, okunabilirlik.

ABSTRACT

EVALUATION OF SEVİM AK'S WORKS IN TERMS OF READABILITY

Bektaş AKBAŞ

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July, 2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erol AKSOY

The reality that lies deep in the world of meaning is reading. Reading is based on the phenomenon of language, and humans are existentially separated from other creatures thanks to their biological language equipment. Language draws on basic skills in the competent use of information. Receptive and expressive skills allow unlimited use of language. Reading as a receptive language is based on formal discipline and provides access to information. In this context, the program aims to instill reading culture in individuals and society. Formal situations should be taken into account in the continuity of reading and in determining qualified works. Readability, which prioritizes text selection according to the person, is the formulation of the data of a printed material. The score of the text is the difficulty level and is a value related to the text. In this context, the readability of Sevim AK's works was calculated using the formulas of Ateşman (1997) and Çetinkaya – Uzun (2010). Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research and the data was transferred to tables. As a result of the evaluation, it was understood that the texts showed a homogeneous distribution in terms of readability level. Based on the findings, suggestions were made that readability should be taken as a reference and content and form-centered evaluation should be made in selecting books suitable for age and education level.

Keywords: Sevim AK, reading, readability.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK ..... **I**
YÖNERGEYE UYGUNLUK ..... **II**
KABUL VE ONAY ..... **III**
ÖN SÖZ ..... **IV**
ÖZ ..... **VI**
ABSTRACT ..... **VII**
İÇİNDEKİLER ..... **VIII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **XI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XII**
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XIII**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 4
1.3. Araştırmanın Önemi 8
1.2. Araştırmanın Amacı 10
1.4. Sayıltılar 10
1.5. Sınırlılıklar 10
1.6. Tanımlar 11
1.6.1. Okuma 11
1.6.2. Okunabilirlik 11
1.6.3. Okunabilirlik formülleri 11
BÖLÜM II **12**
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **12**
2.1. Temel Dil Becerileri 12
2.2. Okuma 25
2.2.1. Okumanın önemi 28
2.2.2. Okuma ve anlama ilişkisi 31
2.3. Okunabilirlik 36
2.3.1. Okunabilirlik formülleri 42
2.3.1.1. Vogel ve Washburne formülü 44
2.3.1.2. Dale – Chall formülü 45

2.3.1.3. Flesch okuma kolaylığı formülü 46
2.3.1.4. Powers – Sumner – Kurl formülü 48
2.3.1.5. SMOG formülü 48
2.3.1.6. Gunning zorluk göstergesi formülü 49
2.3.1.7. Fry grafik formülü 50
2.3.1.8. Spache formülü 51
2.3.1.9. ARI dizin formülü 51
2.3.2.0. Lix ve Rix formülü 52
2.3.2.1. FORCAST formülü 52
2.3.2.2. COLEMAN formülü 53
2.3.2.3. Bormuth ortalama çıkartma formülü 54
2.3.2. Türkçe için hazırlanan okunabilirlik formülleri 55
2.3.2.1. Ender Ateşman formülü 55
2.3.2.2. Çetinkaya – Uzun formülü 57
2.3.2.3. Bezirci – Yılmaz formülü 59
2.4. Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Sevim AK 61
2.5. İlgili Araştırmalar 61
2.5.1. Okunabilirlik ile ilgili yapılan araştırmalar 61
2.5.2. Sevim Ak ile ilgili yapılan araştırmalar 65

BÖLÜM III 69
YÖNTEM 69
3.1. Araştırmanın Modeli 69
3.2. Araştırma Dokümanları 69
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 70
3.4. Veri Analizi 70

BÖLÜM IV 71
BULGULAR 71
4.1. Uçurtmam Bulut Şimdi Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular 71
4.2. Babamın Gözleri Kedi Gözleri Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular 72
4.3. Vanilya Kokulu Mektuplar Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular 73
4.4. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve CinoAdlı Eserden Elde Edilen Bulgular 74
4.5. Lodos Yolcuları Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular 76
4.6. Domates Saçlı Kız Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular 77

4.7. Az Buçuk Teo Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....78
4.8. Gemici Dedem Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....79
4.9. Horoz Adam ve Korsan Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....80
4.10. Şarkını Denizlere Söyle Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....81
4.11. Sıcak Çikolatalı Yolculuklar Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....83
4.12. Saçlarında Soru İşaretleri Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....84
4.13. Gazete Fısıltıları Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....85
4.14. Gökkuşağı Yazı Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....86
4.15. Melo Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....87
4.16. Anahtar Öyküler Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular....88

BÖLÜM V....90
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER....90
5.1. Tartışma ve Sonuç....90
5.2. Öneriler....92

KAYNAKÇA....95
ÖZGEÇMİŞ....113

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Dale – Chall Okunabilirlik Düzeyleri 46
Tablo 2: Flesch Okunabilirlik Düzeyleri 47
Tablo 3: ARI Okunabilirlik Dizini 51
Tablo 4: Ateşman Formülü Kelime (Hece) ve Cümle (Kelime) Ortalamaları 56
Tablo 5: Ateşman Okunabilirlik Formülü 56
Tablo 6: Ateşman Okunabilirlik Düzeyleri 57
Tablo 7: Çetinkaya – Uzun Okunabilirlik Formülü 58
Tablo 8: Çetinkaya – Uzun Okunabilirlik Düzeyleri 58
Tablo 9: Bezirci – Yılmaz Okunabilirlik Düzeyleri 60
Tablo 10: Uçurtmam Bulut Şimdi Kitabına Ait Sayısal Veriler 71
Tablo 11: Babamın Gözleri Kedi Gözleri Kitabına Ait Sayısal Veriler 72
Tablo 12: Vanilya Kokulu Mektuplar Kitabına Ait Sayısal Veriler 73
Tablo 13: Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino Kitabına Ait Sayısal Veriler 75
Tablo 14: Lodos Yolcuları Kitabına Ait Sayısal Veriler 76
Tablo 15: Domates Saçlı Kız Kitabına Ait Sayısal Veriler 77
Tablo 16: Az Buçuk Teo Kitabına Ait Sayısal Veriler 78
Tablo 17: Gemici Dedem Kitabına Ait Sayısal Veriler 79
Tablo 18: Horoz Adam ve Korsan Kitabına Ait Sayısal Veriler 80
Tablo 19: Şarkını Denizlere Söyle Kitabına Ait Sayısal Veriler 82
Tablo 20: Sıcak Çikolatalı Yolculuklar Kitabına Ait Sayısal Veriler 83
Tablo 21: Saçlarında Soru İşaretleri Kitabına Ait Sayısal Veriler 84
Tablo 22: Gazete Fısıltıları Kitabına Ait Sayısal Veriler 85
Tablo 23: Gökkuşağı Yazı Kitabına Ait Sayısal Veriler 86
Tablo 24: Melo Kitabına Ait Sayısal Veriler 87
Tablo 25: Anahtar Öyküler Kitabına Ait Sayısal Veriler 89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okunabilirlik Kavram Şeması. 37
Şekil 2: Okunabilirlik Kavramının Temel Öğeleri 42
Şekil 3: Fry Okunabilirlik Grafiği 50

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AOP: Ateşman Okunabilirlik Puanı

ÇOP: Çetinkaya Okunabilirlik Puanı

MEB**:** Millî Eğitim Bakanlığı

TYMM**:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma, geçmişi anlamlandırmayı sağlayan bir köprü ve geleceğe yön veren bir anahtardır. Okuma ediminde bulunan birey okuduklarından aldığı bilgilerle kalmaz, bilgiyi yeniden yapılandırır ve bu yapılardan kendine yönelik anlamlar elde eder. Bu yüzden okuma, yaşam boyu süren faaliyet ve bir meydan okumadır. Bireye çok yönlü katkı sağlayan okuma edimi, aynı zamanda yeni bir yaratım ortaya koymanın gizil teşvikidir. Okuma sayesinde birey, edilgenliğin sınırlarını aşarak bütüncül gelişimin varlık sahasında kendi etkin yerini bulacaktır. Biçimsiz bir materyalin simyacı elinde saflaşması gibi okuma doğru kanalize edilirse cevherin ortaya çıkışı gerçekleşmiş olacaktır.

Öğretim programında okuma becerisi, ağırlıklı olarak tüm kademelerde yer edinmektedir. Okumaya atfedilen değerin aslında nitelikli okur özelliğine ulaşmış birey yetiştirmekle ilgili olduğunu görürüz. Okuma edinimi, bilişsel kapasitenin artmasını sağlarken duyuşsal yönden de gelişime tesir eden eklektik ve süreçsel bir beceri konseptidir. Okuma, sadece bilgilerin zihne depolandığı ya da saklandığı alan olarak görülmemeli aksine bu beceri sayesinde birey, dünyayı algılama ve yorumlama iradesi de gösterebilmektedir (Özdemir ve Kıroğlu, 2021). İnsanlığın geçmişten günümüze geçirdiği evrelerde, dil kullanımının ve doğal olarak okuma ediminin önemli bir yeri oldu malumdur. Dil becerisinin aktive edilmesiyle nitelikli gelişim gösteren okur hem dünya ile bütünleşmiş hem de toplum kültürüne sürerlilik kazandırmış olur (Güneş, 2017).

Okuma, anlama ile sonuçlandığı zaman hedefine ulaşmış olacaktır. Simge ya da imlerin zihindeki kavramı karşılaması, anlamlandırmanın içkin olabilmesine yönelik ilk işlemdir ve bu ancak ön bilgiler sayesinde mümkün olmaktadır. Buradan hareketle, ön bilgilere sahip olunmasındaki temel kritiğin okuma ediminin yerleşik bir beceri olmasına bağlı olduğu gerçeğine ulaşırız.

Çocukların okuma alışkanlığını kazanmasında süreçsel kadar duyuşsal gelişimlerini önceleyen eğilimlere (tutum, istek, ihtiyaç) dikkat edilmelidir. Okumaya

karşı bir ihtiyacın hissedilmesi organizmayı harekete geçirir ve doğru güdülenmeyle olumlu tepkiler açığa çıkarılabilir (Aydın, 2022) Referansa dayalı bir metin seçiminde radikal ölçüt nitelikli kitaplardır. Kitapların içeriksel/biçimsel süzgece tabi tutulduğu sürece okuma alışkanlığının devamlılığı sağlanır ve ihtiyacın (güdünün) tutuma dönüşmesi kendiliğinden gerçekleşir. Organizmanın okumayı anlamlandırması ve art alanın devreye girmesi için çocukların seviyelerine uygun metinlerin seçimi ciddi bir öneme sahiptir (Göçer, 2018).

Çocuk edebiyatında metinlerin hazırlanışında birçok unsur göz önünde bulundurulur. Bunlar çocuğun dünyası, toplumsal yapı ve değerler, kitabın içeriksel bütünlüğüdür (Sınar, 2006). İçeriksel özellikler dışında niceliksel (biçem) durumlara da odaklanılması, yapılan araştırmalarla olgusal olarak ortaya konan ürünlerin holistik (bütüncül) tutarlılığı olacaktır. Literatürdeki çalışmaların ortak vurgusu ise okunabilirliğin de içerik kadar elzem olduğu yönünde olmaktadır. Okunabilirlik, çocuğun yaşına uygun, seviyesini dikkate alan eserlerin belirlenmesi yanında çeşitlenmesine de katkı sağlar. Özellikle çocuk edebiyatı, hitap ettiği kitle açısından daha hassas bir konumadır. Nitelikli eserlere ulaşmada, gerekli apriori bilgileri sağlayan okunabilirlik verileri dikkate alınmalıdır.

Çocuk edebiyatı, mevcut dilden yola çıkarak dilin en seçkin örneklerinden oluşmuş ve sanatsal bir ifadenin yazar elinde kazandığı metin olarak düşünülmelidir. Her dil, dünya edebiyatı ve toplum edebiyatından güç alır. Buna ilaveten bir ulusun gelişmiş uygarlık seviyesine fokuslanmasında, edebiyatın mihenk noktası olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Sever, 2008).

Edebiyatın yaratım sürecinde yazar bakış açısı devreye girmektedir. Günlük dildeki ifadeler, göndergesel anlamıyla karşımıza çıkarken edebî bir metinde ise dil göndergeselliğin dışında kullanılmaktadır. Alışılmamış bağdaştırmalar, kelime anlamında sapmalar, farklı değer atfetmeler edebiyatın inceliğinden gelmektedir (Özkan, 2016). Yetişkinler için oluşturan edebiyattaki tüm niteliklerin çocuğun dil seviyesine, etik değerlerine ve dünya görüşüne göre dizayn edilmesi çocuk edebiyatını edebîlikten uzaklaştırmaz. Aksine çocuk edebiyatına yön veren düşünce, etik savlar, milli – içtimai değerler, alımlama estetiği, aidiyet duygusu gibi kaideler çocuk edebiyatında varlığını koruyabilir. Statik bir dilden devingen bir dile geçmek, alışkanlığı kırmak edebiyatın kendine has özelliğidir ki çocuk edebiyatı içinde aynı edebîlik ve sanattan söz etmek bu minvalde doğru olacaktır (İldeş, 2019). Çocuklar için edebiyat üretiminin yakın geçmişten itibaren günümüzde de üzerinde hassasiyetle

durulan bir tür olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Dünyanın her yerinden adeta bir parça taşıyan çocuk edebiyatı, çocuk dünyasına ışık tutar ve farklı milletlerden çıkan eserler ulusların kendi felsefelerine göre çocuğa şekil verir. Çocuk edebiyatında hedeflenen amaçların bir tanesi de çocuğa göreliliktir. Okuyucunun kendi durumuna göre kitap türü seçtiğini ve okuma alışkanlığını bu öznel örüntüde devam ettirdiğini söylemek gerekir. Bunun yanında, evrensel değerlere ulaşmayı milli bir bakış açısıyla sağlamak gerekir. İnsanî erdemleri ulusal kimlikle harmanlama ve eserin icrasında sanatsal kaygıdan uzaklaşmama koşulu da vardır (Meriç, 1987). Çocuk edebiyatı dâhilinde okutulan kitapların ciddi bir şekilde nitel ve niceliksel araştırmalara tâbi tutulması gerekmektedir. Kitaplar (interaktif içerikler de dahil olmak üzere) aracılığıyla dil gelişimi erken yaşlardan itibaren doğru şekilde ilerleyebilir ama okuma alışkanlığın kazandırılamaması durumunda temel becerilerin de öteleneceği sorunsalına dikkat edilmelidir (Deniz ve Gönen, 2021).

Çocuklarda dört temel beceriye dair dil edinimi erken yaşlarda başlamaktadır. Bu süreç içinde bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimler iç içe geçmiştir. Birey, gelişimin ilk dönemlerinden itibaren ana dile maruz kalır. Aile, toplum ve öğretim programı dilde kavramsal gelişimin yanında genişlemenin de yolunu açar. Gelişim dönemleri duyusal kayıt, işlem öncesi, somut ve soyut işlem evrelerinden oluşur. Bireyin sağlıklı dil gelişimini etkileyen bu dönemler ileride oluşabilecek birçok problemin de kaynağını teşkil edebilir. Bu yüzden çocukta oluşabilecek fiziksel ya da zihinsel sorunlara karşı dikkatli olunmalı ve uzman desteğinin öngörüldüğü durumlarda gerekli önlemler alınmalıdır (Çok, 2019). Öğretim sürecine dahil olan bireyde sistemli ve ergonomik ilerlemenin sağlanması, gelişim dönemlerine ait krizlerin de başarıyla atlatılmasına bağlıdır. Öyle ki dil gelişimine duyusal motor evresinde fiziksel ve zihinsel açıdan, öğretim programının devreye girdiği işlemsel dönem olan okul döneminde ise sosyal ve bireysel açıdan yaklaşılmalıdır. Birey, dilin psikanalitik (içsel) evresinde yalnızdır ama psikososyal eğilimleri (dışsal) de facto edebildiği güncel yaşamda ise güdülenmeye açık konumdadır (Mercan, 2018).

Öğretim kademelerinde dil gelişimi dört temel beceri şeklinde yapılandırılmış ve beceriler, bütüncül dil anlayışına uygun bir şekilde sarmal disipline edilmiştir. Beceriler, birbirini tamamlayan bir yapıda örüntülenmiştir. Anlama ve anlatma şeklinde bölümlenen beceriler; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır (Çeltik, 2022). Temel beceriler içinde dil ediniminde en çok kullanılan hedef kazanım, okumadır. Aracısız dile ait içgörüsel bilincin (sezgisel) gerçekleşmesinde öne çıkan beceri odur.

Sınırlı kelime haznesinden çok çeşitli kelime dağarcığına doğru giden kapasitenin genişlemesindeki kök faaliyet, okumadır (Aksan, 2017). Okuyabilmenin, metni anlayabilmenin ve eserin biçimsel uygunluğunun tespit edilebilmesi için bilimsel yöntemler işe koşulmalıdır. Metnin sadece içeriksel değil biçimsel yönden de incelenmesi gerekir. Bu durumda ele alınan radikal çözüm, eserin çocuğa içeriksel ve biçimsel olarak uygun olup olmayacağını da ele alan okunabilirliktir (Temur, 2003).

Metnin kolay ya da güç anlaşılır olmasını ele alan temel biçimsel teori, okunabilirliktir. Yazılı bir ifadenin yapısal bütünlüğü, bilimsel inceleme ile ortaya konabilir. Bu noktada okunabilirlik devreye girer ki o, bir metnin dil düzeyinin belirlenmesi yanı sıra anlaşılabilirliğinin de istatistiki ölçütü olmaktadır (Ateşman, 1997). Anadil öğretiminde kullanılan resmi ya da özel içerikli metinlerin okunabilirlik yanında anlaşılabilirliğinin de ölçülmesi, nitelik ve niceliğin daha anlamlı bir değerlendirmeye tâbi tutulacağı anlamına gelmektedir. Seçilen metinlerin bu doğrultuda incelemeye alınması alanyazına da önemli bir katkı sağlanacağı gayet sarihtir. Ebeveynlerin, öğretmenlerin ve araştırmacıların kitap referansında yön verebileceği çıkış noktası da belirlenmiş olmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanların duygu ve düşüncelerini aktarmada birçok vasıta kullanılmıştır. Geçmişte ve günümüzde en yaygın temel iletişim ağı dildir ve dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir kaynak olarak varlığını sürdürmektedir. Dilin tanımlanmasında mutabık kalınan unsur, fiziksel unsurlarla başlayan ve toplumsal haberleşme ile genişleyen büyük bir strüktür olduğudur (Ergin, 2013). Dilin sistematik yapısı dizgelerden oluşur ve dil, anlaşma aracının da ötesinde çok yönlü sosyolojik bağların örülmesine imkân tanır (Aksan, 2017). Bu hermenötik çerçeve dilin seslerle ve harflerle örülü bir im/imler sisteminden müteşekkil, anlam ve bağlamla içkin olduğu aksiyomunu doğrulamaktadır (Banguoğlu, 2011).

Dil, ile ilgili betimlemelerde üstdil fonksiyonundan yola çıkarsak sözcenin iletişim sürecindeki etki potansiyelini görürüz (Coşkun, 2023). Farklı iletişim araçlarıyla duygu ve düşünceler aktarılabilir hatta işaret ve beden dili aracılığıyla da iletişim kurulabilir ama maksadın amacını tam anlamıyla karşılaması sözceleme (iletişim kuramı) ile mümkündür. İnsana özgü bu iletişimsel yapılanmanın fiziki tezahüründe, konuşsal ve yazınsal bloklar bulunmaktadır (Banguoğlu, 2011). Okumanın zihinselliği, konuşmanın sessel durumu ve yazının biçimselliği dilin çok

segmentli kullanım kolaylığından ileri gelir. İnsanların diğer canlılardan ayrılmasındaki ilahi dokunuş, dildir. Düşünceyi gerçekliğe ulaştıran ve gerçekliği düşünceyle somutlaştırabilme imkânı sunan dildir. Anlam ve algı kapasitesindeki genişlemeden, bilginin dönüşümünden ve son tahlilde ise üretimden sorumludur. Bilime dayalı bir aydınlanma felsefesinin ortaya çıkışındaki standartları belirleyen kalifiyenin yine o olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Geleceği de içine alan büyük gelişmelerin temelinde ve medeniyetin gelişiminde bu sistemli konstrüksiyon (dil) vardır. Dilin insanoğlu için vazgeçilmez oluşu, toplumların ona yaklaşımındaki hassasiyetten anlaşılabilir. Dil, kültürün temel taşıyıcısıdır ve kültür bir toplum mühendisliğinde sosyolojik bağların kurulmasında yaratıcı erktir. Bu kadar hayati değer taşıyan dilin öğretiminde ve gelecek nesillere aktarımında, ulusal bilinç dikkate alınmalıdır (Ziya, 2019). Dilin taşıdığı konjonktür içinde toplumların geçmişi, medeniyeti, sosyal, siyasal ve benzeri birikimlerin tezahürü olan bir hayat döngüsü vardır. Günümüz devlet sistemlerinin millet olabilme politikası ve toplumda aidiyet duygusu oluşturmanın tek yolu dilden geçmektedir (Kapağan, 2021).

Toplumun kültür seviyesini kalkındırmada dil öğretiminin ve doğal olarak okuma alışkanlığının yeri yadsınamaz. Okuma, ulusal dil bilincinin oluşması yanında harsın da muhafazasını sağlar. Her yaş düzeyine uygun metinlerde kültürün bir yansıması vardır ki değerlerin gelecek nesle aktarımında kitaplar baş kahramandır. Temel beceriler içerisinde anlama kapasitesini artıran ve öğrenilenlerin anlatıma dönüşümünü sağlayan organizatör, okumadır. Dijital doküman teknolojisinin gelişmesiyle birlikte farklı yollardan içeriklere erişim sağlanmaktadır. Bu ilerlemeye rağmen basılı kitaplar, yaygın ve geleneksel olsa da okuma materyalleri arasında hâlâ birincil kaynak olma özelliğini korumaktadır (Şimşek, 2017).

Okumanın faydalarına dönük çok çeşitli eklemeler yapılabilir. Okuma edimi öğrencilerin analitik düşünme, eleştirel düşünme ve yordama kabiliyetini geliştirmeye yönelik bir vizyon barındırır. Kitapların, bilgi ve kavram aktarımına ek olarak mevcut dile ait dilbilgisel öğrenme alanına gizil etki ettiği de görülmektedir (Halis, 2002). Dile ait kuralların okuma vasıtasıyla sezdirildiği ancak okuma ediminin gelişmediği öğrencilerde, dilin gramer yapısının işleyişine yönelik yeterli art alan oluşmadığı da gözlenmiştir.

Okuma ediminde birey metne karşı bir tutum geliştirir. Metnin taşıması gereken özellikler okumaya doğrudan etki edeceğinden bu tutum, olumlu ve olumsuz olabilmektedir. Çocuğun okuma isteği duymasına veya okumaktan uzaklaşmasına

neden olan bu eğilimler neticesinde içsel tepki dışa dönük gerçekleşir. Olumlu/olumsuz duygu tepkimelerinin birçok etkeni olduğu gibi metnin biçimsel anlaşılamaması da bir neden olarak görülmelidir. Metin özelliklerinin belirlenmesi ve içeriğin birey tarafından doğru algılanması, ön yargıların kırılmasıyla birlikte olumlu bakış açısının gelişiminde kilit rol oynayacaktır (Şahin, 2019).

Yaş düzeyine uygun metin oluşturmanın yolu, nitelik ve nicelik özelliklerinin hesaba katılmasından geçmektedir. İçeriğin oluşumundaki düşünsel alan dil vasıtasıyla biçimselliğe bürünür. Yazı dilinin doğru anlaşılmasında, okuyucu temelli doktrin baz alınır ki bunun belirlenmesinde nicel değişkenlerin işe koşulduğu okunabilirlikten istifade edilir. Matematiğe dayalı yapılan bu pragmatist analiz, bilimsel araştırmanın sınırlarından geçtiği için formal (ölçümler tekrarlanabilir) ölçümler yapılabilmektedir. Verilerden elde edilen bulgular yorumlanıp soyut değerlendirmeye alınır. Metinlerin taşıdığı içerik özellikleri kadar metnin okunabilirliğinin de metin seçiminde belirleyici olduğuna dair şerh düşülebilir (Aydın, 2021).

Okunabilirlik, ilk önce yabancı metinlere yönelik geliştirilmiş bir niteliktir. Metinlerin bireyler tarafından algılanmasından kaynaklı oluşan sorunsalın sayısal verilerle yorumlamasından yola çıkılarak literatüre kazandırılmıştır (Temur, 2003). Okuma zorluğunun tespit edilmesini önceleyen araştırmacılar okunabilirlik formüllerini geliştirmiş, bireylerin metne karşı olan tutumlarının okumaya etkisini müşahede altına almışlardır (Dubay, 2004; Burke ve Greenberg, 2010). Kavram, metnin zorluğu ve kolaylığı yanında anlaşılabilirliği de belirleyen kritere haizdir. Bu alanda yapılan çalışmalar, bireyler tarafından herhangi bir metnin ne kadar anlaşılabilir olduğunun saptanmasına dönüktür (Erol, 2014). Metnin zorluğu, okuma ediminin kazanılmasında ve sürdürebilmesinde bireyin sınırlarını çizer. Zor bir metnin okunmasında motivasyon kaybının yaşanması kadar aşırı kolay bir metinde okuma ediminin devamını sağlanamayacağı da muhtemeldir. Bireyin seviyesi altında/üstünde olan çok zor/kolay bir metin okumaya karşı ilginin azalmasına, anlama ve bilgi edinimin değersizleşmesine neden olacaktır. Bu doğrultuda geliştirilen okunabilirlik formülleri birçok unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Okunabilirliğin ortaya çıkışında metinlerin yaş ve eğitim düzeylerini öncelemek, metnin bireye uygunluğunu dikkate almak ve dil seviyesinin birey için elverişli olup olmadığını tespit etmek gibi unsurlar vardır. Bu maddelerin hepsi okuma algısının kesintiye uğramadan devam etmesini öncelemektedir. Formüller, metnin okunabilirliğini verilerle ortaya koymak ve metnin anlaşılabilir özellikler taşıyıp taşımadığı hakkında bilgi vermek amacı da

gütmektedir (Bezirci ve Yılmaz, 2010). Yukarıdaki açıklamalarda, okunabilirliğin güvenilir bir okuma kültürü oluşturabilme çabasından kaynaklı geliştirildiği de ileri sürülebilir.

Uluslararası alanyazında olduğu gibi yerli araştırmalarda da okuyucu için metin belirlemede bazı kriterler öne sürülmüştür. Bireyin becerilerine ve gelişim seviyesine uygun seçimlerin yapılması gerektiği yönünde bir sava ulaşılmıştır (Ateşman, 1997; Çetinkaya, 2010; Bezirci ve Yılmaz, 2010). Yapılan çalışmalarda bir metni anlaşılır ve okunabilir yapan şeyin ne olduğu sorunsalına dikkat çeken yerli araştırmacılar, Türkçeye uygun bir okunabilirlik formülü üzerine yoğunlaşmışlardır. Yabancı dil özelinde geliştirilen formüllerin Türkçe metin dili özelliklerini tam karşılayamaması, gerekli çalışmaları hızlandırmıştır (Ateşman, 1997; Çetinkaya – Uzun, 2010; Bezirci – Yılmaz, 2010). Türkçeye uyarlanmaya çalışılan formüllerin temelde 'Fog' ve 'Smog' okunabilirliğini ölçüt alması, nicelik hesaplamalarında dil uyumsuzluğundan kaynaklı yanlış sonuçlar alınmasına neden olmuştur. Bu gibi nedenlerden yola çıkarak araştırmacılar tarafından Türkçe metin yapısına uygun sonuçlar vereceği öngörülen bir dizi formül geliştirilmiştir (Çetinkaya, 2010).

Okunabilirlik ölçütü, sadece biçimsel özelliklerle ilgilenmez çünkü okuma kültürünü doğrudan etkileyen nitelikleri de bünyesinde barındırmaktadır. Beceri ve yaş seviyeleri düşünüldüğünde bireye uygun metin seçiminde okunabilirlik üzerine yapılan bilimsel yazınlar referans alınmalıdır. Çocuk için metin tercihinde bulunurken içerik ve biçimselliğe dikkat edilmemesi, okuma algısını olumsuz yönde etkileyebilir. Çocuğun okuma kültüründen uzaklaşması problemine neden olabilir. Bu tip bir sorunun çözümünde çocuklara şuursuzca servis edilen (tüketim toplumu) ürünler yerine, incelenmiş ve araştırılmış edebi eserlerin tercih edilmesi gerekir. Ortaya konan bilimsel verilerle kitap seçiminin bilinçli yapılması okuma alışkanlığını gayet olumlayacaktır (Çakıroğlu, 2015).

Okuma ihtiyacı çocuk yaşta başlar ve ihtiyacın sürekli hâle gelmesi okuma kültürünü oluşturur. Okuma ediminin beceriyle ilişkili olduğunu düşünen araştırmacılar, ilk zamanlardan itibaren bu yeterliliğin kazanılmasında ve okumaya karşı tutumun geliştirilmesinde referans alınan eserlerin dikkatli seçiminden bahsederler (Ayyıldız vd., 2008). Bu bakış açısından yola çıkarak nitelikli eserleri belirlemenin içeriksel olduğu kadar biçimsel olduğu da göz ardı edilmemelidir. Olumlu okuma alışkanlığı kazandırmada, okurun beğenisini dikkate almada, okuma kültürünü şekillendirmede ve edebiyata dair tutum geliştirmede biçim ile içerik

özellikleri bütüncül bir şekilde işe koşulmalıdır. Kitaba dair ilgi ve sevginin artmasında, metin içeriği ile çocuğun ihtiyaçlarını ortak zeminde buluşturmak gerekir. Sonraki aşamada, uygun içeriğin seviyeye uygun biçimsel özellikler barındırıp barındırmadığına bakılmalıdır (Özcan, 2020). Edebiyat, kitap, kültür ve çocuk birlikteliğini sağlamanın yolu yine kitaplardan geçtiği unutulmamalıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir metnin okunabilirliği, o metnin anlaşılma düzeyidir. Okunabilirlik, metin hakkında istatistiksel olarak bir çıkarım yapma imkânı sunmaktadır. Özellikle okul döneminde bulunan çocukların gelişimlerine dikkat edilerek pedagojik açıdan seviyelerinin üzerinde ya da altında kitaplar tercih edilmemelidir. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede yaş ve eğitim düzeyine uygunluk esas alınır. Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin nitelikli kitaplar seçimini öncelemesi gerekmektedir.

Çocuklara yönelik hazırlanan eserler yaşamada dair farkındalık oluşturur. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine doğrudan etki eder. Kitaplardan alınan eğitsel iletiler, bakış açılarını değiştirir ve geliştirir. Hayal dünyasının sınırsızlığında eğlenceli seyahatler, bir iş ya da eylemin yapılmasında kolaylık, gerçek dünyada karşılaşılan problem/problemlerin çözümünde izlenen yol, aile ve toplumsal bağların güçlenmesi, tarihsel bakış açısına sahip olunarak kültürel ve milli kimliğin korunması gibi birçok maddede kitapların bütüncül gelişimi desteklediği yönündedir. Bireylerin ailede başlayan dil gelişimine ilerleyen dönemlerde kıymetli katkılar sunan çocuk edebiyatı ürünleri büyük bir öneme haizdir.

Çocukların seviyesine uygun kitapların temin edilmesi, okuma ediminin olumlu gelişimi için yerinde olacaktır. Çocuklara yönelik hazırlanan kitapların okunabilirlik formüllerinden yararlanılarak belli yaş aralıklarına göre sınıflandırılması da araştırmacıların bulguları sayesinde mümkün olmaktadır. Yabancı dilde yapılan araştırmaların geçmişi ve yoğunluğu düşünüldüğünde ulusal alanyazında bu tür çalışmalar sınırlıdır.

Kitap okuma ediminin giderek zayıflaması, dijital kültürün yarattığı niteliksizleşme, bilgilerin araştırılmadan yanlış ya da sığ öğrenilmesi, nitelikli eser bulabilme ihtiyacı araştırmanın amaçları arasında gözetilmiştir. Bu sorunlara okunabilirlik özelinde birçok cevap verildiğini gibi Sevim AK eserlerine yönelik

yapılan okunabilirlik çalışması ve araştırmanın genel/özel kapsamı, literatürde önemli bir boşluğu da dolduracaktır.

Çocuk edebiyatı yazarı olarak Sevim AK'ın kaleme aldığı eserlerin bazı tetkiklere tabi tutulduğu gözlemlenmiştir ama ele alınan eserler, okunabilirlik açısından değerlendirilmemiştir. Günümüz çocuk edebiyatı yazarları arasında sıkça ismini duyduğumuz ve hatırı sayılır bir okuyucu kitlesine sahip olan yazarın eserlerine dönük yapılan çalışmalar; çoğunlukla eğitsel iletilerden, değerlerden, dilbilgisel unsurlardan ve pedagojik durumların incelenmesinden ibarettir. Eserlerin çok yönlü algılanıp içeriksel araştırmalara konu olduğu görülmektedir. Yazarın tercih edilen kitapların yaş seviyesi ve eğitim düzeyinin tam olarak belirlenmemesi, okunabilirlik verilerinden yola çıkarak yorumlanmasının önüne geçmektedir. Bu çalışma çocuk edebiyatında nitelikli eserlerin yaygınlaşmasına, okumaya karşı tutumun istenilen seviyeye gelmesine ve okuma ediminde sürerliğinin devamına bir nebze olsun katkı sağlayacaktır (Şakiroğlu, 2020).

Sevim AK'a ait hikâye kitapları, çocuk gerçekliğini ve dünyasını ele alan birçok iletiyi barındırmaktadır. Bu çalışmanın çıkış noktası yazarın kitaplarını biçimsel yönden incelemektir. Kitaplardan elde edilen okunabilirlik verileri formüllerle ilişkilendirilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın yörüngesini oluşturan kitaplar, mevcut formüllerin olgusal kriter aralığına göre belirlenmiş ve tablolara yansıtılmıştır. Çalışmada, Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerinin karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. İlaveten kitapların eğitim düzeyi ve yaş aralığı da belirlenmiştir. Metnin güçlüğü ve anlaşılma düzeyi, okunabilirlik çerçevesince değerlendirilmiş, çalışmanın boyutlarına dahil edilmiştir. Çalışma, kitaplar hakkında ön bilgi sahibi olmanın yolunu açmakta, çocuk edebiyatında bu tür araştırmaların artması ve bilinçli bir okur kitlesi oluşturulması adına değerli bir katkı sunmaktadır.

Hedef kitlenin okumaya karşı tutumunu geliştirmek için eserin salt içeriğini incelemek, eserler hakkında yeterli bir kanaat oluşturamayacağını her fırsatta dile getirildi. Bu yüzden eserlerin ebeveynler, öğretmenler ve alanyazında çalışanlar için referans oluşturabilmesi adına okunabilirlik açısından da incelenmesi gerekmektedir. Çocuk edebiyatının hitap ettiği kitle ve onların seviyeleri düşünüldüğünde kitaplara dair bir tavsiye noktası oluşturmak da bu çalışmanın amaçları arasındadır. Yukarıda bahsedilen birçok sorunsal, aslında bu çalışmanın gerekçesini ortaya koymaktadır. Bu çalışmayı kıymetli hâle getiren bir diğer sav ise, literatüre bakıldığında Sevim AK

kitaplarına yönelik okunabilirlik üzerine herhangi bir lisansüstü akademik çalışmanın olmamasıdır. Bu durum araştırmanın alandaki önemine de işaret etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Tezin amacı, bir çocuk edebiyatı yazarı olan Sevim AK'a ait hikâye kitaplarının Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) formüllerine göre okunabilirliğini değerlendirmektir. Okur kitlesi açısından bu eserlerin değerini ortaya koymak ve eserleri tavsiye edecek kişilere rehberlik etmektir. Bu vesileyle hikâye tabanlı okunabilirlik çalışmalarında farkındalık oluşturmak istenmiştir. İlgili alan uzmanlarına ve çalışanlara referans olması adına bu çalışma yürütülmüştür. Ayrıca aşağıdaki sorulara da cevaplar aranmıştır:

- Sevim AK'a ait eserlerin sözcük ve cümle uzunluğu puanı kaçtır?
- Sevim AK'a ait eserler hangi yaş ve sınıf seviyesindedir?
- Sevim AK eserlerinin okunabilirlik güçlük düzeyi nedir?

1.4. Sayıltılar

Bu çalışmada kullanılan dokümanlara ait okunabilirlik düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır. Eserlerin tavsiye edilen yaş ve eğitim seviyesine uygunluğu öngörülmüştür. Kitaplara dair okunabilirlik güçlüğünün uygulanan formüllerin puan aralığına yakın değerler taşıdığı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Sevim AK'ın aynı yaş ve eğitim düzeyini dikkate aldığı çocuk edebiyatına yönelik birçok eseri mevcuttur. Etik değerleri, yaşam sevinci ve gerçekliğiyle harmanlayan üretken bir yazardır. Bu çalışma, yazarın uzun ve kısa hikâye türünden seçilen eserleri ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada ele alınan eserler şunlardır:

1. Uçurtmam Bulut Şimdi
2. Babamın Gözleri Kedi Gözleri
3. Vanilya Kokulu Mektuplar
4. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino
5. Lodos Yolcuları
6. Domates Saçlı Kız
7. Az Buçuk Teo

8. Gemici Dedem
9. Horoz Adam ve Korsan
10. Şarkını Denizlere Söyle
11. Sıcak Çikolatalı Yolculuklar
12. Saçlarında Soru İşaretleri
13. Gazete Fısıltıları
14. Gökkuşağı Yazı
15. Melo
16. Anahtar Öyküler

1.6. Tanımlar

1.6.1. Okuma

Okuma, fiziksel süreçlerle başlayıp zihinsel unsurların da devreye sokulduğu aktif bir beceridir. Anlama ve anlamlandırmanın yazılı kodları çözmenin ötesinde bir ihtivaya sahip olması, okuma edimini geniş bir tanıma ulaştırmaktadır (Çifçi, 2019). Bu süreçte, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturulup yeniden yaratım zihin tarafından aktif kılınır. Böylece gereksinim duyulan beceri, belli aşamalardan geçerek edim haline gelir. Okumanın fiziksel bir hazırlık, zihinsel bir yapılandırma olduğu anlaşılmaktadır (Karagül, 2010).

1.6.2. Okunabilirlik

Bir metne ait okuma güçlüğünün matematiksel işlemler sonucunda ortaya çıkan istatistiki analizidir. Okunabilirlik, yaş ve eğitim seviyesinin belirlenmesi yanında anlaşılabilirliğinin de yoklanmasıdır. Örneklem formül işlemlerine tâbi tutulur ve güçlük düzeyiyle ilgili veriler elde edilir. Hesaplama sonucunda metin yapı unsurları ortaya çıkar ve biçimsel analiz metnin bütününe genellenir (Durukan, 2014).

1.6.3. Okunabilirlik formülleri

Okunabilirlik formülleri, metnin analiz edilebilmesi ve yorumlanabilmesi için gerekli matematiksel hesaplamaya dayanan nicelik gösterimidir. Yapılan hesaplamalar sayısal verilerle ifade edilerek metin güçlüğü hakkında bilgi sahibi olunur. Metnin analitik katsayısı, biçimsel değişkenlerin de hesaba katıldığı değer aralığından oluşur (MEB, 2021).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Temel Dil Becerileri

Dört temel dil becerisi, bir dilin bireye öğretilmesinde ve bireyin hayat boyu bu dili işe koşmasında aslî vazife üstlenen fenomenal prensiplerdir. Türkçe öğretimi, ana dil yahut standart dil öğretimi dahilinde bu prensipler; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri olarak icra edilir (Mert, 2014). Okuma ve dinleme becerisi bireyin edilgen olduğu, alıcı bir dil becerisi; konuşma ve yazma becerisi, bireyin aktif olduğu, ifade edici bir dil becerisidir (Dilidüzgün, 2018).

İnsan, diğer canlı türlerinden farklı olarak dil mekanizması ile dünyaya gelir. Yaşamsal tecrübeler, doğuştan gelen çift eklemli dil mekanizmasının (edim) devreye girmesiyle edinç düzeyine ulaşır ve bireyi yetkinleştirir. Beceriye dayalı dil kullanımı nörobiyolojik araştırmalar sayesinde açıklığa kavuşur ve 19. yüzyıl itibariyle dille ilgili biyolojik alt yapının sadece homo-sapiense mahsus olduğu ispatlanır (Karadağ, 2021). Ünlü araştırmacılar, Paul Broca ve Carl Wernicke, dilin beyindeki yerleşimi için sadece öncü olmadılar. Dil ve beyin arasındaki ilişkinin miladı sayılacak bulgular gerçekleştirdiler. Alman bilim insanı Korbinian Brodmann (1868-1918) tarafından yüzyılı aşkın bir süre önce çizilen haritalar, beynin bölge ve işlemlerini bilim dünyasına kazandıran devrim niteliğinde topografik gösterimlerdi (Kerimoğlu, 2022). Böylece beynin dil işlevlerine dair bir giz perdesi daha ortadan kalktı ve çalışmalarda topografik haritalamadan yararlanıldı.

Dilin beyindeki görünümü deyince ‘klasik model’ (Tremblay ve Dick, 2016), ‘Broca-Wernicke doktrini’ (Rutten, 2012), ‘klasik doktrin’ (Passingham, 2008) gibi adlarla anılan bölgelere odaklanılmıştır. Beyin çalışmalarında iki ana eğilime dikkat çeken araştırmacılar dil fonksiyonun biyolojik alt yapısını gündeme getirmişlerdir. Bu ana eğilimler: Yerleşimcilik (localizationism) ve bağlantıcılık (connectionism)’tır. Bağlantıcılar, beyindeki bölgelerin birbirleriyle çeşitli ağlarla etkileşime geçerek dil gibi önemli işlevleri karşıladığını savunur; yerleşimciler, beyindeki belirli bölgelerin

belirli işlevleri yönettiğini ileri sürerler. Broca ve Wernicke'in görüşleri yerleşimci modele yakın olduğundan dilin beyinde belli bölgelerce yönetildiği yönünde savlar öne sürmüşlerdir. Bu tez, uzun yıllar literatüre hâkim olmuştur ama son yıllarda bu modelin 'çöktüğünü' dile getiren bir hayli 'bağlantıcılık' çalışması da vardır. Piaget'in geliştirdiği genetik psikolojiyi hedef alan açıklamaların bir nevi Broca ve Wernicke'in yerleşimci kuramına ters düşmesinin diyalektiğinde yine bu neden vardır (Erdener, 2009).

Beyindeki dil ağlarının klasik modelin öngördüğünden çok daha geniş olduğu görüşünde yeni fikirler öne sürülmüştür (Kerimoğlu, 2022). Sinapsların inşa ettiği nöral ağlar sayesinde bilginin saklanması gerçekleşmektedir. Sinir ağları, bilgiyi depolamak ve onu kullanışlı hale getirmek için doğal birimlerden oluşan paralel bir işlemci özelliğine sahiptir. (Ataseven, 2013). Gerekli işlemlerin yerine getirilmesini sağlayan beyin, bir bilgisayar sistemi gibi çalıştığı için bağlantı merkezlerinden kopuk işlem yapmamaktadır. Bağlantıcılık kuramının işaret ettiği gibi dilin kullanımında neokorteksin etkileşimli sinerjisinden yararlanılmaktadır. Zihnin sadece biyolojik faktörlü işlem yapmadığı ve sosyolojik bağların da bu çalışma şekline etki ettiği görülmektedir.

Nörolojik etmenleri, sosyolojik gelişim ağlarıyla birleştiren bir dil evriminden bahsedebiliriz ki Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyokültürel kuram bu yönlüdür. Kurama göre, konuşma dili ile bilişsel gelişimin sağlanması noktasında toplum ve kültür miti devreye girmektedir. Buradaki maksadın örtük olarak bağlantıcılık olduğunu söyleyebiliriz (Kapanadze, 2019). Zihnin etkileşimsel yönünü sosyal hayata indirgeyen Vygotsky kuramında, genetik ve ekolojik faktörler terazinin iki kefesinde dengelenir. Vygotsky'nin (1978) proksimal (yakınsak) gelişim alanı, öğretimdeki bilişsel desteği (scaffolding) yapılandırmacı disipline entegre ederek öğrenmeyi bir sosyal etkinlik alanına dönüştürür (Kaya ve Kardaş, 2020). Böylece ekolojinin eylem odaklı yaklaşımında günlük hayatta basitçe icra ettiğimiz dilin arkasındaki büyük resmin (background) hem beynin nörolojik çalışma şekline hem de sosyal bir canlı olan insanın interaktif düalitesine dayandığı görülür. Yakın çevreden uzak çevreye doğru giden ekolojik bağlantı, değişen kültürel şartlar ve insanın içinde bulunduğu dil bağlamıyla yaşama etki eder (Arıkan, 2011). Bireyin dil ile geçirdiği tecrübeler öyle mühim bir hadisedir ki onun dünyayı anlamlandırması yanında diğer yaşam formlarından ayrılmasını sağlayan ekstrem sınırı da çizer (İpek, 2019).

Duyulardan gelen iletilerin zihinsel örgütleme yoluyla şemalaştırılması ve zihinsel kurulumun programlanması dil vasıtasıyla olmaktadır. Uyumsama, örgütleme ve özümleme sayesinde kavram dünyasının oluşumları tezahür eder (Arı, 2021). Kavramların şekillenmesi sonucunda insan için bilinçli öğrenme gerçekleşir ve dış dünyaya karşı daha manidar bir bakış açısına sahip olunur. Artık birey, alıcı ve üretici kelime haznesini aktif kılabilendir (Karadağ, 2021). Dilin doğal kullanımı yeni yaratımlarla beslenirken insanî dil dizgesi ile diğer yaşam formlarının sessel dizge ayrımında türsel farklılığın nedenleri de keskinleşmiş olur (Chomsyk, 2001).

Çevresel faktörlerin dil becerilerine katkısını da göz önünde bulundurmak gerekir. Nitekim dış dünyanın getirisi, dört temel becerinin tamamlayıcısı olmakta ve ihtiyaçlar doğrultusunda dilin kullanımı devreye girmektedir (Sheehan et al., 2000). Olağan yapısından kaynaklı olarak dili, kod çözme ya da kavramsal izahın bir nevi açıklaması olarak göremeyiz. Dil, salt çözümlemenin de ötesine geçerek okuyucuya çok çeşitli iletişimsel mega bağlam içerikleri sunar. Yüzey yapıda ve derin yapı da meydana gelen göndergesel katmanlar, dilin sınırsızlık dizgesinde sonsuz dizilime ulaşır (Chomsky, 2001). Birikimle ilerleyen dili, insan havsalası sınırlarında tutmak ve birey için nitelikli bir yapıda kalabilmesini sağlamak eğitimin önceliği olmaktadır. Öyle ki dille iç içe olan dört temel beceri etrafında öğretimin programının tasarlanmasına büyük özen gösterilmiştir (Wu, 1999).

Dilin standart öğretiminin belli bir program dahilinde yürütüldüğünü görmekteyiz. Temel eğitimden başlayarak dört temel becerinin öğretimi ardışık, sıralı ve aşamalı bir şekilde yapılandırılmıştır (Şen, 2021). Bu beceriler, anlama ve anlatma şeklinde ikiye ayrılır. Anlama becerilerin ilki, dinlemedir.

Dinleme, dil becerileri içerisinde ilk istifade edilen edim olması hasebiyle üzerinde durulması gereken bir önsellik taşır. Anne karnındaki ilk altı aydan sonra bebekte işitme reseptörleri gelişmektedir. Bebeklerin doğduktan kısa bir süre sonra insan sesine karşı uygun tepkime verdikleri gözlenmiştir. Bu durum çıkardıkları tek heceli seslerden anlaşılmaktadır (Sağlam, 2015). Duyuların öğrenme yolunu açan ve ilk bilgilerin şemalanmasında bilişsel örgütlenmeyi sağlayan dinleme becerisi, insan iletişiminin antropolojik doğasını da açıklamaktadır (Doğan vd., 2020). Fiziksel yeterliliğin ve nöromediyatör sistemin tam çalışması biyolojik denge için gereklidir. Bu nedenle fizyolojik herhangi bir noksanlık yoksa dinlemenin ilk aşaması olan işitim sağlıklı bir şekilde gerçekleşir. Kokleanın (kulak salyangozu, işitim ve dengeden sorumludur) dış dünyadaki sesi alıp beynin işitme korteksine elektriksel sinyallerle

taşıması, tüm sürecin anahtarıdır (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020). İşitme kanalı olarak dış kulak yolu, belli frekansların duyulmasında büyük rol oynamaktadır. Akabinde orta kulak yolu, ses dalgalarını mekanik bir sese dönüştürür ve iç kulağa iletiminden sorumludur. İç kulak (koklea) ise denge kontrolünün yanında, sesin sinir hücreleri aracılığı ile elektrik akımına dönüşmesinde etkin rol üstlenir ki aynı zamanda o, beyin sapına ve temporal loba gerekli sessel iletimi sağlayan organdır (Ergenç ve Uzun, 2020). Bu aşamaya kadar henüz dinleme aşaması gerçekleşmemiş sadece işitme ya da duyum diyebileceğimiz refleks gerçekleşmiş olur.

İşitimin anlam kazanması için dış dünyadan gelen kaotik ses yığınında, algının belli bir titreşime (sesin maddesel probu) odaklanması zorunludur (Epçaçan, 2013). İşitimin tek başına dinleme öncesi algıda seçicilik yaratmayan bir faktör olduğu görülmektedir. Bir sonraki adımda dinlemenin gerçekleşmesi için dikkat süreci başlar ki burada dilsel kodların çözümlenmesine geçilmiştir. Ön öğrenmelerin ve şemaların vasıtasıyla işitim imgesi anlamlandırılmaya çalışılır. Eski ve yeni bilginin kesişim noktasında, zihinsel yapılandırma süreci devreye girerek proaktif dinleme tahakkuk eder (Çaylı ve Göçer, 2021). Yetkin dinleme işitimi de kapsayan fiziksel, psikolojik, sosyal, zihinsel bileşenlerin yekûnudur (Emiroğlu, 2021). Mevcut kodların çözümlenmesi nihayetinde yapılandırılan bilgiye karşı birey bir tepki meydana gelir ve dinleme tamamlanmış olur. Dikkat edilmelidir ki anlamlandırılmayan, yorumlanmayan ve tepki doğurmayan bir durumda dinleme değil işitim gerçekleşmiş olur. İşitim, dış dünyada kavranmayan ses/sesler yığınından ibaret olarak kalmaktadır. En nihayetinde dinlemenin işitme, anlama ve zihinde yapılandırma prosesleri gibi aşamalardan geçtiği görülmektedir (Harmankaya, 2016).

Dinleme, bilgi aktarımının sağlanması yanında öğrenmenin ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde de çok yönlü bir beceri olarak karşımıza çıkar (Güneş, 2017). Günlük hayatta en çok kullandığımız becerilerden biri olması ve sözel öğrenmelerin büyük çoğunluğu buradan sağlanması, dinlemenin fonksiyonel üç özelliğinden ileri gelmektedir. Bunlar: dinleme öncesi, dinleme esnası ve dinleme sonrasıdır. Bu fonksiyonlar kendi içlerine mühim aşamalar barındırmaktadır. Dinleme öncesinde duyuşsal ve bilişsel hazırlıkları (dinleme isteği, gerekli materyalleri bulundurma vs.) görürüz. Dinleme esnasında, alınan bilgilerin not alınması ve ön bellekte işlenmesi söz konusudur. Dinleme sonrasında ise not alınan ve işlenen bilgilerin yapılandırılması başlar. Eleştirel gözle bakılan bilgiler gerekli ise kalıcı belleğe, değilse geri dönüşmemek üzere atılır (Güneş, 2017).

Anlamaya dayalı ikincil beceri alanı, okumadır. Okuma; yazılı, görsel ya da dijital metinle başlayan bir prosestir. Metin, Türk Dil Kurumu online sözlüğünde "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür." şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Metin, sözlü ya da yazılı dil ürünü olarak kabul edilse de günümüzde daha çok yazılı ifadeler için kullanılmaktadır. Metin olma kriterlerinin başında, anlamlı ve tutarlı bir yapı gösterme zorunluluğu bulunmaktadır.

Okuma becerisinin öncesinde dış faktör olarak beliren metin; iç, dış ve örtük bağlantılarla verilmek istenen mesajın sağlıklı iletimine dayanan dinamikler barındırır. Öğrenmelerin %83'ünü görme duyusu yoluyla edindiğimiz için okuma becerisinin günlük hayattaki informel öğrenmeler ve formel kademelerdeki öğrenmeleri kapsayan geniş bir yelpazeye sahip olduğu bilinmektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Okuma göz ile başlayan bir süreçtir ama akabinde ses ve harf dizgesinin ifadesel bütünlüğü vardır. Görüntünün kısa bir sürede beyne aktarımından sonra ses ve onun biçem bulmuş hali olan harf dizgesinin dil dizilimi çözümlenir. Buradaki biçimsel çözümleme, en küçük birimden başlayarak sentaks düzeyine kadar ilerler.

Okumada, ikincil olarak üzerinde durulması gereken husus fonolojik farkındalıktır. Harf dizgesi ve ses dizgesinin mental eşleniği, okumanın gerçekleşmesi için gereklidir (Erdoğan, 2012). Okuma becerisi, dil kullanımının düzenli ve sistemli olmasını sağlayan bir beceri olduğundan ilkokul dönemlerinde (birinci sınıf) fonolojinin öğretimiyle başlamaktadır. Önsel aşamada fiziksel süreçlerle (sessel) ele alınan bu beceri, eğitim kademesinde ilerledikçe harf dizgesi yönünde ağırlık kazanır. Zamanla görsel proseslerin çok daha ötesine geçen okuma, zihinsel yapılandırmayla birlikte ileri okur seviyesine ulaşmanın yolunu açmış olacaktır (Güneş, 2017). Okur, ön öğrenmelerini okumayla birleştirip metnin dışına çıkabilmekte ve metni tüm bağıntılarıyla yeniden yapılandırabilmektedir. Dili öğrenmenin yanında, kendi okuma farkındalığının metabilişsel sürecine de artık bu sayede ulaşmış olmaktadır (Özbay ve Bahar, 2012).

Okuma edimi, görme duyusuyla başlar ve eşsüremli karmaşık işlemlerin tek merkezden yürütüldüğü zihinsel bir yetidir. Bu edime göre, göz metin üzerinde sıçrayarak ilerler ve sanıldığının aksine göz kasları metin üzerinde kayma yapmaz (Aytaş, 2005). Okuma, salt bir çözümleme ya da sembolleri anlamlı kılma olmadığından yazılı metnin bütünselliğine giden bant genişliğine maliktir. Okuma, okuyanın da aktif olduğu üstbilişsel bir beceri olarak alanyazında yer almaktadır (Razı, 2007). Okuma sürecinde duyu organlarıyla zihinsel etkileşim ne kadar yoğun olursa

okumaya dayalı öğrenme o kadar çok olur. Küçük yaşlardan itibaren okuma alışkanlığının devam etmesi için duyuşsal hazırbulunuşluk yerine getirilmiş olmalıdır. Böylece okumaya dayalı tutum kazanıma, kazanım da beceriye dönüşmüş olacaktır.

Okuma becerisi sistemli bir şekilde görme, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma işlemlerinden müteşekkildir. Bu girift aşamalardan sonra verilerin yeniden yapılandırılarak kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişi ve orada saklanması gerçekleşmektedir (Güneş, 2017). Okuma; en nihayetinde metin ve okur arasında bir iletişim olduğundan edinilen bilgilerin girdi, süreç ve çıktı aşmalarından geçmesi gerekir. Bilgiler girdi aşamasında duyusal kayıta alınır ve süreç aşamasında zihinsel işleme tâbi tutulur. Akabinde bilginin zihinde yapılanma evresi gelir. Bilginin tepki doğurması durumunda ise çıktı gerçekleşir yahut da saklanması için uzun süreli belleğe gönderilir. Okumanın iletişimsel sürece katkısı yalnız bilgi edinimi değildir. Çok boyutlu ele alınırsa okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimi etkileyen bütüncül özellikler barındırır (Ünal, 2006). Günlük hayatın sosyal – bilişsel deviniminde okuma ile elde edilen bilgilerin kullanıldığını söylemek mümkündür.

Okuma üzerine geliştirilen teorilerde okuma ediminin doğuştan gelen bir beceri olmadığını ve öğretilebileceğini sıkça vurgulamaktadır. Bilişsel dil gelişimin okuma ile paralel ilerlediği düşünülmeli ve çocukların dünyayı bildiği kelimelerle tasavvur ettiği dikkate alınmalıdır. Okuma becerisinin (hedef kazanımın) nitelikli kitaplarla devam ettirilmesi bu yüzden elzemdir. Olumlu ve olumsuz davranış mitlerinden tutun da etik eylemlerin sosyolojik gücüne kadar okuma ediminden yararlanılmaktadır. Bir de okuma becerisinin gelişiminde, okumaya olan istencin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okuma ihtiyacının ortaya çıkarılması, bireyin güdülenmesi, duyuşsal özelliklerin dikkate alınması ve okuma kültürünün gelecek nesillere davranış olarak yansıtılması formel eğitimin üstlenmesi gereken görevlerdir (Baş ve Kardaş, 2014).

Okuma, genel olarak evreni tanıma ve anlamlandırmadır. Bireyin kendini tanıması ve anlamlandırması da varlığına yönelik ‘kendini bil’ (temet nosce) öğretisinden gelen ethos durumudur (Şimşek, 2022). Hayatı okuyabilme, metaforik spekülasyonun ötesine geçerek yaşamın kendisi olmaktadır. Evrenin yaradılışından itibaren birey, metinsel ölçütleri aşan uzamsal okumalar gerçekleştirmektedir (Şahin, 2011). Böylesi geniş art alandan yola çıkarak günümüzdeki anlama doğru genleşen okuma, ses karşılığı olan harf dizgesinden mega bağlamlara evrilmektedir (Şahin, 2011). Daha içkin bir anlam dünyası oluşturmada okumanın sınırsız yetkinliği devreye

girer. Geçmiş ve geleceğin sonsuz argümanlarına okuma vasıtasıyla ulaşılabilmek mümkündür.

Anlama becerilerinin verimli bir şekilde işe koşulmasını sağlayan anlatma becerileri, konuşma ve yazmadır. Bu beceriler, bireyin ifade gücünün yüzeye çıkmasıdır ve dile dair üretimlerin somut aktarımından sorumludur. İletinin bağlamsal durumu, eksiksiz gönderimi, amaçsallığı ve dil dizgesi gibi ölçütler iletişimin çift yönlü kanallarıdır. Ölçünlü dilin komünikasyon kuralları, anlatım becerilerinin bağlamsal kod sistemini (üst dil) oluşturmaktadır (Güzel ve Karadağ, 2013). Konuşma edimi, iletişim odaklı kullanılan makro düzeyde beceri olduğundan duygu ve düşüncelerin aktarımında yazmaya göre daha hızlı bir özelliğe haizdir (Boonkit, 2010). Beyân kabiliyeti, insanla beraber var olmuştur ki (Kurudayıoğlu, 2003) bu minvalde ele alacağımız anlatım becerisi, yazıdan öncesine dayanmaktadır.

Konuşmanın fiziksel unsurlarına bakıldığında sesin vektörel yapısı ve sesin akustik refleksif (prob) özelliği başta gelmektedir. Sesle ilgili her birim (vektör) konuşma da dahil olmak üzere, hava moleküllerinin titreşmesiyle (prob – frekans) periyodik basınç değişimleri gösterir. Moleküllerin dalgalar halindeki yayılımı sonucunda oluşan enerji sese dönüşür. Ses, basit mekanik düzensizliktir (refleksif) ve titreşim sonucu oluşmaktadır (Ergenç ve Uzun, 2020). Sesin akustik unsurlarından; perde, sıklık, yoğunluk, spektrogram, temel sıklık, tınlama ve formantlar konuşmanın anlaşılmasını sağlayan dalga birimleridir. Bu birimler sayesinde konuşmadaki ses yapı unsurlarının gelişigüzel bir oluşumdan ziyade düzenli bir sıra izlediği anlaşılmaktadır (Ergenç ve Uzun, 2020). Periyodik ve hiyerarşik düzende oluşan ses birliktelikleri konuşma dilinin nizamını vermektedir (Ergin, 2013).

Organlarının yapısı konuşma becerisini faal kılar. Başta ağız olmak üzere anatomik parçalar (çene, dudak ve dil), konuşma eyleminin gerçekleşmesindeki gerekli sorumluluğu üstlenmektedir (Baş, 2023). Konuşmada nefesle başlayan süreç, ağız yapısının tamamı işleme dahil edilmesiyle bütüncül devam eder. Ağzın anatomisinden kaynaklı olarak engelsiz çıkan nefesler vokal (ünlü) sesleri, engelli çıkan nefesler ise konsonant (ünsüz) sesleri vermektedir (Ergin, 2013). Hatta nefesle başlayan ses oluşumu, vokal ve konsonant ayrımında ses sürelerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, aynı dili kullanan konuşmacılar arasında dahi ses oluşumlarında ve söyleyiş şekillerinde (yöresel ağız) değişiklik meydana gelir. Dilde, seslerin çıkarılışı ve algılanışı fizyolojik; iletişimi ise fiziksel süreçler barındırır

(Karadüz, 2004). Bu ayrım, aslında dilin kullanımın ne denli biyolojik ve zihinsel çeşitlilik gösterdiğinin de altını çizen bir olgudur (Şayli ve Arslan, 2016).

Dillerin çok eski zamanlarda meydana gelen yapısal ayrımını, sembol (görsel, ikon) farklılığına bağlanmak gerekir (Ergin, 2013). Bir dilde bulunan ses, diğer dilde sesçil artikülasyon değerini tam bulamayabilir. Bu gibi durumlarda, sesdil (Konuşmada dilin sessel göstergesi, dile uygun ses yüklenimi) oluşumuna göre tasarımlanan diyakritik faktörler dikkate alınmalıdır. Konuşma ve yazı dili arasındaki ayrımda birden çok ses oluşumu, biçimsel yansıtılamama engeliyle karşı karşıyadır. Bu ayrımsal unsurun önüne geçmek için belirteçlerle imcede gösterge vasfını taşıyan göstergelere ihtiyaç duyulmuştur. Uluslararası Fonetik Alfabe'de (IPA) sesçil farklılıklardan yola çıkılarak hazırlanan konuşma diyagramı, alt ses birimlerine yer veren ortak sesdil bağlamının imlâ transkripsiyonu olarak ses/biçim ayrımını dengelemiştir. Fonolojik farkındalığın oluşumundaki sesçil ayrım ve sözcüksel imgelemede yerel ağız oluşumu da konuşma (söyleyiş) şeklini belirlemektedir. Artikülasyonun alt segmentinde bireyin dil algısı, biyolojik donanım ve sosyolojik olgular bulundurması söyleyiş farklılığının bir diğer müsebbibidir (IUFA, 2008).

Artikülasyon durumlarının dışında, sözcüklerin dile getirilmesinde prozodik ilkeler de konuşma üzerinde hâkim olmaktadır (Holmes, 1998). Prozodik (parçaüstü) birimler; ulama, durak, vurgu, ton, odaklanma ve ezgi şeklinde sıralanabilir. Bu birimler; konuşmada anlam ve vurgu değişimini, ifadenin duygu değerini, konuşmanın akustiğini, ses/frekans hızını, alçalan yükselen ses salınımını, eksiltili ifadenin (icâz) tamamlanmasını sağlamaktadır (Eken, 2017).

Konuşma pratiğinde her dil, kendi müşterek yapısındaki sesi yabancı dilden alsa dahi kendine benzeterek çıkarır (Ergin, 2013). Yabancı dilden alınan kelimelerin okunuş ve yazılış benzerliği buradan ileri gelmektedir. Bu yüzden günlük kelime dağarcığının iletişime dönük kullanımında, birçok etimolojik kökenli kelimeyi kendi diline benzeterek kullanım yaygınlık gösterir. Konuşma, insanların günlük yaşam sürelerinin sekiz saatini iletişimsel zorunluluğa ayırmasını mecburi kılar. Becerilerin günlük yaşama yansıması da bu ölçüde farklı olmaktadır. Yazma ya da okuma edimleri gerekli durumlarda işe koşulmakta (eğitim, iş ya da diğer unsurlar) ama dinleme ve konuşma edimleri hayati bir zorunluluk taşımaktadır. İnsanlar, saniyede iki ya da üç kelime kullanırlar ve dakikada yüz – iki yüz arası kelime tasarruf ederler (Güneş, 2017). Kelime tasarrufları yanında insanın sosyal bir canlı olduğundan mütevellit,

kendini toplumda var etme ve kendine birey bilinci atfetme noktasında konuşma ediminin kullanımı onu vazgeçilmez kılmaktadır.

Konuşma becerisi, birey ve toplum arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını önceler. Günlük hayat içerisinde sıkça kullanılması, bu becerinin reele ne kadar dönük olduğunun aksiyomudur (Göçer ve Garip, 2020). Konuşmanın temelinde bilgi aktarımı vardır ki komünikasyon (iletişim), düşüncenin iletimini ve bilgideki değişimi önceler (Sillars, 1995). Konuşma edimi, her ne kadar dil aracılığıyla yapılsa da zihinsel bir art alanı mevcuttur. Doğuştan gelen ve gücül biçimde bulunan bu edinç, bireyin iletişimsel gramer yapısına sahip olduğunun biyolojik göstergesidir (Mert, 2022). Zihnin art alanında hazırlanan argümanlar, mantıksal bir sıra dahilinde edime dönüştürülür (Doğan, 2009). Bu duruma kişinin diksiyon bilgisi ve becerisi de eklenince sözlü iletişimin bağlamsal yolu açılmış olur (Ayrancı, 2016). Ayrıca demokratik bir toplumda ihtiyaç duyulan ve hak arama noktasında etkili çözüm sunan şey iletişimdir (Kurudayıoğlu, 2003). Kutadgu Bilig' de: *"*Öyleyse sen de açık dil kullan / Aranır kişidir dili açık olan*"* (Hâcip, 2019, s. 45) ifadesinden anlaşılacağı üzere, konuşmanın günlük hayattaki kullanım genişliği, geçmişten günümüze kadar önemini korumaktadır. Konuşma, bilgi ve beceri olarak iki önemli faktörü kendinde barındırmaktadır. Bu faktörlerden ilki, üst beceride dili kurallarına göre ve uygun malzeme ile kullanım; alt beceride ise dili kolaylaştırma ve tamamlama olarak ifade edilebilir. Becerinin tüm sekanslarında, konuşma ediniminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi amaçlanmıştır (Barın, 2018).

Konuşma edimi, okul yaşamının dışında da bireyin gereksinim duyduğu bir beceri olduğundan gelişigüzel olmamalıdır. Doğru, etkili ve yöntemsel bir biçimde konuşmanın gerçekleşebilmesi, öğretim programına bir sorumluluk yüklemektedir (Kesici, 2021). Konuşma eğitimi birden çok beceriyi içinde barındırmakla birlikte okul ortamında sosyal hayatı da geliştirici niteliktedir. Müfredatta konumlanan konuşma yöntem ve teknikleri, serbest konuşma tekniğinden başlayarak tartışma türlerine kadar birçok kazanımla örüntü oluşturmaktadır (Akçay, 2017). Hedef dilin öğretimi, bireyin gelişim evrelerine göre belirlendiğinden konuşma becerisi de aşamalı olarak sarmal bir şekilde programa ilişkilendirilmiştir (İşcan, 2017). Formel ve informel konuşmada beden dilinin kullanımı, konuşmayı akıcı hale getirmek için vardır. Anlatımın güçlü ve kalıcı olmasında, sözsüz dilin tüm imkânları gözetilmelidir (Gün, 2017). Konuşmada beden dili doğru kullanıldığı taktirde retorika ya da nam-ı diğer belagat

sanatının incelikleri yerine getirilmiş olur. Böylece akıcı ve etkileyici konuşma gerçekleşmiş olur.

Temizyürek (2007), konuşmanın zihinde şekillenen bir beceri olması hasebiyle konuşma öncesi, konuşma anı ve konuşma sonrası aşamalarının dikkate alınması gerektiğini dile getirir. Konuşma öncesinde, konuşmanın nasıl yapılacağı (konuşma öncesi belli bir diyagramın belirlenmesi, istek ve ihtiyaç) planlanır. Konuşma anında, bağlam içinde aktarılanların dilsel uyumu (konuşmanın hedefe ulaşmasındaki anlatımsal aracın yapısal tutarlılığı, konuşma tekniği seçimi ve ifade gücü) dikkate alınır. Konuşma sonrasında bağlamın yarattığı etki (bilginin dinleyicide yarattığı değişim, hedefe ulaşma ve dinleyici dönütü) değerlendirilir.

Konuşma ediminin okul öğrenmeleri haricinde metin üretiminde kullanıldığı da bilinmektedir. Geçmiş dönem sözlü kültürün aktarımında, yazının icadından önce konuşma becerisi revaçtaydı. Bu beceri, ifade edici bir dil becerisiyken aslında sözlü bir metin üretimine de kapı aralamaktaydı (Dilidüzgün, 2018). Fiziksel ve zihinsel bileşenlerin bilinç düzeyine ulaşarak mensur bir şekilde çıktıya dönüşmesi, konuşmanın yaratıcı yönüdür. Akılda kalıcılığı sağlayan akıcı dil fenomeni ve homojeni (şiir biçimselliği) sözlü geleneği oluşturmuştur. Şiirsel türlere dayalı üretimlerin sözlü kültür varyantlarını geçmişten günümüze kadar taşımasında fiil ve fail, konuşma becerisidir. Konuşmanın yazma becerisi ile kesişim noktası, iletişim ve üretim temelli olmalarına bağlanmaktadır. Standart yazı dilinde noktalama işaretleri ve imlâ kullanılırken konuşmada parçaüstü birimler bu ihtiyacı karşılamaktadır. Duraklama, cümlenin devamını getirmeme, yarım nefes gibi enstantanelerle ifade aktarımında akıcılık sağlanmaktadır (Altunkaya, 2017).

Yazma, ifade edici dil becerileri içerisinde belki de en kontrollü olandır. Temel amaç, duygu ve düşünceleri imlânın elverdiği ölçüde kâğıda dökmektir. Üzerinde defalarca işlem yapılabileceği için birçok aşama sonunda yetkin bir metne ulaşmak mümkündür. Böylece iletişimin kalıcı olması ve son haliyle değişmeden muhafaza edilmesi sağlanmış olur (Şen, 2021). Yazma becerisi uzun süreli bir faaliyet olduğundan zihinsel becerilerin işe koşulduğu; duygu ve düşüncelere ek olarak tasarlama, planlama, metinleştirme ve gözden geçirme kesitlerinden yararlanılan bir beceridir. Zihinsel tasarımların kâğıda dökülmesi için okuma becerisinden (aktif kelime haznesi) istifade eder. Süreçsel özellikleri dil ile buluşturan ve yazdıkça gelişen yazma edinimi, teoriden çok uygulamaya dönüktür (Göçer, 2018). Art alanda düşünsel başlayan yazma edimi, harf dizgesi ile devam edip son olarak metinsellik ölçütleriyle

nihayetlenen bir dizi prosese dayalıdır (Güneş, 2017). Bu aşamaların bir anlatım tekniğine dayalı olduğu ve bireyin yazmaya karşı olan bakış açısına göre değiştiğini göz ardı etmemek gerekir.

Yazma becerisi, temelde en küçük altbiçimcik olan harften başlayarak morfem, kelime ve kelime gurupları ile cümle diziliminden müteşekkildir (Göçer, 2010). Küçük birimlerin birleşimi olan hece/kelime/tümce diziliminden, büyük yapı olan paragraf ve paragraflardan meydana gelen metin örgüsüne ulaşılır. Parçadan bütüne doğru ilerleyen hiyerarşide metin (text), aktif kelime haznesinde bulunan seçkilerin belli bir tutarlılık içinde nizami oluşumlarını dizgeleyen dilsel bir ağdır (Dilidüzgün, 2021). Bu mega yapıda, dizgenin en küçük birimden en büyük birime doğru ilerleyen hiyerarşik ahengini görebiliriz. Seslem düzeyinde dizgeli bir şekilde im/imlerin sıralanması, metnin biçimsel mekanizmasındaki aslî nüvedir (Bahar, 2021). Bu durum, dizge kavramının ses ve harf eşleşmesinde uzlaşı noktasını ortaya çıkarmaktadır ki dizge, düzenli bir bütünlük sağlayarak öğelerin arasındaki ilişkinin de yönünü belirler. Böylece yazılı anlatım, düzensizlikten kurtularak belli bir nizam (bütünsel ve tutarlı birliktelik) dahilinde ifade edilmek istenen iletinin (dil içi ve dil dışı öğe) göstergesi durumuna gelmiş olur (Saussure, 1985).

Bağlam, sözcüğün dil içinde kullanıldığı ve kazandığı anlamdır. Cümlelerin kurulumuna ve hatta metnin holistik (bütünsel) yapısına uzanan bir nevi kontrol mekanizmasıdır. Amaçsal düşünmenin yanında, dil içi ve dil dışı homojen birlikteliğin karşılığını bağlam olarak görürüz (Çetin vd., 2011). Dil, düşünce altyapısının bir uzantısı olduğundan yazılı anlatımda bağlam temelli metin oluşturulması mecburidir (Çakır, 2004). Bağlamın bir diğer etkisi de anlatımda gereksiz detaylara yer vermeyerek yığının atılması ve öz niteliğin ortaya çıkarılmasıdır. Ontolojik bakış açısına göre tikel kavramlarla en temel sonucu bağdaştıran 'Ockham usturası', yazma becerisinin felsefi yörüngesini belirlemiştir. Tümel varlığın fazladan kavram sahası oluşturması yerine az sayıda terimin lojik açıdan yazma edimini daha amaçsal kıldığı anlaşılmaktadır (Bingöl, 2018). Yazma becerisinin ifade edici gücü, içeriğin anlatımındaki ekonomik tasarruftan geçmektedir. Düşüncenin somut ifadesi olan yazı, metni oluşturan ve metnin dilbilgisel bütünlüğü ile anlamsal tutarlılığını sağlayan nitelikler barındırır. Bu niteliklerin başında metinsellik gelmektedir. Bağlam kadar mühim yer edinen metinsellikte, hayati iki ölçüt vardır: Bağlaşıklık ve bağdaşıklık.

Bağdaşıklık ve bağlaşıklık kavramlarının metin için önsellik barındırdığı görülmektedir (Onursal, 2016). Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin

içi ilişkileri kurarak dille ilgili özelliklerin tümünü belirten bir kavramdır (Günay, 2003). Bağlaşıklık ise metni oluşturan sözcük, sözcük öbeği ve tümcelerin anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde birbirleriyle ilişkilendirilmesidir (Öztürk, 2018). Ayrıca bağlaşıklık, dil öğelerinin disizel ve dizilimsel eksende dil yapısına uygunluğunu önceler; bağdaşıklık ise söylemin semantik değerine odaklanmıştır (Korkut, 2016). Bu yapı karakterleri aslında metin olmanın orijinidir ki metinsellik ölçütlerine ek olarak; tutarlılık (düşünce uyumu), ikna edicilik – kabullendirebilirlik (delille ispat), amaçlılık (mesajın hedef kitleye ulaşması), duruma uygunluk (hedef kitlenin felsefesine uygun olma), bilgilendiricilik (bilgi aktarımı), metinlerarasılık (diğer metinlerle etkileşim) başlıkları da dahil edilmelidir (Güven, 2014).

Metnin yapısal unsurları, zihinsel yaratımla birleştiği zaman ortaya metin çıkmaktadır. Yazma eylemi doğası gereği kendi içinde okuma, düşünme ve analiz – sentez gibi çeşitli eklektik aşamalar barındırır (Ungan, 2007). Yazma becerisi eleştirel düşünme, karşılaşılan problemlere yaratıcı çözüm bulma yollarını tetikler (Demir, 2011). Yazma becerisi düşüncelerin organize edilmesini sağlayan bir beceri olduğundan öğretimin her kademesinde önem ihtiva etmektedir. Yazma edimi, hayat boyu kullanılacak bir beceri olduğundan bireylerin donanımsal niteliğini üretkenliğe ve yetkinliğe dönüştüren gelişimsel özelliklerin otomatlaşmasıdır. Diğer becerilerle müşterek kullanılan bu beceri, üreten bir toplumun inşasında kilit rol oynar. Dinleyen, okuyan, konuşan, üreten bir birey; okulda yaşantı yoluyla kazandığı yazma edimini üst düzeye ulaştırabilir (Uyar, 2016). Yazma becerisinin stratejik aşamalarının başında motivasyon gelmektedir. Yazmanın psikolojik boyutlarına bakıldığında bireyin yazma için hazır hale gelmesi yazma becerisini işe koşması kadar mühimdir. Öz düzenleme, performansı ortaya çıkardığı gibi yazma eyleminin uzun süre devam etmesini sağlamaktadır (Müldür ve Yalçın, 2019).

İfade edici becerilerin, alıcı dil becerileri ile bütünleşik ve birbirini destekleyen yapısı sayesinde düşünmeyi, üretmeyi ve eleştirel bakmayı sağlamak çağdaş eğitimin vizyonudur. Geleceğe dair bir bakış açısını geliştirmek için de böyle bir misyon belirlenmelidir. Üreten bir toplumda, temel becerilerin içinde yaratıcılık yönü ağır basan ve yaşam boyu süren yazma edimine daha hassas yaklaşılmalıdır (Karagöz ve Şeref, 2020). Yazma edinimi yazarak geliştiği için başlangıçta; bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru ilerleyen bir taksonomi içinde yapılmalıdır (Bağcı ve Yaşar, 2018). Becerilerin öğretiminde yararlanılan yöntem/teknikler öğrencilerin öğretim kademesindeki yaş seviyelerine ve bilgi

düzeylerine uygun olmalıdır. İlköğretim alt basamakları buna göre dizayn edilmiş ve dik temelli harf yazımından metin düzeyine yavaş yavaş geçiş yapılmıştır. Okunan bir metne başlık bulma, ana fikri belirleme, bilinmeyen kelimeleri tahmin etme, olay örgüsünü yazma gibi kazanımlardan hareketle yazma becerisine ait çalışma etkinliklerine Millî Eğitim Bakanlığı kitaplarında sık sık yer verilmiştir (Belet ve Yaşar, 2007).

Türkçe eğitimi kapsamında kitaplarda yer alan metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiirdir (Pilav ve Oğuz, 2013). Metin türleri içerisinde, öğrenci eğiliminin daha çok hikâye edici metne kaydığı görülmektedir. Bilgilendirici metin yazımında zorlanılması ve art alan bilgisinin kısıtlılığı yüzünden bu türdeki örneklere az sayıda denk gelinmiştir. Öyküleyici metin yazarken ise daha çok hayal gücünün devreye girmesi söz konusu olduğundan eğilimin hikâye edici metin yönlü olduğuna işaret edilmektedir (Müldür ve Çevik, 2019). Kurgusal metinlerden yola çıkarak yazma tutum ve davranışı geliştirebilir. Sonrasında küçük alıştırmalarla bilgilendirici metin yazımına doğru geçiş yapılabilir.

Yazma becerisi, ele alınan metinle ilgili fikri teamüllerin sınırlarını genişletirken bilgilerin düzenlenmesine ve dilin kullanımına birincil derecede katkı sağlamaktadır (Güneş, 2017). Yazmada öncelik ifade edici becerileri geliştirmektir ki biçimsellikten ziyade içeriğe odaklanma görüşü eksik bir yaklaşım olmaktadır (Aydın, 2019). İçerik ve biçim uyumundan elde edilecek metin, becerinin tam anlamıyla yerleşimi olacaktır. Unutulmamalıdır ki biçim ve içerik, yazının iki yüzü gibidir. Her iki yüz de anlamın oluşmasında katkı sağlar ve anlatım bozukluğunun önüne geçer (Uçan, 2011). Ortaya konan metnin değerlendirmesinden alınan olumlu dönüt, yazmaya olan bakış açısını da değiştirir (Göçer, 2018). Dengeli bir metin yazımı (içerik ve biçim uyumu) gelecek nesillere bırakılacak yegâne mirastır.

Becerinin öğretiminde belli başlı şu aşmaların olduğu görülmektedir. Yazma becerisinin öncesinde planlama teknikleriyle zihin açılır. Taslak metin oluşturma aşaması yazma sürecinin kendisidir. Son olarak düzenleme ile metnin hem dilbilgisel hem de içeriksel bütünlüğüne bakılır. Metin oluşumdaki aşamalar yapısal bütünlüğü sağladığı gibi biçim ve içeriğin en sade buluşma yoludur. Yazma becerisini, eğitim – öğretim sitemi içinde inovasyonel bir şekilde organize etmek de aranılan bir özelliktir. Böylece yazma edinimi hem kazanıma dönüştürülmüş hem de güncelliğini koruyarak bir beceri haline gelmiş olacaktır (Akbayır, 2006).

Öğretim programında yer alan dil becerilerinin kuramsal yapısına entegre edilmiş dilbilgisi öğrenme alanı vardır ki bu öğrenme alanı, kuru bilgi yığını olmaktan çıkarılıp becerilerle iç içe geçecek bir şekilde tasarlanmıştır (Göçer, 2018). Öğrencilerin kuralı sezmesi, keşfetmesi ve okuma – yazma becerilerini dilbilgisiyle müşterek bir şekilde sürece dahil etmesi, ilerlemeci/yapılandırıcı model sayesindedir. Bu eğitim anlayışında salt dilbilgisel bilginin sunulması ya da ezberlenmesi yerine, bilginin ihtiyaç dahilinde işlevsel bir şekilde kullanımına ağırlık verilmiştir (Güneş, 2013). Beceriler birbirinden bağımsız ele alınmadığından tümel gelişimin yolu da açılmış olmaktadır.

Yazı kültürüne bağlı olmak, çağın gerektiği bir mecburiyettir. Bilgi aktarımının kalıcı hale gelmesi, bilginin yaygınlaşması ve evrenselleşmesi gibi durumlar yazma becerisini zorunlu kılmaktadır. Yazma ediniminin doğru olması kadar bireyin her an bu beceriye ihtiyaç duyacağının bilinmesi, sistemli bir şekilde bu hedef kazanımın öğretilmesini koşullu kılar. Dikkat edilmelidir ki yazılı ifadelerin günlük yaşamda birçok karşılığı bulunmaktadır. Metni yaratan unsur, sadece yazılı olması değil aynı zamanda ifadenin türsel farklılığıdır. Bu çoklu metin türünün ortaya çıkışında yazılış felsefesi belirleyici olmaktadır. Dini metinler, akademik, öyküleyici, mizah, şiirsel gibi içeriklerin oluşumunda; yazılı öğelerin iletişimsel ortamda belli bir bağlamda ele alınmasının neticesidir. Bu husus, türsel farklılıkların bilgiye açılan yolda çeşitlenmesinden ve yazılı kültürün zengin doğasından kaynaklıdır (Dilidüzgün, 2021).

Çağdaş bir eğitim anlayışıyla ulaşılmak istenen hedef, ileri medeniyet çizgisinde proaktif insan potansiyelini ortaya çıkarmaktır. Dört temel dil becerisinin ortak paydasında, olası revizyonu yapmak ve çağın gerektirdiği değişim hızına ayak uydurmak da vardır. Bireyin, toplumun ve milli eğitimin geleceğini belirleyen konjonktür modern dünyada var olmanızı sağlayacak en güçlü ideolojidir.

2.2. Okuma

Dil, gerçek dünyanın kurmaca birimlerle yeniden inşasıdır. Seslemin harf dizgesi ile birleşiminden, uzlaşıma dayalı toplumsal bir anlaşma aracı olarak ortaya çıkar (Karadağ, 2021). Bu vasıta, diğer canlı türlerine ait komünikasyondan ayrılarak insana ait bir olgu olarak kalır. İnsanoğlunun kullandığı iletişim araçlarından sayılan işaret dili ve beden dilinden geneli ihtiva etme, sınırsızlık ve üretim olarak ayrılır. Gelişmiş ve zengin yapısıyla dil, medeniyetin de mimarıdır.

İnsanların gerçekleştirdiği bu çift eklemli sistemin temelinde dilin oluşum sekanslarını görmekteyiz. Çift eklemli spekülasyonda, anlama dayalı küçük ve büyük biçim birimlerinin işleyiş özelliklerini bulabilmek mümkündür. Bu işleyişte görüldüğü gibi dil olgusunu meydana getiren nitelikler aynı zamanda onu var eden sebep ve sonuçlara haizdir (Karadüz, 2004). Ses dizgesini kapsayan fizyolojik/ anatomik yapı, dil tasarımındaki birden fazla bileşkenin devreye girmesiyle fonksiyonel olarak çalışır ve iletişim düzeyine ulaşır (Ergenç ve Uzun, 2020). İletişimsel düzeyden anlamsal düzeye geçişte, salt sözcüksel praksis yoktur. Orada anlamın yoğun, içtimai ve içeriksel çarkları bulunur.

Göstergelerin eşleştiği nesneyi işaret etmesi, dilin sosyolojik varlığı, nesne ve insan ilişkisinin tarihselliği çok eskiye dayanmaktadır (Ünlüsoy, 2014). Varlığın anlam bulmasıyla başlayan kamus sürecinde, tecrübenin etkisi ve birtakım duyuların harekete geçirilmesi anlam yolunun başlangıcıdır. Bu etkileşim, maddenin sınırlarına ve metafiziğin sınırsızlığına kadar uzanmaktadır. Ontolojik olarak dil ve diğer şeylerin eşleşmesiyle başlayan kavram semantiği insan havsalasına nüzul etmiştir. Her ne kadar languenin nedensizliği görüşü (etimolojik adlaştırma) yaygın olsa da göstergesel özelliği bakımından en manidar historial (tarihsel) nedensizliği seçtiği için dil, nedenlidir (Köktürk ve Eyri, 2013).

Okuma becerisinin psikososyal ve bilişsel yönü devreye girdikten sonra kavram sahası, değerli ve anlaşılabilir bir düzeye indirgenmiş olmaktadır (Aksan, 2017). Kavramsal değer, nicelik/nitelik ve soyut/somut olarak varlığın yerini zihinde konumlandırmaktadır. Bağlamsal duruma göre atfedilen dil olgusu, kavramın/sözcüğün en uygun ve en bariz anlamını verir ki böylesi bir karşılık semantiğin ekonomisidir. Zihnin çözümleme sadeliğine ve pratik düşünmeye meyilli olması, genel kabulde uzlaşım kolaylığı da sağlamaktadır. Sözcüğün algılama biçimi, eş yazılılık, eş anlam, değiştirim ya da olgusal farklılıklar kelimenin anlam sınırlarını belirler. Sentaksın öncesi ve sonrasıyla tam bir dizilim uyumu (biçim) göstermesi de zihinsel şematizenin organizasyon gücünden kaynaklıdır (Yeşil, 2016).

Okuma becerisinin altında yatan dil ve kavram dünyası, bireyin bilişsel yönünü harekete geçirir. Langue, düşüncenin aynası olarak karşılık bulur artık (Torun, 2019). Düşünce ve dil arasındaki ilişki, birçok düşünür tarafından dile getirilmiştir. Leibniz'e göre "dil, aklın aynasıdır." (Gül ve Soysal, 2009, s. 69). E. Sapir'e göre "Dil ve düşünme, alışkanlıklarımız birbirlerinden ayrılamaz şekilde bir ve aynı olarak iç içe dokunmuştur." (Sapir, 1921, s. 232). Wittgenstein'ın "dilimin sınırları, dünyamın

sınırlarını imler." (Wittgenstein, 2003, s. 131). Bu aforizmalardan yola çıkarak dil ve düşünce arasındaki ilişki, transparan bir ayna şeklinde metaforlanabilir.

Okuma sürecinin tüm maddelerini oluşturan adımlar, okuma becerisinin ne anlama geldiğini de açıklayan oluşumları bünyesinde barındırır. Beceri düzeyindeki okuma edimi için farklı bakış açılarına dayanan çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Okuma, görme duyusuyla alınan imlerin ve ilişkili sembollerin zihinsel süreçlerden geçirilip bireyin zihin dünyasında yer edinmesidir (Keskin ve Okur, 2018) tanımına ek olarak bilinenden ziyade bilinmeyene başlayan yolculuk şeklinde de izah edilmiştir. Merakın doyumsuzluğunda sınırları olmayan bir dünyaya yakınlıktır, okuma (Yeşilyurt, 2020). Günay (2003) ise okumayı, alıcı tarafından metnin düşünsel etkinliği olarak tanımlamıştır. Okumayı biçimsel düzeye indirgeyen; sözcükleri, harfleri ve noktalama işaretlerinin birbiriyle olan ilişkisini kavrama olarak gören bir tanımlama da mevcuttur (Müldür, 2021). Yukarıdaki tanımlamalardan yola çıkarak okumayı, bir dizi prosesin anlamlı birlikteliğinden meydana gelmesi şeklinde yorumlayabiliriz. Okumaya ait bir başka tanımlamada, onun sosyal yönüne dikkat çekilmektedir. Hayatın her yönüne dokunan bu olgu bilinen, algılanabilen ve anlamlandırılan bir dünyaya işaret eder (Çifçi, 2019).

Eğitimin temel kademesinden başlayarak hassasiyetle üzerinde durulan okuma/yazma becerisi; yazının (metnin) birey tarafından anlaşılır mental bir önerme, yapısal tutarlılık ve içeriksel bütünlük haline getirilmesindeki adımları ihtiva eder. Okumanın hayat boyu elzem bir doktrin olduğu yönündeki tanımlara binaen önemine de alanyazında sıkça vurgu yapılmıştır (Demirel, 1999). Okuma kültürünün oluşumunda belli başlı beş aşamadan söz edilebilir. Erken çocukluk döneminde başlayıp bireyin tüm yaşam alanında kullanacağı okuma kültürü taksonomik olarak şu aşamalardan oluşur:

- Görsel okuryazarlık
- Eleştirel okuryazarlık
- Okuma yazma edinme becerisi edinme
- Okuma alışkanlığı kazanma
- Evrensel okuryazarlık (Baki, 2023).

Bu aşamalar, okuma ediminin kazandırılmasında öğretim programı esas alınarak belirlenmiştir. Okul öncesinde görsel okuryazarlıkla başlayan evre, okul

kademesinde infografik tabanlı görsel metinlerle şekillenmiş ve gittikçe metin yönlü bir ağırlık kazanmıştır. Okuma alışkanlığın devamı için okuma istencinin göz önünde bulundurulması gerekir. Bireyin, okul yaşamı boyunca temelleri atılan okuma iklimi aynı zamanda okumaya karşı takındığı tutumun da belirleyicisi olmaktadır. Bilginin yüksek payesine ulaşmanın koşulu muhakkak ki okumadan geçmektedir.

2.2.1. Okumanın önemi

Güncel hayatın içinde çok çeşitli yollarla bilgi edinmek mümkündür ancak bilginin kıymetli ve değerli olmasını sağlayan eşik, bilgiye ulaşım yolu kadar bilginin doğruluğudur. Edinilen bilgilerin doğruluğu araştırılıp belli filtrelerden geçtikten sonra zihnimizde kalıcı olarak var olması istenilmektedir. Doğruluk analizi, eleştirel ve seçici okumayı sağlarken doğru okumanın önemini de ortaya koymaktadır. Nüfuz edilen her bilgi aslında gücü de temsil etmektedir. İnsanoğlunun hâkim olma anlayışında, bilginin sınırsız imkânlarından istifade etmek vardır (Pehlivan, 2019).

Gelişmiş toplumlar için eğitim kalitesini artırmada okumanın yeri ve değeri büyüktür. Küresel dünyanın hızlı iletişim entegrasyonu ve sosyalleşme ağı, kültürel uzaklıkların azalması yanında bütünleşmenin de yolunu açmıştır. Gelişmiş ülkelerde bilgi çeşitliliği bir zenginlik olarak görülmüş, bilim ise eğitimin alt yapısını oluştururken etnisiteye (seçkin) ait olma mantalitesinden çıkarılmıştır (Gültekin ve Anagün, 2006). Ekonomik refahın getirdiği kolaylıklar yanında metabilişsel öz farkındalığa özen gösterilmiş, okuyan bir toplumun oluşumunda eğitime dönük faaliyet alanları genişletilmiştir. Bireyin kazanması gereken nitelikler, temelden başlayarak gelişimin çok yönlü becerilerle ilişkilendirmesini mecburi kılmıştır.

Doğa bilimleri yanında, düşünme ve yorumlama becerilerinin kullanıma dönük uygulanmasının ölçülmesini sağlayan PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası yarışmalarda gelişmiş ülkelerin sağladığı başarılar araştırmalara konu olmuştur (Sağlam vd., 2011). Gelişmekte olan ülkeler arasında eğitimi önceleyen toplumlar da konjonktürde yer edinebilmek için öğretim programlarını yeni cesur dünyaya göre dizayn etmişlerdir. Bu duruma en iyi örnek, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS)'nın 2021 raporunda 587 puanla Singapur'un birinci olmasıdır. Aynı raporda Türkiye, 496 puanla 39'uncu sırada kendisine yer bulmuştur. İyileşmenin gözlemlendiğine dikkat çeken araştırmacılar, bir önceki (2001) rapora göre ilerlemenin olduğunu ve bu gelişmeyi eğitim yolunda atılan adımların getirisi şeklinde

yorumlamışlardır. 2001 tarihli PIRLS raporunda ortalamaya göre çok aşağılarda olunması ve 2021 PIRLS raporunda ise ortalamanın üzerine çıkılamaması, okuma kültürünün hala gelişmiş ülkeler seviyesine yaklaşamadığının da bir göstergesidir (Demirel ve Yağmur, 2017). Uluslararası Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) raporunda ise (2014) Türkiye'nin eğitim hizmetlerine ayırdığı payın yükselmekte olduğunu ama belli başlı ülkelere göre hâlâ düşük seviyelerde kaldığı belirtilmiştir. Bu durumun müsebbibi, refah payı etkisinin bir diğer deyişle ekonomik kalkınmanın eğitim kültürüne demografik olarak tam yansımamasıdır. Eğitimde kalite ve fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitim sorunlarına daha kalıcı ve uzun vadeli çözüm getirilmesi gerekmektedir (Ayrangöl ve Tekdere, 2015). Bu veriler ışığında öğretim programının temelinde bulunan okumanın değeri kat be kat ortaya çıkmaktadır. Devlet imkanlarının yanında toplumun da bu bilinç seviyesine evrilmesi gerekmektedir.

Vatandaş bilincinin oluşması ve ulusal değerlerin korunmasında okumanın önemi yadsınamaz. Çocukluk çağlarından gelen bir edim olduğu için yaşamın ilerleyen dönemlerini de kapsamaktadır. İnsan kalitesini belirlemede ve yetkin birey mantalitesinde, okuyan insan mizacı mühim bir yerdedir. Sorgulayan, araştıran ve üreten toplumların karakteristik özelliğini uluslararası alanda eğitime yönelik sarf edilen çabalara bağlayabiliriz. Bu rol öyle mühimdir ki Atatürk'ün en mühim ve feyizli vazifelerimiz millî eğitim işleridir. Millî eğitim işlerinde mutlaka muzaffer olmak lâzımdır. Bir milletin hakikî kurtuluşu ancak bu suretle olur sözleri de bu minvaldedir. Kaliteli eğitim vermek ve nitelikli okur yetiştirmek, milli hedeflere ulaşmada yol gösteren çerağ olacaktır.

Okuma, biçimsel ve içeriksel bir bileşkedir. Okuma becerisi, salt harflerin çözümlenmesinden ya da içeriğin aktarımından ibaret değildir. O, daha derin örüntüler barındırmaktadır. Düşünme, değerlendirme, analiz ve sentezleme, yaratım gibi fonksiyonların devreye girmesiyle okuma ediminin çok boyutlu olduğunu görürüz. Bireyler, dünyanın herhangi bir yerinden gelen bilgiyi almada ve zihinde yapılandırarak onu dünya görüşü haline getirmede okumanın imkânlarından yararlanmaktadır (Güneş, 2011).

Okumada bilişsel prosesler bilginin olduğu gibi kabul edilmesi yerine eleştirilmesine, doğruluk analizi yapılarak değerlendirilmesine salık verir. Alınan bilgiye çeşitli varyantlardan bakabilmek, üstbilişsel boyutta proaktifliği gerektirir ve bireyin enformasyonel ihtiyacına yön vermede bu tip okumalardan yararlanılır

(Aşılıoğlu, 2008). Doğru okuma yöntem ve teknikleriyle bilginin akılda kalıcılığının sağlanması, yerleşik ve yeni öğrenilen infonun (bilgi) geçirdiği evrelerle insan ihtiyacına göre şekillenmesi, ihtiyacın ortaya çıkmasına binaen yapılandırılan infonun üretime dönüşmesi günümüz homo economicusun (üreten insan) rasyonalitesidir. Okuma, bilgiye ve bilgi de üretime dönüştüğü zaman arzulanan kalite sağlanmış olur. Okumanın insan hayatındaki yeri noktasında, Mark Twain'a air bir özdeyiş olan kitap okumayan bir insanın kitap okuyamayan bir insan karşısında hiçbir üstünlüğü yoktur söylemi dikkat çekicidir. Okuyan insan üstünlüğünü dile getiren bu söz takvanın üstünlüğünü vurgulamaktadır.

Okuma ediminde, öğrenilen kavramlarla zihin dünyası gelişirken okul ve okul yaşantısı dışında yapılan okuma eylemleri de okuma alışkanlığının sürerliğine etki eder (Yıldız ve Okur, 2010). Revize edilen Bloom taksonomisin en alt basamağı olan bilgiden en üst basamağı olan yaratmaya kadar giden süreçte okumaya dair birçok olguya rastlarız (Yurdabakan, 2012). Okumada, dil becerilerinin formel ve dilbilgisel öğrenme alanının sezgisel olarak kazandırılması da söz konusudur. Bunun yanında birikimli bilginin aktarımını ve mevcut bilginin üzerine ekleyerek ilerlemeyi de ön görebiliriz. Mümkündür ki okuma ediminin metaforik algısında insanlığın durumu vardır. Dijital dünyada iletişimsel önceliğin üçlü örtük kuramı okuma, bilgi edinme ve üretim stratejisidir. Üretilen içerikler kısa sürede paylaşıma açılabilmekte ve geniş bir okur kitlesine nüfuz edebilmektedir. Ortak paydada bilginin çeşitlenmesi, doğrulanması ve farklı bakış açılarıyla zenginleşmesi söz konusudur. Bu noktada iletişim araçlarının gelişiminden bahsedilebilir ama bilginin muhafazasında, alınmasında ve aktarımında kitaplar her zaman kanonik değerini korumaktadır (Bamberbger, 1990).

Okumanın modern insana katacağı nitelikler yanında, eğitimin vazgeçilmez kök kaynağı oluşu doğrudur. Geçmişten günümüze kadar gelen farklı eğitim felsefelerinde ilk sırayı her zaman okuma almakta ve o, stratejik bir beceri olarak görülmektedir. Okumanın etnolojisi, postmodern çağın çok daha ötesine dayandığı gibi eğitimin her kademesinde aslî vazife olma değerini kaybetmemekte bilakis okumayı olmazsa olmaz bir hakikat haline getirmektedir (Coşkun, 2002).

Okumaya dair tutumun aileden başladığını ve mevcut okul ortamında ise olgunlaşarak geliştiğini görmekteyiz. Okuma kazanımında sosyal model olmak, becerinin devamı için gereklidir (Aydoğdu, 2020). Hatta okuma, bir yaşam felsefesi haline getirilebilir ve bu yüzden okunan eserin niteliğini de dikkate almak gerekir.

Okuma ediminin yörüngesini belirleme noktasında, bireyin yaş ve gelişim düzeyini önceleyen metin seçiminde hassas davranılmalıdır. Bu bağlamda, çocuktan sorumlu vasilerin üzerine büyük bir sorumluluk düşmektedir ki bireysel farklılıkları dikkate almak, eserlerin seçiminde temel alınacak bir başka ölçüttür (İnce ve Samur, 2018).

2.2.2. Okuma ve anlama ilişkisi

Okuma, başlangıçta iletinin alınması olarak düşünüldü. Daha sonra iletişim durumunun çok daha ötesinde bir zihin faaliyeti şeklinde algılandı. Büyük dil yapılarını kavrama, anlama ve olgular üretebilme iradesi gösteren insan için okuma vazgeçilmez doğal bir ihtiyaç haline geldi. Fikir üretebilme, soyut izah ve muhakeme, bilginin saklanması ve geleceğe aktarılması okuma ediminin yadsınamaz bir realitesi olarak kaldı (Bamberbger, 1990).

Okuma; biçimsel yönden fiziki bir işleve, kavrama yönünden psikolojik bir sürece dayalıdır (Balcı, 2013). Anlama ise metnin bütünselliğinden yola çıkarak biçimsel yapının çözümlenmesine ve aktarılmak istenen iletinin içselleştirilmesine yöneliktir (Akyol ve Sural, 2021). Bu yüzden okuma ve anlama arasındaki ilişki Saussure'nin dil hakkındaki metaforuna yakınlık göstermektedir. Metafora göre dil kâğıdın ön yüzü, düşünce arka yüzüdür (Karaca, 2021). Aynı şekilde kâğıdın ön yüzü okuma, arka yüzü ise anlama diye de bir yorumlama yapılabilir. Bu bağlamda okuma/anlama, birbirinden ayrı düşünülmez ve birbiriyle ayrılmaz bir bütün hüviyetindedir. Temel becerilerin sadece bir disiplin öğretimiyle sınırlı kalmadığı, alıcı dilde dinleme ve okuma becerilerinin aynı zamanda idrak sınırlarını oluşturduğu izahtan varestedir (Karatay, 2019). Dinleme becerisinin duyusal kayıt yoluyla aldığı bilgilerin okuma kadar geniş bir çerçeve ihtiva etmediği ve kısıtlı olduğu malumdur. Dinleme, işitsel düzlemde dikkate dayalı algısal argümanlar sağlar ama okuma, bilgiyi olabildiğince çeşitlendirdiği gibi sonsuz anlam ve yapılandırmayı da içeren geniş bir yayılım alanına sahiptir. Okuyan bireyin bilgisi, fiziksel niteliklerin ötesine geçerek bilişsel yapıda çeşitli işlemlere uğrar ve yeni yaratımlar oluşturabilmeyi mümkün kılar (Epçaçan, 2018).

Bilginin yapılandırma öncesinde okuma ediminin dış faktörünü birlikte işleme alan organlar, göz ve beyindir (Epçaçan, 2018). Fiziksel süreçlerin harf ve kelimelerle başlaması, okumanın ana unsuru olan kelime bilgisinin artırılmasına dayanmaktadır. Kelimeye erişim, somut ve soyut anlamların inşasında kritik bir noktadadır (Lee ve Wong, 2020). İnsanı çevreleyen her şey, dilin sınırlarına dahil edilebildiği müddetçe

varlık sahasına girmiş demektir. Okuma, fiziksel ve bilişsel aşamalardan anlama giden süreçte kaotik bir düzensizlik barındırır. Karmaşık bir yığın halinde bulunan dil birliktelikleri bilinç düzeyinde dizilimsizdir. Yüzey yapı ve derin yapının kesişimindeki paralellik, soyut anlamsal bağların imler aracılığı ile dışavurumunu sağlar (Müldür, 2016). Kelime yığınlarının belli bir anlam zinciri etrafında birleşmesi, sözcüksel ve kavramsal değerin yönünü belirler (Yeşil, 2016). Eş sürede, kompleks düşünme aşaması gerçekleşir ve kelime ayırt edici bir şekilde netleşir. Son tahlilde ise somut ve soyut sözcüklerin (düalite) ayrışmasıyla uzamsal farklılık da ortaya çıkar. Somut kavram, nesneyi gösteren (maddesel varlık) bir kavram olurken soyut kavram, (maddesel karşılığı olmayan) lojik bir durumda kalır. Somutlaştırma, maddi dünyada var olanı gösteren (seslemli) düzeyine ulaştırmaktır ve kavramın zihinde yer edinmesidir. Böylece somut ve somutlaştırılan ifadelerin şemalandırılması da hızlı olabilmektedir. Soyutlaştırmada ise işaret edilen kavramı zihinsel imaj haline getirmek o varlık olmadan (gösterilensiz) çok daha zordur. Bu yüzden soyut ya da soyutlaşan kavramı belirgin özellikleriyle hemcinslerinden ayırabilir vaziyette zihinde yer edinmesi (şemalandırılması) belli bilişsel düzeye (soyut işlem dönemi) ulaşmakla mümkündür (Karadağ, 2021). Bu ayrım göstermektedir ki soyut ifadelerin öğretiminde belirli dil homojenliğine ulaşmadan başlanmamalıdır.

Bir kelimenin karşıladığı anlamın bilinmesi, gösteren ve gösterilen arasındaki eşlemeye bağlıdır. Açıkça ifade etmek gerekirse gösterge terimi yalnızca söz oluşumlarını belirtir. Bunun nedeni, işitimsel bölümün zihinde uyandırdığı nesneyi ya da nesnenin bir parçasını içermesidir. Kuş, bir göstergedir ve onun duyumsal yönü gösterendir. Kelimenin imaj yönü ise gösterilendir (Kerimoğlu, 2017). Gösteren ve gösterilen arasındaki bağıntı anlam katmanlarının oluşumu için zaruridir. Akabinde gerçekleşen kavramsal tasavvur, alegorik ve metaforik düşünmeyi yani soyutlamayı gerçekleştirmeye de olanak verir. Kelimelerin münferit anlamları ile bağlam içindeki anlamları da kavramın hangi gerçeklikte bulunduğu durumu anlık vermektedir. Bağlam içinde somutlaşan ve soyutlaşan söz olguları bulunduğu gibi bir kavramın ne olmadığı da diğer göstergelerden ayrılmayı sağlayan anlamsal değişimler barındırır. Bu tür değişim ve varyasyonlar kelime/kavram öğretimin önemsenmesi gerektiği noktasında fikri deliller sunmaktadır. Kavram ve kelime havuzunun genişletilmesi, alıcı dil becerilerinin işlevsel kullanımı, yeri geldiğinde kavramsal bilginin güncellenmesi gibi bu ve buna benzer dil zenginlikleri için çeşitli stratejiler işe koşulmalıdır. Anlamın yeniden yapılandırılması sürecinde mühim bir yer işgal eden

kelime bilgisi, kavramsal algoritmanın yüksek bir yordayıcısıdır (Özmutlu ve Uysal, 2021). Kelime haznesinin gelişimi anlatım olanaklarının sınırlarını da genişleteceği için sözcük/kavram öğretimi, temel eğitimden itibaren tüm kademelerde hassasiyetle üzerinde durulması gerekir. Dildeki bütün kelimelerin kazandırılması söz konusu olmayacağından gelişim çağındaki bireylerin bilinmeyen bir söz karşısında kullanması gereken becerilere sahip olması (kelimenin bağlamından anlamını çıkarma, sözlük kullanımı vs.), sözcük öğretimi ve doğal olarak okuma becerisinin fonksiyonel kullanımıyla mümkün olmaktadır (Karadağ, 2021).

Kavram oluşumun temelindeki sözcüksel niteliğin izahından sonra anlama yönelik süreçte büyük yapı olan cümle pratiği devreye girmektedir. Söz dizimsel durumlar (sentaks), kelime gruplarının birleşiminden meydana gelen cümle bağlamını büyük yapıya taşır. Metindeki bütüncül anlam oluşumunda, alt birimlerden üst birimlere doğru giden organize bir yapı görülmektedir. Tam tersi bir şekilde, büyük birimden küçük birimlere doğru giden bir metin çözümleme yöntemi de söz konusudur. Yapısal irdelemenin tahlilleri metnin oluşumuna dair birçok fikir barındırır. Bu strateji, üst düzey metin tahlil yöntemidir ve ilerleyen öğretim kademlerinde kullanımı daha yerinde olacaktır (Arıcı, 2010). Cümle düzeyinden anlama ulaşmada tümdengelim (dedüksiyon) ve tümevarım (endüksiyon) stratejilerinin merkeze alındığı görülmektedir (Güldenoğlu vd., 2015). Tümdengelim yöntemi, büyük yapıdan elde edilen anlamların kelime guruplarına yahut kelimeye indirgenmesidir. Söz dizimsel yapıda anlamın küçük birimlerle bağdaştırılması söz konusudur. Tümevarım yönteminde ise işleme alınan kelime ve kelime gurupları bağlamından yola çıkarak cümle düzeyinde genel anlama ulaşmak söz konusudur. Tümdengelim ve tümevarım haricinde, bütüncül anlam yapısına ulaşmada zihinsel ergonomiyi kullanan gestalt teorisi (metni tamamlama) bir diğer strateji olarak ileri sürülebilir. Cümleler arası ilişkilerle sağlanan üst anlamların ortaya çıkışı ve üst anlamların tutarlı birleşimi, metnin içeriksel bütünlüğünü vermektedir (Akçataş, 2010). Metinselliğin daimî birlikteliği, biçim ve anlamın yazar tarafından olduğu kadar okuyucu tarafından da tutarlı şekilde birleştirilmesi gerektirir. Öyle ki bağlamsal anlam ilişkisinde kilit rol üstlenen anlamsal çerçeveler, bilgiyi şematize ederek var olurlar. Biçimsel düzeyde başlayan bu okuma/anlama süreçlerinin zihinsel düzeyde işleme alınmasıyla birlikte, derinleşme ve bilgilerde kalıcılık yakalanır. Okuyucunun metinden aldığı ve zihnine yerleştirdiği veriler, bir dizi işlem sırasına göre bellekte kalıcı hale gelir. Duyusal kayıttan gelen bilgi, kısa süreli bellekte gerekli aşama ve

işlemlerden geçerek (işleyen bellek) uzun süreli belleğin saklama havuzuna gönderilir (Engin vd., 2008). Şematize edilen içeriğin zihnin art alanına (uzun süreli bellek) depolanması aslında bilgiyi işlemenin de son aşamasıdır.

Uzun süreli belleğin öğrenme sonrası bilgide yapısal değişiklikler yapması, bilginin çehre değiştirmesi değildir. Bilginin hatırlanması için yeniden dizayn edilmesi (şematize örgütlenme) anlamına gelir. Aksi taktirde bilginin içeriksel değişimi, iletide dezenformasyon meydana getirecektir ki bu husus öğrenilen bilgide yanlışlığa neden olacaktır. Bilgi salt halinden uzaklaşacak, bozulacak ve istenilen şekilde tekrar yüzeye çıkarılamayacaktır. Böylesi kaotik bir karışıklığın meydana gelmesi, öğrenilen ve geri getirilmek istenen infoda, işlem çıktılarının yanlış önermelerle dolu olmasına sebebiyet verecektir. Oysa zihin bilginin kalıcı hale gelmesinde, yapılandırılmasında, anlamlandırılmasında ve geri getirilmesinde başlıca organizatördür. Yanıltının önüne geçmek için ve herhangi bir dezenformasyona bilginin uğramaması adına yetkiyi üstlenmiştir. Bilginin sağlıklı bir şekilde işleyen belleğe ulaşımında zihin gerekli vazifeyi üstlenir (Engin vd., 2008). Doğru aktarım ve şematize sayesinde bilginin hem kaybolmasının hem de zihinde yanlış bir şekilde var olmasının önüne geçilecektir. Girdilerin zihne ulaşımının akabinde belleğin sistematik şekilde bilgiyi anlamlandırmak için yapılandırdığını görmekteyiz. Soyut/somut bilgilerin ardışık örüntülemesini sağlayan uzun süreli bellek, şemalandırma sayesinde bilginin kalıcılığını ve zenginleşmesini mümkün kılmaktadır (Arı, 2021). Eski ve yeni bilgiler arasındaki farkı gözetme, bu bilgiler arasında kurulan iletişim ve etkileşim, bilgilerin gerekli durumlarda yer değişimi, yeni bilginin yaratımı, benzer içeriklerin birleştirilmesi gibi hususlar zihnin işlem hacmine dair kapasiteyi göstermesi adına uygun emsallerdir. Okuduğunu anlamayı verimli kılmak için zihin birçok işlemi eşsüremli yerine getirmektedir (Gülten vd., 2012).

Metne yönelik farklı bakış açılarının anlamsal bütünlüğü değiştirebileceğini söylemek mümkündür. Her metin salt anlamıyla var olsa bile okuyucu tarafından yeniden yorumlanabilir. Bu noktada post-modern metin anlayışı devreye girmektedir. Metnin büyük yapısındaki kök bileşenlere bakıldığında anlamın genelden özele doğru dekonstrüksiyon (yapısöküm) edildiğini ve okuyucunun art alan bilgisiyle harmanlandığını görebilmekteyiz (Maviş vd., 2019). Okumaya dayalı yapısalcı yöntemler, bağlam merkezine alımlama estetiğini yerleştirdiği için eserin yazıldığı formla okuyucunun elinde can bulan form arasında fark oluştuğuna işaret eder. Metinde oluşan boşluğun okuyucu tarafından tamamlanması da zihnin gestalt

önermesinden yararlanma şeklidir. Bu tür yaklaşımlar, okuma ve anlamın aktüeliteye göre değiştiğini de vurgulamaktadır (Köseoğlu ve Toprak, 2017).

Okumaya yönelik stratejilerin okul eğitimi sürecinde aktif kullanıldığını görmekteyiz. Çağdaş eğitimi temel alan yeni maarif modelinde de okuma ve anlama kazanımlarına değinilmiştir. Gerekli yöntem ve teknikler, bireyin sahip olduğu potansiyel özelliklerin açığa çıkarılmasına yöneliktir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024)'ne yansıyan en güçlü doktrin temel becerilerin yaşama dönük işe koşulmasıdır. Birey ve strateji eşleşmesinde, uygulanan tekniğin bireye görelilik niteliği taşıması (öğrenciye görelilik, öğrenci istenci ve nitelikleri baz alınmıştır) gözetilmiştir. Okuma becerisinin alanı genişletilmiş ve yeni metinler (hiper metin, infografik, grafik simge, vlog, ilk gösterim filmi (fragman), belgesel, dijital öykü) programa dahil edilmiştir. Programda; öğrencilerin belirli bir akış içinde dil becerilerini kazanmasına, sosyal – duygusal öğrenmelerine ve okuryazarlık niteliklerinin gelişimine, sahip oldukları eğilim ve değerlerin olgunlaşmasına öncelik tanınmıştır. Anlam dünyasını zenginleştirmek adına 'kavramsal beceri'nin de dahil edildiği maarif modeli, bireyin üst düzey düşünmeyi merkeze almasına odaklanmıştır. Okuma becerisi, yeni modelde de bütünleşik beceri olarak tüm kademelere sindirilmiştir (TYMM, 2024). Önceki eğitim modelinde okuma stratejisi, bilişsel ve duyuşsal olarak iki kategoriye ayrılmıştı (Beydoğan, 2010). Duyuşsal stratejiler, okumaya karşı tutum geliştirme ve okumaya hazır olma; bilişsel stratejilerde ise bilgiyi işleyerek anlama şeklinde tasarlanmıştı. Bu yaklaşım yeni modelde de korunmuş ve olabildiğince zenginleştirilmiştir. Yeni maarif modeline göre metni bütün yönleriyle kavrayabilmek için 'metni tam okuma' strateji geliştirilmiş ve müfredat bu yönlü hazırlanmıştır (TYMM, 2024).

Metni tam anlama düzeyine ulaşmada okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası için geliştirilen tekniklerden yararlanılır. Süreçte olumlu çıktılar alınması, eski ve yeni modelde de önemsenmiştir (İnce, 2012). Okuma öncesinde fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak okumaya hazırlık vardır. Okuma esnasında geliştirilen yöntemlerle (not alma, altını çizme, bütüncül bakma vs.) metni yapılandırma ve anlamlandırma işe koşulur. Okuma sonrasında ise metin hakkında düşünce üretimi (eleştirel bakış), aykırı savlar ve metnin yapı dinamiklerine dikkat edilir.

Okuma edinimin gelişmesinde okuma kültürünün de etkisi vardır. Ailede başlayan okuma alışkanlığı, çocuğun bu eylemi modellemesinin ilk örneğidir. Sonuçta insanlar sadece bilişsel ve duyuşsal öğrenmeyle bilgi edinmez. Karşılıklı etkileşim yoluyla sosyal davranışları gözlemleyen birey uygun bulduğu izlenceyi öğrenme

haline getirir. Toplumun ve öğretim kademesindeki tüm öğretmenlerin okumaya karşı hassas yaklaşımı, sosyal pekiştirecin kalıcı olmasını sağlayacaktır (Gürel, 2014). Okumayı etkileyen alışkanlık ve okuma türü beraber ele alınmalıdır. Okuma türü, anlama becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Öğretimde kullanılan çoklu metin türlerinin anlam örgüsünü somutlaştırmaya dönük olduğu görülmektedir (Karaoğulları, 2016). Okuma türleri içerisinde akıcı okumanın anlama üzerinde etkili olduğunu – beynin çok hızlı işlem süresi dikkate alındığında – söylemekte yarar vardır. Akıcı okuma, kelime ve kelime ilişkilerinden tezahür eden semantiğin beyinde işlenme süresidir. Hızlı işlem kabiliyetinin oluşumunda metnin biçimsel yapı unsurlarının bireye uygunluk göstermesi de dikkate alınmaktadır (Baştuğ ve Kaman, 2013).

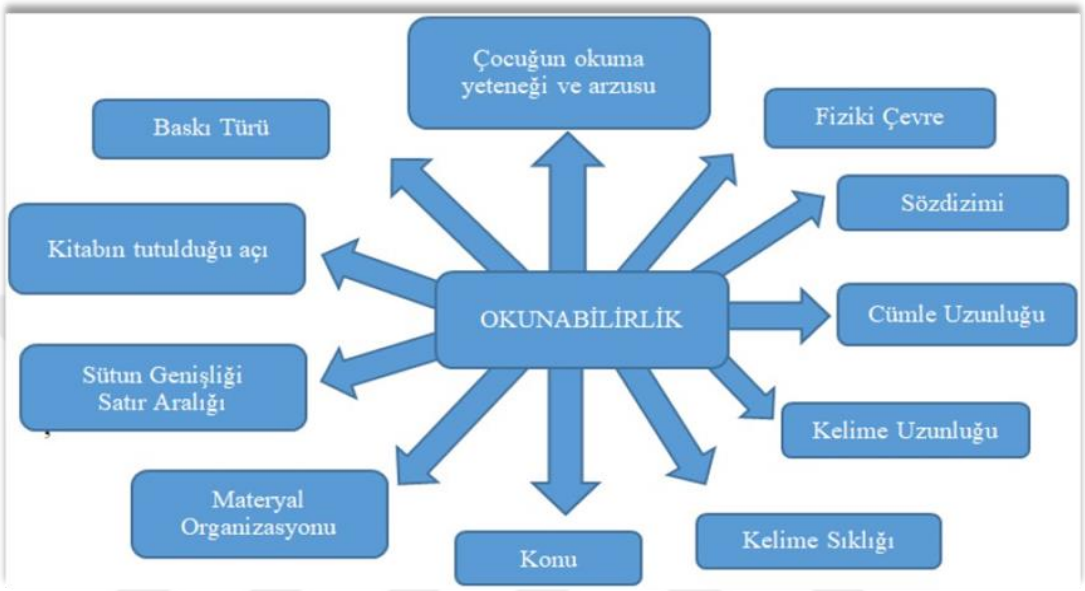
Felsefi ya da epistemolojik sınırlara ulaşmada ve o sınırları aşmada, metni anlamlandırmanın yeri büyüktür. Metnin zorluğu yahut kolaylığı, akıcı okumaya ve doğal olarak anlamlandırmaya etki eder. Bir kavramın, nesnenin, olgunun, ilke ve savın idealize edilmesinde ya da farklı varyantlarla mantığa uyarlanmasında yorumbilimin (hermeneutik) sağladığı bakış açısından yararlanılır. Metne dayalı rölatif durumlar; zaman, çevre, niyet ve kişi gibi kritik olgularla total bir metaformoz geçirebilir. Bu bağlamda, okuma ve anlam ilişkisinin bir bütünlük içerisinde ele alındığını ve kişinin bakış açısına göre şekillendiğini (değiştiğini) söyleyebiliriz (İnce, 2012).

2.3. Okunabilirlik

Okunabilirlik üzerine alanyazında birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlamalara geçmeden önce okunabilirliği, herhangi bir metnin biçimsel yapı analizidir savına dayandırabiliriz. Pozitivist anlayışın getirdiği varsayımlar, tekrarlanabilen güvenirliğe dayandığı için okunabilirlik hesaplamalarında da bu ilkeden yola çıkılmış ve olguların doğası anlaşılmaya çalışılmıştır (Garip, 2023). Alanyazındaki tanımlamalarda ise okunabilirlik; metnin okunma zorluğu ya da kolaylığından yola çıkarak metnin güçlüğü hakkında bilgi edinmek (Baş ve Yıldız, 2015), metnin anlaşılırlığının istendik düzeyde gerçekleştirilmesini temel alan ve oradan yola çıkan argümanlar (Okur ve Arı, 2013), metni okuyan kişi tarafından metnin algılanma düzeyi, okunabilirliğin zihinsel varyantına ve psikolojik tutumuna dair bir fikir (Semiz, 2019), bellek tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olması (MEB, 2021), şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yukarıdaki kavramsal tanımlamalara bakıldığında okunabilirlik, araştırmacılar tarafından metin ve okuyucu merkezli ele alınmıştır. Mevcut bileşenler

sayesinde, zihin atmosferinde meydana gelen dil fenomenin dünyayı anlamak adına elzem olduğu sıkça vurgulanmıştır. Okunabilirlik, metin ve birey arasında gerçekleşen metafiziksel diyaloğun şeffaflaşmasında dengeleyici moment konumundadır (Ünlüsoy, 2014).

Şekil 1 *Okunabilirlik Kavram Şeması*



Not. "11. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi", G. Çıplak ve A. Balcı, 2022, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (30), 170-187, 174 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Şekil 1'de de görüldüğü üzere metinlerin okunabilirlik düzeyine etki eden unsurlar; fiziki çevre, söz dizimi, cümle uzunluğu, kelime uzunluğu, kelime sıklığı, konu, materyal organizasyonu, sütun genişliği ve satır aralığı, kitabın tutulduğu açı, baskı türü ve çocuğun okuma yeteneği ve arzusu şeklinde alt birimlere ayrılmıştır. Bu alt birimler, okunabilirliğin biçimsel özellikleri yanında dil yapısına dair malumatlar da vermektedir (Rye, 1982). Metnin konusu, içeriğin sunumunda biçimsel özellikleri dikkate almaktan geçmektedir. Bu özellikler şunlardır:

Fiziki çevre, okuma ortamının gürültüden uzak ve dikkati dağıtmayan bir konfora sahip olmasıdır. Fiziksel faktörler, okunabilirlik üzerinde öncül etkiye sahiptir. Genel uyarılmışlık orta düzeyde olmalıdır.

Söz dizimi, metinde kullanılan sentaks yapıdır. Cümlenin öge dizilimi Türkçenin kurallı dil yapısına uygun olmalıdır. Basit cümle kurulumları tercih edilmelidir.

Cümle uzunluğu, içeriğin oluşumunu sağlayan bağlamsal birlikteliktir. Cümle, anlatım gücü üzerinde doğrudan etkilidir. Cümle kurulumu kısa, basit ve anlaşılabilir şekilde olmalıdır. Sentaks dizilimine dikkat edilmelidir.

Kelime uzunluğu, metnin tümce kuruluşuna katkı sağlayan iç yapı unsurudur. Kelimeler yaş düzeyine uygun seçilmelidir. Bilindik kelimelerin seçimi okunabilirliği kolaylaştırır.

Kelime sıklığı, metne uygun kelimelerin seçimidir. Oransal olarak bir metinde %5 bilinmedik kelime olmalıdır. Bireylerin bildiği kelimelerin kullanımı hem anlaşılabilirliğin hem de okunabilirliğin üzerinde etkilidir.

Konu, okuyucunun ilgisini çeken kitapların verdiği iletidir ve okuma alışkanlığına doğrudan etki eder. Kitap seçimlerinde konu tek başına etkili olmamaktadır. Okunabilirliğin yaş düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Materyal organizasyonu, metnin bütün yapısına ve içeriği oluşturan tutarlılık ilkesine göre organize edilmelidir. Metnin biçimsel özellikleri de okuyucunun ulaşmak istediği içeriğe uygunluk taşımalıdır. Başlıklar, madde işaretleri ile metnin yapılandırılması okunabilirliği artırır.

Sütun genişliği ve satır aralığı ise basılı metinlerin biçimsel özellikleri ve metnin dış yapıya uygunluğudur. Satır aralığı, sütun genişliği ve paragraf girintileri okumada rahatlık sağlar. Şablon, kitaba dair ilk izlenimi oluşturur.

Kitabın tutulduğu açı, metnin göz mesafesine göre duruşuna ve belli bir açı aralığına dayanır. 25 – 30 santimlik aralık rahat okumayı sağlar. Metni okurken fizyolojik rahatlık, uzun süreli okuma edimi üzerinde etkilidir.

Baskı türünde metnin dizgi kalitesi, materyalin seçimindeki özen, baskıda kullanılan kâğıt kalitesi, okunabilirlik üzerinde etkilidir. Metnin basılı materyaldeki boya kalitesi de kelimenin algılanmasında kolaylık sağlar. Düzgün bir baskı anlaşılabilirliği de etkilidir (Çetinkaya, 2010; Öksüz, 2019; Çıplak ve Balcı, 2022).

Okunabilirlikte metnin sayılabilir özelliklerinden olan kelime uzunluğu, hece ve tümce verileri göz önünde bulundurulur. Metnin güçlük düzeyi, belirlenen formülle tespit edilebilir ve verilerden yola çıkarak metinle ilgili analiz değerine ulaşılır. Güçlük düzeyi, metinlerin yaş ve eğitim seviyesine denkliği noktasında aslî vazife üstlenmektedir (Zorbaz, 2013). Okunabilirlikte tümce içinde bulunması gereken ortalama sözcük sayıları, bireyin yaş ve eğitim düzeyine göre değişmektedir. 1. sınıf için 5, 2. sınıf için 8, 3. sınıf için 9, 4. sınıf için 10 ve 5. sınıf için 11 şeklinde bir ortalama öngörülmüştür. İlerleyen seviyelerde ise daha çok sözcük, metin içi yerleşime

tabi tutulmaktadır. Bireyin okuduğu metni hızlı tanılaması ve metin hakkında bir yargıda bulunmasında, öncül referans diyebileceğimiz biçimsel ortalamaya dikkat edilmelidir. Akıcılık ya da zihinsel hız, metni anlama noktasında ve metnin belleksel işlemlerinde biçimi önceleyen kritik prosesler barındırır (Çiftçi vd., 2007).

Metnin küçük yapılarından büyük yapısına doğru giden ilişkiler, bireyin zihninde anlam kurma sürecinin hızıyla alakalıdır ki görsel ve zihinsel dengeye dikkat çekilmiştir. Zihin yönetimi, okuma esnasında edinilen bilgilerin düşünce atmosferinde salınımına izin verir. Görsel dizilimin aktarımında görme organının eşsüremli devreye girmesinden sorumlu olan da aynı beyin fonksiyonudur. İki organ (göz ve beyin) arasındaki denge, performansın yöntem ve ilkelerle beceriye dönüşmesine olanak sağlar. Böylelikle metnin akıcı bir şekilde okunması ve mesajın karşı tarafa kesintisiz ulaşımı gerçekleşmiş olur (Güneş, 2012). Metin hakkında kolay ya da zor yorumu yapılabildiği gibi metnin karakteristik özelliği dikkate alınarak da metinle ilgili bir yargıya ulaşılabilir (Bezirci ve Yılmaz, 2010). Süreç içinde okuma akıcılığına katkı sağlayan biçimsel özellikler, birey tarafından metnin tamamını bütünlediği yönünde varsayım barındırır. Metinle ilgili biçimsel ölçütler hece, kelime ve cümleye ait sayısal verileridir ki bunlar okunabilirliğin işlemsel hacmini oluşturur. Bir metnin okunabilir hale gelmesinde başlıca etkenleri ifade eden okunabilirlik ilkeleri, ilk olarak 1935'te William S. Gray ve Bernice Leary tarafından yayımlanan 'What Makes a Book Readable' adlı çalışmada dile getirilmiştir. Bu çalışmada, bir metnin okunabilirliğini ele alırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini önceleyen faktörler belirtilmiştir (Dubay, 2004; Yaman, 2022). Bu faktörler içerik ve biçim durumlarından oluşmaktadır.

İçerik durumu, metinde sunulan bilgilerin tutarlılığı ve birey için merak unsuru oluşturmasına dayanır. Ayrıca okuyucu ihtiyacının karşılaması üzerinde odaklanır. Dikkat çekici bir içerik, okuyucunun genel uyarılmışlığını yeterli seviyede tutar ve metne olan ilgiyi artırır artırır. Metnin tarzı, kullanılan dilin biçimselliğini ve yazarın söyleyiş şeklini içerir.

Kullanılan dil, karmaşık terimleri günlük hayatta kullanılan ifadeye yakınlaştırır ve gereksiz teknik terimlerden kaçınılmasını kolaylaştırır. Pragmatik olarak da okuyucuya yönelik bir yazım tarzının geliştirilmesini sağlar. Anlaşılır ve sade bir dil seçimi, metnin okunabilirliğine doğrudan etki eder.

Yapı unsuru, metnin tasarım şekli ve bölümlere ayrılması dahilinde ele alınmalıdır. Metin, tutarlı bir sıra takip ederek anlamlı bölümlere ve alt başlıklara göre şekillenir. Tutarlı bir yapı, okuyucunun metinden uzaklaşmamasını sağlar ve bilgilerin

birey tarafından anlaşılır bir hale gelmesinde etkilidir. Tasarım unsuru, metne dair son aşamadır. Yazılı ifadenin görsel olarak okunabilirliğine etki eder.

Metin fontu uygun bir punto ve fonda yazılmalıdır. İyi bir kontrast sağlanması, bölümler arasında yeterli boşlukların bulunması ve göz takibinde oluşabilecek dikkatsizliği azaltacak şekilde metnin düzenlenmesi gerekir. İçeriksel düzenlemeler ve vurgulamalar, görsel öğelerin yerleşimi, metindeki vurgu unsurlarının belirlenmesi ve metne dair dikkati çekmek için kullanılabilir. Metin fontundaki değişim, öğretim kademelerinde taksonomiye göre belirlenmelidir (Akinbobola, 2015; Kesgin, 2017; Özcan, 2020).

Okunabilirlik unsurları tümel şekilde düşünülmelidir ve bu unsurların tamamı okunabilir bir metin ortaya çıkışındaki kritik noktaları verir. İçerik, tarz, yapı ve tasarım birlikteliği doğru kullanıldığı taktirde metin okuyucu tarafından doğru anlaşılır. Yapısal ahenk sayesinde metin, okur için ergonomik bir hâle gelir ve metinle okur arasında etkili iletişimin önü açılmış olur. Tesadüfi, sabit ya da sistematik hatalar, iletinin anlamlandırılmasından önce okunabilirliğe etki eder ki bu da okunaklılığı (anlaşılabilirliği) engeller. Okuyucunun ihtiyaçlarına uygun bilgilerin sunulduğu, anlaşılır bir dilin kullanıldığı, düzenli bir yapıya sahip olan ve görsel olarak kolaylıkla takip edilebilen bir metin okuyucunun ilgisini çeker ve amacına ulaşır. Okunabilirlik, okuma ve anlama ilişkisi içerisinde değerlendirildiğinde anlaşılabilirliği ve okunaklılığı da içeren geniş bir kavram havuzundan müteşekkildir (Çetinkaya, 2010). Okuma edimini etkileyen fizyolojik – psikolojik unsurları, okunaklılık kapsamına dahil etmek ve anlaşılabilirlikle ilişkili olarak değerlendirilmeye tabi tutmak gerekmektedir. Niteliğin saptanmasında baz alınan ölçütler, mutlak değerlendirmeyi tümel kılmakta ve okumaya dair her unsurun dahil edilmesini zorunlu kılmaktadır (Karatay, 2013). Elde edilen istatistiki veriler, birey tarafından metne karşı ileri sürülen koşullu yargıyı oluşturmaktadır. Okuma materyali ile birey arasındaki uyum, bir metnin okunaklı olduğu sonucunu doğururken anlaşılabilirliğine de ters düşmemektedir.

Okunabilirlik, dille ilgili bir alandır. Dil çalışmalarını, modern dünyanın çok daha ötesine uzandığını söylemek mümkündür (Adalı, 2018). Mevcut dil ve okuyucu uyumunun sağlıklı eşleşmesini önceleyen okunabilirliğe dair ilk izler, eski çağ uygarlıklarında görülmektedir (Erkal, 2010). Okunabilirliğin metodolojik olgusuna benzer tutumlar geliştiren uygarlıklar, yazı ve onun biçimini ruhani bir yücelik olarak görmüştür. İlahi çağrılar, kral buyrukları ve filozof söylemleri taşa, tablete, papirüse

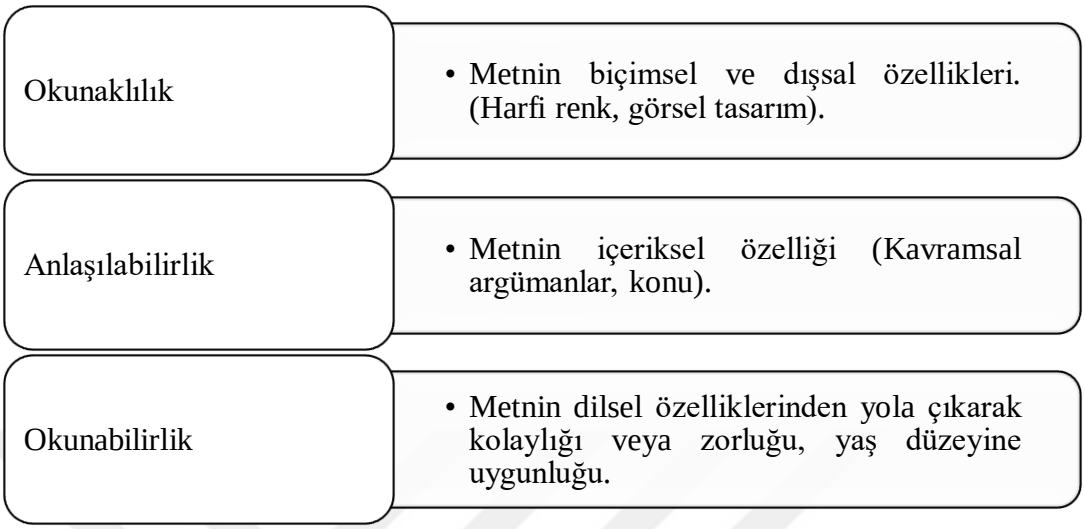
mükemmel bir biçimsellikle işlenmiştir. El yazması eserlerin yaygınlaştığı süreçte transkript çalışmalarına ağırlık verilmiş ve eserlerin okunaklı olmasına (muhafazası) dair entelektüel kesim (ruhbanlar ve bilim insanları) büyük gayretler sarfetmiştir (Eco, 2022). Matbaa ile başlayan kitlesel basım yayın süreci de yazılı ürünlerin hızlı bir şekilde yaygınlaşmasını ve içeriğin biçimle sağlıklı buluşmasını kısa vadede mümkün kılmıştır. Baş döndüren dijital dünyada ise yazılı iletişim tipografik insanın ortaya çıkışına ön ayak olurken geçmişin tüm birikimine de hızla ulaşılır olmuştu. Artık bilgi elit kesimin ayrıcalığından çıkıp dünya vatandaşlarının ulaşacağı mesafede kalabilmiştir (Süllü, 2018).

Yazılı kültürün gelişimiyle birlikte eğitimin antik çağlarda merkezileştiği görülmektedir. Eğitim vasıtasıyla dini ve bilimsel içerikler, gelecek nesillere aktarılmaya çalışılmıştır. Yerleşik uygarlıklarda metin ezberine (Homeros destanı) ve metnin doğru aktarımına (tarihsel cetveller) dayanan enformasyonel çalışmaları da bu doğrultuda ele alabiliriz (Çam, 2016). Ezberletilen içeriklerin yazıya dönüşümünde hata payını azaltmak için sesleme (harf çıkışı) kadar dikkat edilmiştir. Eski medeniyetler, eserlerin yazımında ve transkribinde doğru biçim kullanmaya özen göstermişlerdir. Emsal teşkil etmesi bakımından dini metinlerin yazımındaki hassasiyet, biçimsel unsurlara riayetten ileri gelir. Herhangi bir biçim değişiminin içeriğe de nüfuz edeceği endişesinden ve doğru anlaşılmanın önüne geçeceği bilincinden hareketle bu tür metinlerin yazımına son derece dikkat edilmiştir (Tuncel, 2021). Yukarıda görüldüğü gibi biçimsel unsurların dikkate alındığı yazı retoriği taktire şayandır. Geçmişten günümüze kadar gelen tüm bu emsallerin okunabilirlik metodolojisine dair ilk adımlar olduğunu söylemek abes iştigal olmayacaktır (Zeyrek, 2020).

Metin dili, okunabilirlik ölçütlerini barındırmaya ve bireyin zorluk yaşamadan anlayacağı bağlam örgüsüne en uygun şekilde hizmet etmek zorundadır. Anlam, düşüncenin doğuşuna; düşünce, dilin yeniden yaratımına işaret eder. En nihayetinde dil olgusu okunabilirliğin ölçütlerinden yola çıkarak okunaklılığa, okuma edinimine, okuma kültürüne kapı aralamaktadır. Dil ve okunabilirlik ölçütü arasındaki bağıntıya, kavramsal çerçevede çok sık yer verildiği de dikkatlerden kaçmamalıdır (Divrik ve Ceran, 2022). Okunabilirliğe ait dinamikler, kavramın üç temel bileşen etrafında şekillendiğini göstermektedir. Aşağıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere okunabilirliği oluşturan elementler onu bütünleyen bir hüviyettedir. Kavramın salt istatistiki

verilerden oluşmadığı, aksine okuma edimindeki tüm faktörlerin sürece dahil edildiği anlaşılmaktadır. Biçimsel ve içeriksel düzeyle olan ilişki, şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2 *Okunabilirlik Kavramının Temel Öğeleri*



Not. "Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması", Çetinkaya, G. (2010), (Yayımlanmış Doktora Tezi), 11-13 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Okunabilirliğin fonksiyonel kullanımı, çeşitli formüllerin üretimine vesile olmuştur. İstihsal edilen tüm hesaplamalar, çalışmacılar tarafından kendi ulusal lisanlarına dönük tasarruflardır. Diğer ülkeler, kendi metinlerinde kullanılmak üzere bu formülleri zamanla ulusal dile uyarladıkları görülmektedir.

2.3.1. Okunabilirlik formülleri

Kelime sıklığı çalışmaları, okuma materyallerinin uygunluğunu belirlemek için pragmatist sonuçlar vermemiştir. Kullanıcı pratiğine uymayan çalışmaların uzun zaman alması nedeniyle okunabilirliğe dair kullanışlı bir yöntem geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçtan hareketle, okunabilirlik hesaplamalarının yapılabilmesi için formüller geliştirilmiştir (Walpole ve McKenna, 2007). Okunabilirlik formülleri, bir metnin kolaylık/zorluk derecesini cebirsel hesaba dayandıran istatistiki bir yöntemdir. Bu formüllerin kullandığı materyaller metnindeki hece, kelime ve tümce sayılarıdır (Ülper, 2010). Metne dair öne sürülen hipotezin etkili ve yansız bir şekilde yorumlanmasına dayanak oluşturur. Okuyucunun metne karşı bakış açısının belirleyen bu hesaplama pratiği, okuyucu gerçekliğine dayanır ve kitap seçimine etki eder (Burke ve Greenberg, 2010; Compton et al., 2004; Gunning, 2003; Kotula, 2003; Meyer,

2003; Sperling, et al., 2006). Formüller, yazılı bir materyalden aldığı örneklemle metnin tamamına dair yorumlama genelliği sunar (Zorbaz, 2007).

Dubay (2004), ilk okunabilirlik formülünün 1920'lerde ortaya çıktığını ifade eder. Okunabilirlik formül çalışmaları 1950'lere kadar sınırlı gelişim göstermiş ve daha sonra araştırmacılar (Flesh, Claire, Dale, Chall vb.) tarafından formüllerin geliştirilmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu formüller, sosyal hayatın çeşitli alanlarında kullanılarak okuma kültürü hakkında nicel veriler elde edilmesinin yolunu açmıştır. 1980'lere gelindiğinde formül sayısının 200 civarına yaklaştığını ve çok sayıda çalışmanın alanyazına katkı sağladığını belirtmekte fayda vardır (Dubay, 2004). Formüllerin çıkış noktası; formal öğretimde, yayın sektöründe, yazılı ve dijital iletişimde ve süreli yayınların genel erişilebilirliğini artırma şeklinde sıralanabilir. Kullanım amacının sınırlı bir alana indirgenememesi, okunabilirliğin önemli bir araştırma alanı olduğunun göstermektedir. İhtiyaçlar dikkate alındığında okunabilirlik, metinlerin analizinde ve değerlendirmeye göre metnin tekrar ele alınıp düzenlenmesinde önemli bir araç olarak kabul görmektedir. Ulusal dil için üretilen formüller de aynı ihtiyaçtan hasıl olmuştur. Yerli araştırmacılar tarafından üzerinden durulan nokta, okunabilirliğin Türkçe metin incelmelerinde gerekli olduğu yönündedir.

Ateşman (1997), Türkçeye uygun bir okunabilirlik formülünün olmaması ve geliştirilme zaruriyetini kendine çıkış noktası olarak görmüştür. Ona atfedilen hesaplama tekniği, Flesch'in İngilizce metinler için öngördüğü okunabilirlik formülünün Türkçeye adaptasyonudur (Özçetin ve Karakuş, 2020). Çetinkaya – Uzun (2010) ise okunabilirlik formülünü geliştirirken Ateşman (1997) çalışmasının öneminden bahsederler ama onun adapte ettiği formülün yetersiz olduğuna değinirler. Türkçe yapısına uygun özgün bir okunabilirlik formülünün gerekli olduğunu belirtirler. Formül hesaplamasında, ortalama kelime uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğuna dayalı veriler kullanılmıştır. Bezirci – Yılmaz (2010) ise yabancı dillere dair ölçüt sayısının çok olmasına rağmen Türkçede bugüne değin sadece Ateşman (1997) tarafından bir eşitlik geliştirildiğini ileri sürerler. Türkçe için yeni bir okunabilirlik eşitliği tanımlamak adına bu formülü tasarlamışlardır. Hedef kitleye yönelik hazırlanan metinlerde uyumsuzluğun giderilmesi, araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konudur. Sayısal veriler ve hipotezler uyuştuğu müddetçe (okunabilirlik) metin yapı analizinin doğru olacağı görüşünü savunmuşlardır. Araştırma dahilindeki okunabilirlik formülleri:

1. Vogel ve Washburne Formülü
2. Dale – Chall Formülü
3. Flesch Okuma Kolaylığı Formülü
4. Powers – Sumner – Kurl Formülü
5. SMOG Formülü
6. Gunning Zorluk Göstergesi Formülü
7. Fry Grafik Formülü
8. Spache Formülü
9. ARI Dizin Formülü
10. Lix ve Rix Formülü
11. FORCAST Formülü
12. COLEMAN Formülü
13. Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü (Çetinkaya, 2010).

Bu formüller genellikle regresyon denklemi (fark yaklaşımı) şeklinde ifade edilmektedir. Sadece Fry Grafik Okunabilirlik Formülü farklı bir yapıya sahiptir. Bu durum, formülün grafik ve aralık şeklinde düzenlenmesinden kaynaklıdır.

2.3.1.1. Vogel ve Washburne formülü

Carlton Washburn, 1928 yılında okunabilirliğe dair ilk formülü geliştirmekle kalmamış, aynı zamanda okunabilirlik çalışmalarında öncü olmuştur. Vogel ve Washburn tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü, metnin yapısal niteliklerinin ön çalışması ve ampirik değerlendirilmede kullanılan kriter olması hasebiyle değerlidir. Formül için 37 bin okuyucu tarafından belirlenen 700 kitap örneği üzerinde çalışıldı. Kitaplarda kullanılan dilin nitelikleri ile kitap okumanın sonuçları arasındaki korelasyon bağıntısına dikkat çekildi. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler dikkate alınarak okunabilirlik formülü hazırlandı (MEB, 2021). Vogel ve Washburn tarafından geliştirilen formülün işleyişi aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır (Şimşek, 2019).

1. Kitaplardaki farklı kelimelerin sayısı
2. 1000 kelimede geçen toplam edat ve bağlaç sayısı
3. Thorndike'ın 10.000 kelimelik listesinde yer almayan toplam kelime sayısı
4. Seçilen 75 cümledeki yan cümlelerin sayısı (Şimşek, 2019)

2.3.1.2. Dale – Chall formülü

Dale – Chall Okunabilirlik Formülü, Edgar Dale ve Jeanne Chall tarafından 1948 yılında geliştirilen bir okunabilirlik ölçüsüdür. Bu formül, bir metnin okunabilirlik düzeyini değerlendirmek için kelime zorluk seviyelerini baz alır. Formülde, metindeki zor kelimelerin oransal değeri hesaba katılır. Zor kelimeler, Dale – Chall Kelime Listesi'nde yer alan sözcüklerdir. Listede yer alan kelimeler, 10 yaş üzerindeki çocuklar ve yetişkinler için zorluğu temsil eden kelime gruplarıdır (Dubay, 2004). Dale – Chall formülü, metnin okunabilirlik düzeyini değerlendirmek için belli başlı şu adımları takip eder (Öksüz, 2019):

1. Metnin ilk 100 sözcüğü seçilir ve tümce sayısı belirlenir.
2. Metinde zor yani sık kullanılmayan sözcükler sayılır. Bu sözcüklerin belirlenmesinde genellikle 3000 kelimelik bir liste kullanılır.
3. Cümlelerin uzunluğu hesaplanır. Bunun için toplam kelime sayısı cümle sayısına bölünür.
4. Zor kelimelerin oranı belirlenirken, zor kelimelerin toplam sözcük sayısına oranı hesaplanır ve bu oran yüz ile çarpılarak zor kelime sayısı bulunur.

Verilerden ulaşılan kelime sayıları aşağıdaki formüle yerleştirilir:

Xc50 = 0.1579* x1 + 0.0496* x2 + 3.6365

Burada:

Xc50 = Test sorularının yarısını doğru olarak cevaplayan bir okuyucunun okuma düzey puanı,

x1 = Sık kullanılan 3000 sözcüklük listede yer almayan sözcüklerin oranı,

x2 = Ortalama cümle uzunluğu

Yukarıdaki formülden elde edilen sonuçlar, bir tablo vasıtasıyla analiz edilir ve metnin hangi sınıf düzeyine ait olduğu belirlenir (Öksüz, 2019). Zor kelimelerin sayısal durumu ve cümle uzunluğu gibi faktörler dikkate alınarak metnin anlaşılabilirlik seviyesi de belirlenmeye çalışılır. Bu sayede bireye uygun metin seçimi yapılabilir. Yazılı iletişimde anlaşılabilirliğin artırılmasına yönelik kullanılmaktadır (Acar, 2022).

Tablo 1 *Dale – Chall Okunabilirlik Düzeyleri*

Puan	Karşılık Gelen Sınıf Düzeyi
4.9 ve altı	4. sınıf ve altındaki sınıflar
5.0 – 5.9	5. ve 6. sınıf
6.0 – 6.9	7. ve 8. sınıf
7.0 – 7.9	9. ve 10. sınıf
8.0 – 8.9	11. ve 12. sınıf
9.0 – 9.9	13. ve 15. sınıf (üniversite öğrencileri)
10+	16 ve üzeri sınıflar (üniversite mezunları)

Not. "Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım", A. Benzer, 2020, *Araştırma Ve Deneyim Dergisi*, *5*(1), 47-82, 51 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Tabloda yer alan puan aralığı, metnin okunabilirlik düzeyini belirlemeye yöneliktir ve karşılığında ise belirli bir sınıf düzeyini işaret etmektedir. Buna göre 4.9 ve altı puan alanlar daha düşük seviye kabul edilirken 4. sınıf ve altındaki sınıflar için uygun metinleri temsil etmektedir. Tabloda gösterilen asgari puan, basit ve seviyeye uygun bir metin dili kullanıldığını göstermektedir. 5.0 - 5.9 puan aralığı, 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler için uygun metinleri temsil etmekte olup metinlerin hala göreceli olarak basit olduğu, ancak biraz daha karmaşık cümle yapılarına ve kelime haznesine sahip olduğu anlamına gelmektedir. 6.0 - 6.9 puan aralığında yer alan metinlerin karmaşıklığı önceki aralığa göre artarken 7.0 - 7.9 puan aralığı 9 ve üstü sınıflardaki metinlerin daha da zorlaştığını göstermektedir. 8.0 - 8.9 puan aralığı, ileri düzey dil becerileri gerektiren metinler olduğu ve 9.0 - 9.9 puan aralığı ise akademik seviyedeki bireylerin okuyabileceği yoğun metinlere denk gelmektedir. 10 ve üzeri puanlar ise ana dil becerilerinin günlük hayatta tüm ihtiyacı karşılayacak şekilde kullanıldığı uzmanlık alanlarına yönelik metinleri ifade etmektedir.

2.3.1.3. Flesch okuma kolaylığı formülü

Rudolf Flesch tarafından 1948 yılında İngilizce için geliştirilen formül, yaygın olarak kullanılan okunabilirlik formüllerinden biridir. Bu formül, metnin okunabilirlik düzeyini belirlemek için rölatif kelime uzunluğu ve tümce uzunluğu kullanılır (Çetinkaya, 2010). Seçki alınan metinler öğrenci düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. Formül aşamaları:

1. Seçilen 100 kelimelik bir bölümdeki toplam hece sayısı, kelime ve tümce sayısı belirlenerek gerekli hesaplamalar yapılır (Öksüz, 2019).

2. Formülde yaş seviyesi ve sınıf düzeyi karşılıkları tablo halinde gösterilmiştir. Metinlerin ayrımında çok kolaydan başlayarak sırayla oldukça kolay, kolay, standart, zor, oldukça zor ve çok zor şeklinde bir sınıflamaya gidilmiştir.

3. Aralıkların belirlenmesinde kolay metinlerde 10 puan baz alınırken zorluk seviyesine göre aralığın belirlenmesinde verilen puan aralığı yükselmiştir.

Flesch okunabilirlik formülü: OKP (Okuma Kolaylığı Puanı) = 206.835 - [(Kelime sayısı / Cümle sayısı) × 1.015**]** + **[**(Hece sayısı / Kelime sayısı) × 8.46]

Flesch okunabilirlik formülü, metnin kelime ve cümle yapısını kullanarak okunabilirlik seviyesini tahmin etmeye yardımcı olan etkili bir araçtır. Kelime ve cümle uzunluklarını dikkate alınır. Metnin içeriği, dilin karmaşıklığı ve diğer değişkenler göz ardı edilmektedir. (Şimşek, 2019).

Tablo 2 *Flesch Okunabilirlik Düzeyleri*

Metnin Düzeyi	OCU	OHS	OKP	Öğrenci Seviyesi
Çok kolay	8 ve altı	123 ve altı	90-100	5.Sınıf
Oldukça Kolay	11	131	80-90	6.Sınıf
Kolay	14	139	70-80	7.Sınıf
Standart	17	147	60-70	8-9.Sınıf
Zor	21	155	50-60	10-11.Sınıf
Oldukça Zor	25	167	30-50	13-16.Sınıf
Çok zor	29+	192+	0-30	Yetişkinler

Not. "Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım", A. Benzer, 2020*, Araştırma Ve Deneyim Dergisi*, *5(1)*, 47-82, 51 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere bu formülde, okuma kolaylığı puanı (OKP) metnin okunabilirlik düzeyini belirler. OKP değeri ne kadar yüksekse, metnin okunabilirliği o kadar kolay olur. OKP değeri 90 veya daha yüksek olan bir metin, kolay okunabilirlik düzeyine uygun olarak kabul edilir. OKP değeri 60-70 bandında olan bir metin, standart düzeyde okunabilirlik gösterir. OKP değeri 30 veya daha düşük olan bir metin ise çok zor okunabilirlik düzeyine sahip olduğu anlamına gelmektedir (MEB, 2021).

2.3.1.4. Powers – Sumner – Kurl formülü

'Gunning Fog İndex' formülü üzerinden yola çıkılarak 1958 yılında Powers, Sumner ve Kearl tarafından oluşturuldu. Formül, metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemede 'ortalama tümce uzunluğu' ve 'toplam seslem sayısı' değişkenliğini kullanır. Bu formül, sadece 7-12 yaş arası okuyucular için geçerlidir ve 12 yaş üstü okuyucular için bir değerlendirme sağlamamaktadır (Çetinkaya, 2010). Formülün uygulanması için metinden 100 kelimelik bir parça seçilir ve bu bölümdeki cümle sayısı belirlenir. Ardından, ortalama cümle uzunluğunu bulmak için toplam kelime sayısı toplam cümle sayısına bölünür. Ayrıca 100 kelimelik bir örneklemde sözcük sayısı da hesaplanır (Acar, 2022). Formül:

GL = 0,0778 (ASL) + 0,455 (NS) – 2,2029
Burada,
GL= Eğitim Düzeyi
ASL = Ortalama Cümle Uzunluğu
NS = Toplam Seslem Sayısı
Ayrıca okuma yaşı tahmin edilirken aşağıdaki formül kullanılır:
RA = 0.0778 (ASL) + 0.455 (NS) + 2.7971
Burada,
RA = Okuma Yaşı
ASL = Ortalama Cümle Uzunluğu
NS = Toplam Seslem Sayısı (Çetinkaya, 2010).

Bu formül, metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek ve okuma yaşını tahmin etmek için kullanılan bir araçtır. Metnin içeriği, dilin karmaşıklığı ve diğer faktörler göz önünde bulundurulmadığından, sadece ortalama cümle uzunluğu ve toplam seslem sayısı temel alınır. Bu nedenle formülün sonuçları, tam bir okunabilirlik analizi için diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmelidir.

2.3.1.5. SMOG formülü

SMOG formülü, 1969 yılında G. Harry McLaughlin tarafından geliştirilmiştir. Tercihen eğitim ve yazılı iletişim alanlarında kullanılmaktadır. McLaughlin (1969) tarafından hazırlanan bu formül, diğer okunabilirlik

hesaplamalarından farklıdır. Bu formülde değişkenlerin toplamı yerine çarpılması söz konusudur (Çetinkaya, 2010; Karatay vd., 2013). Uygulanması ve yorumlanması oldukça basit olan bu formül, bir metinden seçilen 30 cümlelik bir bölümde üç veya daha fazla heceden oluşan kelimelerin sayısı üzerinden bir okunabilirlik skoru belirlenir (Burke ve Greenberg, 2010; Çetinkaya, 2010; McLaughlin 1969). Üç ve daha fazla heceli kelimelerin ortalaması N olarak hesaplanır ve aşağıdaki işlem uygulanır (Karatay vd., 2013).

SMOG Derecesi = 3 + (√N)
SMOG Okuma Yaşı = (√N) + 8 yıl

Bu işlemlerden yapıldıktan sonra elde edilen sonuç ne kadar yüksek olursa metin o kadar zor okunabilir olarak kabul edilir. SMOG formülü, özellikle sağlık eğitimi materyallerinde sıkça kullanılmaktadır. Dil kullanım seviyesi yüksek olan bireyler için hazırlanan materyallerde daha uygun sonuçlar alınmıştır (Karatay, 2013). 3 ve üzeri hece içeren kelimelerin kullanımında cümle uzunluğunun dikkate alınması, metnin okunabilirlik düzeyini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Burke ve Greenberg, 2010).

2.3.1.6. Gunning zorluk göstergesi formülü

Robert Gunning, 1952 yılında İngilizce için okunabilirlik formülleri geliştirmiştir. Bu formül, metnin ilk 100 kelimesindeki üç veya daha fazla heceye sahip kelime sayılarını, toplam kelime sayısını ve toplam cümle sayısını kullanır (Gunning 2003). Geliştirdiği formülde, kısa cümlelerin uzun cümlelerden daha kolay okunması gerektiği düşüncesini temel alınmıştır. Metin için ideal okunabilirlik puanını 7 – 8 olarak belirlemiştir (Acar, 2022).

Fog Index = 0.4 × (Zor Sözcük Oranı + Ortalama Cümle Uzunluğu)
Fog Index = [(Üç ve Üzeri Heceli Kelime Sayısı / Geriye Kalan Kelime Sayısı × 100) + (Kelime Sayısı / Cümle Sayısı)] × 0.4

Bu formül, metinlerin okunabilirlik düzeyini değerlendirmek için kullanılan basit bir yöntemdir. Üç veya daha fazla heceye sahip kelimelerin kullanımı ve cümle uzunluğunun dikkate alınmasıyla metnin okunabilirlik puanı hesaplanır. Formül

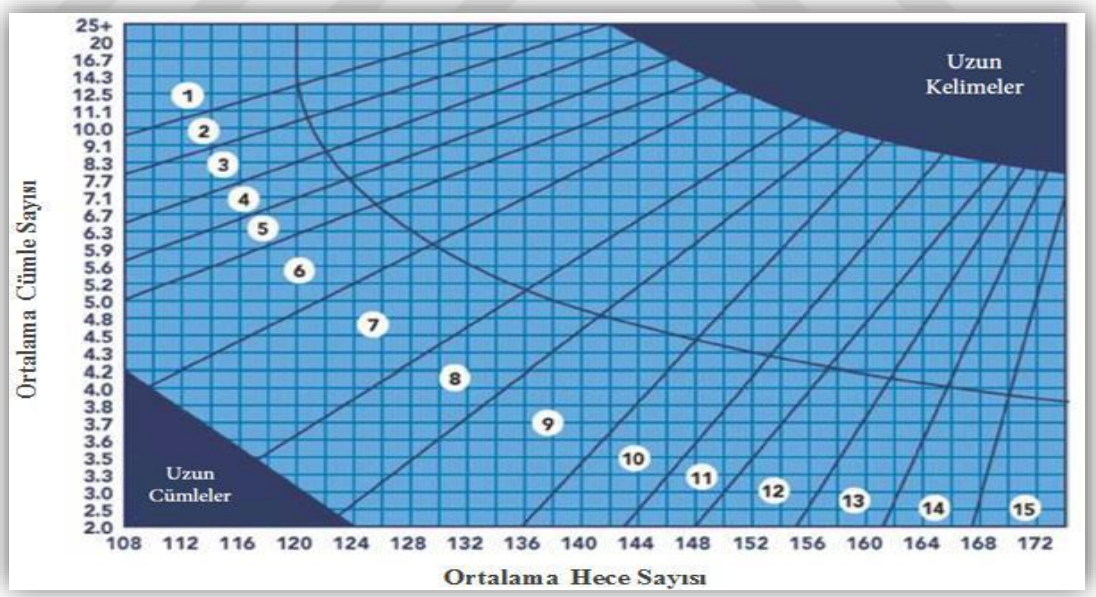
metindeki zor kelimelerin oranını ve ortalama cümle uzunluğunu hesaplamaya dahil ederek okunabilirlik düzeyini belirler. Bu şekilde, metnin ne kadar kolay veya zor olduğu yorumlanabilir (Burke ve Greenberg, 2010).

2.3.1.7. Fry grafik formülü

Edward Fry (1969) tarafından İngilizce metinlerin okunabilirliği için geliştirildi. İlk olarak 1969 yılında ilkokul seviyelerinde uygulanabilen bir grafik olarak ortaya çıktı ve daha sonra 1977 yılında akademik düzeyde genişletildi. Üniversite öğretiminde, kelime sıklığının artmasına rağmen okuma ediminin bireyler ve öğrenilen içeriğe bağlı olarak yüksek farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir (Öksüz, 2019; Acar, 2022). Fry okunabilirlik aşamaları ve grafik gösterimi aşağıdadır.

1. 100 kelimelik örnekler seçilir.
2. 100 kelimelik metnin ortalama cümle sayısı (y ekseni) bulunur.
3. 100 kelimelik metindeki ortalama hece sayısını (x ekseni) bulun.
4. İki koordinatın kesiştiği bölge, not puanını gösterir (Çetinkaya, 2010).

Şekil 3 *Fry Okunabilirlik Grafiği*



Not. "Okunabilirlik (readability) kavramı", T. Temur, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2003, *S.13*,169-180, 177 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Fry Okunabilirlik Grafiği'nde, yatay eğri çizgisi altındaki noktalar normalden daha uzun tümceleri temsil ederken çizginin üstündeki noktalar normalden daha uzun

sözcükleri temsil eder. Grafik içinde bulunan sayı değerleri ise eğitim düzeylerine denk gelir. Yani bir metnin belirli bir noktada eğri çizgisiyle kesişme durumu, o metnin o eğitim düzeyine uygun olduğuna işaret eder. Daha düşük numaralı bölgeler daha kolay okunabilir metinleri, daha yüksek numaralı bölgeler ise daha zor okunabilir metinleri göstermektedir.

2.3.1.8. Spache formülü

Spache okunabilirlik formülünden okul dönemini kapsamaz. Okul kademesine girmemiş çocuklar için kullanılan metinlerin ölçülmesinde bu formülden yararlanılır. Bu formül, bir sözlük formülü olup kendi kelime listesindeki kelimeler ile incelemeye tabi tutulan materyaldeki kelimeler karşılaştırılarak okunabilirlik seviyeleri hakkında bir değerlendirme yapılır. Formül değişkenlerinin toplam cümle ve kelime sayısı, ortalama cümle uzunluğuna ulaşmayı sağlar (Eraslan, 2008).

2.3.1.9. ARI dizin formülü

Senter ve Smith (1967) tarafından Amerikan ordusu için geliştirildi. Formül, Otomatik Okunabilirlik İndeksi olarak Türkçeye çevrilebilir. Bu formül yönteminin teknik alt yapısında, elektrikli daktiloların gerçek zamanlı olarak izlenebilmesi vardır (MEB, 2021).

Tablo 3 *ARI Okunabilirlik Dizini*

ARI = (4.71 x OKU) + (0.6 x OCU) -21.43	
ARI (Otomatik okunabilirlik endeksi)	Hesaplama sonucunda çıkan okunabilirlik puanı
OKU (Ortalama Sözcük Uzunluğu)	Harf skorunun sözcük sayısına bölümü
OCU (Ortalama Tümce Uzunluğu)	Sözcük sayısının tümce sayısına bölümü

Not. "Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım", A. Benzer, 2020, *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, *5(1)*, 47-82, 52 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi kelime zorluğunun (kelime başına düşen harf sayısı) ve cümle zorluğunun (cümle başına düşen kelime sayısı) temsil oranlarından yola çıkılarak formül geliştirilmiştir. Okunabilirlik puanlarının çoğu, cümle yapısı ile ilgilidir ve cümle başına düşen ortalama kelime sayısını ölçmektedir (Keskin vd., 2020). Bu formülde ise okunabilirlik zorluğu belirlenirken en küçük altbiçimcik olan harf de işleme dahil edilmiştir (Senter ve Smith, 1967). Böylece,

metnin anlaşılması için gereken tasarruf ve proses hakkında bir tahmin yapmak mümkün olacaktır (Çıplak, 2022).

2.3.2.0. Lix ve Rix formülü

Birçok yabancı dilde kullanılan bu formül, ortalama cümle uzunluğunun ve uzun kelime sayısının hesaplanması esasına dayanır. Uzun kelime sayısının tümce sayısına bölünmesiyle Rix değeri elde edilir. Formülde kullanılan adımlar aşağıda sıralanmıştır (Şimşek, 2019).

1. Metinden 10 cümlelik birkaç misal seçilir. Bu misaller, metnin uzunluğuna bağlı olarak 10 ila 20 tümce arasında olabilir.
2. Parantezler, kesme işareti ve diğer noktalama unsurları dışında yedi veya daha fazla karakter içeren kelimeler sayılır. Rakamlar, tarihler ve kısaltmalar tek kelime olarak sayılır.
3. Uzun kelime sayısı, toplam cümle sayısına bölünerek Rix değeri elde edilir.

Bu adımlar, metnin okunabilirlik seviyesini analiz edebilmek için noktalama işaretleri haricinde tüm biçimsel özelliklerin dikkate alındığını göstermektedir. İmla ve yazım kuralları formülün dışında tutulmuştur. Örneklem diğer formüllere göre daha az tutulmuştur (İskender, 2013).

2.3.2.1. FORCAST formülü

Forcast Okunabilirlik Formülü, İskenderiye merkezli Virginia'daki İnsan Kaynakları Araştırma Kurumu tarafından geliştirilmiştir. Amerika ordusundaki askeri ve teknik uzmanların okuma ihtiyaçlarını belirleme amacı güdülmüştür. 1973 yılında J.S Caylor, T.G. Sticht ve J.P. Ford araştırmacılar tarafından bu görev üstlenilmiştir. Yazarlar, okunabilirlik formülünü aşağıdaki prensiplere dayanarak oluşturmuşlardır (Dubay, 2004).

1. Askeri personellerin kullandığı okuma materyallerini ele alır.
2. Yetişkin bireyler ve ordu mensupları için hazırlanmıştır. Teknik personele yönelik hazırlanan bu formül, belli bir kesim tarafından kullanışlı olabilmekte ama tüm okuma materyalleri açısından uygun düşmemektedir.

3. Standart ofis personelinin özel eğitim veya ekipmana ihtiyaç duymadan materyale erişilebilir olması amaçlanmaktadır (Dubay, 2007). Forcast Okunabilirlik Formülü'nü uygulamak için aşağıdaki adımlar izlenir (Çıplak, 2022):

1. 150 kelimelik bir örnek metin belirlenir.
2. Örnek metindeki tek heceli sözcüklerin sayısı saptanır (N).
3. Bu adımda metindeki tek heceli sözcükler 10'a bölünür.
4. Bir önceki adımda elde edilen sonuç 20'den çıkarılır. Yukarıdaki adımların matematiksel formülü aşağıdaki gibidir.

$$GL = 20 – (N \div 10)$$

Bu formül, dil kullanım seviyesi yüksek bireylere yönelik fonksiyonel bir hizmet sunar. Anketler, formlar, çoktan seçmeli testler ve iş materyallerinin değerlendirilmesi için uygundur. Bu nedenle, daha alt kademedeki bireylerin okuma materyallerini değerlendirmek için farklı formüller daha isabetli olmaktadır.

2.3.2.2. COLEMAN formülü

Coleman (1965) tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü, genel kullanım için farklı fonksiyonları işleme almaktadır. Coleman, çıkartma işlemlerini kullanarak okunabilirlik düzeyini hesaplayan ilk araştırmacıdır. Sözcük türleri belirlenerek çıkartma işlem aşmaları yapılmıştır (Dubay, 2004). Coleman'un okunabilirlik formülü aşağıdaki aşamalardan oluşur (Çıplak, 2022).

$C\% = 1.29w – 38.45$
$C\% = 1.16w + 1.48s – 37.95$
$C\% = 1.07s + 1.18s + .76p – 34.02$
$C\% = 1.04w+ 1.06s+ .56p – .36prep – 26.01$

Formülde:
C%: Doğru çıkartma işlemi yüzdesidir.
w: Yüz kelimedeki tek heceli kelime sayısıdır.
s: Yüz kelimedeki cümle sayısıdır.
p: Yüz kelimedeki zamir sayısıdır.
prep: Yüz kelimedeki edat sayısıdır.

Coleman formülü, sırasıyla 0.86, 0.89, 0.90 ve 0.91'lik yüksek korelasyon değerleri vermiştir. Çıkartma işlemlerinin yüksek ve tutarlı katsayılar sunması, bu formüldeki güvenirliliği artıran bir etken olmaktadır. Coleman formülü, metnin okunabilirlik düzeyini hesaplamak için kullanılan ve farklı değişkenleri içeren bir yaklaşıma sahiptir. Bu formül; metindeki tek heceli kelimeler, cümleler, zamirler ve edatlar gibi sözcük guruplarını da dahil ederek okunabilirlik puanını hesaplamayı amaçlar (Dubay, 2004).

2.3.2.3. Bormuth ortalama çıkartma formülü

Bormuth (1969), metinlerde yer alan yirmi dilsel değişken ile anlama arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Daha sonra bu çalışmadan elde ettiği verilere ve bulgulara dayanarak 24 okunabilirlik formülü geliştirmiştir. Geliştirdiği bu formüllerden alan yazınında en yaygın olanı 1981 yılında uyarlanan 'Ortalama Çıkartma Formülü'dür. Ortalama Çıkartma Formülü, 3 değişken kullanmaktadır.

1. Orijinal Dale-Chall listesindeki 3000 kelime sayısı
2. Ortalama kelime uzunluğu (yazı birim temelli)
3. Ortalama cümle uzunluğu

R = .886593 - .083640 (LET/W) + .161911(DLL/W)^3 - 0.021401
(W/SEN) +.000577(W/SEN)^2 - .000005 (W/SEN)^3

DRP: (1-R) x 100

R: Ortalama çıkartma puanıdır.

LET: Metindeki harflerdir.

W: Metindeki sözcüklerdir.

DLL: Özgün Dale-Chall listesinde yer alan sözcük listesidir.

SEN: Metindeki tümcelerdir.

DRP: Okuma gücü derecesini (0-100 ölçeğinde 30: çok kolay, 100: çok zor) ifade etmektedir (Dubay, 2007).

Bormuth çalışması baz alınarak metinlerin derecelendirilmesinde yeni bir kıstas belirlenmiştir. MacGinitie ve Tretiak (1971) tarafından da sonuçlar

doğrulanmıştır. Bu formül, klasik değişken güvenilirliğine ek olarak cümle uzunluklarına karşılık gelmektedir ve en doğru gösterge olmaktadır. (Bormuth, 1969).

2.3.2. Türkçe için hazırlanan okunabilirlik formülleri

Ana dile ait okunabilirlik çalışmalarının sayısı sınırlıdır. Mevcut çalışmaların çoğu, ders içerikli metinlerin okunabilirliğine odaklanmış ve öğrenci düzeyine uygun olup olmadığına dair görüş belirtmekten öteye geçememiştir. Ulusal alanyazındaki akademik çalışmalarda görüldüğü üzere genellikle İngilizce metinlerin okunabilirlik ölçüm araçlarından istifade edilmiştir.

Türkiye'de okunabilirlik kavramına yönelik ilk formül tasarımı, Ender Ateşman tarafından 1997 yılında gerçekleştirilmiştir. Ardından Gökhan Çetinkaya ve Leyla Uzun tarafından 2010 yılında bir okunabilirlik formülü geliştirilmiştir. Bir diğer okunabilirlik formülü çalışması ise Bezirci ve Yılmaz tarafından 2010 yılında yapılan çalışmadır.

2.3.2.1. Ender Ateşman formülü

1997 yılında Ender Ateşman tarafından yürütülen çalışmada okunabilirliği ölçmek adına, ortalama cümle uzunluğu – ortalama kelime uzunluğu – hece skoru değişkenlerinden yararlanılmıştır. Ateşman (1997), formülünü 'Flesch Okuma Kolaylığı Formülü'nden uyarlamış ve 'Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi' başlıklı makalesinde açıklamıştır. Ateşman (1997), farklı alanlardan (bilimsel, felsefi, edebi eserler, haber metinleri vb.) farklı zorluktaki metinleri seçmiş ve bu metinleri en zordan en kolaya doğru sıralamıştır.

Ateşman (1997) metinden elde edilen ortalama hece, kelime ve cümle uzunluklarını kullanarak okunabilirlik için gereken katsayıları formüle etmiştir. Bu katsayılardan yola çıkarak metnin güçlüğü hakkında bir değerlendirme yapılabileceğini göstermiştir (Ateşman, 1997). Türkçe yazılmış en kolay metinlerde kelime (hece) uzunluğu 2.2, cümle (kelime) uzunluğu 4 olarak belirlemiştir. Okunabilirliği en zor metinlerde ise kelime (hece) uzunluğunu 3 ve cümle (kelime) uzunluğunu 30 olarak belirlemiştir. Ateşman (1997)'a göre, bir kelimenin (hece olarak) ve bir cümlenin (kelime olarak) Türkçe okunabilirlik ortalamasına karşılık gelen aralık katsayıları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4 *Ateşman Formülü Türkçe Kelime (Hece) ve Cümle (Kelime) Ortalamaları*

	Kelime Uzunluğu (Hece)	Cümle Uzunluğu (Kelime)
En kolay metin	2,2	4
En zor metin	3	30

Not. "Okunabilirlik (readability) kavramı", T. Temur, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2003, s.13,169-180, 178 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Ateşman (1997) okunabilirlik formülünün hesaplama şekli ve kısaltmaların karşılık geldiği açıklamalar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Türkçe karakter sayısından çıkarılan puanların cebirsel dizilimi standart bir ölçüye dayandırılmıştır. Tümdengelimli bir okunabilirlik hesaplamasının ilk örneği olması bakımından öncü olma hüviyetine sahiptir.

Tablo 5 *Ateşman Okunabilirlik Formülü*

AOP = 198,825 – (40,175 x OKU) – (2,610 x OCU)	
AOP (Ateşman Okunabilirlik Puanı)	Formül verilerinden çıkan okunabilirlik puanı
OKU (Ortalama Kelime Uzunluğu)	Hece sayısının kelime sayısına bölümü
OCU (Ortalama Cümle Uzunluğu)	Kelime sayısının cümle sayısına bölümü

Not. "Okunabilirlik (readability) kavramı", T. Temur, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2003, s.*13*,169-180,177 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Ateşman (1997)'ın geliştirdiği okunabilirlik formülüne göre elde edilen puan aralığı, farklı düzeydeki okurların dil becerilerini referans alır. Okunabilirlik düzeyleri için Çok Zor, Zor, Orta, Kolay ve Çok Kolay olmak üzere beş kategori oluşturmuştur. Bu kategorilerin belirlenmede, metnin birey tarafından nasıl algılandığı baz alınmıştır.

Çok zor düzeyde okunabilirlik skoru 0-29 arasındadır ve metnin çok zor olduğu görülmektedir. Bu tür metinler genellikle akademik veya teknik düzey sınıfındadır. Üst kademelerde kullanılmalıdır.

Zor düzeyde okunabilirlik skoru 30-49 arasındadır ve metnin zor olduğu görülmektedir. Bu metinler, özellikle uzmanlık gerektiren konuları içeren veya yoğun teknik terimlerin kullanıldığı metinler olabilir. Akademik seviye metinlerdir.

Orta düzeyde okunabilirlik skoru 50-69 arasındadır ve metnin orta düzey okunabilirliğe sahip olduğu kabul edilir. Bu tür metinler, genel okuyucuya hitap eden ve daha yaygın ifadelerin kullanıldığı metinlerdir. Günlük hayata dönüktür.

Kolay düzeyde okunabilirlik skoru 70-89 arasındadır ve metin kolay kategorisinde yer almaktadır. Bu metinler, genellikle kolay ve anlaşılır bir dil kullanılarak yazılmıştır. Alt kademelerdeki kitleye hitap etmektedir.

Çok kolay düzeyde okunabilirlik skoru 90-100 arasındadır ve metinlerin çok kolay sınıfında olduğu görülmektedir. Bu tür metinler, genellikle ilk çocukluk çağı kitaplarından ve dil açısından başlangıç düzeyindeki öğrenme materyallerinden oluşur. Öğretim kademesine yeni dahil olanlar için kullanılmalıdır (Ateşman, 1997).

Ateşman'ın (1997) belirlediği skorlara denk gelen okunabilirlik düzeyleri tablo 6'da gösterilmiştir. Tabloda okunabilirlik düzeyleri, elde edilen skora göre en basit düzeyden en zor düzeye doğru aşağı yönlü sıralanmıştır. Metinlerin taşıdıkları güçlük düzeyleri, eğitim kademelerinde taksonomik ilerlemenin neticesi olarak anlam düzeyinin de zorlaştığını göstermektedir.

Tablo 6 *Ateşman Okunabilirlik Düzeyleri*

Düzeyler	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Not. "Okunabilirlik (readability) kavramı", T. Temur, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 2003, *S.13*,169-180, 178 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

2.3.2.2. Çetinkaya – Uzun formülü

2010 yılında geliştirilen bu formülün Türk dil yapısına en uygun ve kapsamlı bir şekilde hazırlandığı yazarlarca öne sürülmüştür. Okuma kültürünü yaygınlaştırmak maksadıyla yola çıkılmış ve metinlerin seçiminde okunabilirlik ölçütlerinden yararlanılması gerektiği görüşünden hareket edilmiştir. Formül, Türkçe metinlerin okunabilirlik seviyesini analiz etmek ve sınıflandırmak maksadıyla Türkçeye özgü dilsel özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır (Çetinkaya, 2010).

Metinden alınan 100 kelime uzunluğundaki örneklemde toplam hece sayısı, toplam kelime sayısı ve toplam cümle sayısı belirlenir. Belirlenen bu matematiksel veriler, oranlanmış değerlerle işleme tabi tutulur ve elde edilen sonuçlara göre okunabilirlik düzeyi belirlenir. İlk başta, toplam hece sayısı toplam kelime sayısına bölünerek ortalama kelime uzunluğu bulunur. Toplam kelime sayısı, toplam cümle

sayısına bölünmesiyle de ortalama cümle uzunluğu elde edilir. Ortalama cümle uzunluğu, metnin seviyesi hakkında yorumsal değer taşır (Çetinkaya, 2010).

Tablo 7 *Çetinkaya – Uzun Okunabilirlik Formülü*

ÇOP = 118,823 - (25,987 x OSU) - (0,971 x OTU)	
ÇOP (Çetinkaya Okunabilirlik Puanı)	Formül neticesinde çıkan okunabilirlik puanı
OSU (Ortalama Sözcük Uzunluğu)	Hece sayısının sözcük sayısına bölümü
OCU (Ortalama Cümle Uzunluğu)	Sözcük sayısının cümle sayısına bölümü

Not. "Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım", A. Benzer, 2020, *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 5(1),* 47-82, 55 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü, üç farklı düzey okuma türüne denk gelmektedir. Bu okuma türleri eğitim kademelerindeki metin güçlüklerinden yola çıkılarak belirlenmiştir. Engelli düzey (Frustration Reading Level) metnin akademik üstü bir seviyeye, eğitsel okuma düzeyi (Instructional Reading Level) okul metin çalışmalarına ve bağımsız okuma düzeyi (Independent Reading Level) basit metinlere denk gelmektedir (Mert, 2018). Bu formülün karşılık geldiği değer aralıkları aşağıdadır.

Tablo 8 *Çetinkaya – Uzun Okunabilirlik Düzeyleri*

Çetinkaya Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Seviyesi
0-34	Engelli okuma	10, 11, 12. sınıf
35-50	Eğitsel okuma	8, 9. sınıf
51+	Bağımsız okuma	5, 6, 7. sınıf

Not. "Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım", A. Benzer, 2020, *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 47-82, 55 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Bağımsız okuma düzeyi, okurun herhangi bir destek almaksızın metnin içeriğine sahip olabilmesidir. Okur basit metni tek başına anlamlandırabilir. Bu düzey eğitim kademesinin en alt seviyesidir. Eğitsel okuma düzeyi, okurun bir mentorun yardımıyla metni çalışabilmesidir. Destekli bir şekilde metnin anlamlandırabilmesidir. Orta kademe eğitim düzeyine karşılık gelir. Engelli okuma düzeyi**,** metnin okuyucu seviyesinin üzerinde olduğu için bilişsel anlamlandırma yapılamamaktadır. Okur, mentor yardımı alsa dahi metinle çalışamaz. Okurun metni anlamlandıramayacağı düzeyi ifade eder.

Bu maddelerden yola çıkarak Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü için okuyucunun metin üzerinde ne kadar serbest bir şekilde çalışabileceğini ve metni ne derecede anlamlandırabileceğini belirleyen analiz yöntemi olduğu sonucuna da ulaşılabilir. Okunabilirlik seviyelerinin belirlenmesi de bu senteze göre olmaktadır. 'Çetinkaya – Uzun (2010) Okuma Formülü'nde ortalama kelime uzunluğu ve cümle uzunluğu şeklinde iki değişken bulunmaktadır. Formülünün uygulama aşamaları aşağıda sıralanmıştır (Çetinkaya, 2010).

1. İlgili metnin tamamındaki hece, kelime ve tümce sayısı belirlenir.
2. Toplam hece sayısı toplam sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük uzunluğu bulunur.
3. Toplam sözcük sayısı, toplam tümce sayısına bölünerek ortalama tümce uzunluğu bulunur.
4. Elde edilen veriler formüle göre yerleştirilir.
5. Sonuç tablosuna bakılarak metnin okunabilirlik değerlendirmesi yapılır. (Çetinkaya, 2010).

2.3.2.3. Bezirci – Yılmaz formülü

Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından revize edilen okunabilirlik formülü, çeşitli dergi ve kitap türlerinin okunabilirliğini belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Kriter olarak tek heceli kelime oluşumları seçkiye dahil edilmemiştir. Yeni okunabilirlik eşitliğinin amacı, bir metnin hangi sınıf düzeyine hitap ettiğini bulmak ve katalog oluşturmaktır. Ayrıca web uygulamalarında ve Türkçe DDİ çalışmalarında kullanılabilir bir online kütüphane hedeflenmiştir. Böylece okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramlarının ağ tabanlı bir yazılımla ilişkilendirilmesi mümkün olacaktır (Bezirci ve Yılmaz, 2010). İzlenen adımlar:

1. Materyallerdeki toplam karakter, harf, hece, kelime, cümle ve çok heceli sözcük sayıları belirlenmiştir. Özellikle 4 heceden fazla olan kelime uzunlukları hesaplamaya dahil edilmiştir.
2. İngilizce için tercih edilen 5 mühim okunabilirlik formülü (Gunning, Fog, SMOG, FRES, ARI ve Flesch-Kincaid) Türkçe için uyarlanmaya çalışılmış ve sonuçlar karşılaştırılmalı ele alınmıştır.

3. Araştırmaya dahil edilen metinler değerlendirilerek Türkçe ortalamaları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar, Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemek için referans olmuştur.

4. Metinlerdeki bir heceli, altı heceli veya daha fazla heceli kelime skorları belirlenmiştir. Metinlerin taşıdıkları girift kelime sayısı göz önünde bulundurulmuştur.

5. Bir metindeki ortalama sözcük sayısı (hece sayısına göre) ve sözcüklerin sıklığı (tekrar sıklığı) (hece sayısına göre) bulunmuştur. Bu sonuçlar, metinlerdeki sözcük dağılımını ve sıklığını gösteren grafiklerle sunulmuştur. Formül neticesinde ortaya çıkan değer aralıkları farklı metin düzeylerinde farklı sonuçlar vermektedir (Bezirci ve Yılmaz, 2010). Takip edilen aşamalar şunlardır:

Yeni Okunabilirlik Değeri (YOD) = $\sqrt{OKS}\ x\ (H3\ x\ 0{,}84) + (H4\ x\ 1{,}5) + (H5\ x\ 3{,}5) + (H6\ x\ 26{,}25)$

H3: Bir cümlede olan ortalama üç heceli kelime sayısı

H4: Bir cümlede olan ortalama dört heceli kelime sayısı

H5: Bir cümlede olan ortalama dört heceli kelime sayısı

H6: Bir cümlede olan ortalama altı ya da altıdan fazla heceli kelime sayısı (Bezirci ve Yılmaz, 2010).

Tablo 9 *Bezirci – Yılmaz Okunabilirlik Düzeyleri*

Yeni Okunabilirlik Değeri	Sınıf Düzeyi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

Not. "Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım", A. Benzer, 2020, *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 5(1),* 47-82, 55 sayfa numarası'ndan alınmıştır.

Formülün tatbik edilmesi neticesinde ortaya çıkan güncel okunabilirlik değeri için 4 seviye belirlenmiştir. Tabloya göre okunabilirlik değeri 1'e yaklaştıkça okunabilirlik güçlüğü ilköğretim seviyesine yaklaşmakta, 9 – 12 aralığı ise lise düzeyine denk gelmektedir. Lisans düzeyi için belirlenen akademik kitap güçlüğü 13 – 16 aralığındadır. Son düzey olarak görülen 16 ve üzeri seviyede lisansüstü metin yazımları dikkate alınmıştır.

2.4. Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Sevim AK

Sevim AK, Samsun'da dünyaya geldi. 1976'da Yıldız Teknik Üniversitesi Kimya Mühendisliğinden mezun oldu. Biyokimya uzmanlık eğitiminin ardından, 25 yıl boyunca Heybeliada Sanatoryumunda ve özel kliniklerde çalıştı. Oyun oynamaya benzettiği yazma tutkusu öğrencilik yıllarına uzanan Sevim AK'ın ilk öyküsü, 1985'te Cumhuriyet Gazetesinin pazar ekinde yayımlandı.

İlk çocuk kitabı *'Uçurtmam Bulut Şimdi'* (1987) yayımlandığı yıl, Akademi Kitabevi Çocuk Edebiyatı Öykü Ödülünü kazandı. *Düşlere Sobe* adlı kitabından aynı adla uyarlanan oyunda Ankara Devlet Tiyatrolarında sahnelendi. *Horoz Adam ve Korsan* aynı zamanda Uluslararası Çocuk ve Gençlik Kitapları Kurulunun (IBBY) 'Engelli Çocuk ve Gençlere Dair Göze Çarpan Kitaplar' kataloğuna seçildi. 2000 – 2007 arasında İLKYAR Vakfının Gezici Projeleri kapsamında ODTÜ'nün desteğiyle 160 yatılı bölge okulu ve 30 köy okulunda gerçekleştirdiği öykü okuma ve yazma etkinliklerindeki anıları *Güneş Çocukları* adlı kitapta toplandı. Bu etkinliklerin sonuçları, Fransa'da *Lignes D'Ecritures*'ün çeşitli sayılarında da yayımlandı.

Çocuklar için 30'dan fazla kitap kaleme aldı. Bazı kitapları Almanca, Arapça, Korece ve Felemenkçeye çevrildi. *Kırık Şemsiye* adlı resimli öykü kitabı, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD) tarafından 2006 yılının En İyi Resimli Kitabı seçildi. 2009'da Astrid Lindgren Anma Ödülü, 2012'de ise Hans Christian Andersen Ödülü gibi çocuk edebiyatının Nobel'i kabul edilen iki prestijli ödüle aday gösterildi.

Televizyon çocuk programları için senaryolar, *Leylek Kardeş* adlı animasyon dizi için öyküler yazdı. İstanbul'da yaşayan Sevim AK, çocuk gerçekliğine ve sorunlarına odaklanmayı da sorumluluk haline getirdi. Şehrin özellikle çok sevdiği sokaklarında ve adalarında, kedilerin ve martıların eşliğinde bambaşka hayatları ve hayalleri öyküleştirmektedir (Ak, 2003).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Okunabilirlik ile ilgili yapılan araştırmalar

Türkçe metinlerin okunabilirliği ile ilgili yapılan yayınların son dönemde oldukça arttığı söylenebilir. Bu akademik çalışmaların gövdesini özellikle yüksek lisans tezleri ve araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili

literatür taraması sonucunda, çocuk edebiyatı eserlerini merkeze alan aşağıdaki yazınlar tespit edilmiştir.

Teke (2016) yüksek lisans tezinde, Hasan KALLİMCİ'nin eserlerini incelemiştir. Yazarın farklı gelişim dönemlerine ait on yedi eserinden on tanesi seçilmiş ve okunabilirlik açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Teke, çocuklardaki okuma alışkanlığının kazandırılmasında eserlerin sadece niteliği değil niceliğinin de önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Araştırmacı, çalışmasında nitelikli kitaplarda bulunması gereken özelliklerin içinde okunabilirliğin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okunabilirlik sayesinde kitap hakkında bir hükme varılabileceğini, formül sonuçlarına göre okuma düzeyinin velilere ve öğretmenlere gerekli alt yapı bilgisini sağlayacağını öngörmüştür.

Rada (2016) yüksek lisans tezinde, genel bir okunabilirlik değerlendirmesi yapmış ve farklı kaynaklardaki okunabilirlik formülleri hakkında bilgiler vermiştir. Bu araştırmanın sınırlarını belirlerken okuma düzeyini A1 ve B1 olarak seçmiştir. Kaan Murat YANIK'ın on eserini okunabilirlik açısından incelemiştir. Alanyazında genellikle ders kitaplarının okunabilirliği incelendiğini belirterek kendi çalışmasında edebi bir esere değinmek istediğini dile getirmiştir. Çalışmanın sonucunda, araştırmada incelenen 10 öyküden 8'i orta, 1'i kolay ve 1'i zor düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonuç ve öneri kısmında ise okunabilirliğin gerekliliğinden bahsetmiştir.

Semiz (2019) yüksek lisans tezinde, okunabilirlik sayesinde kitaplarla ilgili doğru seçim yapılabileceğini ve okunabilirliğin okuma becerisine doğrudan hitap ettiğini dile getirmiştir. Gülten DAYIOĞLU eserlerinin hangi yaş ve seviyeye uygun olduğu okunabilirlik açısından incelenmemesi üzerine, alandaki boşluğa doldurmaya katkı sağlayacak bir çalışmanın varlığına ihtiyaç duymuştur. Yazar hakkında yapılan bazı çalışmaların çocukların gelişim dönemleri baz alınarak duyuşsal ya da bilişsel yönlerden ele alan kitap incelemeleri olduğunu tespit etmiştir. Okunabilirlik adına yazarın romanlarına tatbik edilecek herhangi bir çalışmanın olmadığını açıklamıştır. Okunabilirlik sayesinde diğer gelişim hedeflerinin de destekleneceği yönünde görüş beyan etmiştir. Çalışmasında, Ateşman ile Çetinkaya – Uzun'a (2010) formüllerini Gülten Dayıoğlu eserlerine tatbik etmiş ve elde edilen okunabilirlik verilerine göre eserlerin güçlüklerini yorumlamıştır. Okunabilirlik seviyesinin ortaokul seviyesinin üstünde olduğu tespit edilmiştir. İleri eğitim düzeyine uygun düşen romanların dil yönünden sadeleşmesi gerekliliğine de vurgu yapılmıştır.

Çinpolat (2019) yüksek lisans tezinde, Miyase SERTBARUT'un eserlerini incelemiştir. Yazara dair on kitap incelemeye alınmıştır. Araştırmaya konu olan yazar ve kitap seçiminde, yazarın ödüllü bir edebiyatçı olması neden göstermiştir. Bu çalışmada, Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü uygulanmıştır. Çalışmanın amacını, yazara ait eserlerin ortaokul düzeyine uygun olup olmayacağı savı oluşturmaktadır. Araştırmanın önemini ise temel dil becerilerinden olan okuma becerisinin gelişimine çocuk eserlerinin katkısı ve okul kitapları dışındaki yayınların okunabilirlik düzeyinin tespiti şeklinde dile getirilmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinin okunabilirlik düzeylerinin hedef kitleye uygunluğunun istatistiksel olarak tespit edilmesinin sağlıklı olacağı görüşü de tezin çıkış noktalarından biridir. Sonuç kısmında, kitapların ortaokul düzeyine uygun kitaplar olduğuna hüküm verilmiştir ki kitapların kolay seviyede yer aldığı ve eğitsel okumaya denk geldiği görülmüştür.

Ziya (2019) yüksek lisans tezinde, Behiç AK'a ait çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden hangi düzeyde olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. İncelediği romanların kelime sıklık dizilerini belirleyerek sahip oldukları söz varlığı unsurlarını da tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde problem durumunda yazara ait okunabilirlik ve kelime sıklığı çalışmasının bulunmadığından bahsetmiştir. Alanyazındaki bu boşluğun doldurulması adına çalışmanın yapıldığını belirtmiştir. Bulgular kısmında, okunabilirlikle alakalı sayısal verileri tespit ederek okunabilirlik düzeyini ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda yazara ait romanların, söz varlığı açısından yeterince zengin ve okunabilirlik yönünden ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kayabaşı vd. (2016) ait makalede, Mustafa Ruhi ŞİRİN'ne ait olan öykülerin okunabilirlik açısından incelenmesi yapılmıştır. Nitel araştırma şeklinde desenlenen araştırma modelinde 'Her Çocuğun Bir Yıldızı Var' ile 'Gece Mızıka Çalan Kedi' adlı kitaplar incelenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, eserlerin okunabilirlik skoru orta düzeyde bulunmuştur. Yazarın eserleri, ortaokul ve lise seviyesinde olduğu anlaşılmıştır. Eserlerin herhangi bir düzey içerisinde yer alması gerekirse 7 – 8 – 9. sınıflara hitap ettiği anlaşılmıştır. Çalışmanın kapsamındaki hikayeler hakkında elde edilen sonuçlar, yazarın diğer eserlerinin de bu minvalde ele alınması gerektiği yönünde izlenim oluşturmuştur. Özellikle çocuk edebiyatı eserlerine yönelik okunabilirlik çalışmaları, gelişim dönemlerine göre kitapların sınıflanmasına katkı sağlayacağı görüşünde olmuşlardır.

Tekşan ve Çinpolat'a (2020) ait makalede, Miyase SERTBARUT'un kitaplarının okunabilirlik açısından değerlendirilmesi söz konusudur. Bu çalışmanın çarpıcı yanı ise cinsiyet değişkenini de hesaba katması olmuştur. Yöntem olarak tarama modeli uygun görülmüştür. Araştırmaya söz konusu olan on eser, gerekli izinler alınarak çıkartmalı bir model kapsamında uygulanmış ve gerekli araştırma tamamlanmıştır. Araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin okuma tutumlarının değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Eser seçiminde ve okumanın devam ettirilmesinde, cinsiyet farklılığına vurgu yapılmıştır. Öyle ki cinsiyet durumunun okunabilirliğe ve okuma alışkanlığına etki ettiği sonuçlara yansımıştır.

Divrik ve Ceran'a (2022) ait makalede, Mustafa ORAKÇI'nın 'Ünlülerle Bir Gün' serisi okunabilirlik düzeyi açısından incelemiştir. Bu çalışmada, yazara ait eser ile Ateşman (1997) formülünde belirtilen ortalama sözcük uzunlukları arasında katsayı farklılığı oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eserdeki sözcük uzunluğunun ortalamaya denk düşmesi, öykülerin Türkçenin karakteristik yapısına tamamen uygun olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Eserin nitel özelliğinin yanında nicelik özelliklerinin de denklik göstermesi, okumayı sevdirmek ve okuma kültürünün yaygınlaşması adına olumlu katkı sağlayacağı izlenimi oluşturmuştur.

Ceran (2015) makalesinde, 'Yüz Temel Eser listesi Türk edebiyatı kategorisinde yer alan kitapların okunabilirlik düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin kitaplar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi' konusunu okunabilirlik açısından ele almıştır. Araştırmada, çocuk edebiyatı minvalinde okutulan eserlerin yedinci sınıf yaş ve eğitim düzeyine uygun olup olmadığı amaçlanmıştır. Ateşman (1997) formülü baz alınarak incelenen 49 kitabın okunabilirlik düzeyleri incelenmiş; kitapların 24'ünün kolay, 19'unun orta, 6'sının zor düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kitaplardan bazılarının seviye üzerinde kaldığı ve seçici davranılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eser dilinin güncel kelime sıklığı kullanıma göre sadeleştirmesi de tavsiye edilmiştir.

Akbaş ve Aksoy'a (2024) ait Sevim AK hikâyelerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi adlı makalede, popüler hikâye kitapları ile tanınan yazarın 'Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Gemici Dedem, Anahtar Öyküler ve Uçurtmam Bulut Şimdi' eserleri üzerine yoğunlaşılmıştır. Smog ve Fry okunabilirlik formüllerinin karşılaştırmalı analizi şeklinde ele alınan çalışma, daha önceki çalışmalara nazaran öncü konumundadır. Ayrıca yazara ait eserlerin okunabilirliğine dair hiçbir akademik çalışma yapılmadığı da göz önünde bulundurulması gerekir. İncelenen eserlerin 7 – 11

yaş ve eğitim düzeyine uygun biçimsel özellikler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada okunabilirlik puanlarının eşit dağılım göstermediği ama karşılaştırmalı analizde derin bir farklılaşma olmadığı da görülmüştür.

2.5.2. Sevim Ak ile ilgili yapılan araştırmalar

Sevim AK eserlerine dair alanyazında birçok yüksek lisans tezi ve makale çalışmaları yapılmıştır. Yazarın eserleri, çeşitli incelemelere tâbi tutulmuştur. Araştırmalar kapsamında farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Özlem (2006), 'Çocuk kitaplarında iletiler ve iletilerin aktarım biçimi (Sevim Ak örneği)' adlı yüksek lisans tezinde, çalışmanın kapsamını iletilerin çocuk üzerindeki etkileri olarak sınırlandırmıştır. Yazara ait kitaplardaki iletilerin ve iletilerin aktarılma biçiminden yola çıkan araştırmacı çocukların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişim düzeyine odaklanmıştır. Kitaplarda çocuğun gelişimini olumsuz olarak etkileyebilecek ya da işlenmesi sakıncalı konularda ileti aktarımında bulunulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2015), 'Sevim AK'ın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ögeleri yönünden incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı' adlı yüksek lisans tezinde, Sevim Ak eserlerini oluşturan metinsel unsurları çocuk edebiyatının temel öğeleri yönünden araştırmıştır. Eserlerin Türkçe eğitimine katkısını tespit etmek amacıyla çalışmanın yörüngesini belirlemiştir. Sevim AK kitaplarında çocuğun özdeşim kurabileceği, inandırıcılığı yüksek karakterler kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2008), 'Sevim AK'ın hikâye ve romanlarında yer alan eğitsel iletiler' adlı yüksek lisans tezinde, eserlerin eğitsel iletilerini ortaya koymak istemiştir. Aile ve sosyal çevreye yönelik hazırlanan çalışmanın çerçevesine okul yaşantısı da eklenmiştir. Yazarın kitaplarında işlediği olay, durumlar ve kahramanların gerçek hayatta karşılaşabilecek türden olduğunu gözlemlemiştir. Çocuk edebiyatında önemli bir konu olan eğitselliğin önemine de dikkat edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sevim AK'ın eğitsel iletiler içeren eserlerinde belirlenen ölçütlere uygun davranıldığı tespit edilmiştir.

Güneş (2020), 'Sevim AK'ın Öykülerinde Yer Alan Çocuk Karakterlerin İncelenmesi' adlı yüksek lisans tezinde, Sevim AK kitaplarının karakter incelemesi ve analizinin eksikliğinden kaynaklı bu çalışmanın yapıldığını belirtmiştir. Araştırmacı, yazarın eserlerindeki çocuk karakterlerin açıklık – kapalılık ve devingenlik – durağanlık yönünden gelişim durumlarını incelenmiştir. Eserde yer alan ana

karakterlerin çoğunlukla devingen, yardımcı karakterlerin ise çoğunlukla durağan yapıda olduğu tespit edilmiştir. Karakterle kurulan doğrudan etkileşim, çocukların duygu ve düşüncelerinin gelişimine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tayşi (2019), 'Sevim AK'ın Öykülerinin Duyarlık Eğitimi Açısından İncelenmesi' adlı makalesinde, duyarlık eğitimi açısından Sevim AK kitapları analiz edilmiştir. Çocuk öykülerinden seçme yapılan inceleme de 29 duyarlık konusu incelenmiştir. Çalışmada, yazara ait eserlerin duyarlılık konusunda kapsamlı bir içeriğe sahip olup olmadığına bakılmıştır. Sevim AK'ın eserlerinin duyarlık eğitimini açısından kapsamlı olmasının yanında çocuk kitaplarında olması gereken birçok unsuru da barındırdığı görülmüştür.

Çelik ve Fırat (2020), 'Çocuk Hikâye ve Romanlarında Çocuk Gerçekliği: Sevim Ak Örneği' adlı makalede, çocuk gerçekliği incelenmiştir. Çocuk gerçekliğinin ele alınış şekli de çalışmanın çıkış noktası olmuştur. İncelenen eserlerde çocuk gerçekliği, kurguya özgü çizimlere de yer verebilecek şekilde yer almıştır. Bu çizimlerle hem çocukların eğlenerek okuması hem de düşünmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Yazarın konuyu önemsediğine ve eserlerinde, çocuk gerçekliğine bilinçli bir şekilde yaklaştığına ulaşılmıştır.

Tekşan vd. (2019), 'Sevim AK'ın Eserlerinde Söz Varlığı Unsurları' adlı makalede, söz varlığı ögelerinden kalıplaşmış dil birimleri öncelenmiş ve bu ögelerin nasıl sunulduğu sayısal verilerle ortaya çıkarılmıştır. Türkçenin zengin dil varlığının sezdirilmesi de araştırmanın kapsamı dahilindedir. Çalışma sonucuna göre, Sevim AK'a ait beş kitabın toplam 1202 kalıplaşmış söz varlığı unsuru taşıdığı tespit edilmiştir. Verilere göre incelenen kitapların dilimizin kalıplaşmış söz varlığı unsurlarını başarılı bir şekilde yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte incelenen eserlerde, söz varlığı unsurlarından deyimlere ve ikilemelere daha çok yer verilirken atasözü ve kalıp sözlere daha az yer verildiği anlaşılmıştır.

Karaca ve Temizyürek (2017), 'Sevim AK'ın Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi' adlı makalede, çocuğa görelik ilkesi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öykülerin çocuğa görelik ilkesine uygun olup olmadığı amaçlanmıştır. Öykülerin içerik özellikleri açısından çocuğa görelilik ilkesi barındırdığı tespit edilmiş ancak öykülerin tasarım özelliklerinde bazı eksiklikler belirlenmiştir. Öykülerin sayfa düzeni ve resimlemelerinde çocuk gerçekliği göz ardı edilmiştir. Bu durumun sebebi ise yayınevinin ticari kaygıları olarak görülmüştür.

Aktaş (2016), ‘Okuma Eğitimi Açısından Sevim AK’ın Çocuk Öykülerinde Söz Varlığı’ adlı makalede, ‘Yıldızlar Nereye? ve Duvarlar Resim Olsa’ adlı öykü kitaplarının söz varlığı incelenmiştir. Bu bağlamda; kelimeler, deyimler, atasözleri, tekerlemeler, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıplaşmış sözler, ünlemler, özel isimler, ikilemeler, yansıma sözcükler araştırmaya dahil edilmiştir. İki öykü kitabının toplamda on binin üzerinde (11.646) söz varlığı unsuru barındırdığı tespit edilmiştir. Her iki öykü kitabının da atasözü, tekerleme ve kalıplaşmış söz varlığı açısından zengin olmadığına ulaşılmıştır. Yazarın öykü kitaplarında, çocukların kelime hazinelerini geliştirmeye yönelik farklı kelime kullanımındaki ortak paydanın zayıf olduğuna dair bir sonuç bildirilmiştir.

Özbaşı (2020), ‘Sevim AK’ın Hikâyelerindeki Deyimlerin Detaylı Bir İncelemesi’ adlı makalede, Sevim AK’a ait 19 hikâye incelenmiştir. Hikayeler, deyim zenginliği açısından incelenmiştir. Sevim AK’a ait eserlerde deyim kullanma sıklığının eserlerin özgünlüğüne ve anlam zenginliğine yaptığı katkılar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hacim olarak küçük kitaplar olduğu için barındırdıkları deyim sayısının azlığına dikkat çekilmiştir. Genel anlamda, Sevim AK’ın öykülerinde deyimlerden sıklıkla yararlandığı ve bunları işlevsel olarak kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazarın öykülerinde deyimlerden çokça yararlanması, öykü dilini günlük dile yakınlaştırdığı ve dilin hareketliliğini artırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çiçek ve Aksoy (2016), ‘İsmet Bertan, Sevim AK ve Görkem Yeltan’ın Çocuk Romanlarındaki Başkahramanların Çözümlenmesi’ adlı makalede, hikayelerdeki baş karakterler ele alınmıştır. Çocuklarla özdeşim kuran karakterlerde olması gereken belli başlı özellikler incelenmiştir. Çalışma; açık (geliştirilmiş), kapalı (geliştirilmemiş), devingen (değişen) ve durağan (değişmeyen) karakter özellikleri bağlamında kurgulanmıştır. Hikayelerin karakter yapılanması yönünden başarılı olduğu söylenebilir. Çocuklara okuma zevkini aşılayabilecek ve çocukların başkahramanla özdeşim kurabilecekleri nitelikte yapıtlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kapkıner ve Yazıcı (2020), ‘Sevim AK’ın Çocuk Romanlarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme’ adlı makalede, toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl yansıtıldığı amaçlanmıştır. Ele alınan karakterlerin meslekî davranışları, ev işlerinin paylaşımı ve kişilik özellikleri cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirilmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerine göre uygun karakterlerin geliştirildiği gözlenmiştir. İncelenen kitaplarda, kişilik özelliklerine dair bulguların da toplumsal cinsiyet algısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan mütevellit, toplumun özgün

yapısına bağlı kalınarak karakterlerin oluşturulduğu ve yansıtıldığı söylenebilir. Yazar, var olanı olduğu gibi göstererek çocuk okurun sosyalleşmesinde ve gerçek yaşam algısı oluşturmasında eserlerini aracı kılmıştır.

Kaplan ve Dağı (2019), Sevim AK'ın 'Vanilya Kokulu Mektuplar' adlı kitabının değerler açısından incelenmesi' adlı makalede, Schwartz Değerler Listesi'nde yer alan değerleri göz önünde bulundurarak eseri incelemişlerdir. Eserde hangi değerlere yer verildiğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Sevim AK'ın Vanilya Kokulu Mektuplar öyküsü ve Schwartz'ın 10 değeri harmanlanarak analiz edilmiştir. Değerlerin alt iletiler şeklinde kitap içine yerleştirildiği gözlenmiştir. İlgili eserden, değerlerin aktarılması ve model oluşumu noktasında yararlanılmasının faydalı olacağı tespit edilmiştir. Değerlerin direkt verilmek yerine örtülü bir şekilde verilmesi, okuyucuların kendine bir pay çıkarması açısından oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şen'in (2012) Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu'nda sunduğu 'Çocuk Edebiyatında Bir Yaşam Gerçekliği Olarak Ölüm Olgusu Üzerine Bir İnceleme (Sevim Ak Örneği)' adlı çalışmada, ölüm olgusuna dikkat çekilmiştir. Sevim AK'a ait çocuk romanlarında merkeze oturtulmayan ölüm izleği, yaşam gerçekliğiyle karşılaştırılmış ve karamsarlığa düşürmeyen bir biçimde ölüm izleğinin işlenip işlenmediği araştırılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen yapıtlar, çocuk düzeyini ve gerçekliğini yakalamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eserlerde, ölüm izleği merkezi bir yere konumlandırılmamakla birlikte çocuk okurun ölüm gibi bir gerçeği göz ardı etmediği de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Sevim AK'a ait eserlerin okunabilirliğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında gerekli dokümanlar temin edilerek örneklem değişkenleri gözlenmiştir.

3.2. Araştırma Dokümanları

Bu çalışmada, yazara ait 16 hikâye kitabının okunabilirliği incelenmiştir. Çocuk edebiyatı üzerine birçok eseri bulunan Sevim AK'ın popüler kitaplarından seçkiler alınmıştır. Elde edilen bulgular karşılaştırmalı analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu eserler şu şekildedir:

1. Uçurtmam Bulut Şimdi
2. Babamın Gözleri Kedi Gözleri
3. Vanilya Kokulu Mektuplar
4. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino
5. Lodos Yolcuları
6. Domates Saçlı Kız
7. Az Buçuk Teo
8. Gemici Dedem
9. Horoz Adam ve Korsan
10. Şarkını Denizlere Söyle
11. Sıcak Çikolatalı Yolculuklar
12. Saçlarında Soru İşaretleri

13. Gazete Fısıltıları
14. Gökkuşağı Yazı
15. Melo
16. Anahtar Öyküler

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılacaktır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman incelemesi, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir (Karasar, 2016). Bu çalışmada, Sevim AK'a ait 16 kitabın biçimsel yapı unsurları tespit edilerek okunabilirlik analizi alınmıştır.

3.4. Veri Analizi

Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen bu çalışmada, verilerin analizi için nitel araştırma yaklaşımına uygun olan tarama modeli uygulanacaktır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmasını içerir (Karasar, 2016).

Kitaplarda var olan nicelik özellikleri, metne ait güçlük durumunun yaş ve eğitim düzeyi açısından okunabilirlik yönlü incelenmesine uygun düşmektedir. Araştırmanın örneklemi 'tarama modeli' seçiminde belirleyici olmuştur. Sevim AK'a ait hikâye kitapları, Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formüllerine göre karşılaştırmalı analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Uçurtmam Bulut Şimdi Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Farklı hikayelerin birleşiminden oluşan bir kitaptır. İçerisinde bulundurduğu illüstrasyon çizimlerle anlatı zenginleştirilmiştir. Kahramanın yaşadığı türlü olaylar ve bu olaylar karşısındaki duygular anlatılmaktadır. Uçurtmam Bulut Şimdi adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 10 *Uçurtmam Bulut Şimdi Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Uçurtmam Bulut Şimdi	22,019	8,444	1,882

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 22,019 / 8,444

= 2,607

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 8,444 / 1,882

= 4,486

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,607 – 0,971 x 4,486

= 118,823 – 67,748 – 4,355

= 46,720

Formülün Uçurtmam Bulut Şimdi kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 46,720'dir. Kitabın, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Uçurtmam Bulut Şimdi hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,607 – 2,610 x 4.486

= 198,825 – 104,736 – 11,708

= 82,381

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 82,381'dir. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Uçurtmam Bulut Şimdi adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Babamın Gözleri Kedi Gözleri Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Günlük hayatından içinden seçilen bir sorun ve çözümü ele alınmıştır. Konu, annesi ile babası ayrılacağı için günlerini babasından ayrı geçirmeye başlayan Ayçiçeği'nin geçirdiği kötü günlerdir. Kahraman, sorunlarla baş etmeyi öğrenirken çok yönlü geliştiğini de fark eder. Babamın Gözleri Kedi Gözleri adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 11 *Babamın Gözleri Kedi Gözleri Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Babamın Gözleri Kedi Gözleri	29,406	11,518	2,339

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 29,406 / 11,518

= 2,553

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 11,518 / 2,339

= 4,924

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,553 – 0,971 x 4,924

= 118,823 – 66,344 – 4,781

= 47,698

Formülün Babamın Gözleri Kedi Gözleri kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 47,698'dir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Babamın Gözleri Kedi Gözleri adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,553 – 1,610 x 4,781

= 198,825 – 102,566 – 7,697

= 88,562

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 88,562'dir. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Babamın Gözleri Kedi Gözleri adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Vanilya Kokulu Mektuplar Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Fantastik bir kurgudur ve yaşama dair zorlukların üstesinden gelmeye çalışan bir çocuk kahraman anlatılmaktadır. Zorluklarla mücadele edilirken bireyin kendine yönelen içsel bir bakış da vardır. Mutluluğu bulmaya dair iyimser bir hikâyedir. Vanilya Kokulu Mektuplar adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 12 *Vanilya Kokulu Mektuplar Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Vanilya Kokulu Mektuplar	37,516	14,495	2,762

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 37,516 / 14,495

= 2,588

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 14,495 / 2,762

= 5,248

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,588 – 0,971 x 5,248

= 118,823 – 67,254 – 5,095

= 46,474

Formülün Vanilya Kokulu Mektuplar kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 46,474'tür. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Vanilya Kokulu Mektuplar adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,588 – 2,610 x 5,248

= 198,825 – 103,972 – 13,697

= 81,156

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 81,156'dır. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Vanilya Kokulu Mektuplar adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve CinoAdlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Anlatıda kahramanlar çocuk değildir. Karakterlerin gözünden dış dünyada unutulan duyguların mücadelesi verilmiş ve farklı olaylarla sevgiye dair güzellikler sunulmuştur. İmkânsız da olsa sevginin gücü dile getirilmiştir. Puf, Pufpuf, Cuf,

Cufcuf ve Cino adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 13 *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino	26,254	10,266	1,851

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 26,254 / 10,266

= 2,557

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 10,266 / 1,851

= 5,546

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,557 – 0,971 x 5,546

= 118,823 – 66,448 – 5,385

= 46,990

Formülün Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 46,990'dır. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,557 – 2,610 x 5,546

= 198,825 – 102,727 – 14,475

= 81,623

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 81,623'tür. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Lodos Yolcuları Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Kitapta, bir doğa olayının kahramanlar üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Yaşam gerçekliğine ve sorunların çözümüne dair ustaca bir yaklaşım vardır. Değişen şartlara göre uyum sağlamayı gösteren bir kitaptır. Lodos Yolcuları adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 14 *Lodos Yolcuları Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Lodos Yolcuları	51,775	19,396	3,733

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 51,775 / 19,396

= 2,669

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 19,396 / 3,733

= 5,195

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,669 – 0,971 x 5,195

= 118,823 – 69,359 – 5,044

= 44,420

Formülün Lodos Yolcuları kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 44,420'dir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Lodos Yolcuları adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,669 – 2,610 x 5,195

= 198,825 – 107,227 – 13,558

= 78,040

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 81,623'tür. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Lodos Yolcuları adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Domates Saçlı Kız Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Seçki kitapları içinde farklı kelime kullanımı ve anlatısıyla dikkat çeken bir özelliği vardır. Uzun hikâye ara ara illüstrasyon çizimlerle desteklenmiştir. Yetim bir çocuğun dünyasına ve hayallerine dokunan bir kitaptır. Domates Saçlı Kız adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 15 *Domates Saçlı Kız Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Domates Saçlı Kız	59,701	23,317	5,028

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 59,701 / 23,317

= 2,560

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 23,317 / 5,028

= 4,637

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,560 – 0,971 x 4,637

= 118,823 – 66,526 – 4,502

= 47,795

Formülün Domates Saçlı Kız kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 47,795'tir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka

deyişle Domates Saçlı Kız adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,560 – 2,610 x 4,637

= 198,825 – 102,848 – 10,015

= 85,962

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 85,962'dir. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Domates Saçlı Kız adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.7. Az Buçuk Teo Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Behiç AK'ın illüstrasyon çizimlerle desteklediği kitapta neşeli bir mahallenin değişimi anlatılır. Kahramanlar eğlenirken öğrenmeyi de bilir. Yaşamdan farklı enstantaneler sunulur. Az Buçuk Teo adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 16 *Az Buçuk Teo Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Az Buçuk Teo	62,873	23,820	5,034

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 62,873 / 23,873

= 2,633

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 23,820 / 5,034

= 4,731

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,633 – 0,971 x 4,731

= 118,823 – 68,423 – 4,593

= 45,807

Formülün Az Buçuk Teo kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 45,807'dir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Az Buçuk Teo adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,633 – 2,610 x 4,731

= 198,825 – 105,780 – 12,347

= 80,698

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 80,698'dir. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Az Buçuk Teo adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.8. Gemici Dedem Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Aile ilişkilerinin ön plana çıktığı bu anlatıda insani değerler gözetilmiştir. Özellikle duyguların yoğun olduğu ama maceradan da ödün vermeyen bir eser ortaya çıkmıştır. Hata yapmak ve affetmek üzerine bir hikâyedir. Gemici Dedem adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 17 *Gemici Dedem Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Gemici Dedem	25,515	9,856	2,170

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 25,515 / 9,856

= 2,588

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 9,856 / 2,170

= 4,541

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,588 – 0,971 x 4,541

= 118,823 – 67,254 – 4,321

= 47,248

Formülün Gemici Dedem kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 47,248'dir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Gemici Dedem adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,588 – 2,610 x 4,541

= 198,825 – 103,972 – 11,852

= 83,001

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 83,001'dir. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Gemici Dedem adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.9. Horoz Adam ve Korsan Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Kitapta fantastik öğelerin dikkat çektiğini görmekteyiz. Kitap ara ara illüstrasyon çizimlerle görsel olarak zenginleştirilmiştir. Macera öğelerinden ödün vermeyen bir büyüme hikâyesidir. Horoz Adam ve Korsan adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 18 *Horoz Adam ve Korsan Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Horoz Adam ve Korsan	49,740	17,853	3,756

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 49,740 / 17,853

= 2,786

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 17,853 / 3,756

= 4,753

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,786 – 0,971 x 4,753

= 118,823 – 72,399 – 4,615

= 41,809

Formülün Horoz Adam ve Korsan kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 41,809'dur. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Horoz Adam ve Korsan adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,786 – 2,610 x 4,753

= 198,825 – 111,927 – 12,405

= 74,493

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 74,493'tür. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Horoz Adam ve Korsan adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.10. Şarkını Denizlere Söyle Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Tan adlı bir çocuğun hayat hikayesinden oluşan bu anlatı, içinde korku öğeleri de barındırmaktadır. Yaşamın üzücü yönlerini detaylara inmeden göstermektedir. Çocuk gerçekliğini sade bir dille ele alan yazar, yalnız bir çocuğun hayat hikayesini merkeze koymaktadır. Mustafa Delioğlu'nun çizdiği kapak resmine sahip olan ve ilk kez 2006 yılında Can Çocuk Yayınları tarafından yayımlanan kitapta resim bulunmuyor. Psikolojik destek alan kahramanımız, karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Aile ilişkilerini önemseyen kitap, kendi içinde bir masal dünyası da yaratmaktadır. Şarkını Denizlere Söyle adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 19 *Şarkını Denizlere Söyle Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Şarkını Denizlere Söyle	84,517	31,097	6,451

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 84,517 / 31,097

= 2,717

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 31,097 / 6,451

= 4,820

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,717 – 0,971 x 4,820

= 118,823 – 70,606 – 4,680

= 43,537

Formülün Şarkını Denizlere Söyle kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 43,537'dir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Şarkını Denizlere Söyle adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,717 – 2,610 x 4,820

= 198,825 – 109,155 – 12,580

= 77,090

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 77,090'dır. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Şarkını Denizlere Söyle adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.11. Sıcak Çikolatalı Yolculuklar Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Bilimkurgunun sınırsız dünyasından ilham alan bu eser, kahramanın teknoloji ile ilişkisine bir bakış atmaktadır. Hayatın içindeki olağan durumları çocuk gerçekliğiyle buluştururken insani ilişkileri de ön plana çıkarmaktadır. Fırsatların, sürprizlerin ve değişimlerin hikâyesidir. Sıcak Çikolatalı Yolculuklar adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 20 *Sıcak Çikolatalı Yolculuklar Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Sıcak Çikolatalı Yolculuklar	65,490	24,507	4,527

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 65,490 / 24,507

= 2,672

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 24,507 / 4,527

= 5,413

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,672 – 0,971 x 5,413

= 118,823 – 69,437 – 5,256

= 44,130

Formülün Sıcak Çikolatalı Yolculuklar kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 44,130'dur. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Sıcak Çikolatalı Yolculuklar adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,672 – 2,610 x 5,413

= 198,825 – 107,347 – 14,127

= 77,351

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 77,351'dir. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Sıcak Çikolatalı Yolculuklar adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.12. Saçlarında Soru İşaretleri Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Korkusuz bir çocuğun hayal gücüne dayanan hikâye, kahramanın bizzat kendi gözlemlerine dayanmaktadır. Doğa ve insan ilişkilerindeki dengeyi baz alan ve büyüklerin de okuyabileceği bir kitaptır. İllüstrasyon çizimlerle görsel yönden de zenginleştirilmiştir. Saçlarında Soru İşaretleri adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 21 *Saçlarında Soru İşaretleri Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Saçlarında Soru İşaretleri	51,210	18,570	3,296

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 51,210 / 18,570

= 2,757

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 18,570 x 3,296

= 5,634

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,757 x 0,971 – 5,634

= 118,823 – 71,646 – 5,470

= 41,707

Formülün Saçlarında Soru İşaretleri kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 41,707'dir. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü

tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Saçlarında Soru İşaretleri adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,757 – 2,610 x 5,634

= 198,825 – 110,762 – 14,704

= 73,359

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 73,359'dur. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Saçlarında Soru İşaretleri adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.13. Gazete Fısıltıları Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Bu anlatıda çevre duyarlılığı ön plana çıkmıştır. Dış dünyanın değişimlerine uyum sağlayan çocuklar, çevrelerine ve tanıdıklarına karşı özverilidirler. Kitap; iyiliğe, erdemli olmaya ve dürüstlüğe dair bir insanlık durumudur. Gazete Fısıltıları adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 22 *Gazete Fısıltıları Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Gazete Fısıltıları	72,146	26,807	4,958

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 72,146 / 26,807

= 2,691

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 26,807 / 4,958

= 5,406

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,691 – 0,971 x 5,406

= 118,823 – 69,931 – 5,249

= 43,643

Formülün Gazete Fısıltıları kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 43,643'tür. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Gazete Fısıltıları adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,691- 2,610 x 5,406

= 198,825 – 108,110 – 14,109

= 76,606

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 76,606'dır. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Gazete Fısıltıları adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.14. Gökkuşağı Yazı Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Yalnızlık duygusunun ön plana çıktığı anlatıda, otizmli kardeşinin sorumluluğunu da üstlenen kahramanın gözünden yaşama dair enstantaneler vardır. Yeni arkadaşlıklar kurmaya ve kendini tanımaya dair atılan cesur adımların hikâyesidir. Yetişkinlerin karmaşık dünyasına ve yalnız çocukların hüznüne dikkat edilmiştir. Gökkuşağı Yazı adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 23 *Gökkuşağı Yazı Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Gökkuşağı Yazı	74,914	29,051	5,984

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 74,914 / 29,051

= 2,578

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 29,051 / 5,984

= 4,854

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,578 – 0,971 x 4,854

= 118,823 – 66,994 – 4,713

= 47,116

Formülün Gökkuşağı Yazı kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 47,116'dır. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Gökkuşağı Yazı adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OS – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,578 – 2,610 x 4,854

= 198,825 – 103,571 – 12,668

= 82,586

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 82,586'dır. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Gökkuşağı Yazı adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.15. Melo Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Denize ve insan ilişkilerine dair farklı bir hikâyedir. Tecrübelerden ve deneyimlerden yararlanılarak yaşamdaki zorlukların üstesinden gelineceği anlatılır. Keyifli, ilginç ve bir o kadar da sürükleyici bir kitaptır. Melo adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 24 *Melo Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Gökkuşağı Yazı	44,863	16,662	3,170

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 44,863 / 16,662

= 2,692

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 16,662 / 3,170

= 5,256

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,692 – 0,971 x 5,256

= 118,823 – 69,957 – 5,103

= 43,103

Formülün Melo kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 43,103'tür. Kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Melo adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,692 – 2,610 x 5,256

= 198,825 – 108,151 – 13,718

= 76,956

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 76,956'dır. 70-89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Melo adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

4.16. Anahtar Öyküler Adlı Eserden Elde Edilen Bulgular

Yaşam gerçekliğini bu defa hasta bir çocuk özelinden anlatan yazar, hastalığı ve iyileşme sürecini keyifli hale bir getirmeye çalışmıştır. Duvarlar arasında zamanın geçmesini sağlayacak birçok keşifler yapıldığına okur şahit olur. Yalnızlık duygusu baskın olsa da okuyucuyu saran sıcacık anlatım bu olumsuzluğu gölgeler. Anahtar Öyküler adlı hikâye kitabının Çetinkaya – Uzun (2010) ve Ateşman (1997) okunabilirlik verileri aşağıdadır.

Tablo 25 *Anahtar Öyküler Kitabına Ait Sayısal Veriler*

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı
Anahtar Öyküler	16,119	6,148	1,287

Çetinkaya – Uzun (2010) formülüne göre ortalama sözcük uzunluğu:

OSU = Toplam hece sayısı / toplam sözcük sayısı

Yani: 16,119 / 6,148

= 2,621

Ortalama tümce uzunluğu;

OTU = Toplam sözcük sayısı / toplam tümce sayısı

Yani: 6,148 / 1,287

= 4,777

Metnin okunabilirlik puanı;

ÇOP = 118,823 – 25,987 x OSU – 0,971 x OTU

Yani: 118,823 – 25,987 x 2,621 – 0,971 x 4,777

= 118,823 – 68,111 – 4,638

= 46,074

Formülün Anahtar Öyküler kitabına uygulanması sonucunda elde edilen puan 46,074'tür. Mezkûr kitabın Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülü tablosuna bakılarak yorumlanması sonucunda 35 – 50 aralığına denk geldiği görülmektedir. Bir başka deyişle Anahtar Öyküler adlı hikâye kitabı *eğitsel okuma* kategorisinde olup 8. ve 9. sınıf düzeylerine uygundur.

Ateşman (1997) formülüne göre;

AOP: 198,825 – 40,175 x OSU – 2,610 x OTU

Yani: 198,825 – 40,175 x 2,621 – 2,610 x 4,777

= 198,825 – 105,298 – 12,467

= 81,060

Ateşman (1997) okunabilirlik formülüne göre kitabın puanı 81,060'tır. 70 – 89 aralığındaki kategoriye denk gelmektedir. Bu veriler sonucunda Anahtar Öyküler adlı kitabın *kolay* düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sevim AK eserlerinin okunabilirlik sonuçlarından yola çıkarak tartışma ve sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir. Mevcut veriler ışığında birtakım önerilerde bulunulmuştur. İlgili kişiler, bilimsel ölçütlerin kullanıldığı bu araştırmanın sonuçlarına göre çıkarımlarda bulunmalıdır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Sevim AK tarafından kaleme alınan eserlerin ilk önce mevcut tümce, sözcük ve hece sayıları belirlenmiştir. Akabinde sayısal veriler, Ateşman (1997) ve Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formüllerine tatbik edilmiştir. Son olarak da elde edilen istatistiki değerler, bulgular kısmında karşılaştırmalı analiz edilmiştir. İlgili tablolara bakılarak incelemeye alınan hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından zorluğu, yaş ve seviye uygunluğu ortaya şu sonuçları çıkarmıştır. Verilere göre;

Uçurtmam Bulut Şimdi, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Babamın Gözleri Kedi Gözleri, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Vanilya Kokulu Mektuplar, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Lodos Yolcuları, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Domates Saçlı Kız, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne

göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Az Buçuk Teo, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Gemici Dedem, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Horoz Adam ve Korsan, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Şarkını Denizlere Söyle, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Sıcak Çikolatalı Yolculuklar, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Saçlarında Soru İşaretleri, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Gazete Fısıltıları, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Gökkuşağı Yazı, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Melo, Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Çalışmada incelmeye alınan son kitap ise Anahtar Öyküler'dir. Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre *'eğitsel okuma'* düzeyinde ve Ateşman (1997) formülüne göre *'kolay'* kategorisinde bulunmaktadır. Bu bağlamda, incelenen tüm hikâyelerin ilköğretim son sınıf düzeyine (8. sınıf) önerilebileceği araştırmacının bulgularından ulaşılabilir. Öğretim düzeyinin 9. sınıfı kapsayacak şekilde bir sonuç vermesi, ilgili eserlerin ortaöğretime giriş seviyesi için de uygun olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki veriler ışığında bir sonuç değerlendirmesi yapmak gerekirse Ateşman ve Çetinkaya – Uzun formül dataları eş yakınlık göstermiştir. Yazara ait kitapların Çetinkaya – Uzun (2010) okunabilirlik formülüne göre 'eğitsel düzey' seviyesinde olduğu gözlenmiştir. Eğitsel düzey, Çetinkaya – Uzun (2010)'un belirttiği gibi bir eğitimcinin yardımıyla metnin işlenmesi ve anlamlandırılması demektir. Burada, öğrencinin metni anlamaya yönelik yapılandırma sürecinde mentor desteğinden faydalanılması gerektiğini ifade eder. İncelenen kitaplardaki okunabilirlik aralıklarının farklılık göstermesi de güçlük düzeyinin rölatif değerinden kaynaklıdır.

Araştırmaya alınan tüm kitapların 8. ve 9. sınıf düzeyine uygun düştüğünü ve yazarın hitap ettiği kitleyi yakinen tanıdığı varsayımını çıkartabiliriz. İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş aşamasında bulunan bireylerin bu kitapları tedarik etmesinde herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Daha alt yaş gurupları için uygun olmayan bu kitapların arka kapağında yaş düzeyi belirtilmiş ama belirtilen seviyenin çok altında kalındığı görülmüştür. Mevcut kitapların Ateşman (1997) formülüne göre 'kolay' seviyesinde olduğu gözlenmiştir. Bu düzey, eserlerin amaçlanan yaş düzeyine uygun olduğunu göstermektedir. Genellikle basit (anlaşılır) bir dilin kullanıldığı ve genel okuyucu kitlesi için uygun olduğu öngörülen eserler, Ateşman'ın (1997) belirlediği ortalamalara yakın çıkmıştır. Elde edilen verilerde genel okuyucu seviyesi gözetilmiş olsa da eserlerin, ilköğretimin alt sınıf düzeylerine hitap etmeyeceği anlaşılmaktadır.

Ateşman ve Çetinkaya – Uzun okunabilirlik formülleri birbirine yakın sonuç vermiştir. Kitaplarda yer alan sözcük ve cümle uzunluğu, okunabilirlik güçlük düzeyi yönünden uygunluk göstermiştir. İncelenen eserlerin tamamı, 8. – 9. sınıflar seviyesinde ve kolay düzeyde yer almaktadır. Alt gurup yaş sevileri için tavsiye edilemeyeceğini belirtirken mentor destekli bir okumanın da makul düşmeyeceğini söylemek gerekir. Bireylerin yaş ve eğitim düzeyleri, ilgili içeriklerin çocuk tarafından rahat anlaşılabileceğini göstermektedir. Belli birikimleri öğretim yoluyla edinen 8. ve 9. sınıflar, kendi düzeylerindeki herhangi bir metni okurken zorlanmayacaklardır.

Sevim AK tarafından kaleme alınan eserlerin, ilköğretim – ortaöğretim kademesine aynı anda hitap ettiği görülmektedir. Ortaöğretime geçiş aşamasına bulunan bireyler için uygun olan bu eserler, ilköğretimin alt kademelerine ve ortaöğretimin üst kademelerine hitap etmemektedir. Yaş aralığı tam olarak tespit edilmemiş ve yayınevinin işaret ettiği seviyenin altında kullanılamaz diye bir şerh de düşülmemiştir. Bu durumun sebebi, alanyazında Sevim AK kitaplarının okunabilirliği doğrultusunda herhangi bir çalışmaya denk gelinmemesidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucundan hareketle ebeveynlere, öğretmenlere ve okunabilirlik çalışması yapacak olan araştırmacılara rehber olması adına bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyelerde okunabilirlik çalışmalarının dikkate alınması gerektiğine işaret edilmektedir. Okuma ediminin yerleşik bir beceri haline gelmesinde metnin okunabilirlik özelliğinin de belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Aile bireylerinin kitap seçiminde hassas davranmaları gerektiği uzmanlar tarafından sıkça dile getirilmektedir. Kapak görselinin, tasarım ya da kâğıt kalitesinin iyi olması o kitabın okuyucu kitlesi için yeterli olduğu anlamına gelmemektedir. Bilakis kitap seçiminde dış tasarımdan daha önemli olan kitabın okuyucu düzeyine uygunluğu ve içeriğinin beklentiyi karşılar nitelikte olmasıdır. Bu aşamada, yazar/eser hakkında yapılan araştırmalar dikkate alınmalı ve kitabın yetişkin bireyler tarafından irdelenmesi önemsenmelidir. Ebeveynler tarafından incelenen eserlerde, çocuğun yaş ve eğitim düzeyi muhakkak gözetilmelidir. Kitap seçiminde, okunabilirlik araştırmaları referans alınırsa kitap hakkında genel bir yargıya ulaşılmış olur. Böylece eserlerin seçiminde oluşabilecek herhangi bir kararsızlığın önüne geçilecektir.

Eğitimcilerin kitap seçiminde başat rol oynadığını söylemek gerekir. Ders içerikleri de dahil olmak üzere kitap seçiminin ne kadar önemli olduğunu, kitap okuma alışkanlığını kazandırma çabalarından anlayabiliriz. Çocukların kitap kültürüyle yaşamlarına yön vereceği ve geleceğe daha umutlu bakabileceği unutulmamalıdır. Kitap okumanın avantajlarına; okuma sevgisinin aşılanması, dört temel becerinin hayata dönük kullanımı, zihinsel becerilerin yanında sosyal becerilerin geliştirilmesi, ifade gücünün konuşmada aktif kullanımı, anlatma becerilerinden olan yazma alışkanlığının kazandırılması, hayatının ileriki dönemlerinde kullanacağı bilgi ve birikimlerinin oluşması yönünde birçok fayda sığdırılabilir. Okuma alışkanlığının çok yönlü etkisinden hareketle, toplumu da içine alan zengin bir ulusal okuma kültürüne ulaşılabileceğini umut edebiliriz. Çocuklara yönelik kitapların salt eğlenme amaçlı üretilmemesi gerekir. Okurken bilgi edinilmesi, değerlerin aşılanması ve kültür aktarımının gözetilmesi de bir eserde aranılan niteliklerdir. Tüm bu gerekçeler, eğitimcilerin kitap seçimin ne denli dikkatli davranması gerektiğinin emsalleridir. Bireye, yaşa ve hedefe uygunluk kitap seçiminde en temel ayırtı olmaktadır. Çocukların ulaşabileceği okunabilir ve anlaşılabilir içeriklerde gözetilen maksat, okuma alışkanlığının kazanılmasıdır. Okumayı bir yaşam felsefesi haline getiren çocuklar için öğretmenin kitap rehberliği, öğrenciye rol/model olması kadar değerlidir. Eğitimciler; bilişsel, duyuşsal ve motor gelişimlerine katkı sağlayan eserlerin seçiminde yol gösterici olmalıdır. Anlattığı hikayelerle çocuk gerçekliğine farklı açılardan değinen Sevim AK, eserlerinde sanat kaygısından uzaklaşmamıştır. Yazar ayrıca zengin anlatım imkanlarından, illüstrasyon ve şiirlerden yararlanmasını bilmiştir. İçerik ve biçim uygunluğunun sağlandığı kitaplar, aranılan değil ihtiyaç duyulan bir zenginlik taşımaktadır. Yazarın kitapları, okunabilirlik analiz

değerlerinden yola çıkarak hitap ettiği seviye ve yaş düzeyine göre okullarda gönül rahatlığıyla yerini alabilir.

Yayınevlerinin çocuk edebiyatı eserlerinde akademik çalışmaları referans almaları gerekir. İçeriğin ve okunabilirliğin hedef kitleye uygunluğuna dair aydınlatıcı argümanlara bu sayede ulaşılacaktır. Tavsiye edilen eserlerde okunabilirliğin öncelenmesi, kitaplar hakkında daha yetkin kararlar alınmasında gereklilik hatta zorunluluk arz etmektedir. Okunabilirlik çalışmalarının yaygınlaşması demek, anlaşılabilir içeriklere sahip metinlere ulaşabilmeyi de mümkün kılar. Yayınevlerinin bundan sonraki basımlarda kitap yaş düzeyini akademik araştırmalara göre düzenlemesi faydalı olacaktır. Özellikle yazara ait kitap temininde seçici olunmalı ve yaş seviyesi göz ardı edilmemelidir. Çocuğun içinde bulunduğu biyolojik ve psikolojik evre, okuma kültürü ve sevgisi açısından kırılma anları barındırabilir. Tüm bunlar göz önüne alındığında yetkili kişilere büyük görevler düşmektedir.

Eserlerin biçem yönlü çalışmalara konu olmasında dikkat çekici bir eğilim vardır ki bu durum okunabilirliğin yeni bir araştırma alanı olmasından kaynaklıdır. Akademik yönlü okunabilirlik çalışmalarında, araştırmacıların alanla ilgili eğilimleri bu yüzden çok önemlidir. Başka eserlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi hem eser kalitesinin belirlenmesine hem de literatürün hacimsel genişlemesine olanak sağlayacaktır. İncelenen eserlerin çeşitlenmesi çocuk edebiyatına dair kitap ağının hem ulaşılabilir hem de seçici olabilmesi adına birçok fırsat barındırmaktadır. Anlaşılabilir içerik birlikteliğinin sağlayacağı bütünlük, eserlerin okunabilirlikle ilgili gerekli değeri almasında doğru bir işleve sahiptir. Sevim AK'a ait kitapların okunabilirlik yönlü incelenmesi ve farklı bakış açılarıyla da zenginleştirilmesi, diğer çalışmalar için öncül bir adım niteliğindedir. İçerik analizlerinin biçimle desteklenmesi de kitap hakkındaki bütüncül değerlendirmenin yolunu açacaktır. Bu çalışma ve bundan sonraki çalışmalar, okunabilirlik indeksinde bir vizyon ve misyon belirlemek için araştırmacılara referans olacaktır.

Kitapsever bir dünya görüşüne sahip bireyler, toplumun gelişimi için ön saflarda yer alırlar ve aydınlık bir geleceğin öncüsü olarak insanlığa ışık tutarlar. Çocukların ne kadar kitap okudukları kadar neyi ve nasıl okudukları da önem arz eder. Kitaplardan elde edilen tüm beceriler, yeni cesur dünya için hazır olmak anlamına gelir. Çocuk edebiyatına dönük yazılan eserlerin okunabilirlik açısından incelenmesi ve topluma kazandırılması, araştırmacıların üstlenmesi gereken bir sorumluluktur.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2022) *Ana dili Türkçe ders kitapları ile iki dillilere Türkçe öğretimi ders kitaplarının okunabilirlik yönünden karşılaştırılması* (Tez No: 743864). [Yüksek Lisans, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Adalı, A. (2018) *Sosyal güvenlik mevzuatının okunabilirlik düzeyi ve buna ilişkin bir uygulama* (Tez No: 532053) [Yüksek Lisans, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ak, S. (2003) *Lodos Yolcuları*, Can Yayınları.

Akbaş, B. ve Aksoy, E. (2024). Sevim Ak hikâyelerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 62-73.

Akbayır, S. (2006) *Yazılı anlatım biçimlerinin yazma becerisi edimindeki işlevleri* (Tez No: 187342) [Yüksek Lisans, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Akçataş, A. (2010). Türkiye Türkçesinde yapı, işlev ve anlam ilişkileri açısından cümle grupları ve cümle türleri üzerine bir deneme-I. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 55*(2007/1), 7-20.

Akçay, A. (2017). Konuşma türleri. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 283-333), Anı Yayınları.

Akinbobola, A. O. (2015). Bir fizik ders kitabının nasıl okunacağına ilişkin yönergeler ve Nijerya'nın osun eyaletindeki orta okullarda önerilen fizik ders kitaplarının okunabilirliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Uygulama Dergisi*, *6*(6), 32-39.

Aksan, D. (2017). *Dil, Şu Büyülü Düzen*. Bilgi Yayınevi.

Aktaş, E. (2016). Okuma eğitimi açısından Sevim AK'ın çocuk öykülerinde söz varlığı. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(210), 539-562.

Akyol, H. ve Sural, Ç. Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 69-92. https://doi.org/10.15390/EB.2020.8977

Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 25-38), Anı Yayınları.

Arı, F. A. (2021) Bilişsel şemalar ve bağlanma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(4), 1823-1834. https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987946

Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 299-307.

Arıcı, F. A. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education, 5*(2), 185-194.

Arıkan, A. (2011). Edebi metin çözümlemesi ve ekoeleştiri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 1*(1), 43-51.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 1-11.

Ataseven, B. (2013). Yapay sinir ağları ile öngörü modellemesi. *Öneri Dergisi*, *10*(39), 101-115. https://doi.org/10.14783/od.v10i39.1012000311

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (58), 171-174.

Aydın, G. (2019), Yazma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.) *Dil eğitiminin temel kavramları* (s. 73-99), Asos Yayınları.

Aydın, E. (2021). Yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitaplarının okunabilirlik durumları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *4*(2), 205-226.

Aydın, A. M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *5*(3), 234-251. https://doi.org/10.52848/ijls.1083692

Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(225), 201-226.

Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 15-24.

Ayrangöl, Z. ve Tekdere, M. (2015). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 1-30.

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-470.

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 34*(169), 1-14.

Bahar, A. M. (2021). Dilbilimin temel kavramları. S. Karagül ve E. Şen (Ed.) *Türkçe eğitiminin temel kavramları* (s. 117-171), Eğiten Kitap Yayınları.

Bağcı, H. ve Yaşar, U. (2018). Yazma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 311-333), Grafiker Yayınları.

Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 127-156. https://doi.org/10.29000/rumelide.1379041

Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.

Bamberbger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.), Kültür Bakanlığı Yayınları.

Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları.

Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(2), 1903-1913.

Baş, M. (2023) Türkçede konuşma organları vasıtasıyla dilsel davranışa ait kavramlaştırmalar. Y. Aksan, E. A. Akkök ve M. Aksan (Ed.), *Kavramsal Metafor ve Metonimi Üzerine Uygulamalar* (s. 21-41), Toros Üniversitesi Yayınları.

Baş, B. ve Yıldız, İ. F. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(28), 139-151.

Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 230-243. https://doi.org/10.12780/UUSBD293

Baştuğ, M. ve Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(25), 291-309.

Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2013). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(1), 69-86.

Benzer, A. (2020). Türkçe yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, *5*(1), 47-82.

Beydoğan, H. Ö. (2010) Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(185), 8-21.

Bezirci, B. ve Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi, *12*(3), 49-62.

Bingöl, M. (2018). Ontolojik bağlamda Ockhamlı William üzerine bir değerlendirme. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (2), 81-93.

Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2), 1305–1309.

Bormuth, J. R. (1969). *Development of readability analysis*. U.S. Education and Welfare.

Burke, V. ve Greenberg, D. (2010). Determining readability: How to select and apply easy-to-use readability formulas to assess the difficulty of adult literacy materials. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, *4*(1), 34-42.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev). Ayraç Yayınları.

Ceran, D. (2015). Yüz temel eser listesi Türk edebiyatı kategorisinde yer alan kitapların okunabilirlik düzeyleri ile yedinci sınıf öğrencilerinin kitaplar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (14), 23-51.

Compton, D. L., Appleton, A. C. ve Hosp, M. K. (2004). Exploring the relationship between text-leveling systems and reading accuracy and fluency in second-grade students who are average and poor decoders. *Learning Disabilities Research ve Practice*, *19*(3), 176-184.

Coşkun, E. (2002) Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.

Coşkun, N. S. (2023). Roman Jakobson'da dilin işlevleri ve işleyiş mekanizması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 326-339. https://doi.org/10.29000/rumelide.1372353

Çakır, C. (2004). Anlamın bağlam açısından incelenmesi: kökanlambilim ve artanlambilim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(3), 245-255.

Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*, *14*(2), 671-681. https://doi.org/10.17051/io.201531984

Çam, B. F. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5*(2), 629-643.

https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000192049

Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Dinleme Becerisinin Önemi ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 215-229.

Çelik, H. ve Fırat, H. (2020). Çocuk hikâye ve romanlarında çocuk gerçekliği: Sevim AK örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *9*(1), 94-109.

Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, *11*(31), 107-131.

Çetin, M., Yiğit, M. ve Karlı, E. (2011, May 5-8). Dilde anlam ve bağlam. [Conference presentation abstract] *In 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo. https://eprints.ibu.edu.ba/files/original/3207b217d107f523c5906ed2149351e5.pdf

Çetinkaya, G. (2010) *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması* (Tez No: 265580) [Doktora, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çıplak, G. (2022) *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi* (Tez No: 747382). [Yüksek Lisans, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çıplak, G. ve Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 170-187.

Çiçek, M. ve Aksoy, S. (2019). İsmet Bertan, Sevim Ak ve Görkem Yeltan'ın çocuk romanlarındaki başkahramanların çözümlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(7), 113-131.

Çifçi, M. (2019) Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. H. Karatay (Ed.) *Dil eğitiminin temel kavramları* (s. 41-66), Asos Yayınları.

Çiftçi, Ö., Çeçen M. ve Melanlıoğlu D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, *6*(22), 206- 219.

Çinpolat, E. (2019) *Miyase Sertbarut'un kitaplarının okunabilirlik düzeyleri*. (Tez No: 626286) [Yüksek Lisans, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Çok, F. (2019). Gelişim psikolojisi, kuramlar, yöntemler ve yaşamın ilk yılları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *26*(2), 641-670. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000479

Dilidüzgün, Ş. (2018). Dinleme Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. (s. 259-276). Grafiker Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2021). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Anı Yayınları.

Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *2*(1), 84-114.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim *okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları.

Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research, 3*(2), 95-106.

Deniz, A. ve Gönen, M. (2021). Kitap okuma etkinliklerinin ve resimli öykü kitaplarının niteliği ile sosyoekonomik açıdan dezavantajlı çocukların dil gelişimleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *9*(4), 1376-1399. https://doi.org/10.16916/aded.945541

Divrik, D. ve Ceran, D. (2022). Mustafa Orakçı'nın "ünlülerle bir gün" serisinin okunabilirlik düzeyi açısından incelenmesi. *Asya Studies*, *6*(19), 33-42. https://doi.org/10.31455/asya.1018747

Doğan, Ç. (2015). *Sevim Akın çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ögeleri açısından incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı* (Tez No: 391713) [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, K. B., Oğuz, B., Cayhan C. ve Taşkın, N. (2020). Türkiye'de dinleme eğitiminin geldiği nokta (2017-2019 yılları). *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4,645-663. https://doi.org/10.47994/usbad.775002

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 185-204.

Dubay, W. H. (2004). *The principles of readability.* Impact Information.

Dubay, W.H. (2007). *Smart language: Readers, readability and the grading of text.* Impact Information.

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

Eco, U. (2022). *Gülün adı*. (Ş. Karadeniz, Çev.), Can Sanat Yayınları.

Eken, N. T. (2017). Diksiyon. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 103-130), Anı Yayınları.

Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282. https://doi.org/10.29000/rumelide.995299

Engin, A. O., Calapoğlu, M. ve Gürbüzoğlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, *1*(2), 251-262.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352. https://doi.org/10.14520/adyusbd.483

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, *13*(19), 615-630. https://doi.org/10.7827 /TurkishStudies.14123

Eraslan, F. (2008). *Eğitsel içerikli web sitelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi* (Tez No: 218885). [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 85-103.

Erdoğan, Ö. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *37*(166), 41-51.

Ergenç, İ. ve Uzun, İ. P. (2020). *Türkçenin Ses Dizgesi*. Seçkin Yayınları.

Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.

Erkal, A. (2010). Dilbilim üzerine. A*tatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (7), 7-12.

Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, *50*(50), 29-38.

Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, *12*(1), 1-19.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, *3*(12), 178-195.

Göçer, A. (2018). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. ve Garip, S. (2020). English dersi sosyal etkileşim dayalı sınıf ortamlarının değiştirilmesi anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 16-32.

Gunning, T. G. (2003). The role of readability in today's classrooms. *Topics in Language Disorders,* (23), 175-189.

Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82-96.

Gültekin, M. ve Anagün, S. Ş. (2006). Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 145-170.

Gülten, Ç. D., Ergin, H. ve Avcı, R. (2012) Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *HAYEF Journal of Education, 6*(2), 1-10.

Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi,* (13), 65-76.

Gün, M. (2017). Beden dili ve hitabet. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 57-94), Anı Yayınları.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(191), 7-23.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (32), 127-46.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature, 2*(7), 71-92.

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.

Güneş, T. (2020). *Sevim AK'ın Öykülerinde Yer Alan Çocuk Karakterlerin İncelenmesi* (Tez No: 628360). [Yüksek Lisans, Ordu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(28), 101-119.

Güven, Z. A. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 9*(8), 517-535.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 45-52.

Hâcip, Y. (2019 Aralık). *Kutadgu Bilig*. Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları https://elkitab.org/wp-content/uploads/2020/11/kutatgu-bilig-23012020.pdf

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayınları.

Holmes, J. N. (1998). *Synthesis and Recognition*. Van Nostrand Reinhold.

Harmankaya, M. Ö. (2016*). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi* (Tez No: 448625) [Yüksek Lisans, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

IUFA. (2009). International Phonetic Alphabet - *I. Dil Araştırmaları, 4*(4), 135-150.

İldeş, Ö. (2019). Rus biçimcilerinin ilkeleri bağlamında Yatık Emine hikayesinde edebilik. *Edebi Eleştiri Dergisi, 3*(2), 120-139.

İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Tez No: 327793) [Yüksek Lisans, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

İnce, A. ve Samur, Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır?. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *4*(4), 343-363.

İpek, İ. (2019). Sosyolojik bağlamda kültür-dil ilişkisinin uluslaşma sürecindeki etkisi. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, *3*(2), 73-80.

İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 344500) [Yüksek Lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

İşcan, A. (2017). Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve uygulamalar. A. Akçay ve S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 425-427), Anı Yayınları.

Kapağan, E. (2021). Kültür, tarih ve kimlik açısından dilin önemi. *Karabük Türkoloji Dergisi*, *4*(4), 49-58. https://doi.org/10.7596/katud.31122021.004

Kapanadze, Ü., D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(47), 181-195. https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193

Kapkıner, E. ve Yazıcı, H. (2020). Sevim AK'ın Çocuk Romanlarında Toplumsal Cinsiyet Rolleri Üzerine Bir İnceleme. *Türk Araştırmaları-Dil ve Edebiyat*, *15*(4), 2161-2176.

Kaplan, T. ve Dağı F. (2019). Sevim AK'ın "vanilya kokulu mektuplar" adlı kitabının değerler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, (74), 595-604. https://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13757

Karaca, M. M. (2021). Saussure'ün ses ve anlam ilişkisine dair fikirleri üzerine bir değerlendirme. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, *14*(36), 1414-1423. https://doi.org/10.12981/mahder.877208

Karaca, G. ve Temizyürek, F. (2017). Sevim AK hikâyelerinin çocuk ilkesine uygunluk açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 177-195. https://doi.org/10.14686/buefad.263572

Karadağ, Ö. (2021). *Kelime Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları. https//doi.org/10.14527/9786052415337

Karadüz, E. (2004). Çift eklemli dil olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 15-26.

Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2020). Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: web of science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 67-86. https://doi.org/10.16916/aded.619090

Karagül, S. (2010). Hakan Ülper, "okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(23), 225-227.

Karaoğulları, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* (Tez No: 439280) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Karatay, H. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları* (1. Baskı), Asos Yayınları.

Karatay, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabirlirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(6), 603–623. https://doi.org/10.9761/JASSS1770

Karatay, H., Bolat, K.K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabirlirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *6*(6), 603-623. https://doi.org/10.9761/jasss1770

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

Kaya, M. ve Kardaş, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(1), 1-20.

Kayabaşı, B., Yılmaz, M. ve Doyumğaç, İ. (2016). Mustafa Ruhi Şirin hikâyelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences, 6*(2), 323-343.

Kerimoğlu, C. (2017). *Genel dilbilime giriş*. Pegem Akademi Yayınları.

Kerimoğlu, C. (2022). Dilin kökeni arayışları-5: beyin ve dil. *Dil Araştırmaları, 16*(30), 21-37. https://doi.org/10.54316/dilarastirmalari.1075944

Kesici, S. (2021). *Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme* (Tez No: 683022) [Yüksek Lisans, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kesgin, R. (2017). *Yazının okunabilirliği* (Tez No: 468215) [Yüksek Lisans, İstanbul Arel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Keskin, F. ve Okur, A. (2018). Okuma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 295-310), Grafiker Yayınları.

Keskin, A. D., Tutar, S., Öktem, B. ve Akçay, B. (2020). Arı okunabilirlik endeksine göre cinsiyetin kilit denetim konularının okunabilirliği üzerine etkisi: sektörel bir inceleme. *Öneri Dergisi, 15*(53), 209-228. https://doi.org/10.14783/maruoneri.676725

Korkut, E. (2016). Metin dilbilimi ve dil öğretimi. E. Korkut, İ. O. Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (s. 143-164). Seçkin Yayınları.

Kotula, A. (2003). Matching readers to ınstructional materials: the use of classic readability measures for students with language learning disabilities and dyslexia. *Topics in Language Disorders, 23*(3), 190-203. https//doi.org/10.1097/00011363-200307000-00006

Köktürk, Ş. ve Eyri, S. (2013). Dilbilim ve göstergebilim: Ferdinand De Saussure ve göstergebilimi anlamak. *Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Dergisi*, (2), 123-136.

Köseoğlu, B. ve Toprak, M. (2017). Modern kuramların postmodern yansımaları: okur odaklı edebiyat kuramlarında okurun konumlandırılışı. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik, 5*(1), 49-70.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.

Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme Stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(2), 386-409. https://doi.org/10.16916/aded.689231

Lee, Y. V. J. ve Wong, S. C. A. (2020) Vocabulary Size and Critical Academic Reading Ability of Secondary Students in Sabah. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, *26*(4), 15–27. http://doi.org/ 10.17576/3L-2020-2604-02

Maviş, Ö. F., Özel, Ö. ve Arslan, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması (Tokat ili örneklemi). *The Journal of Academic Social Science Studies*, *8*(28), 481-494.

McLaughlin, G.H. (1969). SMOG grading - a new readability formula. *Journal of Reading*, (22), 639-646.

Mercan, A., B. (2018). Çağdaş sınıf sosyolojisinde psikososyal çözümleme. *Alternatif Politika*, *10*(2), 271-297.

Meriç, C. (1987). *Çocuk edebiyatı I*, Türk Edebiyatı Dergisi Yayınları.

Mert, L. E. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(1), 23-48. https://doi.org/10.16916/aded.47575

Mert, L. E. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *International Journal of Language Academy*, *6*(1), 184-198. https://doi.org/ 10.18033/ijla.3866

Mert, L. E. (2022). *Genel dilbilim*. Sonçağ Yayınları.

Meyer, M. (2003). Academic entrepreneurs or entrepreneurial academics? Research–based ventures and public support mechanisms. *Rved Management*, *33*(2), 107-115.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195812_ders_kitaplarinda_okunabilirlik_2021.pdf

Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbilgisi: derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (27), 59-74. https://doi.org/10.20981/kaygi.286647

Müldür, M. (2021) Okuma eğitiminin temel kavramları. S. Karagül ve E. Şen (Ed.) *Türkçe eğitiminin temel kavramları* (s. 51-75), Eğiten Kitap Yayınları.

Müldür, M. ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 141-149. https://doi.org/10.18506/anemon.520992

Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online,* (18), 1779-1804. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639323

Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online, 12*(1), 202-226.

Onursal, A. İ. (2016). Edimbilim ve dil öğretimi. E. Korkut, İ. O. Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (s. 143-164). Seçkin Yayınları.

Öksüz, H. İ. (2019). *Okunabilirliğin anlaşılabilirlik üzerindeki etkisinin farklı metin türlerine göre incelenmesi* (Tez No: 554677) [Yüksek Lisans, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özbaşı, S. (2020). Sevim Ak öykülerindeki deyimler üzerine bir inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 88-104.

Özbay, M. ve Bahar, A. M. (2012). İleri okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1*(1), 158-177. https://doi.org/ 10.7884/teke.26

Özcan, K. (2020). *TÜBİTAK'ın yayımladığı sorun odaklı çocuk kitaplarının biçim-içerik ve okunabilirlik açısından incelenmesi*. (Tez No: 642408) [Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 5*(1), 175-190.

Özdemir, G. (2008). *Sevim Akın'ın hikâye ve romanlarında yer alan eğitsel iletiler* (Tez No: 226198) [Yüksek Lisans, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2021). İlk okul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* (43), 408-424.

Özkan, M. (2016). Edebiyatta Dil Kullanımı. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 52*(52), 65-77.

Özlem, A. (2006). *Çocuk kitaplarında iletiler ve iletilerin aktarım biçimi: Sevim Ak örneği*. (Tez No: 188844) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Özmutlu, B. E. ve Uysal, K. P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 518-543. https://doi.org/10.9779/pauefd.745469

Öztürk, B. (2018). Tartışma metinlerinde dilbilgisel bağlaşıklık kullanımı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *58*(1), 1161-1190.

Passingham, R. E. (2008). *What ıs special about the human brain?*. Oxford University Press.

Pehlivan, M. (2019). Francıs Bacon'ın ortaya koyduğu hakikat ölçüsü ve bilgi kaynağı çerçevesinde yenidünya insanı sorunsalının çözümü. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 10-17. https://doi.org/10.46236/jovosst.630811

Pilav, S. ve Oğuz, M. (2015). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(2), 16-30.

Rada, M. (2016). *Kaan Murat Yanık'ın Uçurtma Mevsimi kitabındaki öykülerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi*. (Tez No: 436898) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayınları.

Rutten, G. J. (2012). *The broca-wernicke doctrine: a historical and clinical perspective on localization of language functions*. Springer Nature.

Rye, J. (1982). *Cloze procedures and the teaching of reading.* Heineman Educational.

Sağlam, M. (2015). Bebeklik dönemi gelişiminde işitme algısı. *Annals of Health Sciences Research*, *4*(1), 26-31.

Sağlam, M., Özüdoğru, O. F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemi'ne etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 87-109.

Sapir, E. (1921). *Language*. Brace and Company.

Saussure, F. (1985*). Genel dilbilim dersleri*. (1. Baskı) (B. Vardar, Çev.). Birey ve Toplum Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1985, 1. Basım).

Semiz, Ö (2019). *Gülten Dayıoğlu romanlarının okunabilirlik açısından incelenmesi* (Tez No: 719054) [Yüksek Linsan, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Senter, J. R. ve Smith, A. E. (1967). Automated readability index. *Amrl-Tr Aerospace Medical Research Laboratories*, *66*(220), 1-14.

Sheehan, H., Janet, K. ve Smith, C. M. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices?. *Reading Research Quarterly*, *35*(2), 226-243. https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.2

Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.

Sınar, A. (2006). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 175-226.

Sillars, S. (1995). *İletişim*. (1. Baskı) (N. Akın, Çev.) MEB Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1995, 1. Baskı).

Sperling, J. A., Lu, L. Z., Manis, F. R. ve Seidenberg, S. M. (2006). Motion-perception deficits and reading ımpairment: ıt's the noise, not the motion. *Psychological Science*, *17*(12), 1047–1053. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01825.x

Süllü, Z. (2018). Sözlü kültürden dijital kültüre iletişim ve iletişim araçlarının tarihsel kökenleri. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (1), 119-135.

Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 914-940. https://doi.org/10.16916/aded.585809

Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Yayınevi.

Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime–cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(6), 1827-1834.

Şayli, Ö. ve Arslan, L. M. (2016). Türkçedeki seslerin süre özellikleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 14-26.

Şen, E. (2021). Yazma eğitiminin temel kavramları. S. Karagül ve E. Şen (Ed.) *Türkçe eğitiminin temel kavramları* (s. 79-91), Eğiten Kitap Yayınevi.

Şen, E. (2012). Çocuk edebiyatında bir yaşam gerçekliği olarak ölüm olgusu üzerine bir inceleme (Sevim Ak örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 14-23.

Şimşek, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri açısından incelenmesi* (Tez No: 576600) [Yüksek Lisans, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Şimşek, İ. (2022). Bir erdem olarak 'kendini bil' öğretisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 518-535. https://doi.org/10.32711/tiad.1142073.

Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: okuma metinleri ve okuma kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(8), 211-225.

Tayşi, E. K. (2019). Sevim AK'ın öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları, 19*(19), 303-324. https://doi.org/10.30767/diledeara.542628

Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2020). Miyase Sertbarut'un kitaplarının okunabilirlik düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 829-842.

Tekşan, K., Çinpolat, E., Çelenk, B. ve Güneş, T. (2019). Sevim AK'ın eserlerinde söz varlığı unsurları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 361-370. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-468668

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(2), 113-131.

Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, (13), 169-180.

Teke, S. (2016). *Çocuk edebiyatı yazarı Hasan Kallimci'nin öykülerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 436901) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Torun, T. (2019) Varlık ve dil. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 95-104.

TDK (2023). www.sozluk.gov.tr

Tremblay, P. V. ve Dick, S. A. (2016). Broca and wernicke are dead, or moving past the classic model of language neurobiology. *Brain and Language*, (162), 60–71.

Tuncel, E. (2021). Kur'ân tedrisatında harf taliminin önemi ve usûlü. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 372-397.

TYMM, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli. https://tymm.meb.gov.tr/

Uçan, H. (2011). Yazınsal ürünlerde biçim-içerik tartışmaları: hakikat ve paradoks arasında sanat. *Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 43-60.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461-472.

Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın

değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 11*(3), 2273-2294. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Nobel Yayınları.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Tez No: 188864) [Yüksek Lisans, Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ünlüsoy, A (2014). Dilsel anlam probleminin searlecü yaklaşım bağlamında performatif açıdan değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 23*(2), 63-79.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the developmental of higher psychological processes*, Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Walpole, S. ve McKenna, M.C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. The Guildford Press.

Wittgenstein L. (2003) *Tractatus Logico-Philosophicus*. (4. Baskı) (Oruç Aruoba, Çev), Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1922, 1. Baskı)

Wu, H. (1999). Temel becerilere karşı kavramsal anlayış. *Amerikalı Eğitimci, 23*(3), 14-19.

Yaman, C. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma kitaplarının okunabilirlikleri* (Tez No: 754330) [Yüksek Lisans, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yeşil, M. (2016). Dil ve değer. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 121-141.

Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 263-288.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 753-773.

Yurdabakan, İ. (2012). The effects of bloom's revised taxonomy on measurement and evaluation in education. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11*(2), 327-348.

Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(2), 165-186.

Ziya, S. (2019). *Behiç AK'ın çocuk romanlarının söz varlığı ve okunabilirlik yönünden değerlendirilmesi.* (Tez No: 581721) [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(1), 87-101.

Zorbaz, K. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime – cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *3*(1), 87-101.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Bektaş AKBAŞ
Uyruğu:	Türkiye

EĞİTİM

Derece	**Kurum**	**Mezuniyet Tarihi**
Yüksek Lisans	Aksaray Üniversitesi	2021
Lisans	Nevşehir Hacı Bektaş-ı Veli Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği	2021
Lise	Aydınlıkevler Lisesi	2002

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	**Kurum**	**Görev**
2023-Halen	Millî Eğitim Bakanlığı	Türkçe Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (75)

YAYINLAR

Akbaş, B ve Aksoy E. (2024). Sevim Ak hikâyelerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*. *1*(1), 62-73.