



# BUGU

## Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU  
Journal of Language and Education  
3/2, 119-154

TÜRKİYE

[www.bugudergisi.com](http://www.bugudergisi.com)

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 06.05.2022

Makale Kabul Tarihi: 07.06.2022

Tomrukcu, B. ve Fidan, D. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derlem tabanlı okuma metni denemesi: gece kuşları (A1-A2). *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 119-154. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.91>

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

Arş. Gör. Büşra TOMRUKCU

Kocaeli Üniversitesi [tomrukubusra@gmail.com](mailto:tomrukubusra@gmail.com) ORCID

Doç. Dr. Dilek FİDAN

Kocaeli Üniversitesi [dilekfidan@yahoo.com](mailto:dilekfidan@yahoo.com) ORCID

### Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen başlangıç düzeyi (A1-A2) öğrencileri için metinsellik ölçütlerine uygun, okunabilir, okunaklı, öğrenmeye yardımcı ve alanda var olan kaynaklardan farklı olarak birden fazla sonu olup öğrencinin, hikâyenin akışına göre seçim yapıp okumaya devam etmesini sağlamak üzere kurgulanmış bir okuma materyaliyle ilgili verileri paylaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda, “Gece Kuşları” adında derlem tabanlı bir hikâye metni oluşturulup zayıf deneysel desenlerden “tek grup öntest-sontest modeli” ile metin A1, A2 ve B1 düzeylerindeki öğrencilere (N: 132) uygulanmış ve elde edilen bulguların nitel ve nicel değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde, cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenleri temel alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Gece Kuşları metni, öğrencilerin okuma tutumlarında *istek* ( $p > .004$ ), *fayda* ( $p > .008$ ), *kaygı* ( $p > .021$ ) boyutlarında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı değişimler tespit edilmesinin yanı sıra metne karşı olumsuz görüş geliştirmedikleri görülmüştür. Metni okuma-anlamada kadınların, istatistiksel olarak erkeklerden daha başarılı oldukları; yaş değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve dil düzeyi açısından en başarılı grubun sırasıyla B1, A2 ve A1 düzeyi öğrencileri olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, “Gece Kuşları” metninin, hedeflendiği gibi metinsellik ölçütlerini karşılayan; okuyucu tarafından hangi son (“Gri Şapka” ya da “Kırmızı Elbise”) seçilirse seçilsin, hedef okuyucu kitlesi olan A1 ve A2 öğrencilerinin düzeylerine uygun, “okuması kolay bir metin” olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma materyali, derlem tabanlı söz varlığı, okuma tutumu.

\* Bu makale, Kocaeli Üniversitesinde 2021 yılında Doç. Dr. Dilek FİDAN danışmanlığında Büşra TOMRUKCU tarafından hazırlanmış “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Derlem Tabanlı Okuma Metni Denemesi: Gece Kuşları (A1-A2)” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



## A PROPOSAL FOR A CORPUS-BASED READING TEXT IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: *NIGHTHAWKS (A1-A2)*

### Abstract

The purpose of this study is to share the data of a reading material, which is compatible with the standards of textuality, readable, legible, helpful to learning, and, differently from the existing resources in the field, has multiple endings that will enable the learner to choose according to the flow of the story and continue reading, for beginner level (A1-A2) language learners who learn Turkish as a foreign language. Following this purpose, a corpus-based story text named “Nighthawks” (Gece Kuşları) was created and the text was applied to the learners at A1, A2, and B1 levels (N: 132) by using the “one-group pretest-posttest model”, one of the weak experimental designs, and the qualitative and quantitative evaluations of the findings were carried out. These evaluations were based on the variables of gender, age, and course level. According to the findings obtained, it was observed that the text “Gece Kuşları” positively caused statistically significant changes in the reading attitudes of the learners in terms of desire ( $p > .004$ ), benefit ( $p > .008$ ), and anxiety ( $p > .021$ ), while the learners did not develop negative opinions about the text. It was also noticed that women were statistically more successful than men in reading and comprehending the text, the age variable was not statistically significant, and the most successful groups in terms of the language level were B1, A2, and A1 learners, respectively. Consequently, it was proved that the text “Gece Kuşları” meets the textuality criteria as intended and it is a reader-friendly text which is appropriate for the levels of A1 and A2 learners as its target readers, no matter which ending (“Grey Hat” or “Red Dress”) is chosen by the reader.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, reading material, corpus-based vocabulary, reading attitude.

### Ø. Giriş:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve öğrenilmesinde hem öğreticilerin hem de öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destekleyici materyallerden biri de öğrencilerin dil düzeylerine uygun okuma metinleridir. Bu doğrultuda, yabancı dilde okumada tercih edilen okuma yöntemi, okuma stratejisi, öğrencinin motivasyonu, okuma ilgisi ve tutumu, okuma materyalinin seçimi ve metinlerin uygunluğu gibi değişkenler okuma sürecini etkilemektedir. Okuma sürecinin anlama-anlamlandırma aracı olan “metin” kavramı, AOÖÇ’de (2013, s. 94) “*Belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylem (2013, s.18); dil kullananların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği, karşılıklı alışveriş içinde olduğu yazılı ya da sözlü her tür dilsel ürün*” olarak tanımlanmıştır.

AOÖÇ’de (2013, s. 94) metinlerin, sosyal yaşamda birçok değişik işlev üstlendiği ve buna bağlı olarak biçim ve içerik açısından farklılaştığı görülmekte ve bu bağlamda sözlü metinler, “*kamu duyuruları ve yönergeler; topluluk önünde yapılan konuşmalar, üniversite dersleri, sunumlar, vaazlar; geleneksel törenler; eğlence (dram, şov, okumalar ve şarkılar); spor yorumları (futbol, boks ve at yarışları gibi); haber programları; halka açık tartışma ve konuşmalar; elemanlar arası ikili konuşma ve sohbetler; telefon görüşmesi; başvuru görüşmesi*” olarak ifade edilirken yazılı metinler, “*kitaplar, dergiler, gazeteler, kullanım yönergeleri (el işleri ve ‘kendi kendine yap’ kitapları, yemek kitapları), ders kitapları, çizgi romanlar, broşürler, el ilanları, reklam malzemeleri, resmi tabela ve levhalar; süpermarket, dükkân ve pazaryerlerinde bulunan levhalar, mal paketleri ve etiketleri, biletler, form ve soru kataloqları, sözlükler (bir ve iki dilli), ticari ve mesleki mektuplar, fakslar, özel mektuplar, deneme, makale ve alıştırmalar; rapor ve belgeler, notlar ve iletiler vb., bilgi bankaları (haberler, edebiyat, genel bilgiler gibi)*” olarak belirtilmektedir.



Yazılı ve sözlü metinler, yabancı dil öğretiminde iki şekilde kendini göstermektedir (AOÖÇ, 2013; Bölükbaş, 2015; Güneş, 2021; Demircan, 1990; Keskin ve Okur, 2013; Tapan, 1989): Kurgu (yapay/ özel) ve otantik (özgün) metinler. Kurgu (yapay) metinler, öğrencinin dil öğreniminde bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik kurgulanmış metinler olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, kurgu metinler, öğrencinin hedef dilde öğretilmesi planlanan sözcük ve dil bilgisi yapılarını içeren metinlerdir. “Bu metinlerin amacı sadece hedef dildeki belli yapıları ve sözcükleri öğretmek olduğundan, bu metinlerde geçen diyaloglar ve tümce yapıları gerçek hayatta karşılaşılanlardan oldukça farklıdır” (Bölükbaş, 2015, s. 925). Otantik metinler ise, gerçek yaşamla ilişkili, iletişimsel işlevi doğrultusunda gerçek yaşamda belli bir kullanım amacıyla üretilmiş metinlerdir. Bu metinler, dil öğretiminde araç olarak kullanılmakla beraber, amacı dili öğretmek olmayan orijinal/gerçek metinlerdir. Otantik metinler, “kullanmalık” ve “yazınsal” metin olmak üzere iki grupta değerlendirilir: Kullanmalık metinler, günlük yaşamda belirli bir konuda bilgi veren haberler, ilanlar, restoran menüleri, afişler, anonslar, biletler... vb. metinlerdir. Alıcıya bir bilgi vermeyi amaçlayan kullanmalık metinler, dil öğretiminde başlangıç düzeyinde kullanılabilir. Yazınsal metinler ise çok katmanlı anlamı olan, okuyucuya göre anlamı değişebilen, hayal dünyasına ve yazarın düşünsel aktarımına dayalı metinlerdir. “Yazınsal metinler, hedef dil ile beraber hedef kültürün de öğretilmesinde etkili olduğundan yabancı dil derslerinde önemli bir yer tutmaktadır.” (Bölükbaş, 2015, s. 926).

Bölükbaş (2015, s. 925), Wallace'den (1992), Haley ve Austin'den (2004) yaptığı derleme sonucundan, yabancı dil derslerinde kullanılacak olan metinlerin özelliklerinin şunlar olması gerektiğini bildirmektedir:

- Metin, belirli dil yapılarını ve sözcükleri öğretmelidir.
- Metnin dil düzeyi, öğrencinin düzeyinin biraz üstünde olmalıdır.
- Metinler, temel okuma stratejilerini desteklemelidir.
- Metinlerin içeriği öğrencilerin ilgilerini çekmelidir.
- Metinler, öğrenciler için uygun dil düzeyinde ve özgün olmalıdır.
- Metnin uzunluğu başlangıç düzeyindeki öğrenciyi yıldıracak nitelikte olmamalıdır.
- Metinler, farklı sınıf içi etkinliklere dönüştürülerek kullanılmaya uygun olmalıdır.

Yabancı dil derslerinde kullanılacak metinlerin, öğrencilerin dil düzeyine uygun uzunlukta olması, ilgi ve dikkat çekici olması, sadece bir beceriyi değil, diğer dil becerilerini de geliştirmeye yönelik olması beklenmektedir. Polat (1993 s. 187) da yabancı dil derslerinde kullanılacak yazınsal metinlerin, öğrencilerin güdülenmesini attıracağını, hedef kültürü anlamasına yardımcı olacağını, yazarın iç dünyası ile okurun kendi düş dünyasının harmanlanarak değişkenliğin ve çok yönlülüğün görülmesini sağlayacağını ifade etmiştir.

Yabancı dil öğrencisi hedef dildeki bir metni okurken zihninde, hedef dile ait dilsel ve biçimsel yapı bilgilerini aktif kılarak metnin şematik yapısını anlamaya çalışacaktır. Bu nedenle yabancı dil derslerinde öğrencilerin, farklı türlerde, düzeylerine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik metinlerle karşılaşmaları, etkin bir dil kullanımı için gereklidir.

Konusu, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinleri olan bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 dil düzeylerindeki öğrenciler için metinsellik ölçütlerini karşılayan, okunabilir (nicelik ve içerik olarak) bir okuma metni oluşturmaktır. Böylelikle, hem alandaki materyal ihtiyacına katkı sağlamak hem de okuyucuların okumaya



karşı tutumlarında olumlu yönde değişimlere sebep olacak; var olan okuma metinlerinden farklı olarak birden fazla sonu olan ve okuyucunun yaptığı seçime göre hikâyenin sonunun değiştiği bir okuma metninin üretilmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Ressam Edward Hopper'ın “Gece Kuşları” adlı tablosundaki karakterlerden yola çıkılarak aynı adla A1 ve A2 düzeyine uygun “Gece Kuşları” adında bir hikâye kurgulanmıştır. Metinsellik ölçütleri, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) ve Çelik, Demirgüneş ve Fidan'ın (2018) okur dostu anlatsal metin değerlendirme rubriği dikkate alınarak kurgulanan bu metinle ilgili olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

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

### **1. “Gece Kuşları” Metninin Olay Örgüsü ve Metnin Özellikleri:**

Araştırma kapsamında kurgulanan “Gece Kuşları” metninde “Hakan” ve “Mathilda” adında iki ana karakter bulunmaktadır. Zengin ve başarılı bir mimar olan Hakan, bir mimarlık projesi için Şikago’ya gider. Şikago Sanat Enstitüsü’nde tabloları incelerken Edward Hopper’ın “Gece Kuşları” tablosunu görür ve çok beğenir. Bu tabloda Phillies adından bir restoranda, birlikte oturan bir kadınla bir adam, masanın köşesinde tek başına oturan başka bir adam ve bir de barmen resmedilmiştir. Tablodaki herkes mutsuz ve üzgün görünmektedir.

Hakan tabloya yakından bakmak isterken yanlışlıkla tabloya dokununca tablodaki kadın - Mathilda- Hakan ile konuşmaya başlar. Mathilda, 1941 yılından beri bu tablodaki restoranda esir kalmıştır. Mathilda, Hakan’dan kendisini kurtarmasını ister ve metin, Hakan’ın Mathilda’yı kurtarmaya çalışırken başlarından geçen ilginç olayları anlatır.

“Gece Kuşları” metni üç bölümden ve iki alternatif sondan oluşmaktadır. İkinci bölümün ardından okuyucudan bir obje seçmesi istenir. Söz konusu objeler, seçilecek bölüm hakkındaki ipuçlarıdır. Okuyucunun seçtiği “Gri Şapka” ve “Kırmızı Elbise” adlı alternatif sonuçların her birinde olay örgüsü ve hikâyenin sonu değişmektedir.

Öğrencilerin hem dikkatlerini devamlı açık tutmak hem de anlama anlamlandırmaya destek olmak için metin akışı içinde ara ara öğrencilere metinle ilgili sorular sorulmakta, tüm bölümler bittikten sonra da metnin genelinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla metin sonunda ayrıca değerlendirme soruları bulunmaktadır. Diğer taraftan, anlama anlamlandırmayı desteklemek üzere metin, görsellerle de desteklenmektedir. Resim 1’de, metinde Picasso’nun bir tablosu tasvir edilmekte; bu dilsel içeriğin okuyucunun zihninde canlanması için metinde, söz konusu tablo da verilmiştir.



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



*Resim 1: Picasso'nun metinde anlatılan "Yaşlı Gitarist" tablosu*

Metnin görsellerle desteklendiği bir diğer örnek de Resim 2'de verilmiştir.

Hopper, restoranın önüne geldi. Dışarıdan Mathilda'yı ve köşedeki yalnız adamı gördü... Eve gitti ve onları tablosuna çizdi. Hakan ve Mathilda tabloda esir kaldılar.



*Resim 2: Ressam Edward Hopper'ın tablosundaki restoran*

Resim 2 incelendiğinde, ressam Edward Hopper'ın, çizdiği restoranı nasıl gördüğü, metne eklenen görselle de desteklenmiş ve metin, düz anlatımla ilerleyen bir yapıdan kurtarılmıştır.

## **2. "Gece Kuşları" Metninin Olay Örgüsü ve Metnin Özellikleri:**

"Gece Kuşları" metninin söz varlığı, "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti"ndeki (2020) A1-A2 Ders ve Çalışma Kitaplarında geçen sözcükleri kapsayan bir derleme dayanmaktadır. Söz konusu derlemede hem sözcüklerin kullanım sıklıkları listelenmiş hem de bağlam temelli kullanımları belirlenmiştir. Öncül veri tabanı olarak bu dil setinin seçilmesinin nedeni, söz konusu dil setinin hem en güncel çalışma olması hem de Türkiye'de dil



öğretiminde en yaygın olarak kullanılan kaynaklardan biri olmasıdır. Buna ek olarak, Aksan vd. (2017) tarafından oluşturulan A Frequency Dictionary of Turkish; Türkçe Ulusal Derlemin (TUD) 3. sürümü ve Çalışkan (2021) tarafından yayımlanan “Türkçe A1 ve A2 Düzeylerine Yönelik Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile Uyumlanmış Bir Söz Varlığı Önerisi” adlı çalışmalardan yararlanılmıştır.

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

“Gece Kuşları” metninin söz varlığının ve dil yapılarının belirlenmesinin ardından, metinsellik ölçütlerini karşılayabilen bir metin olması için Beaugrande ve Dressler’in (1981) belirlediği metinsellik ölçütleri (bağlaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, durumsallık, kabuledilebilirlik ve metinlerarasılık) dikkate alınarak metinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

“Gece Kuşları” adlı metin, metinsellik ölçütlerine göre düzenlendikten sonra, bu ölçütleri ne derece karşıladığını ve ne düzeyde okur dostu olduğunun belirlenmesi amacıyla Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2018) tarafından geliştirilen “Okur Dostu Anlatsal Metin Değerlendirme Rubriği”nden (ODAMDR) geçirilerek uzman görüşü alınmıştır. ODAMDR’de, anlatsal metinlerin okur dostu olup olmadığını gözleyen dokuz aşama mevcuttur: Metin düzenleme, olay örgüsü, çatışma, karakter, uzam, zaman, bağlaşıklık/tutarlılık, biçem, evrensellik. Rubriğe göre her bir aşamada 1-4 puan arasında puan verilmektedir. 1 puan, metnin en düşük puanı olup ölçütleri karşılamadığını; 4 puan ise bahsedilen boyutun tüm özelliklerini taşıdığını göstermektedir. Uzman görüşü değerlendirme sonuçlarına göre “Gece Kuşları” metni 3,88/4 olarak puanlanmış ve metnin, okur dostu bir metin olduğuna karar verilmiştir.

“Gece Kuşları” metni nitel olarak değerlendirildikten sonra nicel olarak da okunabilirlik formülüyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme, Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) ile yapılmıştır. Bu formül, alanyazında Türkçe için uyarlanan ilk formül olan Ateşman Okunabilirlik Formülü’nün (1997) geliştirilmesiyle elde edilmiş ve metinlerin hece, sözcük ve tümce sayılarına göre hesaplamalarının yapıldığı bir formüldür. Bu formüle göre 0-34 arasındaki değerler “engelli düzey”; 35-50 arasındaki değerler “eğitsel okuma” ve 51 puan ve üstündeki değerler “bağımsız okuma” olarak değerlendirilmektedir. “Engelli düzey” ile okunabilirliği zor olan veya okunabilir olmayan metinler, “eğitsel okuma” ile bir destek veya yardımla okunabilir metinler ve “bağımsız okuma” ile okuyucunun özerk olarak okuyabileceği metinler olduğuna karar verilmektedir.

Bu formül, “Gece Kuşları” metninin her bir bölümüne ve her alternatif sona göre ayrı ayrı değerlendirmiştir. Sonuç olarak, “Gece Kuşları” metninin, okuyucu tarafından hangi son seçilirse seçilsin, okuyucu açısından *okuması kolay* bir metin olduğu nicel olarak da desteklenmiştir.



### 3. Yöntem:

#### 3.1. Araştırmanın Modeli:

Bu çalışmada, kontrol grubu olmaksızın doğrudan deney grubuyla çalışıldığından zayıf deneysel desenlerden, “tek grup öntest-sontest modeli” uygulanmıştır. Büyüköztürk vd.'ne (2021, s. 208) göre zayıf deneysel desende, *iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizlik söz konusudur. “Tek grup öntest-sontest modeli”nde ise deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir.*

#### 3.2. Evren ve Örneklem:

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1, A2 ve B1 dil düzeyindeki tüm öğrenciler; örneklemini ise 2020-2021 öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsü'nde (Bundan sonra “A Kurumu” olarak anılacaktır.), Sakarya Üniversitesi TÖMER'de (Bundan sonra “B Kurumu” olarak anılacaktır.), Kocaeli Üniversitesi DİLMER'de (Bundan sonra “C Kurumu” olarak anılacaktır.) ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de (Bundan sonra “D Kurumu” olarak anılacaktır.) öğrenim gören ve toplam altı günlük uygulamanın tüm aşamalarına katılarak gerekli formların tümünü dolduran toplam 132 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce, çalışmanın yapılmasında etik bir sakınca olmadığına dair Kocaeli Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 06.04.2021 tarih ve E-10017888-020-43890 sayılı Etik Kurul Raporu alınmıştır.

Bu araştırma kapsamında A, B, C ve D kurumlarından, 2020-2021 öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen başlangıç (A1 ve A2) ve orta (B1 ve B2) dil düzeyindeki katılımcılara araştırmacı tarafından, kurumlar arası farklılıkları ortadan kaldırmak amacıyla ortak bir “seviye tespit sınavı” (SBS) yapılmış ve katılımcılar, bu sınavın sonucuna göre dil düzeylerine göre sınıflandırılmışlardır. Oluşturulan metnin hedef kitlesinin A1 ve A2 düzeyi öğrencileri olmasına rağmen B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerden de veri toplanmasının nedeni, bu öğrencilerin metni anlama ve yorumlamada herhangi bir sıkıntı ile karşılaşp karşılaşmamalarının, metnin hedef kitleye yönelik olduğuna dair bir yordama yapmada yardımcı olacak olmasındandır. Araştırma sürecinde öğrencilerin bir kısmı çalışma sürecine çeşitli nedenlerle devam etmemiş, bir kısmı ise uygulama sürecinde öntest ve sontest verilerinin toplanması için gerekli olan ölçek ve formları doldurmadığından, verilerin güvenilir olması için sadece toplam altı günlük uygulamanın tüm aşamalarına katılarak gerekli formların tümünü dolduran öğrencilerin (N:132) verileri değerlendirilmiştir.

28 farklı uyruktan (çoğunluğunu Kazakistanlı (%41,67), Arjantinli (%9,85), Suriyeli (%6,82) ve Yemenli (%4,55) öğrenciler oluşturmuştur) toplam 132 öğrenciye ait genel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:



Tablo 1: Öğrenici Bilgileri

<b>Kategori</b>	<b>Alt kategori</b>	<b>Katılımcı sayısı</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	106	80,31
	Erkek	26	19,69
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Yaş	17-21 yaş	40	30,31
	22-26 yaş	24	18,18
	27-32 yaş	21	15,90
	33-40 yaş	28	21,22
	41 yaş ve üstü	19	14,39
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Kurum	A Kurumu	84	63,64
	B Kurumu	30	22,72
	C Kurumu	15	11,37
	D Kurumu	3	2,27
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Türkçe Kur Düzeyi (Araştırmacının yaptığı SBS'ye göre)	A1	6	4,54
	A2	62	46,97
	B1	64	48,49
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>
Türkçe Kur Düzeyi (Öğrencilerin devam ettikleri kurumlara göre)	A1	40	30,31
	A2	36	27,28
	B1	38	28,78
	B2	18	13,63
<i>Toplam</i>		<i>132</i>	<i>100</i>

Tablo 1 incelendiğinde, tüm öğrencilerin çoğunluğunun kadın (%80,31) ve 17-21 yaş aralığında (%30,31) olduğu; toplam 132 kişinin %63,64'ünün A Kurumu öğrencisi olduğu; dört farklı kurumdan çalışmaya dahil olan öğrencilerin kurumlarda A1, A2, B1, B2 dil düzeylerinde okuyor olmalarına rağmen, araştırmacı tarafından yapılan SBS'de öğrencilerin A1, A2 ve B1 düzeylerine karşılık gelen puanlar aldıkları görülmektedir. Aldıkları bu puanlara göre en az öğrencinin A1 düzeyinde (%4,54) olduğu, A2 ve B1 düzeyi öğrencilerinin dağılımlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Öğrenici görüşlerine dayalı nitel veriler, toplam 111 gönüllü öğrenciden elde edilmiştir. Bu kapsamda formu yanıtlayan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir:





Tablo 2: Öğrenici Görüş Formu Katılımcı Bilgileri

Kategori	Alt kategori	Katılımcı sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	94	84,69
	Erkek	17	15,31
<b>Toplam</b>		<b>111</b>	<b>100</b>
Yaş	17-21 yaş	30	27,03
	22-26 yaş	22	19,82
	27-32 yaş	18	16,21
	33-40 yaş	24	21,63
	41 yaş ve üstü	17	15,31
<b>Toplam</b>		<b>111</b>	<b>100</b>
Kurum	A Kurumu	75	67,57
	B Kurumu	19	17,12
	C Kurumu	14	12,61
	D Kurumu	3	2,70
<b>Toplam</b>		<b>111</b>	<b>100</b>
Türkçe Kur Düzeyi (Araştırmacının yaptığı SBS'ye göre)	A1	2	1,80
	A2	52	46,84
	B1	57	51,36
<b>Toplam</b>		<b>111</b>	<b>100</b>
Türkçe Kur Düzeyi (Öğrencilerin devam ettikleri kurumlara göre)	A1	36	32,44
	A2	31	27,93
	B1	27	24,32
	B2	17	15,31
<b>Toplam</b>		<b>111</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ‘Öğrenici Görüşleri Formu’nu yanıtlayan 111 katılımcının %84,69’i kadın, %15,31’i erkek; tüm öğrencilerin çoğunluğunun %27,03 ile 17-21 yaş aralığında ve %21,63 ile 33-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Kurumlar arası öğrenci bilgilerine bakıldığında, tüm öğrencilerin çoğunluğunu (%67,57) A Kurumu öğrencileri oluşturmaktadır. SBS’ye göre öğrencilerin büyük çoğunluğunu B1 (%51,36) ve A2 (%46,84) öğrencileri oluştururken A1 düzeyi öğrenci sayısı %1,80’dir. Kurumların Türkçe kur düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında ise tüm katılımcıların dil düzeylerine göre dağılımı A1 %32,44; A2 %27,93 ve B1 %24,32’dir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Seviye Belirleme Sınavı”, “Öğrenici Görüşleri Formu”, “Gece Kuşları Metninin Okuma Anlama Etkinlikleri”, “Gece Kuşları Metninin Okuma-Anlama Testi” ve Rashtchi ve Hajihassani (2010, s. 262) tarafından İngilizce olarak geliştirilen, Türker (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanan 4’lü Likert tipi “Okuma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Uygulanması:

Gece Kuşları metninin öğrencilerle okunması ve etkinliklerin tamamlanması, her bir grup için toplam altı gün sürmüştür. WhatsApp vasıtasıyla öğrencilerle ortak iletişim grupları kurulmuş ve buldukları ülkelerin zaman dilimlerine göre çalışma takvimleri oluşturulmuştur. Buna göre sırasıyla yapılan uygulamalar aşağıdaki gibidir:



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

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

3. Gün: Öğrencileri okumaya güdülemek amacıyla metin hakkında bilgi verilmiş ve okuma öncesi hazırlık çalışması uygulanmıştır. Öğrencilerin metni okumamış olma ihtimali göz önüne alınarak, uygulama öncesinde kayda alınan metin, öğrencilere dinletilmiş ve dinleme sırasında da metin ekrana yansıtılarak takip etmeleri sağlanmıştır. Dinleme esnasında öğrencilere okuma/dinleme sırasında sorulacak sorular sorulmuş ve metnin okunması bittikten sonra okuma/dinleme sonrası soruları sorulmuştur. Öğrencilerin, bu soruların yanıtlarını daha önce araştırmacı tarafından hazırlanan web tabanlı “Google Forms” kullanarak yazmaları/işaretlemeleri sağlanarak sorulara verilen yanıtlar kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın sonunda okuma etkinlikleri yapılmış ve bir sonraki güne hazırlık yapılması için metnin 2. bölümü, öğrencilere gönderilmiştir.

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

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

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

### **3.5. Verilerin Analizi:**

“Gece Kuşları” metninin A1-A2 düzeylerine uygunluğunun test edilebilmesi için tüm veriler SPSS 26.0 yazılımı ile çözümlenmiştir. “Okuma Etkinlikleri Formu”, “Okuma-Anlama Testi” ve “Öğrenci Görüşleri Formu”ndan elde edilen veriler, cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenlerine göre gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t-testi ve One-Way ANOVA ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki olası değişikliklerin belirlenebilmesi amacıyla da öntest ve son test verileri, ilişkili örnekler için t-testi ile çözümlenmiştir.



#### 4. Bulgular:

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

##### 4.1. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarında Öntest ve Sontest Sonuçları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?:

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin verileri toplamak amacıyla daha önce de bahsedildiği gibi, Türker (2019a) tarafından Türkçeye uyarlanan ve okuma tutumunda istek, fayda, kaygı ve değer algısı boyutlarını, 4'lü Likert tipi ölçekle değerlendiren "Okuma Tutum Ölçeği" öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Öntest ve sontest olarak uygulanan okuma tutum ölçeğinden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Genel Bulgular

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

Tablo 3'teki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında gözlemlenen bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla "İlişkili Örnekler için T-testi" kullanılmış, anlamlılık düzeyi  $p= 0,05$  kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Okuma Tutum Ölçeğine İlişkin Öntest-Sontest Sonuçları

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

Tablo 4'teki sonuçlara bakıldığında, *Gece Kuşları* metninin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir değişime sebep olduğu göze çarpmaktadır. Bu sonuçlara göre, uygulama süreci sonunda öğrencilerin okumaya karşı *daha istekli* oldukları ( $p > 0,004$ ) yönünde anlamlı bir değişim olduğu görülmektedir. Metnin, öğrencilerin *okumanın faydalarına* ilişkin görüşlerinde de olumlu yönde anlamlı ( $p > 0,008$ ) bir değişime sebep olduğu



ve *kaygı* düzeylerinin ( $p > 0,021$ ) uygulama sonunda anlamlı oranda azaldığı görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin okumaya verdikleri *değerin* ( $p < 0,523$ ) uygulama sonunda anlamlı bir değişme göstermediği görülmüştür. Diğer bir ifadeyle uygulama sonucunda öğrencilerin Türkçe okuma *isteklerinin* istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı, okumanın  *faydasına* olan görüşlerinin daha olumlu yönde değiştiği, okumaya yönelik *kaygıların* azaldığı ancak okumaya karşı *değer algılarında* bir değişim olmadığı görülmüştür.

Çözümleme sürecinde öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişimleri daha belirgin tespit edebilmek amacıyla veriler ‘cinsiyet’, ‘yaş’, ‘kurum’ ve ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre de çözümlenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metni ile okumaya yönelik tutum arasında *cinsiyet* değişkenine bağlı bir anlamlılık olup olmadığına dair yapılan çözümleme sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5: Okuma Tutumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

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

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete göre *okumaya yönelik tutumun* gruplar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulama süreci sonunda *kadın* öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları ( $p > 0,030$ ) ve okumanın faydalarına ilişkin görüşlerinde olumlu yönde anlamlı ( $p > 0,002$ ) bir değişimin olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin, okumaya yönelik *kaygı düzeyleri* azalmış ve *değer algıları* uygulama sonunda yükselmiş ancak istatistiksel olarak anlamlı bir değişim göstermemiştir. Diğer bir ifadeyle, kadın öğrencilerin okumaya yönelik *istekleri* ve okumanın *faydasına* yönelik düşüncelerinde anlamlı bir değişim görülürken *kaygı* ve *değer algılarında* anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 5’e göre, uygulama sonunda *erkek* öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları yönünde anlamlı ( $p \leq 0,051$ ) bir değişim görülmüştür. Erkek öğrencilerin, okumaya yönelik tutumların alt boyutu olan *fayda*, *kaygı düzeyi* ve *değer algılarının* uygulama sonunda farklılık gösterdiği ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişimler olmuş ancak bu değişimler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ‘yaş’ değişkenine göre ele alındığında Tablo 6’daki bulgulara ulaşılmıştır:



Tablo 6: Okuma Tutumunun Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

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

Tablo 6'ya göre, 'yaş' değişkenine göre okumaya yönelik tutum değerleri incelendiğinde uygulama sonunda 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin *kaygı* düzeylerinin anlamlı olarak azaldığı ( $p > 0,013$ ); 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin okumanın  *faydalarına* ilişkin anlamlı olarak olumlu görüşlere sahip olduğu ( $p > 0,006$ ); 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin okumaya yönelik isteklerinin anlamlı olarak olumlu yönde değiştiği ( $p > 0,032$ ) sonuçlarına ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin okumanın faydalarına yönelik görüşlerinin de olumlu yönde değiştiği ve okuma kaygılarının azaldığı; 33-40 yaş aralığındaki öğrencilerin okumaya karşı daha istekli oldukları, okumanın faydalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, okuma kaygılarının azaldığı ve okumanın değerine ilişkin algılarında olumlu değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketlere, yaşa bağlı olarak öğrencilerin, okumaya yönelik tutumların alt boyutları olan  *istek, fayda, kaygı ve değer algısı* üzerinde farklı dağılımlar sergilediği söylenebilir.

*Gece Kuşları* metni ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişki *kur düzeyi* değişkenine göre ele alındığında Tablo 7'deki sonuçlara ulaşılmıştır:



Tablo 7: Okuma Tutumunun Kur Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

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

Tablo 7 incelendiğinde, ‘kur düzeyi’ değişkenine göre okumaya yönelik tutum değerlerine bakıldığında, uygulama sonunda *A2 kur düzeyindeki öğrencilerin okumaya istekli olduğu* ( $p > 0,046$ ) ve okumanın faydalarına yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği ( $p > 0,018$ ); *B1 kur düzeyindeki öğrencilerin de okuma isteklerinin anlamlı yönde değiştiği* ( $p > 0,032$ ) görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da A1 kur düzeyi öğrencilerinin de okumaya yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler olduğu; A2 kur düzeyi öğrencilerinin okuma kaygılarının azaldığı ve okumaya verilen değerlerin olumlu yönde değiştiği; B1 kur düzeyi öğrencilerinde de fayda, kaygı ve değer algısı boyutlarında olumlu değişiklikler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, ‘kurum’ değişkenine göre ele alındığında Tablo 8’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 8: Okuma Tutumunun Kurum Değişkenine Göre Dağılımı

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



Tablo 8 incelendiğinde, ‘kurum’ değişkenine göre okumaya yönelik tutum değerlerine bakıldığında, uygulama sonunda A kurumundaki öğrencilerin istatistiksel olarak okumaya daha istekli olduğu ( $p = 0,050$ ) ve okumanın faydalarına yönelik olumlu bir tutum geliştirdiği ( $p > 0,001$ ); B, C ve D kurumlarındaki öğrencilerin *istek, fayda, kaygı ve değer* algısı boyutlarında okumaya yönelik tutumunda anlamlı bir fark olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olmayan değerler incelendiğinde, uygulama sonucunda B ve D Kurumlarının kaygı düzeylerinde azalma olduğu; C Kurumu öğrencilerinin ise okumaya karşı daha istekli oldukları görülmektedir.

#### 4.2. “Gece Kuşları” Metnini Okuyan Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarında Yaş, Cinsiyet, Kur Düzeyi Değişkenlerine Göre Fark Var mıdır?:

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

Okuma anlama değerlerini daha belirgin tespit edebilmek amacıyla veriler ‘cinsiyet’, ‘yaş’ ve ‘kur düzeyi’ değişkenlerine göre çözümlenmiştir. Buna göre, *Gece Kuşları* metnine ilişkin okuma anlama sorularından elde edilen değerler *cinsiyet* değişkenine göre incelendiğinde Tablo 9’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları

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

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik hazırlanan okuma anlama etkinlik ve testlerinde kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p > 0,027$ ) görülmektedir. Tablo 9’a göre kadın öğrencilerin puanı (*ort. 91,77*) erkek öğrencilerin puanına (*ort. 82,92*) göre daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle, metne ilişkin yapılan etkinlik ve testlerde kadın öğrenciler daha yüksek puan alarak daha başarılı olmuştur.

Öğrencilerin okuma anlama başarıları çoklu grup olan ‘yaş’ değişkenine göre ANOVA Post-Hoc Testi ile çözümlendiğinde Tablo 10’deki bulgulara ulaşılmıştır:



Tablo 10: Yaş Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları

Yaş grupları	N	ort.	Min.	Maks.	SS	p
17-21 yaş	40	89,975	50	112		
22-26 yaş					4,7768	1,000
27-32 yaş					4,98549	0,972
33-40 yaş					4,55856	0,999
41 yaş ve üstü					5,15468	0,895
22-26 yaş	24	90,0833	48	110		
17-21 yaş					4,7768	1,000
27-32 yaş					5,52807	0,983
33-40 yaş					5,14635	1,000
41 yaş ve üstü					5,68112	0,918
27-32 yaş	21	93,0476	20	110		
17-21 yaş					4,98549	0,972
22-26 yaş					5,52807	0,983
33-40 yaş					5,34062	0,995
41 yaş ve üstü					5,85768	0,679
33-40 yaş	28	91	48	112		
17-21 yaş					4,55856	0,999
22-26 yaş					5,14635	1,000
27-32 yaş					5,34062	0,995
41 yaş ve üstü					5,49889	0,839
41 yaş ve üstü	19	85,3158	28	110		
17-21 yaş					5,15468	0,895
22-26 yaş					5,68112	0,918
27-32 yaş					5,85768	0,679
33-40 yaş					5,49889	0,839

Tablo 10 incelendiğinde yaş grupları arasındaki okuma anlama değerleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Diğer bir ifadeyle ‘yaş’ değişkeninin, *Gece Kuşları* metnine yönelik hazırlanan okuma anlama etkinliklerinde ve testlerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da etkinlik ve testlerde en yüksek puana 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin (*ort. 93,04*); en düşük puana ise 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin (*ort. 85,31*) sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okuma anlama başarıları çoklu grup olan ‘kur düzeyi’ değişkenine göre ANOVA Post-Hoc Test ile çözümlendiğinde Tablo 11’deki sonuçlara ulaşılmıştır:





Tablo 11: Kur Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Anlama Bulguları

Kur düzeyi grupları	N	ort.	Min.	Maks.	SS	p
A1	6	75,00	48	92		
A2					7,45334	0,346
B1					7,44305	<b>0,016</b>
A2	62	85,4	20	110		
A1					7,45334	0,346
B1					3,10647	<b>0,003</b>
B1	64	95,92	50	112		
A1					7,44305	<b>0,016</b>
A2					3,10647	<b>0,003</b>

Tablo 11'e göre okuma anlama başarıları incelendiğinde A1 kur düzeyi ile B1 kur düzeyi öğrencileri ile A2 ve B1 kur düzeyi öğrencileri arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Buna göre, B1 kur düzeyi öğrencilerinin etkinlik ve testlerden aldıkları puan, A1 kur düzeyi öğrencilerinin puanına göre anlamlı bir farka sahiptir ( $p > 0,016$ ). Tablo 11'e göre, A2 kur düzeyi öğrencileri ile B1 kur düzeyi öğrencilerinin puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p > 0,003$ ). Diğer bir ifadeyle B1 öğrencileri (ort. 95,92) A1 öğrencilerine (ort. 75,00) ve A2 öğrencilerine (ort. 85,4) göre *Gece Kuşları* metnine ilişkin yapılan etkinlik ve testlerden daha yüksek puan alarak daha başarılı olmuştur.

### 4.3. “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Öğrenci Görüşleri Nedir?:

Uygulamaya katılan öğrencilerin metne ilişkin görüşleri *strateji kullanımı*, *metne yönelik olumlu görüşler* ve *metne yönelik olumsuz görüşler* boyutlarında değerlendirilmiştir. Buna göre, öğrencilerin görüşlerine bakıldığında Tablo 12'deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 12: Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

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

Tablo 12'ye göre, tüm öğrencilerin okuma stratejilerini zaman zaman kullandıkları (ort.<36); *Gece Kuşları* metnine karşı olumlu görüşlere sahip oldukları (ort.>39); olumsuz görüşe sahip olmadıkları (ort.<14) bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın devamında, söz konusu boyutlar cinsiyet, yaş ve kur düzeyi değişkenleri açısından ele alınmıştır.

*Gece Kuşları* metnini okuma sürecinde, öğrencilerin okuma stratejisi kullanmalarına *cinsiyet* değişkeni açısından bakıldığında elde edilen bulgular, Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13: Cinsiyet Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı

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

Tablo 13 incelendiğinde *Gece Kuşları* metnine yönelik öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarında kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle 'cinsiyet' değişkeninin okuma stratejileri üzerinde etkisi olmadığı sonucuna



ulaşmıştır. Kadın öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi “*Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.*” (ort. 3,50) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi ise “*Metinde anlamadığım yerleri öğretmene sordum.*” (ort. 2,43) ifadesidir. Bunun yanında, erkek öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi, “*Metni dersten önce okudum.*” (ort. 3,29) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.*” (ort. 2,47) ifadesidir. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğrenciler, *Gece Kuşları* metnini okurken okuma stratejilerine zaman zaman başvurmuşur (ort. < 36,00).

‘Yaş’ değişkenine göre öğrencilerin okuma stratejisi kullanımlarına bakıldığında Tablo 14’teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 14: Yaş Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı

Yaş grupları	N	ort.	SS	p
	30	33,5		
17-21 yaş	22-26 yaş		1,30557	0,522
	27-32 yaş		1,38674	0,917
	33-40 yaş		1,27380	1,000
	41 yaş ve üstü		1,41200	0,349
	22	35,54		
22-26 yaş	17-21 yaş		1,30557	0,522
	27-32 yaş		1,47826	0,976
	33-40 yaş		1,37288	0,456
	41 yaş ve üstü		1,50199	0,995
	18	34,66		
27-32 yaş	17-21 yaş		1,38674	0,917
	22-26 yaş		1,47826	0,976
	33-40 yaş		1,45028	0,865
	41 yaş ve üstü		1,57305	0,888
	24	33,25		
33-40 yaş	17-21 yaş		1,27380	1,000
	22-26 yaş		1,37288	0,456
	27-32 yaş		1,45028	0,865
	41 yaş ve üstü		1,47446	0,300
	17	36,11		
41 yaş ve üstü	17-21 yaş		1,41200	0,349
	22-26 yaş		1,50199	0,995
	27-32 yaş		1,57305	0,888
	33-40 yaş		1,47446	0,300

Tablo 14 incelendiğinde *Gece Kuşları* metnine yönelik öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmasalar da Tablo 14’teki bulgular incelendiğinde, genel olarak tüm grupların okuma stratejilerinin tümünü uygulamadıkları (ort. < 36); okuma stratejilerine en çok başvuran grubun ise 41 yaş üstündeki öğrenciler olduğu görülmektedir. “*Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.*” ifadesi, 17-21 yaş (ort. 3,23), 22-26 yaş (ort. 3,64) ve 27-32 yaş (ort. 3,50) aralığındaki öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi olarak görülmektedir. 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metinle ilgili sorulan tüm sorulara yanıt aradım.*” (ort. 2,37); 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin en az kullandıkları okuma stratejisi “*Metni okumadan önce*



*görsellerin hepsini inceledim.*” (ort. 2,41); 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin en az kullandıkları okuma stratejisi ise *“Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.”* (ort. 2,28) ifadeleridir. 33-40 yaş aralığındaki öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi *“Metni dersten önce okudum.”* (ort. 2,50) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi *“Metinde anlamadığım yerleri öğretmene sordum.”* (ort. 2,08) ifadesidir. 41 yaş ve üzeri yaşlardaki öğrencilerin en çok kullandıkları okuma stratejisi *“Metni okurken sayfadaki görselleri (tekrar) inceledim.”* (ort. 3,76) ifadesiyken, en az kullandıkları okuma stratejisi *“Metni okumadan önce içeriği hakkında tahminde bulundum.”* (ort. 2,35) ifadesidir.

‘Kur düzeyi’ değişkenine göre öğrencilerin okuma stratejisi kullanımlarına bakıldığında, A1 kur düzeyi öğrencilerinin yeterli sayıda olmaması nedeniyle okuma stratejileri kullanımları değerlendirilememiştir. A2 ve B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma stratejisi kullanımlarında Tablo 15’teki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 15: Kur Düzeyi Değişkenine Göre Okuma Stratejilerinin Kullanımı

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

Tablo 15 incelendiğinde *Gece Kuşları* metnine yönelik öğrencilerin okuma stratejileri kullanımlarında kur düzeylerinden A2 ve B1 arasında anlamlı bir fark olmadığı; ortalamalara (ort. < 36) bakıldığında, A2 ve B1 gruplarının tümüyle okuma stratejilerini kullanmayı tercih etmediği, zaman zaman başvurdukları görülmektedir. A2 (ort. 3,44) ve B1 (ort. 3,40) kur düzeyi öğrencilerinin en çok tercih ettikleri okuma stratejisi *“Metinde yeni bir bölümü okurken, bir önceki bölümü hatırlamaya çalıştım.”* ifadesiyken, A2 kur düzeyi öğrencilerinin en az tercih ettikleri okuma stratejisi *“Metinde anlamadığım yerleri öğretmene sordum.”* (ort. 2,38); B1 kur düzeyi öğrencilerinin en az tercih ettikleri (ort. 2,47) okuma stratejisi ise *“Metni okumadan önce görsellerin hepsini inceledim.”* ifadesidir.

Öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik **olumlu görüşleri** cinsiyet değişkenine göre ele alındığında Tablo 16’daki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 16: Cinsiyet Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Olumlu Görüşler

Cinsiyet	N	ort.	SS	t	p
Kadın	94	46,51	0,95236	1,710	0,090
Erkek	17	44,88			

Tablo 16 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Anlamlı görüş bildiren ifadeler incelendiğinde, *“Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.”* ifadesi, kadın (ort. 3,93) ve erkek (ort. 3,30) öğrencilerden en yüksek değeri alırken, *“Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.”* ifadesi öğrenciler tarafından en düşük değeri (ort. 3,18) almıştır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu; söz konusu metne benzer Türkçe hikâyeler okumak istedikleri ve metinde anlamını bilmedikleri sözcükleri bağlamdan anladıkları görülmüştür.

‘Yaş’ değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde Tablo 17’deki bulgulara ulaşılmıştır:



Tablo 17: Yaş Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine İlişkin Olumlu Görüşler

Yaş grupları	N	ort.	SS	p
	30	45,93		
17-21 yaş				
22-26 yaş			1,02930	0,895
27-32 yaş			1,09329	0,997
33-40 yaş			1,00425	1,000
41 yaş ve üstü			1,11320	0,797
	22	46,86		
22-26 yaş				
17-21 yaş			1,02930	0,895
27-32 yaş			1,16545	0,794
33-40 yaş			1,08236	0,931
41 yaş ve üstü			1,18415	0,999
	18	45,55		
27-32 yaş				
17-21 yaş			1,09329	0,997
22-26 yaş			1,16545	0,794
33-40 yaş			1,14339	0,995
41 yaş ve üstü			1,24018	0,687
	24	46		
33-40 yaş				
17-21 yaş			1,00425	1,000
22-26 yaş			1,08236	0,931
27-32 yaş			1,14339	0,995
41 yaş ve üstü			1,16245	0,849
	17	47,17		
41 yaş ve üstü				
17-21 yaş			1,11320	0,797
22-26 yaş			1,18415	0,999
27-32 yaş			1,24018	0,687
33-40 yaş			1,16245	0,849

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

Tablo 17’deki 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki diyalog veya konuşmaları anladım.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort.* 3,89) alırken, “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort.* 3,00) almıştır.



Tablo 17'deki 33-40 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ve “*Metinden yeni sözcükler öğrendim.*” ifadeleri en yüksek değeri (ort. 3,96) alırken, “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi en düşük değeri (ort. 2,96) almıştır.

Tablo 17'deki 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde ise “*Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu.*” ifadesi en yüksek değeri (ort. 3,94) alırken, “*Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım.*” ifadesi en düşük değeri (ort. 3,12) almıştır.

‘Kur düzeyi’ değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri incelendiğinde, A1 kur düzeyi öğrencilerinin yeterli sayıda olmaması nedeniyle, metne yönelik görüşleri değerlendirilememiştir. Buna göre A2 ve B1 kur düzeylerindeki öğrencilerin, metne yönelik olumlu görüşleriyle ilgili olarak Tablo 18'deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 18: Kur Düzeyi Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumlu Görüşler

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

Tablo 18 incelendiğinde A2 ve B1 kur düzeyi öğrencilerinin metne yönelik olumlu görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin metne yönelik olumlu görüşleri benzerlik göstermekle birlikte A2 ve B1 öğrencilerinin metne yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, “*Bunun gibi Türkçe hikâyeler okumayı çok isterim.*” ifadesi, A2 (ort. 3,88) ve B1 (ort. 3,89) kur düzeyindeki öğrencilerden en yüksek değeri almıştır. Olumlu görüşler arasında A2 kur düzeyi öğrencileri tarafından “*Metinle ilgili sorulan soruları rahatça anladım.*” ifadesi en düşük değeri (ort. 3,06) alırken, B1 kur düzeyi öğrencileri tarafından “*Bilmediğim sözcükleri bağlamdan anladım.*” ifadesi en düşük değeri (ort. 3,23) almıştır. Diğer bir ifadeyle, bu bulgulara göre, A2 ve B1 kur düzeyi öğrencilerinin *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu (ort.>39); söz konusu metin gibi metinleri okumak istedikleri, metinle ilgili soruları rahatça anladıkları, anlamını bilmedikleri sözcükleri bağlamdan anladıkları bulgusuna ulaşılmıştır (ort.> 3,00).

Öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine yönelik **olumsuz görüşleri** cinsiyet değişkenine göre ele alındığında Tablo 19'daki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 19: Cinsiyet Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler

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

Tablo 19 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri benzerlik göstermekle birlikte, kadın ve erkek öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlere sahip olmadığı görülmektedir (ort.<14). Buna göre, kadın öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri (ort. 1,73) alırken, erkek öğrencilerin “*Metindeki dilbilgisi benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri (ort. 1,82) almıştır. Kadın öğrencilerin “*Metni heyecan verici bulmadım.*” (ort. 1,39) ifadesi ve erkek öğrencilerin “*Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.*” (ort. 1,35) ifadesi en düşük değeri almıştır. Diğer



bir ifadeyle, kadın öğrenciler metindeki *sözcüklerin* çok zor olmadığını, erkek öğrenciler ise metindeki *dilbilgisinin* çok zor olmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, elde edilen bulgulara göre, kadın öğrenciler metnin heyecan verici olduğunu bildirmiş, erkek öğrenciler ise *Gece Kuşları* metninin Türkçe düzeyleri için zor olmadığını ifade etmişlerdir.

‘Yaş’ değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde Tablo 20’deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 20: Yaş Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler

Yaş grupları	N	ort.	SS	p
	30	9,03		
17-21 yaş	22-26 yaş		0,81390	0,846
	27-32 yaş		0,86450	0,931
	33-40 yaş		0,79410	1,000
	41 yaş ve üstü		0,88025	0,480
	22	9,86		
22-26 yaş	17-21 yaş		0,81390	0,846
	27-32 yaş		0,92157	1,000
	33-40 yaş		0,85587	0,803
	41 yaş ve üstü		0,93635	0,967
	18	9,72		
27-32 yaş	17-21 yaş		0,86450	0,931
	22-26 yaş		0,92157	1,000
	33-40 yaş		0,90412	0,900
	41 yaş ve üstü		0,98066	0,941
	24	8,91		
33-40 yaş	17-21 yaş		0,79410	1,000
	22-26 yaş		0,85587	0,803
	27-32 yaş		0,90412	0,900
	41 yaş ve üstü		0,91919	0,444
	17	10,47		
41 yaş ve üstü	17-21 yaş		0,88025	0,480
	22-26 yaş		0,93635	0,967
	27-32 yaş		0,98066	0,941
	33-40 yaş		0,91919	0,444

Tablo 20 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin olumsuz görüşlere ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar benzerlik göstermektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin *Gece Kuşları* metnine ilişkin olumsuz görüşe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*ort. <14*). Buna göre, 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ve “*Metnin sonunu beğenmedim.*” ifadeleri en yüksek değeri (*ort. 1,60*) alırken, “*Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.*” ve “*Metin benim için çok uzun.*” ifadeleri en düşük değeri (*ort. 1,40*) almıştır. Diğer bir deyişle, 17-21 yaş aralığındaki öğrenciler, metindeki sözcüklerin zor olmadığını ve metnin sonunu beğendiklerini; metnin Türkçe düzeyleri için zor ve uzun olmadığını belirtmişlerdir.



Tablo 20'deki 22-26 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 1,86*) alırken, “*Metnin sonunu beğenmedim.*” ve “*Metin benim için çok uzun.*” ifadeleri en düşük değeri (*ort. 1,41*) almıştır. Diğer bir ifadeyle, 22-26 yaş aralığındaki öğrenciler, metnin Türkçe düzeyleri için zor ve uzun olmadığını, metnin sonunu beğendiklerini bildirmişlerdir.

Tablo 20'deki 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metnin sonunu beğenmedim.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 1,89*) alırken, “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 1,33*) almıştır. Diğer bir deyişle, 27-32 yaş aralığındaki öğrenciler, metnin sonunu beğendiklerini ve metni heyecan verici bulduklarını bildirmişlerdir.

Tablo 20'deki 33-40 yaş aralığındaki (*ort. 1,75*) ve 41 yaş ve üstündeki (*ort. 2,06*) öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri alırken, “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ifadesi 33-40 yaş aralığındaki (*ort. 1,13*) ve 41 yaş ve üstündeki (*ort. 1,53*) öğrenciler tarafından en düşük değeri almıştır. Diğer bir deyişle, 33-40 yaş ile 41 yaş ve üstündeki öğrenciler, metindeki sözcüklerin zor olmadığını ve metni heyecan verici bulduklarını bildirmişlerdir. Buna ek olarak, 41 yaş ve üstündeki öğrenciler tarafından, “*Metin benim için çok uzun.*” ifadesi de en düşük değeri (*ort. 1,53*) almıştır.

‘Kur düzeyi’ değişkenine göre A2 ve B1 kur düzeyleri öğrencilerinin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde Tablo 21'deki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 21: Kur Düzeyi Değişkenine Göre “Gece Kuşları” Metnine Yönelik Olumsuz Görüşler

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

Tablo 21'e göre A2 ve B1 kur düzeyi öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlere verdikleri yanıtlar incelendiğinde A2 ve B1 kur düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p > 0,003$ ). Buna göre, genel olarak öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlere sahip olmadığı ( $ort. < 14$ ); A2 kur düzeyi öğrencilerinin B1 kur düzeyi öğrencilerine göre metne ilişkin daha olumsuz görüşler bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular incelendiğinde, A2 kur düzeyindeki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşlerinden, “*Metindeki sözcükler benim için çok zordu.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 2,08*) alırken, “*Metni heyecan verici bulmadım.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 1,35*) almıştır. B1 kur düzeyindeki öğrencilerin metne yönelik olumsuz görüşleri incelendiğinde, “*Metnin sonunu beğenmedim.*” ifadesi en yüksek değeri (*ort. 1,68*) alırken, “*Metin, benim Türkçe seviyem için çok zor.*” ifadesi en düşük değeri (*ort. 1,33*) almıştır.

Bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin metnin alternatif sonuçlarından olan *Gri Şapka* ve *Kırmızı Elbise* bölümlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir:



Tablo 22: Metnin Alternatif Sonuçlarına İlişkin Bulgular

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

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

### 5. Sonuç ve Tartışma:

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

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





paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda, yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma tutumları incelenmiş ve öğrenciler açısından okuma tutumunda olumlu değişimler olduğu görülmüştür.

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

Tutum bulguları, ‘yaş’ değişkeni açısından incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre, 17-21 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma kaygılarındaki azalma ( $p > 0,013$ ), görüş formunda da “*Türkçe bir metin okuyacağım için endişelendim.*” ifadesini en az işaretlemeleriyle orantılı bir bulgudur. Diğer bir ifadeyle, okuyacakları metinlerle ilgili endişelerinin olmaması, öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmekte, bu da anlama-anlamlandırma sürecini kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır. 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin, uygulamalardan önce, diğer yaş gruplarına göre daha az Türkçe hikâye okumuş olmalarına rağmen, uygulamalardan sonra okumanın faydasına olan inançlarının arttığı ( $p > 0,006$ ) görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, *Gece Kuşları* metninin uygulamalarından sonra, Türkçe hikâyelerin faydalı olduğuna yönelik inançlarında anlamlı bir değişiklik olduğu görülmüştür. 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin ise okuma isteklerinin artması ( $p > 0,032$ ) ile ilgili bulgular, öğrencilerin görüş formuna verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında “*Metin, Türkçemi geliştirmemde bana yardımcı oldu.*” ifadesiyle *Gece Kuşları* metnine yönelik olumlu görüş geliştirdikleri görülmüştür. Buna ek olarak, diğer yaş gruplarından elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı olmasa da öğrencilerin okumaya karşı isteklerinde ve kaygı düzeylerinde olumlu anlamda değişiklik olması, görüş formuna verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında bu olumlu anlamdaki değişikliği açıklamaktadır. Dolayısıyla *Gece Kuşları* metninin genel olarak yaş değişkeni üzerinde, olumlu okuma tutumu değişimlerine neden olduğu ve bu değişimlerin de öğrenci görüş formundan elde edilen bulgularla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tutum bulguları, ‘kur düzeyi’ değişkeni açısından incelendiğinde, uygulama sonunda A2 ve B1 kur düzeylerindeki öğrencilerin okuma tutumunun ‘istek’ ve ‘fayda’ boyutlarında anlamlı değişimler olduğu görülmüştür. Buna göre, *Gece Kuşları* metni uygulamalarının ardından hem A2 kur düzeyi öğrencileri ( $p > 0,046$ ) hem de B1 kur düzeyi ( $p > 0,032$ ) öğrencileri okumaya karşı daha istekli bir tutum göstermiş; A2 kur düzeyi öğrencilerinin okumanın faydalarına ilişkin inançlarında ( $p > 0,018$ ) anlamlı bir artış görülmüştür. Bu bulgular, sesli kitapların B1 kur düzeyi öğrencilerinin tutumuna etkisini araştıran Türker’in (2019b) yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna ek olarak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da A1 kur düzeyindeki öğrencilerin uygulama sonunda okumaya daha istekli olması; A1 ve B1 kur düzeyindeki öğrencilerin okumanın faydasına olan inancının



artması; A1, A2 ve B1 kur düzeylerindeki öğrencilerinin okuma kaygılarının azalması, *Gece Kuşları* metnin hedeflediği okuyucu kitlesinin beklentilerini hem metindilbilimsel hem de içerik olarak karşıladığını ve okuyucu motivasyonunu arttırdığını düşündürmektedir. Bu arada, SBS'ye göre A1 düzeyindeki öğrenci sayısının az olması, A1 grubu öğrencileri için bir genelleme yapılmasını mümkün kılmamaktadır. Bu nedenle söz konusu uygulamaların daha geniş A1 düzeyi öğrencileriyle gerçekleştirilmesi daha geçerli verilerin elde edilmesini sağlayabilir.

Tutum bulguları, 'kurum' değişkeni açısından incelendiğinde, uygulama sonunda sadece A Kurumu öğrencilerinin 'istek' ve 'fayda' boyutlarında anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, uygulamalar sonunda A Kurumu öğrencilerinin okumaya karşı istekleri artmış ( $p=0,050$ ) ve okumanın faydasına olan inançları ( $p>0,001$ ) olumlu yönde değişmiştir. Bunun yanında anlamlı bir fark bulunmasa da B, C ve D kurumlarındaki öğrencilerin de okumaya daha istekli olduğu ve okuma kaygılarının azaldığı görülmüştür. A Kurumu'na ait tutum puanlarında istatistiksel anlamlılığın olmasına karşın diğer kurumlarda olmamasını, A Kurumu'nun öğrencilerinin ağırlıklı olarak yurt dışında olması ve Türkçe her türlü girdiye ihtiyaçlarının olması, bu girdileri bekliyor/istiyor olmalarıyla açıklanabilir.

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

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

*Gece Kuşları* metnine yönelik okuma-anlama başarısı ile "yaş" değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında, *Gece Kuşları* metnini anlama-anlamlandırmada yaşın bir etkisi olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anlamlı bir farka rastlanmasa da etkinlik ve testlerde en yüksek puanı 27-32 yaş aralığındaki öğrencilerin, en düşük puanı ise 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin aldığı görülmektedir. Şahin (2015, s. 31) yabancı dil öğrenimi ve yabancı dil öğrenme başarısı ile yaş arasındaki ilişkinin tek bir değişkene göre yorumlanamayacağını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, karmaşık bir süreç olan yabancı dil öğrenimi, öğrencinin yaşına, cinsiyetine, sosyoekonomik durumuna, inancına...vb. pek çok değişkene bağlı olan bir süreçtir. Çalışmadan elde edilen bu bulguyu, sadece yaş değişkenini göz önüne alarak açıklamak pek olası değildir. Ancak bu bulgu, görüş formuna verilen yanıtlarla karşılaştırıldığında, 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin, okuma stratejisini en çok kullanan grup olmasına karşın okuma anlama etkinlik ve testlerinde en düşük puanı aldıkları görülmüştür. Bu durum araştırmanın devamında, araştırmanın üçüncü sorusu olan görüş formuna ilişkin bulgularla birlikte daha ayrıntılı olarak yorumlanacaktır.



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

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

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

“Okuma stratejisi” kullanma ile “kur düzeyi” değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin *Gece Kuşları* metnini okurken çoğunlukla okuma stratejisi kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Okuma sürecinde strateji kullanımı, edinilmesi beklenen bir beceri



geliştirme aracı olduğundan, bu çalışmada da elde edilen bulgulara dayanılarak, sadece ana dili öğretimi ortamlarında değil; yabancı/ ikinci dil öğretimi ortamlarında da eğitimcilerin, öğrencilerin strateji kullanımları hususunda hassas olmaları ve onları strateji kullanmaya yönlendirmeleri, eğitim çıktılarındaki başarıyı arttıracaktır.

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

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

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

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

“*Öğrenici Görüşleri Formu*” kapsamında öğrencilere hangi alternatif sonu daha çok beğendikleri sorulduğunda, *Kırmızı Elbise* sonunun daha çok beğenildiği görülmüştür. Zillmann (1998), insanların gerilim filmlerini eğlenceli bulmalarının nedenini, metnin düğümünde en üst düzeye çıkan kaygının, hikâyenin sonundaki mutlu son ile birlikte yerini rahatlamaya bırakmasına bağlamaktadır. *Gece Kuşları* metninde de *Kırmızı Elbise* sonunun daha çok beğenilmesinin nedenini, hikâye sonunda Mathilda'nın kurtulmasına bağlamak mümkündür ki; katılımcılara hikâyenin en beğendikleri kısmının neresi olduğu sorusu sorulduğunda (açık uçlu soru) gerekçe olarak, *Mathilda'nın kurtulmuş olması* dile getirilmiştir. Çünkü hikâyedeki düğüm bir kadının (Mathilda) bir tabloda esir kalması; düğümün çözülmesi de esirin kurtulması olduğundan, öğrencilerin bu sonu daha çok sevmiş olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan



*Gri Şapka* adlı sonu, 27-32 yaş aralığındaki, 41 yaş ve üstündeki öğrencilerin ve B1 kur düzeyindeki öğrencilerin daha çok beğendikleri görülmüştür. *Gri Şapka* adlı sondaki olay örgüsünde düğüm, *Kırmızı Elbise* sonuyla (Mathilda'nın esir kalması) aynıdır, ancak düğümün çözümünde, Hakan'ın rüyadan uyanmasıyla birlikte tüm yaşananların bir rüya olduğunu farketse de hikâyenin bitişinde, Hakan'ın Enstitü'ye gidip Mathilda'ya, rüyasında onu gördüğünü söylemesi, hikâyenin sonunu aslında okuyucunun hayal gücüne bırakmaktadır. Diğer bir ifadeyle *Gri Şapka* sonunu okuyucular, aslında düğümü “çözülmedi” olarak düşündüklerinden *Kırmızı Elbise* sonunu daha çok beğenmiş olabilirler.

Sonuç olarak amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen başlangıç düzeyi (A1-A2) öğrencilerinin dil düzeylerine uygun bir hikâye oluşturmak olan bu çalışmanın bulguları ışığında, *Gece Kuşları* metninin A1 ve A2 öğrencilerinin dil düzeyleri için uygun olduğu düşünülmektedir. Okuma tutum ölçeği ve görüş formlarından elde edilen bulgular ışığında da *Gece Kuşları* metninin okuma tutumuna olumlu etki ettiğini, öğrenci dil düzeyine uygun ve ilgi çekici olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan, her ne kadar *Gece Kuşları* metni, bir okuma materyali olarak hazırlanmış da olsa metin öncesindeki, metnin okunması sırasındaki ve metnin bitimindeki etkinliklerin sınıf ortamında yapılmasında diğer dil becerileriyle de ilgili çalışmalar yapılabilir.

## 6. Öneriler:

Türkçe öğretiminin tarihinin anlatıldığı Biçer (2017, s. 215) Cumhuriyet Dönemi'nde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili olarak öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması için farklı alıştırma kitaplarının, okuma kitaplarının, çalışma kitaplarının...vb hazırlandığı belirtilmektedir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyi öğrenciler için birden fazla sonu olan bir hikâye oluşturmayı amaçlanmış ve bu bölümde, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülecek, “metin oluşturma” veya “okuma becerisi” üzerine çalışmak isteyen araştırmacılar için önerilere değinilmiştir.

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

Alanyazında (Tabak, 2017; Gömlüksiz ve Pullu, 2017; Türker, 2018; Pürbudak ve Usta, 2019; Karalök, 2020) dijital öykülerin öğrenci tutum, motivasyon ve akademik başarısına olumlu etki ettiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda, hazırlanacak okuma materyalleri, dijital hâle getirilebilir. Bu araştırma kapsamında oluşturulan *Gece Kuşları* metninin de dijital bir uygulama hâline getirilmesi için uyarılma ve geliştirme çalışmaları devam etmektedir.

Okuyucuların, söz varlığının sınırlı olması nedeniyle, metni anlamama ihtimaline karşı okuma materyali basılıysa, metin sonuna bir sözlük eklenebilir ya da okuma akışını bozmamak adına (özellikle başlangıç düzeyi öğrencileri için) aynı sayfada dipnot olarak öğrencinin



bilemeyebileceği sözcüklerin anlamları ve örnek tümceler verilebilir. Okuma materyali dijital bir uygulamaysa, bilinemeyecek sözcükler tıklandığında, örneğin açılır bir pencereyle sözcüğün anlamı ya da görseli verilebilir.

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

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

Bu araştırmada öğrencilerin kullandığı okuma stratejileri belirlenmeye çalışılmış ve öğrencilerin okuma stratejilerini her zaman kullanmadıkları görülmüştür. Örneğin; 41 yaş ve üzerindeki öğrencilerin, *Gece Kuşları* metni uygulamalarında, okuma stratejilerini en çok kullanan grup olmalarına karşın okuma-anlama testlerinde en başarısız grup olmaları beklenmedik bir sonuç olmuştur. Bununla ilgili ileri çalışmalar yapılarak bu bulguların gerekçeleri daha ayrıntılı bir biçimde araştırılabilir. Okuma stratejilerinin okuma-anlama başarısına etkisi olduğundan ve dil sınıflarındaki öğrencilerin farklı kültürlerden, farklı eğitim anlayışlarından geliyor olması gibi nedenlerle eğitimcilerin derslerde, öğrencilere okuma stratejilerini nasıl kullanacakları yönünde kılavuzluk etmeleri, eğitim çıktılarını olumlu yönde etkileyecektir.

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

### **Kaynaklar**

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. London: Routledge.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3). <http://dx.doi.org/10.12739>
- Avrupa Konseyi (2013). *TELC diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf) adresinden 01.04.2021 tarihinde erişilmiştir.



- Balcı, A., & Dündar, S., A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270. <https://doi.org/10.16916/aded.302672>
- Batumlu, D., & Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi yabancı diller yüksek okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 1.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul. Kesit Yayınları.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Journal of World of Turks*, (2), 1.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 924-935.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, N. (2021). *Türkçe A1 ve A2 düzeylerine yönelik diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile Uyumlanmış Bir Sözvarlığı Önerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik Korat, T., Demirgüneş, S., & Fidan, D. (2018). Okur dostu anlatısal metin değerlendirme rubriği oluşturma çalışması. *11. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri Kitapçığı*.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: Dil bilimleri; öğrenme ve öğretme yolları; yabancı-dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri*. Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M., N., & Pullu, E., K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(32).
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karalök, F., S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, F., & Okur A. (2013). Okuma eğitimi. Durmuş, M., & Okur, M. (Edt.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 293-308.
- Mukundan, J., Zarifi, A., & Kalajahi, S., A., R. (2016). Developing reading materials for ESL learners. Azarnoosh, M., Zeraatpishe, M., Faravani, A., & Kargozari, H., R. (Edt.), *Issues in Materials Development*. Sense Publishers.



- Özbyay, M., Bağıcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Polat, T. (1993). Yazınsal metinler ve yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (8), 181-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuaded/issue/1041/11760> adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Pürbudak, A., & Usta, E. (2019). Bellek destekli strateji yöntemiyle hazırlanmış dijital öykünün yabancı dil dersi tutumuna etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 95-114.
- Rashtchi, M., & Hajihassani, H. (2010). Blog-assisted language learning: A possibility in teaching reading to iranian EFL learners. *International Journal of Language Studies*, 4(4).
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tapan, N. (1989). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde özgün metinlerin işlevi. *Dilbilim Dergisi*, 4, 183- 192. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10816> adresinden 14.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türker, M., S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Türker, M., S. (2019a). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210. DOI: 10.24315/tred.427539
- Türker, M., S. (2019b). Sesli kitapların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19(19), 263-286. DOI: 10.30767/diledeara.542621
- Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı (A1- A2) (2020)*. Kültür Sanat Basımevi.
- Zillmann, D. (1998). The psychology of the appeal of portrayals of violence. Goldstein, J., H. (Edt.), *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. Oxford University Press.

## **Extended Abstract**

### **Ø. Introduction**

One of the supporting materials that are essential for both instructors and learners in teaching and learning Turkish as a foreign language is reading texts suitable for learners' language levels. Accordingly, variables such as the reading method, reading strategy, learner motivation, reading interest and attitude, selection of reading materials, and appropriateness of texts preferred for reading in a foreign language affect the reading process. Bölükbaş (2015, p. 925), in consequence of her compiling from Wallace (1992), and Haley and Austin (2004) states





that the texts to be used in foreign language lessons should teach certain language structures and words; the language structure of the text should be slightly ahead of learner's level; it should support the basic reading strategies; the content of the text should be interesting and authentic; the length of the text should be appropriate for the language level and it should contain features that could support the classroom activities.

The purpose of this study dealing with the reading texts used in teaching Turkish to foreigners is to develop a reading material that is readable (in terms of quantity and content) and compatible with the standards of textuality for the learners at A1-A2 language levels who learn Turkish as a foreign language. Thus, it is aimed both to contribute to the need for materials in the field and to produce a reading text that will cause positive changes in the reading attitudes of the readers, that has multiple endings unlike the existing reading texts, and the ending of which changes according to the choice made by the reader. Following this purpose, based on the characters in the painting titled "Nighthawks" by painter Edward Hopper, a story with the identical name titled "Nighthawks" has been fictionalized for A1 and A2 language levels.

### **1. The Storyline and Characteristics of "Nighthawks"**

Within the scope of this, two main characters, "Hakan" and "Mathilda", have been created in the fictionalized text of "Nighthawks". Hakan, a rich and successful architect, goes to Chicago for an architectural project. While looking at the paintings at the Chicago Art Institute, he sees Edward Hopper's "Nighthawks" and is highly impressed by them. In this painting, four people are depicted in a restaurant named the Phillies. Each person in the painting seems unhappy and upset. As Hakan accidentally touches the painting with the intent of taking a closer look at the painting, the woman in the painting -Mathilda- starts talking to Hakan. The text narrates the interesting incidents which Hakan experiences while he tries to save Mathilda.

The text "Nighthawks" consists of three chapters and two alternative endings. Following the second chapter, the reader is asked to choose an object. The objects in question are hints about the chapters to be selected. The storyline and the ending of the story change in each of the alternative endings named "The Grey Hat" and "The Red Dress" chosen by the reader.

To have learners' constant attention and support the understanding and interpretation, the textual questions are occasionally asked the learners in the text flow, and after all, chapters are completed, the evaluation questions are also asked at the end of the text to check whether the text is understood in general. Besides, the text is supported by visuals to support the understanding and interpretation as well.

The vocabulary of the text "Nighthawks" is based on a compilation of words used in the A1-A2 coursebooks and workbooks in the "New İstanbul Turkish Teaching Set for International Students" (2020). Besides, Aksan et al. (2017), 3rd version of Turkish National Corpus (TNC) and Çalışkan (2021) were used.

For "Nighthawks" to be a text that can meet the standards of textuality, essential revisions are made considering the textuality criteria determined by Beaugrande and Dressler (1981), and for determining to what extent the text meets these criteria and to what extent it is reader-friendly, an expert opinion has been obtained by applying the "Reader-Friendly Narrative Text Assessment Rubric" (ODAMDR) developed by Çelik, Demirgüneş, and Fidan (2018). According to the evaluation results of expert opinion, it is decided that the "Nighthawks" is a reader-friendly text.



To measure the readability of the text “Nighthawks” quantitatively, the Çetinkaya-Uzun Readability Formula (2010) has been used. Consequently, it is seen that the text “Nighthawks” is a “reader-friendly” text which is appropriate for the levels of A1 and A2 learners.

## **2. Method**

In this study, the “one-group pretest-posttest model” was used. The sample of the study consists of 132 learners at A1, A2, and B1 language levels who learned Turkish as a foreign language in the 2020-2021 academic year, received education in four different language centers, and participated in all stages of the six-day application.

In the research, “Personal Information Form”, “Placement Exam”, “Learner Feedback Form”, “Nighthawks Reading Comprehension Activities”, “Nighthawks Reading Comprehension Test” and a 4-point Likert type “Reading Attitude Scale” developed in English by Rashtchi and Hajihassani (2010, p. 262) and adapted into Turkish by Türker (2019a), were used as the data collection tools. All statistical processes, including independent sample t-test, One-Way ANOVA, and the t-tests for related samples were done through the software SPSS 26.0.

## **3. Findings**

In this section, the findings obtained from the application performed with the students for the text “Nighthawks” will be presented. In this context, the research questions and responses are as follows:

### **3.1. Is there a significant difference between the pretest and posttest results of learners’ attitudes towards reading?**

To find an answer to this question, the “Reading Attitude Scale” (Türker (2019a) which assesses the dimensions of desire, benefit, anxiety, and perceived value in reading attitudes with a 4-point Likert type scale was applied as a pretest and post-test. According to the findings obtained from the study, the text “Nighthawks” caused positive changes in the reading attitudes of the learners. Following these results, it is seen at the end of the application process that the learners were more willing to read ( $p > 0,004$ ); there were positively significant changes in their opinions on the benefits of reading ( $p > 0,008$ ) and the level of their reading anxiety ( $p > 0,021$ ) decreased significantly at the end of the application.

### **3.2. Is there a difference in the achievement of reading comprehension of the learners who read the text “Nighthawks” according to the variables of age, gender, and course level?**

Analyzing the values obtained from the reading comprehension questions related to the text “Nighthawks” according to the gender variable, a significant difference was found between female learners and male learners ( $p > 0,027$ ). It was seen that female learners (avg. 91,77) were more successful than male learners (avg. 82,92) in the reading-comprehension achievement test.

Examining the reading-comprehension achievement of the learners according to the ‘course level’ variable, it is seen that there are significant differences between A1 and B1 learners and A2 and B1 learners.

### **3.3. What are the learners’ opinions on the text “Nighthawks”?**

The opinions of the learners participating in the application were evaluated according to the dimensions of the strategy use, the positive opinions about the text, and the negative



opinions about the text. Accordingly, it was found that all learners occasionally used reading strategies (avg.<36), had positive opinions about the text Nighthawks (avg.>39), and they did not have a negative opinion (avg. <14) about the text. These dimensions in question were also analyzed separately in terms of the variables of gender, age, and course level.

Evaluating their opinions about the chapters called "Gray Hat" and "Red Dress" which are the alternative endings of the text, it is seen that all the learners liked the Red Dress chapter more.

#### 4. Conclusion and Discussion

When discussing the first question of the research, the relationship between the text Nighthawks and the reading attitude, in terms of the dimensions of 'desire', 'benefit', 'anxiety', and 'perceived value', it was seen that there was a statistically significant change in the pretest and posttest values obtained from the reading attitudes of all participants. These findings parallel with Türker (2019a) and Türker (2019b).

In the study, it was observed that female learners ( $p > 0.030$ ) and male learners ( $p \leq 0.051$ ) were more willing to read at the end of the application, and female learners' belief in the benefits of reading increased ( $p > 0.002$ ). Female learners stated that they read Turkish stories more than men. At the end of the application, it was naturally seen that the willingness of the female learners who were more willing to read increased significantly and their belief in the benefits of reading changed positively. These findings parallel Bozpolat (2010); Batur, Gülveren and Bek (2010); Özbay, Bağcı and Uyar (2008).

The text Nighthawks caused positive reading attitude changes in the variables of age in general. These changes are parallel to the findings obtained from the learner feedback form.

In terms of the variables of 'course level', the significant changes in A2 and B1 learners' reading attitudes within the dimensions of 'desire' and 'benefit' parallel the findings of Türker (2019b), searching the effect of audiobooks on the attitudes of learners at the B1 language level.

Considering the relationship between reading-comprehension achievement and the variable of "gender", female learners became more successful than male learners. It is possible to explain this finding by the fact that female learners were more willing to read than male learners and had less reading anxiety.

It is shown that the learners at A1 and A2 language levels should reveal more mental performance to remember and process the knowledge of the Turkish language compared to the readers at other levels in terms of reading and comprehension. That suggests that the prepared reading material is appropriate for the target group. Tüfekçioğlu (2013) stated that the development of language skills correlates with the ratio of language use and that the studies carried out within the scope of reading education have the quality that learners can work together and make more practices.

Consequently, in the light of the findings of this study aiming to develop a story appropriate for learners who learn Turkish as a foreign language at the beginner level (A1-A2), it is considered that the text Nighthawks is suitable for the language levels of A1 and A2 learners. In light of the findings obtained from the reading attitude scale and feedback forms, it is possible to say that the text Nighthawks positively affects the reading attitude and that it is appropriate and interesting for the learner's language level. On the other hand, although the text Nighthawks has been prepared as reading material, it is also possible to carry out further studies



on other language skills in the classroom environment before, during, and after reading activities.

## 5. Recommendations

In the field of teaching Turkish as a foreign language, apart from the coursebooks, there is a need for reading books on different subjects and different text types that are suitable for the learners' interests and needs. For specifying these needs clearly, a needs analysis should be conducted.

The studies, which show that the digital stories have a positive effect on learner's attitudes, motivation, and academic success, are available in the field (Tabak, 2017; Gömleksiz and Pullu, 2017; Türker, 2018; Pürbudak and Usta, 2019; Karalök, 2020). Correspondingly, the reading materials to be prepared can be digitalized. The adaptation and improvement studies continue for turning the text Nighthawks story into a digital application.

Due to the limited vocabulary of the readers, a glossary should be added to the reading material in case the readers do not understand the text.

When learners encounter the texts they can choose the text flow that facilitates the understanding and is supported by visuals as in the text Nighthawks, which will positively affect readers reading attitudes.

The reading materials which are to be prepared can be prepared as listening texts and can be supported by the activities that will contribute to their speaking and writing skills as in the applications of the text Nighthawks.

In this research, even though the reading attitudes were analyzed, the learners' motivation and anxiety levels toward reading were not studied. Accordingly, in further studies on reading skills, it is considered that it would be beneficial to examine the relationship between learners' other affective factors and language learning abilities.

