

Metin Değiştirim Tekniklerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Deneysel Bulgular¹

İlayda SARIGÜL²

Başak Ümit BOZKURT³

Öz

Bir dilin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretiminde özgün metinler, hedef dilin özelliklerini doğal biçimiyle kazandırmaya yardımcı olabilecek araçlardır. Ancak anadili konuşucularına yönelik olması ve dil öğretimi düzleminin gereksinimlerini karşılayamaması, bu metinlerin etkili bir araç olarak kullanımını güçleştirmektedir. Bu nedenle metinlerin ‘değiştirilerek’ kullanılabilirliğinin artırılması önerilmektedir. Bu süreçte metin, daha sık kullanılan dilsel ve dilbilgisel özellikler yoluyla ya yalınlaştırılmakta ya da açıklama ve bağlamsal eklemelerle genişletilmektedir. Bu çalışmada B2 düzeyine yönelik olarak sağlıklı beslenme konulu bir bilgilendirici metin, yalınlaştırma ve genişletme tekniği kullanılarak değiştirilmiştir. *Özgün, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler* uzman görüşlerine sunulmuş, ardından okunabilirlik puanları hesaplanmıştır. Uygulama aşamasında testler, üç kümeye bölünen 156 Türkçe öğrencisine uygulanmış; veriler istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Bulgular, en anlaşılır tekniğin yalınlaştırma olduğunu göstermiştir. Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, özgün metin en az erişilebilen sürüm olmuştur. Sonuç olarak her iki değiştirim türünün de özgün metne göre daha erişilebilir girdi oluşturmaya katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, okuduğunu anlama, değiştirim, dilsel girdi, sadeleştirme, genişletme.*

¹ Bu çalışma, *Metin Değiştirimi Tekniklerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Türkçe öğretmeni, ilaydaasarigul@gmail.com, Orcid ID: 0009-0006-7441-5999

³ Sorumlu yazar: Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com, Orcid ID: 0000-0003-2532-9104

Kaynak gösterme: Sarıgül, İ. ve Bozkurt, B. Ü. (2026). Metin değiştirim tekniklerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Deneysel bulgular. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 203-234.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 12.11.2025

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i1007

The Effect of Text Modification Techniques on Reading Comprehension: Experimental Evidence

Abstract

In the teaching of a language as a second or foreign language, authentic texts can serve as effective tools for conveying the features of the target language in a natural form. However, as these texts are originally designed for native speakers and often fail to address the specific language instruction needs, their use as educational materials may be limited. Therefore, it is recommended that they be modified to enhance their usability for learners. In this process, texts may be simplified using more frequent linguistic and grammatical structures or elaborated through contextual explanations and additions. This study targeted learners at the B2 proficiency level and employed an informative text on healthy nutrition, which was modified using both simplification and elaboration techniques. Experts reviewed the original, simplified, and elaborated versions and calculated their readability scores. During implementation, the texts and a reading comprehension test were administered to 156 learners of Turkish, who had been divided into three groups. A pretest confirmed that the groups were comparable. The statistical analysis showed that the simplified text was the most comprehensible regarding reading comprehension performance. However, no significant difference was found between the simplified and elaborated versions, while the original text was the least understandable. The results suggest that both simplification and elaboration improve input accessibility compared to authentic text.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, reading comprehension, modification, linguistic input, simplification, elaboration.*

Giriş

İkinci dil ediniminde ve yabancı dil öğretiminde, dilsel araç gereçlerin öğrencilerin düzeyine uygun biçimde sunulmasının sürecin etkinliğini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Öğrenme sürecinde sunulan girdinin anlaşılır olması, yalnızca dilbilgisi yapılarıyla ilgili değildir, aynı zamanda metnin bağlamı ve içeriğiyle bütünleşik bir anlam kurulabilmesiyle olanaklıdır. Ancak anadili konuşucuları tarafından üretilen özgün metinler çoğu zaman dil öğrencileri için karmaşık ve zorlayıcı olabilir. Bu durum da güdülenmeyi azaltarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ikinci dil öğretiminde metinlerin öğrenci gereksinimlerine uygun biçimde değiştirilmesi, yaygın bir uygulama haline gelmiştir. *Metin değiştiriminin* (text modification) etkili kullanımının, öğrencilerin dilsel uyarını daha kolay kavramasının yanı sıra öğrenme sürecinin de daha verimli ve kalıcı olmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Alanyazınında yalınlaştırmanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin genellikle olumlu olduğu belirtilmekle birlikte, tekniğin metni yüzeysel-leştirdiği eleştirisi nedeniyle genişletme yaklaşımına yönelik ilgi artmıştır. Bu nedenle, değiştirim tekniklerinin farklı hedeflere yönelik olarak sınıması, bu konudaki görüşlerin temellendirilmesine katkı sağlayabilir. Ek olarak, bu tekniklerin karşılaştırmalı etkisi Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi (TYD) bağlamında deneysel olarak incelenmemiştir. Bu gereksinimlerden hareketle çalışmada, *yalınlaştırma* (simplification)⁴ ve *genişletme* (elaboration) tekniklerinin öğrencilerin Türkçe okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmiştir.

Anlaşılır Girdi Varsayımı

İkinci dil edinimi araştırmalarında önemli bir yer tutan Krashen'in (1982, 1985) *anlaşılır girdi varsayımı*nda (comprehensible input hypothesis), dil öğreniminin bireyin dil yeterliğini 'aşan' ancak anlamlandırabileceği düzeyde olan girdilerle (i+1) gerçekleşebileceği savunulur. Girdinin 'anlaşılır' olması, yani birey tarafından 'büyük ölçüde' kavranabilir nitelikte sunulması, dilsel gelişimin temel koşulu olarak öne çıkar. Anlaşılır girdi, özellikle bağlam içinde sunulduğunda, öğrenenlerin yeni dil yapılarını fark etmesini ve bu yapıları içselleştirmesini kolaylaştırır (Krashen, 1985). Long (1996), anlaşılır girdinin kendiliğinden değil, *anlam söyleşmesiyle*

⁴ Türkçe alanyazınında "sadeleştirme" çoğu zaman *yalınlaştırma* ve *genişletmeyi* birlikte ifade etmek üzere kullanıldığından, bu yazıda "simplification" terimine karşılık olarak "yalınlaştırma" yeğlenerek ortaya çıkabilecek kavram karmaşasının önüne geçilmek istenmiştir.

(negotiation of meaning) ortaya çıkt ı ğ ını belirterek *etkileş im varsayımı* nı (interaction hypothesis) ö ne sürmüştür. Long (1996), girdi varsayımını ö ncül olarak almış , üzerine etkileş im temelli bileş enler eklemiştir. Ellis (1993) ise Krashen'ın anlaş ılır girdinin ikinci dil ediniminin temel bir bileş eni oldu ğ unu ancak tek baş ına yeterli olmadığını ve farklı girdi türlerinin dengeli kullanılması gerekti ğ ini savunmaktadır. Ayrıca, anlaş ılır girdinin ö ğ renen tarafından kendili ğ inden edinime dönüş medi ğ i; dilsel ö gelerin *fark edilmesini* (noticing) gerektirdi ğ i de belirtilmektedir (Schmidt, 1990). Benzer biçimde, yalnızca girdiye dayalı edinim yaklaş ımı, ö ğ renenin *dil üretimine* (output) yer vermedi ğ i gerekçesiyle eleştirilmiş ; üretimin de biliş sel iş lemenin ayrılmaz bir parçası oldu ğ u vurgulanmıştır (Swain, 1985). Dolayısıyla, girdi türünün düzenlenmesi yalnızca dili sunma biçimiyle de ğ il, ö ğ renenin anlamı yapılandırma süreciyle de doğ rudan iliş kilidir. Ö zelikle etkileş im olana ğ ı bulunmayan okuma ortamlarında, girdinin anlaş ılır biçime getirilmesi için metnin önceden düzenlenmesi pedagojik bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağ lamda metin de ğ iştirimi, ö ğ renenin düzeyine uygun, biliş sel olarak eriş ilenir ve iş lemlenebilir girdi sunmak için kullanılan baş lıca yollardandır.

İkinci Dil Ediniminde Metin De ğ iştirimi

Girdinin anlaş ılabilirlik, iş lemlenebilirlik ve biliş sel eriş ilenirlik gibi yönlerden düzenlenmesinin ikinci dil ediniminde temel bir iş lem olarak kabul edilmesi, metin de ğ iştirimi çalışmalarını kuramsal ve pedagojik düzeyde vazgeç ilmez kılmıştır. Çünkü ço ğ u durumda, hedefe uygun 'otantik' metin bulmak zordur. İleri düzey ö ğ renciler ö z ğ ün metinleri görece daha kolay okuyabilirken, baş langıç ve orta düzey dil ö ğ rencileri için bu metinler genellikle eriş ilenir de ğ ildir. Bu sorunu aş mak için benimsenen genel yaklaş ım, metinlerin de ğ iştirilmesidir.

Genellikle okunabilirlik odaklı yapılan yalınlaştırma, dilsel karmaş ıklık düzeyinin azaltılmasını gerektiren en temel girdi de ğ iştirme tekni ğ idir. Ortalama sözcük sayısı azaltılır, dolaylı anlatımlar doğ rudan anlatıma dönüş türülür, sık kullanılan sözcükler daha az kullanılanlarla de ğ iştirilir ve sözcük çeş itlili ğ i düşürülerek metin sınırlandırılır. Ayrıca gönderimler azaltılarak metin varlıkları daha açık hale getirilebilir. Sonuç olarak yalınlaştırılmış metinler, ö z ğ ün metinlere göre daha kolay 'anlaş ılır' metinlere dönüş türülür. Yalınlaştırma, özellikle düşük yeterlikteki ö ğ renciler için metni daha eriş ilenir kılar ve okuma sürecindeki biliş sel yükü azaltır. Yalınlaştırma tekni ğ ine ilişkin en yaygın eleştiri, metnin 'otantikli ğ i' ni ve

doğal akışını bozarak öğrenciyi gerçek dil kullanımından uzaklaştırmasıdır (Widdowson, 1978; Honeyfield, 1977; Davies, 2007). Ayrıca, bu tür metinlerin sözcüksel çeşitlilik açısından sınırlayıcı olduğu belirtilmiştir (Crossley vd., 2007).

Genişletmede ise özgün metnin dil yapısı büyük ölçüde korunur; ancak metnin bilişsel karmaşıklığı azaltılmaya çalışılır. En sık kullanılan dilsel düzenlemeler, açıklamalar, bağlamsal ipuçları ve eş-yakın anlamlı sözcüklerle açıklama yapmadır. Genişletme özellikle bağlamı yeterince kavrayamayan veya soyut kavramlarla karşılaşan öğrencilerin metindeki anlam boşluklarını doldurmasına yardımcı olur. Bu nedenle, genişletilmiş metinler genellikle daha uzun olur, tümce başına düşen sözcük sayısı yüksektir ve özgün metinden daha fazla bilgi içerir (Chaudron, 1983; Yano vd., 1994). Öğrencinin çıkarım yapabilmesi ve metnin anlamsal temsilini kurabilmesi için gerekli anlamsal ayrıntıyı sunduğu için (O'Donnell, 2009; Oh, 2001; Yano vd., 1994) yalınlaştırmaya göre daha kullanışlı bir araç olarak değerlendirilir. Zi (2021) deneyimli öğretmenlerin yalınlaştırmadan kaçınma eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Alanyazınında yalınlaştırmının somut olumlu etkileri öne çıksa da genişletmenin sunduğu dilsel uyaran zenginliği öğrenciler tarafından yeğlenmektedir.

Metin değiştiriminin temel dayanağı, girdinin anlaşılabilirliğini artırmak ve öğrencinin anlam kurmasını kolaylaştırmaktır. Öğrencinin düzeyi, metin türü, ölçme aracı ve hedef beceri gibi değişkenler, metin değiştirim tekniklerinin etkilerini belirleyen önemli faktörlerdir (Chung, 1995; Long & Ross 1993; Parker & Chaudron, 1987; Crossley & McNamara, 2016). Bu nedenle değiştirimin ölçüsü ve kapsamı, bilişsel yükü artırmaması, öğrenme amaçlarına ve öğrenci düzeyine uygun olması doğrultusunda dengelenmelidir.

Metin Değiştiriminin Okuduğunu Anlamaya Etkisiyle İlgili Deneysel Araştırmalar

Deneysel araştırmalar, metin değiştirme tekniklerinin özellikle yabancı dilde okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, özellikle sözdizimsel ve sözcüksel yalınlaştırmının anlamayı artırdığını ortaya koymaktadır. Chaudron (1983) ile Crossley vd. (2014), yalınlaştırmının başlangıç düzeyindeki öğrenciler tarafından daha hızlı ve daha iyi anlaşıldığını belirtirken, Cervantes ve Gainer (1992), öğrenci düzeyinden bağımsız olarak yalınlaştırılmış metinlerin hem dinleme hem de okuma-anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu bildirmiştir. Bu

bulgular, yalınlaştırmanın anlamayı kolaylaştıran bir araç olduğunu göstermiştir

Yalınlaştırmanın her zaman tutarlı sonuçlar vermediği grlmektedir. Kes-havarz vd. (2007), yalınlaştırmanın tek başına anlamlı bir fark yaratmadığını, özellikle n bilgi eksikliğinde sınırlı kaldığını belirlemiştir. Lot-herington-Woloszyn (1993) da benzer biçimde yalınlaştırmanın anlamayı istatistiksel olarak artırmadığını bildirmiştir. Bu bulgular, yalınlaştırmanın etkisinin okuyucunun düzeyi ile n bilgi gibi etkenlere bağlı olarak değiş-bildiğini göstermektedir.

Yalınlaştırma ile genişletmeyi, özgün metinle karşılaştıran çalışmalar ise daha karmaşık sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Brown (1987), Chung (1995), Long ve Ross (1993), Mousavi (2011), Oh (2001), Parker ve Chaudron (1987), Ross vd. (1991), Tsang (1987) ve Yano vd. (1994) her iki değiştirim türünün de anlamaya katkı sağladığını, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmiştir. Oh (2001), Ross vd. (1991) ve Yano vd. (1994) ise özellikle çıkarım gerektiren sorularda genişletmenin daha etkili olduğunu bulmuştur. Sandom (2013) da metin değiştirme tek-nikleri arasında anlamlı bir fark olmadığını, ancak yalınlaştırmanın öğren-cinin güdülenmesini artırmada dikkat çektiğini, genişletmenin ise daha zor algılanmasına rağmen anlamaya katkı sağladığını bulmuştur. Kong (2017) nceki araştırmalardan farklı olarak en yüksek anlama başarisını, sözcük-sel ve yapısal olarak genişletilmiş (SYG) metinlerden elde etmiştir.

Sözcük düzeyinde yapılan çalışmalarda ise özellikle genişletme tekniği ne çıkmaktadır. Abbasian ve Mohammadi (2016), Kim (2006), Marefat & Moradian (2008) ve O'Donnell (2009), sözcüksel genişletmenin söz-cğ tanıma ve metni anımsama gibi beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemişlerdir. Bu etkiler özellikle orta düzeydeki öğrenciler için daha belirgindir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, metin değiştirim teknikle-rinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine ilişkin ortak eğilimler olduğu söylenebilir. Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinlerin özgün metinlere göre okuduğunu anlamayı daha çok desteklediği gözlemlenmiştir; ancak yalınlaştırma ve genişletme arasındaki fark çoğu zaman istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte, değiştirim tekniği ile anlama g-revleri arasında etkileşim olduğu belirlenmiştir; özellikle çıkarım sorula-rında genişletilmiş metinlerin daha etkili olduğu grlmektedir.

Diğer yandan metin değiştiriminin öğrencinin anlama düzeyi ile zorluk algısı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği görülmekle birlikte, bu etkilerin her durumda geçerli olmadığı anlaşılmaktadır. Yalınlaştırma, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin metni işlemlerini kolaylaştırması bakımından işlevseldir; ancak ön bilgi eksikliğinde tek başına yeterli olmayabilir. Genişletme ise özellikle sözcük öğrenimi ve çıkarımsal anlamada yarar sağlayabilir; buna karşın bilişsel yükü artıracığı için metnin ‘zor’ olduğu algısına neden olabileceği unutulmamalıdır.

Amaç ve Araştırma Soruları

Çalışmada, *Türkçenin ikinci ve(ya) yabancı dil olarak öğretimi (TYD)* bağlamında farklı değiştirim tekniklerinin – yalınlaştırma ve genişletmenin – okuduğunu anlama düzeyine etkisi incelenmiş ve şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin genel okuduğunu anlama başarımı, farklı girdi türüne (yalınlaştırılmış, genişletilmiş, özgün) göre değişmekte midir?
- Öğrencilerin metindeki bilgiyi anımsama başarımı, farklı girdi türüne (yalınlaştırılmış, genişletilmiş, özgün) göre değişmekte midir?
- Öğrencilerin metinden çıkarım yapma başarımı, farklı girdi türüne (yalınlaştırılmış, genişletilmiş, özgün) göre değişmekte midir?
- Araştırma B2 düzeyi Türkçe öğrencileriyle yürütülmüş ve bilgilendirici bir metin çevresinde yapılandırılmıştır.

Yöntem

Deneysel tasarımla yürütülen çalışmada, bilgilendirici türde bir metnin üç farklı sürümü (özgün, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş) hazırlanmış ve her biri B2 düzeyindeki farklı öğrenci gruplarına sunulmuştur. Her gruba yalnızca bir metnin sürümü okutulmuş ve ardından tüm katılımcılara aynı okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir.

Araştırmada, çok gruplu ve karşılaştırmalı bir deneysel desen kullanılmış, uygulama öncesinde tüm katılımcılara okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Katılımcılar, herhangi bir eşitleme işlemi uygulanmaksızın seçkisiz olarak üç gruba atanmıştır. Grupların öntest puanları açısından anlamlı bir fark göstermemesi ve başlangıç düzeylerinin istatistiksel olarak birbirine denk olmasıyla deneysel uygulamanın etkisinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilebileceğine karar verilmiştir. Bağımsız değişken, metnin değiştirilmiş sürümleri (özgün, yalınlaştırılmış, genişletilmiş), bağımlı değişken ise çalışma gruplarının okuduğunu anlama düzeyidir.

Çalışma Grupları

Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen çalışma gruplarının özellikleri şöyledir: Özgün metin (ÖM) grubundaki 55 katılımcı, çalışmaya B2 kurunun 5. ile 6. haftasında katılmıştır. Öntest ortalaması diğer gruplara göre biraz daha yüksek ($\bar{x}=9,42$) olmakla birlikte, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yalınlaştırılmış metin (YM) grubundaki 48 öğrenci ise B2 kurunun 3. ve 4. haftasında çalışmaya katılmıştır. YM grubunun öntest ortalaması diğer gruplara göre en düşük düzeydedir ($\bar{x}=8,88$). Genişletilmiş metin (GM) grubundaki 53 öğrenci de B2 kurunun 3. ve 4. haftalarında çalışmaya katılmıştır.

Tablo 1. Çalışma gruplarının özellikleri

	Erkek	Kadın	Toplam	Düzye	Öntest Ortalaması (\bar{x})
ÖM grubu	29	26	55	B2 / 5. ve 6. hafta	9,4182
YM grubu	25	23	48	B2 / 3. ve 4. hafta	8,8750
GM grubu	33	20	53	B2 / 3. ve 4. hafta	9,1132

ÖM grubundaki öğrencilerin ana dilleri Arapça, Kazakça, Fransızca, Rusça, Endonezce, Uygurca, Farsça ve Urduca iken; YM grubunda Arapça, Kazakça, Fransızca, Rusça, Endonezce, Urduca, Türkmençe, Özbekçe, Tacikçe, İngilizce, Burmaca ve Bambaraca gibi geniş bir ana dili yelpazesi vardır. GM grubunda ise Arapça, Kazakça, Fransızca, Rusça, Endonezce, Farsça, Urduca, Türkmençe, İngilizce, Somalice, Dagbani, Kinyarwanda, Ambarca, Malayca ve Boşnakça gibi çok çeşitli ana dilleri bulunmaktadır. Her üç grupta da ana dili çeşitliliği söz konusudur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının geliştirilmesinde ve verilerin toplanmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Alanyazını Taraması

Alanyazını incelendiğinde metin değiştirme alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmının “sadeleştirme” çevresinde geliştiği ve ağırlıklı olarak başlangıç düzeylerinde çalışıldığı görülmüştür. Özdemir ve Eroğlu (2022) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan metin değiştirme çalışmalarını incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır: i- Çalışmalar, çoğunlukla yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır (%65); ii-Metinler, genellikle A2 ve B1 düzeylerine yönelik yapılandırılmıştır

(%57). iii- Çalışmaların çoğu çağdaş Türk öykülerini değiştirmeye yöneliktir (%76).

Kaya ve Avşar (2024) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metnin değiştirimi üzerine yapılan 33 çalışmayı incelemiş; öykü türünde 76, fıkra türünde 15, destan ve masal türlerinde 10, roman türünde 5, mektup türünde 2, gezi yazısı, anı ve deneme türlerinde 1'er çalışmanın yapıldığını belirlemiştir.

Bu araştırmalar; çalışmaların farklı türde metinlerle zenginleştirilmesi ve bilgilendirici metinlere daha çok yer verilmesini ve hedef kitlenin “tek düzey” olarak belirlenmesini önermektedir. Bu çalışmada da alanyazınında üzerinde daha az durulan bilgilendirici metin türüne odaklanılmış ve B2 düzeyi hedeflenmiş; yalınlaştırmanın yanı sıra genişletme tekniği de kullanılmıştır.

Düzeğin Belirlenmesi

Çalışmada, hedef dil düzeyi olarak B2 seçilmiştir. Sahada yapılan ön gözlemlerde, B2 düzeyi öğrencilerin de haber ve gazete metinlerini kavramada zorlandıkları belirlenmiştir. Bu gereksinime yönelik olarak hem B2 düzeyine uygun araç geliştirilmesi hem de metin değiştirim tekniklerinin karşılaştırılmasının orta seviye bir öğrenci grubunda daha işlevsel sonuçlar vereceği öngörülmüştür.

Metnin Seçimi

Türkçe alanyazınında metin değiştirim çalışmalarının büyük ölçüde yazınsal metinlere odaklandığı görülmektedir. Özdemir ve Eroğlu (2022), çalışmaların %76'sının çağdaş Türk öyküleri üzerine yürütüldüğünü; Kaya ve Avşar (2024) ise çoğunun öykü, fıkra, masal, destan gibi yazınsal türleri tercih ettiğini; bilgilendirici metin türlerinin ise son derece sınırlı sayıda ele alındığını saptamıştır. Bu durum, alanda türsel tekdüzelik olduğunu ve metin çeşitliliği olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada gazete bağlamında bir metin seçilmesinin nedeni, özellikle orta ve ileri düzey öğrenenlerin (B2) gerçek yaşamda en sık karşılaşacakları ve gereksinim duyacakları türlerden birinin bilgilendirici metinler olmasıdır. Ayrıca metin değiştirim tekniklerinin yalnızca öykü gibi çok katmanlı bağlamlarda değil, bilgilendirici metinlerde bilişsel erişilebilirliği nasıl değiştirdiğinin de araştırılması, alanda hem kuramsal hem uygulamalı bir boşluğu doldurmaktadır.

Bu doğrultuda, 08.10.2024–30.12.2024 tarihleri arasında yayımlanan gazeteler taranmış ve sağlık, beslenme, ekoloji, hava durumu ve teknoloji temalı 150 metin incelenmiştir. Ön uygulamada B2 düzeyindeki öğrencilerle yapılan sesli düşünme çalışmaları sonucunda, özellikle sağlık-beslenme konulu metinlerin hem ilgi çekici hem de düzey açısından erişilebilir olduğu gözlenmiş ve deneysel uygulamada bu tür bir metin yeğlenmiştir.

Sahada Ön Gözlem

Metin değiştirimine yönelik kararların daha sağlıklı biçimde alınabilmesi amacıyla, uygulamada kullanılacak metinden farklı bir haber metni seçilerek Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilere metin özgün biçimiyle okutulmuş, ardından her bir tümceyle ilgili anlama düzeyleri sesli düşünme ile sorgulanmış ve yanıtlar ses kaydıyla belgelenmiştir. B2 düzeyindeki öğrencilerin metnin dilsel ve anlamsal yönlerini tam olarak kavrayamadıkları görülmüştür. Görüşmeye katılan dört B2 öğrencisinden metni en iyi düzeyde anlayanın Türkmenistanlı bir öğrenci olduğu gözlenmiştir. B1 düzeyindeki iki öğrenci ise metnin genel anlamını aktaramamış ve sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ön gözlem süreci, düzey ile metin uyumunun değerlendirilmesine katkı sağlamış ve metin değiştiriminde yol gösterici olmuştur.

Metnin Yalınlaştırma ve Genişletme Yoluyla Yapılandırılması

Önceki çalışmalardan yola çıkılarak yalınlaştırma ve genişletme sürecinde izlenen adımlar için bir çerçeve oluşturulmuş ve özgün metnin B2 düzeyine uygun olacak şekilde değiştirimi yapılmıştır. Değiştirim işlemleri önce bir araştırmacı tarafından yapılmış, ardından ikinci araştırmacı tarafından düzenlenerek gözden geçirilmiştir.

Değiştirilmiş Metinlerin Uzman Görüşlerine Sunulması

Değiştirim teknikleri ile yalınlaştırılan ve genişletilen metinler, uzun yıllar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuştur.

Yalınlaştırılmış metin, üç uzman tarafından, metnin türü, sözcük bilgisi ve tümce yapıları açısından genel olarak B2 düzeyine uygun bulunmuştur. Bununla birlikte, bazı değerlendirmelerde dilbilgisel yapıların B2 düzeyi öğretim setlerinde yer alan içeriklerle karşılaştırılarak gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca metinde bazı teknik

terimlerin yer aldığı ve bu sözcüklerin öğrenciler için yeni olabileceği, bazı tümcelerin ise daha yalın hâle getirilebileceği belirtilmiştir.

Genişletilmiş metin, B2 düzeyine uygunluk açısından üç uzman tarafından ayrıntılı biçimde değerlendirilmiştir. Metnin genel olarak B2 düzeyine uygun olduğu belirtilmiş; ancak sıfat-fiil, doğrudan ve dolaylı anlatım yapılarının daha belirgin biçimde yer almasının metni bu düzeye daha güçlü bir biçimde taşıyacağı ifade edilmiştir. Özellikle bu tür yapılara B2 düzeyinde ilk kez maruz kalan öğrenciler için uygulamanın yapıldığı haftanın belirleyici olabileceği vurgulanmıştır. Diğer bir görüş, metnin açıklayıcı/bilgilendirici türde olmasının olumlu bir özellik olduğu ve bağlaç kullanımı ile terimlerin düzeye uygunluk gösterdiği yönündedir. Metin yapısının ve konusunun ise B2 düzeyi beklentilerini karşıladığı ifade edilmiştir. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak metinlerin son sürümleri oluşturulmuştur.

Tablo 2. Uzman görüşleri

Ölçütler		1	2	3	4	5
Yalınlaştırılmış metin	1. Metin, dilbilgisi yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.			B		AC
	2. Metin, tümce yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.				BC	A
	3. Metin, sözcük bilgisi açısından B2 düzeyi için uygundur.				BC	A
	4. Metnin konusu, B2 düzeyi için uygundur.					ABC
	5. Metnin türü, B2 düzeyi için uygundur.					ABC
Genişletilmiş metin	1. Metin, dilbilgisi yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.				C	AB
	2. Metin, tümce yapıları açısından B2 düzeyi için uygundur.				C	AB
	3. Metin, sözcük bilgisi açısından B2 düzeyi için uygundur.					ABC
	4. Metnin konusu, B2 düzeyi için uygundur.					ABC
	5. Metnin türü, B2 düzeyi için uygundur.					ABC

(1- kesinlikle katılmıyorum 5-kesinlikle katılıyorum)

Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Çalışmada kullanılan metnin özgün, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş sürümleri, Ateşman (1997) ve Çetinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleri ile değerlendirilmiştir. Her bir metin için ortalama tümce uzunluğu (OTU) ve ortalama sözcük uzunluğu (OSU) hesaplanmış; bu değerler doğrultusunda iki eşitliğe göre birer okunabilirlik puanı elde edilmiştir. Sonuçlar, en okunabilir metnin YM, daha az okunabilir metnin ÖM olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Metinlerin okunabilirlik puanları

Metin	Sözcük Sayısı (Uzunluk)	Ortalama Tümce Uzunluğu (OTU)	Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU)	Ateşman Okunabilirlik Puanı	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı
Özgün	451	14,55	2,88	48	30
Yalınlaştırılmış	384	9,6	2,83	63	37
Genişletilmiş	595	13,52	2,74	57	35

Özgün metnin Ateşman eşitliğine göre okunabilirlik puanı 48, Çetinkaya-Uzun eşitliğine göre ise 30'dur. Ateşman'ın ölçeğine göre bu puan, metnin ortaöğretimi tamamlamış bireyler için uygun olduğunu göstermektedir. Çetinkaya-Uzun puanı ise bu metni 10–12. sınıf düzeyine yerleştirmektedir.

Yalınlaştırılmış metin, Ateşman'a göre 63, Çetinkaya-Uzun'a göre ise 37 puan almıştır. Ateşman'ın sınıflamasına göre bu puan, metnin 9–10. sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından rahatça okunabileceğini gösterirken; Çetinkaya-Uzun, metni 8–9. sınıf düzeyine yerleştirmektedir. Genişletilmiş metnin okunabilirlik puanları Ateşman eşitliğine göre 57, Çetinkaya-Uzun'a göre 35'tir. Bu puanlar, metnin 11–12. sınıf düzeyine (Ateşman) ve yine 8–9. sınıf düzeyine (Çetinkaya-Uzun) karşılık geldiğini göstermektedir. Genişletilmiş metin, sözcük sayısı açısından daha uzun olmasına rağmen, sözcük uzunluğunun biraz daha kısa olması ve tümcelerin görece olarak düzenli yapıda sunulması nedeniyle okunabilirliğini korumuştur.

Bu sonuçlar, uygulanan metin değiştiririr tekniklerinin metinlerin bilişsel erişilebilirliği üzerindeki etkisini sayısal olarak desteklemektedir. Ancak deneysel uygulama olmadan bu değerler tek başına yeterli olmayacağından uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uygulama

Veri toplama, her veri grubunda eşzamanlı olmayan tek oturumluk uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara önce öntest uygulanmış (Altunkaya, 2016), ardından her gruba, bilgilendirici gazete metninin farklı bir sürümü (özgün, yalınlaştırılmış veya genişletilmiş) verilmiş ve sonrasında tüm katılımcılara aynı okuduğunu anlama soruları yöneltilmiştir. Üç farklı metin sürümü üzerinden yürütülen bu uygulamayla, metin değiştirme tekniklerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Uygulama Süreci:

1. *Öntestin yapılması*
2. *Metnin Okunması* (Her grup kendi metin sürümünü okumuştur)
 - Grup 1: Özgün Metin
 - Grup 2: Yalınlaştırılmış Metin
 - Grup 3: Genişletilmiş Metin
3. *Ortak Okuduğunu Anlama Soruları* (Tüm gruplara aynı sorular uygulanmıştır.)
4. *Verilerin işlenmesi*

Verilerin Çözülmesi

İlk olarak, grupların uygulama öncesi düzeylerine ilişkin öntest puanları ile uygulama sonrası elde edilen okuduğunu anlama genel puanı, bilgiyi anımsama ve çıkarım düzeyi puanı için betimsel istatistikler yapılmıştır. Ardından, her bir veri seti için normallik varsayımı değerlendirilmiş; gruplar arası varyans homojenliği ise Levene testi ile değerlendirilmiştir.

Normallik ve homojenlik koşullarının sağlandığı durumlarda, üç grup arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans homojenliğinin sağlanmadığı ancak normallik varsayımının karşılandığı durumlarda ise Welch'in robust ANOVA testi tercih edilmiştir. Anlamlılık bulunan çözümlenmelerde gruplar arası farklılığın yönünü incelemek amacıyla, homojenlik varsayımına bağlı olarak Tukey ya da Games-Howell post-hoc testleri kullanılmıştır. Normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan yöntemlerden Kruskal-Wallis testi tercih edilmiştir. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belir-

lenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan okuduğunu anlama testi ve metinlerin değiştirilmiş sürümleri (zgn, yalınlaştırılmış, genişletilmiş) uzman görüşüne sunulmuştur. Yalınlaştırma ve genişletme işlemleri, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak ğretimi alanında en az 10 yıl deneyime sahip üç uzmanın değerlendirmeleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar, metinlerin dilbilgisel yapı, tümce uzunluğu, sözcük dağarcığı, konu uygunluğu ve metin türü ölçütlerine göre puanlama yapmış; gerekli düzenlemeler uzman geribildirimleri doğrultusunda tamamlanmıştır. Ek olarak, metinlerin Ateşman (1997) ve etinkaya-Uzun (2010) okunabilirlik formülleriyle değerlendirilmesi, deneysel çalışma öncesi metinlerin bilişsel yk düzeyinin sayısal olarak doğrulanmasını sağlayarak yapılandırılan değiştirimin geçerlik kanıtlarından biri olarak kullanılmıştır.

Araç geliştirme sürecinde, metin ve maddelerin anlaşılabilirliğini ve düzey uygunluğunu değerlendirmek amacıyla B1-B2 düzeyi 6 öğrenciyle görünüş geçerliği niteliğinde bir ön değerlendirme yapılmıştır. Bu süreçte katılımcılardan sesli düşünme protokolü yoluyla geri bildirim alınmıştır.

Katılımcıların üç gruba- seçkisiz atamayla yerleştirilmesi, ntest puanlarının anlamlı farklılık göstermemesi ve tek oturumluk uygulama tasarımı ile deneysel işlem dışı değişkenlerin etkisi sınırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcıların çok dilli ve çok kültürlü profillere sahip olması, bulguların TYD bağlamındaki farklı ğrenci gruplarına aktarılabilirliğini desteklemiştir. Diğer yandan uygulama sırasında her grupta yalnızca metin sürümü değişmiş, lme süreci ve sorular tamamen eşit tutulmuştur.

Etik İlkeler ve İzinler

Bu alışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli etik onay alınarak yrtlmştir. Ayrıca uygulamanın gerçekleştirildiği TMER'den yazılı izin alınmıştır. Veriler, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı, süresi ve gizlilik ilkeleri hakkında gerekli bilgi-

lendirme yapılmış; verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, veriler anonim olarak değerlendirilmiştir. Tüm süreçler, etik kurallar çerçevesinde ve katılımcıların haklarına saygılı bir biçimde yürütülmüştür.

Bulgular

Öntest puanları ile değiştirilmiş metinler ve özgün metne ilişkin okuduğunu anlama puanları arasındaki farka bakabilmek için ilk olarak verilerin normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Bunun için çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin z-puanları hesaplanmıştır. Öntest, değiştirilmiş metinler ile özgün metne ilişkin okuduğunu anlama puanları ve bilgiyi anımsama düzeyi okuduğunu anlama puanlarında tüm gruplar, normal dağılım göstermiştir. Tablo 4’te normallik değerleri görülebilir.

Tablo 4. *Veri setlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi*

Değişken	Grup	Çarpıklık	SE	Z (Çarpıklık)	Basıklık	SE	Z (Basıklık)
Öntest	ÖM	-0,622	0,322	-1,93	-0,022	0,634	-0,03
	YM	0,369	0,343	1,08	-0,245	0,674	-0,36
	GM	0,269	0,327	0,82	-0,397	0,644	-0,62
Genel okuma puanı	ÖM	-0,514	0,322	-1,60	-0,545	0,634	-0,86
	YM	-0,393	0,343	-1,15	-0,935	0,674	-1,39
	GM	0,151	0,327	0,46	-0,936	0,644	-1,45
Bilgiyi anımsama düzeyi	ÖM	-0,326	0,322	-1,01	-0,408	0,634	-0,64
	YM	-0,534	0,343	-1,56	-0,657	0,674	-0,97
	GM	-0,116	0,327	-0,35	-0,904	0,644	-1,40
Çıkarım düzeyi	ÖM	0,209	0,322	0,65	-0,702	0,634	-1,11
	YM	0,009	0,343	0,03	-1,594	0,674	-2,36
	GM	0,110	0,327	0,34	-1,381	0,644	-2,14

Çıkarım düzeyi verileri, özgün metin (ÖM) grubunda normallik açısından uygundur, ancak yalınlaştırılmış metin (YM) ve genişletilmiş metin (GM) grupları normal dağılım varsayımına uymamaktadır (Basıklık $z > \pm 1,96^*$). Bu durumda, çıkarım düzeyi için parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Ön Durumun Belirlenmesi

Metin değiştirilmesinde kullanılan dilsel işleme tekniklerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi sınanmadan önce ölçme yapılacak grupların denk olup olmadığı denetlenmiştir. Bu doğrultuda deneysel uygulama öncesinde

grupların başlangıç düzeylerini karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Tablo 5). Levene testi yapılmış, varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır ($F(2,153) = 0,361$, $p = 0,698$).

Tablo 5. Öntest verilerine ilişkin ANOVA sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖM	55	9,4182	3,26990	Gruplar Arası	7,656	2	3,828	0,384	0,682
YM	48	8,8750	3,12590	Gruplar İçi	1523,953	153	9,960		
GM	53	9,1132	3,06130	Toplam	1531,609	155			

Gruplar arasında öntest puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(2,153) = 0,384$, $p = 0,682$). Değiştirim tekniklerinin okuduğunu anlama puanlarını nasıl etkilendiğini sınımadan önce Levene testi yapılmıştır ($11,214$; $sd1 = 2$, $sd2 = 153$, $p = 0,000$). Ardından ANOVA sonuçları elde edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Değiştirim türlerinin etkisine ilişkin ANOVA sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖM	55	3,363	1,338	Gruplar Arası	57,287	2	28,644	7,401	0,001
YM	48	4,833	2,355	Gruplar İçi	592,149	153	3,870		
GM	53	4,283	2,125	Toplam	649,436	155			

Bu sonuç, farklı metin gruplarına göre okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Ancak varyans homojenliği sağlanmadığından homojenlik varsayımına duyarlı olmayan Welch ve Brown-Forsythe testleri uygulanmıştır. Sonuçlar şöyledir:

Welch testi: $F(2, 91,83) = 8,835$, $p = 0,000$

Brown-Forsythe testi: $F(2, 125,00) = 7,179$, $p = 0,001$. Her iki test de gruplar arası ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da ANOVA sonuçlarını desteklemektedir. Etki büyüklüğü $\eta^2 = 0,088$ 'dir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Varyans homojenliği sağlanamadığı için gruplar arası karşılaştırmalarda Games-Howell post-hoc testi kullanılmıştır. Buna göre

ÖM ile YM arasında ortalama okuma puanı açısından anlamlı fark vardır (Ortalama fark=-1,47; $p=0,001$). YM grubunun okuma puanı, ÖM grubundan yüksektir. ÖM ile GM arasında da anlamlı fark bulunmuştur (Ortalama fark=-0,92; $p=0,024$). GM grubunun ortalama puanı ÖM grubuna göre daha yüksektir. YM ile GM arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır (Ortalama fark=0,55; $p=0,440$).

Sonuç olarak YM ve GM gruplarının ÖM grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek okuma puanları aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen bireyler için bilgilendirici metinlerde özellikle yalınlaştırma tekniğinin okuma başarımını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bilgiyi Anımsama Puanlarının Karşılaştırılması

Bilgiyi anımsama düzeyi okuma puanlarının karşılaştırılması amacıyla önce varyansların homojen olup olmadığı değerlendirilmiş, gruplar arası varyanslar homojen olmadığından ANOVA sonuçlarına ek olarak sağlamlık (robust) testleri ve uygun ikili karşılaştırma (post-hoc) testleri yapılmıştır.

Tablo 7. Bilgiyi anımsama düzeyi okuma puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S_s	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖM	55	2,3455	1,1257	Gruplar Arası	23.446	2	11.723	6,823	0,001
YM	48	3,2917	1,4580	Gruplar İçi	262.881	153	1.718		
GM	53	2,9057	1,3483	Toplam	286.327	155			

Tablo 7'ye bakıldığında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülebilir ($F(2,153)=6,823$, $p=0,001$). Varyans homojenliği sağlanmadığı için yapılan Welch ve Brown-Forsythe testleri de gruplar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$).

Welch: $F(2, 98,395) = 7,165$, $p = 0,001$

Brown-Forsythe: $F(2, 141,410) = 6,713$, $p = 0,002$. Bu bulgular, ANOVA sonuçlarını geçerli kılmaktadır. Eta kare (η^2) değeri 0,082'dir.

İkili karşılaştırmalarda varyanslar homojen olmadığından Games-Howell testi kullanılmıştır. Buna göre ÖM grubu, YM grubuna göre anlamlı dü-

zeyde daha düşük puan almıştır (p=0,001). Bu, metin yalınlaştırmanın bilgiyi anımsama düzeyindeki sorularda başarıyı artırabileceğine işaret etmektedir.

ÖM ile GM grubu arasında fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ancak anlamlılık sınırındadır (p=0,055). Bilgi düzeyinde GM grubunun ortalaması, ÖM grubundan daha yüksektir. YM ile GM grubu arasında ise YM grubunun ortalaması daha yüksek olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (p=0,357).

Sonuç olarak özgün metni okuyan grubun diğer gruplara göre bilgiyi anımsama sorularında daha düşük performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Yalınlaştırılmış metin, bilgi sorularında anlama düzeyini artırmada daha etkili görünmektedir.

Çıkarım Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

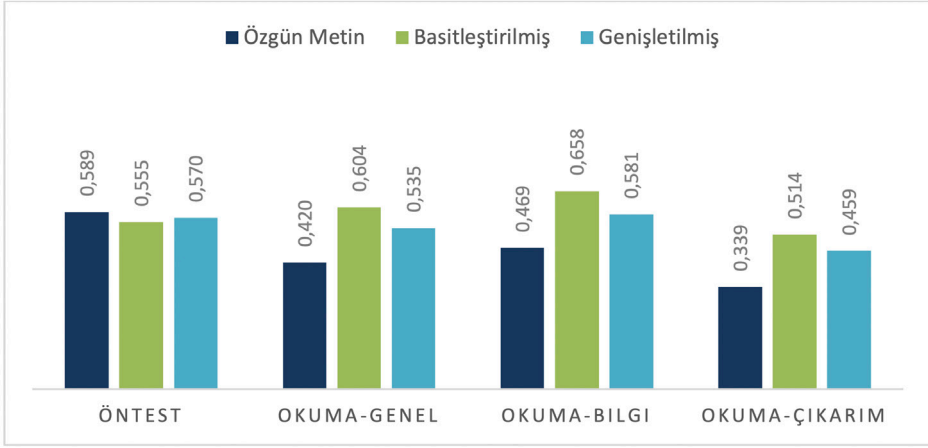
Çıkarım düzeyinde veriler normal dağılmadığı ve varyans homojenliği sağlanamadığı için gruplar arasındaki değişimi belirlemek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Buna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($\chi^2(2)=5,052$, p=0,080).

Tablo 8. Çıkarım düzeyi okuma puanlarına ilişkin Kruskal-Wallis sonuçları

Grup	N	Ort.	Ss	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
ÖM	55	1,02	1,07	68,35	5,052	2	0,080
YM	48	1,54	1,01	87,03			
GM	53	1,38	1,03	81,31			

Tablo 8'deki fark anlamlı olmasa da *sıra ortalamaları* (mean ranks) incelenebilir. Buna göre ÖM grubu ile YM ve GM grubu arasında önemli düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, metin değiş-tiririr tekniklerinin bilgilendirici metinlerde çıkarım yapma başarısını etkileyebileceğine, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlılık oluşturmadığına işaret etmektedir.

Öntest, genel okuma, bilgiyi anımsama ve çıkarım düzeyi başarısı, özgün, yalınlaştırılmış, genişletilmiş metin gruplarında karşılaştırıldığında sonuçlar daha somut görülebilir. Ancak testlerden alınan en yüksek puanlar denk olmadığı için ilk olarak veriler 0–1 arasında standartlaştırılmıştır. Ardından karşılaştırma grafik yoluyla yapılmıştır.



Şekil 1. Öntest, genel okuma puanı, bilgiyi anımsama düzeyi ve çıkarım düzeyine göre grupların karşılaştırılması

Özgün metin grubundaki öğrenciler, öntestte en yüksek başarıyı göstermiş olmalarına karşın hem genel okuduğunu anlamada hem de bilgi ve çıkarım düzeyinde en düşük performansı göstermiştir. Buna karşın, yalınlaştırılmış metin grubundaki öğrenciler, tüm okuma düzeylerinde —genel okuduğunu anlama, bilgiyi anımsama ve çıkarım— en yüksek başarıyı elde etmiştir. Genişletilmiş metin grubunun ise öntest ve okuma becerilerindeki performansı daha dengeli bir seyir izlemiş, her iki ölçüt açısından da orta düzeyde sonuçlar vermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, değiştirilmiş metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini sınamaya yönelik daha önce yapılmış çalışmalarla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki deneysel uygulama sonrasında özgün metin (ÖM) grubunun yalınlaştırılmış (YM) ve genişletilmiş metin (GM) grubundan anlamlı düzeyde düşük puan aldığı bulunmuştur. Bu bulgu, $YM > GM > ÖM$ sıralamasını ortaya koyarak, her iki değiştirim tekniğinin okuma başarısına katkı sunduğuna işaret etmektedir. Tablo 9’da farklı değiştirim tekniklerinin etkisini karşılaştıran ve okuduğunu anlamaya odaklanan deneysel araştırmaların bulguları yer almaktadır.

Parker ve Chaudron (1987) özgün metinle karşılaştırma yapmamış, yalınlaştırılmış metin ile genişletilmiş metin arasındaki farkı incelemiştir.

Sonuçta genel anlama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Brown (1987) yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinlerin okuduğunu anlamada anlamlı bir fark yaratmadığını; ancak her iki değiş-tiririr türünün de anlamayı özgün metne göre anlamlı düzeyde etkilediğini belirlemiştir. Tsang (1987) da yalınlaştırma ve genişletme arasında anlamlı fark bulamamış ancak her iki sürümün de özgün metinden anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğ-retimi odaklı her üç araştırmamızın sonuçları da bu çalışmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 9. Bulguların karşılaştırılması

Çalışma	Katılımcı	Metin	Genel Anlama	Çıkarım	Öne Çıkan Bulgular
Parker & Chadron (1987)	43 ESL/EFL öğrencisi	YM, GM	YM ≈ GM (Anlamlı fark yok)	-	Genişletme, yalınlaştırmaya göre metnin anlaşılabilirliğini istatistiksel olarak artırmamıştır.
Brown (1987)	30 EFL öğrencisi (9–11. sınıf)	ÖM, YM, GM (destekleyici değiş-tiririr)	YM ≈ GM > ÖM	-	Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler özgün metne göre anlamlı düzeyde etkilidir.
Tsang (1987)	401 EFL öğrencisi (9.-13. sınıf)	ÖM, YM, GM	YM ≈ GM > ÖM (p<0,05) YM > GM (Anlamlı fark yok.)	-	Değiştirilmiş metinler (YM ve GM) özgün metne (ÖM) göre daha etkilidir. Başlangıç düzeyi öğrenciler için yalınlaştırılmış metinler önerilmiştir.
Ross vd. (1991)	483 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM > ÖM (p<0,01) YM ≈ GM GM > ÖM (Anlamlı fark yok.)	GM > ÖM (p<0,02) GM > YM (p<0,05) YM ≈ ÖM	En iyi anlama düzeyine yalınlaştırma ulaştırmıştır. Farklı metin değiş-tiririr teknikleri farklı bilişsel görev türlerine göre değişen etkiler gösterebilir.

Long & Ross (1993)	483 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM > ÖM (p<0,01); YM ≈ GM GM > ÖM (Anlamli fark yok.)	GM > ÖM (p<0,02) GM > YM (p<0,05) YM ≈ ÖM	Yalınlaştırma en yüksek anlama puanları sağlamıştır. Çıkarımda değiş-tirim türüne göre anlamlı fark bulunmuştur.
Yano vd. (1994)	483 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM > ÖM (p<0,01) YM ≈ GM GM > ÖM (Anlamli fark yok.)	GM > ÖM (p<0,02) GM > YM (p<0,05) YM > ÖM (Anlamli fark yok.)	Yalınlaştırma, genel anlama ve doğrudan bilgi sorularında etkili metin sürümü olmuştur. Genişletilmiş metinler, çıkarım sorularında en yüksek başarıyı sağlamıştır.
Chung (1995)	484 EFL öğrencileri (9. sınıf)	ÖM, YM, SG, YG, SYG	YM > ÖM (p=0,0002) YM > SYG ≈ YG > SG (Anlamli fark yok.)	-	YM'yi okuyan öğrenciler en yüksek puanı almıştır. Yalınlaştırılmış, yapısal genişletilmiş ve yapısal-sözcüksel genişletilmiş metinler, özgün metinden daha yüksek okuma başarısı sağlamıştır.
Oh (2001)	180 EFL öğrencisi (Lise)	ÖM, YM, GM	YM > GM > ÖM (Anlamli fark: YM>ÖM; GM>ÖM)	GM > ÖM (p<0,05)	Yalınlaştırma ve genişletme, özgün metne göre anlamlı düzeyde daha anlaşılır bulunmuştur. Genişletme, çıkarımsal anlamada yalınlaştırmadan daha iyi başarı sağlamıştır. Yeterlik düzeyiyle etkileşim bulunmuştur.

Keshavarz ve Mo-barra, (2003)	140 EFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (p<0,05)	-	Yalınlaştırma ve genişletme grupları istatistiksel olarak birbirine yakındır, ancak her ikisi de özgün metin grubundan önemli ölçüde yüksek başarı göstermiştir.
Sandom (2013)	30 Japonca öğrencisi (JFL)	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (p<0,001)	-	Her iki değiştirme türü de özgün metne göre anlamayı artırmıştır.
Kong (2017)	160 EFL öğrencisi	ÖM, YM, SG, YG, SYG	SYG > diğer (p<0,05) SYG > YG > SG > YM > ÖM	SYG > YM ve ÖM (p=0,046)	En yüksek başarı SYG grubu elde etmiştir. Dil yeterlik düzeyi değişimlerden daha etkilidir.
Mousavi (2021)	96 TEFL öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (anlamli fark var)	-	Her iki değiştirme tekniği de ÖM'den daha yüksek anlama başarısı sağlamıştır. Yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
Bu çalışma (2025)	156 TYD öğrencisi	ÖM, YM, GM	YM \approx GM > ÖM (p<0,05)	YM > GM > ÖM (Anlamli fark yok.)	Değiştirilmiş metinler (YM ve GM) özgün metne (ÖM) göre daha etkilidir. En yüksek anlama puanları, yalınlaştırılmış metinlerde elde edilmiştir.

(Kısaltmalar: YM: Yalınlaştırılmış metin, SG: Sözcüksel genişletme, YG: Yapısal genişletme, SYG: Sözcüksel-yapısal genişletme, ÖM: Özgün Metin, GM: Genişletilmiş Metin)

Ross vd. (1991), Long ve Ross (1993) ve Yano vd. (1994), aynı deneysel veri setine dayanmaktadır. Her üç çalışmada da İngilizce öğrenen 483 Japon öğrenciden oluşan ortak bir örneklem kullanılmıştır. Bu üç çalışmada da yalınlaştırılmış metinler, öğrencilerin genel anlama testinden en yüksek puanı aldıkları metin sürümü olmuştur. Ancak, yalınlaştırılmış ve genişletilmiş metinlerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üç çalışmada da genişletilmiş metinler, *özgün* metinlere göre daha yüksek düzeyde anlama sağlamış, ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Ross vd. (1991) ve Yano vd. (1994), metin değiştirim türlerinin anlama görevleriyle (ör. doğrudan anımsama, birleştirme, çıkarım) etkileşime girdiğini göstermiştir. Bu çalışmada da yalınlaştırmanın, genel anlama puanı ile bilgiyi anımsama düzeyinde etkisi güçlü bulunmuştur. Farklı olarak çıkarım görevinde değiştirim teknikleri ile özgün metin arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Bu durum çıkarım gerektiren soruların yapısıyla ya da metnin içeriği ile ilgili olabilir.

Chung (1995) da yalınlaştırılmış metinlerin özgün metinlere göre anlamlı biçimde daha yüksek okuma puanı sağladığını göstermiştir. Özgün metin ile yapısal genişletme ve özgün metin ile sözcüksel-yapısal genişletme arasındaki anlama düzeyi farkı, anlamlılık düzeyine çok yakındır. Ancak yalınlaştırma ile genişletme sürümleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer biçimde Keshavarz ve Mobarra, (2003)'te de yalınlaştırma ve genişletme, istatistiksel olarak birbirine yakındır, ancak her ikisinde de anlama puanı, özgün metin grubundan anlamlı düzeyde yüksektir. Chung ile Keshavarz ve Mobarra'nın elde ettiği sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile koşutluk göstermektedir; bu çalışmada da yalınlaştırma en yüksek ve anlamlı düzeyde okuduğunu anlama başarısı sağlamıştır. Oh (2001) hem yalınlaştırılmış hem de genişletilmiş metinlerin, özgün metinlere göre daha yüksek genel anlama puanları sağladığını, ayrıca GM'nin çıkarım sorularında diğer tüm metin sürümlerine göre fark yarattığını gözlemlemiştir. Yeterlik düzeyiyle etkileşim bulunmuştur. Oh'un çalışması, *anlaşılabilir girdi* (comprehensible input) kavramına eleştirel bir katkı sunar ve *zenginleştirilmiş girdi* (enriched input) yaklaşımını destekler.

Sandom (2013), çeşitli metin değiştirim tekniklerinin etkisini Japonca öğrenenlerle kapsamlı biçimde incelenmiştir. Yalınlaştırılmış metinler, anlamayı en çok destekleyen sürüm olmuş; hem yalınlaştırılmış hem de genişletilmiş metin grupları, özgün metin grubuna göre genel anlama açısından daha başarılı bulunmuştur. Katılımcılar, yalınlaştırılmış metinleri çok 'ba-

sit', genişletilmiş metinleri ise daha 'öğretici' olarak değerlendirmişlerdir. Kong'un (2017), özgün, yalınlaştırılmış, sözcüksel genişletilmiş (SG), yapısal genişletilmiş (YG) ve sözcüksel-yapısal genişletilmiş (SYG) metinleri içeren geniş deneysel tasarımının bulguları ise önceki araştırmalardan farklıdır. SYG grubunun hem genel anlama hem de çıkarım sorularında tüm diğer gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Kong, özellikle SYG grubunun YM ve ÖM gruplarına karşı anlamlı üstünlüğünü, genişletmenin yalnızca içeriğe değil, yapısal düzenlemelere de uygulanmasının anlama üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Kong'un bulguları, genel anlama düzeyi açısından hem bu çalışmadan hem de alanyazınındaki diğer araştırmalardan farklıdır.

Türkiye'de metin değiştirimi bağlamında "uygulama" yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermektedir. Bunlar, değiştirilmiş metinlerin özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin okuma başarısını artırdığını gösteren çalışmalardır (Başkapan & Aytan, 2023; Güdek & Göçen, 2021; Gür, 2024; Aytan vd., 2023). Bununla birlikte, söz konusu çalışmaların çoğunda gruplar arası karşılaştırmaların tek yönlü yapıldığı ve başlangıç düzeyini denetlemeye yönelik öntestlere yer verilmediği görölmektedir. Buna karşı bu çalışmaların öncü rolü göz ardı edilememelidir. Başkapan ve Aytan (2023), A2 düzeyinde "Hasan Boğuldu" öyküsünün değiştirilmiş sürümünü okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde özgün metne göre anlamlı derecede daha başarılı olduğunu göstermiştir. Güdek ve Göçen (2021), değiştirilmiş metinleri okuyan öğrencilerin doğru cevap oranlarının (%70,5) özgün metne (%31,5) göre yüksek olduğunu ve bu farkın anlamlı olduğunu kanıtlamıştır. Gür'ün (2024) değiştirilmiş metnin okuma hızını ve kavrama düzeyini artırdığını ve uzman değerlendirmelerine göre metnin bağlaşıklık ve tutarlılık açısından başarılı olduğu ortaya konmuştur. Aytan vd. (2023) ise değiştirilmiş metinlerin öğrencilerin başarı ortalamasını yaklaşık 6 puan artırdığını vurgulamıştır. Bu çalışmanın deneysel tasarımı Türkçenin öğretimi için yapılan araştırmalardan farklı olduğu için doğrudan karşılaştırmak olanaklı olmasa da yalınlaştırmanın okuduğunu anlamayı olumlu etkilemesi bakımından Türkiye bağlamındaki çalışmalarla uyumlu sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bilgilendirici metinlerde yalınlaştırmanın hem genel anlama hem de bilgiyi anımsama düzeyinde etkili olduğu ve TYD öğrencileri için yalınlaştırmanın etkili bir teknik olarak öne çıktığı, bu çalışmanın somut bulgularıyla desteklenmiştir. Çıkarım düzeyinde anlamının ise metin de-

ğiştirim tekniklerine göre değişmemesi, çıkarım düzeyi için yeni deneysel tasarımların yapılmasını ve genişletmenin etkisinin araştırılmasını güdülemektedir.

Araştırmanın sonuçları alanyazınıyla karşılaştırılarak değerlendirildiğinde, farklı değiştirim türlerinin tekil olarak değil, hedef beceriye göre stratejik biçimde seçilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, metin türü farkı ve öğrenen özellikleri gibi etkenlerin metin değiştirim tekniklerinin etkisini belirlemede ayırt edici rol oynayabileceği öngörülmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma, bilgilendirici bir metnin farklı sürümleriyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar yalnızca bilgilendirici metin türüyle sınırlıdır. İleri araştırmalarda anlatı ve tartışma gibi farklı metin türleriyle karşılaştırmalı çözümlenmeler yapılması önerilmektedir.

Ölçme araçları çoktan seçmeli sorulardan oluşmuş ve ölçme tek oturumda yapılmıştır. Süreç odaklı değerlendirmeler farklı bulgular sağlayabilir. Sonraki araştırmalarda değerlendirme süreci buna göre tasarlanabilir.

Çıkarım düzeyinde anlamadan elde edilen bulgular, örneklem büyüklüğü veya ölçme duyarlılığı açısından sınırlı olabilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, çıkarım düzeyine yönelik sorular farklı bir bakış açısıyla hazırlanabilir.

Bu çalışma Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüştür. İleri araştırmalarda öğrenci yeterlik düzeyine göre farklı çalışma gruplarında değiştirim tekniklerinin etkisi daha ayrıntılı incelenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Çalışma, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesine uygun biçimde yürütülmüş; etik dışı herhangi bir uygulama gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 27.02.2025 tarihli 2025/02 sayılı toplantısında, 2025/85 protokol numarası ile alınan onay kararı doğrultusunda yürütülmüştür.

- [8] Chaudron, C. (1983). Simplification of input: Topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly*, 17(3), 437-458 <https://doi.org/10.2307/3586257>
- [9] Chung, H. J. (1995). *Effects of elaborative modification on second language reading comprehension and incidental vocabulary learning* [MA Theses]. University of Hawai'i at Manoa.
- [10] Crossley, S. A., McNamara, D. S., Louwrese, M. M., & McCarthy, P. M. (2007). A linguistic analysis of simplified and authentic texts. *The Modern Language Journal*, 91(1), 15-30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00507.x>
- [11] Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Text-based recall and extra-textual generations resulting from simplified and authentic texts. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 01-19. <https://doi.org/10125/66713>
- [12] Crossley, S. A., Yang, H. S., & McNamara, D. S. (2014). What's so simple about simplified texts? A computational and psycholinguistic investigation of text comprehension and text processing. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 92-113. <https://doi.org/10125/66686>
- [13] Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümleri* (ss.141-155). Pegem A. Yayınları.
- [14] Davies, A. (2007). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory*. Edinburgh University Press
- [15] Ellis, R. (1993). Naturally Simplified Input, Comprehension, and Second Language Acquisition. In M.L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 53-68). SEAMEO Regional Language Centre
- [16] Güdek, G. ve Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun "Hayat Güzeldir" hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 265-295. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011415>
- [17] Gür, Ç. (2024). Mavisel Yener'in "Tırtıl Teyze" öyküsünün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi A2 düzeyine uyarlanması, okuma hızı ve kavranabilirliği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(47), 1-19. <https://doi.org/10.29329/mjer.2024.660.1>
- [18] Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4), 431-440.

- [19] Kaya, M. ve Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 476-492. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1135541>
- [20] Keshavarz, M. H., Atai, M. R., & Ahmadi, H. (2007). Content schemata, linguistic simplification, and EFL readers' comprehension and recall. *Reading in a Foreign Language*, 19(1), 19-33.
- [21] Keshavarz M. H., & Mobarra, M. K. (2003). The effects of simplification and elaboration on reading comprehension of Iranian EFL learners. *IJAL*, 6(1), 101-117.
- [22] Kim, Y. (2006). Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 40(2), 341-373. <https://doi.org/10.2307/40264526>
- [23] Kong, D. K. (2017). Effects of text elaboration on Korean language learners. *The Journal of Asia TEFL*, 14(4), 636-650. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.6.636>
- [24] Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- [25] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- [26] Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- [27] Long, M. H., & Ross, S. (1993). Modifications that preserve language and meaning. In M. L. Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (pp. 29-52). SEAMEO Regional Language Centre.
- [28] Lotherington-Woloszyn, H. (1993). Do simplified texts simplify language comprehension for ESL learners? <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371583>.
- [29] Marefat, F., & Moradian, M. R. (2008). Effects of lexical elaborative devices on second language vocabulary acquisition: Evidence from reading. *Teaching English Language*, 2(6), 101-124.
- [30] Mousavi, M. A. (2011). Effects of input modification: simplification and elaboration on reading comprehension of EFL learners. *International*

Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8(8), 35-56.

[31] O'Donnell, M. E. (2009). Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93(4), 512–533. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00928.x>

[32] Oh, S. Y. (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69–96. <https://doi.org/10.2307/3587860>

[33] Özdemir, S. ve Eroğlu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1613-1631.

[34] Parker, K., & Chaudron, C. (1987). The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 6(2), 107–133.

[35] Ross, S., Long, M. H., & Yano, Y. (1991). Simplification or elaboration? The effects of two types of text modifications on foreign language reading comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10(2), 1-32.

[36] Sandom, M. (2013). *Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners of Japanese authenticate?* [Doctoral dissertation]. Victoria University of Wellington.

[37] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning, *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158, <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>

[38] Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

[39] Tsang, W. K. (1987). Text modifications in ESL reading comprehension. *RELJ Journal*, 18(2), 31–44. <https://doi.org/10.1177/003368828701800203>

[40] Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

[41] Yano, Y., Long, M. H., & Ross, S. (1994). The effects of simplified

and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44(2), 189–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01100.x>

[42] Zi, Y. (2021). An evaluation of the approaches to text modification used by lower secondary CLIL teachers in Finland. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 14(2), 235-262. <https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.2.3>

Extended Abstract

This study aims to experimentally examine the effects of linguistic modification in reading texts on learners' reading comprehension within the context of teaching Turkish as a foreign or second language. Instructional materials designed for learners of Turkish often feature adapted rather than original texts, modified to better align with learners' proficiency levels. These modifications are typically carried out through either simplification or elaboration. Simplification involves reducing linguistic complexity by using shorter sentences, more frequent vocabulary, and simpler syntactic structures. In contrast, elaboration enhances comprehension by adding explanatory expressions, synonymous reformulations, and contextual support. Although both techniques are widely used, empirical research on their effectiveness is scarce in Turkish, while findings from other languages remain inconclusive and sometimes contradictory. The lack of comparative experimental studies in teaching Turkish as a foreign language (TFL) underscores the need for further research and serves as the primary motivation for the present study.

The study adopted an experimental design, utilizing three versions of the exact expository text on the topic of "healthy nutrition": an authentic version (used as the original, OV), a simplified version (SV), and an elaborated version (EV). The sample consisted of 156 B2-level learners of Turkish. Participants were randomly assigned to one of the three groups, each reading only one version of the text. All participants subsequently completed the same reading comprehension test, which was designed to assess three dimensions of comprehension: global understanding, recognition, and inference. Before the main procedure, a pre-test was administered to ensure that the groups were statistically equivalent in terms of reading comprehension. The absence of significant differences among the groups supported the validity of the subsequent experimental comparisons.

During the material development phase, the readability of the texts was evaluated using the formulas proposed by Ateşman (1997) and Çetinkaya-Uzun (2010). Additionally, feedback from language teaching experts was obtained to ensure that each version was appropriately aligned with the target proficiency level. The analysis revealed that the simplified version (SV) had the highest readability score, attributed to its use of short sentences and high-frequency vocabulary. Although the elaborated version (EV) had the highest word count, it remained accessible by including definitions, paraphrasing, and contextual elaborations. By contrast, the original version (OV) featured more complex syntax and lower-frequency vocabulary.

The data were analyzed after verifying the assumptions of normality and homogeneity of variance. Depending on the results of these assumption checks, appropriate statistical tests were conducted, including one-way ANOVA, Welch's test, and Kruskal-Wallis tests. The results showed that the SV group obtained the highest mean scores in overall reading comprehension. The difference between the SV and OV groups was statistically significant. The EV group also outperformed the OV group, with a statistically significant difference, though the difference between the SV and EV groups was not statistically significant.

In the recognition, a similar pattern emerged. The SV group achieved the highest scores, followed by the EV group, while the OV group demonstrated the lowest performance. The difference between SV and OV was again statistically significant, suggesting that simplification facilitates easier access to explicit content and supports retention.

For inference questions, no statistically significant differences were observed between the groups. However, mean rank comparisons revealed that the OV group also performed the lowest in this dimension. This finding suggests that inference-making—an advanced cognitive skill—may not benefit sufficiently from linguistic simplification alone. Instead, it may require additional contextual support, which elaborated texts are designed to provide. While the elaborated version yielded higher mean scores than the original, the effect was not strong enough to reach statistical significance, possibly due to measurement sensitivity or sample size limitations. The findings of this study are broadly consistent with international research that emphasizes the benefits of text modification in language learning. The

current study reinforces the argument that both simplification and elaboration can effectively increase textual accessibility for TFL learners. Overall, the findings demonstrate that simplification significantly improves comprehension in both global understanding and information recall, while elaboration offers more moderate benefits. Inference-level comprehension, however, remains a complex skill that may require more than surface-level text modifications. Future research should consider incorporating more sensitive instruments and longitudinal or multi-session designs to capture effects on inferential comprehension better.

Limitations of the current study include its focus on a single genre (expository/informative), a single proficiency level (B2), and a single data collection session using only multiple-choice test items. Further studies should explore diverse text types, broader proficiency levels, and alternative assessment methods to understand better how text modification affects different dimensions of comprehension in second language contexts.