T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOK DİLLİ VE ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIFLARDA EDEBÎ METİNLERİN ARACILIK ETKİNLİKLERİ VE STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETİMİ

FATMA NUR KABAY
177A7001

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. CELİLE EREN ÖKTEN

İSTANBUL
OCAK 2020

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇOK DİLLİ VE ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIFLARDA EDEBÎ METİNLERİN ARACILIK ETKİNLİKLERİ VE STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETİMİ

FATMA NUR KABAY
177A7001

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih: 13.01.2020
Tez Oy Birliği / ~~Oy Çokluğu~~ ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Celile Eren Ökten	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Talat Aytan	
	Doç. Dr. Bekir İnce	

İSTANBUL
OCAK 2020

ÖZ

ÇOK DİLLİ VE ÇOK KÜLTÜRLÜ SINIFLARDA EDEBÎ METİNLERİN ARACILIK ETKİNLİKLERİ VE STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETİMİ

Fatma Nur Kabay

Ocak, 2020

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edebî metinlerin kullanımı, hem okuma ve anlama becerisinin geliştirilmesi hem hedef dilin dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel yetkinlikleri ile bağ kurulabilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Ancak edebî metinlerin işlevselliği, öğrenicinin seviyesine uygun, ilgiyle okunabilme özelliğine, okuma çekiciliğine ve akıcılığına sahip yani kısaca okunabilir olmasına bağlıdır. Uluslararası İmam Hatip liselerindeki çok dilli ve çok kültürlü öğrenciler Türk öğrencilerle aynı müfredata tabidir. Devlet okullarında okutulması beklenen Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları da Türk öğrencilerin dil beceri ve kazanımları düşünülerek hazırlanmıştır. Hâlbuki bu program ve ders kitabı Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi için uygun değildir. İçerdiği özgün metinlerin karmaşık, ağdalı dili, yabancı öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde kalmaktadır. Bu metinlerin okunabilir olması için sadeleştirilmesi bir ihtiyaca dönüşmektedir. Araştırma, yabancı dil Türkçe dersiyle edebiyat dersinin beraber yürütülmesi üzerinedir. Bu çalışmada Crossley ve ekibinin (2012) derlediği sezgisel metin sadeleştirme ölçütleri ele alınmış ve bu ölçütler MEB 10. sınıf edebiyat kitabındaki tür odaklı sekiz metne uygulanmıştır. 2023 eğitim vizyonu gereksinimleri çerçevesinde disiplinler arası uygulamaların, dersler arası geçişlerin yapılabilmesi için öğrencilerin yabancı dil yeterlilikleri geliştirilmelidir. Metinlerin okunabilirliklerinin artırılmasını ve ölçülmesini hedefleyen çeşitli destekleyici uygulamalarla öğrencilerin hedef dilin yaşandığı dünyayı daha iyi deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Çalışma grubu UİHL 10. sınıf öğrencileridir. Uygulama odaklı eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Uygulama öncesinde ADOÇP dil kazanımları doğrultusunda hazırlanan anketle öğrencilerin seviyeleri B1 olarak belirlenmiş; sınıf içi gözlemler, yapılan görüşmeler ve metin sadeleştirmeyle desteklenmiş edebî türlerle yapılan iletişimsel yetkinliği geliştirici aracı etkinlik ve stratejiler sayesinde eylem araştırması oluşturulmuştur. Yapılan sadeleştirme ve uygulanan aracı stratejilerin haber, anı, gezi, hikâye, roman, efsane gibi türlerde okunabilirliği ve iletişimsel yetkinlik kazanımını artırdığı gözlemlenmiştir. Aracılık etkinlikleri doğrultusunda çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda geliştirilen materyal ve etkinlikler öğretmenin ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak öğrenme ve öğretme biçimlerini daha verimli hâle getirmektedir. Sonuçta çok kültürlü ortamdaki dil ve edebiyat derslerinde edebî metinlerden yararlanarak bir dilin kültürü, yapısı, incelikleri açısından edimdilbilimsel ve toplumdilbilimsel kullanımları, edebî metinler üzerinden uygulanan çok dilli ve çok kültürlü yetkinlikleri göz önünde bulunduran aracı etkinlik ve stratejiler ile öğretilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, ADOÇP Aracı Etkinlikler ve Stratejiler, Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler, Sezgisel Metin Sadeleştirme

ABSTRACT

TEACHING LITERARY TEXTS WITH MEDIATION ACTIVITIES AND STRATEGIES IN PLURILINGUAL AND PLURICULTURAL CLASSROOMS

Fatma Nur Kabay
January 2020

The use of literary texts in teaching Turkish as a foreign language is of great importance both for the development of reading and comprehension skills and for the connection with the linguistic, sociolinguistic and pragmatical competencies of the target language. However, the functionality of literary texts depends on the level of the learner, the ability to read with interest, the attractiveness and the fluency of the reading, that is, it can be read briefly. Multilingual and multicultural students at International Imam Hatip High Schools are subject to the same curriculum as Turkish students. MONE course books, which are expected to be taught in public schools, have been prepared considering the language skills and acquisitions of Turkish students. However, this program and textbook are not suitable for teaching Turkish as a second language. The complex, viscous languages of the original texts are well above the level of foreign students. These texts need to be simplified in order to be readable. The research focuses on conducting a foreign language Turkish course and literature course together. In the study, the intuitive text simplification criteria compiled by Crossley and his friends (2012) were evaluated and applied to eight genre-oriented texts in the 10^{th} grade MONE literature book. In order to make interdisciplinary applications and transitions between courses within the framework of 2023 educational vision requirements, foreign language proficiency of students should be improved. Various supportive practices aiming to increase the readability of the texts and measure them are aimed to enable students to experience the world in which the target language is experienced better. The target audience is UİHL 10th grade students. Participatory action research was used. Prior to the practice session, the students' levels were determined as B1 with the questionnaire prepared by taking into consideration the language assessment grids stated in the CEFR; In-class observations, interviews and textual simplification supported with literary genres communicative competence activities and strategies to develop mediation activities were created through research. It has been observed that the simplification and intermediary strategies applied increase the readability and communicative competence acquisition in genres such as news, memoir, trip, story, novel, legend. Materials and activities developed in multicultural and multilingual classes in line with mediation activities make the learning and teaching styles more efficient by revealing the strengths and weaknesses of the teacher and the student. As a result, in the language and literature courses in multicultural environment, by using literary texts, a language's culture, structure, subtleties in terms of pragmatics and sociolinguistic uses, multi-lingual and multicultural competencies applied through literary texts are taught through intermediary activities and strategies.

Key Words: Turkish as a Foreign Language, Intuitive Simplification Method, CEFR Mediation Activities and Strategies, Plurilingual and Pluricultural Competences

ÖN SÖZ

Eğitim ve öğretim süresince öğrenicilere kaliteli ve kalıcı bilgi sunan bir aracı vazifesi görmek bir öğretmenin asli vazifesidir. Ancak eğitim sadece bilgiyi sunmaktan ibaret değildir. Öğrenicilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak amacıyla öğrenme özerkliklerine katkı sağlamak, neyi, nasıl ve niçin öğrenecekleri hususunda onları bilinçlendirerek öğrenme sürecinde sürdürülebilirliği sağlamanın önemi de göz ardı edilemez. Umuyorum ki yaptığımız bu çalışma ve uygulamalar ile öğrenicilerin zihninde bir parça da olsa ışık yakmayı, merak uyandırmayı, bir vizyon geliştirmeyi ve farkındalık oluşturmayı başarabilmişizdir. Sonuçta bu zaman ve emeğin hepsi onlar içindi.

Öğrenmeye, araştırmaya ve kendini geliştirmeye yönelik tutkusu ile bana her zaman daha çok çalışmak ve pes etmemek hususunda ilham veren; nezaketi, asaleti, sağduyusu, vefası ve etik anlayışı ile bana örnek olan, engin bilgisi ile yolumu aydınlatıp ufkumu açan sayın ve çok kıymetli hocam sevgili Doç. Dr. Celile Eren Ökten'e çalışma süresince bana gösterdiği sabır ve rehberliği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Yüksek lisans eğitimim süresince engin bilgileri ile beni besleyen ve donatan Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı hocalarına, başta Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı olmak üzere, Doç. Dr. Celile Eren Ökten, Doç. Dr. Neslihan Karakuş, Doç. Dr. Talat Aytan, Doç. Dr. Eyüp Sallabaş ve Doç. Dr. Bayram Baş'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca katkılarından dolayı sevgili Dr. Öğr. Üyesi Elif Öztürk Tuna' ya ve bu süreçte beni motive edip bana manevi destek sağlayan arkadaşım sevgili Ece Pirim' e de çok teşekkür ederim.

Bu çalışma sırasında hiçbir desteğini esirgemeyen, her türlü soruma cevap veren, benimle zamanını paylaşan ve güçlü bir iş birliği yapan Sayın Hasan Bilici, Erdal Bostancı, İlknur Öztürk, Leyla Özdemir ve Mehmet Faruk Köseoğulları' na ayrıca teşekkürü bir borç bilirim.

Kıymetli babam Halil Arslan'a her zaman beni bilgiye ve başarıya ulaşma, kendimi geliştirme hususunda motive ettiği ve bana her daim destek olduğu için minnettar ve müteşekkirim. Sevgili annem Rabia Arslan ve canım kardeşlerim Banu Arslan ve Derya Arslan'a sadece tez sürecinde değil, hayatımın her anında bana verdikleri destek ve sevgi için çok teşekkür ederim. Kendimi bildim bileli yanımda olan, desteğini hiçbir konuda esirgemeyen ve ne zaman ihtiyacım olsa yardımıma koşan çocukluğum ve canım kardeşim Zeynep Arslan' a ayrıca çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana hep destek olan, yardımlarını esirgemeyen sevgili eşim Doç. Dr. Nihat Kabay' a ve biricik evlatlarım Zeynep Sueda Kabay ve Yusuf Kaan Kabay' a onlarla geçireceğim sinema, yemek, oyun, gezi ve tatil zamanlarını tezime ve çalışmalarıma ayırmam da beni destekledikleri, bu süreci kolaylaştırdıkları ve bana sabır gösterip hep yanımda oldukları için çok müteşekkirim.

Bu çalışmayı kıymetli çocuklarım başta olmak üzere öğrenme hevesiyle dolu dünyanın bütün çiçeklerine armağan ediyorum.

İstanbul; Ocak, 2020 Fatma Nur Kabay

İÇİNDEKİLER

ÖZ ... **iii**
ABSTRACT ... **iv**
ÖN SÖZ ... **v**
İÇİNDEKİLER ... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ... **x**
ŞEKİLLER LİSTESİ ... **xi**
KISALTMALAR ... **xiii**
1. GİRİŞ ... **1**
2. KURAMSAL ÇERÇEVE ... **5**
2.1. Edebî Metinlerin Yabancı ve İkinci Dil Öğrenimindeki Yeri ... 5
2.1.1. Edebî Metinlerin 2018 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı' ndaki Yeri ... 8
2.2. Okunabilirlik ... 9
2.3. Metin Sadeleştirme ... 13
2.3.1. Sezgisel Metin Sadeleştirme ... 16
2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı' nda (2018) Aracılık ... 21
2.4.1. Aracı Etkinlikler ... 23
2.4.1.1. Aracı Metin ... 24
2.4.1.2. Aracı Kavram ... 31
2.4.1.3. Aracı İletişim ... 35
2.4.2. Aracı Stratejiler ... 38
2.4.2.1. Yeni Bir Kavramın Açıklanmasına Yönelik Stratejiler: ... 39
2.4.2.2. Metin Sadeleştirmeye Yönelik Stratejiler: ... 41
2.4.3. Sosyal Aktör Olarak Öğrenici ... 41
2.5. ADOÇP 2018 Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler ... 44
2.5.1. Çok Dilli Anlama ve Seviye ... 47
2.5.2. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler ve Ölçekleri ... 47
2.5.2.1. Çok Kültürlülük Dağarcığı Üzerine Yapılandırma ... 49
2.5.2.2. Çok Dilli Kavrama ... 50
2.5.2.3. Çok Dillilik Dağarcığı Üzerine Yapılandırma ... 51
3. YÖNTEM ... **53**
3.1. Araştırmanın Deseni ... 53

3.1.1. Sınırlılıklar 56
3.1.2. Araştırma Soruları 56
3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi 56
3.3. İlgili Araştırmalar 58
3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 58
3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 59
3.4. Veri Toplama Araçları 61
3.5. Verilerin Analizi 62
3.5.1. Anket 62
3.5.2. Diğer Veriler 63
4. BULGULAR VE YORUM 64
4.1. Anket 64
4.2. Etkinlikler 88
4.2.1. Ünite 2: Hikâye (Yüksek Ökçeler) 89
4.2.1.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 89
4.2.1.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 94
4.2.1.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Beni Ne Kadar Tanıyorsun?" 94
4.2.1.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar 96
4.2.1.5. Hikâye Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi 96
4.2.2. Ünite 3: Şiir (Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun?) 100
4.2.2.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 100
4.2.2.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 101
4.2.2.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Küreselleşirken Yerlileşmek" 102
4.2.2.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar 103
4.2.2.5. Türkü Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi 103
4.2.3. Ünite 4: Efsane/Destan (Şahmeran ve Lokman Hekim) 106
4.2.3.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 106
4.2.3.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 108
4.2.3.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler– "Kültürlerarası Paydaşlar" 109
4.2.3.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar 110
4.2.3.5. Efsane Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi 110
4.2.4. Ünite 5: Roman (Mai ve *Siyah)* 111
4.2.4.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 112
4.2.4.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 112
4.2.4.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Ben Sen Olsaydım" 113
4.2.4.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar 113
4.2.4.5. Roman Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi 113
4.2.5. Ünite 6: Tiyatro (Bakkallık) 117

4.2.5.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 118
4.2.5.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 118
4.2.5.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Derdimi Anlatıyorum"..... 119
4.2.5.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar..... 119
4.2.5.5. Tiyatro Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi..... 120
4.2.6. Ünite 7: Anı/Hatıra (İlk Çocukluk)..... 121
4.2.6.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 122
4.2.6.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 125
4.2.6.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Başarımın Hikâyesi"..... 126
4.2.6.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar..... 127
4.2.6.5. Anı Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi 127
4.2.7. Ünite 8: Haber Yazısı (Aziz Sancar ve Nobel Ödülü)..... 134
4.2.7.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 134
4.2.7.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 136
4.2.7.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler– "Ortak Sorunlar Farklı Çözümler" . 137
4.2.7.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar..... 137
4.2.7.5. Haber Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi..... 138
4.2.8. Ünite 9: Gezi Yazısı (Selçuk'tan Söke'ye)..... 140
4.2.8.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması 140
4.2.8.2. Uygulanan Aracı Stratejiler 142
4.2.8.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Kültür Elçisi Oluyorum" 143
4.2.8.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar..... 144
4.2.8.5. Gezi Türüne Dair Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi..... 144
5. TARTIŞMA VE SONUÇ 148
5.1. Sezgisel Sadeleştirme Üzerine..... 148
5.2. Aracı Etkinlikler Üzerine..... 150
5.3. Aracılık Stratejileri Üzerine..... 151
5.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler Üzerine 152
5.5. Aracı Etkinlikler, Aracı Stratejiler, Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler ve Sezgisel Sadeleştirmenin Birbirleriyle İlişkileri Üzerine 152
6. ÖNERİLER 156
KAYNAKÇA 161
EKLER 167
Ek 1: Aracılık Anket Örneği..... 167
Ek 2: Aracılık Anket Örneği..... 168
Ek 3: Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Anket Örneği..... 169
Ek 4: Hikâye Metni Dinleme Sırası Etkinliği..... 170
Ek 5: Hikâye Metni Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi..... 171

Ek 6: Hikâye Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği 172
Ek 7: Hikâye Metni Karakter Analizi Etkinliği 173
Ek 8: Türkü Metni Dinleme Etkinliği 174
Ek 9: Türkü Metni Kavram Haritası 175
Ek 10: Türkü Metni Kartpostal Etkinliği 176
Ek 11: Efsane Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği 177
Ek 12: Efsane Metni Görev Çalışması 178
Ek 13: Efsane Metni 3 Boyutlu Efsane Örnek Öğrenci Çalışmaları 179
Ek 14: Roman Metni Etkinlik Kâğıdı 180
Ek 15: Tiyatro Metni Mizahi Haber Başlıkları 181
Ek 16: Tiyatro Metni Örnek Karagöz Diyalogları 182
Ek 17: Anı Yazısı Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi 183
Ek 18: Anı Yazısı Okuduğunu Anlama Etkinliği 184
Ek 19: Anı Yazısı Metin Tamamlama Etkinliği 185
Ek 20: Anı Yazısı Yazma Etkinliği 186
Ek 21: Haber Metni Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi 187
Ek 22: Haber Metni Akademik Terimler için Kavram Haritası 188
Ek 23: Haber Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği 189
Ek 24: Haber Metni Örnek Kurmaca Haber Etkinliği ve Çalışma Kâğıdı 190
Ek 25: Haber Metni Ters Piramit Tekniği Açıklaması 191
Ek 26: Haber Metni Sınıf Gazetesi için Haber Yazma Etkinliği 192
Ek 27: Gezi Metni Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi 193
Ek 28: Gezi Metni Yazma Etkinliği 194
Ek 29: Gezi Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği 195
ÖZ GEÇMİŞ 196

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Aracılığın Dil Seviyelerine Göre Genel Kapsamlı Ölçütleri..... 21
Tablo 2: Aracılık Kavramının Üst ve Alt Ölçekleri..... 32
Tablo 3: Aracılık Anket Çalışmasının Betimleyici İstatistiği..... 65
Tablo 4: Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Anket Çalışmasının Betimleyici İstatistiği 74
Tablo 5: Hikâyenin Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 99
Tablo 6: Türkünün Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 105
Tablo 7: Efsanenin Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 111
Tablo 8: Romanın Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 117
Tablo 9: Tiyatronun Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 121
Tablo 10: Anı Yazısının Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 133
Tablo 11: Haber Metninin Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 139
Tablo 12: Gezi Yazısının Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları 146
Tablo 13: Bu Çalışmada Uygulanan ADOÇP Etkinlikleri 147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Klare 'nin Okunabilirlik Ölçütleri 10
Şekil 2: Rye' ın Okunabilirlik Ölçütleri 11
Şekil 3: Sezgisel Sadeleştirme Ölçütleri 18
Şekil 4: ADOÇP 2018 Aracılıkla İlgili Kavramlar 23
Şekil 5: ADOÇP 2018 Aracılık Etkinliklerinin Genel Kapsamlı Listesi 24
Şekil 6: Edebî Metinlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi 29
Şekil 7: Aracı İletişim Ölçekleri 36
Şekil 8: Aracılık Stratejilerinin Ana ve Alt Başlıkları 39
Şekil 9: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler Ölçekleri 47
Şekil 10: Aracılık Birinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 66
Şekil 11: Aracılık İkinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 66
Şekil 12: Aracılık Üçüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri 67
Şekil 13: Aracılık Dördüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri 67
Şekil 14: Aracılık Beşinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 68
Şekil 15: Aracılık Altıncı Anket Sorusunun İstatistik Verileri 68
Şekil 16: Aracılık Yedinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 69
Şekil 17: Aracılık Sekizinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 69
Şekil 18: Aracılık Dokuzuncu Anket Sorusunun İstatistik Verileri 70
Şekil 19: Aracılık Onuncu Anket Sorusunun İstatistik Verileri 70
Şekil 20: Aracılık On Birinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 71
Şekil 21: Aracılık On İkinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 71
Şekil 22: Aracılık On Üçüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri 72
Şekil 23: Aracılık On Dördüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri 72
Şekil 24: Aracılık On Beşinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri 73
Şekil 25: Aracılık On Altıncı Anket Sorusunun İstatistik Verileri 73
Şekil 26: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Birinci Anket Sorusu 74
Şekil 27: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme İkinci Anket Sorusu 75
Şekil 28: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Üçüncü Anket Sorusu 75
Şekil 29: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Dördüncü Anket Sorusu. 76
Şekil 30: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Beşinci Anket Sorusu 76
Şekil 31: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Altıncı Anket Sorusu 76
Şekil 32: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Yedinci Anket Sorusu 77
Şekil 33: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Sekizinci Anket Sorusu .. 77
Şekil 34: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Dokuzuncu Anket Sorusu 78
Şekil 35: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Onuncu Anket Sorusu 78
Şekil 36: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Birinci Anket Sorusu 79
Şekil 37: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik İkinci Anket Sorusu 79
Şekil 38: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Üçüncü Anket Sorusu 80

Şekil 39: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Dördüncü Anket Sorusu 80
Şekil 40: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Beşinci Anket Sorusu 81
Şekil 41: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Altıncı Anket Sorusu 81
Şekil 42: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Yedinci Anket Sorusu 82
Şekil 43: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Sekizinci Anket Sorusu 82
Şekil 44: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Dokuzuncu Anket Sorusu 83
Şekil 45: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Onuncu Anket Sorusu 84
Şekil 46: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Birinci Anket Sorusu 84
Şekil 47: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On İkinci Anket Sorusu 85
Şekil 48: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Üçüncü Anket Sorusu 85
Şekil 49: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Dördüncü Anket Sorusu 86
Şekil 50: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Beşinci Anket Sorusu 87
Şekil 51: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Altıncı Anket Sorusu 87
Şekil 52: "Yüksek Ökçeler" Hikâyesinin Sezgisel Sadeleştirmesi 93
Şekil 53: Yüksek Ökçeler Hikâyesinin Karakter İnceleme Verileri 98
Şekil 54: "Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun?" Türküsünün İşlenişi 101
Şekil 55: "Şahmeran ve Lokman Hekim" Efsanesinin Sezgisel Sadeleştirmesi..... 108
Şekil 56: "Mai ve Siyah" Romanının İşlenişi 112
Şekil 57: "Bakkallık" Tiyatro Metninin Sezgisel Sadeleştirilmesi ve İşlenişi..... 118
Şekil 58: "İlk Çocukluk" Anı Yazısının Sezgisel Sadeleştirmesi 125
Şekil 59: "Aziz Sancar ve Nobel Ödülü" Haber Metninin Sezgisel Sadeleştirmesi. 136
Şekil 60: "Selçuk'tan Söke'ye" Gezi Yazısının Sezgisel Sadeleştirmesi 142

KISALTMALAR

ADOÇP …….: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
CEFR ..... : Common European Framework of References For Languages
DÖS……: Dil Öğrenme Stratejileri
MEB……...: Millî Eğitim Bakanlığı
MONE……: Ministry of National Education
SPSS…….……..: Statistical Package for the Social Sciences 23
TÜBİTAK……..: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UİHL……..: Uluslararası İmam Hatip Lisesi
YÖK……...: Yüksek Öğretim Kurumu
Bkz……..: Bakınız
Vb…….....: Ve benzeri

1. GİRİŞ

Chomsky' e göre dilbilim kuramının odağı, konuşmacıların bir dilde dilbilgisel açıdan doğru cümleler üretmelerini sağlayan soyut yetenekleri karakterize etmektir. Hymes, böyle bir dilbilim kuramı görüşünün faydasız olduğunu, dilbilim kuramının iletişim ve kültürü içeren daha genel bir kuramın bir parçası olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Hymes' in iletişimsel yeterlilik kuramı, bir konuşma topluluğunda iletişimsel olarak yetkin olmak için konuşmacının bilmesi gerekenleri tanımlamaktadır. Hymes'in görüşüne göre, iletişimsel bir yetkinlik kazanmış bir kişi, dil kullanımında hem bilgi hem de yetenek kullanma becerisine sahiptir (Hymes, 1972, 281'den aktaran Richards, Rogers, 1986, 70) Dil teorisi düzeyinde, iletişimsel dil öğretimi zengin bir kuramsal temele sahiptir. Bu iletişimsel dil görüşüne göre dil, anlamın ifadesi için kullanılan bir sistemdir ve dilin birincil işlevi etkileşim ve iletişimdir. Ayrıca dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır. Başlıca dil birimleri sadece dilbilgisel ve yapısal özellikler değil söylemde örneklenen işlevsel ve iletişimsel anlam kümeleridir (Richards, Rogers, 1986, 71).

İletişimsel dil öğretimi ilkelerinin gereği olan ilk unsur, gerçek iletişimi içeren faaliyetlerle öğrenmeyi teşvik etmesidir. İkinci unsur, görev prensibidir ve anlamlı görevleri yerine getirmek için dilin kullanıldığı faaliyetlerle öğrenmeyi teşvik eder (Johnson 1982'den aktaran Richards, Rogers, 1986, 72). Üçüncü unsur, anlamlılık ilkesidir ve öğrenen için anlamlı olan dil öğrenme sürecini destekler. Sonuç olarak öğrenme etkinlikleri, öğreniciye anlamlı ve özgün dil kullanımlarını (dil kalıplarının yalnızca mekanik uygulamasından ziyade) ne kadar iyi sunduklarına göre seçilir (Richards, Rogers, 1986, 72). İletişimsel dil öğretiminin birçok savunucusu, sınıfta "özgün" ve "yaşamdan" materyallerin kullanılmasını savunur. Bunlar işaretler, dergiler, reklamlar ve gazeteler gibi dile dayalı gerçek nesneler (realia) veya haritalar, resimler, semboller, grafikler ve çizelgeler gibi iletişimsel etkinliklerin inşa edilebileceği grafik ve görsel kaynakları içerebilir. Yönlendirmelerden bir araya getirilebilecek plastik bir model gibi iletişimsel alıştırmaları desteklemek için farklı nesneler kullanılabilir (Richards, Rogers, 1986, 80).

Günümüzün küresel dünyasında, dil sadece iletişim için bir araç olma algısından kurtulmuş, insanlar, kültürler ve medeniyetler arasında aktarım ve paylaşım sağlayan çok yönlü bir aracı görevi üstlenmiştir. Kültür aktarımı ana dil öğreniminde doğal, kendiliğinden oluşan bir süreçken, yabancı/ikinci dil öğreniminde kültürel kodların öğreniciye ulaşabilmesi için kültürlenme ile meydana gelir (Altunbay, 2019, 193). Ana dili konuşucusunun bakış açısını kazandırma gerekliliği kültür öğretimini ihtiyaca dönüştürür ve öğrenicinin kendi kültürü ile öğrendiği dilin kültürünün birbirini tamamlaması dil öğrenimini kolaylaştırır (Ökten, Ökten, 2009). Hedef dilin kültürünü öğrenici ile paylaşmanın en etkin yollarından biri kültürel ipuçları içeren ve dil öğretiminde aracı metin görevi gören özgün metinlerin kullanımıdır. 2018 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (bundan sonra ADOÇP)' nda aracı etkinlik ve stratejilerine yönelik bazı temel görüşlerin, yabancı/ikinci dil öğretimi ve öğreniminde kullanılmasının yanı sıra, çok dilli ve kültürlerarası eğitimde kaliteyi yükseltmek için aracı olarak kullanımını teşvik eder.

Bu bilgilerden yola çıkıldığında, okuma öğrenicinin hem akademik hem de kişisel gelişimi söz konusu olduğunda yeri doldurulamaz bir etkinliktir. Alderson, okumayı "… zevk alınabilen ve kendini tamamen kaptırabileceğin eğlenceli, yoğun, kişiye özel bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır (Alderson, 2000, 28' den aktaran Berardo, 2006, 60). Okumanın amacı kişiden kişiye ve durumdan duruma değişir. Ancak okumanın genel olarak üç amaç için yapıldığı söylenebilir: Yaşamsal amaçlı, öğrenme amaçlı, ve zevk amaçlı okuma. Yaşamsal okuma içinde yaşadığımız sosyal çevreye bir cevap olarak, bilgi edinmek, reklam, çeşitli tarifeler, yol ve trafik işaretleri vb. gibi nitelikte materyalleri içerir. Genellikle anında gerçekleşir ve büyük ölçüde günlük ihtiyaçlara bağlı olarak şekillenir. Buna karşılık öğrenme için okuma okulda, sınıfta yapılan okuma türü olarak kabul edildiğinden hedef odaklıdır. Zevk için okuma normalde bir zorunluluk değildir. Daha çok kişisel bir tercihtir ve "bir fikrin/anlamın bir kişinin zihninden diğerine geçiş süreci" odaklıdır (Nuttall, 1996' dan aktaran Berardo, 2006, 61).

Amacı ne olursa olsun okuma etkinliğinin, okuma becerisinin ve bununla doğru orantılı olarak anlama, yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesindeki önemi ve yeri göz ardı edilemez. Günümüzde pek çok dilbilim çalışmasından elde edilen verilere göre iletişimin birimi ve biçimi artık dilin somutlaştırılmış şekli olan "metindir" (Dilidüzgün, 2017, 115). Edebî metinlerde dil bütün olanaklarıyla, farklı

bağlamlardaki kullanımlarıyla, kurallarıyla, zenginlikleriyle, eğilimleri ve incelikleriyle estetik bir biçimde kendini gösterir (Aslan, 2017, 1). Ökten'in ifade ettiği gibi:

> "Edebî metinler ile zaman ötesi toplumsal duyuşları, eğilimleri, dünya görüşlerini, hayatı şekillendiren üslubun dilini, insanın duyuşsal ve düşünsel becerilerini keşfeder, kelimelerle canlanan dili, dil ile somutlaşan hayat manzaralarını ortak his ve duruşlarla buluşan insan manzaralarını tanırız" (Ökten, 2019, 167).

Bu da edebî metinlerin yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe derslerinde kullanımının hayati önemini kanıtlamakta ve gerekliliğini desteklemektedir. ADOÇP 2018 özellikle aracılık başlığı altında okumanın önemine değinir. Hatta yukarıda bahsettiğimiz üç çeşit okumaya yönelik materyallerin bir arada özellikle özgün (authentic) metinler aracılığıyla yabancı dil derslerinde kullanılmasına işaret eder (ADOÇP, 2018, 65).

Karatay ve Kaya yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi için hazırlanan program, sunulan eğitim, geliştirilen kaynak ve materyaller ile bu süreçte kullanılan yöntem ve teknikler gibi pek çok unsurun birbirlerinden farklılık gösterdiğini ifade etmektedir (Karatay, Kaya, 2019, 3). Elbette bunlar öncelikli olarak çözülmesi ve uygulamada birliğe varılması gereken önemli sorunlardandır. Ancak okumanın önemi yabancı/ikinci dil öğrenimindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, belki de öncelik bu derslerde kullanılan özgün metinlerin özellikleri olmalıdır. Ne yazık ki yabancı / ikinci dil öğretiminde kullanılan edebî metinler özgün hâlleri ile her zaman öğrenicinin okuma ve zihinsel düzeyi ile ilgi alanlarına uygunluk göstermeyebilir (Bakan, 2012, 21). Bu nedenle ana dil ve yabancı / ikinci dil öğreniminde okuma becerisinin edinilmesi ve iyileştirilmesinde çeşitli sorunlar ile karşılaşılmakta ve istenilen ölçüde ilerleme sağlamakta sıkıntı çekilmektedir. Bunlardan belki de en önemlisi yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlerin öğrenicilerin dil seviyelerine uygun ve hedef kitle ve amaca göre şekillenen okunabilirlik özelliklerine sahip olmamasıdır. Bu noktada metinlerin uygulanan programa, hedef öğrenici grubuna ve amaca hizmet edebilecek hâle getirilmesi gerekliliği doğar. Hatta yabancı / ikinci dil eğitiminde gerekli olan dört becerinin gelişimine sağladığı katkıya bir artı olarak içinde bulunduğu kültürün bir parçası olan edebî metinler, ait oldukları toplumun dil dışı gerçeklerinin yanı sıra kendilerinden önce yazılmış metinlere de gönderimde bulunabilir (Kıran, Kıran, 2003'ten aktaran Melanlıoğlu, 2017, 129). Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretiminde metinlerarasılıktan faydalanmak için sadeleştirilen aracı metinlere destek olarak onlarla içerik açısından örtüşen sahip farklı edebî türler kullanılabilir. Böylece aracı metinler daha anlaşılır ve etkin kılınabilir.

Bütün bunların yanı sıra, sadece aracı metin olarak kullanılabilecek olan edebî metinler değil çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda kendilerine sosyal aktör misyonu yüklenen öğreniciler de dil öğretiminde aracı iletişimciler olabilir. Bu noktada öğreniciler, derslerde kullanılan edebî metinleri destekleyen görev odaklı etkinlikler vasıtasıyla yabancı / ikinci dil öğreniminde etkin kılınarak sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulabilir.

Bu çalışmada tespit edip, çözüm aradığımız sorunlardan biri Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde okutulması beklenen edebiyat kitabının ve içerdiği edebî metinlerin yabancı / ikinci dil Türkçe derslerine uygun olmama durumudur. Öncelikle bu çok dilli ve çok kültürlü sınıflardaki öğrencilerin dil seviyelerinin ADOÇP 2018'de verilen seviyelere uygun dil tanımlayıcılarını kapsayan anketler ile ölçülmesi ve edebî metinlerin uygun seviyede basitleştirilmesi bir ihtiyaçtır. Ayrıca bu edebî metinlerin ADOÇP 2018 aracılık stratejileri ve sezgisel sadeleştirme yöntemi (Crossley, Allen, McNamara, 2012) kullanılarak sadeleştirilmesinin ve ADOÇP 2018 aracı etkinlikler (aracı metin, aracı iletişim ve aracı kavram) ile çok dilli çok kültürlü yetkinlik ölçekleri doğrultusunda etkinlikler geliştirilmesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini ve MEB Türk Dili ve Edebiyatı kitabının etkili bir biçimde okutulabilmesini sağlayacaktır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Edebî Metinlerin Yabancı ve İkinci Dil Öğrenimindeki Yeri

Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (Göçer, 2018, 363). Dil eğitiminde genellikle özgün metinler (authentic texts), değiştirilmiş metinler (modified texts) ve uyarlanmış (adapted texts) metinler olmak üzere üç tür metin kullanılmaktadır. Değiştirilmiş ve uyarlanmış metinler öğrenicilerin dil seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre metinlerin genişletilmesi (elaborated texts) ya da sadeleştirilmesi (simplified texts) ile meydana gelir (Kınay, 2016, 290). Bunlara kurma metinler de denilebilir. Sadece ilgili derste öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapılarını ve ders kitabı dışında etkin olmayan dil kullanımlarını içeren yapay metinlerdir. Bunların yerine özgün metinlerle çalışılması dil öğretiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde daha işlevseldir (Bölükbaş, 2015, 926).

Özgün metinler herhangi bir dil öğretim kaygısı olmaksızın doğal iletişim ortamlarında ana dili konuşucuları için üretilmiş malzemelerdir (Durmuş, 2013b, 1295). Günümüze kadar pek çok araştırmacı ve dilbilim uzmanı özgün metinlerin önemi ile eğitimdeki yeri hakkında araştırmalar ve çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Özgün metinler pedagojik amaçlar için yazılmayan gerçek hayata dair metinlerdir ve ana dil konuşucularına yönelik olarak üretildikleri için "(günlük) gerçek dil" ile yazılmıştır (Wallace, 1992, 145). Peacock (1997) ise özgün metinlerin, dil öğretmek için özellikle tasarlanmış özgün olmayan metinlerin aksine, hedef dilin toplumunda bazı sosyal amaçları yerine getirmek için üretilmiş materyaller olduklarını ifade eder (aktaran Berardo, 2006, 61). Pek çok araştırmacı da benzer olarak özgün metinleri bir dil topluğunda özellikle sosyal bir amacı yerine getirmek için tasarlanmış metinler olarak tanımlar (Grellet, 1981; Lee, 1995; Little, Devitt, Singleton, 1989'dan aktaran Crossley ve diğ., 2007). Bu tanıma göre hedef dilde ve edebî türün hedef dildeki konuşucuları için yazılmış romanlar, şiirler, gazete ve dergi makaleleri, el kitapları ve kullanım kılavuzları, tarifler, kartpostallar, telgraflar, reklamlar, seyahat broşürleri,

biletler, tarifeler ve telefon rehberleri özgün metin olarak kabul edilebilir (Crossley ve diğ., 2007, 17).

Edebî metinler özgün metinlerdir. Kuralı ya da kullanımı, doğal ve somut bir ortamda sezdirme imkânı sunduğundan, edebî metinler dile dair bilgilerin öğretilmesinde çok etkindir (Aslan, 2016, 21'den aktaran Göçer, 2018, 368). Edebî metinlerin eğitimde kullanımı söz konusu olduğunda, Widdowson (1990:67) der ki:

> "Bugüne kadar geleneksel olarak, öğrenicilere sunulan metinlerin, dile daha kolay erişim sağlanması ve dilin ediniminin kolaylaştırılması için sade bir dille yazılması gerektiği varsayılmaktaydı. Günümüzde öğreniciye sunulan metinlerin özgün (authentic) olması gerektiği yönünde tavsiyeler bulunmaktadır." (Aktaran Berardo, 2006, 60).

Burada değinilen nokta, edebî metinlerin özgünlüğü, anlatı değeri ve kalitesinden ödün vermeden uygun yöntemlerle, uygun seviyede okunabilirliğinin sağlanması olabilir.

Dorothy ve Chamberain-Slocki (1998, 712) çocukların dolayısıyla öğrenicilerin edebiyata ve okumaya olan ilgisinin eskiye göre arttığına dikkat çeker (aktaran Temur, 2003, 1). Knowles ve Malmkjär'e (1996, 43-44) göre edebî metinlerin içeriği bazen açıkça ortada olsa da çoğunlukla örtük olarak kalır. Örtük içerik öğrenici tarafından anlaşılamadığında zorlayıcı bir mücadeleye dönüşür. Bu durum ise yetişkin ile çocuk (ya da öğretici ile öğrenici) arasında bir güç ilişkisi olduğuna değinir (aktaran Puurtinen, 1998, 3). Bu ifadelerden yola çıktığımızda, edebî metinlerin eğitim ve dil öğrenimindeki önemi ve günümüz öğrenicilerinin edebî metinlere duyduğu ilgiden faydalanmanın öneminin yanı sıra, "öğretici-öğrenici" ve "kullanılan materyal-öğrenici" arasındaki aracı ilişkinin önemi de göz çarpmaktadır. Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin kullanılması gerektiğini savunan pek çok araştırmacı, öğrenicilerin özgün metinlerle karışılacağı sorunların üstesinden bağlamdan çıkarılan anlam ile gelinebileceğini belirtir (Kınay, 2016, 311). Ancak tek başına bağlam bunun için yeterli değildir. Bu noktada özgün metinlerin öğrenicinin seviyesine ve öğrenim amacına göre sadeleştirilmesi bir ihtiyaçtır.

Edebî metinlerin genel olarak en önemli işlevleri öğrencide merak uyandırma, yaratıcılığı ve özgür düşünmeyi teşvik etme, kültürel duygu, düşünce ve davranışları paylaşma, hedef dil ile bağ kurma imkânı sağlama, okuma, anlama, yazma ve konuşma becerilerini geliştirme, sözcük dağarcığını kuvvetlendirme ile sentezleme, değerlendirme, eleştiri ve yorumlama becerisi kazandırma olarak sıralanabilir. Edebî metinler aynı zamanda farklı okumalara açık ve çok yönlü metinlerdir. Yani hedef dilin öğretiminin yanı sıra hedef kültürün paylaşılmasında da etkin oldukları için

yabancı dil öğretiminde çok önemli ve gerekli bir yere sahiplerdir (Bölükbaş, 2015, 926). Edebî metinlerin yabancı dil derslerinde kullanımı ile öğrenici hem tarih, kültür tarihî ve hayat felsefesi edinebilir ve okudukları metinler yardımıyla kendi şahsi tecrübelerine ek olarak hayat bilgilerini hem de ruh dünyalarını geliştirebilir (Ayhan, 1995, 51' den aktaran Bölükbaş, 2015, 926). Yabancı dil eğitiminde en sık kullanılan materyal olan ders kitabı, öğrenicilerin çeşitli metinlerle sürekli bir etkileşim içinde olmalarına olanak sağlar. Bu etkileşim, öğrenicilerin edebî metin vasıtasıyla sosyal çevreyi ve gerçek hayatı anlamlandırabilmelerini, olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilmelerini, hedef dilin olanaklarını, esnekliklerini keşfetmelerini ve farkındalık kazanmalarını sağlar. Hatta zaman içerisinde kendi okuma kültürlerinin oluşmasında da etkilidir (Bayraktar, Durukan, 2016, 1368). Kültür paylaşımı ile ilgili yapılan çalışmaların son yıllarda kazandırdığı boyutlardan biri, yabancı dil materyali olan ders kitaplarında ve metinlerde öğrenicinin kendi kültürüne de yer verilmesinin gerekliliğidir (Tapan, 1990, 57). Edebî metinlerin kültürel bir boyutu da vardır. Kramsch' a göre bir öğretici kendi ülkesinde yabancı bir öğreniciye kendi dilini öğretirken sadece dilin yapısal özelliklerini değil ülkesinin dil ile bağlantılı dünya görüşünü de öğretme eğilimindedir (Bayyurt, 2014, 29). Bu da öğrencilerin karşılaştırmalar yapıp benzerlikleri keşfetmelerinde etkin rol oynar. Elbette, öğrenicilerin kendi kültürleri ve hedef kültür arasındaki karşılaştırmalar ile benzerlikleri fark etmeleri sayesinde motivasyonları artabilir.

Sınıfta özgün materyaller olan edebî metinleri kullanmanın temel fikirlerinden biri, öğreniciyi günlük gerçek dile mümkün olduğunca çok maruz bırakmaktır. Sınıf "gerçek yaşam (real-life)" durumunu yaşamak için uygun bir ortam olmasa bile, özgün materyallerin sınıf içinde kullanımının çok önemli bir yeri vardır çünkü öğreniciye gerçek bilgi edinme ve çevrelerindeki dünyada neler olup bittiğini bilme fırsatı verir. Edebî metinlerin her zaman söyleyecek bir şeyleri ve verecekleri bilgiler vardır. Ayrıca öğrenicide bir başarı duygusu geliştirir. Özgün bir metinden gerçek bir bilgiyi yeni ya da farklı bir dilde çıkarmak son derece motive edici olabilir, öğrenicileri "gerçek" dile maruz bırakarak öğrenme ortamı oluşturmak motivasyonlarını artırır (Guariento, Morley 2001'den aktaran Berardo, 2006, 64). Ayrıca, dil kullanımındaki değişiklikleri yansıtır ve öğrenciye dilin gerçek olduğunu ve sadece sınıfta çalışılmadığını kanıtlayarak gerçek hayatta kullanımlarına yönelik ipuçları verir (Berardo, 2006:64). Nuttall der ki: "Özgün metinler, motive edici olabilir çünkü dilin

gerçek insanlar tarafından gerçek hayata dair amaçlar için kullanıldığının kanıtıdır." (Nuttall, 1996, 172'den aktaran Berardo, 2006, 64).

Edebî metinlerin yabancı dil Türkçe derslerinde işlevsel olarak kullanılabilmesi için metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir ve kavranabilir olması gerekmektedir. Bu durum da öğrencilerin dil düzeyine uygun metinlerle çalışmayı gerekli kılmaktadır (Bölükbaş, 2015, 926).

2.1.1. Edebî Metinlerin 2018 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı' ndaki Yeri

Edebî metinlerin Avrupa Diller Ortak Çerçeve Programı (bundan sonra ADOÇP)'ndaki yeri 2018 (s. 65) basımında zenginleştirilmiş ve "boş zaman etkinliği olarak okuma" (reading as a leisure activity) ilkesi eklenip detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Boş zaman etkinliği olarak okuma terimi ile roman, hikâye, masal, efsane, vb. gibi kurgusal olan edebî türler ile haber, gezi, biyografi ve blog yazıları gibi kurgusal olmayan ve öğrencinin şahsi ilgi alanlarına hitap etmesi muhtemel olan türlerin okunması ifade edilmektedir. Edebî metinlerin dil öğretiminde tercih edilmesi çok işlevsel olmasından kaynaklanır. Sadece hedef dilin dilsel, yapısal ve sözcük özelliklerini değil çeşitli kültürel ögelerini de içerir. Kurgusal metinler özgün metin türünde oldukları için bir dili öğretmekten ziyade bir fikir verme ya da beceri sunma amacı güden sanatsal yazın türleridir. Ancak edebî metinlerin seviyeleri her zaman öğrencinin seviyesi ile uyumlu olmayabilir. Edebî metinlerin Türkçe öğretiminde işlevsel olması metnin özelliğini kaybettirmeden dikkatli bir şekilde öğrencinin seviyesine uygun olarak uyarlanması ile sağlanabilir. Dil öğretiminde kullanılabilecek diğer bir tür olan kurmaca metinler, hedeflenen dil yapısını, kurallarını ve sözcük bilgisini öğretmek amacı ile rahatça tasarlanıp değiştirilebilecek metin türleridir. Bu çalışmada amaç devlet okullarında okutulan ve bütün edebî türleri içeren edebiyat ders kitabındaki edebî metinlerin okunabilirliğini ADOÇP ölçekleri göz önünde bulundurularak artırmak ve aynı zamanda hem dili geliştirip hem de öğrencide merak uyandırmak olduğundan sezgisel metin sadeleştirme yöntemleri uygulanmıştır. Kurmaca metinler sadece gerektiğinde aracı metin konumunda ek malzeme olarak kullanılmıştır.

B1 dil seviyesinde bir öğrenci için boş zaman etkinliği olarak okuma kazanımları ADOÇP 2018'de şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrenci daha geniş bir izleyici kitlesi için yazılmış film, kitap, konserler vb. hakkında gazete veya dergi yazılarını okuyabilir ve ana noktaları anlayabilir.
- Basit bir şiir ve basit sözlü ve sade dille yazılmış şarkı sözlerini anlayabilir.
- Sık kullanılan, gündelik dilde yazılmış, mekân, olay ve açıkça ifade edilen duygu ve bakış açılarına yer veren metinleri, anlatı, kılavuz ve dergi makalelerinde okuyup anlayabilir.
- Bir gezi macerasını genel olarak anlatan ve kişinin deneyimleri ile keşiflerini tanımlayan bir seyahat günlüğünü anlayabilir.
- Sık kullanılan günlük dil ile yazılmış, açık ve net bir konu çizgisi olan hikâyeleri, basit çizgi roman ve romanları, düzenli sözlük kullanımı ile takip edebilir (ADOÇP 2018, 65).

Ancak bu türlerin işlevsel olabilmesi okunabilirliği ile doğru orantılıdır. *Boş zaman etkinliği olarak* okuma şu ölçekleri kapsamaktadır (ADOÇP, 2018, 65):

- Metnin uzunluğu ve çeşitliliği ile resimli olup olmaması,
- Kişi ve yerlerin basit tasvirlerinden, farklı türlerdeki anlatı metinleri ile çağdaş ve klasik türlerdeki yazınlara kadar bütün metin türleri,
- Hobiler, spor, boş zaman etkinlikleri, hayvanlar gibi gündelik konu başlıkları, somut konular ile soyut ve edebî konulara kadar bütün konular,
- Basitten, biçimsel olarak karmaşığa, dilin türleri,
- Görseller yardımıyla tahmin yürütmekten, metinlerin çeşitliliğini takdir etmek için büyük bir bağımsızlıkla okumaya kadar, okuma kolaylığı,
- Ana hatlarını ya da ana fikri anlamaktan, açık ve kapalı anlamları anlamaya kadar, anlayış derinliğidir.

2.2. Okunabilirlik

Ana dili öğreniminde olduğu gibi yabancı ve ikinci dil öğrenimlerinde de anlamada en etkin unsur olan okuma becerisi, her açıdan geliştirilmesi ve üzerinde durulması gereken önemli bir alandır (Günay, 2007, 32'den aktaran Temur 2014, 30). Puurtinen' e (1998, 2) göre bir metnin dilbilimsel zorluğuna dayanarak belirlenen okunabilirlik veya okuma ve anlama kolaylığı, anlaşılabilirliğin bir yönüdür. Chall okunabilirliğin kavram olarak oraya çıkışının Aristo ve Platon' a kadar dayandığını, bu konudaki bilinen ilk çalışmaların 1920'lerde sözlük çalışmaları ve okunabilirlik değerlendirmeleri şeklinde yapıldığını ifade eder. Ayrıca Chall'a göre bir metnin

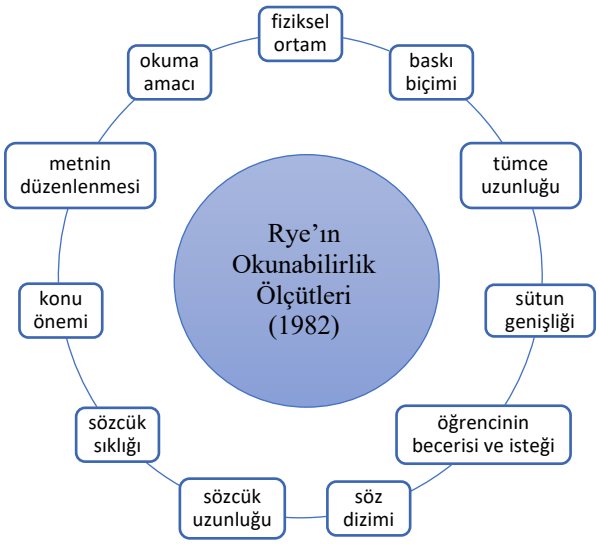
okunabilirliği için yapılan çalışmalar, dilin anlaşılırlığını sağlamayı amaçlar (Chall, 1988, 3'den aktaran Temur, 2003, 170). Ancak Ateşman için okunabilirlik, metinlerin öğrenici tarafından kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır, ama aynı zamanda okunabilirlik ve anlaşılabilirlik arasında bazı farklar vardır (Ateşman, 1997, 71'den aktaran Temur, 2014, 171). Çetinkaya ve Uzun okunabilirlik ve okuma-anlama kavramlarını birbiriyle ilişkili kabul eder ve okunabilirlik kavramanın tanımlanmasında temel olarak sözdizimsel ve anlamsal dizgelerin bulunduğundan bahsederler (Çetinkaya, Uzun, 2018, 141).

Okunabilirliğin ilk tanımlarından biri Klare tarafından yapılmış, Rye ve Dubay ile devam etmiş ve yaptıkları okunabilirlik tanımları, birbirlerinin fikirlerini bir adım öteye götürmüştür. Klare (1963) okunabilirliği üç adımda ele almıştır. Bunlar temel olarak metnin açık ve okunaklı bir el yazısına, içerik olarak okuma kolaylığına ve biçim olarak anlaşılır ve kolay okunabilirliğe sahip olmasıdır. Rye (1982) bu tanımı geliştirmiş ve fiziksel ortam, baskı biçimi, tümce uzunluğu, okuma amacı, metnin düzenlenmesi, konu önemi, sözcük sıklığı, sözcük uzunluğu, söz dizimi, öğrenicinin becerisi ve okuma isteği, sütun genişliği, satır aralığı olarak belirlediği 11 ölçek ile ele almıştır (aktaran Çetinkaya, 2010, 12-14).



Şekil 1: Klare 'nin Okunabilirlik Ölçütleri

Gökhan Çetinkaya, **Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması**, (2010),11.



Şekil 2: Rye' ın Okunabilirlik Ölçütleri

Gökhan Çetinkaya, **Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması**, (2010),13.

Klare (1980) daha sonraki çalışmalarında okuyucunun anlama performansının, bireysel yeterliliği ve motivasyonu ile metnin içeriği ve okunabilirlik düzeyi doğrultusundaki ilişkiden etkilendiğini ifade etmiştir (aktaran Temur, 2004, 172). DuBay okunabilirliği bazı metinleri diğerlerinden daha kolay okunur yapan şey olarak tanımlamış ve genellikle harf büyüklüğü ve sayfa düzeni ile ilgilenen "okunaklılık" ile karıştırıldığını ifade etmiştir. DuBay, Klare'nin okunabilirliği "yazma biçimi vasıtasıyla anlama ve kavrama kolaylığı" olarak tanımladığını ve bu tanımın içerik, düzen ve tutarlılık gibi hususlardan ayrılarak yazma biçimine odaklandığını ifade etmektedir. DuBay aynı şekilde Gretchen Hargis ve IBM'deki meslektaşlarının (1998) okunabilirlik için yaptığı "sözcükleri ve cümleleri okuma kolaylığıdır" şeklindeki tanımının aslında açık ve netliğin özelliği olduğunu belirtmiştir. DuBay bunların yanı sıra SMOG okunabilirlik formülünün yaratıcısı G. Harry McLaughlin (1969)' in, okunabilirliği "metnin verildiği belirli bir öğrenici grubunun, belirli okuma maddelerini ilgi çekici ve anlaşılabilir bulma derecesi" olarak tanımladığını ancak bu tanımın okuma becerisi, ön bilgisi ve motivasyonu gibi özellikleri belirgin olan bir öğrenici grubu ile metin arasındaki etkileşimi vurguladığını ifade eder. DuBay'e göre belki de en kapsamlı tanım Edgar Dale ve Jeanne Chall'ın (1949) tanımı olabilir: "Bir okuyucu kitlesinin başarısını etkileyen belirli bir basılı materyal içindeki tüm bu ögelerin toplamı (tüm etkileşimleri dahil). Okunabilirliğin başarısı, metnin anlaşılır olma, ideal okuma hızında okunabilme ve ilginç bulunabilirliğine bağlıdır" (Hargis, 1998; McLaughlin, 1969; Dale, Chall, 1949; aktaran DuBay, 2004, 3).

1980'lerde bir süre boyunca, okunabilirlik formülleri, ruhdilbilimsel okuma kuramlarının bakış açısından bakıldığında, düşük öznel geçerlilikleri (low face validity) nedeniyle eleştirilmiştir (Bruce ve Rubin, 1988; Rubin, 1985; Bruce, Rubin, Starr, 1981; Smith, 1988'den aktaran Greenfield, 2004, 7). Buna rağmen, formüller hayatta kalmıştır ve tutarlı yüksek kestirimsel geçerlilikleri nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Chall, Dale, 1995; Fry, 1989'dan aktaran Greenfield, 2004, 7). Yani, deneysel olarak, metin zorluğunu ayırt etme söz konusu olduğunda, neden yapmaları gerektiği ya da nasıl yapabilecekleri açık olmasa da iyi bir iş çıkardıkları kanısına varılmıştır (Greenfield, 2004:7). Genel olarak, okunabilirlik formülleri kabaca bir metin okunabilirliği tahmini verir. Readence, Bean ve Baldwin'e göre otuzdan fazla okunabilirlik formülü ve grafiği geliştirilmiştir. Öte yandan, Fry yüzden fazla okunabilirlik formülü bulunduğuna inanmaktadır (Raedence, Bean, Baldwin, 2001; Fry, 2002'den aktaran Ulusoy, 2006, 324).

Okuma becerisi ve okunabilirlik söz konusu olduğunda, en temel kaynaklar ve uygulama alanı metinler ve bu metinlerin öğrenicinin seviyesine uygunluğudur (Erol, 2014, 30). Yabancı dil derslerinde kullanılan özgün metinler çeşitli okunabilirlik formülleri ile seviyeye uygun hâle getirilmelidir. Geleneksel okunabilirlik formülleri, daha çok cümle ve sözcük uzunluğu ile sözcük sıklığı gibi ölçülmesi daha kolay birimleri bir arada kullanmaya odaklanır. Çünkü daha kısa cümleler ile daha kısa ve çok tekrarlanan sözcüklerin olduğu metinler genel olarak daha okunabilir ve anlaşılabilir kabul edilir (Benjamin, 2012'den aktaran Durukan, 2014, 69). Bunların dışında dilbilimsel pek çok değişken ölçütlerde göz önünde bulundurulmaktadır. Lâkin Ateşman uygulanan formüldeki değişken unsurların arttıkça, uygulamanın güçleşeceğini ifade etmektedir (Ateşman, 1997'den aktaran Durukan, 2014, 69). Bu formüller daha çok yabancı dil öğretiminde kullanılmakla beraber, formüllerin genel özellikleri metinlerdeki sözcük sıklıkları ve farklılıkları, dilbilgisel zaman örtüşmeleri, metnin konusu, sözcük ve cümlelerin uzunlukları, dilbilgisel karmaşıklıklar gibi değişkenleri incelemeleridir (Tüfekçioğlu, 2013, 10).

Bu çalışmada ADOÇP 2018 aracı strateji ölçeklerinden faydalanarak edebiyat kitaplarını okunabilir kılmak için sezgisel sadeleştirme yöntemleri metinlere uygun görülen ölçülerde uyarlanmış ve yapılan uygulamalarda (öğretmenlerle görüşme, anket, vb.) belirlenen ihtiyaçlara göre çeşitli aracı metin, kavram veya iletişim yöntemleri ile desteklenmiştir.

2.3. Metin Sadeleştirme

İkinci dil, ana dili dışında ya da yanında öğrenilen herhangi başka bir dildir (Ellis, 2008; Loewen, Reinders, 2011'den aktaran Peçenek, 2014, 8). Yabancı uyruklu bir lise öğrencisi Türkçeyi Türkiye'de öğreniyorsa, hem okulda belli bir programa bağlı şekilde biçimsel olarak, hem de sınıf dışındaki toplumsal hayatta, dile maruz kalarak biçimsel olmayan şekilde öğrenir (Peçenek, 2014, 8). Bu noktada Krashen (1985)'ın dil öğrenim sürecinde gerekli olduğunu ifade ettiği anlaşılabilir girdinin sağlanması için iki çözüm sunulmuştur: Bunlardan ilki öğrenicinin bağlamdan yola çıkarak sonuca ulaşması, bir diğeri ise öğreticinin sadeleştirilmiş bir girdi yani metin kullanımıdır (Anani ve diğ., 2008'den aktaran Durmuş, 2013b, 1294). Daha önce edebî metinlerin kullanımı bölümünde de belirtildiği gibi metnin anlaşılabilirliğinin sağlanmasında sadece öğrenicinin bağlamdan çıkarma becerisine odaklandığımızda, her öğrenicinin farklı özellikleri ve öğrenim geçmişleri sebebi ile doğru anlamsal sonuca ulaşması çok da kolay değildir. Bu ifadelerden yola çıktığımızda ikinci dil öğreniminde metin sadeleştirmenin önemi vurgulanmaktadır.

İkinci dil öğrenicisi olan okuyucuya daha erişilebilir ve anlaşılabilir bir metin sağlamak, bir metni basitleştirmenin en temel amacıdır. Bu metinler genellikle, ya özgün metinlerden uyarlanır ya da ikinci dil öğrenicilerinin anlayabileceği bir şekilde açık ve net yazılır (Crossley ve diğ., 2011, 85). Siddharthan metin sadeleştirmeyi bir metnin sözdizimsel veya sözcüksel olarak basitleştirilmesini içeren ve bağlı, uyumlu bir metinle sonuçlanan herhangi bir işlem olarak tanımlamıştır. Sözdizimsel basitleştirme metnin sözdizimsel karmaşıklığını, sözcüksel basitleştirme ise metnin sözcüksel karmaşıklığını azaltırken anlamı ve bilgi içeriğini koruma sürecidir (Siddharthan, 2006, 29). Daha sonra yaptığı tanımlamada metin sadeleştirmenin, bir metnin dil karmaşıklığını azaltma, orijinal bilgi içeriğini ve anlamını koruyarak sürdürme işlemi olduğunu ifade etmiştir. Metni hedef kitleye uygun olarak sadeleştirme, kavramsal sadeleştirme (biçiminin yanı sıra içeriğin de sadeleştirilmesi), genişletici değişiklik (artık bilgi ve açıklığın kilit noktalarını vurgulanması) ve metin özetlemesi (çevresel veya uygunsuz bilgileri ihmal ederek metin uzunluğunu azaltılması) gibi işlemleri içerecek şekilde daha geniş bir şekilde tanımlanabilir (Siddharthan, 2014, 259).

Bir metin yazarı daha anlaşılır girdi sağlamak için metinleri öğrenici grubunun seviyesine uygun olarak basitleştirmek isterse, Allen'a göre metinlerin

sadeleştirilmesinde iki ana yaklaşım vardır: Yapısal yaklaşım ve sezgisel yaklaşım. Yapısal yaklaşım, yazarların özgün materyalleri basitleştirmelerine yardımcı olmak için farklı karmaşıklık seviyelerine göre derecelendirilmiş sözcük listelerini ve yapı listelerini kullanır. Dolayısıyla yapısal yaklaşım, sadeleştirilmiş materyal yazarını, yapısal ders programınca (müfredat) belirlenen sınırlar doğrultusunda kısıtlamaktadır. Ancak yazar, bu kurallara uyarken sadeleştirme sürecini yönlendirmek için kendi sezgilerine de güvenmektedir. Aslında, sezgisel yaklaşım sadeleştirme yöntembiliminde baskın olma eğilimindedir (Young, 1999; Simensen, 1987; Bamford, 1984' den aktaran Allen, 2009:581). Yine yapısal yaklaşımın altında sunulan bir diğer yaklaşım, Flesch-Kincaid Sözvarlığı Düzeyi (Kincaid ve diğ., 1975) veya Flesch Okuma Kolaylığı (Flesch, 1948) gibi geleneksel okunabilirlik formüllerini kullanan yaklaşımdır. Bu okunabilirlik formülleri, metinde bulunan sözcük ve cümle uzunluklarını temel alan metin okunabilirliğinin bir göstergesidir (aktaran Crossley ve diğ., 2011, 84). Birçok öğretmen ve metin yazarı yapısal yaklaşıma aşina değildir. Üstelik katılığından ve keskin sınırlarından memnun olmamakla birlikte, dersleri için hızlı bir şekilde uyarlanmış materyal üretme baskısı altındalardır. Bu baskı ve unsurlar sonucunda, yabancı dil öğrenicilerinin sınıfta en çok karşılaştıkları sadeleştirilmiş metinler, herhangi bir programa bağlı kalınmadan tamamen sezgisel yöntemlerle sadeleştirilen metinlerdir. Nitekim, uyarlamaların bu metinlerin dilsel özellikleri üzerindeki etkilerini araştıran az sayıda çalışma vardır (Allen, 2009, 586). Yapısal sadeleştirme, okunabilirlik formüllerine benzer olarak öğrenici grubunun özelliklerini dikkate almaz ve onları soyutlar. Bu nedenle genel olarak baktığımızda sadeleştirme yöntemleri okunabilirlik formüllerine oranla okuyucuya çok daha fazla odaklanır (Uzun, Ateş, 2012, 3). Yapısal yaklaşımın aksine sezgisel yaklaşım, doğası gereği daha özneldir ve yalnızca yazarın metinden doğal olarak edindiği sezgilere ve söylem işleme sürecine bağlıdır. Her iki yaklaşım da ikinci dil öğrenicileri için okuma materyallerinin geliştirilmesinde yaygındır (Bamford, 1984; Carrell, 1987; Simensen, 1987; Young, 1999' dan aktaran Crossley ve diğ., 2011, 85).

Bir metnin sadeleştirilmesi söz konusu olduğunda gerçekten de pek çok etmenden söz edilebilir: Dilbilimsel uyarlamaların yanı sıra, metnin ilgi çekici ve edinim yaşı ile seviyesine uygun bir içeriğe / konuya sahip olması, metni anlamak için gerekli olan sözvarlığı ve anlatım biçimine aşina olma, öğrenicinin ön bilgisi ve motivasyonu, yaş ve cinsiyet gibi fiziksel özellikleri, sosyal statüsü, çevresi, mesleği bunlara örnek

olarak verilebilir. Bu etmenlerin hepsinin aynı anda göz önünde bulundurulması çok zor olmakla birlikte, eksiklikleri de çeşitli zorlukları doğurur (Uzun, Ateş, 2012, 2) Bu aşamada hedef kitlenin ve amacın dikkatlice belirlenmesi ve bunlara en uygun uyarlama yönteminin seçilmesi okunabilirlik için çok önemlidir. Oliveira' ya göre, ders kitapları gelişmekte olan ülkeler için gelişmiş ülkelere göre daha önemlidir. Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'deki ders kitaplarının önemi Oliveria' nın iddiasını desteklemektedir. Ders kitapları, Türkiye'de okullaşma için önemli bir araç olarak kabul edilir. Millî Eğitim Bakanlığı ve öğretmenler tarafından çok değerlidir ve etkin olarak kullanılır, çünkü ders kitapları programı gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Oliveira, 1996'dan aktaran Ulusoy, 2006, 330). Özellikle ilgili dersin programında, okutulan ders kitabı ağırlıklı bir role sahip ise öğreniciler anlama ve kavrama da sorun yaşayabilir, derse katılamayabilir. Bu durumlarda, metin uyarlamanın ve hatta metnin uygun şekilde sadeleştirilmesinin yararlı olduğu düşünülmektedir (Durmuş, 2013a, 136).

Metin sadeleştirme önemlidir çünkü uzun ve karmaşık cümleler, yapılan çalışmalar sonucunda doğal dil girdisine dayanan mevcut sistemlerin işlemesine mâni olduklarını kanıtlamıştır. Bu sistemler, metinleri daha basit hâle getirmek için, bu tür cümleleri ele alıp, yeniden işleyen yöntemlerden faydalanmaya hazırdır. Çünkü karmaşık metin daha basit hâle getirilebilirse, hem program hem de öğreniciler için metinlerdeki cümlelerin işlenmesi daha kolaylaşır (Chandrasekar ve diğ., 1996, 1041).

İkinci dil ediniminde metin sadeleştirmeyi destekleyen birçok araştırmacı, dil ediniminde yer alan bilişsel mekanizmaların sadeleştirilmiş metinlerde bulunanlara benzer yönelimlere / uyarlanmalara (orientations) dayandığına inanmaktadır (örneğin, sık kullanılan sözcüklerin arttırılması ve karmaşıklığın azaltılması; Tweissi, 1998' den aktaran Crossley ve diğ., 2012, 4). Sadeleştirilmiş metinler genellikle öğrenmenin en değerli yardımcıları olarak kabul edilir, çünkü okuyucunun öğrenilen dil hakkında bildiklerini ya da bilmesi gerekenleri tam olarak barındırır ve öğrenicilerin bu bilgiyi genişletmelerine izin verir (Davies, Widdowson, 1974' ten aktaran Crossley ve diğ., 2012, 4). Özetle, metin sadeleştirme yoluyla metin uyumu ve metin karmaşıklığı bakımından çeşitlilik gösteren metinler üretilir. Metin sadeleştirmenin destekçileri, sadeleştirilmiş metinlerin daha anlaşılır bir girdi sağladığını, çünkü daha az karmaşık sözcüksel özellikler (daha sık kullanılan sözcükler ve basitleştirilmiş sözdizimi) ve artan uyum içerdiklerini öne sürmektedirler (Crossley ve diğ., 2012, 4). Metin

değiştirmenin bir yolu olan özetleme, daha az önemli kabul edilen dilbilgisel unsurları metinden çıkarmayı kapsar. Sadeleştirme ise öğrenicinin seviyesinin üstünde kaldığı belirlenen bu tür dilbilgisel unsurların yerine, düzeyine uygun eş görevli yapıları kullanmayı seçebilir (Durmuş, 2013c, 398). Bu öğrenicinin alması gereken ve günlük hayatta karşılaşacağı yapıların, seviyesine uygun olarak ve gerektiğinde, artan bilişsel seviyelerde sunulmasını sağlar.

Long ve Ross özgün metinlerin ikinci dil ediniminde kullanımına yönelik yaptıkları bir çalışmada, sadeleştirilmiş metin okuyucularına, hedef dilin özgün kullanımına ve metni anlamak için ihtiyaç duydukları bazı sözcüklere ve dilbilgisel ögelere erişim izni vermezken ayrıntılı metinlerin okuyucularına her ikisini de sunmuşlardır. Ulaştıkları sonuçlar doğrultusunda, öğreticilerin ve materyal yazarlarının yabancı ve ikinci dil öğrenicileri için okuduğunu anlama materyallerini değiştirmeye yönelik bir yaklaşım olarak detaylandırmayı benimseme zamanının geldiğini ileri sürmüşlerdir. Sadeleştirilmiş veya detaylandırılmış metinlerin eşlik ettiği okuma etkinliklerinin hem okuduğunu anlama becerisini geliştirme hem de öğrencilere dil gelişimi için ihtiyaç duydukları ham verileri sınıfta elde edilen girdiler ile bilinmeyen dilbilimsel ögelere erişim şeklinde sağlama amaçlarına hizmet edebileceğini ifade etmişlerdir (Long, Ross, 1993, 21).

Bu çalışmanın konusu ve öğrenici grubunun özellikleri ve ihtiyaçları gereği Lise Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda bulunan edebî metinlerin bir kısmı Crossley ve diğ. (2012)' nin sezgisel sadeleştirme ilkeleri doğrultusunda sadeleştirilmiştir.

2.3.1. Sezgisel Metin Sadeleştirme

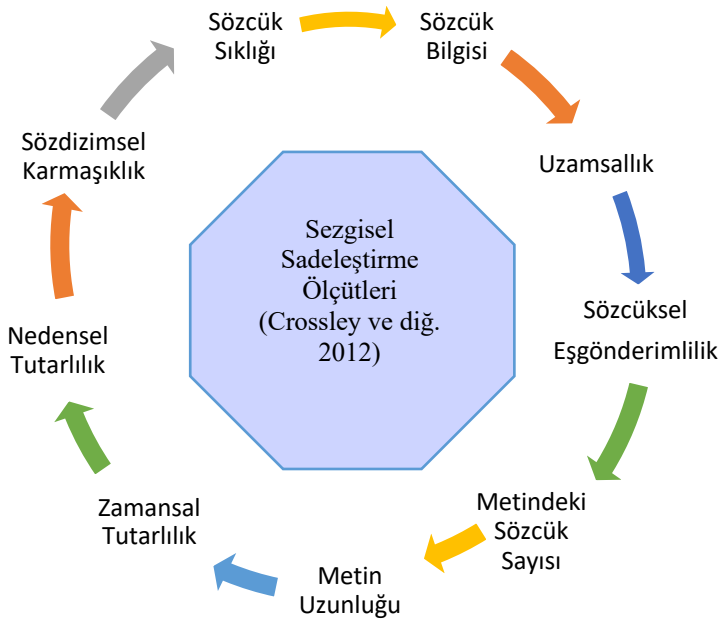
Okuma etkinliklerinde kullanılan metinlerin türünün ve dil yapısının, öğrencilerin dil düzeylerine göre uyarlanması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dil düzeyine uygun bir metin elde etmek için ya duruma uygun metin üretmek (kurma metin) ya da özgün bir metni sadeleştirerek öğrenicilerin dil seviyesine uygun hâle getirmek gerekmektedir (Bölükbaş, 2015, 926).

Bütün sadeleştirilmiş metinler aynı amacı paylaşır: Artan anlaşılabilirlik ve azaltılmış bilişsel yük. Bu anlaşılabilirliği elde etmenin birincil yöntemleri sözlüğün ve sözdiziminin değiştirilmesidir. Ayrıca, öğreticiler metnin konusunu, metni anlamak için gereken kültürel ve arka plan bilgisini, öğreniciyi ve metnin edebî değerini de göz

önünde bulundururlar (Lotherington-Wolosyzn, 1993' den aktaran Crossley ve diğ., 2012, 3).

Bir metnin ya da edebî metnin yabancı dil öğretiminde kullanılabilmesi ve öğrenicinin seviyesine uygun olabilmesi için belirli yöntem ve ölçekler kullanılarak hedef kitle ve amaca göre uyarlanması gerekir. Metin uyarlamasında en sık kullanılan yöntem olan sezgisel metin sadeleştirme, öğreticinin sahip olduğu öğrenici grubuna ya da dil öğreniminde belirli bir seviyede bilinmesi gereken sözcük bilgisi ve dil yapısına odaklanarak, sezgisel olarak gerekli görülen metin uyarlamasını gerçekleştirme durumudur. Sadeleştirme yöntemi sezgiseldir, yani seviyelendirilmiş sözcük listelerinden veya yapısal derecelendirme planlarından faydalanmaz (Allen, 2009' dan aktaran Crossley ve diğ, 2012, 3). Sezgisel metin sadeleştirme işlemlerinin, metin seviyesi düştükçe dil olarak daha anlaşılır hâle gelen metinler ürettiği anlaşılmaktadır. Sezgisel bir yaklaşım altında, bir öğretmen veya malzeme yazarı olarak yazarların deneyimleri, sadeleştirme sürecine rehberlik eder ve yazarların, belirli bir düzeydeki öğrencinin ne anlayabileceğine dair öznel yaklaşımlarına olanak tanır. Bu yöntem öğretici odaklı olduğu ve metin öğreticinin sezgileri doğrultusunda sadeleştirildiği için nesnel olarak değerlendirilemez. Çeşitli araştırmalar, sezgisel yaklaşımın sadece çok geniş bir kullanım alanına sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda ikinci yabancı dil öğretimindeki metinlerin sadeleştirilmesi konusunda en yaygın strateji olduğunun kanıtlarını ortaya koymaktadır (Crossley ve diğ., 2011, 86). Bu anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü sadeleştirmeyi yapan ve genelde öğretmen ya da öğreticilik deneyimi olan, öğrenici gurubuna aşina olan yazarlardır. Bu kişiler öğrenici grubunun hazırbulunuşluluğu, geçmiş dil deneyimleri, dili öğrenme amaçları, hangi tür nasıl sadeleştirilirse daha okunabilir olacağı gibi daha pek çok süreci etkileyici unsura dair tecrübe ve birikime sahiplerdir (Uzun, Ateş, 2012, 3).

Crossley, Allan ve McNamara (2012) sezgisel sadeleştirme yöntemini, belirlenmiş bir seviye ve konuya sahip olmak koşuluyla, dilbilgisel uyarlamalar açısından derinlemesine ele almış ve belirli ölçütler üzerinden yapılmasının etkili olduğunu bildirmişlerdir (Crossley ve diğ., 2012, 2). Bu ölçütleri bu çalışmada kullandığımız biçimde ele almak gerekirse sezgisel sadeleştirme şu şekilde gerçekleştirilmiştir:



Şekil 3: Sezgisel Sadeleştirme Ölçütleri

Crossley, Allen & McNamara, **Text Simplification and a Comprehensible Input: A Case for An Intuitive Approach** (2012), 7-9.

1. *Sözcük sıklığı*: Sadeleştirilmesi hedeflenen metindeki, hedef öğrenicilerin seviyesinin üzerinde kalan sözcük ve sözcük gruplarının belirlenmesi ve seviyeye uygun sözcükler ile yer değiştirilmesini ifade etmektedir. Sözcük sıklığının ölçülmesi önemlidir çünkü daha sık kullanılan sözcükler daha hızlı kod çözmeye izin verir (Rayner, Pollatsek, 1994' den aktaran Crossley ve diğ., 2012, 7). Türkçede henüz ADOÇP (2018) seviyelerine göre hazırlanmış belirli bir sözcük listesi olmadığından, çalışmamızda Cambridge Pet ve Ket listelerinde B1 seviyesinde bilinmesi gereken sözcükler göz önünde bulundurulmuş ve edebî metinlerdeki sözcükler ile karşılaştırılarak, B1 seviyesi üzerinde kalan sözcükler seviyeye uygun olanlar ile değiştirilmiştir.

2. Sözcük bilgisi: Beş ruhdilbilimsel (psycholinguistic) matris olan aşinalık, somutluk, hayal edilebilirlik, anlamlılık ve edinim yaşı ile seviyesi göz önünde bulundurularak sözcük seçiminin yapılmasını ifade etmektedir. Bu ölçütler Coltheart'ın 1981'de yayınladığı MRC Ruhdilbilim Veritabanı[1] çalışmasından gelmektedir ve sözcüksel karmaşıklığın önemli göstergeleridir (Coltheart, 1981' den aktaran Crossley, McNamara, 2009, 125). MRC sözcük anlamlılık puanı, sözcüklerin diğer sözcüklerle

[1] Crossley ve diğ. (2012) sezgisel sadeleştirmenin "sözcük bilgisi" ilkesini hazırlarken Max Coltheart'ın 1981 yılında "Quarterly Journal of Experimental Psychology" dergisinde yayınlanan "The MRC Psycholinguistic Database" adlı çalışmasından faydalanmıştır.

ne kadar güçlü bir şekilde ilişkilendirildiği ve sözcüklerin diğer sözcükleri etkin hâle getirme veya etkinleştirme olasılıkları ile ilgilidir. Yapılan sadeleştirmelerde seviye üstünde kalan soyut ve anlamsal olarak karmaşık sözcükler yerine somut ve zihinde belirli bir kavrama denk gelip görselleştirilebilecek sözcüklerin kullanımlarına yer verilmeye gayret edilmiştir. Ayrıca metin içinde bulunması gereken, lâkin öğrencinin bilmeyebileceği farz edilen sözcükler, metin sonunda görselleştirilmiş sözcük bilgisi çalışma kâğıtlarına eklenmiştir.

3. Uzamsallık: Yer bildiren isim ve edatlar vasıtasıyla mekânsal tutarlılığın (uzamsallığın) ve hareket bildiren fiiller vasıtasıyla mekân-hareket tutarlılığının (uzamsallığının) sağlanmasını ifade etmektedir (Dufty ve diğ., 2006' dan aktaran Crossley ve diğ., 2012, 8). Yani mekâna ve eyleme uygun ya da mekânı ve eylemi ifade edip, anlaşılabilir kılan sözcüklerin kullanılmasını esas almaktadır. Burada yer ve hareket sözcüklerinin oranı, yer isimleri ile edatlarının ve hareket fiillerinin sayısı anahtar unsurdur. Mekânsal tutarlılık, bir metnin oluşturulmasına yardımcı olur ve metnin durumsal modelinin iyi yapılandırılmış olmasını ve metin anlamının açık bir şekilde iletilmesini sağlar (Zwaan ve diğ.,1995' den aktaran Crossley ve diğ., 2012, 8). Sadeleştirmelerimizde içeriğin daha etkin bir şekilde aktarılması adına mekân ve hareket tutarlılığı içeren sözcük kullanımlarına yer verilmiştir.

***4. Sözcüksel eşgönderimlilik*:** Metindeki cümleler arasında isim, argüman/kanıt, gövde ve semantik içerikli sözcük örtüşmelerini ifade etmektedir. Sözcük örtüşmesi okunabilirlik açısından ayrıca önem arz etmektedir. Crossley, Allen ve McNamara (2012)'ye göre en verimli sonuç için bir örtüşme hesabı yapılması gerekmektedir.

5. Zamansal tutarlılık: Metinde yer alan cümleler arasındaki zaman ile dilbilgisel zamanının tutarlı olmasını ifade etmektedir. Dilbilgisel zaman ile zaman çizelgesindeki olayların düzenlenmesi ve öğrencilerin çalışma belleğindeki bilgilerin harekete geçirilmesi sağlanabilmektedir. Görünüş (aspect) yardımıyla ise sözcük olayları zaman içindeki belirli bir noktayla ilişkilendirilebilir (Klein, 1994' ten aktaran Crossley ve diğ., 2012, 8). Metinlerde karşılaştığımız dilbilgisel zaman açısından farklılık gösteren cümleler, en uygun olan zaman belirlenip, kullanılmak koşuluyla zamansal tutarlılık sağlanmıştır. Zaman belirlenirken edebî metin türü ve öğrenici grubunun seviyesi göz önünde bulundurulmuştur.

6. Nedensel tutarlılık: Metindeki cümleler arasında sebep-sonuç ilişkisinin tutarlılığı ve metinde yer alan durum ile olayların nedensel uyumluluğunu ifade etmektedir. Sadeleştirilen metinlerde gerekli görülen ve özgün metinde okuyucunun çıkarımda

bulunması beklenen yerlerde seviye göz önünde bulundurularak tamamlayıcı veya açıklayıcı cümle ya da sözcük eklemeleri ya da açımlamalar yapılmıştır.

***7. Metindeki sözcük sayısı*:** Metindeki sözcük sayısı, metin uzunluğu ve verilen bilgi miktarı ile doğrudan bir ilişki içerisindedir. Crossley ve arkadaşlarının metin uzunluğu ölçüsünü sadeleştirme ölçütlerine ekleme sebebi metin uzunluğunun bir metinde bulunan önermelerin/ifadelerin sayısıyla ilişkili olabilmesidir. Metinde bulunan önermelerin sayısı, akılda tutulması gerekenler açısından öğreniciyi zorlaması nedeniyle metni anlama ile ilgili kabul edilebilir (Kintsch, Keenan, 1973' ten aktaran Crossley ve diğ., 2012, 9).

***8. Metin uzunluğu*:** Edebî metinlerin uzunluğu, okunabilirlik kavramı ile doğrudan ilişkilidir. Metin uzadıkça, okuduğunu anlama ve akılda tutma yabancı dil öğrencisi için zorlaşmakta, hatırlanması ve anlaşılması gereken bilgi miktarı çoğalmaktadır. Dolayısıyla verilmek istenen bilgi, anlam, yapı ve sözcük bilgisinin, mümkün olan en uygun uzunlukta verilmeye gayret edilmesinin, okunabilirliği ve bununla birlikte anlamayı da kolaylaştıracağı göz önünde bulundurularak, uygulamamızda sadeleştirilen metinler sezgisel açıdan en uygun boyuta indirgenmiştir.

9. Sözdizimsel karmaşıklık: Daha az sözdizimsel karmaşıklığa sahip cümlelerin işlenmesi ve anlaşılması daha kolaydır (Perfetti ve diğ. 2005' ten aktaran Crossley ve diğ., 2012, 9). Daha çok sözdizimsel benzerlik içeren cümleler ikinci dil öğrenicileri için daha okunaklı metinler sağlamaktadır (Crossley ve diğ., 2008' den aktaran Crossley ve diğ., 2012, 9). Crossley bu ölçütte üç aşamalı Coh-metrix ölçümü kullanmıştır ancak Türkçede bu ölçüme uygun bir program bulunmamaktadır. Bu nedenle bu ölçüt cümlelerde seviyenin üzerinde kalan ya da zorlanılan dilbilgisel yapıların sezgisel olarak elle sadeleştirilmiştir. Sadeleştirilen metinlerde öğrencilerin ders kitabı kazanımları, hâlihazırdaki dil seviyeleri ve programa göre seviye üstünde kaldığı belirlenen cümle yapıları uygun şekilde bölünmüş, kısaltılmış ya da gerektiğinde genişletilmiştir.

Bu uyarlamalar ile sadeleştirilen edebî metinler, edebiyat dersinde öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerin ve kazanımların sağlanması için birer aracı metin olmuştur. Bu metinler aynı zamanda gerekli görülen aracı etkinlikler ile desteklenmiştir.

2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı' nda (2018) Aracılık

2001 CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, ADOÇP) metni "mediation" yani "aracılık" terimini ilk kez "*Bir metne aracılık, başkalarına, genellikle dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle erişemedikleri bir metnin içeriğini iletmeyi kapsar.*" şeklinde tanımlamıştır. North ve Piccardo (2016:10) ADOÇP' nin bu bölümü yeterince geliştiremediğini söylemiştir. Bu sebeple, 2018 yılında yeni bir ADOÇP' ye aracılık bölümünü geliştiren yeni tanımlayıcılar eklenmesi zorunluluğu doğmuştur.

Aracılık kavramının her dil seviyesinde öğrenicilerin sahip olması beklenen en temel ölçütleri ADOÇP 2018' deki dil seviyelerinde şu şekilde açıklanır:

Tablo 1: Aracılığın Dil Seviyelerine Göre Genel Kapsamlı Ölçütleri

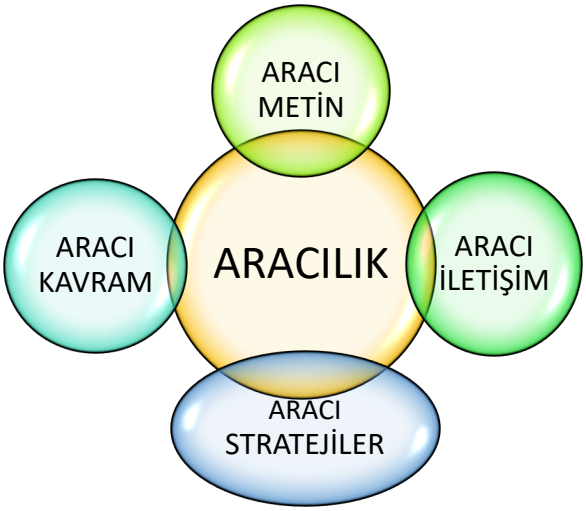
Seviye	Genel Kapsamlı Aracılık Ölçütleri
A1 Öncesi	• Bu seviye için herhangi bir tanımlayıcı bulunmamaktadır.
A1	• Basit sözcük ve konuşma dışı iletişim yöntemlerini (paralinguistics/yan dilbilim) kullanarak, bir fikre karşı ilgisini gösterebilir. • Kısa ve basit bildiri, işaret, poster ve programlardaki istenilen basit ve öngörülebilir bilgileri aktarabilir.
A2	• Basit sözcükler kullanarak, muhatabından kendisine bir konuda açıklama yapmasını isteyebilir. • Ortaya çıkan zorlukları fark edebilir ve basit bir dil ile sorunun belirgin doğasını gösterebilir. • Anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi kaydıyla, anlık ihtiyaca yönelik olağan konulara sahip, kısa ve basit konuşma ve metinlerdeki ana noktaları iletebilir. • Konuşma esnasında, muhataplarının yavaş konuşması ve bunlardan bir veya birkaçının katkıda bulunmasına ve önerilerini ifade etmesi noktasında ona yardımcı olması koşuluyla, öğrenici etkileşimde destekleyici bir rol oynayabilir. • Metinlerin somut, alışıldık konulara sahip olması ve basit, günlük dilde açık ve kesin bir biçimde ifade edilmesi şartıyla, iyi yapılandırılmış, kısa, basit, bilgilendirici metinlerde yer alan gerekli bilgileri aktarabilir.
B1	• Öğrenici, kendisinden farklı geçmiş deneyimlerine sahip kişilerle iş birliği yapabilir. • Basit sorular sorarak ve sorulan basit soruları cevaplayarak muhatabı ile empati kurabilir veya iletişime karşı ilgisini gösterebilir. • Sunacağı önerileri uygun şekilde düzenleyebilir veya kendisine sunulan önerileri yanıtlayabilir. • Muhatabının kendisi ile aynı fikirde olup olmadığını sorabilir ve alternatif yaklaşımlar önerebilir. • Hedef dile ait karmaşık olmayan ve öğrenicinin şahsi ilgisine hitap eden uzun metinlerdeki ana fikri, bazı sözcüklerin ya da ifadelerin anlamlarını kontrol edebilmesi şartıyla belirleyebilir. • Öğrenici, farklı kökenlere ve geçmiş deneyimlerine sahip kişileri, sorulan bazı soruların kültür gereği hassasiyet ve sorun teşkil edebileceğinin

	farkında olarak tanıtabilir ve muhataplarını bir konudaki tecrübelerini, uzmanlıklarını ve görüşlerini paylaşmaya cesaretlendirip iletişime davet edebilir. • Açık bir şekilde verilen, iyi yapılandırılmış, konuları öğrenicinin kişisel ilgi alanlarına hitap eden veya güncel bilgileri içeren konulara sahip metinleri, sahip olduğu sözcük bilgisinin yetersiz olmasından ötürü iletirken düzenlemekte zorlansa da başka birine iletebilir.
B2	• Fikirlerin karşılıklı olarak paylaşılmasını ve hassas meselelerin tartışılmasını kolaylaştırmak, farklı bakış açılarına karşı takdirini göstermek, insanları meseleleri keşfetmeye teşvik etmek ve bir şeyi ifade etme biçimini hassas bir şekilde ayarlamak için destekleyici bir ortam oluşturabilir. • Fikirlerini, diğer kişilerin fikirleri üzerine inşa ederek ileriye dönük önerilerde bulunabilir. • Mesleki, akademik ve şahsi ilgi alanlarını kapsayan konulara sahip, iyi yapılandırılmış fakat uzun ve önermeli olarak karmaşık metinlerin ana içeriğini aktarabilir, konuşmacıların görüşlerini ve amaçlarını açıklığa kavuşturabilir. • Farklı geçmişlere sahip insanlarla iş birliği içinde çalışabilir, onlara destek vererek olumlu bir atmosfer yaratabilir, ortak hedefleri belirlemek için sorular sorabilir, bunları nasıl başarabileceklerine ilişkin seçenekleri karşılaştırabilir ve bir sonraki safhada yapılması gerekenler hususundaki önerileri açıklayabilir. • Başkalarının düşüncelerini daha da geliştirebilir, farklı açılardan tepki çeken sorular yöneltebilir ve bir çözüm veya sonraki adımları önerebilir. • Mesleki, akademik ve şahsi ilgi alanlarına yönelik, karmaşık ancak iyi yapılandırılmış metinlerde yer alan önemli noktalar gibi ayrıntılı bilgi ve argümanları güvenilir bir şekilde aktarabilir.
C1	• Farklı bakış açılarını yorumlayarak, belirsizliği yöneterek yanlış anlamaları tahmin ederek ve konuşmayı yönlendirmek için diplomatik olarak araya girip olumlu etkileşimi sürdürmeye yardımcı olarak etkili bir aracı olabilir. • Bir dizi soruyla tartışmayı yürütüp ilerletecek farklı katkılar üzerine inşa edebilir. • Kendi ilgi alanları ile ilgili olsun ya da olmasın uzun ve karmaşık metinlerdeki önemli düşünceleri değerlendirici yönleriyle oldukça ayrıntılı bir şekilde açık, anlaşılır ve akıcı iyi düzenlenmiş bir dille aktarabilir.
C2	• İlişkili durumlara ve kişilerin ihtiyaçlarına göre farklı roller üstlenerek, ince detayları ve gizli eğilimleri belirleyebilir ve tartışmaya hassas bir şekilde rehberlik ederek etkili ve doğal bir şekilde aracılık yapabilir. • Öğrenici tartışmaları ve olguları sunma yöntemlerini, değerlendirici yönleriyle, sosyokültürel imaları (örneğin, kesit, hafife alma, ironi ve iğneleme kullanımı) belirterek, oldukça ince ayrıntılı bir şekilde ileterek anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dille açıklayabilir.

Avrupa Konseyi'nin **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descripters' da verilen her bir dil seviyesi için belirlenmiş tanımlayıcılar (2018), 105.

Aracılık kavramı, 2018 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile birlikte yenilenerek aracılık etkinlikleri üç ana başlık ve bunların alt başlıkları altında detaylı bir şekilde

ele alınmıştır. Bu ana başlıklar aracı metin, aracı kavram, aracı iletişim şeklinde gruplandırılmıştır.



Şekil 4: ADOÇP 2018 Aracılıkla İlgili Kavramlar

2.4.1. Aracı Etkinlikler

Aracılık kavramının pek çok farklı yönü bulunsa da hepsi belli ortak özellikleri paylaşmaktadır. Örneğin, aracılıkta kişi aracılık yaptığı taraf ya da tarafların ihtiyaçları, fikirleri ve ifadeleri ile kendininkilerden daha çok ilgilidir. Aracılık etkinlikleri ile meşgul olan bir kişinin, iletişim durumunda diğer katılımcıların bakış açıları ve duygusal durumlarına karşı yeterli empatiye sahip olmak için iyi gelişmiş bir duygusal zekâya ya da onu geliştirmeye ihtiyaç duyar. Aracılık terimi aynı zamanda iletişim ve iş birliği için uygun bir zemin hazırlama, ortaya çıkabilecek her türlü hassas durum ve gerginlikle yüzleşme ve hatta mümkünse onları ortadan kaldırmanın sosyal ve kültürel sürecini tanımlamak için de kullanılır. Özellikle farklı diller arası aracılık göz önünde bulundurulduğunda, sosyal ve kültürel yetkinliğin yanında, çok dillilik yetkinliğini de kaçınılmaz olarak içerdiği unutulmamalıdır. Bu, uygulamada aracılık türlerinin birbirinden tamamen ayrı tutulamayacağının altını çizer. Bu nedenle, kullanıcılar tanımlayıcıları kendi bağlamlarına uyarlarken etkinlik kategorilerini ve ölçeklerini karıştırmakta kendi bakış açılarına uyacak şekilde eşleştirmekte özgür olmalıdır (ADOÇP, 2018, 106). Aracı etkinlik ölçekleri, aracılığın gerçekleşme eğilimini yansıtan üç ana grupta ele alınmaktadır.



Şekil 5: ADOÇP 2018 Aracılık Etkinliklerinin Genel Kapsamlı Listesi

2.4.1.1. Aracı Metin

Bir metne aracılık, başkalarına genellikle dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle erişemedikleri bir metnin içeriğini iletmeyi kapsar. Ancak aracılık kavramı zamanla geliştirilmiştir. Bir metnin kendisi, ders sırasında alınan notlar veya özellikle edebî ve yaratıcı metinlere verilen tepkilerin ifade edilmesi de aracılık unsurları olarak kabul edilmiştir. 2018 ADOÇP' de verilen tanımlamalar kullanıcının/öğrenicinin resmî olmayan, günlük hayatta sahip olması gereken dil becerilerini gerektiren metinlere odaklanmaktadır. Örneğin, gazete başlıkları, reklamlar, karikatürler, haritalar, şarkı sözleri, şakalar, mobil öğrenme, yazılı ya da sesli olarak yapılan duyurulardaki saat, tarih, yer, ücret gibi bilgilerin bildirilmesi, yön bilgisinin ya da yönergelerin bildirilmesi, el ilânı, broşür, reklâm gibi bilgi içeren ve resmî olmayan metinlerdeki ya da makale gibi uzun ve karmaşık metinlerdeki belirli

ya da alâkalı bilgilerin bildirilmesi aracı metinleri kapsamaktadır. Ölçekleri şu şekilde belirlenmiştir (ADOÇP, 2018, 106):

- Belirli bilgilerin yazı diline aktarılması
- Belirli bilgilerin konuşma diline aktarılması
- Verilerin yazı dilinde açıklanması (Grafik, diyagram, tablo vb. gibi)
- Verilerin konuşma dilinde açıklanması (Grafik, diyagram, tablo vb. gibi)
- Metnin yazı dilinde işlenmesi
- Metnin konuşma dilinde işlenmesi
- Yazılı metnin konuşma diline tercüme edilmesi
- Yazılı metnin yazılı olarak tercüme edilmesi
- Not alma (Derste, seminerde, toplantıda, vb. gibi)
- Edebî metinleri içeren yaratıcı metinler ile ilgili şahsi fikrini ifade etme
- Edebî metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme

Belirli bilgilerin yazı veya konuşma diline aktarılması, istenilen belirli bilginin hedef metinden çıkarılarak, bir başkasına aktarılmasını ifade eder. Burada vurgu, bir metinde sunulan ana fikirlerden veya argümanlardan ziyade, belirli bir içeriğe odaklanır. Bu ölçek, ilgili bilgiler sözlü olarak kamuya açıklanmış bir duyuru veya yönergeler dizisinde verilmiş olsa da aynı zamanda yönlendirme için okuma ile de ilgilidir. Kullanıcı/Öğrenici, kaynak metni gerekli bilgiler için tarar ve daha sonra bunu bir alıcıya iletir.

- Duyurularda veya kültürel olarak intikal eden nesnelerde (artefacts) verilen ücret, zaman ve yere ilişkin bilgileri iletme
- Yön ve talimat bilgilerini iletme
- Kılavuz veya broşür gibi bilgilendirme metinlerinde, yazışmalarda veya daha uzun olan makale, rapor gibi karmaşık metinlerde verilen belirli bilgileri iletme

Ölçeklerin ilerlemesi şu şekilde tanımlanır: A1 öncesi ve A1 seviyelerde, kullanıcı/öğrenici zaman, yer, sayı vb. gibi basit bilgileri aktarabilirken, A2'de metinlerdeki yönerge ve duyurular gibi basit bilgiyle başa çıkabilir. B1 seviyesi televizyon programlarını, diyalogları ve kullanıcının/öğrenicinin ilgisine hitap eden konularda iyi yapılandırılmış metinleri içermektedir. B1 seviyesinde kullanıcı/öğrenici, açık ve anlaşılır duyurularda ve broşür, mektup, kitapçık gibi yazılı metinlerde verilen belirli bilgileri seçebilir ve iletebilir. B2 seviyesinde, resmî

yazışmaların veya uzun, karmaşık metinlerin belirli bölümlerinden ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde aktarabilir. C seviyeleri için bu ölçekte tanımlayıcılar yoktur, çünkü bu kategori tamamen bilgilendirme görevleri içerdiğinden C yeterlilik düzeyi için gerekli değildir (ADOÇP 2018, 107).

Verilerin yazı ve konuşma dilinde açıklanması şemalarda, çizelgelerde, şekillerde ve diğer görüntülerdeki verilerin sözlü bir bilgi metnine dönüşümünü ifade eder. Kullanıcı / Öğrenici, bunu bir PPT sunumunun bir parçası olarak iletebilir ya da bir makalede bulunan grafik verilerini, bir hava tahminini veya finansal bilgileri sözlü olarak açıklayabilir.

- Aşina olunan konulardaki grafikleri tanımlama (akış diyagramı, hava durumu gibi)
- Eğilimin veya gidişatın grafikle sunulması
- Sütun grafiklere yorum yapma
- Deneysel ya da gözlemsel verilerle ilgili sunulan grafiklerin belirli noktalarını seçme ve yorumlama

Ölçeğin ilerlemesi şu şekildedir: Gündelik metinlerle (hava durumu) ilgili görsellerden, akademik ve uzmanlık alanıyla ilgili metinlere eşlik eden karmaşık görsellere kadar, seviye yükseldikçe, görsel bilgi de o kadar karmaşık hâle gelmektedir. İkinci olarak, seviye ne kadar yüksekse, içerdiği iletişimsel eylemler de o kadar karmaşık olur (kaynak verileri yorumlama, dikkat çekici noktaları ayrıntılı olarak açıklama gibi). A1 ve A2 seviyelerinde, verilerin yazı ve konuşma dilinde açıklanması ölçeğinin tanımlayıcısı yoktur. A2+ 'da kullanıcı/öğrenici aşina olduğu konularda basit görselleri tanımlayabilirken B1'de genel eğilimleri ve ilgi alanlarına yönelik diyagramlardaki ayrıntılı bilgileri tanımlayabilir. B2'de odak noktası karmaşık verilerin güvenilir bir şekilde yorumlanmasıdır. C2'de ise kullanıcı/öğrenici, kavramsal, deneysel araştırmalardan çeşitli deneysel veri biçimlerini yorumlayabilir ve tanımlayabilir (ADOÇP 2018, 109).

Metnin konuşma ve yazı dilinde işlenmesinin anahtar sözcüğü "özet çıkarma"'dır. Metin işlenirken kullanıcının/öğrenicinin öncelikle kaynak metindeki ana fikirleri ve konuyu tamamen anlaması önemlidir. Anahtar kavramlar aşağıdaki maddeler ile işlevsel hâle getirilir:

- Kaynak metindeki ana fikirlerin özetlenmesi

- Farklı kaynaklardan benzer bilgi ve argümanların derlenmesi
- Kullanıcıya / Öğreniciye hedeflenen kitleyi, amacı ve orijinal bakış açısını tanımlama ve açıklama

Bu ölçekte A1 seviyesinde bir tanımlayıcı yoktur. A2'de kullanıcı/öğrenici jest, çizim veya diğer dillerdeki ifadelerle, sınırlı dağarcığını takviye etme ihtiyacında olabilir. Daha aşağı seviyelerde kaynak metinler daha basittir ve güncel ilgilere yönelik konularla ilgilidir. B1 seviyesinde metinler, ilgi çeken konulardaki iyi yapılandırılmış yazılı metinleri, televizyon programlarını ve sohbetleri kapsar. B2 seviyesinde öğrenici/kullanıcı birçok kaynaktan bilgiyi rapor edebilir ve inceleyebilir. Örneğin, kendisinin ilgi sahasında bulunan görüşmeler, belgeseller, filmler ve karmaşık yazılı metinler gibi. C seviyelerinde kullanıcı/öğrenici iyi bir dil ile yazılmış akademik veya uzmanlık alanı isteyen uzun metinleri, örtük düşünceler ve tutumlarla ilgili çıkarımda bulunarak sunumda veya olgu ve tartışmalardaki ince ayrımları açıklayarak özetleyebilir (ADOÇP, 2018, 110).

Yazılı metnin konuşma diline tercüme edilmesi gündelik hayatta ihtiyaç duyulan temel bilgilere yöneliktir. Kullanıcı/Öğrenici günlük hayatta ve mesleki alanda mektuptan, elektronik postaya, ilân ve broşürlerden diğer iletişim türlerine pek çok metni okur okumaz hedef dilden kendi diline tercüme etmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu ölçeğin anahtar kavramları şu üç madde ile işlevselleştirilir:

- Kabaca, ortalama bir tercümenin sağlanması
- Temel bilgilerin fark edilmesi
- İleri düzey dil bilgisine sahip olan kullanıcıların/öğrenicilerin ayrıntıları fark etmesi

Daha sonra ölçek şu şekilde ilerlemektedir: Ölçek, ortalama kabaca yapılan çeviriden, düşük seviyelerdeki günlük hayata dair bilgiler içeren basit metinlerden, gittikçe daha karmaşık hâle gelen, akıcılığı ve doğruluğu artan metin çevirilerine geçer. A1'den B1'e kadar olan seviyeler arasındaki fark neredeyse yalnızca içerdikleri metin türlerini kapsar. B2'de, kullanıcı/öğrenici, mesleki, akademik ve kişisel ilgi alanlarına yönelik konularda bilgi ve tartışma içeren karmaşık metinleri akıcı bir şekilde sözlü olarak çevirir. C seviyelerinde ise geniş bir yelpazedeki genel ve özel konular hakkındaki karmaşık metinlerin sözlü çevirilerini, ayrıntı ve imaları fark ederek akıcı bir şekilde yapar (ADOÇP, 2018, 113).

Yazılı metnin yazılı olarak tercüme edilmesi kesinlikle mesleki tercüme becerisi ile karıştırılmamalıdır. Ölçeğin işlevsel olması için gereken maddeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Tercümenin kapsayıcılığı
- Özgün metindeki ayrıntıların fark edilmesi ve belirtilmesi
- Hedef dildeki ilgili kalıpları izleyen metnin aksine, orijinal düzenlemelerin ve yapıların çeviriyi ne dereceye kadar etkilediği

Ölçeğin ilerlemesi önceki ölçeğe çok benzer bir şekilde gerçekleşir. Düşük seviyelerde, çeviri basit ve tanıdık bilgiler içeren kısa metinlerin yaklaşık çevirilerini içerirken yüksek seviyelerde kaynak metinler karmaşıklaşır ve çeviri, özgün metni daha doğru yansıtır (ADOÇP, 2018, 113).

Not alma, kullanıcının/öğrenicinin dinleme ve akademik ya da iş hayatında mantıklı, tutarlı notlar alabilme becerileri ile ilgilenir. Ölçeğin işlevselliğini sağlamak için dört madde belirlenmiştir.

- Kaynak metnin türü: Kullanıcının/Öğrenicinin katıldığı sunumlarda ve öğreniciye verilen yönergeler ile ilgili not alması, kullanıcının/öğrenicinin kendi alanındaki konularda bulunduğu seviyeye uygun olan, anlayabildiği derslerde not alma, kullanıcının/öğrenicinin aşina olmadığı konularla ilgili yapılan toplantı ya da seminerlerde not alma.
- Düşük seviyelerde konuşmacı kısmında dikkat edilmesi gerekenler (daha düşük seviyeler için): Yavaş ve anlaşılır bir konuşmada ya da açıkça ifade edilmiş, çoklu kaynaklardan yararlanılmış ve iyi yapılandırılmış derse ek olarak not alabilmesi için kullanıcıya/öğreniciye vakit verilmesi.
- Not alma biçimi: Madde madde not alma biçiminden, sadece kullanıcıya/öğreniciye önemli gelen kısımların not alınması ve neyin not alınıp neyin not alınmayacağına uygun bir şekilde karar verilmesi.
- Doğru not alma (daha yüksek seviyeler için): Kullanıcı/ Öğrenicinin alanına ait konularda yapılan toplantılarda doğru ve hatasız notlar alması, soyut kavramları ve fikirleri, ima ve göndermeleri doğru ve hatasız bir şekilde belirleyebilmesi (ADOÇP, 2018, 115).

Yaratıcı metinler, bir boş zaman etkinliği olarak okumaya (reading as a leisure activity) (ADOÇP, 2018, 65) yönelik ana kaynaklardan biridir ve bu başlıkta yer alan

tanımlayıcılarda, edebî metin okuma ile ilgili birçok madde bulunmaktadır. Nitekim edebiyat, kullanıcıda/öğrenicide bir etki uyandırmaya meyillidir ve bu genellikle dil eğitiminde teşvik edilir. Öğrenicide uyanan bu etkiye verilen cevap, bir sınıfta veya genellikle yabancı dil öğrenimi ile ilişkilendirilen amatör okuryazarlık çevrelerinden birinde sunulabilir. Bu etkinin dört klasik sınıflandırması bulunmaktadır:

- *Hedef dil ile bağ kurma:* Hedef dile, biçeme veya içeriğe kişide uyandırdığı etkilerin yanı sıra kişinin esere veya eserdeki karakterlere ve eserin niteliğine karşı yakınlık hissetmesi
- *Yorumlama*: Eserin içerik, motif, karakterlerin güdüleyici yönleri, metafor vb. içeren yönlerine anlam veya önem yükleme
- *İnceleme:* Eserin dilinin, edebî araçlarının, bağlamının, eserde geçen karakterlerin, ilişkilerin vb. gibi belirli yönlerinin ele alınarak incelenmesi.
- *Değerlendirme:* Tekniğin, yapının, sanatçının bakış açısının, eserin öneminin vb. eleştirel olarak değerlendirilmesi (ADOÇP, 2018, 115)



Şekil 6: Edebî Metinlerin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemi

ADOÇP 2018'in aracı metin etkinlikleri bölümünde verilen edebî metinlerin yabancı dil öğretimindeki önemini vurgulayan maddelerin şemasıdır (ADOÇP,2018), 115-116).

İlk iki sınıflandırma (hedef dil ile bağ kurma ve yorumlama) ile son iki sınıflandırma (inceleme ve değerlendirme) arasında temel farklılıklar bulunmaktadır. Kişide edebî

metinlere karşı uyanan etkinin tasvir edilmesi ve yorumlanması bilişsel olarak daha düşünsel bir seviyede inceleme ya da değerlendirme yapmaktan çok daha kolaydır. Bu sebeple iki farklı ölçek sunulmaktadır.

Yaratıcı metinlerin (edebî metinleri de içeren) uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler: Bu ilk ölçek, okul sektörlerinde ve yetişkin okuma çevrelerinde uygulanan yaklaşımı yansıtmaktadır. Bir edebiyat eserinin bir birey olarak kullanıcı / öğrenici üzerinde uyandırdığı etkinin o kişi tarafından ifadesine odaklanmaktadır. Bu ölçeği işlevselleştiren anahtar kavramlar şunlardır:

- Kullanıcının/Öğrenicinin karakterleri tasvir edip kendisi ile özdeşleştirdiği karakteri belirtmesi
- Eserde hoşuna giden ve ilgisini çeken noktaları açıklaması
- Duygu ve hislerle bağlantı kurması
- Kendi tecrübeleri ile eserin bölümleri arasında bağlantı kurması
- Eserin tamamı ya da bazı kısımlarını kendine göre yorumlaması

Ölçek şu şekilde ilerlemektedir: Kullanıcı/öğrenici, daha alt seviyelerde, eserden hoşlanıp hoşlanmadığını, eser hakkında nasıl hissettiğini söyleyebilir. B1 seviyesinde daha ayrıntı vererek karakterler hakkında konuşabilir ve kendi tecrübeleri ile eseri ilişkilendirebilir. B2 seviyesinde daha iyi ifade edilmiş açıklamalarda bulunabilir, üslup ve ifade biçimi üzerinde yorumlar yapabilir, hikâye, roman, film veya tiyatro eserindeki temalar, karakterler ve olay örgüsünün gelişimiyle ilgili kendi yorumlarını sunabilir. C seviyelerinde, örneklerle ve ayrıntılarla destekleyerek daha geniş ve derin yorumlarda bulunabilir (ADOÇP, 2018, 116).

Yaratıcı metinlerin (edebî metinleri de içeren) incelenmesi ve eleştirisi: Daha çok lise ve üniversite seviyesinde bir yaklaşımdır. Daha resmî, ciddi düşünsel etkiler ile ilgidir. Eserin incelenen yönleri eseri bir bütün olarak daha küresel açıdan değerlendirmede ve kalıpları takip etmede bir romandaki olayların önemini, farklı eserlerdeki aynı temaların işleyişini ve birbirleriyle ilgili diğer ilişkileri kapsar.

- Farklı eserlerin karşılaştırılması
- Eser hakkındaki fikirlerin sebebe dayandırılması
- Uygulanan tekniklerin etkililiğini göz önünde bulundurarak eserin özelliklerinin eleştirel olarak değerlendirilmesi

Ölçeğin ilerlemesi şu şekilde gerçekleşir: A1 ve A2 seviyeleri için bir tanımlayıcı yoktur. B2 seviyesine kadar odak nokta, değerlendirmeden ziyade tanımlama üzerinedir. B2 seviyesinde kullanıcı/öğrenici eserler arasındaki benzerlikleri ve farklıları inceleyebilir. Diğerlerinin bakış açılarına gönderimde bulunarak ve fikir beyan ederek eserler arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri inceleyebilir. C1 seviyesinde inceleme, ironiyi uygulayabileceği geleneksel bir tarzda okuyucunun da dahil olmasını gözeterek daha ayrıntılı bir hâle gelebilir. C2 seviyesinde öğrenici/kullanıcı dile ve üsluba ait ince ayrıntıları tanıyabilir, çağrışımları çözümleyebilir, belirli bir amaca yönelik, edebî eserde kullanılan yapı, dil ve retorik unsurlarını eleştirel şekilde değerlendirebilir (ADOÇP, 2018, 117).

2.4.1.2. Aracı Kavram

Eğitimde dil, bir konu hakkında düşünmek ve dinamik bir yapıcı süreç içinde bu düşünce hakkında konuşmak için kullanılan bir araç olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, aracılık ölçeklerinin geliştirilmesinde kilit bileşen bu işlevi yakalamaktır. Kullanıcı/öğrenici, dil ve bilgi birikimine dil yoluyla nasıl erişebilir? Bunun gerçekleşmesinin iki ana yolu vardır: Biri işbirlikçi çalışma bağlamında, diğeri ise bir kişinin kolaylaştırıcı, resmî ya da resmî olmayan öğretmen veya eğitimci rolüne sahip olmasıdır. Her iki bağlamda da dikkate alınan birbiri ile ilişkili meseleleri düzenleyerek bir kavram için ortak bir zemin hazırlamaksızın kavramları geliştirmek neredeyse imkânsızdır. Bu sebeple, grup çalışmasına öncülük etmek ve grup içi iş birliği yapmak şeklinde iki ölçek sunulur. Her bir durumda, tabloda solda sunulan birinci ölçek, etkili çalışma koşullarının belirlenmesiyle ilgilidir (ilişkisel aracılık). Tablonun sağında sunulan ikinci ölçek, düşüncelerin ayrıntılı ifade edilmesi ve geliştirilmesi ile ilgilidir (bilişsel aracılık) (ADOÇP, 2018, 117).

Çok dilli ve çok kültürlü yetkinliğin veya iletişimsel dil yetkinliğinin farklı yönleri hâlinde derinlemesine düşünmeyi desteklemek için ayrımlar yapılır. Fakat gerçek iletişim, farklı yönlerin bütünsel yaklaşımlarını gerektirmektedir. Bir kavrama aracılık, özellikle buna doğrudan kendi başlarına ulaşamadıklarında, kullanıcı/öğreniciler için bilgi ve kavramlara erişimin kolaylaştırılması sürecini ifade eder. Kavramların ve bilginin daha kolay anlaşılabilmesi için aracı kavramlar kullanmayı gerektirir (örneğin, Ramazan Bayramı-> Şeker Bayramı-> Şeker-> Çocuk-> 23 Nisan Çocuk Bayramı gibi). Kavramların aracı olabilmesi doğrudan olmayabilir; eğitim-öğretim, rehberlik, ebeveynlik açısından yorumlanması gerekebilir. Bir

kavrama aracılık birbirini tamamlayan iki görüş içerir; bunlardan biri anlamın yapılandırılması ve detaylandırılması, diğeri ise kavramsal gelişim ve değişime olanak veren şartların oluşturulması ve kolaylaştırılmasıdır.

Dört tanımlama ölçeği iki ana başlık altında şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Tablo 2: Aracılık Kavramının Üst ve Alt Ölçekleri

Aracı Kavram Ölçekleri	Şartların belirlenmesi	Fikirlerin geliştirilmesi
Grup içinde iş birliği yapma	Akranlarla işbirlikçi etkileşime olanak verme	Anlam oluşturmak için iş birliği yapma
Grup çalışmasına öncülük etme	Etkileşimi yönetme	Kavramsal sohbetlere teşvik etme

CEFR, Avrupa Konseyi'nin **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descripters da aracılık kavramına ait ölçeklerin birbiriyle ilişkisini göstermektedir (2018), 118.

Aracı kavramının "*şartların belirlenmesi*" altında bulunan iki temel maddesi, olumlu etkileşimin inşa edilmesi ve sürdürülmesine odaklanır, ancak yeni bilgilerin ya da kavramların edinimi ile ilgilenmez. Bununla birlikte, bu tür bir aracılık, yeni bilginin geliştirilmesini kolaylaştırmak için gerekli bir öncü ve hatta koşut bir etkinlik olabilir. İnsanlar başkalarının görüşlerine karşı duyarlı olmalıdır, bu nedenle olumlu bir ortam, yeni bilgilere ulaşmayı sağlayacak işbirlikçi katılım için çoğu zaman ön şarttır. Aracı kavram etkinliklerinin dört alt ölçeği doğrudan eğitim alanıyla alakalı olsa da ilerlemeye ihtiyaç duyulan tüm alanlara uygulanabilecekleri için sınıfla sınırlı değildir.

Akranlarla işbirlikçi etkileşime olanak verme ölçeğinde kullanıcı/öğrenici, genellikle belirli bir ortak amaç veya iletişimsel görev göz önünde bulundurularak, ait olduğu bir grupta başarılı iş birliğine katkıda bulunur. Tartışmayı yönlendirmek, grup içindeki iletişim zorluklarının üstesinden gelinmesine yardım etmek ve yapılan katkıları dengelemek için uygun olan bilinçli müdahalelerde bulunmayı göz önüne alır. Kullanıcı/Öğrenicinin grupta belirlenmiş bir lider rolü yoktur ve liderlik rolü oluşturmakla da ilgilenmez. Yalnızca başarılı bir iş birliğiyle ilgilenir. Ölçeği işlevselleştiren anahtar kavramlar şu şekildedir:

- Kendi rolünü ve katkılarını bilinçli bir şekilde yöneterek grup iletişimine işbirlikçi katılımda bulunma

- Kilit noktaları gözden geçirmeye ve bir sonraki adımı göz önünde bulundurmaya veya tanımlamaya yardımcı ekip çalışmasının etkin olarak yönlendirilmesi
- Tartışmanın verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için çeşitli soruların sorulması ve katkıların sağlanması
- Gruptaki tüm katılımcıların eşit katkıda bulunabilmesini sağlamak için sorular sorulması ve herkese sırayla söz verme yönteminin kullanılması.

Bu ölçekte A2 seviyesinde, kullanıcı/öğrenici, önerilerini ifade etmesinde yardımcı olacak birinin kendisine yardımcı olması koşuluyla, basit ve ortak görevlerde etkin olarak iş birliği yapabilir. B1 seviyesinin odak noktası, grubun tüm üyelerine söz hakkı vermek ve soru sormaktadır. B2 seviyesinde, kullanıcı / öğrenici hedefleri tanımlama ve onlara ulaşma yollarını paylaşarak tartışmayı yönlendirebilir. C1' de, sonuca varmak için incelikle bir tartışmayı yönlendirmeye yardımcı olabilir (ADOÇP, 2018, 118).

Anlam oluşturmak için iş birliği bir grubun üyesi olarak fikirleri teşvik etmek ve geliştirmekle ilgilenmektedir. Özellikle problem çözme, beyin fırtınası, kavram geliştirme ve proje çalışmalarında ortak çalışmayı kapsar. Şu anahtar kavramlar yoluyla işlevsel hâle getirilir:

- Amaç, süreç ve adımlara karar vererek ortaklaşa yapılacak görevlerin bilişsel olarak şekillenmesini sağlama
- Fikirlerin, çözümlerin birlikte yapılandırılması
- Gruptaki diğer kişilerin, düşünme süreçlerinde, düşüncelerini açıklamalarını ve katılmadıkları, uyuşamadıkları noktaları tanımlamalarının istenmesi
- Tartışmanın özetlenmesi ve sonraki adımlara karar verilmesi

Bu ölçek B1 seviyesinde basit sorgulama teknikleri ve görevlerin düzenlenmesi ile yürütülür. B1'deki görevlerin düzenlenmesinden, B2 ve B2+ seviyelerinde başkalarının fikir ve görüşlerini ve ortak fikirler geliştirmeye yönelik sorunları, zorlukları ve önerileri değerlendirmeye kadar ilerler. C1' de düşüncedeki tutarsızlıkları vurgulamayı ve C2' de tartışmada etkili bir şekilde bir fikir birliğine ulaşmaya rehberlik etmeyi öngörür (ADOÇP, 2018, 120).

Etkileşimi yönetme bir grubun mensupları ya da farklı birkaç grup arası iletişim etkinliğini düzenlemek için atanmış bir lider rolüne sahip kullanıcı/öğreniciyi ya da öğreticiyi ifade eder.

- Genel etkinliklere öncülük etmek
- İletişimsel görevin amaçlarının anlaşıldığını kontrol etmek ve talimat vermek
- Grup katılımcıları arasındaki iletişim akışını engellemeden grup veya alt gruplar içindeki iletişimi izlemek ve kolaylaştırmak
- Grup veya alt gruplarda iletişimi yeniden yönlendirmek; grubu hedef göreve geri yönlendirmek için müdahale etmek
- İhtiyaç doğrultusunda grup iletişimine destek vermek için etkileşimsel rol alma ve kendi katılımını uyumlu hâle getirmek

Bu ölçekte B1 seviyesinde kullanıcı/öğrenici açık ve anlaşılır yönergeler verebilir, söz alma sırasını ayarlayabilir ve grupta konudan uzaklaşan üyeleri verilen göreve yeniden yönlendirebilir. Bu yönler, B2' de farklı roller, temel kurallar ve yeni yönergelerle göreve geri dönme veya daha dengeli katılımı teşvik etme becerisi ile genişletilmiştir. Denetleme ile ilgili birkaç tanımlayıcı B2+ seviyesinde kümelenmiştir. C1' de kullanıcı/öğrenici, konuşmayı yönlendirmek, bir kişinin baskın olmasını engellemek veya yıkıcı davranışları önlemek için diplomatik olarak müdahale edebilir, aşamalar arasında yumuşak geçişler sağlayabilir. Bu şekilde genel ve bireysel çalışmalar ile grup çalışmalarında çeşitli ve dengeli bir sıra düzenleyebilir. C2' de, farklı rolleri üstlenebilir, gizli eğilimleri tanıyıp onlara uygun bir şekilde rehberlik edebilir ve bireysel destek sağlayabilir (ADOÇP, 2018, 120).

Kavramsal sohbetlere teşvik etme ölçeği bir kişinin veya kişilerin edilgen bir yol izlemekten ziyade kendilerine yeni bir kavram inşa etmek için yapı iskelesi sağlamalarını ifade eder. Bu ölçeğin işlevselliği iki anahtar kavram ile sağlanır:

- Mantıksal akıl yürütmeyi teşvik edecek sorular sormak (diyalog konuşması)
- Mantıklı ve tutarlı bir söyleme katkı sağlamak

Bu ölçek, A1 seviyesinde sadece ilgi duymaktan başlayarak A2' de birini tartışmaya sokmak için basit sorular sormak ve bir konudaki görüşünü öğrenmek şeklinde ilerler. B2+’ da daha üst düzey sorular yönlendirerek tartışmayı denetlemeyi ve daha üst seviyelerde mantıksal akıl yürütmeyi, fikirlerin gerekçelendirilmesini ve tutarlı düşünme biçimlerinin inşasını teşvik eder (ADOÇP, 2018, 120).

2.4.1.3. Aracı İletişim

ADOÇP 2001' de aracılık kavramı çok küçük bir yere sahip olmasına rağmen aracılığın sosyal yönünün altı çizilmiştir. Aracılık, farklı muhataplar arasında aracılık rolü üstlenen, toplumlarda normal dilsel işleyişte önemli bir yere sahip etkinliklere katılan bir dil kullanıcısını dikkate alır. Dil, elbette insanların bazen birbirlerini anlamada güçlük çekmesinin tek nedeni değildir. Aracılık kavramı, sadece bir metni anlaşılır olarak sunma olarak düşünülse de yaşanılan anlama güçlüğü kişinin ilgili alana veya konuya aşina olmamasından kaynaklanıyor olabilir. "Ötekini" anlamak, her iki bakış açısını da akılda tutarak kendi bakış açısını diğerine aktarma çabası gerektirir; bazen insanlar bunu başarabilmek için üçüncü bir kişiye veya üçüncü bir alana ihtiyaç duyarlar. Bazı durumlarda ise herhangi bir anlayışın veya iletişimin koşullarını oluşturmak için üstesinden gelinmesi gereken hassas durumlar, gerilimler ve hatta anlaşmazlıklar olabilir. Bu nedenle, iletişim gerektiren karşılaşmalarda belirli bir dilde veya dillerde daha iyi sonuçlar elde etmek için özellikle kültürlerarası bir unsur dahil olduğunda, aracı iletişime yönelik tanımlayıcılar, bu alandaki farkındalıklarını ve yetkinliklerini geliştirmek isteyen öğretmenler, eğitmenler, öğrenciler ve uzmanlarla doğrudan ilişkili olacaktır.

Aracı iletişim ilkesinin amacı anlamayı kolaylaştırma ve eğitime başladıkları andan itibaren, farklı sosyokültürel, düşünsel, toplumdilbilimsel ve kişisel özelliklere sahip kullanıcı/öğreniciler arasında başarılı bir iletişim şekillendirmektir. Aracının görevi, bütün kullanıcı/öğrenicilerin kendi aralarındaki ve yine aracı ile kullanıcı/öğrenicilerin arasındaki dinamik ilişkiyi olumlu yönde etkilemeye çabalamaktır. Bununla birlikte sınırlı bir ölçek listesi mevcut değildir. Aracının hayal gücü ve yaratıcılığı doğrultusunda ADOÇP 2018'de bulunmayan etkinlikler de dâhil edilebilir. İletişime aracılık etme başlığı altında ele alınan üç ana ölçek bulunmaktadır:



Şekil 7: Aracı İletişim Ölçekleri

Avrupa Konseyi'nin oluşturduğu **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descripters' da verilen aracı iletişime dait ölçeklerin şemasıdır (2018), 122.

Çok kültürlü alanı kolaylaştırma ölçeği dilsel ve kültürel açıdan farklı muhatapların ortak paylaştığı bir alan yaratma fikrini benimser. Yani iletişim ve iş birliğini sağlamak için bilinen ve bilinmeyen kültürel özelliklere dayanan benzerlikleri ve farklılıkları belirleyerek "ötekilik" kavramı ile başa çıkma gücünü yansıtır. Öğrenici/kullanıcı kültürlerarası bağlam da dâhil, farklı kültürel özelliklere ve öğrenme geçmişlerine sahip bireyler arasında olumlu bir etkileşim çevresine olanak sunan başarılı bir iletişimi amaçlar. Sadece kabul görmek ve görevini ya da mesajını geliştirmek için kendi kültürel dağarcığını oluşturmak yerine, diğerleriyle arasında iletişim geliştirmek için tarafsız, güvenilir ve paylaşılan ortak bir alan oluşturarak kültürel aracı görevini üstlenmektedir. Öğrenici/kullanıcı, kendi kültürel bakış açılarıyla çelişen olası iletişim zorluklarından kaçınmak ve/veya üstesinden gelmek için katılımcılar arasındaki kültürlerarası anlayışı genişletmeyi ve derinleştirmeyi hedeflemektedir. Doğal olarak, aracı kendisini, kültürlerarası iletişimi etkileyen sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıklar konusunda sürekli geliştiren bir farkındalığa ihtiyaç duyar. Bu ölçeği işlevselleştiren 3 anahtar kavram bulunmaktadır:

- Konuşmacılar arasında kültürel kuralların ve bakış açılarının anlaşılmasını teşvik etmek için sorular sormak ve kültürel konulara ilgi duyma
- Farklı sosyokültürel ve toplumdilbilimsel bakış açılarına ve kurallara duyarlılık ve saygı gösterme
- Sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları tahmin etmek, çözmek ve / veya gidermek

Bu ölçek B1 seviyesi için insanlara sorular sorup sorularını cevaplayarak onları tanımaya, onlara empati ve ilgi duyduğunu göstermeye odaklanır. B2+ seviyenin merkezinde farklı bakış açılarının ve esnekliğin takdir edilmesi bulunur: Dengeyi ve mesafeyi koruyarak bir gruba ait olmak, kendini karşısındakine duyarlı olduğunu göstererek ifade etmek, yanlış anlamaları açıklığa kavuşturmak ve bazı şeylerle ne demek istendiğini açıklamak gibi. B2+'daki bu yön, kullanıcı/öğrenicinin eylemlerini ve ifadesini bağlama göre kontrol edebildiği, yanlış anlamaları ve / veya kültürel farklılıklardan kaynaklanan kazaları önlemek ve / veya gidermek için incelikli uyarlamaların yapıldığı C seviyelerinde daha da geliştirilmiştir. C2' de, sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıkları dikkate alarak etkili ve doğal bir şekilde aracılık yapabilir (ADOÇP, 2018, 122).

Resmî olmayan ortamlarda ve durumlarda aracı görevi üstlenme ölçeği çok dilli bir birey olarak kullanıcı/öğrenicinin, diller ve kültürler arasında, kamusal, özel, mesleki veya eğitim alanındaki gayrı resmî bir durumda elinden gelenin en iyisini yapmasına aracılık ettiği durumlar için tasarlanmıştır. Ölçeği işlevselleştiren anahtar kavramlar şu şekildedir:

- Bir diyalogda konuşmacıların söylediklerinin ana fikrini gayri resmî olarak nakletme
- Önemli bilgilerin iletilmesi
- Konuşmalarda ve sunumlarda ifade edilenlerin ana fikrini tekrar etme

Bu ölçekte A1' de kullanıcı/öğrenici çok basit bir şekilde katılımda bulunurken A2 ve B1 seviyelerinde tahmin edilebilir günlük durumlarda aracılık yapabilir. Ancak, bu tür katılım muhatabının konuşmasını değiştirmesi ya da gerektiği şekilde bilgiyi tekrarlaması konusunda destekleyici olmasına bağlıdır. B2'de, kullanıcı/öğrenici, konuşma esnasında ihtiyaç duyduğu duraklamalar yapıldığı takdirde, ilgi alanları içindeki konularda yetkin bir şekilde aracılık yapabilir. C1' de ise bu aracı iletişimi çok çeşitli konularda, akıcı bir şekilde sağlayabilir. C2' de kullanıcı/öğrenici, konuşmanın anlamını, tarzını ve kültürel bağlamını yansıtarak güvenilir bir biçimde aktarabilir (ADOÇP, 2018, 124).

Hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma ölçeğinde kullanıcı/öğrenici üçüncü şahıslar arasında gerçekleşen yanlış anlaşılma ya da uyumsuzluklarda resmî bir aracı rolüne sahip olabilir veya konuşmacılar arasındaki

yanlış anlaşılmaları, hassas sorunları veya anlaşmazlıkları gönüllü olarak çözmeyi deneyebilir. Tek endişesi kendi bakış açısı değildir, aynı zamanda sohbete dahil olan diğer şahısların bakış açılarının temsilinde bir denge sağlamayı hedefler. Bu ölçeğin anahtar kavramları şu şekildedir:

- Konuşmada katılımcılar tarafından sunulan farklı bakış açılarını duyarlı ve dengeli bir şekilde araştırmak
- Katılımcıların tartışılan konuları anlamalarını geliştirmek ve derinleştirmek için ifade edilen bakış açıları üzerinde durulması
- Ortak bir alan belirlemek
- Katılımcılar arasında olası ayrıcalık alanları oluşturulması
- Bir anlaşmaya veya çözüme yaklaşmak için bir veya daha fazla katılımcının bakış açıları arasındaki değişime aracılık etmek

Bu ölçekte, A seviyelerinde, kullanıcı/öğrenici ortaya çıkan herhangi bir anlaşmazlığın farkına varabilir. B1'de bir konuda açıklamalar elde edebilir, sorunları anladığını gösterebilir ve gerektiğinde açıklamalar yapabilir. B2' de, ana meseleleri ve tarafların bulundukları durumları dikkate alarak belirleyebilir, ortak bir alan tanımlayabilir, olası çözümleri vurgulayabilir ve neye ortak karar verildiğini özetleyebilir. Bu beceriler, B2+ 'da derinleşmiştir; kullanıcı/öğrenici, konuların detaylı bir şekilde anlaşılması ve olası çözümlerin farkına varılması konusunda farkındalık göstermektedir. C seviyelerinde, bunu daha etkili yapmak için hassas bir tartışmayı nazik ve duyarlı bir şekilde yönlendirmek amacıyla diplomatik ve ikna edici bir dil kullanır (ADOÇP, 2018, 125).

2.4.2. Aracı Stratejiler

Kullanıcı/öğrenicinin aracılık yeteneği sadece ilgili dilde veya dillerde dilsel olarak yetkin olmakla ilgili değildir, aynı zamanda iletişimsel bağlamın sözleşmelerine, koşullarına ve kısıtlamalarına göre uygun aracılık stratejileri kullanmayı da gerektirir. Aracılık stratejileri, anlamı açıklamak ve anlayışı kolaylaştırmak için kullanılan tekniklerdir. Bir aracı olarak kullanıcı/öğrenicinin, aracılık bağlamına bağlı olarak insanlar, metinler, söylem türleri ve diller arasında mekik dokuma ihtiyacı olabilir. Burada sunulan stratejiler iletişim stratejileridir, yani gerçek aracılık sürecinde insanların anlamalarına yardımcı olma yollarıdır. Kaynak içeriğin alıcı için nasıl işlendiği ile ilgilenir. Mesela, kaynak içeriği detaylandırmak, yoğunlaştırmak,

açımlamak (paraphrase), basitleştirmek ve metafor veya resimlerle görselleştirmek gerekli midir? Stratejilerin ayrı olarak sunulmasının sebebi, birçok farklı etkinlik için geçerli olmalarıdır. Temel olarak iki ana başlık altında toplanmışlardır. Bunlardan ilki "yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejiler", diğeri ise "metin sadeleştirmeye yönelik stratejiler"'dir (ADOÇP, 2018, 126).



Şekil 8: Aracılık Stratejilerinin Ana ve Alt Başlıkları

Avrupa Konseyi'nin hazırladığı **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descripters' da sunulan aracı stratejilerin üst ve alt başlıkları şema olarak verilmiştir (2018), 126.

2.4.2.1. Yeni Bir Kavramın Açıklanmasına Yönelik Stratejiler:

Önceki bilgiler ile bağlantı kurma: Öğrenme sürecinin önemli bir parçası olmasının yanında, aracılık sürecinin de önemli bir parçasıdır. Aracı kişi, karşılaştırma yaparak kullanıcı/öğrenicinin zaten bildiği bir kavram ile öğrenilen yeni kavramın arasındaki ilişkiyi açıklayarak veya alıcıların önceki bilgileri etkin hâle getirmesine yardım ederek yeni bilgileri açıklayabilir. Yeni bilgi ve kavramlar önceden bilinenler ile bağdaştırılabilir ve gerçek dünyaya dair birikimler ile diğer metinler arasında bağlantılar kurulabilir. Ölçeği işlevsel hâle getiren anahtar kavramlar şunlardır:

- Öğrencilere soru sorarak önceki bilgileri etkinleştirmeyi teşvik etmek
- Yeni ve önceki bilgiler arasında karşılaştırmalar yapmak ve / veya bağlantılar kurmak
- Örnekler vermek ve tanımlar yapmak

Bu ölçekte, C2' de önceki bilgilere dayanan karmaşık kavramların doğal olarak tanımlanması, B2' de genişletilmiş bağlantıların anlaşılır bir şekilde açıklanması, B1 seviyesinde benzer, günlük deneyimlere kıyasla farkındalığın artırılması doğrultusunda bir ilerleme vardır (ADOÇP, 2018, 126).

Dilin uyarlanması: Kullanıcı/öğrenicinin bir metnin içeriğini farklı türdeki yeni bir metne dahil edilmesi için kullanılan dilin ve metnin türünü değiştirmesi gerekebilir. Bu değişim eş anlamlılar, benzetmeler, sadeleştirme veya açımlama (paraphrase) dâhil edilerek yapılabilir. Ölçeği işlevsel hâle getiren anahtar kavramlar şunlardır:

- Açımlama yani başka sözcük ve ifadelerle anlatma
- Konuşmayı / aktarmayı uyarlama
- Teknik terimleri açıklama

Ölçek şu şekilde ilerler: A2 seviyeden B2'ye, kullanıcı/öğrenici, sözlü ve yazılı metinlerin içeriğini daha erişilebilir hâle getirmek için açımlama ve basitleştirmeden yararlanabilir. B2 tanımlayıcıları, zor kavramları açımlamanın ve açımlama ile anlaşılabilir hâle getirilen teknik konuların, bilinçli bir şekilde konuşma diline uyarlanmasından bahseder. C seviyelerinde, kavramlar teknik veya karmaşıktır, kullanıcı/öğrenici içeriği, ve amaca ve izleyiciye uygun bir biçimde, farklı bir tür veya kesit içinde sunabilir (ADOÇP, 2018, 126).

Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi: Anlama, karmaşık bilgilerin bütünü oluşturan parçalara bölünmesi ve bu parçaların tüm resmi vermek için nasıl bir araya getirildiğinin gösterilmesi ile sık sık geliştirilebilir. Ölçeği işlevsel hâle getiren anahtar kavramlar şunlardır:

- Süreci bir dizi adıma bölmek
- Fikir veya yönergeleri odak noktası olarak sunmak
- Bir tartışma zincirinde ana noktaları ayrı ayrı sunmak

Ölçeğin ilerlemesi şu şekilde tanımlanır: B1 seviyesinde kullanıcı/öğrenici her seferinde bir defa olmak üzere yönergeleri veya bilgi verici metni sunabilir. B2'de, karmaşık süreçleri veya tartışmaları parçalayıp bileşenlerine ayırarak ayrı ayrı sunabilir. C1'de, pekiştirme ve yeniden özetleme vurgusu eklenmiştir ve C2'de kullanıcı/öğrenici parçaların bütünle ilişkisini açıklamak için metaforları kullanabilir ve bir konuyu incelemenin farklı yollarını destekleyebilir (ADOÇP, 2018, 127).

2.4.2.2. Metin Sadeleştirmeye Yönelik Stratejiler:

Ağır ve yoğun metnin genişletilmesi: Bir metinde yoğun bilgi aktarımı, kullanıcı/öğrenicinin metni anlamasına engel teşkil edebilir. Bu ölçek, yararlı bilgilerin, örneklerin, ayrıntıların, arka plan bilgisinin, muhakeme ve açıklayıcı yorumların dahil edilmesi yoluyla girdi kaynağının genişletilmesi (konuşma dilinde veya yazılı dilde) ile ilgilidir. Ölçeği işlevsel hâle getiren anahtar kavramlar şunlardır:

- Tekrarlama ve artık bilgi kullanma, örneğin farklı şekillerde ifade etmek
- Olayları daha açık bir şekilde açıklamak için tür değiştirmek
- Örnekler vermek

B1 ve B2 seviyelerinde tekrarlama ve daha fazla örnek sunma vurgulanırken C seviyelerinde odak daha fazla detaylandırma ve açıklama üzerindedir (ADOÇP, 2018, 127).

Metnin akıcılığının sağlanması: Bu ölçek, yazılı bir metni ana iletileri verecek şekilde sadeleştirmekle ilgilidir. Yukarıdaki ölçekte verilen genişletme uygulamasının tersi niteliğindedir. Tekrar ve özeti ortadan kaldırarak aynı bilgiyi daha az sözcükle ifade etmeyi ve herhangi bir yeni bilgiyi içermeyen bölümleri metinden çıkarmayı kapsar. Bununla birlikte, önemli noktaları vurgulamak için kaynak fikirleri yeniden gruplandırmayı, sonuç çıkarmayı veya karşılaştırma yapmayı içerebilir. Ölçeği işlevsel hâle getiren anahtar kavramlar şu şekildedir:

- Önemli bilgileri vurgulamak
- Tekrarı ve özeti ortadan kaldırmak
- Amaçla ilgili olmayan bilgileri metne dahil etmemek.

Vurgu A2+ ve B1 seviyelerinde basitçe kenara notlar alarak ve vurgulayarak olabilir fakat C2 seviyesindeki kaynak metnin tamamen tekrar yazılması şeklinde olabilir. B2'de, kullanıcı/öğrenici konu dışındakileri ve tekrarı ortadan kaldırmak için kaynak metni düzenleyebilir. C seviyelerinde odak nokta kaynak metni belirli bir kitleye uygun şekilde uyarlamaktır (ADOÇP, 2018, 127).

2.4.3. Sosyal Aktör Olarak Öğrenici

Yabancı dil öğretimine kazandırdığı yeni bakış açılarının yanı sıra, öğrenci kavramının yerini öğrenen kavramına bırakan ADOÇP 2013, ortaya alışılmış, öğrenci- öğretmen ilişki kalıplarını bozan, eğitim sürecinde aktif rol alan, dilsel gereksinimlerinin

farkında, öğrendiği yabancı dilde iletişime geçmek isteyen aynı zamanda bir dil kullanıcısı olan "sosyal aktör" kavramını ortaya çıkarmıştır **(**ADOÇP, 2013, 32' den aktaran Fişekçioğlu, 2019, 32). ADOÇP 2018, dil eğitiminin bakış açısını, kullanıcıyı/öğreniciyi sosyal bir aktör olarak görmesinin yanı sıra, etkileşimde anlamı birlikte inşa etme ve aracılık ile çok dilli/çok kültürlü yetkinlikler aracılığıyla bir dizi yolla genişletir (ADOÇP, 2018:23).

Bir iletişim aracı olarak, dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesinin teşvik edilmesinin yanı sıra, ADOÇP öğrenicinin dil öğrenimindeki rolünü güçlendirici bir bakış açısını da beraberinde getirir. ADOÇP, dil kullanıcı/ öğrenicisini, sosyal yaşamı eyleme aktaran ve öğrenme sürecinde aracı olmaya çabalayan bir "sosyal aktör" olarak sunar. Bu, hem dersi plânlama hem de öğretimde gerçek bir paradigma değişimi anlamına gelir ve öğrenici özerkliği ve katılımını teşvik eder (ADOÇP, 2018, 26).

Bunlara ek olarak ADOÇP anlaşılabilir olmak fikrinden yola çıkar. Öyle ki onda sadece dil eğitimindeki ana yaklaşımları bulmak mümkündür. Herhangi belirli pedagojik bir yaklaşımı önermez, ana yaklaşımları desteklemekten ve bu konulardaki soruları cevaplamaktan ziyade, tarafsız olarak onlarla ilgili sorular yöneltir, düşünmeye sevk eder. Örneğin programda dil eğitiminde dilbilgisi veya edebiyatın öğretilip, öğretilmemesi gerektiği ile ilgili bir öneri yoktur. Yaklaşımları savunmaktan ziyade onları sorgular. Çünkü öğrenicinin ilerleyişinin en iyi şekilde nasıl değerlendirilebileceğine verilecek tek bir doğru cevap yoktur. Bununla birlikte ADOÇP öğrenicileri ve dil kullanıcılarını, sosyal aktörler olarak görerek yenilikçi bir duruş alır. Böylece, dili araştırılacak bir konudan çok bir iletişim aracı olarak görür. Bunu yaparak iletişimsel görevler ve "yapabilirim tanımlayıcılarının" kullanımı ve öğrenicilerinin ihtiyaçlarını incelenmesini önerilerini ADOÇP yedinci bölümde bütün bir bölüm olarak sunar (ADOÇP, 2018, 27).

Sosyal aktör olmak etkin olmayı gerektirir. Sınıf düzeyinde, eylem odaklı yaklaşımın uygulanmasının birtakım sezdirimleri vardır. Öğrenicileri sosyal aktörler olarak görmek, onları öğrenme sürecine birer iletişim aracı olarak tanımlayıcılarla birlikte mümkün olduğunca dahil etmek anlamına gelir. Ayrıca, dil öğrenimi ve dil kullanımının sosyal doğasını ve öğrenme sürecinde toplum ve birey arasındaki etkileşimi tanıma anlamına gelir. Öğrenicileri dil kullanıcısı olarak görmek, sınıfta hedef dilin geniş bir şekilde kullanılmasını, yani sadece dilin (bir konu olarak) öğrenilmesinden ziyade dilin kullanımını öğrenmeyi gerektirir. Öğrenicileri çok dilli

ve çok kültürlü varlıklar olarak görmek, gerekli olduğunda onlara tüm dil kaynaklarını kullanmaları için izin vermek, dilleri ve kültürleri arasındaki farklılıkları, benzerlikleri ve kuralları görmelerini teşvik etmek anlamına gelir. Her şeyden önce, eylem odaklı yaklaşım, ortak bir ana dili olmayan sınıflarda amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevleri ifade eder. Bir görevin odak noktası bir dil değilse, başka bir ürün veya çıktı olmalıdır (örneğin bir gezi plânlamak, bir poster hazırlamak, bir blog oluşturmak, bir festival tasarlamak, bir aday seçmek, vb.). Tanımlayıcılar, bu tür görevlerin tasarlanmasına yardımcı olmak ve ayrıca görev sırasında öğrenicilerin dil kullanımını gözlemlemek ve istenirse (kendi kendine) değerlendirmek için kullanılabilir (ADOÇP, 2018, 27).

Dil öğrenimini kucaklayan dil kullanımı, birey ve sosyal aktör olarak hem genel hem de belirli iletişimsel dil becerileri olmak üzere bir dizi yetkinlikler geliştiren kişilerin gerçekleştirdiği eylemleri içerir. Çeşitli koşul ve sınırlamalar altındaki çeşitli bağlamlarda elindeki yetkinlikleri kullanarak belirli alanlardaki temalarla ilgili metinler üretmek ve / veya alımlamak için dil süreçlerini içeren dil etkinlikleriyle ilgilenmek ve gerçekleştirilecek görevleri en uygun görünen şekilde yerine getirecek stratejileri etkinleştirmek için hareket ederler. Bu eylemlerin katılımcılar tarafından denetlenmesi, bu sosyal aktörün geliştirdiği bir dizi yetkinliğin güçlendirilmesini veya değiştirilmesini sağlar (ADOÇP, 2018, 29).

Her ne kadar ADOÇP 2001 metni, aracılık kavramını tam potansiyeline taşımasa da, etkileşimde anlamın birlikte inşa edilmesi ve özellikle sosyal aktör olarak öğrenicinin/kullanıcının, dil öğreniminde bireysel ve sosyal düzey arasındaki hareket sürekliliği olarak iki anahtar fikir üzerinde durmaktadır. Buna ek olarak, muhataplar arasında aracılık yapan kişi olarak sosyal aktöre yapılan vurgu, ADOÇP'nın sosyal görüşünün de altını çizer. Bu şekilde, 2001 metninde açıkça belirtilmese de ADOÇP tanımlayıcı şeması, aracılığa, eylem odaklı yaklaşımda, dil öğrenim sürecini tartışırken diğer bilim adamlarının yeni çerçevede vermiş olduğu role benzeyen kilit bir konumu bilfiil vermektedir (ADOÇP, 2018, 33).

Aracılıkta, kullanıcı/öğrenici köprüler kuran ve bazen aynı dilde, bazen de farklı diller arası, anlam inşa etmeye veya iletmeye yardımcı olan sosyal bir aracı olarak hareket eder. Odak nokta, iletişim kurmak ve / veya öğrenmek için uzam ve koşulları oluşturmak, yeni anlamlar inşa etmek için iş birliği yapmak, başkalarını yeni anlamlar inşa etmek veya onları anlamak için teşvik etmek ve yeni bilgileri uygun bir biçimde

iletmek gibi süreçler de dilin rolü üzerinedir. Bağlam toplumsal, pedagojik, kültürel, dilbilimsel veya mesleki olabilir (ADOÇP, 2018, 103).

Sosyal aktör olarak öğrenici ve kullanıcı, yukarıda bahsedildiği gibi çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinlikleri altında, özellikle "çok dillilik dağarcığı üzerine yapılandırma" ölçeğinde vurgulanmıştır.

Eski yöntemlerde ve yaklaşımlarda bilgi aktarılan kişi konumunda görülen öğrenen, yeni yaklaşımın ışığında yabancı dil öğrenimi sürecinde etkin, sorgulayıcı ve talepkârdır. Öğrenen, hedef dili hedef toplumda kullanmak isteyen, öğrendiği dilsel içeriği performansa dönüştürmek isteyen bir sosyal aktör konumundadır. Bu bağlamda Türkçeye, learner (ing) / apprenant (fr) kelimelerinin karşılığı olarak kullanılan öğrenen kelimesi, esasında geçmiş yıllarda öğrenci yerine kullandığımız talebe kelimesinin anlamını içermektedir. Arapça ṭalaba[t] طلبة [çoğ.] 1. talipler, talep edenler kökeninden gelen bu kelimeyi incelediğimizde, bilgiyi talep etme kavramı görülmektedir (TDK, 2017'den aktaran Fişekçioğlu, 2019, 49). Bilgiyi talep eden kişi, eksiklerini ve yeterliliklerini bilen ve farkındalık sahibi bireydir (Fişekçioğlu, 2019, 49).

2.5. ADOÇP 2018 Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler

ADOÇP 2018 aracılık bölümünde, özellikle farklı diller arası aracılık göz önünde bulundurulduğunda, aracılığın sosyal ve kültürel yetkinliğin yanında, çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinliklerini de kaçınılmaz olarak içerdiğini vurgulamaktadır.

ADOÇP 2018 çok dilli ve çok kültürlü becerilere değinmeden önce, birden fazla dillilik (multilingualism) ve çok dillilik (plurilingualism) arasına bir çizgi çekerek ikisini birbirinden ayırır. Birden fazla dillilik öğrenicinin yaşadığı coğrafi alanla ilgilidir (Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, GDLEPE, 2007, 10). Bir öğrenicinin birden çok dilli olması mükemmel bir seviyede olması şart olmamakla birlikte, sosyal ve bireysel düzeyde yaşadığı yerde konuşulan birçok dilde iletişim kurabilme yeteneğini ifade eder (ADOÇP, 2018, 28). Çok dillilik ise öğrenicinin bireysel olarak birden fazla dilde sahip olduğu dinamik ve gelişen dilbilimsel dağarcığıdır. Aynı zamanda bireyin yetkin olduğu bir veya birden fazla dilin birbirinden farklı doğalara sahip olmasından kaynaklanan kararsız ve değişken bir yetkinliktir. Bununla birlikte, buradaki temel nokta, çok dilli kişilerin, görevleri

yerine getirmek için genel yetkinlikleri ve çeşitli stratejiler ile birleştirdikleri, tek ve birbiriyle ilişkili bir dağarcığa sahip olmalarıdır (ADOÇP, 2018, 28).

ADOÇP' de (Bölüm 1.3) açıklandığı gibi çok dilli yetkinlik birbiriyle ilişkili, düzensiz, çok dilli bir dağarcık ile esnek çağrı yapabilme becerisini kapsar (ADOÇP, 2018, 28). Çok dilliğin bazı özellikleri şu şekildedir:

- Kişinin bir dilden veya lehçeden vb. diğerine geçme
- Kendini bir dilde ifade ederken başka bir dilde konuşan bir kişiyi anlayabilme
- Bir metni anlamlandırmak için bir dizi dil (veya lehçeler vb.) bilgisine çağrı yapma
- Ortak dünyanın uluslararası sözcüklerini yeni bir biçimle tanıma
- Ortak bir dili olmayan (veya lehçesi vb.) bireyler arasında, kendisi o diller hakkında yüzeysel bilgiye sahip olsa dahi aracılık yapması
- Bir kişinin, dilsel donanımının tamamını, alternatif ifade biçimlerini deneyerek çalıştırmaya başlaması
- Yan dilbilim (paralinguistics) yani konuşma dışı iletişim yöntemlerinden (el, yüz ve vücut ifadeleri) faydalanabilmek

Yukarıdaki listede yer alan faaliyetlerden "ortak bir dili olmayan bireyler arasındaki aracılığın" çok yönlü özelliklere sahip olması, bu hususta yeni tanımlayıcıların oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. ADOÇP 2014-17 projesinde[2] bu tanımlayıcılar listedeki diğer özellikler için de geliştirilmiş ve doğrulanmıştır. Ancak yan dilbilim (paralinguistics) bunun dışında kalmıştır. Çünkü kültürden kültüre değişiklik gösterip ortak zemin bulunması zor olduğundan, tutarlı ve sağlam tanımlayıcılar oluşturulamamıştır (ADOÇP, 2018, 28).

ADOÇP' de çok dilliğe yapılan atıfların çoğu "çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinliklerine" yöneliktir. Çünkü çok kültürlülük ve çok dillilik yetkinlikleri birbirlerinden ayrı kabul edilemez (ADOÇP, 2018, 29). Bununla birlikte, bu iki yetkinlik arasındaki eşitsizliğe sebep olan bir unsur bulunmaktadır: Aslında çok kültürlü yetkinlik, çok dilli yetkinlikten çok daha güçlüdür (bkz. ADOÇP 2018 Bölüm 6.1.3.1).

[2] 2014'ten 2017'ye kadar süren bu projede, ADOÇP kitabında 2001 yılında yayınlanan açıklayıcı betimleyici sette yer almayan alanlar için tanımlayıcılar geliştirildi: Aracılık, çevrimiçi etkileşim, çok dilli ve çok kültürlü yetkinlik ve edebiyat da dahil olmak üzere yaratıcı metin.

Çok dillilik ve çok kültürlülüğün gelişiminin ADOÇP 2018'de teşvik edilmesinin nedenlerinden biri kişiye kazandırdıkları deneyimlerdir:

- Bu yetkinliklerin daha da gelişmesine olanak sunan, sırasıyla toplumdilbilimsel ve edimbilimsel becerilerden faydalanır.
- Farklı dillerin dilsel düzenlemeleri ile ilgili neyin genel ve neyin özel olduğuna dair daha iyi bir algı oluşmasını sağlar (özellikle üstdil, diller arası veya "aşırı dil" (hyperlinguistic) farkındalıklarından bahsedildiğinde)
- Doğası gereği başkalarıyla ve yeni durumlarla temasta bulunma gücünü ve dilin nasıl öğrenileceği bilgisini daha iyi hâle getirir. Bundan dolayı kültürel ve dilsel alanlarda öngörülen öğrenmeyi bir dereceye kadar hızlandırabilir (ADOÇP, 2018, 29).

Çok kültürlülük, başka şeylerin yanı sıra birkaç dil edinerek farklı kültürlere katılma yeteneğini, kültürlerarasılık ise diğer bireyleri ve çeşitliliği deneyimleme, bu deneyimi inceleme ve ondan faydalanma yeteneğini ifade eder. Bu şekilde edinilen kültürlerarası yetkinlik, bireylerin başkalarını daha iyi anlamalarına, farklılıkları sayesinde geçmiş ve gelecekteki deneyimleri arasında bilişsel ve duygusal bağlantılar kurmalarına, farklı sosyal grupların üyeleri arasında arabuluculuk yapmalarına ve kendi gruplarının ve ortamlarının kültürel hükümlerini sorgulamalarına yardımcı olur. Çok kültürlülük (iki veya daha fazla sosyal grup ve onların kültürleriyle özdeşleşmek) ve kültürlerarasılık (diğer kültürlerin eleştirel farkındalığı için yetkinlikler) birbirini tamamlayabilir: Bir veya daha fazla başka kültürün etkin olarak keşfedilmesi, kültürlerarası yetkinlik geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğrenici grubunun çok dilli ve çok kültürlü olması kültürlerarası yetkinliklerin geliştirilmesi hususunda çok kültürlülük ve çok dillilik yetilerinin kullanılmasına doğal bir zemin hazırlamıştır.

Ne çok dillilik ne de kültürlerarası yetkinlik kavramı ADOÇP el kitabında çok detaylı bir şekilde geliştirilmiştir. Çok dilli ve kültürlerarası yetkinliklerin, ADOÇP ile ilgili olarak program tasarımı üzerine etkileri, "Çok Dilli ve Kültürlerarası Eğitim için Program Geliştirme ve Uygulama Kılavuzu'nda" belirtilmiştir. Ek olarak, European Centre for Modern Languages (ECML)'nin "Dil ve Kültürlere Yönelik Çoğulcu Yaklaşımlar Çerçevesinde, çoğulcu yaklaşımlarla ilgili çok dilli ve çok kültürlü yetkinlik unsurlarının ayrıntılı bir taksonomisi mevcuttur (ADOÇP, 2018, 29).

2.5.1. Çok Dilli Anlama ve Seviye

Çok dilli anlama genellikle başka bir dilde yazılmış metinlerin anlamını çıkarmak için kişinin bir dilde alıcı yeteneğini (kısmi olarak) kullanmasını ifade eder. Tanımlayıcı ölçeklerin ifade ettiği bu etkinlikleri gerçekleştirmek için ilgili dillerin her birinde sadece minimum işlevsel seviyeye ihtiyaç duyulur. Kullanılan dillerin birbirine yakınlığı doğal olarak bu sürece yardımcı olur. Herhangi bir özel bağlamda kolay kullanım için, uyarlamanın bir parçası olarak dil kullanıcılarına, bildikleri birbiriyle ilgili dilleri (bulundukları bölgede konuşulan ve bildikleri diller) tanımlayıcıya belirtmeleri ADOÇP' de önerilir (ADOÇP, 2018:55).

2.5.2. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler ve Ölçekleri

Bu yetkinlikler için ADOÇP' de sunulan tanımlayıcı ölçeklerin geliştirilmesinde başlangıç noktası olarak çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları kullanılmıştır. ADOÇP ile ilişkilendirilmiş çok dillilik görüşü bireysel düzeyde kültürel ve dilsel çeşitliliğe değer verir. Ayrıca öğrenicinin tüm dilsel ve kültürel kaynaklarını, deneyimlerini kullanmalarını sağlamak için bir "sosyal aktör" olma ihtiyacını teşvik eder. Çünkü onun sosyal ve eğitsel bağlamlara tam anlamıyla katılma, karşılıklı anlayış sağlama, bilgiye erişme ve sırasıyla dilbilimsel ve kültürel dağarcıklarını geliştirmesini amaçlar. ADOÇP çok dilli ve çok kültürlü yetkinlikleri şu şekilde ele alır:



Şekil 9: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler Ölçekleri

Avrupa Konseyi'nin hazırladığı **Common European Framework of Reference for Languages**: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descripters' da verilen çok dilli ve çok kültürlü yetkinlik ölçütleridir (2018), 157.

Eylem odaklı yaklaşımdaki "sosyal aktör olarak öğrenci" görüşü ile bazı kavramlar göz önünde bulundurularak dil eğitiminin amacı kökünden değiştirilmiştir. Günümüzde aynı anda bir, iki ve hatta üç dile bir ana dil konuşucusu kadar mükemmel hâkim olmayı başarma amacı çok da mümkün görünmemektedir. Bunun yerine amaç,

içinde her bir dilsel becerinin özel yere sahip olduğu dilbilimsel bir dağarcık geliştirmektir (ADOÇP, 2018, Bölüm:3).

Tanımlayıcıların geliştirilmesinde, ADOÇP' de belirtilen aşağıdaki hususlara özellikle dikkat edilmiştir:

- Diller, özellikle bireysel düzeyde birbirleriyle bağlantılıdır.
- Dilsel ve kültürel bilgiler farklı zihinsel bölümlerde tutulur.
- Tüm dilsel ve kültürel bilgiler ile deneyimler öğrenicinin iletişimsel yetkinlik kazanmasına katkıda bulunur.
- Amaç farklı dillerde ustalığa ulaşmak değil farklı dillerin kullanımlarını sosyal ve iletişimsel ihtiyaçlar doğrultusunda değiştirebilme yeteneği ve istekliliğidir
- Farklı diller arasındaki engeller iletişim ile aşılabilir ve belli bir durumla ilgili mesajların iletilmesi amacıyla farklı diller kullanılabilir.
- Ancak güncel alan taramasından sonra aşağıdaki kavramlar da dikkate alınmıştır:
- İletişim ve iş birliğini etkinleştirmek için bilinen ve bilinmeyen kültürel özelliklere dayanan benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla "ötekilik" ile başa çıkma gücü
- Kültürlerarası bir aracı olmak için gönüllülük
- Sözde eşdeğerler (false friends) tehlikesinin farkında olarak yeni dillerdeki metinleri anlamak için kökteş sözcük ve uluslararasıcılık ruhu arayışı ve yeni dilleri anlamak için tanıdık dillere dair bilgileri kullanmaya yönelik önetkin kapasite
- Diğer dillerin unsurlarını ve / veya değişkenliklerini, amaçları için kendi söylemlerine dahil ederek toplumdilbilimsel olarak uygun bir şekilde cevap verme kapasitesi
- Dilbilimsel dağarcığından, söyleyiş ve söylem düzeyinde amaçlı olarak kaynaştırma, yerleştirme ve değiştirme yoluyla faydalanma kapasitesi
- Açıklık ve merak tutumu ile dilbilimsel / çok dilli ve kültürel / çok kültürlü farkındalığı genişletme kapasitesi ve hazırbulunuşluk
- ADOÇP seviyeleri ile bu alanda tanımlayıcıları birleştirmenin ana sebebi, program geliştiricilere ve öğretmenlere çalışmalarında destek sağlamaktır:

    a. Tanımlayıcılar bağlamında dil eğitiminin bakış açısını genişletmek

b. Öğrenicilerin dilsel ve kültürel farklılığını kabullenmek ve ona değer vermek

Seviyelerdeki tanımlayıcıların edinimi, kullanıcıların dil seviyelerini dikkate alan gerçekçi bir yaklaşımla çok dilli / çok kültürlü amaçların seçimini kolaylaştırmak için kullanılır (ADOÇP, 2018, 157-158).

Çok kültürlü alanı kolaylaştırma ölçeği, kültürlerarası bir aracı olarak daha etkin bir role odaklandığından bu kısımdan ziyade, "aracı iletişim" bölümüne koyulması uygun görülmüştür. Çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinliklerinde verilen üç ölçek, çok dilli ve kültürlerarası eğitime ilişkin daha geniş bir kavramsal alanın yönlerini tanımlamaktadır.

Bu alan FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches / Çoğulcu Yaklaşımlar için Referans Çerçevesi)' nın konusudur. FREPA, üç geniş alana göre düzenlenmiş, dil seviyesinden bağımsız, metinsel bir yapıdaki çok dilli ve kültürlerarası yetkinliklerin farklı yönlerini listeler: Bilgi (savoir), tutumlar (savoir-être) ve beceriler (savoir-faire). Kullanıcılar, bu alandaki ilgili eğitim materyallerini ele alıp incelemek ve erişmek için daha sonra CARAP[3]' a danışmak isteyebilirler (ADOÇP, 2018, 158).

2.5.2.1. Çok Kültürlülük Dağarcığı Üzerine Yapılandırma

Kültürlerarası yetkinlik ile ilgili alan yazınında ve tanımlayıcılarda belirtilen birçok kavram bu ölçeğe dahil edilmiştir:

- Kültürel farklılıklar ile karşılaşıldığında ortaya çıkan belirsizlikler ile başa çıkma ihtiyacı; tepkileri ayarlama, dili değiştirme, vb.
- Farklı kültürlerin farklı alışkanlıklar veya kültürel kurallara sahip olabileceğini ve eylemlerinin diğer kültürlere mensup insanlar tarafından farklı algılanabileceğini anlama ihtiyacı
- Kalıplaşmış yargıları ve aşırı genellemeleri tartışarak davranışsal farklılıkları (el hareketleri, tonlama ve vurgular, tutumlar dahil) göz önünde bulundurma ihtiyacı
- Kültürel benzerliklerin farkına varma ve onları iletişimi geliştirmek için temel olarak kullanma ihtiyacı

[3] CARAP: FREPA yani Framework of Reference for Pluralistic Approaches'ın yayınladığı web sitesidir. http://carap.ecml.at/ adresinden detaylı bilgiye ulaşılabilmektedir.

- Farklılıklara karşı duyarlılık gösterme isteği
- Bir konuya açıklık getirmeyi teklif etme ya da rica etmeye isteklilik
- Olası yanlış anlama ve anlaşılma risklerini önceden sezme
- ADOÇP' de belirlenen dil seviyelerinin çoğuna yönelik olarak bu ölçekte dikkate alınan anahtar kavramlar şu şekildedir:
- Kültürel, toplumedimbilimsel (sosyopragmatik) ve toplumdilbilimsel kalıpların ve ipuçlarının tanınması ve harekete geçirilmesi
- Bakış açıları, uygulamalar ve olaylardaki benzerlik ile farklılıkları tanıma ve yorumlama
- Tarafsız ve eleştirel değerlendirme

Bu ölçeğin A seviyelerinde öğreniciden beklediği, iletişim esnasında meydana gelen kültürel zorlukların olası nedenlerini keşfetmesi ve günlük basit etkileşimlerde uygun şekilde hareket etme yetisine sahip olmasıdır. B1 seviyesi için gelişim beklentisi genellikle öğrenicinin öğrendiği dilin kültürel ipuçlarına cevap verebilmesi, toplumedimbilimsel kalıplara uygun hareket edebilmesi ve kendi kültürü ile diğer kültürlerin özelliklerini açıklayabilmesi ve tartışabilmesidir. B2 seviyesinde öğrenicinin genellikle kültürel yanlış anlamaları algılayabilmesi ve onarabilmesi, pek çok dilsel güçlükle başa çıkarak etkin bir iletişim kurabilmesine odaklanır. C seviyelerinde beklentinin yönü kültürel inanç, değer ve uygulamaların arka planlarını hassas bir şekilde açıklayabilme, yorumlayabilme ve tartışabilme, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel belirsizlikler ile başa çıkabilme ve yapıcı bir yaklaşımla kültüre uygun cevap verebilme becerilerinin gelişimine odaklanır (ADOÇP, 2018, 158-159).

2.5.2.2. Çok Dilli Kavrama

Bu ölçeğin temsil ettiği ana kavram, bir veya daha fazla dilde bilgisini ve yeterliliğini (kısmi dahi olsa) başka dillerdeki metinlere ulaşmakta kaldıraç olarak kullanma ve böylece iletişim hedefine ulaşma kapasitesidir. Ölçeği işlevsel hâle getiren anahtar kavramlar şunlardır:

- Farklı dillerden farklı unsurlarla çalışmak için açıklık ve esneklik
- Dilsel ipuçlarından faydalanma
- Benzerliklerden yararlanma, "sözde eşdeğerleri" tanıma (B1'den itibaren)
- Farklı dillerdeki paralel kaynaklardan faydalanma (B1'den itibaren)
- Tüm mevcut kaynaklardan (farklı dillerde) gelen bilgilerin harmanlanması

Ölçeğin gelişimi şu şekilde tanımlanır: Ölçek yükseldikçe odak, sözcüksel seviyeden dilsel bağlam ve bağlamsal veya türe ilişkin ipuçlarının kullanımına doğru hareket eder. B1 ve B2 dil seviyelerinde, benzerliklerden istifade etmek, "sözde eşdeğerleri" tanımak ve farklı dillerde paralel kaynakları kullanmak için daha çözümsel bir beceriye sahip olmaya odaklanır. C1 ve C2 dil seviyeleri için tanımlayıcılar yoktur, bunun sebebi kaynakların daha çok A ve B dil seviyelerine odaklanmış olmasıdır (ADOÇP, 2018, 160).

2.5.2.3. Çok Dillilik Dağarcığı Üzerine Yapılandırma

Bu ölçekte, önceki ölçeklerin her ikisini de tanımlayan yönler bulunmaktadır. Sosyal bir aktör olarak öğrenici, çok kültürlü bir dağarcık yapılandırdığından, birden fazla dil bağlamında ve / veya diğer insanlarla ortak bir dil paylaşmadığı durumlarda etkili bir şekilde iletişim kurmak için klasik bir aracı olarak mevcut tüm dilsel kaynaklardan faydalanmakla da ilgilenmektedir. Ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Duruma uygun esnek uyarlama
- Birkaç dilin kullanımının ne zaman ve ne ölçüde yararlı ve uygun olacağına yönelik öngörü
- Muhatapların dil becerilerine göre kullanılan dili uyarlama
- Gerektiğinde dilleri birbiriyle harmanlamak ve değiştirmek
- Farklı dillerde açıklamak ve aydınlatmak
- Örnek sunarak insanları farklı dilleri kullanmaya teşvik etmek

Ölçeğin gelişiminde A1 ve A2 dil seviyelerindeki odak, basit bir günlük işlemi idare etmek için olası tüm kaynakları kullanmaktır. B1 ve B2 dil seviyelerinden itibaren, dil yaratıcı bir şekilde yönlendirilmeye başlanır; kullanıcı/öğrenici, başkalarının kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak, açıklamalar yapmak, özel bilgileri iletmek ve genel olarak iletişimin etkinliğini artırmak için B2 dil seviyesi bildiği diller arasında esnek bir şekilde geçiş yapar. C1 ve üstü dil seviyelerinde bu odaklanma, farklı dillerdeki karmaşık soyut kavramları yorumlama ve açıklama yeteneklerinin eklenmesiyle devam eder. Genel olarak, diğer dillerden basit sözcüklerin yerleştirilmesinden, özellikle uygun ifadeleri açıklamaya ve tesir için metaforlardan yararlanmaya kadar bir ilerleme söz konusudur (ADOÇP, 2018, 161).

Alfabetik sıraya göre, aracılık tanımlayıcılarının geçerliliği, çevrimiçi etkileşim, edebiyatın bireylerde uyandırdığı etkiler ve çok dilli / çok kültürlü yetkinlik hususlarında enstitülerin iyileştirilmesini kolaylaştıran organizasyonlar şunlardır:

- Cambridge English Language Assessment
- CERCLES: European Confederation of Language Centres in Higher Education
- CIEP: Centre international d'études pédagogiques
- Eaquals: Evaluation and Accreditation of Quality in Language Service
- EALTA: European Association for Language Testing and Assessment
- FIPLV: International Federation of Language Teaching Associations Instituto Cervantes
- NILE: Norwich Institute for Language Education
- UNI-cert: Universal-International Certification Service

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma Uluslararası İmam Hatip Liselerinin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma on iki öğrenci mevcutlu bir 10. sınıf ile 2018-2019 eğitim öğretim yılı boyunca yürütülmüştür. Bu öğrenciler Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedir. Sadece bir dönemlik yoğun Türkçe hazırlık sınıfı sonunda MEB eğitim sistemine dâhil olup yoğun rekabetin yaşandığı üniversite sınavına gireceklerdir. Bu sınıflarda verilen edebiyat ve Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin anlaşılabilir ve okunabilir olması, edebî metinlerin işlenmesinde karşılaşılan sorunlara bulunan çözümlerin sistemleştirilmesi ve öğretmen ile öğrenci arasında daha sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için yöntem olarak eylem araştırması tercih edilmiştir (Creswell, 2017, 755-759; Yıldırım, Şimşek, 2016, 307-313).

Eylem araştırması uygulama odaklıdır (Creswell, 2017, 756). Öğretici ve öğrenici arasında uzlaşmacı ve işbirlikçi bir süreci kapsar. Eylem araştırması, öğretici ve akademisyenlere araştırmacı görevi yükleyerek özellikle mesleki açıdan gelişimlerine ve izleyecekleri yolu öğrenicilerinde yardımıyla en sağlıklı şekilde belirlemelerine yardımcı olur. Eylem araştırması desenleri öğreticiler tarafından belli bir eğitim ortamının nasıl işlediği ile kendi öğretim tecrübeleri ile öğrencilerinin öğrenme özerklikleri ve öğrenme dereceleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlar. Öğreticilerin bireysel olarak kendi eğitim uygulamaları üzerine kafa yormalarına olanak sunar. Böylece eğitim sürecini iyileştirmek için gerekli sistematik yöntemleri belirler (Creswell, 2017, 756). Öğrencisinin ihtiyaçlarını daha iyi anlayan bir öğretici, öğretme sürecindeki problemleri belirleyebilir ve çözümler üretebilir. Bu da öğretici-öğrenici arasında işbirlikçi ve uzlaşmacı ilişkinin gelişmesine olanak verir. Okul bağlamında ise personeli geliştirmek, öğreticilerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve okul genelindeki sorunlarla ilgilenmek için eylem araştırması bir araçtır (Allen ve Calhoun, 1998’ den aktaran Creswell, 2017, 756).

Avrupa Konseyi 1970'lerden bu yana dil kullanımının tanımlamalarında eylem odaklı yaklaşımı teşvik etmektedir. ADOÇP bu karmaşık, teknik ve kapsamlı yaklaşımı iletişimsel edimin anahtar özelliklerinden biri olarak kabul eder. İletişimsel edim, dil etkinlikleri ile uzlaşmacı bir ilişki içerisindedir: Alım (reception), konuşmada veya yazılı olarak, başkaları tarafından üretilen dili anlamayı, üretim (production) ise konuşma veya yazma üretmeyi gerektirir. Etkileşim (interaction), iki veya daha fazla kişi arasındaki sözlü veya yazılı değiş tokuşları ifade ederken aracılık (mediation) genellikle çeviri veya yorumlamayı içerir ve doğrudan iletişim kuramayan bireyler veya gruplar arasında iletişimi mümkün kılar. Açıkçası, etkileşim ve aracılık hem alım hem de üretimi içerir (Little, 2012, 3). Edebî metinleri desteklemek için tasarlanan aracı etkinlikler eylem ve görev odaklı etkinliklerdir.

Edebî metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımının önemini Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2018) yanı sıra pek çok yerli ve yabancı araştırmacı vurgulamaktadır (Bakan, 2012; Bölükbaş, 2015; Crossley ve diğ., 2012; Durmuş, 2013). Bu bağlamdan yola çıkarak Uluslararası İmam Hatip liselerindeki edebiyat derslerinde ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının ağır ve yoğun dili sebebiyle okutulamaması sorunu bu çalışmada ele alınmış, sorunlar saptanmış, çözüm yolları aranmış ve uygulanmıştır.

Edebiyat öğretimi tür odaklı olduğundan, ders kitaplarındaki üniteler edebî türlere göre sınıflandırılmıştır. 10. Sınıf MEB Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı' ndaki edebî türler dikkate alınarak ekinlikler geliştirilmiştir. Sırasıyla hikâye, haber, efsane, şiir, anı, tiyatro, roman ve gezi türleri olmak üzere sekiz üniteden sekiz edebî tür ele alınmıştır. ADOÇP 2018 aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile çok dilli ve çok kültürlü yetkinliklerine uygun tanımlayıcıların, bu edebî türlere ait metinlere nasıl uyarlanabileceği ve ne tür etkinlikler geliştirilebileceği araştırılıp sunulmuştur. Bu sekiz edebî tür, çok dilli ve çok kültürlü sınıflardaki edebiyat ve dil öğretimini, aracı etkinlikleri ve stratejilerinin uygulanması bakımından daha ilgi çekici ve verimli hâle getirmiştir. Ayrıca kazanımlar belirlenirken etkinlikleri destekleyen yardımcı materyallerin seçimi göz önünde bulundurulmuştur.

Metin sadeleştirme, okunabilirlik, ADOÇP 2018 aracılık, çok dillilik ve çok kültürlülük konularında Türkçe ve yabancı dilde yazılmış tez, makale, bildiri, proje ve kitaplar mümkün olduğunca taranmıştır. Makalelerin ilgili bölümlerinde verilen ölçek, ölçüt, teknik ve yöntemler incelenmiştir. Bu çalışma çok dilli uluslararası sınıflarda

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan MEB Türk Dili ve Edebiyatı 10. sınıf ders kitabındaki edebî metinlerin B1-B2 seviyesinde ADOÇP aracılık ölçekleri ve sezgisel sadeleştirme metodu doğrultusunda sadeleştirilmelerini amaçlamaktadır.

Öncelikle özgün ders kitabının PDF' si temin edilerek doküman incelemesi ile çözümlenmiş, eylem araştırmasıyla ders kitabındaki edebî türler ve ilgili metinler öğrencilerin dil seviyelerine göre uyarlanmıştır. Doküman incelemesi yapılırken öncelikle tür odaklı ünitelerde bulunan edebî metinler incelenmiştir. Örneklemi, sadeleştirmek için seçilen farklı türlere ait edebî metinler ve kitapta bu metinler için hedeflenen kazanımlar ile uygulama ve etkinlikler oluşturmuştur. Tür odaklı bu metinler okunabilirliğin artırılabilmesi için belirlenen sezgisel sadeleştirme yöntemleri, aracı etkinlik ve stratejiler kategorileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Yapılan inceleme sayısallaştırılmamış, ancak düzyazı şeklinde rapor edilmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 194-200). Doküman incelemesi sırasında belirli kurum ya da kişilerin zarar görmesine sebep olacak ya da çıkar sağlamasına imkân verecek herhangi bir yorumdan kaçınılmıştır.

Öğrenci çalışma kâğıtlarından ve etkinliklerden elde edilen veriler de içerik analizi ile incelenmiştir. Öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler betimsel olarak sunulmuş ve öğrencilerin hangi dil seviyesinde (ADOÇP, 2018'e göre) oldukları, çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinliklerini ne ölçüde kullandıkları ve son olarak Türkçe öğrenme geçmişleri ile Türkçeye dair görüşleri belirlenmiştir. Verilerin etkili ve verimli bir şekilde kodlanmasında IBM SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences) veri analizi programı kullanılmıştır. Yapılan beş maddeli ölçeklerin verileri daha önceden belirlenmiş kavramlar doğrultusunda 1-5 arası değerler ile kodlanmıştır. Açık uçlu soruların olduğu anket kâğıtları tek tek incelenmiş ve bütün yanıtlar toplanarak benzerliklerine göre uygun olarak kodlanmıştır. Oluşturulan bu anahtar kod listeleri ile veriler incelenmiş ve düzenlenmiştir (Yıldırım, Şimşek, 2016, 342-347).

ADOÇP 2018 aracılık, çok dilli ve çok kültürlü yetkinlikleri ile sınıf ortamı özellikleri doğrultusunda geliştirilen etkinliklere aracı metin, aracı kavram ve aracı iletişim kriterleri yön vermiştir. Metinlerin sadeleştirilmesinde ADOÇP 2018 aracılık stratejileri ve Crossley vd. (2012)' nin sezgisel sadeleştirme yöntemleri ve etkinliklerin geliştirilmesinde ADOÇP 2018' de verilen aracılık etkinliklerinden "aracı metin, aracı kavram ve aracı iletişim" ölçekleri göz önünde bulundurulmuştur.

Hazırlanan etkinlerde öğrencilerde merak uyandırmak ve okul dışı hayatlarında da okumaya teşvik etmek amacıyla edebî metinler kullanılmıştır.

3.1.1. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın katılımcıları Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde eğitim görmekte olan on iki mevcudu olan bir 10. sınıf ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin dil seviyesi B1 olarak belirlenmiştir. Çalışmada programa göre Edebiyat derslerinde okutulması zorunlu olan 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bulunan sekiz türden sekiz edebî metne bağlı kalınmıştır. Yine ders kitabında öğrencilere kazandırılması beklenen hedef kazanımlar ve 2018-2019 edebiyat dersi müfredatı göz önünde bulundurulmuştur.

3.1.2. Araştırma Soruları

Çalışmada şu sorulara yanıt ve çözümler aranmıştır:

1. Uluslararası İmam Hatip Liselerinin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarında okutulan edebî metinlerin sezgisel sadeleştirme ölçütleri nelerdir?
2. Uluslararası İmam Hatip Liselerinin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarında okutulan edebî metinlerde ADOÇP 2018 aracı stratejilerden nasıl faydalanılmalıdır?
3. Uluslararası İmam Hatip Liselerinin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarında edebiyat dersinde okutulan sadeleştirilmiş metinlerin etkinlikleri ADOÇP 2018 aracılık ölçeklerine göre nasıl tasarlanmalıdır?

3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmanın katılımcıları olan yabancı uyruklu Uluslararası İmam Hatip Lisesi 10. sınıf öğrencileri bir dönemlik (en fazla 6 aylık) yoğunlaştırılmış Türkçe eğitiminden sonra, Türk öğrenciler ile aynı eğitime tabi tutulmaktadır. Ancak son yıllarda ülkemizde özellikle YÖK' ün izlediği uluslararasılaşma politikaları sayesinde yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında ciddi bir artış gözlemlenmektedir. Bu öğrencilerin büyük bir kısmı tıp, mühendislik vb. prestijli alanlarda eğitim almak istemektedir. Bu çalışmaya başlandığı ve öğretmenler ile görüşmeler yapıldığı sırada, Türkiye' deki üniversiteler yabancı öğrenciler için kota uygulaması yapmaktaydı. Dolayısıyla öğrencilerin istedikleri üniversitelere yerleşebilmek için üniversite giriş sınavından yüksek bir puan almaları da gerekmekteydi. Ancak yapılan son düzenlemeler doğrultusunda kota

uygulaması sadece tıp ve diş hekimliği gibi (yabancı öğrencilerin çoğunlukla eğitim almak istedikleri) bölümlerde uygulanmaya devam etmekte, ancak diğer bölümlerde bir sınırlama bulunmamaktadır. Ancak her hâlükârda öğrencilerin okul derslerinde başarılı olup bu rekabetçi sınavı geçebilmeleri için okuma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yoğun ve ağır dili sebebiyle edebiyat derslerinde okutulması beklenen MEB Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı (Karaca vd., 2018) ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Bu sınıflarda okutulması gereken ders kitaplarının öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı ve öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği öğretmenler ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler ile tespit edilmiştir. Edebî metinlerin işlevsel olabilmesi için, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından okunabilir ve anlaşılabilir olması büyük önem arz etmektedir. Lise edebiyat kitaplarında anadili Türkçe olan öğrencilerin dil seviyesine uygun bir biçimde ve özgün hâlleri ile kullanılan eserler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirebilmesi açısından işlevsel değildir. Öğrenciler yer yer karmaşık, ağdalı bir dile sahip olan ve seviyelerinin çok üstünde kalan bu metinleri özgün biçimlerinde anlamakta ya çok zorluk çekmekte ya da hiç anlayamamaktadır. Bu noktada bu metinlerin okunabilir hâle getirilmek amacıyla sadeleştirmesi bir ihtiyaca dönüşmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki (2018) metinlerin seviyesi Türk öğrencilere bile zor gelmekte iken yabancı öğrenciler için özgün hâlleri ile sunulan bu metinlerin aracı etkinlik ve stratejiler olmadan anlaşılması neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle bu çalışmada 10. sınıf MEB Türk Dili ve Edebiyatı kitabındaki edebî metinlerin yabancı uyruklu öğrencilerin seviyesine uygun olarak okunabilir ve anlaşılabilir olmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Bu çalışmanın konusu öncelikle bu çok dilli ve çok kültürlü sınıfların edebiyat dersinde okutulan tür odaklı edebî metinlerin sezgisel sadeleştirme yöntemleri ile sadeleştirilmesidir. Sadeleştirilen metinler ADOÇP 2018 aracı etkinlik ve strateji ölçekleri doğrultusunda uygun görülen etkinlikler ile günlük hayata yönelik görevlerin hazırlanması ile desteklenmiştir. Çok dilli ve çok kültürlü sınıfta verimli bir eğitim ve öğretim yapılabilmesi için hikâye türü ile "Beni ne kadar tanıyorsunuz?" teması altında kültür paylaşımı ve tanıtımı yapılmıştır. Efsane türünde "Kültürlerarası paydaşlar" ile birbirinden çok farklı kültürlerin benzerliklerinin farkındalığı sağlanmış ve aslında birbirimizden çok da farklı olmadığımız sezdirilmiştir. Türkü ile "Küreselleşirken

yerlileşmek", anı türü ile "Başarımın hikâyesi" teması altında ortak hedeflerin belirlenmesi sağlanmış ve konu alışverişlerinin yapılabilmesine ortam sunulmuştur. Haber türünde "Ortak sorunlar farklı çözümler" teması ile çağımızın ortak sorunlarına birbirinden farklı kültürel çözümler aranmış, farklı ve benzer bakış açıları belirlenmiştir. Gezi türünde "Rehberlik yapıyorum" temasıyla ben nasıl başka bir kültürün rehberi oldum sorusuna yanıt aranmış, örtük kültürel karşılaştırmalar yapılmasına olanak sunulmuştur. Tiyatro türü ile "Derdimi anlatıyorum", roman türünde ise "Ben sen olsaydım" temaları altında empati kurma ve kendini ifade etme unsurları üzerinde durulmuştur.

3.3. İlgili Araştırmalar

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda edebî metinlerin aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile öğretilmesine yönelik bir çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Türkiye' de yabancı dil öğretiminde, yabancılara Türkçe öğretiminde ve ana dili Türkçe öğretiminde aracılık etkinliklerinin ve stratejilerinin kullanımına yönelik herhangi bir çalışmaya da alanyazında rastlanmamıştır. Ancak bu tezde ele alınan bazı noktalarla Türkçe ve yabancı alanyazında benzerlik gösteren bazı çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yabancı dil Türkçe öğretiminde ADOÇP, metin seçimi ve metin uyarlamaya yönelik çeşitli çalışmalar ve değerlendirmeler mevcuttur. Bu çalışmalar aşağıda kronolojik olarak sıralanmıştır:

Bakan (2012), yabancılara Türkçe öğretiminde okuma ve anlamayı geliştirmeye yönelik hazırladığı tez çalışmasında Sait Faik Abasıyanık'ın "Meserret Oteli" adlı hikâyesini metindilbilimsel ölçütler doğrultusunda B1 düzeyine sadeleştirme denemesi yapmıştır.

Yıldırım (2013), yeni Türk edebiyatı metinlerinin A1 ve A2 düzeyine uyarlanmasına yönelik yüksek lisans tezinde Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu" romanını Türkçe öğrenen yabancılar için A1-A2 seviyesine uyarlamıştır.

Mazlum (2014) yüksek lisans tez çalışmasında Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın "Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç" romanını ve Peyami Safa'nın "Dokuzuncu Hariciye

Koğuşu" romanını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için A1-A2 seviyesine uyarlamıştır.

Kutlu (2015) yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması için Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" ve "Perili Köşk" adlı hikâyelerini Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için A1-A2 seviyesine uyarlamıştır.

Kaya ve Nurlu (2017) özgün ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sadeleştirilmiş metinlerde fiilimsi kullanımı hususundaki çalışmalarında, "Dokuzuncu Hariciye Koğuşu" ve "Yılkı Atı" adlı eserleri ADOÇP' ye uygun olarak A2 seviyesine uyarlamıştır.

Süner (2018) yabancılara Türkçe öğretiminde edebî metinlerin B1 seviyesine uyarlanmasına yönelik yüksek lisans tezinde Refik Halit Karay'ın "Eskici" hikâyesini ele almıştır. Hikâyenin amacına uygun olup olmadığını anlamak için hikâyeyi, öğrenici uygulamasıyla test etmiştir.

Aytan ve diğerleri (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Sabahattin Ali'nin "Ayran", Ayşe Filiz Yavuz'un "Kabak Tatlısı" ve Ömer Seyfettin' in "Üç Nasihat" hikâyelerini A2 seviyesine uyarlanmasında koruma, özetleme, silme ve değiştirme tekniklerini kullanmıştır.

Özmen (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirim teknikleriyle öykülerin yeniden oluşturulmasına yönelik doktora tezinde metinleri Greimas' ın anlatı izlencesi ve eyleyenler modeli aracılığıyla incelemiştir. Dönüştürme ve yeniden oluşturma sonrasında elde edilen metinlerden seslem, sözcük, tümce sayısı gibi dilsel özellikleri doğrultusunda okunabilirlik değerleri elde etmiştir.

3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yurt dışında çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda ikinci dil öğretiminde ADOÇP 2018 aracılık etkinlikleri ve stratejilerinin kullanımı ile oluşturulmuş bir eylem araştırmasına rastlanmamıştır. Ancak metin sadeleştirme ve ADOÇP ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Chandrasekar, Doran ve Sirinivas (1996) "Motivations and Methods for Text Simplification" adlı çalışmalarında metinlerin sadeleştirme nedenlerini ele almış ve FSG adlı bir modelden faydalanmıştır.

García ve Biscu (2006) “Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: The Creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators” adlı araştırmalarında drama yoluyla kültürlerarası iletişimsel durumlardan kaynaklanabilecek yanlış anlaşılmalarla başa çıkmanın sağlanması için kültürler arası iletişimsel yeterliliğin bir sınıf bağlamında öğretilip öğretilemeyeceği sorusunu ele almışlardır.

Ulusoy (2006) “Readability approaches: Implications for Turkey” adlı çalışmasında okunabilirlik formüllerini Türkiye’ deki işlevssellikleri açısından incelemiştir.

Pop (2010) “Foreign Language Teaching at Technical Universties: Written Mediation Activities” isimli makalesinde teknik üniversitelerde yabancı dil öğretiminde özelleştirilmiş iletişim yazılı iletişim için geliştirilen yazılı aracı iletişim etkinlerinin rolünü özetlemektedir.

Faez ve diğerleri (2011) “The Power of “Can Do” statements: Teachers’ Perceptions of CEFR- informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario” çalışmalarında öğretmenlerin ikinci dil olarak Fransızca sınıflarında ADOÇP tanımlayıcıları doğrultusunda etkinlikler oluşturmada karşılaşılan direnç ve zorluklara ilişkin bakış açılarına odaklanan bir rapor hazırlamıştır.

Crossley, Allen ve McNamara (2012) “Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for an Intuitive Approach” adlı makalelerinde sezgisel metin sadeleştirmeyi 11 maddede ele almış ve çeşitli veri tabanları ve ölçme yöntemlerinden faydalanmıştır.

Siddharthan (2014) “A Survey of Research on Text Simplification” makalesinde metin sadeleştirmenin kanıtlarını sadeleştirilmiş metinleri anlama açısından örnekler ile ele almıştır.

North (2016) “Developing CEFR Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation” makalesinde Avrupa Konseyi tarafından ADOÇP 'Arabuluculuk' kategorisi için tanımlayıcılar geliştirmek üzere görevlendirilen ve koordine edilen bir proje hakkında rapor vermektedir.

North (2017) “Mediation and Exploiting One’s Plurilingual Repertoire: Exploring Classroom Potential with Proposed New CEFR Descriptors” adlı raporunda ADOÇP’ nin 2001 örnek tanımlayıcı ölçeklerini özgün kümede ele alınmayan alanlar, yani arabuluculuk, çevrimiçi etkileşim, alanyazına tepkiler ve çok dilli ve çok kültürlü

yeterlilikler gibi tanımlayıcılarla güncellemek için 2014-2017 Avrupa Konseyi projesi hakkında bilgi vermektedir

Foley (2019) "Adapting CEFR for Eglish Language Education in ASEAN, Japan and China" çalışmasında öncelikle ADOÇP' nin 2018'de güncellenen formatının öğrenme, öğretme ve değerlendirme kısımlarını ana hatlarıyla tartışmaktadır. Ayrıca derecelendirme ölçütlerinin temeli ve aynı yeterlilik ölçeklerinin kullanılması gibi diğer konuları da ele almaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarından ilki ADOÇP 2018' de seviyelere göre belirlenen aracılık tanımlayıcıları ile çok dilli ve çok kültür yetkinlik tanımlayıcıları rehberliğinde hazırlanmış üç aşamalı bir ankettir. Ankette sadece ADOÇP genel aracılık tanımlayıcılarından (ADOÇP, 2018, 105) faydalanılmamış, aracılık etkinliklerinin tüm ilke ve ölçeklerine göre hazırlanmıştır. ADOÇP 2018'de verilen dil seviyeleri için belirlenen ayrıntılı tanımlayıcılardan uygun görülen ve kapsayıcı olanlar ankete dahil edilmiştir. Aynı şekilde çok dilli ve çok kültürlü yetkinliklere yönelik ankete de bu yetkinlik ölçeklerini içeren tanımlayıcılar eklenmiştir. Öğrencilerin hâli hazırdaki çok kültürlü ve çok dilli yetkinlikleri ölçülmüştür.

Etkinliklerin öncesinde öğrencilere ADOÇP 2018'de verilen ve öğrencilerin A1, A2, B1 ve B2 dil seviyelerinde sahip olmaları beklenen dil kazanım ölçütlerini içeren bir anket uygulanmıştır. Anket verileri SPSS ile incelenmiş ve veriler doğrultusunda öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ve ilgi alanları tespit edilmiştir. Tespit doğrultusunda B1 seviyesinde edebî metin sadeleştirmeleri ve etkinlikleri hazırlanmıştır.

Bir diğer veri toplama aracı ADOÇP 2018 aracılık stratejileri ile Crossley ve diğ. (2012)' nin sezgisel sadeleştirme ölçütleri rehberliğinde sadeleştirilen MEB 10. sınıf Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nda (Karaca ve diğ., 2018) bulunan çeşitli türlerdeki edebî metinlerdir. Ayrıca bu metinlere ADOÇP 2018 aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile çok dilli ve çok kültürlü yetkinlik ölçekleri doğrultusunda hazırlanmış çalışma kâğıtları, PPT sunumları, sınıf gazetesi, tur broşürü, video, blog yazısı, türkü, Türkiye haritası ve kavram haritaları gibi materyaller eklenmiştir.

Ayrıca hedeflenen seviyedeki öğrencilerin derslerine giren öğretmenler ile görüşülmüş ve 10. Sınıf edebiyat dersinde hangi kitap ya da kitapların okutulduğu, okutulan edebiyat kitabındaki metinleri öğrencilerin anlayabilme ölçüleri ve öğrencilerin en çok zorlandıkları ve anlamadıkları yerler ile okutulan edebiyat kitabındaki metinlerin sadeleştirilmesine ihtiyaç duyulup duyulmadığı sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Anket

Uluslararası İmam Hatip Liselerindeki çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda, Türkçenin ikinci dil olarak kullanıldığı ve Türkçe görülen diğer derslerin öğretilmesi hususunda karşılaşılan sorunlara çözüm önermek, ders programındaki kazanımlara uygun aracı etkinlikleri belirlemek için öğrencilere ADOÇP 2018 aracılık, çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinlikleri ölçeklerini kapsayan bir anket uygulanmıştır.

Anket ölçekleri belirlenirken sosyal aktörler olarak öğrencilerin yanı sıra, dil öğretiminde etkin birer aracı olarak kabul ettiğimiz okul idarecileri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile de çeşitli görüşme ve istişarelerde bulunulmuştur.

Anket, ADOÇP 2018' de belirlenen dil seviyeleri tanımlayıcılarına, Avrupa Konseyi Dil Politikaları Ana bilim Dalı tarafından hazırlanan Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler Kaynakçası'na (Barrett, ve diğ., 2014)[4], Eğitim Yoluyla Kültürlerarası Yetkinliğin Geliştirilmesi (Barrett, vd. 2014) kılavuzuna ve Çok Dilli ve Kültürlerarası Eğitim için Müfredat Geliştirme ve Uygulama rehberine göre öğrencilerin sahip olması beklenen dil becerilerine uygun olarak hazırlanıp uygulanmıştır.

Üç aşamalı bu anketin ilk bölümünü, öğrencilerin Türkçeye dair geçmiş deneyimleri, öğrenen özerklikleri ve öğrenme geçmişleri hakkındaki sorular oluşturmaktadır. Bu bölümü, öğrencilerin aracılık becerilerine yönelik ölçeklerin bulunduğu bölüm takip etmiştir. Son bölümde birbirinden farklı milliyet, ana dil, kültür ve özelliklere sahip bu öğrencilere çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinliklerin doğrultusunda hazırlanan sorular sorulmuştur. Anket sonuçlarından yola çıkarak çok kültürlü ve çok dilli bu

[4] ADOÇP 2018 sayfa 28'deki "Plurilingual and Pluricultural Competences With a Forward and Complementary Bibliography by Councile of Europe, Language Policy Division" (Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler) kaynakçasının ilk özgün baskısı Fransızca olarak 1997'de yayımlanmıştır. https://rm.coe.int/168069d29b adresinden ulaşılabilir.

öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrenme özellikleri ve birikimlerine uygun aracı etkinlikleri tasarlanmıştır. Uygulanan anket örnekleri ekte verilmiştir.

3.5.2. Diğer Veriler

Çalışmada anketlerin yanı sıra metinlerin okunabilirliklerini ölçmek için çeşitli çalışma kâğıtları, PPT sunumları, animasyon film, Türkiye haritası ve kavram haritaları gibi sık kullanılan materyaller ile haber metinleri, sınıf gazetesi, tur broşürü, video ve video klipler, blog yazıları, türkü ve şarkılar gibi gündelik hayatın içinden materyaller de kullanılmıştır. Ders kitabı doküman analizi ile incelenerek öğrencilerin kazanması hedeflenen kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar etkinliklere yön vermiştir.

Öğrenciler tarafından doldurulan çalışma kâğıtlarının içerikleri her ders sonrası incelenmiş, öğrencilerin sadeleştirilen metinleri anlayıp anlamadıklarına bakılmıştır. İçerik incelemeleri sonucunda genel olarak anlama ve kavrama da sıkıntı görülen çalışmalar yenilenmiş, alternatif çalışma kâğıtları format değiştirilerek uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Anket

Etkinliklerin içeriğine geçmeden önce düzenlenen anket verilerinin çalışmaya katkısını belirtmek gerekir. Anketin ilk bölümünde öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar, Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar ve Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşleri saptanarak dil seviyeleri B1 olarak belirlenmiş, öğrenme ilgileri ve eğilimleri hakkında bilgi edinilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde öğrencilerin aracılık ile ilgili yönleri belirlenerek, dil öğrenmelerinde nasıl bir uzlaşmaya gittikleri anlaşılmıştır. Ayrıca kendileri için yeni olan konu veya kavramlar hakkında konuşmaya ve fikirler üretmeye yönelik hazırbulunuşlukları tespit edilmiştir.

Üçüncü bölümde çok kültürlü ortamlarda karşılaştıkları hassas durumlar ve görüş ayrılıkları ile nasıl başa çıktıkları, farklı kültürlerden bireylerle bireysel olarak ya da bir grup içinde iş birliği ile çalışma ve sorumluluk alma yetkinlikleri belirlenmiştir.

Bu çalışma öğretmenlerin çok kültürlü ve çok dilli sınıflarda yürüttükleri dil ve edebiyat derslerini, aracılık yaklaşımını dikkate alarak materyal ve etkinlikler düzenleyebileceklerini göstermektedir.

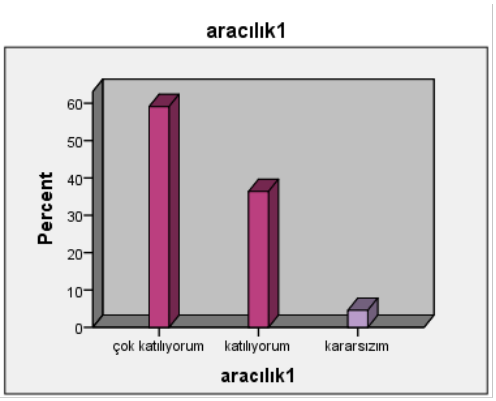
Daha sonra tür odaklı edebiyat derslerinde okutulan metinler, B1 seviyesine göre Crossley ve diğerlerinin (2012) sezgisel sadeleştirme yöntemleri doğrultusunda sadeleştirilmiştir. Sezgisel olarak sadeleştirilen metinler hazırlanan etkinliklerin çıkış noktasıdır. Aşağıda verilen etkinlik tablolarında edebî türün ve dolayısıyla okunan metnin, aracılık etkinlik ve stratejilerine, çok dilli ve çok kültürlü yetkinliklere ve çıktı olarak edebiyat dersi kazanımlarına uyarlanması gösterilmiştir.

SPSS ile analiz edilen aracılık anket çalışmasının betimleyici istatistik verileri şu şekildedir:

Tablo 3: Aracılık Anket Çalışmasının Betimleyici İstatistiği

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama		Std. Sapma
	İstatistik veri	İstatistik veri	İstatistik veri	İstatistik veri	Std. Hata	İstatistik veri
aracılık1	22	1,00	3,00	1,4545	,12703	,59580
aracılık2	22	1,00	5,00	1,8636	,23071	1,08213
aracılık3	22	1,00	3,00	1,6818	,15270	,71623
aracılık4	20	1,00	4,00	2,0000	,17770	,79472
aracılık5	22	1,00	4,00	2,0909	,21731	1,01929
aracılık6	22	1,00	3,00	1,5455	,12703	,59580
aracılık7	22	1,00	4,00	1,9091	,17294	,81118
aracılık8	22	1,00	5,00	2,0455	,19157	,89853
aracılık9	22	1,00	5,00	1,9545	,22290	1,04550
aracılık10	22	1,00	5,00	1,9545	,25034	1,17422
aracılık11	22	1,00	5,00	2,0455	,20255	,95005
aracılık12	21	1,00	4,00	2,5714	,22437	1,02817
aracılık13	22	1,00	4,00	1,9545	,20255	,95005
aracılık14	22	1,00	4,00	1,5000	,15777	,74001
aracılık15	22	1,00	4,00	2,0455	,20255	,95005
aracılık16	22	1,00	5,00	3,0000	,31554	1,48003
Geçerli N (listwise)	19					

Anket UİHL' nin 10. sınıfında eğitim görmekte olan 22 çok dilli ve çok kültürlü öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilere CEFR 2018' in B1 ve B2 seviye dil tanımlayıcılarından uygun görülenler beş cevap seçeneği ile sunulmuştur. Anketin ilk 7 sorusu B1, kalan 9 sorusu ise B2 seviyelerinin tanımlayıcılarını kapsamaktadır. Çok katılıyorum yanıtı için 1, katılıyorum için 2, kararsızım için 3, az katılıyorum için 4, katılmıyorum için ise 5 değerleri verilmiştir. Çok katılıyorum ve katılıyorum yanıtları olumlu kabul edilmiş ve öğrencinin sorunun hitap ettiği seviyenin yetkinliğine sahip olduğuna karar verilmiştir. Az katılıyorum ve katılmıyorum yanıtlarında ise öğrencinin sorunun hitap ettiği dil seviyesi kazanımlarına sahip olmadığına karar verilmiştir. Her bir grafik için ankette sorunun numarası belirtilerek "aracılık" kodu kullanılmıştır. Bu bilgilere göre anketteki 16 sorudan alınan veriler her bir soru için şu şekildedir:

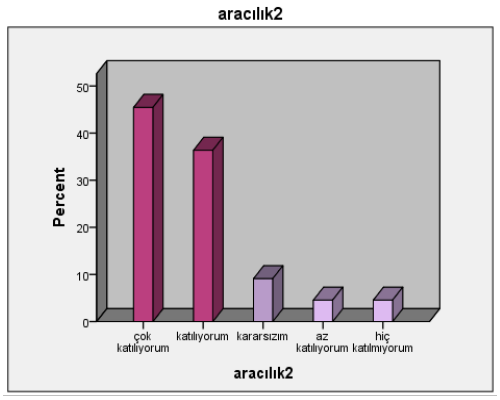


aracılık1

		Sıklık	Yüzde	Geçerli yüzde	Birikimli yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	13	59,1	59,1	59,1
	katılıyorum	8	36,4	36,4	95,5
	kararsızım	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 10: Aracılık Birinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Farklı kültürlerden insanlara basit sorular sorup keyifli bir sohbet ortamı oluşturabilme ve onlarla empati kurarak iş birliği sağlayabilme ile ilgili B1 seviyesindeki bu sorunun 22 katılımlı geçerliliği bulunmaktadır. Hiç eksik yanıt bulunmamaktadır. Olumlu yanıtların toplamda %95,5 paya sahip olduğu görülmektedir.

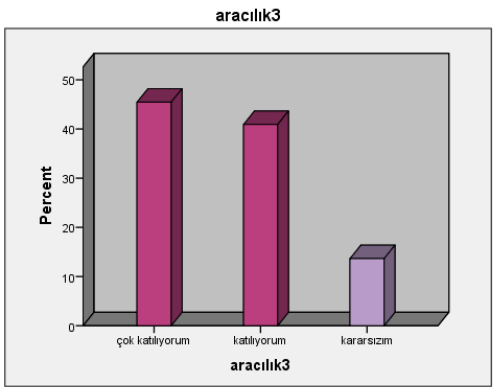


aracılık2

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	10	45,5	45,5	45,5
	katılıyorum	8	36,4	36,4	81,8
	kararsızım	2	9,1	9,1	90,9
	az katılıyorum	1	4,5	4,5	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 11: Aracılık İkinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Konuştuğu kişinin ne söylediğini anlamadığımda ona sorabilme ve konuştuğu kişinin onu anlayıp anlamadığını sorabilmeyi ölçen aracılığın bu ikinci sorusunda boş yanıt bulunmamaktadır. %81,8 pay ile öğrencilerin büyük bir kısmı soruya olumlu yanıt vermiştir. B1 seviyesine yönelik bu yetkinliğe öğrencilerin genel olarak sahip olduğu görülmektedir.

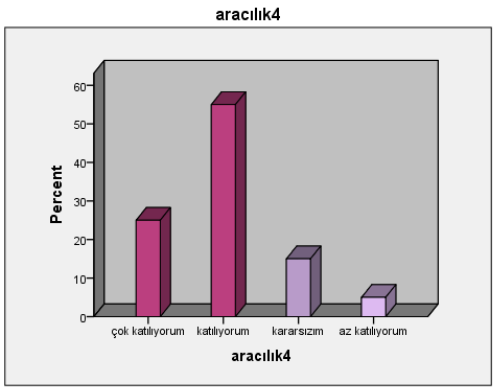


aracılık3

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	10	45,5	45,5	45,5
	katılıyorum	9	40,9	40,9	86,4
	kararsızım	3	13,6	13,6	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 12: Aracılık Üçüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Bir resim ya da görsel hakkında basit cümleler ile kısa bir metin yazabilme yetkinliğini ölçen üçüncü soruda da eksik yanıt bulunamamakla birlikte öğrencilerin %86,4'ü bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Yine B1 seviyeye yönelik bu yetkinliğe öğrencilerin genel olarak sahip olduğu görülmektedir.

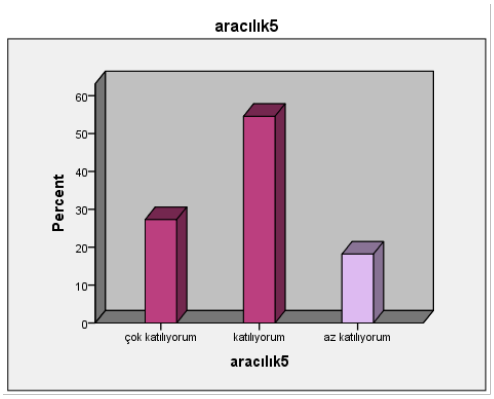


aracılık4

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	5	22,7	25,0	25,0
	katılıyorum	11	50,0	55,0	80,0
	kararsızım	3	13,6	15,0	95,0
	az katılıyorum	1	4,5	5,0	100,0
	Toplam	20	90,9	100,0	
Eksik	System	2	9,1		
Toplam		22	100,0		

Şekil 13: Aracılık Dördüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Basit bir şema, tablo ya da grafik hakkında bir yorum ya da açıklama metni yazabilmeye yönelik dördüncü soruyu iki öğrenci yanıtsız bırakmış, yirmi öğrenci ise toplamda %80 ile olumlu yanıt vermiştir. Genel olarak bu öğrenci grubunun bu B1 seviyesi yetkinliğine sahip olduğu söylenebilir.

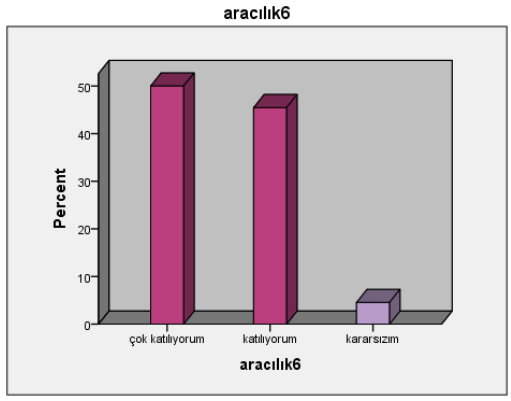


aracılık5

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	6	27,3	27,3	27,3
	katılıyorum	12	54,5	54,5	81,8
	az katılıyorum	4	18,2	18,2	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 14: Aracılık Beşinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Günlük dilde yazılmış ve genel durumları içeren kısa metinlerdeki ana temaları ve karakterleri tanımlayabilme yetkinliğine yönelik beşinci soruyu yirmi iki öğrencinin tamamı yanıtlamıştır. %81,8 ile B1 seviyesine yönelik bu yetkinliğe pek çok öğrencinin sahip olduğu söylenebilir.

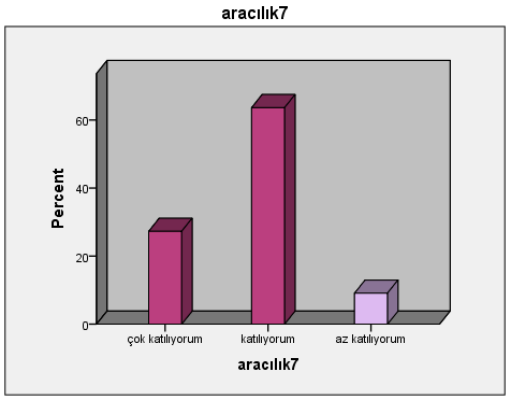


aracılık6

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	11	50,0	50,0	50,0
	katılıyorum	10	45,5	45,5	95,5
	kararsızım	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 15: Aracılık Altıncı Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Normal hızda, açık ve net bir şekilde anlatılan ders, seminer, konferans ya da sunumu rahatça anlayabilme ve not alabilme yetkinliğini ölçen altıncı soruda %95,5 gibi yüksek bir oranla bütün öğrencilerin katılımıyla olumlu sonuç alınmıştır. Bu yetkinliğe kararsız bir öğrenci dışında kalan bütün öğrencilerin hâkim olduğu söylenebilir.

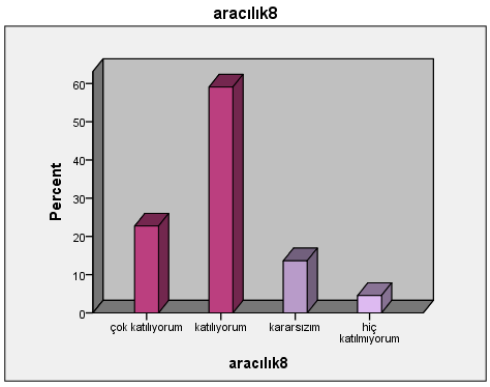


aracılık7

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	6	27,3	27,3	27,3
	katılıyorum	14	63,6	63,6	90,9
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 16: Aracılık Yedinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Bir öğretmen tarafından verilen ödev, deney ya da görevlere yönelik açık ve net talimatları anlayabilme ve iletebilmeye yönelik bu soruda öğrencilerin %90,9 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Yirmi iki öğrencinin tümü bu soruyu cevaplamıştır. Sadece iki öğrenci bu yetkinliğe hakimiyet hususunda kendisinden şüphe etmektedir.

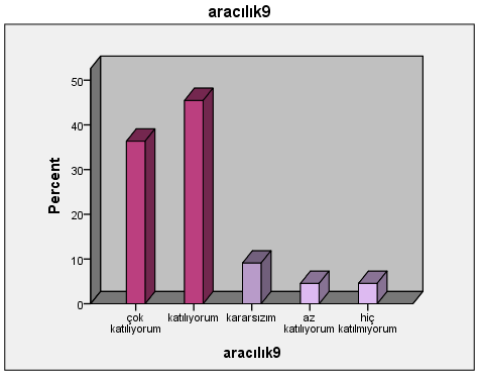


aracılık8

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	5	22,7	22,7	22,7
	katılıyorum	13	59,1	59,1	81,8
	kararsızım	3	13,6	13,6	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 17: Aracılık Sekizinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Aynı zamanda B2 dil seviyesine yönelik ilk soru olma özelliği taşıyan, yeni bir konu hakkında fikirler üretebilme ve bunlar hakkında konuşabilme yetkinliğine yönelik sekizinci soruya da %81,8 oranıyla öğrencilerin olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. Ancak katılmayan ve kararsız olan öğrenciler de yavaş bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Hiç katılmıyorum yanıtı ilk kez bu soruda verilmiştir.

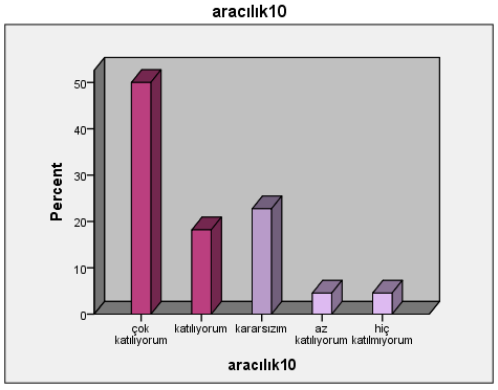


aracılık9

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	8	36,4	36,4	36,4
	katılıyorum	10	45,5	45,5	81,8
	kararsızım	2	9,1	9,1	90,9
	az katılıyorum	1	4,5	4,5	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 18: Aracılık Dokuzuncu Anket Sorusunun İstatistik Verileri

İnsanların şahsi fikirleri, duyguları ve bakış açılarına karşı görüşlerimi ifade edebilme ve insanlarla fikir alışverişi yapabilmeye yönelik dokuzuncu soruya öğrenciler %81,8 ile olumlu yanıt vermişlerdir. Yine olumsuz yanıtlar ve kendinden bu yetkinlik hususunda şüphe duyan öğrenciler görülmektedir.

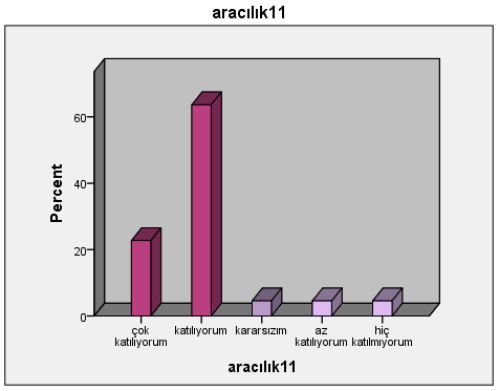


aracılık10

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	11	50,0	50,0	50,0
	katılıyorum	4	18,2	18,2	68,2
	kararsızım	5	22,7	22,7	90,9
	az katılıyorum	1	4,5	4,5	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 19: Aracılık Onuncu Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Örneğin okul müdürü tarafından gönderilen bir dilekçeye cevap yazma gibi resmî yazışmalarda yer alan önemli noktaları anlayabilme ve onlara yazılı olarak karşılık verebilme ile ilgili B2 seviyesindeki yetkinliği ölçen onuncu soruda alınan olumlu cevaplarda %68,2 ile ani bir azalma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı bu hususta kendilerini yetkin görmemekte ya da kendilerinden şüphe duymaktadır. Kararsız öğrencilerin sayısındaki artış dikkat çekmektedir.

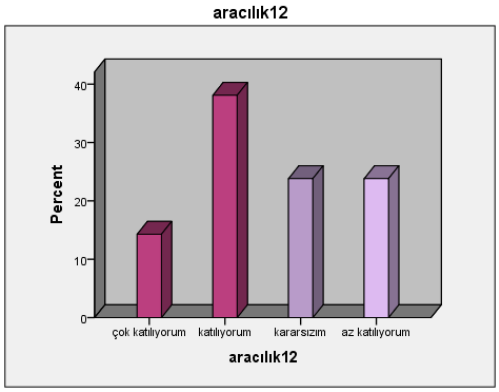


aracılık11

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	5	22,7	22,7	22,7
	katılıyorum	14	63,6	63,6	86,4
	kararsızım	1	4,5	4,5	90,9
	az katılıyorum	1	4,5	4,5	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 20: Aracılık On Birinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

On birinci soru, öğrencilerin mesleki, akademik ve kişisel ilgi alanlarına giren, örneğin bir makalede veya web sitesinde bulunan orta seviyeli Türkçe metinlerde yer alan önemli noktaları yazılı olarak aktarabilme yetkinliğine yöneliktir. Bu soruya verilen %86,4'lik olumlu yanıt oranı ile öğrencilerin büyük bir kısmının kendilerini bu hususta yetkin gördükleri görülmektedir.

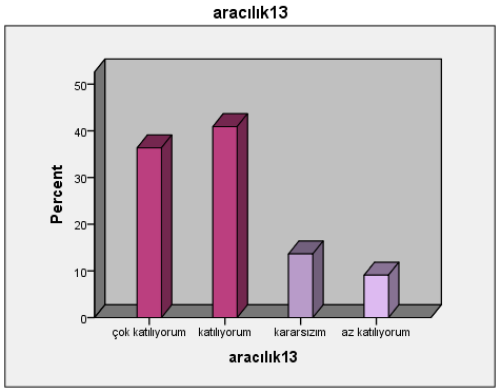


aracılık12

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	3	13,6	14,3	14,3
	katılıyorum	8	36,4	38,1	52,4
	kararsızım	5	22,7	23,8	76,2
	az katılıyorum	5	22,7	23,8	100,0
	Toplam	21	95,5	100,0	
Eksik	System	1	4,5		
Toplam		22	100,0		

Şekil 21: Aracılık On İkinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

İki eseri, temaları, karakterleri ve sahneleri göz önünde bulundurarak, benzerlikleri ile zıtlıklarını açıklayarak karşılaştırabilmeye yönelik on ikinci soruda bir boş yanıt bulunmaktadır. B2 seviyesindeki bu soruda kendini yetkin gören öğrencilerin oranı %52,54'dür. Kararsız ve kendini yetkin görmeyenlerin sayısında bariz bir artış olduğu görülmektedir.

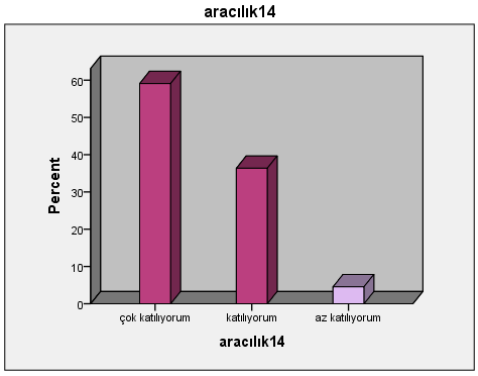


aracılık13

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	8	36,4	36,4	36,4
	katılıyorum	9	40,9	40,9	77,3
	kararsızım	3	13,6	13,6	90,9
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 22: Aracılık On Üçüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Bir konferans ya da sunumda konuyla ilgili sorular yöneltebilme ve açıklama isteyebilme ile ilgili on üçüncü soruya yine öğrenciler tam katılım göstermiştir. Kendini bu konuda yetkin gören öğrenciler %77,3 gibi bir oran ile olumlu yanıt vermişlerdir. Ancak kararsız olan ve kendinden şüphe duyan öğrenciler de bulunmaktadır.

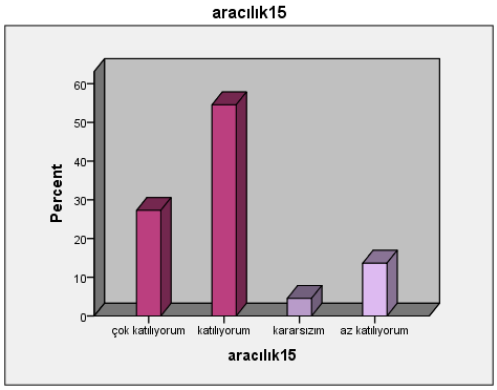


aracılık14

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	13	59,1	59,1	59,1
	katılıyorum	8	36,4	36,4	95,5
	az katılıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 23: Aracılık On Dördüncü Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Otogar, havaalanı, istasyon ve devlet dairesi gibi mekânlarda yapılan duyuruları anlayabilme ve gerekeni yapabilmeye yönelik on dördüncü soruda %95,5 gibi bir oran ile öğrencilerin verdikleri olumlu yanıtların baskınlığı göze çarpmaktadır. Öğrenciler genel olarak kendilerini bu hususta yetkin görmektedir. Ancak bu mekanlarda kaç kez ya da ne kadar sıklıkla bulunduklarına dair bir verimiz bulunmamaktadır.

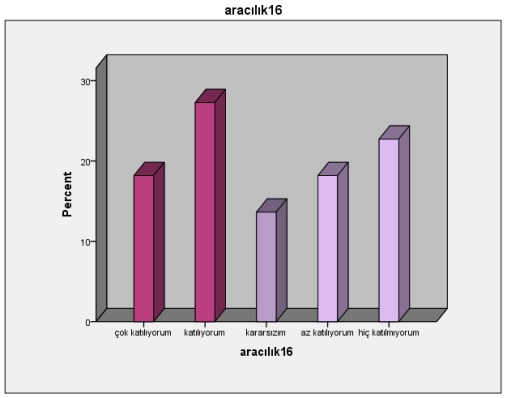


aracılık15

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	6	27,3	27,3	27,3
	katılıyorum	12	54,5	54,5	81,8
	kararsızım	1	4,5	4,5	86,4
	az katılıyorum	3	13,6	13,6	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 24: Aracılık On Beşinci Anket Sorusunun İstatistik Verileri

On beşinci soru telefon görüşmelerinde karşıdakini rahat bir şekilde anlayabilme ve uygun cevaplar verebilme yetkinliğini ölçmeye yöneliktir. Bu soru %81,8 gibi bir olumlu yanıt oranına sahiptir. Ancak kendini yetkin görmeyen birkaç öğrenci de bulunmaktadır.



aracılık16

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	4	18,2	18,2	18,2
	katılıyorum	6	27,3	27,3	45,5
	kararsızım	3	13,6	13,6	59,1
	az katılıyorum	4	18,2	18,2	77,3
	hiç katılmıyorum	5	22,7	22,7	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 25: Aracılık On Altıncı Anket Sorusunun İstatistik Verileri

Bu anketin son ve on altıncı sorusu farklı şiveleri anlayabilme yetkinliği ile ilgilidir. B2 dil seviyesine yönelik bu soruda daha önceden Türkçeye aşina olanlar dışındaki öğrencilerin %54,5 oranıyla bu yetkinliğe sahip olmadıkları görülmektedir.

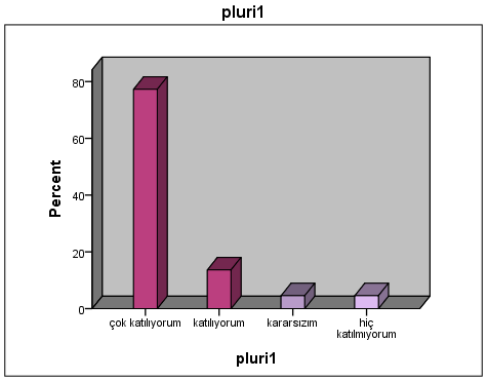
Genel olarak bakıldığında yirmi iki kişiden oluşan bu öğrenci grubunun B1 dil seviyesine sahip oldukları ancak genel olarak B2 seviyesinde eksikliklerinin bulundukları söylenebilir. Bu verilerden yola çıkıldığında hazırlanılan etkinliklerin B1 seviyesinde başlaması uygun görülmüştür.

Çok dilli ve çok kültürlü yetkinliği ölçmek amacıyla yapılan anket verilerinin analizi şu şekildedir:

Tablo 4: Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Anket Çalışmasının Betimleyici İstatistiği

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
pluri1	22	1,00	5,00	1,4091	,95912
pluri2	22	1,00	4,00	1,9545	,89853
pluri3	22	1,00	3,00	1,8182	,58849
pluri4	22	1,00	4,00	2,0000	,92582
pluri5	22	1,00	4,00	1,9091	1,01929
pluri6	22	1,00	4,00	2,0909	,97145
pluri7	22	1,00	5,00	1,7727	1,19251
pluri8	22	1,00	3,00	1,9091	,61016
pluri9	22	1,00	4,00	1,9091	,97145
pluri10	22	1,00	3,00	1,8182	,66450
Geçerli N (listwise)	22				

Çok kültürlü ve çok dilli yetkinliği ölçmeye yönelik bu anket on sorudan oluşmaktadır. Anketin her sorusuna SPSS veri girişinde "pluri" kodu verilmiştir. İlk ankette olduğu gibi "çok katılıyorum" için 1, "katılıyorum" için 2, "kararsızım" için 3, "az katılıyorum" için 4 ve "hiç katılmıyorum" için 5 değerleri girilmiştir. Bu ankette yirmi iki öğrencinin tümü bütün soruları yanıtlamıştır, boş yanıt bulunmamaktadır.

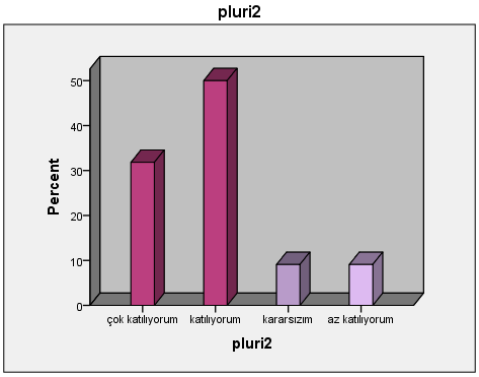


pluri1

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	17	77,3	77,3	77,3
	katılıyorum	3	13,6	13,6	90,9
	kararsızım	1	4,5	4,5	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 26: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Birinci Anket Sorusu

Çok dilli ve çok kültürlü yetkinlik anketinin farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmeyi ölçmeye yönelik ilk sorusuna öğrencilerin %90,9 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmektedir.

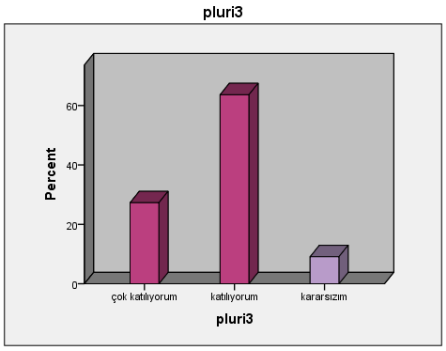


pluri2

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	7	31,8	31,8	31,8
	katılıyorum	11	50,0	50,0	81,8
	kararsızım	2	9,1	9,1	90,9
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 27: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme İkinci Anket Sorusu

Okul dışı etkinliklerde okul arkadaşları ile sohbet başlatarak, ilgi ve empati göstererek kültürler arası iletişimi destekleyebilmeye yönelik yetkinliği ölçen bu soruya öğrenciler %81,8 payla olumlu yanıt vermişlerdir.

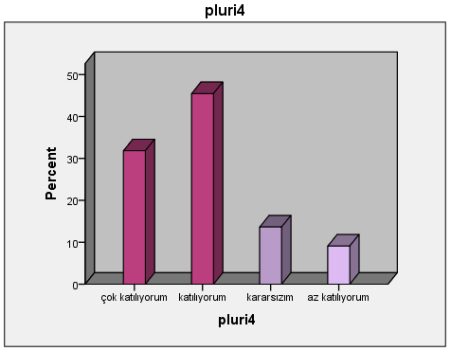


pluri3

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	6	27,3	27,3	27,3
	katılıyorum	14	63,6	63,6	90,9
	kararsızım	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 28: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Üçüncü Anket Sorusu

Türkçede verilen bir bilgilendirme metnini (dilekçe, broşür vb.) başka bir ya da birkaç dilde yazılı ve sözlü ifade edebilmeyle ilgili bu soruda öğrencilerin %90,9 oranla olumlu yanıt verdikleri, yalnızca 2 öğrencinin %9,1 oranla kararsız oldukları görülmektedir. Bu soruda herhangi olumsuz bir yanıt bulunmadığından öğrencilerin bu yetkinliğe büyük oranda sahip oldukları söylenebilir.

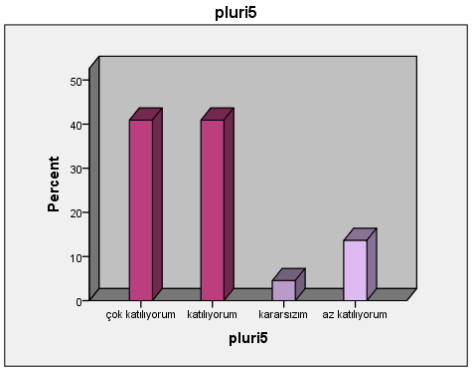


pluri4

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	7	31,8	31,8	31,8
	katılıyorum	10	45,5	45,5	77,3
	kararsızım	3	13,6	13,6	90,9
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 29: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Dördüncü Anket Sorusu

Öğrencilerin ana dillerinde konuşurken aynı cümlede birden fazla dil (kabile dili, resmî dil, ikinci dil gibi) kullanım alışkanlıklarını ölçmeye yönelik bu soruda %77,3 oranında olumlu yanıt alınmıştır. Üç öğrenci bu hususta kararsız kalırken iki öğrenci bu davranışı az miktarda sergilediğini ifade etmiştir. Ancak birden fazla dilden hiçbir şekilde faydalanmadığını ifade eden hiçbir öğrencinin bulunmaması dikkat çekicidir.

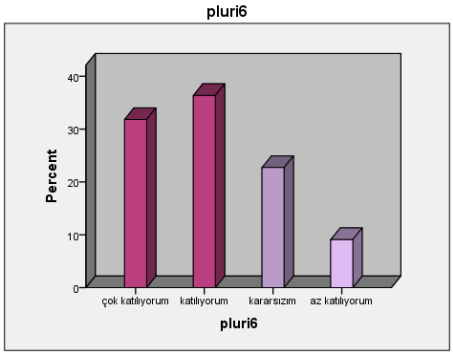


pluri5

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	9	40,9	40,9	40,9
	katılıyorum	9	40,9	40,9	81,8
	kararsızım	1	4,5	4,5	86,4
	az katılıyorum	3	13,6	13,6	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 30: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Beşinci Anket Sorusu

Konuşurken ya da yazarken aynı anda birden fazla dil kullanım yetkinliğini ölçen altınca soruya öğrencilerin %81,8 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmektedir.

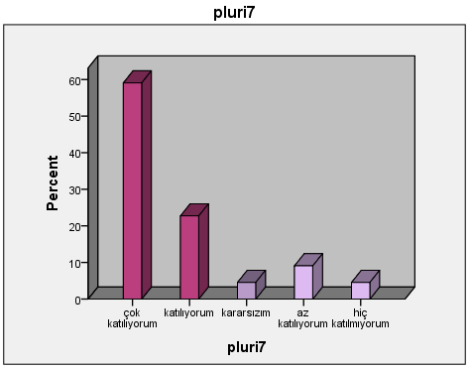


pluri6

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	7	31,8	31,8	31,8
	katılıyorum	8	36,4	36,4	68,2
	kararsızım	5	22,7	22,7	90,9
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 31: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Altıncı Anket Sorusu

Örnek olarak çok kültürlü bir eğitim ortamında sunum ya da ödev hazırlarken diğer kültürlerden insanlarla iş birliği yaparken ortak bir çalışma planına uyum sağlayabilme ile ilgili soruya %68'si olumlu yanıt verirken %22,7'sinin kararsız kaldıkları dikkat çekmektedir.

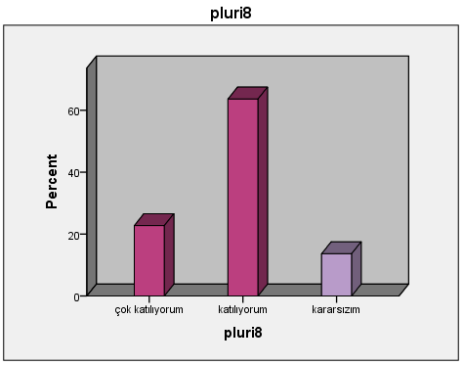


pluri7

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	13	59,1	59,1	59,1
	katılıyorum	5	22,7	22,7	81,8
	kararsızım	1	4,5	4,5	86,4
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	95,5
	hiç katılmıyorum	1	4,5	4,5	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 32: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Yedinci Anket Sorusu

Yedinci soru öğrencilerin kendilerininkinden farklı kültürel özellikleri olan, farklı görüş ve bakış açılarına sahip insanlarla iş birliği içinde çalışabilme çok kültürlülük yetkinliğini ölçmeye yöneliktir. Öğrencilerden %81,8 oranında olumlu yanıt alınmıştır. İki tane az katılan ve bir adet hiç katılmayan öğrenci bulunmaktadır.

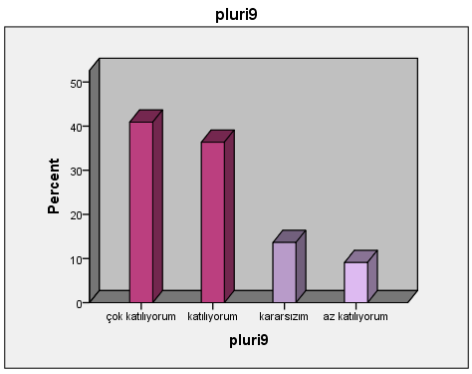


pluri8

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	5	22,7	22,7	22,7
	katılıyorum	14	63,6	63,6	86,4
	kararsızım	3	13,6	13,6	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 33: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Sekizinci Anket Sorusu

Sohbet ederken katılımcıları birbirlerinin fikirlerine katkıda bulunmaya ve sohbet etmeye davet edebilme yetkinliğini ölçen sekizinci soruda %86,4 oranında olumlu yanıt alınmıştır. Üç öğrenci bu yetkinliğinden şüphe etse de bu soruya verilen hiç olumsuz yanıt bulunmamaktadır.

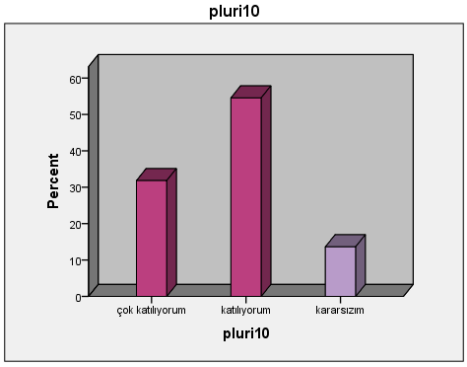


pluri9

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	9	40,9	40,9	40,9
	katılıyorum	8	36,4	36,4	77,3
	kararsızım	3	13,6	13,6	90,9
	az katılıyorum	2	9,1	9,1	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 34: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Dokuzuncu Anket Sorusu

Dokuzuncu soru öğrencilerin gruplarındaki kişileri, kültürlerarası değerlerin paylaşımına dayalı bir iletişim ortamının oluşturulmasına teşvik edebilme ile ilgili yetkinliği ölçmeye yöneliktir. %77,3 oranında olumlu yanıt alınmıştır. Bu soruda %13,6 oranıyla kararsız ve %9,1 payla az katılan öğrenci bulunmakta ancak hiç katılmayan öğrenciye rastlanmamaktadır.



pluri10

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	çok katılıyorum	7	31,8	31,8	31,8
	katılıyorum	12	54,5	54,5	86,4
	kararsızım	3	13,6	13,6	100,0
	Toplam	22	100,0	100,0	

Şekil 35: Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikleri Ölçme Onuncu Anket Sorusu

Onuncu ve son soru kültürlerarası karşılaşmalar sırasında yanlış anlaşılmalara ve yanlış yorumlara açıklık getirebilme yetkinliğini ölçmeye yöneliktir ve %86,4 oranında olumlu yanıt alınmıştır. Bu soruda olumsuz bir yanıt alınmamıştır. Ancak %13,6 oran ile kararsız kalan öğrenciler bulunmaktadır.

Yapılan son anket 16 açık uçlu sorudan oluşan ve öğrencilerin Türkçeye dair bilgi birikimlerini, çalışma ve öğrenme yöntemlerini, materyaller ile ilgili tecrübelerini ve düşüncelerini, Türkçeye yönelik öğrenme güçlükleri vb. gibi özellikleri öğrenmeye yönelik bir uygulamadır. UİHL 10. sınıfta eğitim görmekte olan 23 öğrencinin cevapları incelenmiş ve bu doğrultuda SPSS ile bazı değerler oluşturulmuştur. Sorular açık uçlu olduğundan, her sorunun değerleri birbirinden farklılık göstermektedir.

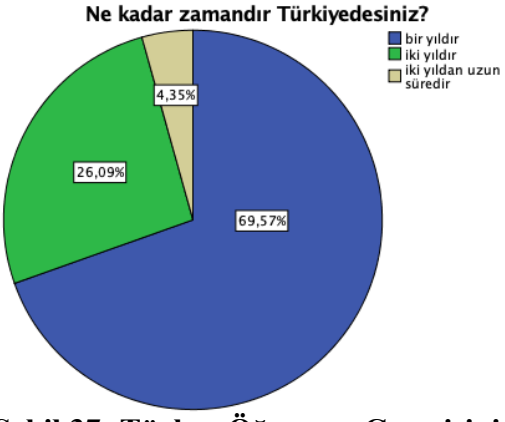


Türkçe öğrenmeye ne zaman başladınız?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
bir yıldır	20	87,0	87,0	87,0
bir yıldan uzun süredir	1	4,3	4,3	91,3
çocukluğundan beri	2	8,7	8,7	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Şekil 36: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Birinci Anket Sorusu

Öğrencilerin %87'si bu programa katılmadan önce Türkçe ile ilgili herhangi bir önbilgileri olmadığını ve Türkçe öğrenmeye henüz yeni başlamış olduklarını ifade etmişlerdir. %8,7 oranla yalnızca iki öğrenci çocukluklarından beri Türkçeye aşina olduklarını ifade etmişlerdir. %4,3 oranında öğrenci 1 yıldan uzun süredir Türkçe öğrendiğini belirtmiştir.



Ne kadar zamandır Türkiyedesiniz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
bir yıldır	16	69,6	69,6	69,6
iki yıldır	6	26,1	26,1	95,7
iki yıldan uzun süredir	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Şekil 37: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik İkinci Anket Sorusu

Öğrencilerin %69,62'lık kısmı yalnızca bir yıldır Türkiye'de olduklarını ifade ederken, %26,1 oranında öğrenci iki yıldır Türkiye'de olduklarını belirtmiştir. Yalnızca 1 öğrenci iki yıldan uzun süreli Türkiye'de bulunmuştur.

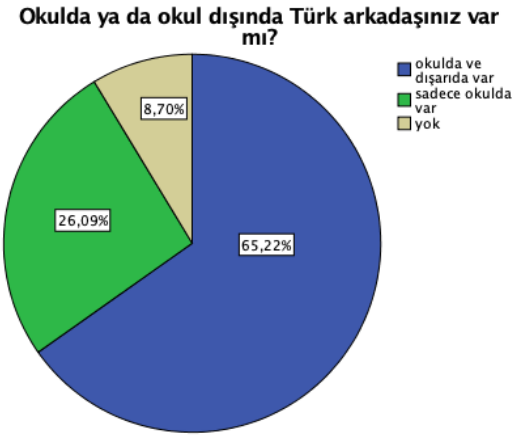


Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe öğrendiniz mi?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
evet	3	13,0	13,0	13,0
biraz	3	13,0	13,0	26,1
hayır	17	73,9	73,9	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 38: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Üçüncü Anket Sorusu

Öğrencilerin %73,9'u UİHL eğitimleri öncesinde hiç Türkçe eğitimi almadıklarını ifade ederken, %13'er oranla daha önce biraz ya da iyi Türkçe eğitimi aldıklarını ifade edenler olmuştur.



Okulda ya da okul dışında Türk arkadaşınız var mı?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
okulda ve dışarda var	15	65,2	65,2	65,2
sadece okulda var	6	26,1	26,1	91,3
yok	2	8,7	8,7	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 39: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Dördüncü Anket Sorusu

Öğrencilerin Türklerle sosyalleşme ve iletişime girme oranlarını tespit etmeye yönelik bu soruda öğrencilerin %65,2 oranla okulda ve okul dışında Türk arkadaşlara sahip oldukları görülmektedir. %26,1 oranda öğrencinin ise Türklerle arkadaşlıklarının okul sınırları içinde kalmış olması dikkat çekicidir. %8,7 oran ile iki öğrencinin ise ne okul içinde ne de okul dışında herhangi bir Türk arkadaşı olduğu göze çarpmaktadır.

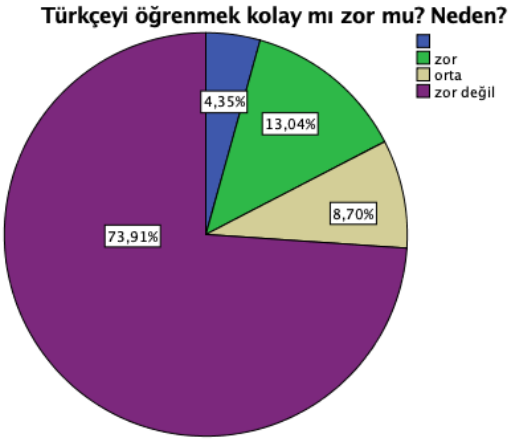


Okul dışında neler yapıyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
gezmek	7	30,4	30,4	30,4
spor yapmak	1	4,3	4,3	34,8
alışveriş yapmak	2	8,7	8,7	43,5
ders çalışmak	1	4,3	4,3	47,8
bu seçeneklerden birkaçı	12	52,2	52,2	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 40: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Beşinci Anket Sorusu

Öğrencilerin okul dışı etkinliklerini tespit etmeye yönelik bu soruda %30,4 oran ile en çok turistik ve çeşitli amaçlarla yapılan gezi etkinliklerinin olduğu ve bunu spor, alışveriş ve ders çalışmak gibi diğer etkinliklerin takip ettiği görülmektedir. Ancak elbette %52,17 gibi bir oranla öğrencilerin bu seçeneklerden hepsini ya da birkaçını birden yaptıkları görülmektedir. Öğrenci yanıtları tek tek incelendiğinde en sık yapılan etkinliklerin gezi ve alışveriş olduğu dikkat çekmektedir.



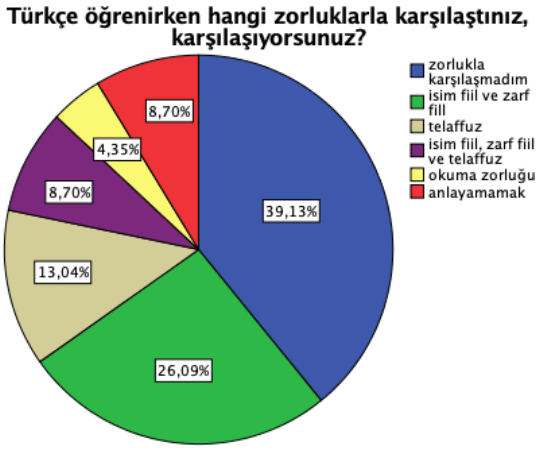
Türkçeyi öğrenmek kolay mı zor mu? Neden?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
	1	4,3	4,3	4,3
zor	3	13,0	13,0	17,4
orta	2	8,7	8,7	26,1
zor değil	17	73,9	73,9	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 41: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Altıncı Anket Sorusu

Türkçeyi öğrenmenin kolaylığı ile ilgili soruda öğrenciler %73,9 oranla zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruyu bir öğrenci yanıtsız bırakırken, %13 oranında öğrenci Türkçeyi zor bulduklarını ifade etmişlerdir. Zorluk sebebi olarak

telaffuz sıkıntılarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Çok olmasa da zorlandıklarını ifade eden öğrencilerin oranı ise %8,7'dir.



Türkçe öğrenirken hangi zorluklarla karşılaştınız, karşılaşıyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
zorlukla karşılaşmadım	9	39,1	39,1	39,1
isim fiil ve zarf fill	6	26,1	26,1	65,2
telaffuz	3	13,0	13,0	78,3
isim fiil, zarf fiil ve telaffuz	2	8,7	8,7	87,0
okuma zorluğu	1	4,3	4,3	91,3
anlayamamak	2	8,7	8,7	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 42: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Yedinci Anket Sorusu

Her ne kadar öğrencilerin %39,1'i Türkçe öğrenirken zorlanmadıklarını ifade etseler de, %26,1 oranla bir kısım öğrencinin en çok zorlandıkları konunun isim fiil ve zarf fiil olduğu görülmektedir. Bunu %13 oranla telaffuzda yaşadıkları sıkıntılar takip etmektedir. Öğrenciler kendi dillerinde olmayan ö, ü gibi bazı sesleri çıkarmada zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Ancak %8,7'lik oranla hem telaffuz hem de isim fiil ve zarf fiilde zorluk çeken öğrencilerin olduğu da dikkat çekmektedir. %8,7 oranla iki öğrenci anlama da sıkıntı çektiklerini ifade etmişlerdir.

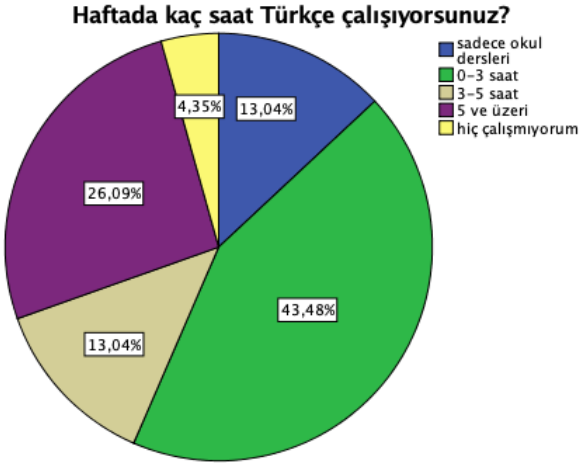


Türkçenizi geliştirmek için ne yapıyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
dizi, film ve müzik	10	43,5	43,5	43,5
internetten faydalanmak	1	4,3	4,3	47,8
kitap, dergi, gazete okumak	1	4,3	4,3	52,2
film, dizi izlemek ve kitap okumak	5	21,7	21,7	73,9
hepsi	4	17,4	17,4	91,3
çok çalışıyorum	2	8,7	8,7	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 43: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Sekizinci Anket Sorusu

Öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek için yaptıkları çalışmaları belirlemeye yönelik bu soruda %43,5 oranla en çok başvurulan yöntemin Türkçe dizi, film izlemek ve müzik dinlemek olduğu görülmektedir. Bunu %21,7 oranla hem film ve dizi izleyen hem de kitap okuyan öğrenciler takip etmektedir. Ayrıca internetten faydalanan, ders çalışan ve sadece kitap, dergi veya gazete okuyan öğrenciler de bulunmaktadır. %17,4 oranda öğrenci bu seçeneklerin hepsini uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

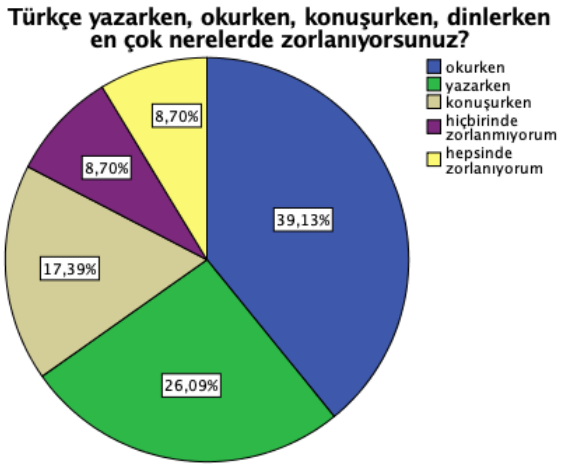


Haftada kaç saat Türkçe çalışıyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
sadece okul dersleri	3	13,0	13,0	13,0
0-3 saat	10	43,5	43,5	56,5
3-5 saat	3	13,0	13,0	69,6
5 ve üzeri	6	26,1	26,1	95,7
hiç çalışmıyorum	1	4,3	4,3	100,0
Total	23	100,0	100,0	

Şekil 44: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Dokuzuncu Anket Sorusu

Öğrencilerin haftalık Türkçe çalışma saatlerine yönelik bu soruda öğrencilerin %43,5'i gibi büyük bir oranı 0 ila 3 saat arası Türkçe çalıştıklarını ifade ederken, %13'ü 3-5 saat arası, %26,1' i ise 5 saat ve üzeri ders çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin %13'ü sadece okulda verilen Türkçe dersleri ile yetindiklerini belirtirken %4,3 oran ile bir öğrenci hiç çalışmadığını ifade etmektedir.

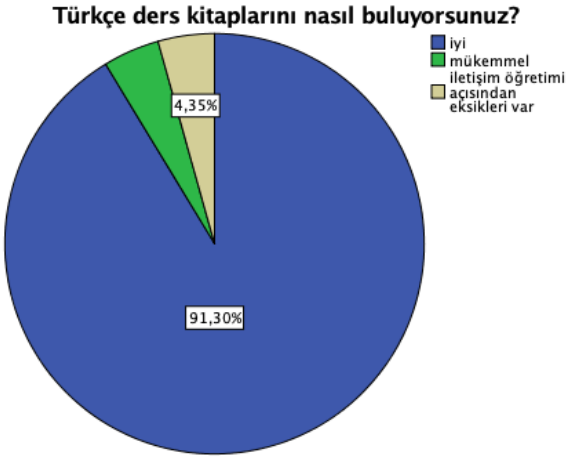


Türkçe yazarken, okurken, konuşurken, dinlerken en çok nerelerde zorlanıyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
okurken	9	39,1	39,1	39,1
yazarken	6	26,1	26,1	65,2
konuşurken	4	17,4	17,4	82,6
hiçbirinde zorlanmıyorum	2	8,7	8,7	91,3
hepsinde zorlanıyorum	2	8,7	8,7	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 45: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik Onuncu Anket Sorusu

Öğrencilerin Türkçe dört temel beceriyi kullanırken zorlandıkları noktalar hususundaki bu soruya %30,1 ile telaffuz problemleri nedeniyle okurken, %26,1 oranında yazarken, %17,4'ününde konuşurken anlamada ve kendini ifade etmede zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin %8,7'si hiçbir beceride zorlanmazken, yine %8,7'lik bir kısmı becerilerin hepsinde zorlandıklarını belirtmişlerdir.



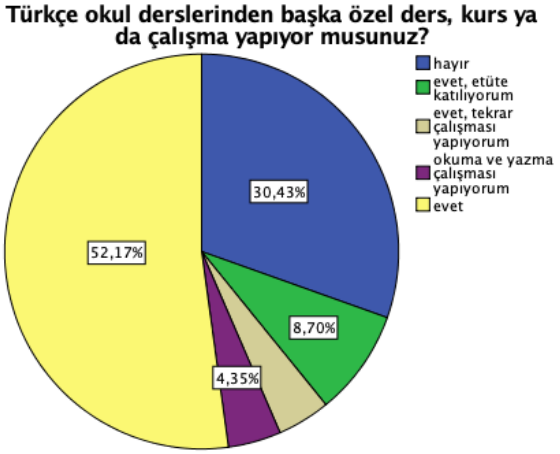
Türkçe ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
iyi	21	91,3	91,3	91,3
mükemmel	1	4,3	4,3	95,7
iletişim öğretimi açısından eksikleri var	1	4,3	4,3	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 46: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Birinci Anket Sorusu

Öğrencilere Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşleri sorulduğunda %91,3 gibi yüksek bir oranla ders kitabını iyi buldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin %4,3'ü ders kitabında diyaloglara daha fazla yer verilmesi gerektiğini yani iletişim

etkinliklerinin eksik olduğunu belirttiği görülmektedir. Bir öğrenci ise ders kitabını mükemmel bulmaktadır.

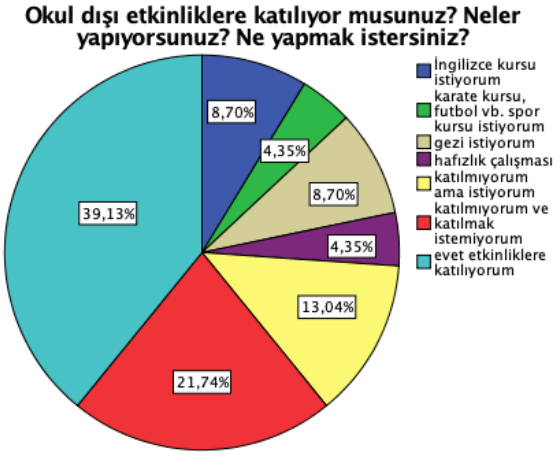


Türkçe okul derslerinden başka özel ders, kurs ya da çalışma yapıyor musunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
hayır	7	30,4	30,4	30,4
evet, etüte katılıyorum	2	8,7	8,7	39,1
evet, tekrar çalışması yapıyorum	1	4,3	4,3	43,5
okuma ve yazma çalışması yapıyorum	1	4,3	4,3	47,8
evet	12	52,2	52,2	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 47: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On İkinci Anket Sorusu

Öğrencilere okulda aldıkları Türkçe dersleri dışında bir özel ya da kurs türünde bir eğitim alıp almadıkları hususunda yöneltilen bu soruda %52,2 oranıyla evet olumlu cevabı alınmıştır. Öğrencilerin %30,4'ü ise herhangi bir kurs ya da özel ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Yanıt veren öğrencilerin %8,7'si etüte kaldığını, %4,3'ü tekrar çalışmaları yaptığını, yine %4,3'ü ise okuma ve yazma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir.

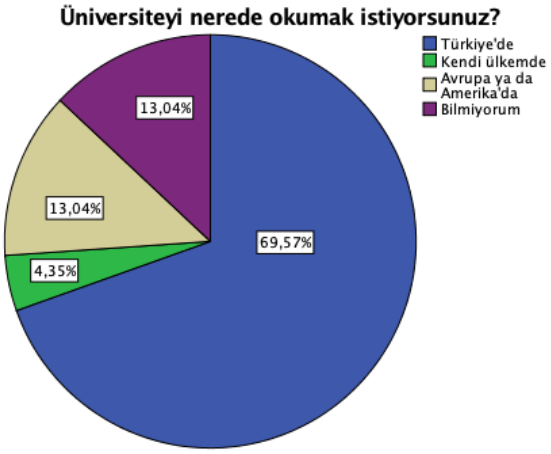


Okul dışı etkinliklere katılıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz? Ne yapmak istersiniz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
İngilizce kursu istiyorum	2	8,7	8,7	8,7
karate kursu, futbol vb. spor kursu istiyorum	1	4,3	4,3	13,0
gezi istiyorum	2	8,7	8,7	21,7
hafızlık çalışması	1	4,3	4,3	26,1
katılmıyorum ama istiyorum	3	13,0	13,0	39,1
katılmıyorum ve katılmak istemiyorum	5	21,7	21,7	60,9
evet etkinliklere katılıyorum	9	39,1	39,1	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 48: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Üçüncü Anket Sorusu

Okul dışı etkinliklere katılma durumlarını tespit etmeye yönelik bu soruda öğrenciler %39,1 oranla okul dışı etkinliklere katıldıklarını ifade etmişlerdir. %13 oranında öğrenci herhangi bir etkinliğe katılmadığını ama katılmak istediğini belirtmiştir. %21,7 oranında öğrenci hiç bir etkinliğe katılmadığını belirtmekle birlikte, gelecekte katılmayı da istememektedir. Öğrenciler katılmak istedikleri etkinlik türleri %8,7 oranla İngilizce kursu, %4,3 ile karate, futbol ve çeşitli dallarda spor kursları olmuştur. %8,7 oranında öğrenci gezi etkinliği istediklerini iletmişlerdir. Bir öğrenci ise hafızlık çalışması yaptığını ifade etmiştir.

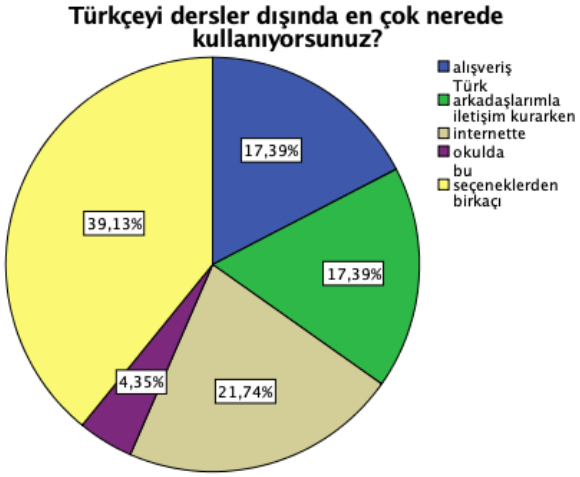


Üniversiteyi nerede okumak istiyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Türkiye'de	16	69,6	69,6	69,6
Kendi ülkemde	1	4,3	4,3	73,9
Avrupa ya da Amerika'da	3	13,0	13,0	87,0
Bilmiyorum	3	13,0	13,0	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 49: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Dördüncü Anket Sorusu

Bu soruda öğrencilere üniversiteyi nerede okumak istedikleri sorulmuş ve %69,6 oranla en çok alınan yanıt Türkiye olmuştur. Bunu %13 oran ile Avrupa veya Amerika'da bir üniversite okuma takip etmiştir. %4,3 ile bir öğrenci ülkesine dönmeyi isterken %13 oranda öğrenci henüz bilmediklerini ve karar vermediklerini ifade etmiştir.



Türkçeyi dersler dışında en çok nerede kullanıyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
alışveriş	4	17,4	17,4	17,4
Türk arkadaşlarımla iletişim kurarken	4	17,4	17,4	34,8
internette	5	21,7	21,7	56,5
okulda	1	4,3	4,3	60,9
bu seçeneklerden birkaçı	9	39,1	39,1	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 50: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Beşinci Anket Sorusu

Öğrencilerin Türkçeyi en çok nerede ve hangi şartlar altında kullandıklarına yönelik soruda en büyük payda %21,7 ile internet kullanımı olmuştur. Bunu 17,4'er oranla online alışveriş ve Türk arkadaşlar ile iletişim kurma amaçları takip etmektedir. %4,3 yalnızca okulda kullandıklarını ifade ederken %39,1 bu birkaçını ya da hepsini gerçekleştirmek amacıyla Türkçe kullandıklarını belirtmişlerdir.



Bilgisayarda neler yapıyorsunuz? Ne tür oyunlar oynuyorsunuz?

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
bilgisayar kullanmıyorum	3	13,0	13,0	13,0
bilgisayar oyunları	5	21,7	21,7	34,8
alışveriş yapmak için	1	4,3	4,3	39,1
ders çalışmak için youtube vb.	4	17,4	17,4	56,5
bu seçeneklerden birkaçı	6	26,1	26,1	82,6
kodlama	2	8,7	8,7	91,3
Sosyal medya kullanıyorum	2	8,7	8,7	100,0
Toplam	23	100,0	100,0	

Şekil 51: Türkçe Öğrenme Geçmişini ve Alışkanlıklarını Tespit Etmeye Yönelik On Altıncı Anket Sorusu

Öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri süreyi ne yönde harcadıklarını tespit etmeyi amaçlayan bu soruda %26,1 ile bulunan seçeneklerden hepsi ya da birkaçını aynı anda amaçladıkları görülmüştür. Bu etkinliklerden paydası en yüksek olan %21,7

oranla araba yarışı, futbol ve diğer spor oyunları gibi bilgisayar oyunları olurken %17,4 ile Youtube ve benzeri platformlardan ders çalışmak için bilgisayar kullanmak olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra %8,7 ile kodlama, %8,7 ile sosyal medya ve %4,3 ile online alışveriş amaçlı kullanımlar göze çarparken, %13 oranında öğrenci bilgisayar kullanmadığını ifade etmektedir.

4.2. Etkinlikler

Çalışmada kullanılan Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı 2018 yılında birinci baskı olarak MEB yayınları tarafından basılmıştır. Dokuz üniteden oluşan kitap önce kitap tanıtımı ile başlamıştır. Her ünitenin kapak sayfasında verilen karekod uygulaması ile öğrencilerin resim, video, animasyon, konuyla ilgili sorular ve çözümleri gibi ilave kaynaklara ulaşımına olanak sunulmuştur. Kapak sayfasının devamında hangi konuların neden ve niçin öğretileceği öğrencilere belirtilmiştir. Ünitelerde dört temel beceriye yönelik etkinliklerin öncesinde metne dikkat çekmek ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ölçmek amacıyla hazırlık bölümlerinde çeşitli sorular verilmiştir. Metin içlerinde sarı kutularda metnin içeriği ve yazarı hakkında kısa bilgiler bulunmaktadır. Metin sonlarında metinlerin anlaşılabilmesi için öğrencilere cümlenin bağlamından hareketle tahmin edemeyeceği varsayılan kelime ve kelime gruplarının anlamları sunulmuştur. Verilen edebî türün ortaya çıkışı ve metnin tarihsel dönem ile ilişkisi seçilen metin çerçevesinde gösterilmiştir. Kitapta değerler ve belirlenen kazanımlar (MEB Öğretim Programı, 2018, 19-29) çerçevesinde metne yönelik anlama ve çözümleme soruları verilmiştir. Metinler sonrasında yazarların veya şairlerin hayatları, edebî kişilikleri ve eserleri hakkında kısa biyografileri sunulmuştur. Ardından metin üzerinden işlenen dil bilgisi konuları ve uygulamaları gösterilmiştir. Öğrencilerin değerler ve kazanımlar çerçevesinde ünite boyunca araştırmaları beklenen konular araştırma görevi altında belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere ünitenin işlendiği süre boyunca okumaları tavsiye edilen edebî türe yönelik kitap listeleri sunulmuştur. “Sıra sizde” bölümlerinde farklı edebî metinlere ait parçaların karşılaştırmaları ile konuyla ilgili yapılması istenen yorumlar verilmiştir. Kitapta edebî dönemlere ait çok çeşitli ve bazen son derece yoğun ve dili ağır olan pek çok esere yer verilmiştir. Unutulmamalıdır ki bu kitap Türk eğitim sisteminde, Türkiye’de eğitim görmüş Türk çocukları hedef alınarak hazırlanmış bir ders kitabıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin seviyesi ve hazırbulunuşluk düzeyleri için uygun değildir.

Kitabın ilk ünitesi edebiyata giriş niteliğindedir. Edebiyatın tarih ve din ile ilişkisi, Türk Edebiyatı'nın tarihî dönemleri ve gelişimi ele alınmıştır**.** Ders kitabı, edebî türlere ait eserlere ikinci üniteden itibaren yer vermekte ve ilk olarak hikâye türü ile başlamaktadır. Bu nedenle bulgulara ikinci üniteden itibaren yer verilmektedir. Her edebî türde verilen her eser için farklı kazanımlar hedeflenmiştir. Aşağıda üniteler ve ünitelerden seçilen edebî eserler, seçilme sebepleri ve bu türler için hedeflenen kazanımları ile birlikte tek tek ele alınmıştır.

4.2.1. Ünite 2: Hikâye (Yüksek Ökçeler)

10. sınıf Türk dili ve Edebiyatı kitabının ikinci ünitesi hikâye türünü kapsamaktadır. Bu ünitede *Deli Dumrul Destan Beyânı, Aslı ile Kerem, Leyla vû Mecnun, Hayber Kalesi Cengi, Kediler* ve *Yüksek Ökçeler* eserleri bulunmaktadır. Sadeleştirme için yalın ve açık bir anlatım diline sahip olan Ömer Seyfettin'in *Yüksek Ökçeler* hikâyesi tercih edilmiştir. Ayrıca metinde bulunan çok dilli ve çok kültürlü karakterler, yemek ve moda kültürüne dair kavramlar ile öğrencilerin hedef dil kültürü ile bağ kurabileceği ve kültürlerarası etkileşim sağlayabileceği düşünülmüştür.

Metinde "Fiil + Ar + DI + kişi eki" ve "fiil + -mAz + DI + kişi eki" yapılarının biçim, işlev ve yapıları bakımından örnekler sunulmuş, işlev ve kullanımlarının öğrenci tarafından ayırt edilebilmesi ve bu eklerin uygun bağlamlarda kullanılabilmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca çeşitli sözcük gruplarına, eş anlamlı sözcüklere ve deyimlere yer verilmiştir. Atasözleri ve deyimler aracılığı ile hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ek olarak karakterler betimlenmeye çalışılmıştır. Hikâyedeki karakterlerin özellikleri göz önünde bulundurularak belirlenen ve karikatürleriyle öğrencilere sunulan "burnunun dikine gitmek, foyası meydana çıkmak, besle kargayı oysun gözünü, sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer" gibi deyim ve atasözleri ile karakterleri eşleştirmeleri istenmiştir.

4.2.1.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Özgün metinde yapılan sezgisel sadeleştirme adımları (bknz. Bölüm 2.3.1.) şu şekildedir:

Sözcük Sıklığı: Sadeleştirme öncesindeki metinde bulunan ve Cambridge pet ile ket listelerinde bulunmayan sözcüklerden "kovmak (fire, dismiss), öfke (anger, temper), hizmetçi (maid, housemaid, servant), azap (torment yok pain var), baş dönmesi (dizziness, dizzy), rezillik (disgrace, infamy), rezil (infamous yok horrible var), alçak

(mean, vile), terbiye (manners yok polite var), terlik (slipper), solmak (wither, wane, fade), çıkarmak(ayakkabı) (take out), cambaz (acrobat), ayağı burkulmak (twist, buckle, sprain the leg), zorlamak (force), hararetli (intense, heated), ahlak (moral), evlatlık (foster, adopted child), dul (widow), yolsuzluk (irregular, illegality, corruption)" gerekli görülenler metinden çıkarılmış ve B1 seviyesinde sık kullanılan sözcükler ile değiştirilmiştir.

Sözcük Bilgisi: "Başlıca merakı temizlikle namusluluktu." ve "Eleni de, Gülter de son derece namusluydular." cümlelerindeki namus sözcüğü menfi ve müspet olarak barındığı geniş ve soyut anlamlar nedeni ile metinden çıkarılmış ve "güzel ahlak" kavramı ile değiştirilmiştir. Namus sözcüğü kullanım sıklığı açısından metinde kullanılan "iffet" manası da dahil olmak üzere Pet ve Ket sözcük listelerinde de bulunmamaktadır. Böylece sezgisel olarak "sözcük bilgisi" ölçütü rehberliğinde uygun sözcük kullanımı sağlanmıştır. "Hele Mehmet'in namusuna diyecek yoktu. Konuşurken gözlerini kaldırıp insanın yüzüne bile bakmazdı." cümlelerinde yine "namus" yerine "terbiyeli", "hele" yerine ise "özellikle" sözcükleri kullanılarak öğrenciler için daha somut olan ve daha aşina oldukları sözcükler seçilmiştir. Öğrencilerin aşina oldukları sözcüklere yer verilerek anlamaları kolaylaştırılmıştır.

Uzamsallık: "Hatice Hanım, köşkten hiçbir yere çıkmadığı için işi gücü adamlarını denetlemekti. Sürekli odaları dolaşır, tavan arasına çıkar, mutfağa inerdi." cümlesi "Hatice Hanım köşkten dışarı hiç çıkmazdı. İşi gücü çalışanlarını denetlemekti." şeklinde kısaltılmıştır. "Denetlemek" sözcüğü durum ve ortama uygun bir hareket fiili olarak "uzamsallık" sağladığı için korunmuştur. "Bu yüksek ökçeler ile merdivenleri takır tukur inerdi. Ayağı burkulmadan bir aşağı bir yukarı koşardı." cümlelerinde "merdivenleri inmek", "bir aşağı bir yukarı koşmak" kullanımları ortam ve mekâna uygun hareketli fiil kullanımı ve "uzamsallığa" örnek olarak gösterilebilir. Diğer bir örnek ise "Eleni sen niye gelmiyorsun?.." ve "Yakalanacağız diye korkuyorum." cümlelerinde gelmek ve yakalanmak hareket fiilleri ile durum ve eylemin gerçekleştiği mekân öğrencilere sezdirilmiştir. Bu cümlelerin sadeleştirme öncesi barındırdığı Müslüman aşçının gayrimüslim hizmetçiyi gece odasına davet etmesine yönelik uygunsuz davranışlara yönelik manalar tamamen çıkarılmıştır. Öğrencilerin bu tarz konular ile muhatap olma, öğretmenin bu cümlelerin anlamlarını sınıf ortamında anlatmaya çalışma durumları, öğrencilerin dili edinim yaşları ve dil seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur.

Sözcüksel eşgönderimlilik: "Paraları meydanda dururdu." cümlesi "Parasını saklamazdı, paraları meydanda dururdu" olarak değiştirilmiş ve cümle içerisinde birbirini açıklayan zıt anlamlı sözcükler kullanılarak kavrama kolaylaştırılmıştır. Ayrıca "Gülten ve Eleni ortada yoktu." cümlesinde görüldüğü gibi "meydanda durmak" ve "ortada olmak" sözcük grupları metin içinde farklı cümlelerde birbirlerinin yerine kullanılarak içerik örtüşmesi sağlanmıştır. Yine "Hizmetçilerin hatalarını artık görmüyordu. Yeniden mutlu ve huzurluydu. Yine başı dönüyordu ama doktoru çağırmadı. Çünkü doktorun ne diyeceğini biliyordu. Ve yüksek ökçeleri çıkarmaya niyeti yoktu. Hiç olmazsa artık yüreğim rahat., diyordu." cümlelerindeki "mutlu ve huzurluydu" ile "artık yüreğim rahat" kullanımları "içerik örtüşmesi" sağlamakta ve birbirlerini açıklayarak anlamayı kolaylaştırmaktadır. "Hatice Hanım'ın temizlik ve terbiye merakından başka bir de yüksek ökçe merakı vardı. Güzel, tombul ve cıvıl cıvıl bir kadındı. Fakat boyu çok kısaydı. Bu yüzden evin içinde bile bir karış topuklu ayakkabı veya terlik giyerdi. Sanki bir cambaza dönmüştü." cümlelerinde eş anlamlı olan ökçe ve topuk sözcükleri peş peşe kullanılarak "alt anlamlılık" sağlanmıştır. Böylece kendilerine yabancı olan ama aynı zamanda hikâyenin adında geçen "ökçe" sözcüğü, daha çok bilinen ve kullanılan eş anlamlısı "topuk" sözcüğünün kullanılması ile sözcükler metin içinde kendi kendini açıklamıştır. *"Sözcüksel eşgönderimlilikler"* öğrencilere metin içinde sunulan küçük ipuçlarıdır ve anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Zamansal Tutarlılık: "Göztepe'deki köşkünü her sabah hizmetçi Eleni ve evlatlığı Gülter ile beraber temizlerdi. Aşçısı Mehmet'in her gün tıraş olmasını isterdi. Zavallı Bolulu oğlanı tepeden tırnağa kadar beyaz kıyafet giymeye zorlardı." biçiminde parçalara bölünen cümle, geniş zamanın hikâye anlatma anlamında kullanılan "-ArDI" çekimi ile "dilbilgisel zaman tutarlılığı" sağlanmıştır. Bu çekim sezgisel olarak hikâyenin akışı için uygun görülmüş ve cümlelerdeki yüklemlerin dilbilgisel zaman tutarlılığı metin boyunca sürdürülmüştür.

Nedensel Tutarlılık: "Hatice Hanım doktorun tavsiye ettiği yünden terlikleri satın aldı. Terlikler gerçekten çok rahattı. İki gün içinde başının dönmesi geçti, hiç ağrısı kalmadı. Fakat ruhu derin bir azap duydu." olarak sadeleştirilen cümlede eylemler arası nedensel tutarlılığı sağlamak amacıyla "fakat" bağlacı kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin karakterin duyduğu azap ile artık topuklu giymemesi arasındaki sebep-

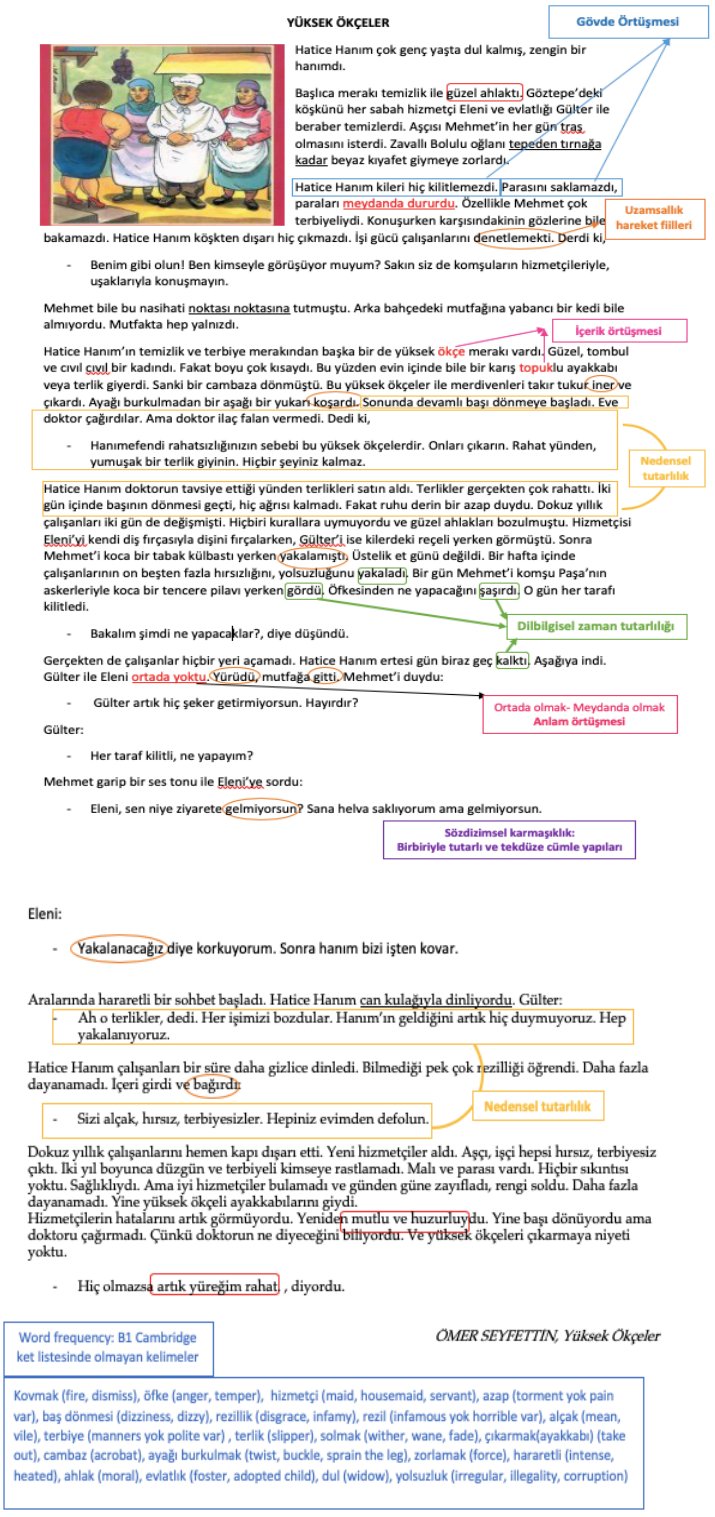
sonuç bağlantısını kavramaları kolaylaştırılmıştır. Metinde sebep-sonuç ilişkisini gösteren bağlaçlara ve söylem bağlayıcılarına yer verilmiştir.

Metindeki Sözcük Sayısı: Gerek uzun cümlelerin kısaltılması, gerek öğrencilerin dil seviyelerinin üzerinde kalan sözcüklerin basitleştirilmesi veya metinden çıkarılması, gerekse metnin uzunluğunun kontrol altında tutulması yoluyla metindeki sözcük sayısı azaltılmıştır. Böylece okunabilirlik artırılmıştır.

Metnin Uzunluğu: Metin öğrencilerin dil seviyesi ve dersin süresi dikkate alınarak ortalama 1 sayfa olacak şekilde kısaltılmıştır. Bir sayfalık bir metnin gerek öğrencilerin akıllarında tutması gereken bilgi miktarı gerek akıcılık ve anlaşılabilirlik gerekse derste metne ayrılabilecek zaman açısından uygun olduğu görülmüştür.

Sözdizimsel Karmaşıklık: Metinde sözdizimsel tutarlılığı sağlayabilmek için basit ve birbiriyle tutarlı cümle yapıları kullanılmıştır. Kitapta özgün metinde kullanılan resim yerine kavramayı ve somutlaştırmayı kolaylaştırmak amacıyla hikâyede anlatılan karakterleri de içeren yeni bir resim seçilmiştir. "Hatice Hanım, çok genç yaşta dul kalmış, zengin bir hanımcağızdı." cümlesindeki "hanımcağızdı" sözcüğü "hanımdı" olarak değiştirilmiştir. Yapım ekleri öğrencilerin en çok zorlandığı konulardan biri olduğu için daha ilk cümleden öğrencilerin kavrama sıkıntısı yaşamasını önlemek adına "cAğIz" yapım eki çıkarılmış ve metnin akıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca "Kileri kilitlemezdi." cümlesine "Hatice Hanım kileri hiç kilitlemezdi." olarak özne eklenmiş ve eylemi yapan kişi belirginleştirilmiştir. Böylece kileri kilitleyenin kim olduğu ortaya çıkarılmış, "sözdizimsel açıdan" kavrama kolaylaştırılmıştır. "Göztepe'deki köşkünü hizmetçi Eleni ve evlatlığı Gülter ile her sabah beraber temizler, aşçısı Mehmet'i her gün tıraş ettirir, zavallı Bolulu oğlanı tepeden tırnağa kadar beyazlar giymek zorunda bırakırdı.", cümlesi çok uzun olduğu ve öğrencilerin anlaması ve hatta aklında tutması gereken çok bilgi barındırdığından "sözdizimsel karmaşıklığı azaltmak" için basit ve kısa cümleler hâline dönüştürülmüştür. Bunlara ek olarak öğrencilerin çok zorlandığı başka biri konu olan fiilimsiler kavrama kolaylığını sağlamak adına cümleden çıkarılmış ama zarf fiil "-ken" cümlede tutulmuştur. Bu vesile ile "sözdizimsel karmaşıklık" öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak basitleştirilmeye çalışılmıştır: "*Hele* Mehmet'in namusuna diyecek yoktu. *Konuşurken* gözlerini *kaldırıp* insanın yüzüne bile bakmazdı." cümleleri "*Özellikle* Mehmet çok terbiyeliydi. *Konuşurken* karşısındakinin gözlerine bile bakamazdı." şeklinde değiştirilmiştir. Uzun ve karmaşık cümlelerin basit cümle hâline

getirilmesi, zarf fiillerin azaltılması, yapım eklerinden isim cümlesine geçiş ve eksiltmeyi gidermek için açık özne kullanılması ile sözdizimsel düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.



Şekil 52: "Yüksek Ökçeler" Hikâyesinin Sezgisel Sadeleştirmesi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 68-69'dan F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.1.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

Aracılık stratejileri gereği *"önceki bilgiler ile bağlantı kurma"* ilkesinden yola çıkılarak hazırlanan PPT sunumu ile metni öğrencilere sunmadan önce onlara kendi kültürleri ile ilgili sorular yöneltilerek var olan bilgileri harekete geçirilmiştir. Önceki bilgileri ile karşılaşacakları yeni bilgiler arasında karşılaştırma yapıp, bağlantı kurmalarına ortam sağlanmıştır. *"Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesine"* yardımcı olabilmek için çalışma metin, öncesi, sırası ve sonrası olarak üç adıma bölünmüştür. Metin öncesinde öğrencilere hikâye metni ile örtüşen bir animasyon filmi seyrettirilip izlerken eş zamanlı dinleme etkinliği yapılarak karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesindeki ilk adım olan metin öncesi çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde öğrencilere hikâyedeki olayları daha açık bir şekilde açıklamak için tür değiştirilmiştir. Daha sonra metin işlenirken görsel sözcük bilgisinden faydalanılmış, sözcükler somutlaştırılarak okunabilirlik artırılmıştır. Metin sonrasında ise okuduğunu anlama etkinliğinde sorulan sorular ile öğrencilerin metinle ilgili konu, ana fikir, olay örgüsü bölümlerini anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiştir. *"Dilin uyarlanması"* ilkesi dikkate alınarak görsel sözcük bilgisi oluşturulmuştur. Terminolojinin anlaşılabilmesi için kullanılan görseller ile sözcükler somutlaştırılmıştır. *"Metnin uygun hâle getirilebilmesi"* için metnin bel kemiği olan serim, düğüm ve çözüm kısımlarındaki önemli bilgiler vurgulanmış, ancak sürekli tekrar ve özetlerden kaçınılmıştır.

4.2.1.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Beni Ne Kadar Tanıyorsun?"

Hikâye öğrencilerle işlenen ilk dersin ilk türüdür. Metin sunulmadan önce yapılan sezgisel sadeleştirmeyi destelemek ve anlaşılabilirliği artırmak için hazırlık etkinliği olarak öğrencilere hikâye ile birebir uyuşan Yüksek Ökçeler animasyon filmi izletilmiştir. Eş zamanlı olarak *"belirli bilgilerin yazıya aktarılması"* ölçeği gereği hazırlanan dinleme sırası çalışma kâğıdını doldurmaları beklenmiştir. Elbette öncesinde bilinmediği varsayılan sözcükler ya da öğrencilerin anlamadıkları sözcük ve sorular açıklanmıştır.

Metni işlemeden önce ilk olarak *aracı metin* ölçekleri doğrultusunda hazırlanan PPT sunumunda, okuma öncesinde etkinliği olarak metinde geçen yemek kültürümüze özgü kavramlar (Türk kahvaltısı>reçel>öğrencinin kültüründeki benzerlikler) ile öğrencilerin önceki bilgilerini etkin hâle getirme, benzerlik ve farklılıkların farkına varmalarını ve hedef dil Türkçe ile kültürü arasında bağ kurmaları amaçlanmıştır. Yine

geçmişten günümüze moda aracı kavramından yola çıkarak yöreselden modern tarza kadar Türk giyim tarzları öğrenciler ile paylaşılmış, kendi kültürleri ile benzerlik ve farklılıklar üzerine sohbet edilmiş ve *aracı kavram* ölçeği doğrultusunda öğrenciler *"kavramsal sohbetlere teşvik*" edilmiştir. Moda konusu "topuklu/ökçeli ayakkabı" ile bağlanmış ve hikâyenin adında geçen ökçe sözcüğünün böylece öğrencinin zihninde somutlaşması sağlanmıştır. Bu noktada *aracı iletişim* ölçeği olan *"çok kültürlü alanın kolaylaştırılması"* doğrultusunda öğrencilerin arasında kültürel alışkanlıkların, kuralların ve bakış açılarının anlaşılması teşvik edilmiştir.

İkinci olarak sadeleştirilen edebî metin *aracı metin* olarak sunulmuştur. Aracı metnin *"belirli bilgilerin yazı dilinde aktarılması"* ölçeği ışığında hazırlanan okuma sonrası okuduğunu anlama etkinliği ile öğrencilerin okudukları edebî metne dair bilgileri yazılı olarak aktarmaları istenmiştir. Böylece sadeleştirilen metnin anlaşılabilirliği de ölçülmeye çalışılmıştır.

Ardından görselleştirilmiş sözcük bilgisi ile öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak bilmeyebilecekleri varsayılan sözcükler öğrencilere anlamayı kolaylaştırıcı görseller ile sunulmuş ve *aracı metin* olarak kullanılmıştır. Böylece kavramsal somutlaştırma sağlanmıştır.

Sonrasında *aracı metnin* *"yaratıcı metinlerin edebî metinleri de içeren) incelenmesi ve eleştirisi"* ölçeği doğrultusunda hazırlanan PPT sunumu etkinliğinde öğrenciler ile birlikte metnin serim, çözüm ve düğüm bölümlerinin uygun atasözleri ve deyimler ile eşleştirilmiştir. Bu etkinlikte aynı zamanda *aracı kavramın* *"anlam oluşturmak için iş birliği yapma"* ölçeği rehberliğinde, öğretmen ve sınıftaki bazı öğrenciler sosyal aktör olarak etkin görev almış ve etkinliğin gerçekleşmesinde aracı bir rol oynamışlardır. Aynı şekilde hikâyede geçen karakterleri anlatan deyim ya da atasözleri de aynı yöntemle belirlenmiştir.

Son olarak *aracı metnin* *"yaratıcı metinlerin (*edebî *metinleri de içeren) uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler"* ölçeği doğrultusunda tasarlanan sanat çalışması[5] ile emoji ve karakterleri ifade eden görsellerden faydalanarak bir elin parmaklarına her metindeki dört karakterin öğrencilerde uyandırdıkları duyguları ve karakteristik

[5] Sanat eğitmeni akademisyen Sabrina Wegner'in https://aspacetocreateart.com/2018/01/06/hands-past-and-future-mixed-media-art-therapy-project/ sitesinden esinlenilmiş ve Türkçe öğretimine uyarlanmıştır.

özelliklerini sırayla tanımlamaları istenmiştir. Avuç ortasına hikâye ile ilgili bir fikir, düşünce vb. cümlesi yazmaları beklenmiştir. Böylece öğrencilerin sanat etkinliği ile metindeki karakterlerin sosyokültürel ve karakteristik özelliklerini incelemeleri, metnin ana fikrini belirlemeleri sağlanmıştır.

4.2.1.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma: Seçilen hikâye metni Türkiye'deki çok kültürlülüğü yansıtmakta ve burada yaşayan azınlıklara yer vermektedir. Ayrıca metinde yeme içme kültüründen, adab-ı muaşeret kurallarına, kültürel davranışlardan örf ve âdetlere pek çok millî unsur bulunmaktadır. Üstelik günlük hayatta sıklıkla kullanılan çeşitli kalıp kullanımlar vardır. Öğrencilere sunulan metinle birebir eşleşen animasyon filmi ile metinde bulunan farklı kültürlerden karakterlerin şive ve karakteristik özellikleri de yansıtılmıştır. Bu açılardan metin öğrencilerin Türkiye'deki kültürel, toplumdilbilimsel, edimbilimsel kalıpların farkına varıp onlara göre hareket etmelerine ortam hazırlamaktadır.

4.2.1.5. Hikâye Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

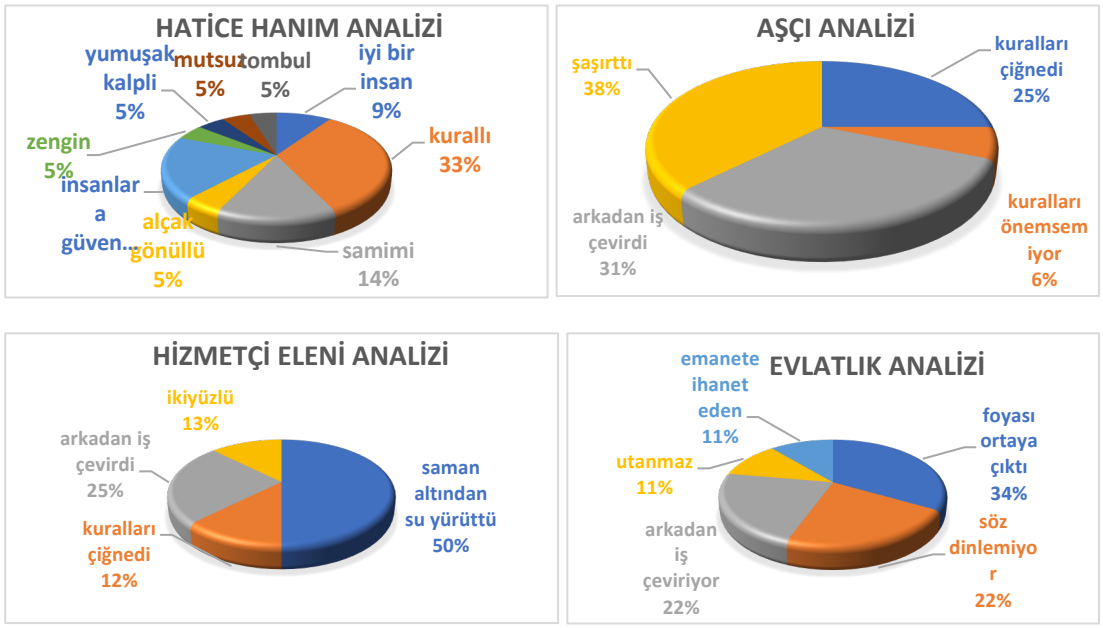
Öğrencilere, sadeleştirilen Yüksek Ökçeler hikâyesine yönelik sınıf içinde üç çalışma kâğıdı uygulanmıştır. Bunlardan ilki dinleme esnası etkinliğidir. Hikâyenin kısa çizgi animasyon filmi dinleme becerisinin ölçülmesi amacıyla öğrencilere izletilmiş ve izlerken doldurmaları için yedi soruluk bir çalışma kâğıdı verilmiştir. Öğrencilerin cevaplaması gereken ilk soru hikâyenin adına yönelik olandır. Katılan bütün öğrenciler bu soruyu doğru cevaplamıştır. İkinci soruda baş kahramanın ismi ve kimlerle birlikte yaşadığı sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin çok büyük bir kısmı tam cevap vermiş, bir kişi boş bırakmış, iki kişide sadece kahramanın adını yazmıştır. Üçüncü soruda baş kahraman Hatice Hanım'ın kişilik özellikleri sorulmuştur. Çeşitli cevaplar gelmekle birlikte genel olarak bütün öğrenciler güzel ahlâkından, adaletinden ve maddi durumundan bahsetmiştir. Dördüncü soruda Hatice Hanım'ın hizmetçilerinin özellikleri sorulduğunda, bütün öğrenciler genel olarak ahlakî açıdan değerlendirmeler yapmış ve karakterlerin olumsuz özelliklerinden bahsetmişlerdir. Beşinci soruda Hatice Hanım'ın sağlık durumu ve problemi sorulmuştur. Bütün öğrenciler baş dönmesi ve topuklu terlik arasındaki bağı kurmuştur. Altıncı soruda hikâyedeki problemin çıkış noktası sorulmuştur. Öğrencilerin yarısı problemi terlikleri artık giymemesine, yarısı ise hizmetçilerin ihanetine bağlamıştır. Yedinci ve son soruda ise hikâyenin sonunda Hatice Hanım'ın izlediği yol ve bulduğu çözüm sorulmuştur. İki

öğrenci tam cevap verirken diğerleri bu soruda birbirinden farklı noktalara değinmişlerdir.

İkinci etkinlik olarak öğrencilere metin sonrası okuduğunu anlamaya yönelik sekiz soruluk bir çalışma kâğıdı uygulanmıştır. Çalışma kâğıdındaki ilk soruda öğrencilerin olay örgüsünü kısaca sıralamaları istenmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerin büyük bir kısmı olay örgüsünü doğru olarak sıralamıştır. İkinci soruda öğrencilerin metinde Hatice Hanım'ın özellikleri ile ilgili geçen cümlelerin altlarını çizmeleri istenmiştir. Katılan öğrencilerin hepsi ilgili yerlerin altını çizmiştir. Üçüncü soruda öğrencilere hikâyenin düğümünde oluşan sorun sorulmuştur. Bir öğrenci yüksek ökçelerden bahsetmiş, kalan öğrencilerin hepsi evdeki hizmetçilerin ve evlatlığın ahlakî özelliklerinden bahsetmişlerdir. Dördüncü soruda hikâyede geçen soruna bulunan çözüm sorulmuştur. Bu soruda öğrenciler çeşitli cevaplar vermekle birlikte, genel olarak terlik açısından ele almışlardır. Beşinci soruda hikâyede bulunan çözümün başarılı olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu soruya olumlu cevap vermiştir. Altıncı soruda öğrencilere hikâyenin verdiği mesaj sorulmuştur. Katılan öğrencilerden biri ökçe giyinmemeyi öğütlerken geri kalanlar ahlâki değerlerin öneminden bahsetmişlerdir. Yedinci soruda öğrencilere kıyafet tarzının insan hayatındaki önemine inanıp inanmadıkları sorulmuştur. Katılan öğrencilerin biri kararsız kalırken sınıf ikiye bölünmüştür. Yarısı kıyafetlerin önemini vurgularken diğer yarısı önemli olmadığını söylemiştir. Sekizinci ve son soruda öğrencilere hikâyede beğendikleri kısımların neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu noktada Hatice Hanım'ın özelliklerine ve aldığı kararlara yönelik beğenilerini belirtmişlerdir.

Son etkinlik olan sanatla karakter analizinde öğrencileri bir el resminin olduğu boş bir kâğıt verilmiştir. Hikâyedeki dört karakterin her birinin resmini bir parmağa yapıştırmaları, o karakter ile ilgili hissettiklerini emojileri ve renkli boya kalemlerini kullanarak sanatsal bir biçimde ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca karakterle ilgili can alıcı birkaç kelime ya da bir cümle yazmaları istenmiştir. Elin avuç içine ise hikâye ile ilgili bir mesaj cümlesi yazmaları istenmiştir. Hatice Hanım karakteri ile ilgili olarak öğrenciler büyük oranda kurallı olduğunu belirtmiş, ikinci olarak samimi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Hatice Hanım'la ilgili yaptığı diğer tanımlamalar ise iyi kalpli, tombul, kolay güvenen, alçak gönüllü, yumuşak kalpli, zengin ve mutsuz olmasıdır. Aşçı karakterinin analizinde öğrencilerin en yüksek orandaki düşüncesi

aşçının onları şaşırtmış olmasıdır. Bu düşünceyi arkadan iş çeviren, sonra ise kuralları çiğneyen biri olması takip etmiştir. Son olarak ise kuralları önemsemediğini ifade etmişlerdir. Hizmetçi Elena'nın karakteri hakkında en çok yapılan tespit saman altından su yürüten kişiliğine yönelik olmuştur. Bu tespiti arkadan iş çevirmesi takip etmiştir. Son olarak ise ikiyüzlü ve kuralları çiğneyen bir kişi olarak tanımlanmıştır. Son karakter olan evlatlığın karakter analizinde öğrenciler Gülter' in foyasının meydana çıktığını arkadan iş çevirdiğini ve söz dinlemediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca utanmaz ve emanete ihanet eden bir karakter olduğunu da belirtmişlerdir. Karakter analizlerine bakıldığında öğrencilerin karakterleri ahlâk ve görgü kuralları ile vefa bağlamında ele aldıkları görülmektedir. Genel olarak hikâyedeki karakterlerin özellikleri ele alındığında, öğrencilerin sadeleştirilen metni iyi bir şekilde anladıkları ve doğru analizler yaptıkları görülmektedir.



Şekil 53: Yüksek Ökçeler Hikâyesinin Karakter İnceleme Verileri

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından alınan yanıtlar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda, uygulanan aracı stratejilerin, sadeleştirilmiş metne ve aracı etkinliklere iyi bir hazırlık sağladığı gözlemlenmiştir.

Aracı metin olarak sunulan PPT sunumu ile atasözleri ve deyimlerin hikâye metni ve metindeki karakterler ile bağdaştırılması, çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma yetkinliğinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Karakter analizinin sanatsal bir çalışma ve emojiler ile yapılması, sosyal medya unsurları ile desteklenerek çağa

uygun hâle getirilerek öğrencilerin derse katılım isteklerini ve motivasyonlarını artırmıştır.

Tablo 5: Hikâyenin Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

Edebî Tür ve Eser	**Aracı Etkinlikler**	**Aracı Stratejiler**	**Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlik**	**Hedeflenen kazanım**
Hikâye Yüksek Ökçeler	**Aracı Metin/** **Belirli bilgilerin yazı ya da konuşma diline aktarılması:** **a.** Metindeki konu, olay örgüsü, karakterler doğrultusunda hazırlanan okuduğunu anlama etkinliğinin öğrencilere sunulması **b.** Öğrencilerin okunan hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun atasözü veya deyimleri tespit etmeleri ve önermeleri **c.** Öğrencilerin hikâyeden birebir uyarlanmış animasyon filmini izlemesi ve dinleme etkinliği ile verilen çalışma kâğıdını doldurmaları **d.** Metin öncesi öğrencilere metni anlatan bir animasyon filminin aracı metin olarak sunulması. **Edebî metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler:** **a.** Metnin öğrencilerin dil seviyesine (B1) göre sadeleştirilmesi **b.** Sanat etkinliği ile metindeki karakterlerin sosyokültürel ve karakteristik özelliklerini inceleme, metnin ana fikrini belirleme **Aracı Kavram:** **a.** Moda kavramından yola çıkarak bunun "topuklu/ökçeli ayakkabı" ile bağlanması ve hikâyenin adında geçen ökçe sözcüğünün böylece öğrencinin zihninde somutlaştırılması **b.** Moda ve yemek kültürü hakkında bir PPT sunumu hazırlanarak, öğrencilerin Türk dili ve kültürü ile kendi dil ve kültürleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark etmelerinin, yani hedef dil ile bağ kurmalarının sağlanması. **Aracı İletişim:**	**Önceki bilgiler ile bağlantı kurma:** **a.** PPT sunumu ile metni öğrencilere sunmadan önce onlara sorular yönelterek ön bilgilerini harekete geçirme **b.** Önceki bilgileri ile karşılaşacakları yeni bilgiler arasında karşılaştırma yapıp bağlantı kurmalarını sağlama **Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** Metni, okuma öncesi, sırasında ve sonrası olarak üç adıma bölme. **a.** Okuma öncesinde öğrencilere hikâye metni ile örtüşen bir animasyon film sunulmuş ve dinleme etkinliği yaptırılmıştır. Bu şekilde öğrencilere hikâyedeki olayları daha açık bir şekilde açıklamak için tür değiştirimi **b.** Okuma sırasında görsel sözcük bilgisinden faydalanma **c.** Okuma sonrasında okuduğunu anlama etkinliği ile öğrencilerin metinle ilgili konuyu, ana fikri, olay örgüsünü anlamalarını ölçme **Dilin uyarlanması:** **a.** Görsel sözcük bilgisi oluşturma. Terimlerin, mecazların, deyişlerin, vb. anlaşılabilmesi için kullanılan görseller ile sözcükleri somutlaştırma **b.** Metnin incelenmesinde atasözleri ve deyimler karikatürlerinden faydalanma ve ana fikrine ve	**Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma:** Kültürel, toplumbilimsel, edimbilimsel kalıpların farkına varma ve onlara göre hareket etme (ADOÇP, 2018:157-161)	**1.** Hikâyenin ana fikrini belirleyebilme **2.** Hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerini belirleyebilme **3.** Karakter incelemesini yapabilme (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:70)

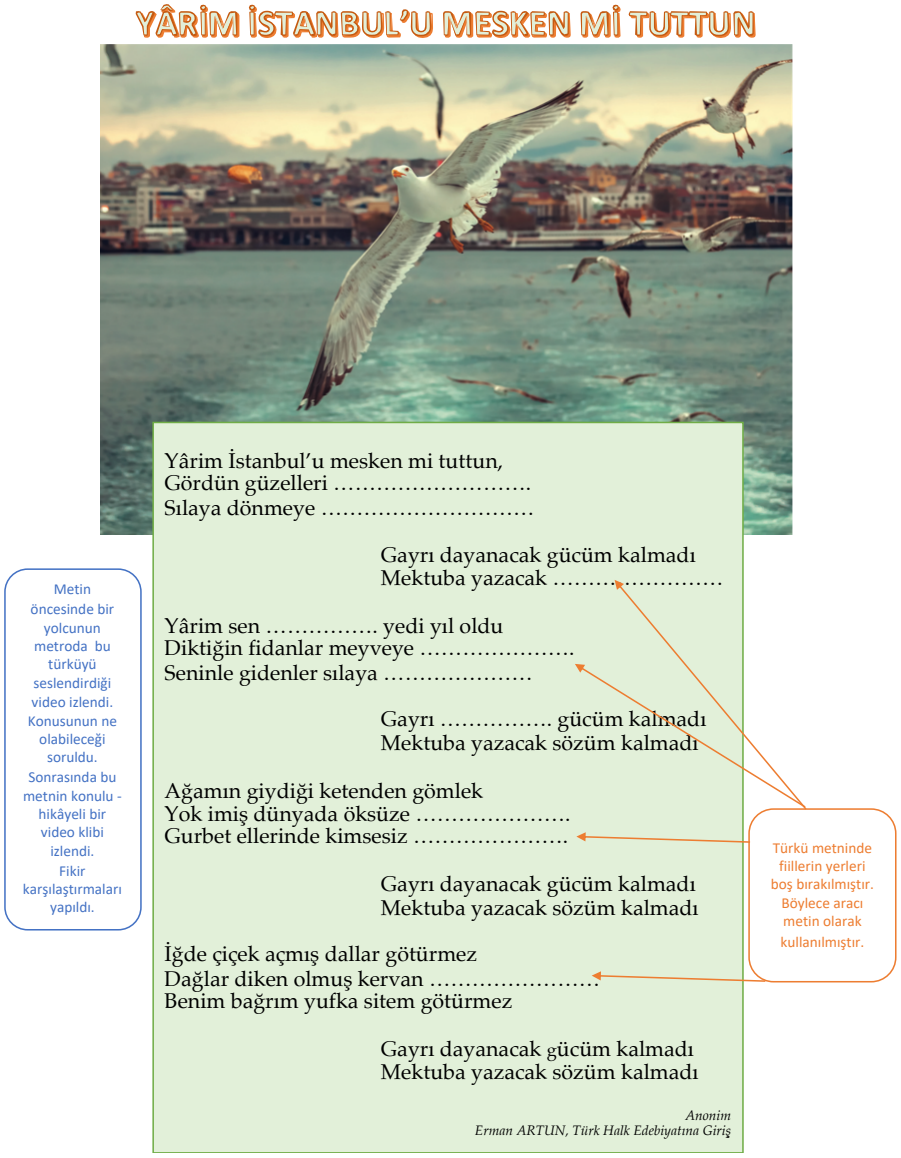
Katılımcılar arasında çok kültürlü alanın kolaylaştırılması, olası ayrıcalık alanları oluşturulması, ortak bir alan belirlenmesi için metinde de geçen yemek kültürü hakkında PPT sunumu ile bilgilendirmeler yapılması ve sorular sorulması (örneğin, "reçel") (ADOÇP 2018:105-125)	konusuna uygun karikatürlerin öğrencilerce belirlenmesi **Metnin uygun hâle getirilmesi:** Önemli bilgileri vurgulama, tekrar ve özetlerden kaçınma (ADOÇP, 2018:128-129)

4.2.2. Ünite 3: Şiir (Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun?)

Türk Dili ve Edebiyatı kitabının üçüncü ünitesi şiirin çeşitli türlerini işlemektedir. Ünitede sagu, koşuk, gazel, nefes, ilahi, kaside, koşma, şarkı ve türkü gibi eserler bulunmaktadır. Türkü dışındaki eserler gerek günümüzde kullanılan günlük Türkçeden uzak olmaları, gerekse bazılarının yoğun kültürel içerikleri nedeniyle farklı kültürlerden gelen bu öğrencileri rahatsız edebilecekleri göz önünde bulundurularak hedef öğrenci grubumuz için uygun görülmemiştir. *"Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun?"* türküsü içerdiği ayrılık ve gurbet teması ile çok dilli ve çok kültürlü sınıfta ortak bir kavramsal zemin oluşturulmasına olanak sunmaktadır.

4.2.2.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Metin bir türkü olduğundan özgünlüğünün bozulmaması için sezgisel sadeleştirmeye yönelik herhangi bir uygulama yapılamamıştır. Ancak aracı etkinlik ve stratejiler ile metnin anlaşılabilirliği artırılmış ve işlenme süreci kolaylaştırılmıştır.



Şekil 54: "Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun?" Türküsünün İşlenişi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 104' ten alındı.

4.2.2.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

"Yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejiler" rehberliğinde ilk olarak *"karmaşık bilgilerin parçalara bölünerek"* anlaşılabilirliğin artırılması için türkü metni işlenmeden önce öğrencilere iki farklı video sunulmuştur. *"Önceki bilgileri hareket geçirmek"* ve öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef kültür arasında bağ kurup karşılaştırma yapabilmelerini sağlamak için son zamanlarda metroda çekilmiş popüler bir video izletilmiş ve çeşitli sorular ile türküyü nasıl buldukları sorulmuştur. Öğrencilerin zihinlerinde türkünün konusunun ne olabileceğine yönelik fikirler oluşturulmaya çalışılmıştır. Ardından *"ağır ve yoğun metnin genişletilmesi"* stratejisi doğrultusunda, öğrencilere bu sefer aynı türkünün popüler bir sanatçının kendine özgü

bir hikâye yükleyerek çektirdiği video klip izletilmiştir ve şiir metni tür değiştirilerek öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin temalı klipten önceki düşünceleri ile sonraki düşünceleri arasındaki farklar hakkında sorular sorulmuştur. Kendi ülkelerindeki gurbete gitme amaçları üzerine kısa bir sohbet yapılarak öğrenciler *"kavramsal bir sohbete teşvik edilmiştir"*.

4.2.2.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Küreselleşirken Yerlileşmek"

Metin sadeleştirilemediği için kendisi bir *aracı* olarak kullanılmış ve ilk etkinlik olarak aile ve vatan hasreti hakkındaki türküde özellikle eylem fiillerinin yerleri boş bırakılmıştır. Öğrencilerin aracı kavramın *"akranlarla işbirlikçi etkileşime olanak verme"* ilkesi rehberliğinde dinlerken boşlukları birlikte doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmasını sağlamak için birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmalarına izin verilmiştir. Bu şekilde eş zamanlı olarak metindeki boşluklara yönelik fikir ve çözümleri birlikte yapılandırmalarına olanak sunulmuş, *"anlam oluşturmak için iş birliği yapmaları"* sağlanmıştır.

Bu öğrenciler yurtdışında okumakta ve daha sonra da yurtdışında kariyer yapmayı planlamaktadır. Bu nedenle *aracı kavram* olarak gurbet onlar için ortak bir zemin oluşturmaktadır. Bu şekilde öğrencilerin birbirlerine konuyla ilgili sorularak sorup yönlendirerek görüşlerini ifade etmeleri sağlanmış ve öğrenciler arasında *"kavramsal bir sohbet"* ortamı oluşturulmuştur.

"Çok kültürlü alanı kolaylaştırma" etkinliği ve ötekilik kavramından sıyrılıp öğrencilerin birbirlerine karşı empati geliştirmesi için *aracı iletişim* olarak gurbet temalı bir kavram haritası kullanılmıştır. Öğrencilerin verilen boşlukları kendi kültürlerinden ve geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak doldurmaları istenmiştir. Bu kavram haritası farklı kültürel norm ve bakış açılarını anlamalarına teşvik etmek için sorulardan yararlanılmış, özlemden kaynaklanan duyguları keşfetmek için kullanılmıştır.

Gerçek hayat görevi (real-life task) olarak, öğrencilerden çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırmaya yönelik yetkinliklerini geliştiren ve onları kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında aracı yapan bir iletişim faaliyeti olarak sevdiklerine vatan hasreti ve gurbet hakkında bir kartpostal yazmaları istenmiştir. Böylece kültürlerarası iletişimde birer sosyal aktör görevi üstlenmelerine olanak sunulmuş ve *aracı iletişimin "resmî olmayan ortamda aracı görevi üstlenmeleri"* sağlanmıştır. Bu etkinlik aynı

zamanda *"belirli bilgilerin yazı dilinde aktarılması"* ölçeği doğrultusunda öğrenilen edimdilbilimsel bilgilerin başka bir metne aktarılması yoluyla *aracı metin* etkinliği olmuştur.

4.2.2.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma: Konu odaklı (gurbet, hasret) seçilen türkü metni ile öğrencilerin farklı kültürlerin farklı yerleşik kurallarının ve alışkanlıklarının olabileceğinin ve bu davranışların başka kültürlere sahip kişilerce yanlış anlaşılabileceğinin farkına varmaları sağlanmıştır.

4.2.2.5. Türkü Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Bu edebî türde öğrencilere 3 etkinlik uygulanmıştır. İlk etkinlik, türkü metnindeki fiillerin boş bırakılması ve öğrencilerin birbirlerinden fikir alışveriş yapmalarına ve birlikte mantıklı cevaplar bulmalarına imkân sunmak suretiyle türküyü dinletmek olmuştur. Bu etkinlikte genel olarak boşluklar doğru şekilde doldurulmuş, sadece üçüncü kıtadaki ilk mısradaki "*gideli"* ve üçüncü mısradaki *"döndü"* fiillerinde birer öğrenci sorun yaşamıştır.

İkinci etkinlikte öğrencilerin kendilerine metindeki kavramlardan yola çıkarak sunulan kavram haritasını kendi kültürel değerlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak doldurmaları istenmiştir. Kavram haritasında beş ana başlık ile onları takip eden bazı alt unsurlar verilmiştir. Öğrencilerde toplanan verilerin geneline bakıldığında "küçük yer> işsizlik> göç" denklemindeki boşluklara yazılanlar *para, ün, iş, zenginlik, eğitim, tedavi* sözcükleri olmuştur. Bazı öğrenciler ise hapis, kadın (eş) gibi sözcükler yazdıkları görülmüştür. "Yeni âdetler> yeni yemekler> yeni kıyafetler" denkleminde alınan cevaplar "*yeni davranışlar, yeni ahlak kuralları, yeni hayat, yeni arkadaşlar, yeni ortam, yeni ev, yeni işler, yeni kültürler, yeni çevreler, yeni sevda ve yeni yerler"* olmuştur. Bu hususta cevapların daha çok kültür, iş ve hayat üçgeninde olduğu görülmektedir. "Büyük şehir> yalnızlık" denkleminde öğrenciler genellikle eşit oranda olumlu ve olumsuz yanıtlar vermişlerdir. Büyük şehri başta *kabalık olmak üzere trafik, kirlilik, fabrika atıkları, göç, yorgunluk, yüksek binalar, daha kültürlü insanlar ve iş* sözcükleri ile tanımlarken bir öğrenci mafya sözcüğünü kullanmıştır. Öğrencilerin yalnızlık sözcüğünü yoğun olarak kalabalık ile tanımları düşündürücüdür. Belki de öğrenciler kalabalık içinde dahi kendilerini yalnız hissetmektedir. Bu noktada kültürlerarası etkileşimi güçlendirici, sosyal etkinliklerin

öğrencilere sunulmasının, yalnızlık hissiyatını bir nebze olsun dindirerek, motivasyonu arttıracağı varsayılabilir. Yalnızlık sözcüğü için yazılan diğer tanımlar ise *pahalılık, dinginlik, cesaret, para, iş, özlem, can sıkıntısı* iken bir öğrenci *depresyon ve ölüm* sözcüklerini kullanmıştır. Özellikle lise çağındaki çok kültürlü uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde psikolojik açıdan desteklenmesi gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır. "Aile ve arkadaşlık" kavramlarına öğrenciler genellikle *ayrılık, özlem, üzüntü, bekleyiş, merak, haber, yenilik, mutluluk, birlik, beraberlik, tokluk, rahat yaşam, uzak olma* gibi duygu ve düşüncelerin yanı sıra ailelerinin bakış açılarından eklemeler yaparak "*beni merak ediyor, özlüyor, bekliyor, üzülüyorlar ve beklemekten yoruldular, şikâyet ediyorlar*" gibi cümleler yazmışlardır. Öğrencilerin aileleri ile daha sık iletişim kurmalarına ve duygu ile düşüncelerini daha çok aktarmalarına olanak sağlayacak etkinliklere sıkça yer verilmesi dikkat dağınıklığını önleyebilir, motivasyonu artırabilir ve öğrencilerin deşarj olmalarına imkân sunabilir. Son olarak "gurbet" kavramına "*yalnızlık, hasret, özlem, sıla (metinden öğrenilmiş kelime), uzaklık, kimsesiz, aileden ve arkadaşlardan uzak, özerklik, anlaşmazlıklar, sıkılmak, korku, düşünce ve mutsuz olmak"* cevapları verilmiştir.

Üçüncü etkinlikte öğrencilerin sevdikleri bir kişiye kartpostal yazmaları beklenmiştir. Öğrenciler için İstanbul'un belli başlı tarihî ve turistik yerlerinin görsellerinin eklendiği kartpostallar ve pullar hazırlanmıştır. Öğrenciler çoğunlukla Ayasofya, Ortaköy Camii, İstanbul Üniversitesi, Galata Kulesi ve Balat ilçesine ait mahalle fotoğraflarını seçme eğilimi göstermiştir. Öğrencilerin yazdıkları kartpostal notları incelendiğinde, alt satırlarda duygusal ve psikolojik açıdan çeşitli bulgu ve yorumlara ulaşmak mümkündür. Öğrencilerin kartpostallarında genel olarak *eğitim ortamları, sınav, başarısızlık vb. kaygı ve stresleri ile aile özlemi* konularına ağırlık verdikleri görülmüştür. Ayrıca sıklıkla İstanbul'da akademik eğitim almanın sağladığı prestij ve meslek sahibi olmanın önemine değindikleri de gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler ise yalnızlık hissi, kendine güven ve kendini kanıtlamaya yönelik duygularını paylaşmışlardır.[6]

[6] Öğrencilerin kartpostal örneklerinde, Somalili öğrenci İstanbul Üniversitesi'nin resminin olduğu kartpostalı seçmiş ve annesine İstanbul'daki eğitim hayatından bahsetmiştir (aile özlemi, sınav stresi, eğitim öncelikli ve bir kurtuluş yolu). Etiyopyalı öğrenci Ayasofya'nın resmini seçmiş ve öğretmenine (özlem) İstanbul'dan olumlu bir şekilde (prestij) bahsetmiştir. Endonezyalı öğrenci Ayasofya resmini seçmiş ve annesine İstanbul'daki eğitimi ile günlük hayatından bahsetmiştir (aile özlemi, sınav stresi, başarısızlık kaygısı, İstanbul'da yaşamanın prestiji).

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin ilk etkinlik olan dinleme etkinliğini ekip çalışması ile yapmalarına olanak sunmak, birbirlerinin hatalarını akran iş birliği ile düzeltmelerini sağlamıştır. Ayrıca normalde bu tür etkinlikleri yapmakta isteksiz olan öğrencilerin de akranlarıyla sosyalleşerek etkin olmada istekli oldukları gözlemlenmiştir. Şiir metninin işlenme sürecinin bir dizi adıma bölünmesi, öğrencileri metinle ilgili yaratıcı fikirlerini sunmaları hususunda motive etmiş ve kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmıştır.

Tablo 6: Türkünün Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Şiir / Türkü Yârim İstanbul'u Mesken mi Tuttun?	**Aracı metin:** Türküyü, sadeleştirilemediğinden ötürü boşluk doldurma etkinliği için aracı olarak kullanma **Aracı kavram:** Öğrencilerin gurbet temalı bir kavram haritasını kendi geçmiş bilgi ve birikimlerinden, kültürel normlarından faydalanarak oluşturmaları. **Aracı iletişim:** Öğrencilerin sevdikleri birine İstanbul deneyimleri ile ilgili bir kartpostal yazmaları. (ADOÇP 2018:105-125)	**Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** Metnin öncesinde çeşitli videoların sunulmasıyla etkinliğin bir dizi adıma bölünmesi. **a.** Konuya hazırlık olarak metroda çekilen türkü videosunun izlenmesi. **b.** Türkiye ait temalı bir klibin izlenmesi. **c.** Türkü metninin dinleme etkinliği olarak sunulması. **Önceki bilgiler ile bağ kurma:** **Ağır ve yoğun metnin genişletilmesi:** Türkünün video klipte sunulan hikâyesinden faydalanarak öğrencilerin konuyu anlamalarının kolaylaştırılması. (ADOÇP 2018:128-129)	**Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma:** Farklı kültürlerin farklı yerleşik kurallarının ve alışkanlıklarının olabileceğinin ve bu davranışların başka kültürlere sahip kişilerce yanlış anlaşılabileceğinin farkına varma. (ADOÇP 2018, S.157-161)	1. Gurbet ve ayrılık konuları hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etme. 2. Açık ve örtük iletileri farketme 3. Belli bir konu hakkında geçmiş deneyim ve birikimlerinden faydalanarak kavram haritası yapabilme 4. Kartpostal yazmak için gerekli kalıp ve kullanımları bilme. (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:104,109)

4.2.3. Ünite 4: Efsane/Destan (Şahmeran ve Lokman Hekim)

Destan ve efsane ünitesinde dünyadan ve Türk kültüründen beş adet efsane verilmiştir. *İlyada, Oğuz Kağan, Battal Gazi* ve *Üç Şehitler* destanları ise kültürel birikim istediklerinden öğrencilerin kendi kültürleri ya da dünyadan başka örnekler ile özdeşleştirebilecekleri *"Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi"* tercih edilmiştir. Yarı insan yarı yılan olağanüstü bir varlık olan Şahmeran karakterinin farklı kültürlerde çeşitli benzerleri bulunmaktadır. Ayrıca ilgi çekici karakterlere ve evrensel bir konuya sahiptir. Metinde -Ar/-Ir geniş zaman yapısının hikâye anlatımında kullanımı ve -DIr ek fiilinin 3. teklik şahıs yapısının kullanımı temel alınmıştır. Bunun yanı sıra birleşik fiillere (tembih etmek, vaat etmek, öç almak, seferber etmek vb.) yer verilmiştir.

4.2.3.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Sözcük sıklığı ve sözcük bilgisi: Özgün efsane metni genel olarak basit ve sade bir dile sahip olduğundan bu hususta özel bir çalışmaya ihtiyaç duyulmamıştır.

Sözcüksel eşgönderimlilik: "Kuyruğumun suyunu kaynat ve vezire içir, kısa zamanda ölsün. Gövdemin suyunu kaynat ve kıza içir, iyileşsin. Kafamın suyunu kaynat ve sen iç, Lokman Hekim ol." cümlelerinde gövde örtüşmeleri sağlanmıştır. Gövde örtüşmelerinin anlaşılabilirlik üzerindeki olumlu etkileri büyüktür. Çünkü öğrenci için benzer ya da aynı yapıların tekrarlanması zihinsel kodlamayı ve eşdizimlilikler[7] (collocations) ise söz örüntüsü edincini (formulaic competence) kolaylaştırmıştır.

Uzamsallık: "Padişahın kızı hasta olur. Tedavisi için bütün ülke seferber edilir., Bütün büyücüleri toplar., Kızın ilacı Şahmeran'ı öldürmek, …, Vezir ülkede herkesi zorunlu olarak hamama gönderir ve kıyafetlerini soydurur., Vücudu pullu olan kişiyi bulur., Adamın ailesini esir alır., mağaraya gider." cümlelerindeki hareket fiilleri seferber etmek, toplamak, öldürmek, bulmak, esir almak, göndermek, gitmek ile mekânsal hareket tutarlılığı sağlanmıştır. Böylece hareket fiilleri ile durum-eylem ve mekân-eylem ilişkisi öğrencilere sezdirilmiştir.

Nedensel tutarlılık: "Şahmeran adama canını bağışlayacağını ancak adamın bir daha bu mağaradan dışarı çıkamayacağını söyler. Şahmeran kendi hayatını tehlikeye atmak istememektedir. Çünkü adam Şahmeran'ın yerini bilmektedir." ve "Ancak Şahmeran'ın bir özelliği vardır. Şahmeranı gören insanların vücudu pul pul

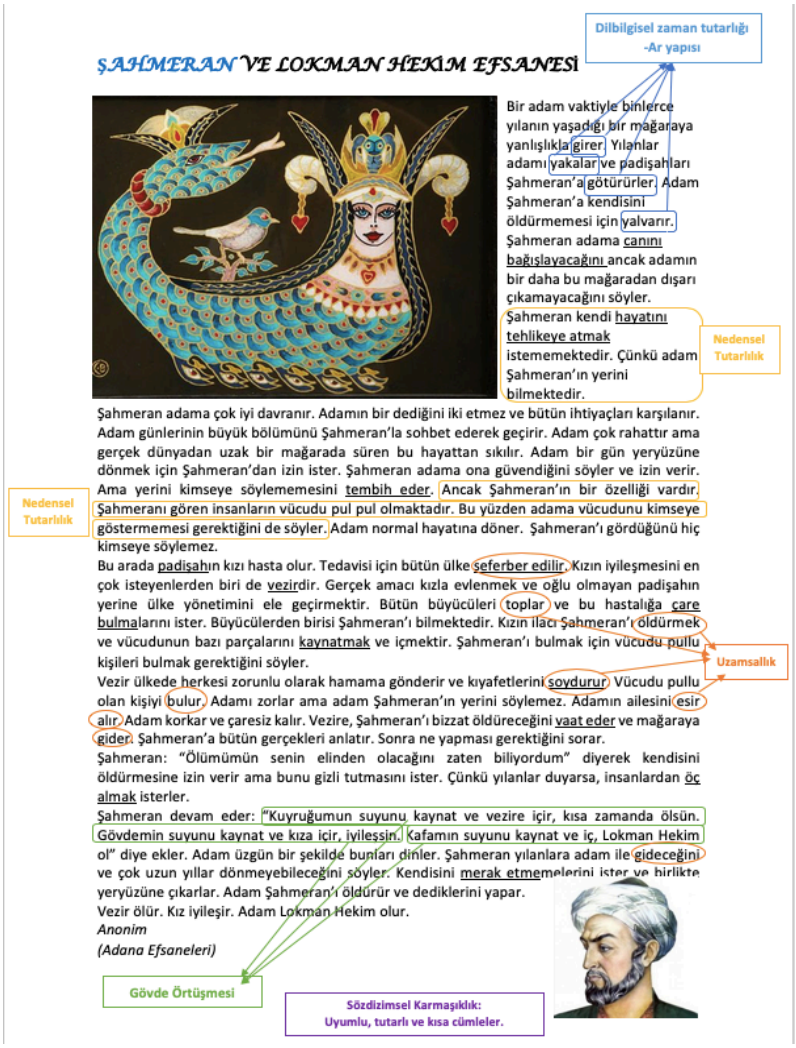
[7] Terimin Türkçe karşılığında Prof. Dr. Berke Vardar'ın "Açıklamalı Dilbilim Sözlüğü"'nden yararlanılmıştır.

olmaktadır. Bu yüzden adama vücudunu kimseye göstermemesi gerektiğini de söyler." cümlelerinde cümleler arası nedensel tutarlılığı sağlamak amacıyla "ancak", "bu yüzden" ve "fakat" bağlaçları kullanılmıştır. Öğrencilerin anlamını bilmeyebileceği öngörülen sözcük gruplarının altları özellikle çizilmiş ve sözdizimsel yapılar vurgulanarak öğrencilerin dikkati çekilmiştir.

Zamansal tutarlılık: Metinde dilbilgisel zaman tutarlılığını sağlamak için geniş zamanın "-Ar/-Ir" yapısının hikâye anlatımı amacıyla kullanımına yer verilmiştir: "Kendisini merak etmemelerini ister ve birlikte yeryüzüne çıkarlar. Adam Şahmeran'ı öldürür ve dediklerini yapar. Vezir ölür, kız iyileşir ve adam Lokman Hekim olur."

Metindeki sözcük sayısı ve metin uzunluğu özgün metinde de ideal boyutta olduğundan bu hususta özel bir çalışma yapılmamıştır.

Sözdizimsel karmaşıklık: Anlaşılabilirliği artırmak ve kavrayışı kolaylaştırmak amacıyla öğrencilerin seviyeleri üzerinde kalan ya da henüz zorlandıkları dilbilgisel yapılar sadeleştirilmiş ve yerlerine alternatif yapılar kullanılmıştır. "Vaktiyle binlerce yılanın yaşadığı bir mağaraya yanlışlıkla giren bir adam, yılanlar tarafından yakalanıp padişahları Şahmeran'a götürülür." cümlesi kavramayı kolaylaştırmak amacıyla parçalara bölünmüştür. Öğrencilerin seviyesi için zor olan edilgen çatılar metinden çıkarılmıştır. Böylece karmaşık dilbilgisi yapıları aşamalı olarak sunulmaya çalışılmıştır.



Şekil 55: "Şahmeran ve Lokman Hekim" Efsanesinin Sezgisel Sadeleştirmesi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 142-143'ten F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.3.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

Metin öncesi aracılık stratejilerinden *"yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejiler"* ışığında öğrencilerin kültürlerine ait efsaneler araştırılmış ve konuyla ilgili görseller öğrencilere sunulmuştur. Bu aşamada öğrencilere Şahmeran karakterinin çeşitli dünya efsanelerindeki benzerlerinden bahsedilmiştir. Böylece öğrencilerin *"önceki bilgiler ile bağlantı kurma"* rehberliğinde kendi kültürleri ile ilgili eski bilgiler ve hedef kültüre dair öğrendikleri yeni bilgiler arasında karşılaştırma yapıp bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Soyut kavramların açıklanması karşılaştırmalar yardımıyla kolaylaştırılmıştır. Efsane metni sadeleştirme öncesi çok uzun olmadığı için özellikle kısaltılmamıştır. Ancak *"metnin uygun hâle getirilmesi"* için fiilimsi, birden fazla dilbilgisel zaman farklılığı içeren ya da öğrencinin tek bir cümlede art

arda çok fazla bilgiyi aklında tutmasını ve anlamasını gerektiren cümleler kısaltılmıştır.

4.2.3.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler– "Kültürlerarası Paydaşlar"

Efsaneler ilginç ve merak uyandıran konular, karakterler ve içerdikleri olağanüstü olaylar ile çok kültürlü bir alan sunmak için çok uygun edebî türlerdir. B1 seviyesine göre sezgisel yöntemle sadeleştirilmiş olan efsane, *aracı metin* olarak sunulmuştur. Metin ve konu seçiminden başlayarak, *aracı metin* olarak sadeleştirilen efsanedeki yarı kadın yarı yılan figürü, birçok kültürde benzer versiyonlara sahiptir. Yerel kültür ve değerlerin karşılaştırılmasına izin vermesi, öğrencilerin hedef dille bağlantı kurmasına olanak sağlamıştır. *"Metnin konuşma ve yazı dilinde işlenmesi"* ölçeğinden yola çıkılarak hazırlanan PPT sunumunda, metni sunmadan önce, hedef kültürden derlenen çeşitli görsel metinler ve öğrencilerin kendi kültürlerine ait efsane örnekleri kullanılmıştır. Böylece bu materyaller kavramayı kolaylaştırmak, birçok farklı kültürün benzer özelliklerini bulmak, bakış açılarını ifade etmek ve eleştirel düşünmeyi etkinleştirmek için *aracı metin* görevi üstlenmişlerdir.

Sadeleştirilen efsane metninin anlaşılabilirliğini geliştirmeye *aracı* olması için sözcük bilgisi öğrencilere görselleştirme yoluyla sunulmuştur. Ardından *"yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler"* ölçeği rehberliğinde öğrencilere efsane ile ilgili bir çalışma kâğıdı sunulmuş, metindeki karakterler, metnin konusu ve özellikleri gibi hususları belirlemeleri istenmiştir.

Aracı metin etkinliklerine uygun olarak öğrencilere kendi kültürlerine ait bir efsaneyi üç boyutlu olarak tanıtmak için kendi görsel materyallerini tasarlama görevi verilmiştir. Böylece öğrenciler kendi kültürlerine ait bir efsaneyi görsellerle somutlaştırarak kendi tasarımları ile sınıf ortamına taşımışlardır.

Barış Manço' nun Sarı Çizmeli Mehmet Ağa adlı türküsünün video klibi öğrencilere izlettirilmiş ve sözleri çalışma kâğıdı olarak sunulmuştur. Gerçek yaşam görevi olarak öğrencilerin halk türküsünde geçen Mehmet Ağa efsanesi hakkında Türk öğretmenleri ve arkadaşlarıyla görüşerek ve internette araştırarak bilgi notları almaları beklenmiştir. Böylece *aracı metin* *"not alma"* ölçeğine uygun bir şekilde, sözlü olarak edindikleri bilgilerden önemli olanları belirlemeleri ve kişilere ait soyut fikirler ile düşünceleri mümkün olduğunca hatasız şekilde not alıp aktarmaları beklenmiştir. Halk türküsüne ait efsane ile öğrencilerin merak uyandırma yoluyla bilgi vermeleri sağlanmıştır.

4.2.3.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok dilli kavrama: Öğrencilere verilen üç boyutlu efsane hazırlama görevi ile kendi ana dilleri de dahil olmak üzere farklı dillerdeki paralel kaynaklardan istifade edip, araştırma yapmaları sağlanmıştır. Bu etkinlik *"çok dilli kavramaya"* ortam hazırlamıştır. Aynı zamanda kendi kültürlerini aktarma fırsatı ile bilişsel becerilerini yansıtmalarına ortam sunulmuştur.

4.2.3.5. Efsane Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Efsane metni sonrasında öğrencilere bir okuduğunu anlama etkinliği uygulanmış ve metni incelemeye yönelik dört soru sorulmuştur. İlk soruda öğrencilerden Şahmeran karakterinin özelliklerini sıralamaları istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük kısmı yarı kadın yarı yılan olan karakterin fiziksel özelliğinden, fedakâr ve iyi kalpli olmasından bahsetmiştir. Zeki, nazik, öngörülü olması, onu görenlerin vücutlarının pullanması ise bahsedilen diğer özelliklerdir. İkinci soruda olayın hangi zaman ve mekânda geçtiği sorulmuştur. Katılan bütün öğrenciler eski bir zamanda ve bir mağarada geçtiğini ifade etmiş, bazı öğrenciler belirsiz bir zamanda Adana'da bir mağarada geçmesi gibi ayrıntılı bilgiler sunmuşlardır. Üçüncü soru efsanenin konusuna yöneliktir. Katılan öğrencilerin hepsi konunun Şahmeran ve Lokman Hekim olduğunu ifade etmiş, bazıları Şahmeran'ın Lokman Hekim'e yardım etmesi ve iş birliği gibi belirli bilgiler paylaşmıştır. Dördüncü ve son soruda öğrencilere ülkelerinde Şahmeran efsanesi ile benzerlik gösteren eserlerin olup olmadığı sorulmuştur.

Efsane başlı başına ilginç bir konu olsa da aracı strateji olarak metin öncesinde sunulan, öğrencilerin kendi kültürlerinden efsanelere ait görsel metinler ve öğrencilerin kendi kültürel ögelerine aktarmalarına olanak sunulması, öğrencilerin derse daha uzun süre odaklanmalarını sağlamıştır. Buna bağlı olarak derste kendi kültüründen de bir şeyler bulan öğrencilerin motivasyonu olumlu yönde artmış ve bütün etkinliklere tam katılım sağlanmıştır. 3 boyutlu efsane etkinliği renkli kalemler, kartonlar ve görsel materyaller gibi sanatsal malzemelerin kullanımının, hayal gücü ve internet tabanlı araştırma ile birleşmesine olanak sunduğundan her öğrenciye hitap etmiş ve yaratıcı ürünler ortaya çıkmıştır (bkz: Ek 13).

Tablo 7: Efsanenin Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

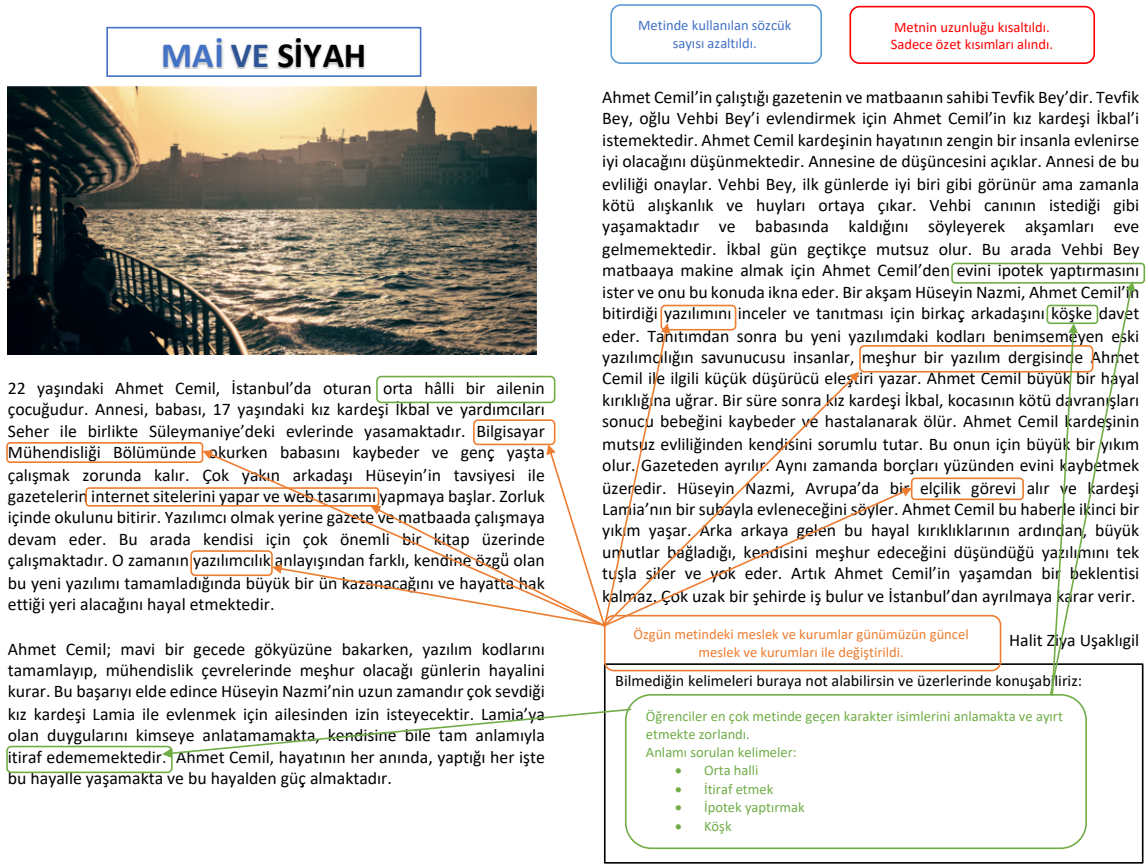
Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Efsane Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi	**Aracı metin:** **a.** Sadeleştirilmiş efsane metni. **b.** Öğrencilerin kültürlerine ait efsaneler ve görsel metinler. **c**. Okuduğunu anlama etkinliği ile metnin konusu ile ana fikrini belirleme ve karakterleri sentezleme. **d.** Efsaneden esinlenerek öğrencinin kendi kültüründe bulunan benzer ya da farklı bir efsaneyi üç boyutlu olarak hazırlama. **d.** Barış Manço'nun "Sarı Çizmeli Mehmet Ağa" türküsünün efsanesini Türk öğretmenleri ve Türk akranları ile sözlü iletişime geçip not alarak öğrenme. İnternet araştırması yapma. (ADOÇP 2018:105-125)	**Yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejiler** **Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** **Metnin öncesinde sunulan a.** PPT sunumu ile öğrencilerin kültürlerine ait efsanelerin sunulması b. Öğrencilere çeşitli efsanelere yönelik görsel metinlerin sunulması. **Metin sadeleştirmeye yönelik stratejiler** **Metnin akıcılığının sağlanması:** **a.** Metnin sadeleştirilmesi **Dilin uyarlanması:** **b.** Görselleştirilmiş sözcük bilgisinin sunulması. (ADOÇP 2018:128-129)	**Çok dilli kavrama:** Farklı dillerdeki paralel kaynaklardan istifade etme. Mümkün olduğunca çok kaynaktan bilgi harmanlama. (ADOÇP 2018, S.157-161)	1. Mekân, zaman ve karakterleri tasvir ederek bir efsane yazabilme. 2. Olay örgüsünü olayların gerçekleşme sırasına göre belirleyebilme 3. Efsanede geçen karakterlerin özelliklerini belirleyebilme. 4. Hedef dile ait sosyal ve kültürel yaşam ile ilgili unsurları fark edebilme. (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:144)

4.2.4. Ünite 5: Roman (Mai ve *Siyah)*

Ders kitabında roman türünde *Notre Dame'ın Kamburu, Felâtun Bey ile Rakım Efendi, Ateşten Gömlek* ve *Mai ve Siyah* olmak üzere dört eser sunulmuştur. Notre Dame'ın Kamburu Türk kültürü dışında olduğundan, Ateşten Gömlek ise tarihî unsurlar barındırmasından ötürü kültürlerarası bir ortamda öğrencilerin sıkılmaması için tercih edilmemiştir. Lâkin Mai ve Siyah metninin asıl seçilme nedeni, içerdiği başarı, hayal kırıklıkları, umut, mutluluk vb. gibi evrensel kavramlar sayesinde kültürlerarası etkileşime kolaylık sağlayacağının varsayılması olmuştur.

4.2.4.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Ders kitabındaki metinde Mai ve Siyah romanından hem çok uzun bir kesit verilmiş, hem de metindeki ağır ve yoğun dil öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde kalmıştır. Sezgisel sadeleştirmenin *"metinde kullanılan sözcük sayısı"* ve *"metnin uzunluğu"* ölçütleri göz önünde bulundurularak metnin sadece kitapta sunulan özet kısımları alınmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde özellikle B1 dil seviyesinde roman türünün özgün kullanımı yapılan uygulamalara rağmen öğrencilere zor geldiğinden uygun görülmemiştir.



Şekil 56: "Mai ve Siyah" Romanının İşlenişi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 190-194'den F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.4.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

Metnin anlaşılabilirliğini artırmak için *"karmaşık bilgiler bir dizi adımlara bölünmüş"* ve öncelikle öğrencilere metindeki karakterlerin tanıtıldığı bir karakter haritası sunulmuştur. Ardından metindeki anahtar kavramlar belirlenmiş ve baş karakter açısından bu kavramların içerikleri öğrencilere örnek olarak doldurulmuştur. Son aşamada öğrencilerin bu anahtar kavramlar ile ilgili kendi şahsi bilgilerini

doldurmaları istenmiş ve böylece *"önceki bilgileri ile bağlantı kurmaları"* sağlanmıştır.

4.2.4.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Ben Sen Olsaydım"

Öğrencileri *"kavramsal sohbetlere teşvik etmek amacıyla"* romandaki baş karakterin iç dünyasını yansıtan birtakım evrensel kavramlar belirlenmiş ve öğrencilerin bu *aracı kavramları* kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak yorumlamaları beklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin *"akranlarıyla işbirlikçi etkileşimine olanak verme"* amacıyla çalışma kâğıdında verilen kavramsal soruları seçtikleri bir ya da daha fazla arkadaşlarına sormaları istenmiştir. Bu ufak anket ile çok kültürlü yetkinliklerini kullanıp birbirlerini daha iyi tanımaları amaçlanmıştır.

Romandaki karakterlerin baş karakter ile ilişki haritası çıkarılarak öğrencilere ikinci bir *aracı metin* olarak sunulmuştur. Böylece öğrencilerin metindeki karakterleri ve birbirleriyle olan ilişkilerini daha iyi kavramaları ve metnin anlaşılabilirliğin artması hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin takip etmesi kolaylaştırılmıştır. Bu etkinlik *"metnin hem yazı hem de konuşma dilinde işlenmesine"* olanak vermiştir.

4.2.4.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma: Öğrencilerin kültürel benzerliklerin farkına varmalarını sağlamak ve onları iletişimi geliştirmek için temel olarak kullanma ihtiyacını karşılamak için ufak bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışma kâğıdında verilen soruları öğrencilerin önce kendilerine göre cevaplamaları ve kendi görüş ve fikirlerini tespit etmeleri sağlanmıştır. Ardından sınıftan bir akranlarına aynı soruları yönelterek kültürel ve kişisel farklılıkları tespit etmelerine olanak sunulmuştur. Bu tespitler öğrencilerde bakış açılarının ve empati duygularının gelişmesine imkân vermiştir.

4.2.4.5. Roman Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Roman türüne yönelik etkinlikte öğrencilere anket benzeri bir çalışma sunulmuş ve soruları gerek kendilerine gerekse arkadaşlarının düşünce ve fikirlerine göre doldurmaları istenmiştir. İlk soruda öğrencilere romandaki karakterin gelecek planları örnek gösterilerek kendilerini gelecekte nerede gördükleri sorulmuştur. Öğrenciler sahip olmak istedikleri meslek ve aile hayatlarına yönelik cevaplar sunmuş ve büyük oranda ülkelerine geri dönmek, orada hizmet etmek, gelecekte kuracakları aileleri ve şimdiki aileleri ile birlikte yaşamak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sahip

olmak istedikleri meslekler ya da olmak istedikleri yerler şu şekildedir: Ünlü bir uçak mühendisi, İsveç'te mühendis, Medine' de hacı, pilot, Chelsea Kulübü'nde futbolcu, doktor, astronot, uçak mühendisi. Öğrencilerin hepsi evlenmeyi ve çocuk sahibi olmayı istemektedir.

İkinci soruyu öğrencilerin hem kendilerinin cevaplamaları hem de tombaladan adı çıkan bir arkadaşlarına sorup onun cevabını yazmaları istenmiştir. Soruda öğrencilerin yakın gelecekteki hayalleri ve yaşadıkları hayal kırıklıkları hakkında yazmaları beklenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların yanına çalışma kâğıdındaki veriler doğrultusunda hayal ve hayal kırıklığı kodları yazılmıştır. Yanıtlar şu şekildedir:

- *Türkiye'de liseden mezun olduktan sonra, meşhur bir üniversiteye devam etmek istiyorum* (hayal).
- *Türkiye'ye gelmeden önce hayatın aklımdaki gibi olacağını ve okulda havuz olacağını hayal ediyordum* (Açık bir şekilde yüzme sporu ile ilgilenmek isteyen bu öğrencinin *gerekli imkânı bulamaması onun için bir hayal kırıklığı olmuştur). Bursumun daha yüksek olacağını hayal ediyordum* (hayal kırıklığı).
- *Daha iyi bir öğrenci olmak istiyorum ve notlarım daha yüksek olsun istiyorum* (hayal).
- *Türkiye'ye gelmeden önce futbolcu olmak istiyordum ama olamadım* (hayal kırıklığı).
- *Bir hentbol turnuvasında Almanya'dan katılmış bütün takımları kazandık. Final maçında Kosova ile Arnavutluk (dostluk maçı gibi), ben Arnavutluk'un milli takımında oynuyordum. 20. dakikada çok ağır yaralandım ve maça devam edemedim* (öğrencinin gelecek hayali ile hayalinde gördüğünü birbiriyle karıştırmış olması muhtemel görünüyor).
- *Hayalim çevremde bulunan insanlara yardımcı olmak ve onları mutlu* yapmak (hayal).
- *Türkiye' de aldığım derslerin İngilizce olmasını istedim ama Türkçe olarak görüyorum* (hayal kırıklığı).
- *Daha iyi bir arkadaş bulmak ve kendisini düzenlemek. Allah'a daha yakın olmak* (hayal).
- *Hayalim çevremde bulunan insanlara yardım etmek ve onları mutlu etmek. Özellikle anne ve babama mutlu olmalarını sağlamak isterim* (hayal).

- *Ben bir kişiye çok âşık olmuştum ama onun için bir şey yapamadığım için onu kaybettim* (hayal kırıklığı).
- *Birinci dönem burslarımızın çok olmasını bekliyordum ama olmadı* (hayal kırıklığı).
- *TÜBİTAK' a başvurmak istiyordum ama geç kaldım* (hayal kırıklığı).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân sunan bu etkinlik ile onlarla bağ kurmak ve yakınlaşmak mümkün olabilir. Örneğin TÜBİTAK ve benzeri kurumların sağladıkları burs, yarışma, proje gibi etkinlikler hakkında bilgilendirilmeler, ilgi alanlarına ve hobilerine yönelik çalışma, kulüp, spor aktivitelerinin sağlanması motivasyonu artırabilir.

Üçüncü soruda öğrencilere roman metninde geçen umut, gelecek, hayal kırıklığı, dostluk, eğitim ve meslek sözcükleri verilmiş, bu sözcüklerden yola çıkarak geleceklerini neye benzettikleri sorulmuştur.

Umut sözcüğüne "*mutlu bir aile kurmak, aşkı bulmak, güzel bir yerde yaşamak, iyi bir Müslüman ve örnek olmak, ailemi mutlu etmek, hayallerime kavuşmak, olmasını istediğim şeyin olması, hayatımda başarılı olmak, sevdiklerimle uzun ve mutlu bir hayat yaşamak, iyi bir insan ve doktor olmak, bence gelecek ve umut aynı, başarılı olmak*" cevaplarını vermişlerdir.

Gelecek için öğrenciler, "*hayatım nasıl olacak?, ailemle mutlu olmak, futbolcu, doktor olmak ama çok meşhur olmamak, doktor olu, insanlara yardımcı olmak, meşhur bir hoca ve alim olmak, geçmişe üzülmenin veya hatırlamanın geleceğe faydası yok, teknolojik gelişmelere katkı sağlamak*" cümlelerini yazmışlardır. Öğrenciler çoğunlukla iyi bir insan olmak ve ülkelerine hizmet edip insanlara yardımcı olmak hususunda birlik göstermiştir.

Hayal kırıklığı sözcüğüne yönelik yanıtlar "*hayatta karşılaştığım kötülüklere tevekkül etmek ve Allah'a bırakarak hayal kırıklığı yaşamamak, geleceğim, adam olmadan ölmek, hentbol millî maçında şampiyon olamamış olmam, olmasını beklediğin şeyin olmaması, seveceğim kişi ile evlenememem, sevdiğim kişinin yanımdan gitmesi, ailemin mutlu olmaması*" şeklinde olmuştur.

Dostluk için öğrenciler "*çocukluk arkadaşlarımla yaşamak, kardeşlik, arkadaşlarımı seviyorum ama dostlarımı daha çok seviyorum ama bazı arkadaşlarım bana ihanete etti, en yakın arkadaşlarımla yapacağımız işler, dostların kalplerinin birbirine*

çekmesi, iyi dostum varsa sıkıntıyı def ederim, beraber her şeyi yaparız, arkadaşım bana mesaj attığında dostluk hissediyorum, ortak mutlu edilen şeylerle vakit geçirmek" şeklinde olmuştur.

Eğitim için öğrenciler "*iyi bir puanla meşhur bir üniversiteden mezun olmak, sistem iyi ise eğitim de faydalıdır, okula ya da üniversiteye gitmek, Medine'de İlahiyat Fakültesi'ne gitmek, daha güzel ahlaklı olmak, başarılı bir öğrenci olarak okulu bitirmek, başarılı olmak istiyorum, okul, doktor olana kadar okumak, havacılık eğitimi almak*" ifadelerini kullanmıştır.

Son olarak öğrenciler meslek sözcüğünü "*pilot olmak, tıp doktoru olmak, iş, doktor olmak, gelecekte uğraşacağın iş, hayal ettiğim şeylerin gerçekleşmesi, ofiste çalışmak ya da bir şeyler uğraşmak, Sosyal Bilimler okumak, uçak mühendisliği yapmak*," biçiminde ifade etmişlerdir.

Bu çalışma okul rehberlik servisi iş birliği ile öğrencilerin akademik seçimlerinde ve uygun yönlendirmelerin sağlanması hususunda fayda sağlayabilir.

Tür odaklı edebî metni destekleyen akranlarla iş birliğine yönelik etkinlik, bireysel etkinliklerde isteksiz olan öğrencilerin sosyalleşmelerine ve katılım sağlamalarına olanak sunmuştur. Öğrencilere metinde örneklendirilerek sunulan ve kavramsal sohbetlere ortam hazırlayan özel olarak belirlenmiş anahtar kelimeler metnin okunabilirliğini artırmıştır. Bu durum, anahtar kavramları daha iyi kavrayan öğrencileri hem kendilerini daha kolay ifade etmeleri hem de kendilerinden daha emin bir şekilde sohbete katılmaları hususunda teşvik etmiştir.

Tablo 8: Romanın Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

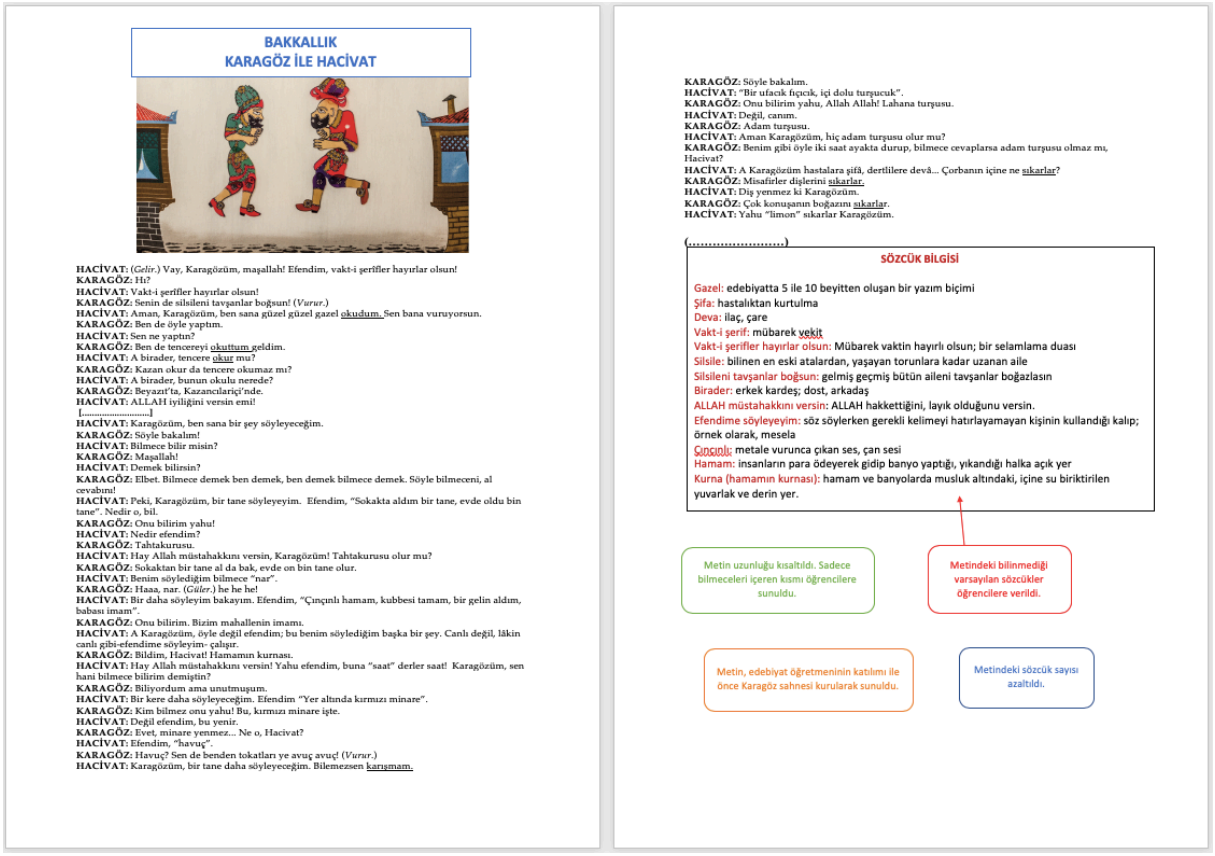
Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Roman Mai ve Siyah	**Aracı metin:** **a.** Sadeleştirilmiş roman metni. **b.** Romanın baş karakterinin iç dünyası ile ilgili bilgilerin öğrencilere şema olarak farklı bir türde sunulması. **Aracı kavram:** Metinden belirlenen evrensel kavramların öğrencilere sunulması ve sorulması yoluyla kavramsal sohbetlere teşvik edilmeleri. **Aracı iletişim:** Çok kültürlü alanı kolaylaştırmak amacıyla ufak bir anket sorusunu öğrencilerin arkadaşlarına sormalarının istenmesi. (ADOÇP 2018:105-125)	**Metnin akıcılığının sağlanması:** **a.** Metnin sezgisel olarak sadeleştirilmesi. **b.** Metnin konusunun ve karakterlerinin özet olarak sunulması (ADOÇP 2018:128-129)	**Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma:** Kültürel benzerliklerin farkına varma ve onları iletişimi geliştirmek için temel olarak kullanma ihtiyacının ufak bir anket ile karşılanması. (ADOÇP 2018, S.157-161)	**a.** Karakterin iç dünyasının belirlenmesi. **b.** Metnin başlığının incelenmesi. (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:190-196)

4.2.5. Ünite 6: Tiyatro (Bakkallık)

MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı kitabında tiyatro türü altında geleneksel Türk tiyatrosu ürünü olan Karagöz ve Hacivat oyunu Bakkallık, Tanzimat döneminin öncü sanatçılarından Şinasi'nin tek perdelik eseri Şair Evlenmesi ve 19. yüzyıl kaynaklı bir orta oyunu olmak üzere üç eser bulunmaktadır. Şair evlenmesi ve orta oyunu gerek yazıldıkları dönemler, gerek konuları ve ağır dilleri dolayısıyla ele alınmaya uygun görülmemiştir. Geleneksel tiyatro ürünü Hacivat ve Karagöz oyunu ise gerek günümüzde hâlâ popülerliğini koruması, gerek içerdiği güldürü ve eğlence ögeleri, gerekse taşıdığı kültürel kimlikten ötürü bu çalışmada ele alınmıştır. Ancak oyun çok uzun olduğu için sadece belirlenen ve tekerlemeler içeren bir kısmı uygulamaya alınmıştır. Metinde çok anlamlı sözcükler ve tekerlemeler işlenmiştir.

4.2.5.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Geleneksel Türk tiyatrosu ürünü olduğu için Hacivat ve Karagöz oyununda dil sadeleştirmesine gidilememiştir. Fakat sezgisel sadeleştirmenin *"metin uzunluğu"* ve *"metinde kullanılan sözcük sayısı*" ölçütleri doğrultusunda metin kısaltılmıştır.



Şekil 57: "Bakkallık" Tiyatro Metninin Sezgisel Sadeleştirilmesi ve İşlenişi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 216-221'den F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.5.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

Karagöz ve Hacivat tiyatro metni içerdiği güldürü unsurlarını çok anlamlı kelimeler yoluyla sağladığından öğrenciler için anlaşılması zor bir metin olmuştur. *"Metnin akıcılığını sağlamak"* için çok uzun ve ileri düzey olan metinden kazandırılması hedeflenen dilbilimsel yapıları içeren bir kesit alınmıştır. Hazırlanan PPT sunumu ile *"karmaşık bilgiler bir dizi adıma bölünmüş"* ve metnin anlaşılabilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Mizahi bir blog sitesinden alınan haber başlıkları ile çok anlamlı sözcükleri örneklendirmek suretiyle *"dil çeşitli türlere uyarlanarak"* öğrencilere sunulmuştur.

4.2.5.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Derdimi Anlatıyorum"

Hacivat ve Karagöz tiyatro metni sezgisel olarak sadeleştirilme suretiyle *aracı metin* olarak kullanılmıştır. Metin öncesinde öğrencilere sunulan PPT sunumu ile öğrenciler metne hazırlanmıştır. PPT sunumunda tiyatro metninin içerdiği güldürü unsurlarını ve çok anlamlı sözcüklerin kullanımlarına örnek niteliğinde mizahi blog sitesinden alınmış haber başlıkları *aracı metin* olarak kullanılmıştır. Böylelikle *"metnin yazı ve konuşma dilinde işlenmesi*" için farklı kaynaklardan benzer bilgi ve yapılar derlenmiştir. Bunlara ek olarak öğrenciler için çok anlamlı sözcüklerin çeşitli kullanımlarını içeren örnekli bir çalışma kâğıdı hazırlanmış ve öğretmen rehberliğinde bu kâğıt sınıf ortamında metin öncesinde işlenmiştir. Metnin anlaşılabilirliğinin artırılmasında bu aracı etkinliğin büyük etkisi olmuştur.

Öğrencilerin ikili gruplar hâlinde Hacivat ve Karagöz karikatürlerine diyalog yazmaları istenmiş ve *"akranlarıyla birlikte anlam oluşturmak için iş birliği yaparak etkileşime girmelerine"* olanak sunulmuştur.

Sınıfa bir Hacivat ve Karagöz sahnesi kurulmuş, bütün geleneklere sadık kalınmaya gayret edilmiştir. Sınıfın Edebiyat öğretmeni ile birlikte *"çok kültürlü alanın kolaylaştırılması"* için *"resmî olmayan bu durumda aracı görevi üstlenilerek"* öğrencilere örnek bir canlandırma yapılmıştır. Bu şekilde öğrenciler tiyatro metninde işlenen kültürel kuralları ve bakış açılarını anlamak için soru sormaya ve kültürel konulara ilgi duymaya teşvik edilmiştir. Ayrıca öğrencilere Karagöz karakterinin çeşitli karakterler ile diyaloglarını içeren karikatürler sunulmak suretiyle farklı sosyokültürel ve toplumdilbilimsel bakışa açılarına duyarlılık ve saygı göstermenin önemi vurgulanmış, bu farklılardan kaynaklanan yanlış anlaşılmaları tahmin etme ve çözmede fikir üretmelerine iyi bir ortam hazırlanmıştır. Dolaylı olarak kendi günlük hayatları ile Karagöz karakterinin yaşadığı yanlış anlama ve anlaşılmaları gözden geçirmeleri veya onların farkına varmaları hedeflenmiştir.

4.2.5.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma: Karagöz ve Hacivat atışmalarından sunulan örnekler ve mizahi haber sitelerinde verilen örnek haber başlıkları ile öğrencilerde hedef kültüre karşı merak uyandırılmaya çalışıldı. Bu şekilde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık gösterme isteği de uyandırıldı. Öğrencilerin çok anlamlı

sözcükler ile oluşabilecek yanlış anlama ve anlaşılma risklerini fark etmelerine olanak sunuldu. Kendi kültürleri ve Türk kültürü arasındaki olası kültürel benzerliklerin farkına varmaları ve bu farkındalıkları iletişimi geliştirmek için temel olarak kullanma ihtiyaçları karşılanmaya çalışıldı.

4.2.5.5. Tiyatro Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Tiyatro etkinliğinde öğrencilere Karagöz ve çeşitli yan karakterlerden oluşan diyaloglu karikatürlerden istediklerini seçmeleri söylenmiştir. Öğrencilerin akran iş birliği ile esprili ve çok anlamlı diyaloglar yazıp perdede yine iş birliğiyle sunmaları istenmiştir. Genel olarak öğrencilerin B1 seviyede çok anlamlılığı kavramada ve uygulamada yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir.

Yapılan bütün etkinliklere rağmen öğrenciler çok anlamlı sözcükleri ve ileri düzey dil becerisi gerektiren ince nüansları anlamakta büyük güçlük çekmiştir. Belki de Karagöz ve Hacivat metinlerinin özellikle B1 ve B2 seviyelerindeki yabancı öğrencilere yönelik Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanımı uygun değildir. Bunların yerine öğrencilerin günlük hayatlarında takip ettikleri çağımıza ait dizi ve filmlerden replik ve kesitler, whatsapp mesajlaşmaları, çizgi roman bölümleri, vb. gibi kullanılabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin, üretime yönelik çıktı gerektiren etkinlikleri akran iş birliği ile yapmalarına olanak sunulduğunda, birbirlerinin eksiklerini tamamlama ve yaratıcı ürünler çıkarmada daha başarılı ve istekli oldukları gözlemlendi. Böylece öğrenciler birer sosyal aktör olarak çalışmada etkin bir rol aldı. Ayrıca tiyatro metninden sadece bilmecelerin olduğu kısım alınıp konu odaklı sadeleştirilmesiyle metinde akıcılık sağlandığından metnin okuması ve işlenmesi öğrenciler ilgilerini kaybetmeden tamamlandı.

Tablo 9: Tiyatronun Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Tiyatro Bakkallık	**Aracı metin:** **a.** Bakkallık tiyatrosunun içeriği bozulmadan kısaltılmak yoluyla sadeleştirilmiş metni. **b.** Güldürü içerikli bir mizah sitesinden alınan ve metinle örtüşen içeriğe sahip ikinci bir aracı metnin, esas metnin öncesinde sunulması yoluyla anlaşılabilirliğin artırılması. **Aracı kavram:** Öğrencilerin akran iş birliği ile ekip çalışması yaparak çok anlamlı sözcüklerle Karagöz ve Hacivat karikatürlerine diyalog yazmaları. **Aracı iletişim:** Sınıfta bir Karagöz ve Hacivat sahnesi kurmak ve tüm geleneklere sadık kalarak tiyatroyu sergilemek suretiyle Edebiyat öğretmeni ve uygulayıcı öğretmenin birer sosyal aktör vazifesi görmeleri. (ADOÇP 2018:105-125)	**Metnin akıcılığının sağlanması:** Metnin belirli yapıların kullanıldığı yerler belirlenerek kısaltılmak suretiyle akıcılığının ve anlaşılabilirliğinin artırılması **Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** PPT sunumu ile metin öncesi dilbilgisel yapılardan haberdar etmek için **Dilin Uyarlanması:** Mizahi haber başlıkları ile metindeki güldürü unsurlarının başka bir türe uyarlanması. (ADOÇP 2018:128-129)	**Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma:** **a.** Öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık gösterme isteği uyandırma. **b.** Öğrencilerin çok anlamlı sözcükler ile oluşabilecek yanlış anlama ve anlaşılma risklerini fark etmelerine olanak sunma. **c.** Olası kültürel benzerliklerin farkına varma ve onları iletişimi geliştirmek için temel olarak kullanma ihtiyacını karşılama. (ADOÇP 2018, S.157-161)	**a.** Çok anlamlı kelimelerin farkına vararak iletişimde yanlış anlaşılmayı engelleme. **b.** Bilmece kültürü (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:222)

4.2.6. Ünite 7: Anı/Hatıra (İlk Çocukluk)

Anı metni olarak Hüseyin Cahit Yalçın'ın kendi çocukluk anılarını, nasıl bir ailede ve nasıl bir ortamda büyüdüğünü, kitap okuma alışkanlığına sahip oluş macerasını anlattığı *"İlk Çocukluk"* metni seçilmiştir. Öğrencilerin kendi çocukluklarını düşünerek geçmiş deneyimlerinden faydalanma fırsatına sahip olabilecekleri göz önünde bulundurulmuştur. Servet-i Fünûn Dönemi etkisinde olan eserin dili öğrencilerin seviyesi için ağırdır. Metinde Tanzimat Dönemi yazarlarından ve eserlerinden kesitler verilmiştir. Bu bilgiler sadeleştirilme sırasında metinden

çıkarılmıştır. Metinde geçmiş zamanın -DI, -yorDU, -ArDI, -mIştI gibi çeşitli yapılara yer verilmiştir.

4.2.6.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Metinde sezgisel sadeleştirmeye öncelikle bir hayli uzun olan metinden birbiri ile bağlantılı beş paragraf belirlenerek başlanmıştır. Bu bölümler sadece yazarın kendi "ben"inden yola çıkarak akıcı bir şekilde anlattığı kısımlardan seçilmiştir. Anı yazıları yazarın kendi başından geçen ya da çevresinde meydana gelen olayları ve durumları konu edinen, hâliyle hayat tecrübelerini paylaşmayı, olaylara açıklık kazandırmayı, unutulmaya yüz tutan toplumsal değerleri gün yüzüne çıkarmayı amaçlayan edebî türlerdir. Bu doğrultuda anı türünde duygu ve düşünceler yoğun olarak işlenmektedir. Metin sadeleştirilirken yazarın çocukluğu ile ilgili her yeni bilgi içeren paragraf özel olarak renklendirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin her paragrafı ayrı olarak değerlendirmesi ve içerdiği duygu ve düşünceleri kavramaya çalışmaları amaçlanmıştır. Ayrıca böylece metin ile sıradaki etkinlik birbirine bağlanmıştır.

Sözcük bilgisi: Metinde geçen "romanları ilgiyle izlemek" yapısında izlemek fiili kafa karışıklığını engellemek ve fiilin bağlam doğrultusundaki güncel kullanımını öğrenciye gösterebilmek amacıyla "romanları zihinde canlandırmak" olarak değiştirilmiştir.

Sözcüksel eşgönderimlilik: "Bir gün, *ansızın* içimde garip bir istek canlandı.", "*Birden* aklıma yeşil Serez Ovası'nın uzaklarında Tahyanos Gölü geldi." cümlelerinde görüldüğü gibi birbirinin yerine kullanılabilen eş anlamlı "ansızın" ve "birden" sözcükleri aynı paragrafta farklı cümlelerde kullanılarak içerik örtüşmesi sağlanmıştır. Yine, "O, bana Ahmet Mithat Efendi'nin bütün eserlerini sattı. Benim de bir kitaplığım olmuştu. Ciltsiz Türkçe kitapların yan yana dizilmeleri çok zordu." cümlelerindeki "eser" ve "kitap" sözcükleri ile başka bir cümlede "alacak-verecek" ve "veresiye hesabı" sözcüklerinin birbiri ardına kullanılması uygulanan içerik örtüşmesine yönelik diğer örneklerdir. Böylece bağlamsal ipuçları sunarak başka şekilde ifade etme ve zıt anlamlısını verme gibi yollar ile kelime öğretimi sağlanmıştır.

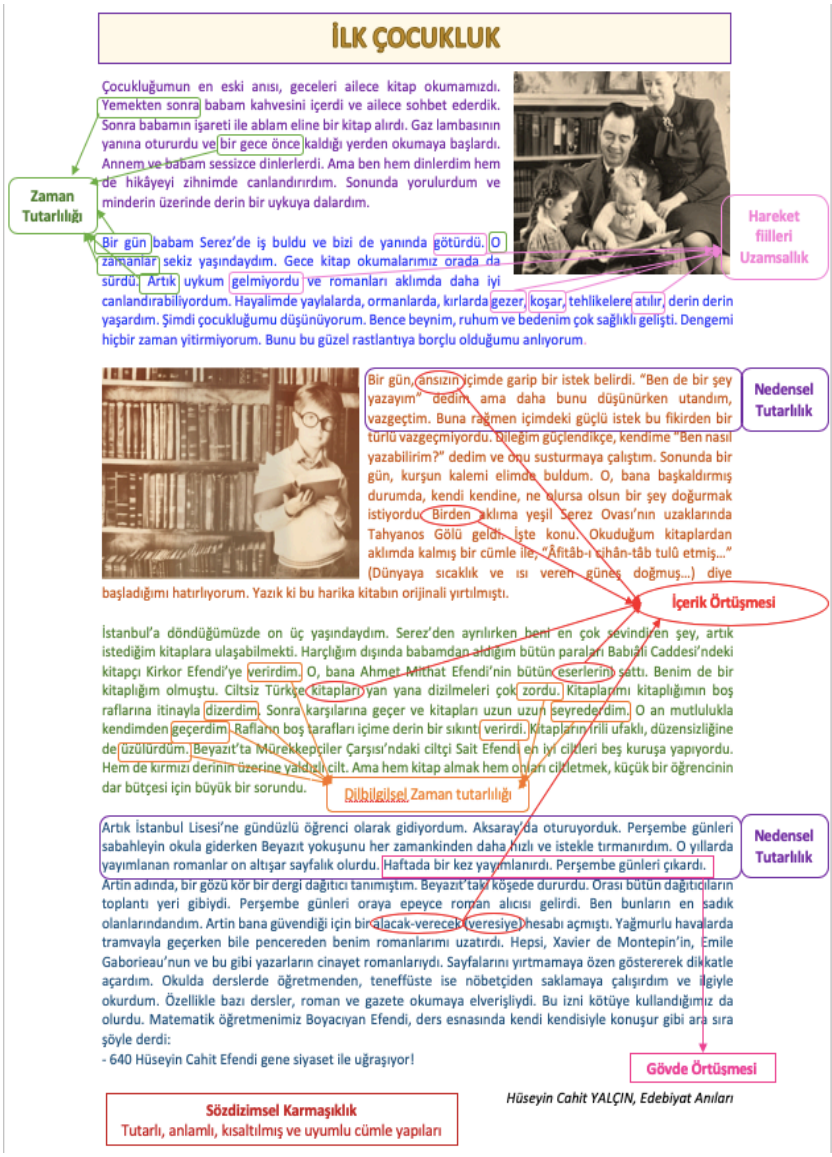
Uzamsallık: Bir sonraki adımda, özgün metinde yazarın okunan kitap hakkında yaptığı yorumlar ve değerlendirmeler metinden çıkarılmış, yine yazarın çocukluğuna dair tecrübelerini anlattığı kısım sadeleştirme için alınmıştır. Böylelikle ortak bir paydaş olarak çocukluk anıları belirlenerek edebî tür üzerinden konu odaklı öğretim

yapılmıştır. “Muhasebecilik göreviyle babam Serez’e giderken bizi de götürdüğü zaman sekiz yaşlarındaydım. Bu gece okumaları orada da sürdü. Ama kolayca uykum gelmediği için romanları daha çok ilgiyle izleyebiliyordum. Yaylalarda, ormanlarda, kırlarda gezer, koşar, tehlikelere atılır, derin derin yaşardım. Şimdi çocukluğumu düşünürken kafamın, ruhumun ve bedenimin koşut ve uygun olarak gelişmiş olduğunu görüyorum. Hiçbir zaman yitirmediğim dengemi bu güzel rastlantıya borçlu olduğumu anlıyorum.” paragrafında bulunan ormanlarda tehlikeye atılmak, kırlarda gezmek, yaylalarda koşmak, derin yaşamak gibi hareket fiilleri korunarak mekânsal hareket tutarlılığı sağlanmış ve öğrencilere eylemlerin mekân ile uyumu sezdirilmiştir.

Zamansal tutarlılık: Metin genelinde dilbilgisel zaman tutarlılığını sağlamak amacıyla geçmiş zaman “-DI” ve geniş zamanın hikâye anlatımında kullanılan “-ArDI” yapıları kullanılmıştır. “…bütün paraları Babıali Caddesi’ndeki kitapçı Kirkor Efendi’ye verirdim. O, bana Ahmet Mithat Efendi’nin bütün eserlerini *sattı.* ... Ciltsiz Türkçe kitapların yan yana dizilmeleri çok *zordu*. Kitaplarımı kitaplığımın raflarına itinayla *dizerdim*. Sonra karşılarına geçer ve kitapları uzun uzun *seyrederdim*. O an mutluluktan *kendimden geçerdim*. Rafların boş tarafları içime derin bir sıkıntı *verirdi.* Kitapların irili ufaklı düzensizliğine de *üzülürdüm*.” cümlelerinde birbirini izleyen eylemlerde dilbilgisel zaman tutarlığı sağlanmış ve akıcı bir anlatım oluşturulmuştur. Metinde zaman tutarlığı, verilen bilgilerin oluş sırasını belirginleştirmek için “bir gece önce, o zamanlar, bir gün, artık, yemekten sonra” gibi zaman ifade eden sözcük ve sözcük gruplarının kullanımı ile sağlanmıştır.

Nedensel tutarlılık: Cümleler arası nedensel tutarlılıkları sağlamak amacıyla bağlaçlara yer verilmiş, ya da birbirini açıklayan cümleler art arda dizilerek kavrama kolaylığı sağlanmıştır. “Artık İstanbul Lisesi’ne gündüzlü öğrenci olarak gidiyordum. Aksaray’da oturuyorduk. Perşembe günleri sabahleyin okula giderken Beyazıt yokuşunu her zamankinden daha hızlı ve istekle tırmanırdım. Çünkü o yıllarda yayımlanan romanlar on altışar sayfalık olurdu. Haftada bir kez yayımlanırdı. Perşembe günleri çıkardı.” bölümünde birbirini açıklayan cümleler art arda verilerek olaylar arasında nedensel bir bağ kurulmuştur. “Bir gün, ansızın içimde garip bir istek belirdi. “Ben de bir şey yazayım” dedim ama daha bunu düşünürken utandım, vazgeçtim. Buna rağmen içimdeki güçlü istek bu fikirden bir türlü vazgeçmiyordu.” cümlelerinde kullanılan “ama”, “buna rağmen” bağlaçları ile cümleler arasındaki nedensel tutarlılık güçlendirilmiş ve sebep-sonuç ilişkisi kurulmuştur.

Sözdizimsel karmaşıklık: “Ev yaşamımızın bendeki en eski anıları, bu gece okumalarıyla karışıktır. Yemekten sonra babam kahvesini içerken biraz konuşulurdu. Sonra babamın bir işareti üzerine ablam eline bir kitap alır, gaz lambasının yanına oturur, bir gece önce bıraktığı yerden okumaya baslardı. Annem, babam sessizce dinlerlerken ben hikâyeyi izlemeye uğraşır, sonunda yorulup minderin üzerinde derin bir uykuya dalardım.” paragrafı yazarın hatırladığı ilk anısından bahsettiği için konuya güzel bir giriş olacağı düşünülmüş ve sadeleştirme metni için seçilmiştir. Öncesindeki paragrafların devamı olan bu kısım giriş bölümü olabilecek şekilde değiştirilmiş, sözdizimsel karmaşıklığı önlemek amacıyla cümlelerdeki edilgen çatılar çıkarılmış ve cümleler parçalara bölünmüştür. Cümlelerde seviyenin üzerinde kalan sözcük, sözcük grupları ve yapılar seviyeye uygun olanlarla değiştirilmiştir. "Çocukluğumun en eski anısı, geceleri ailece kitap okumamızdı. Yemekten sonra babam kahvesini içerdi ve ailece sohbet ederdik. Sonra babamın işareti ile ablam eline bir kitap alırdı. Gaz lambasının yanına otururdu ve bir gece önce kaldığı yerden okumaya başlardı. Annem ve babam sessizce dinlerlerdi. Sonunda yorulurdum ve minderin üzerinde derin bir uykuya dalardım.” şeklinde sadeleştirilmiştir. “Bir gün babam Serez’de iş buldu ve bizi de yanında götürdü. O zamanlar sekiz yaşındaydım. Gece kitap okumalarımız orada da sürdü. Artık uykum gelmiyordu ve romanları aklımda daha iyi canlandırabiliyordum. Hayalimde yaylalarda, ormanlarda, kırlarda gezer, koşar, tehlikelere atılır, derin derin yaşardım. Şimdi çocukluğumu düşünüyorum. Bence beynim, ruhum ve bedenim çok sağlıklı gelişti. Dengemi hiçbir zaman yitirmiyorum. Bunu bu güzel rastlantıya borçlu olduğumu anlıyorum.” şeklinde sadeleştirilmiştir. Uzun ve sözdizimsel olarak karmaşık olan cümleler parçalara bölünmüştür.



Şekil 58: "İlk Çocukluk" Anı Yazısının Sezgisel Sadeleştirmesi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 250-252'den F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.6.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

Aracılık stratejileri rehberliğinde anı metni öncesinde *"önceki bilgiler ile bağlantı kurma"* ölçeğinden yola çıkılarak hazırlanan PPT sunumu ile öğretmen tarafından hazırlanmış hayatın evrelerini gösteren kader çarkı öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca yine Plutchik'in (Sixseconds, [6.0.2019]) duygu çarkından faydalanarak öğrencilerin kendi anıları ile ilgili hissettikleri ve metinde geçen duygular somutlaştırılmış ve duygu çarkı aracı metin vazifesi görmüştür. Öğrencilere çeşitli sorular yöneltilerek kendi anılarına yönelik *"önceki bilgileri harekete geçirilmiştir"*. Bu şekilde öğrenciler konuya hazır hâle getirilmiştir. *"Metnin uygun hâle getirilmesi"* için yoğunluğu ve ağırlığı hafifletilmiştir. Bu hafifletme işlemi, öğrencileri kendileri hakkındaki bilgileri

paylaşmaya teşvik etmek ve çekingenliklerini kırmak için öğretmenin kendi gerçek çocukluk anısını anlattığı kurmaca bir aracı metnin öğrencilere sunulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin duygu sözcüklerinin uygun yerde uygun şekilde kullanımını ve bir anı yazısının nasıl yazıldığını daha açık bir şekilde anlamaları sağlanmıştır. Metin esnasında öğrencilerin metni anlamalarını kolaylaştırmak için görselleştirilmiş sözcük bilgisi aracı metin olarak sunulmuştur. Metin sonrası yazma etkinliğine destek olması için anı temalı bir şarkı seçilmiş ve *"dil, tür değiştirilerek uyarlanmıştır".* Yazma etkinliğine ve duygu ifade ederken kullanılan kalıplara örnek olması adına öğrencilere dinletilmiştir. Bu şekilde *"karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi"* ölçeği rehberliğinde süreç bir dizi adıma bölünmüştür.

4.2.6.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Başarımın Hikâyesi"

Aracı metin olan sadeleştirilen anı yazısındaki paragraflar özellikle renklendirilmiş ve hazırlanan çalışma kâğıdı ile aralarında bağlamsal bir kolaylık oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin metindeki aynı renkte paragraftan yararlanarak etkinlikteki renkli kutuyu doldurmaları kolaylaştırılmıştır. Metnin anlaşılabilirliğini artırmak ve sözcük anlamlarını somutlaştırmak için *aracı metin* olarak görselleştirilmiş sözcük bilgisi öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca görselleştirilmiş kavramsal metinler, şarkılar, duygu sözcüklerini içeren duygu çarkı ve öğrencilerin dil seviyesindeki kurgusal bir kurmaca blog yazısı da *aracı metin* vazifesi görmüştür.

Bu etkinlikte anılar, öğrenciler arasında *"kavramsal konuşmaları teşvik etmek"* amacıyla kendi kültürleri, yaşam tarzları ve kişisel deneyimleri hakkında çeşitli bilgilere ulaşmak için kullanılmıştır. *Aracı kavram* olarak, metindeki duygulara ve çocukluk anılarına öncelik verilmiştir. Ortak payda olarak belirlenen ve edebî metinde hissettirilen başarı kavramından yola çıkılarak öğrencilere bir metin tamamlama grup çalışması yaptırılarak hem *"akranlarıyla işbirlikçi etkileşime olanak verilmiş"* hem de *"anlam oluşturmak için iş birliği"* yapmaları sağlanmıştır.

Aracı iletişim olarak öğrencilerden, sosyodilbilimsel yeterliliklerinden faydalanarak olayın nerede, ne zaman gerçekleştiğini, katılımcıların kimler olduğunu ve ne tür bir etkinlik olduğunu ayrıntılarıyla anlattıkları bir gerçek hayat hikâyelerini veya çocukluk anılarını yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Öğretmenin kendi köyünde geçen gerçek bir çocukluk anısını anlattığı eser öğrencilere hem örnek teşkil etmesi hem de farklı sosyokültürel ve toplumdilbilimsel bakış açılarına ve kurallara sahip öğrencilerin çekingenliklerini ortadan kaldırmak için buz kırıcı *aracı metin* olarak

kullanılmış böylece *"çok kültürlü alan kolaylaştırılmış"* ve *"hassas durumlarda iletişim kolaylaştırılmıştır".*

4.2.6.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma: Öğrencilerin yazdıkları çocukluk anılarına ait hikâyeleri ve başarı temalı akran iş birlikli metin tamamlama etkinliği ile farklı kültürlerin farklı yerleşik kurallarının ve alışkanlıklarının olabileceğinin ve bu davranışların başka kültürlere sahip kişilerce yanlış anlaşılabileceğinin farkına varmalarını sağlamak hedeflenmiştir.

4.2.6.5. Anı Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Anı metni öğrencilerin kişisel deneyim ve geçmişleri ile kültürel zenginliklerinden faydalanmaya çok katkı sağlayan bir tür olduğundan pek çok etkinlik gerçekleştirilmiştir. İlk etkinlik okuduğunu anlamaya yöneliktir. Çalışma kâğıdında metinde renklendirilen paragraflar üzerinden yola çıkılarak, aynı renkte kutucuklar verilmiş ve öğrencilerden bu kutulara aynı renkteki paragrafın içerdiği duygu ve düşünceleri bulup yazmaları istenmiştir. Bu şekilde öğrendikleri yeni bilgileri aktarmalarına olanak sunulmuştur. Öğrencilere ihtiyaçları olan duygu sözcüklerini bulmalarında yardımcı olması için duygu çarkı[8] verilmiştir. Mor olarak renklendirilen paragrafın içerdiği duygularla ilgili öğrenciler tarafından en sık yazılan sözcükler huzur ve takdir olmuş bunları usanç, rahatsızlık, hasret ve kabul takip etmiştir. Bazı öğrenciler bir duygu hissedemediklerini ifade etmişlerdir. Mavi bölümdeki duygularda cesaret, coşku ve güven sözcükleri ağırlıkla yazılmış, huzur, keyif, mutluluk, heyecan sözcükleri de sıkça kullanılmış, bir öğrenci ise kaygı ve hüzün hissettiğini ifade etmiştir. Turuncu paragrafla ilgili öğrenciler güven, takdir, istek, utanma ağırlıklı olmak üzere şaşkınlık, ısrarlılık, ihtiyat, huzur, yarar, pişmanlık ve güvensizlik duygu sözcükleri yazılmıştır. Yeşil kısımda keyif, aşk, mutluluk sıklıkla olmak üzere yarar, şaşkınlık, coşku, istek, huzur, sevinç sözcükleri yazılmıştır. Bir öğrenci ihtiyat, pişmanlık ve takdir sözcüklerini kullanmıştır. Son bölüm olan lacivert paragrafla ilgili olarak öğrenciler yarar, kaygı, hayret, güven, takdir, keyif, hayret, tedirginlik, istek, tiksinme, hüzün, itaat ve hoşnutsuzluk sözcüklerine yer vermişlerdir. Etkinliğin ikinci sorusunda ise metnin konusunu belirleyip yazmaları istenmiştir. Genel olarak

[8] Bu etkinlikte Plutchiks' wheel of emotions (Plutchik'in duygu çarkından) esinlenilmiştir. [6 Ocak 2019] https://www.6seconds.org/2017/04/27/plutchiks-model-of-emotions/ .

öğrenciler konunun yazarın çocukluğu olduğunu belirtmiş ve kitap okuma sevgisi, kitap okumanın hayat üzerindeki etkisi, yazar olma sürecini ve başarısını anlatması hakkında yazdığını ifade etmişlerdir.

İkinci çalışma kâğıdı bir metin tamamlama etkinliğidir. Metinden alınan başarı kavramı üzerine kurmaca bir metin düzenlenmiş ve öğrenciler metinden bırakılan boşlukları sınıftan seçtikleri bir ekip arkadaşı ile birlikte kendi kültürel değerlerini ve bakış açılarını yansıtarak doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden beklenen kültürlerarası farklılıklarla başa çıkıp ortak bir değerde buluşmalarıdır. İlk boşlukta verilen şu cümleyi tamamlamaları istenmiştir: "Üniversite çok büyüktü. Her şey yeniydi. Yeni insanlar, yeni dersler, yeni ……". Öğrencilerin bu kısım için yazdıkları cevaplar şu şekildedir:

- *Yeni kültürler, yeni arkadaşlar, yeni bir ortam gerçekten alışılacak bir durum değildi. Ama içimde hep bir umut vardı.*
- *Yeni kültür, yeni mücadele, yeni arkadaşlar, yeni ortam, yeni başlangıç, yeni bir sosyal hayat, yeni engelleri vb.*
- *Yeni arkadaşlar, farklı kültürler, eğitim sistemi. Başlangıçta yeni gelmiş olduğumdan dolayı kurallara uymak ve insanlarla ilişkiler kurmak bana zor gelirdi.*
- *Yeni kültürler, yeni yurt, vb.*
- *Yeni kültürler görmek ve onlardan faydalanmak benim için çok önemliydi. Yeni insanlara alışmak benim için biraz zordu ama sonra alıştım.*
- *Yeni kültürler, yeni eğitim sistemi, yeni bilgiler, yeni insanlar, yeni diller, yeni davranışlar yeni programlar.*
- *Yeni ortam, yeni kültür ve gelenekler ile karşılaştım. İlk gördüğümde garip geliyordu ama sonra alıştım.*
- *Yeni kültürler, yeni arkadaşlar, yeni bir ortam gerçekten alışılacak bir durum değildi ama içimde bir ümit vardı.*

Öğrencilerin yanıtlarında çok dilli ve çok kültürlü bir sınıfta farklı bir ülkede yaşamanın etkileri açıkça görülmektedir. Başta kültür ve kurallar olmak üzere eğitim sistemine alışma sürecinde de sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

İkinci ve üçüncü boşluklar şu şekildedir: "Özellikle …… dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde ……. Konusuna ilgi duymaya başladım.". Öğrenciler ilk boşlukları şu şekilde doldurmuşlardır:

- *Felsefe dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde felsefe kitapları okumaya ve siyaset ve din konularına ilgi duymaya başladım.*
- *İngilizce dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde farklı kültürlerle, çevrelerle, insanlarla iletişim konusuna ilgi duymaya başladım.*
- *Siyaset dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde dünya kültürleri, yaşayışları, yönetim sistemleri konusuna ilgi duymaya ve benim kültürümle karşılaştırmaya başladım.*
- *Matematik dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde soruları çözerdim ve bu konuya ilgi duymaya başladım.*
- *Türkçe dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde Türkçemi geliştirebilirdim.*
- *Matematik dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde doktor olma konusuna ilgi duymaya başladım.*
- *Fizik dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde uçak ve bilgisayar mühendisliği konusuna ilgi duymaya başladım.*
- *Felsefe dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde felsefe okumaya ve siyasi konulara ilgi duymaya başladım.*

Üçüncü boşlukta "İyi bir kariyer sahibi olmak istiyordum. Benim için başarı ……. demekti." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenci ekipleri bu boşluğu şu şekilde doldurmuşlardır:

- *Benim için başarı istediğine ulaşmaktır. Mezun olmak ve en iyi üniversiteyi kazanmak demektir.*
- *Başka kişileri ve çevreyi olumlu yönde etkileyebilen kişi olmaktır.*
- *Başarı aslında gelecekte olması beklenen bir şeydir. O zaman benim için başarı şimdi içinde olduğum durumu çözmek ve gelecekteki durumumu düşünmek demektir.*
- *Benim için başarı çok önemliydi ve başarıya ulaşmam gerekirdi. Başarı benim için zenginlik demek. Çünkü başarı sayesinde dünyayı ve insanlığı, hakkı ve haksızlığı öğrenmek benim için bir zenginliktir.*
- *Benim için başarı hedefe ulaşmak demekti.*

- *Benim için başarı bir kişinin hedef olarak koyduğu şeyi ve kendisi için ilham olarak örnek aldığı kişinin bulunduğu durumdan daha iyisine yerleşmek demektir.*
- *Benim için başarı hayatın anlamı demektir çünkü kendi yaptığım işle gurur duyduğum zaman hislerim inanılmaz. Benim için başarı ailemin ve faydamı görenlerin mutluluğu demektir.*
- *Benim için başarı her zaman iyi notlar almak, aile mutlu etmek, spor turnuvalarında kazanmak, cennete girmek ve günde 5 zaman namaz kılmak ve Peygamberimizin (S.A.V.) sünnetini yapmaktır.*

Son boşlukta ise başarının gerçekte ne demek olduğunu kültürlerinden yola çıkarak fikir birliği ile doldurmaları istenmiştir. Gruplar boşlukları şu şekilde doldurmuşlardır:

- *Başarı kişinin sosyal yaşantısı ve çevresinin ondan beklediklerine cevap vermek ve Allah'ın rızasını kazanmaktır.*
- *Ancak çok çalışarak kendine güvenerek hiç pes etmeyerek ve sevdiği kişilerden destek alarak başarı kendisi sana gelir. Yaptığın işler ses getirmeye başladığı zaman başarıya ulaşmış olursun.*
- *Başarı hedef olarak kabul ettiğimiz şeyi hakkederek elde etmektir. Başarıya Allah'a dayanarak ve düzenli çalışılarak ulaşılır.*
- *Başarı bir hedefe ulaşmaktır. Başarıya çalışmakla ulaşılır.*
- *İstediğin hedefe ve ondan daha da ötesine ulaşmak ve insanlığın ne olduğunu öğrenmek ve haksızlığa karşı çıkmak ve kalbinin temiz olması, başarıya bence böyle ulaşılır.*
- *Her konuda iyi düşünerek çözüme ulaşmak başarıdır. Başarıya önce okuyarak okuduğumuzu uygulayarak her zor yolları arayarak ve o yolları geçmeye çalışarak ulaşılır.*
- *Gerçek başarı cennete ulaşmaktır. Ancak oraya ulaşmak için dünyadaki davranışlarımıza bağlıdır. Büyük bir insan olmak ancak din kurallarına uyarak cennete ulaşabilmek. Hem dünya da hem de ahirette başarılı olmaktır.*
- *Başarı kişinin sosyal çevresinin ondan beklediklerine karşılık verebilmektir.*

Öğrencilerin genel olarak emek, güzel ahlak, toplumsal kurallar ve dinî unsurlar ile başarıyı bağdaştırdıkları görülmektedir.

Son etkinlikte öğrencilerin memleketlerinde geçen bir çocukluk anılarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin ailelerini ve çocukluk arkadaşlarını içeren anılarına öncelik verdikleri, bazılarının ise Türkiye geldikleri dönemi de anı yazılarının sonuna ekledikleri görülmektedir. Genel olarak anı yazılarında olumlu duygu ve yaşanmışlıklara yer vermişlerdir. Bu etkinlik aynı zamanda öğrencilerin dilbilimsel yetkinliklerinin incelenmesine ve genel olarak yaptıkları hataların belirlenmesine de olanak sunmuştur. Öğrencilerin çalışmalarında genel olarak biçimbilimsel açıdan durum, şahıs ve iyelik ekleri, tamlayan durumu yanlışları ve hatalı dilbilgisel zaman kullanımı ile kip hataları, sözdizimsel açıdan özne tekrarı, eylem ve ortaç hataları göz çarpmaktadır.

- *Çünkü bu sınavda iyi not almak istiyor.* (Eksik şahıs eki)
- *Okul idare tarafdan ..* (Eksik iyelik eki)
- *Baba ve kardeşler iyiler mi?* (Eksik iyelik eki)
- *Kimliği belirsiz şahıs 3 kişi görülmüştür.* (Fazla özne)
- *Bence önemlidir çünkü farklı yerleri tanımak için.* (Devrik cümle hatası)
- *O anda yeşil ışık yanıyor ve öğrenci geçerken araba vurdu.* (Eylem ve ortaç hatası)
- *Bütün gün orda kalmayı biliyorduk.* (Kip hatası)
- *Yanımda dünya en güvenli adamdı, o da babam.* (Eksik iyelik eki ve fiil)
- *Güneş batmaya başladı ve gecenin karanlığı hemen hemen geliyordu.* (Anlam bozukluğu)
- *O zamanda benim beş tane kardeşim vardır ve bir tanede yoldadır.* (Dilbilgisel zaman hatası)

Öğrencileri belli bir ortak paydada buluşturan kavram (anı metninde çocukluk anısı ve başarı kavramları kullanıldı) odaklı etkinliklerin, özellikle akran iş birliği ile yapıldığında isteksiz öğrencilerin bile motivasyonunda artış sağladığı gözlemlendi. Aynı zamanda birbirlerinin geçmiş yaşantılarına yönelik kültürel bilgilerini birbirleri ile paylaşmaları empati duygularını geliştirerek hassas durumlarla başa çıkma ve bu durumlarda birbirine saygı gösterme hususunda yardımcı oldu. Öğrencilerin sosyalleşerek birbirlerini daha yakından tanımalarına yönelik sosyo-duyuşsal etkinlikler, sınıf içinde birlik ve takım ruhu oluşmasına katkı sağlamakta, saygı ve hoşgörüyü arttırmaktadır.

Bunların yanı sıra öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda sunulan oryantasyon programının geliştirilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır. Dilbilgisi eğitimi iletişim becerileri ile birlikte verilmelidir. İletişim becerilerinden olan toplumdilbilim ve edimbilim etkinlerde ön planda tutulmalıdır. Dersler arası geçişler olmalı ve gündem takip edilerek öğreniciler teşvik edilmelidir.

Tablo 10: Anı Yazısının Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Anı İlk Çocukluk	**Aracı metin:** **a.** Sadeleştirilmiş edebî metin. **b.** Görselleştirilmiş sözcük bilgisi **c.** Öğretmenin kendi çocukluk anısını anlattığı kurmaca blog yazısı **d.** Anılar ile ilgili bir şarkının, dilbilgisel ve edimbilimsel kullanımlardan örnek olarak faydalanabilmeleri için öğrencilere yazma etkinliği esnasında sunulması. **Aracı kavram:** Metinden alınan «başarı» kavramı ile ilgili bir çalışma kâğıdında boş bırakılan fikir boşluklarını arkadaşı ile birlikte iş birliği ile doldurur. **Aracı iletişim:** Öğrenci çocukluğuna ait bir anısını duygu ve düşüncelerini ifade ederek yazar. (ADOÇP 2018:105-125)	**Önceki bilgilerle bağ kurma:** Kader çarkından ve duygu çarkından faydalanarak öğrencilerin geçmiş bilgilerinin canlandırılması ve harekete geçirilmesi **Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** **a.** PPT sunumu ile metnin işleyişinin kolaylaştırılması. **b.** Kalıp kullanımları içeren şarkının anı yazısında ilham vermesi ve örnek olması için öğrencilere yazma etkinliği esnasında dinletilmesi. **Dilin uyarlanması:** **a.** Görselleştirilmiş sözcük bilgisinin sunularak metni anlamanın kolaylaştırılması. **b.** Anı yazısı yazarken gerekli olan dilbilimsel yapıları barındıran şarkıdan (Coşkun Sabah-Anılar) faydalanarak metnin farklı bir türde sunulması. **Ağır ve yoğun metnin genişletilmesi:** Öğretmenin kendi kişisel ve gerçek çocukluk anısını anlattığı kurmaca metni öğrencilerle paylaşması. Böylelikle buzların kırılması. (ADOÇP 2018:128-129)	**Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma:** Farklı kültürlerin farklı yerleşik kurallarının ve alışkanlıklarının olabileceğinin ve bu davranışların başka kültürlere sahip kişilerce yanlış anlaşılabileceğinin farkına varma. (ADOÇP 2018, S.157-161)	1. Öğrenci metin bağlamından yola çıkarak verilen fikir boşluğunu kendi kültürel geçmişi doğrultusunda doldurur. 2. metindeki bakış açısını tespit etme. 3. Konu ve karakter incelemesi. (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:253)

4.2.7. Ünite 8: Haber Yazısı (Aziz Sancar ve Nobel Ödülü)

Ders kitabında bu edebî tür altında verilen üç haber yazısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki Münir Özkul'un vefat haberi, ikincisi ise Alzheimer'ı teşhis edebilen bir yapay zekâ ile ilgili yapılmış haberdir. Ancak üçüncü ve son metin olan Aziz Sancar ve aldığı Nobel ödülü ile ilgili genel ağ (internet) haber yazısı, Nobel kavramının evrensel değeri, kültürel içeriği ve 21. yüzyıl gençlerinin teknoloji odaklı yaşam tercihleri göz önünde bulundurularak özellikle seçilmiştir. Öğrencilerin Nobel kavramına aşina oldukları ya da olabilecekleri göz önünde bulundurulmuş ve kendi kültürleri ya da ülkelerinden örnekler ile konuyu içselleştirebilecekleri varsayılmıştır. Haber metni hazırlamada en sık kullanılan yöntem olan piramit yöntemi öğrencilere izah edilmiş ve yine metinde haber metinlerinde sık kullanılan bir yapı olan edilgen çatı (-l ve -n) yapısına yer verilmiştir.

4.2.7.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

Haber yazıları her ne kadar herkesin anlayabileceği şekilde açık ve net bir dil ile yazılması gereken metinler olsa da kullanılan terimler ve yazım kalıpları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için anlaşılması zor olabilmektedir. Bu haber metninde genel olarak sözdizimsel karmaşıklığı önlemeye yönelik sadeleştirmelere yer verilmiştir.

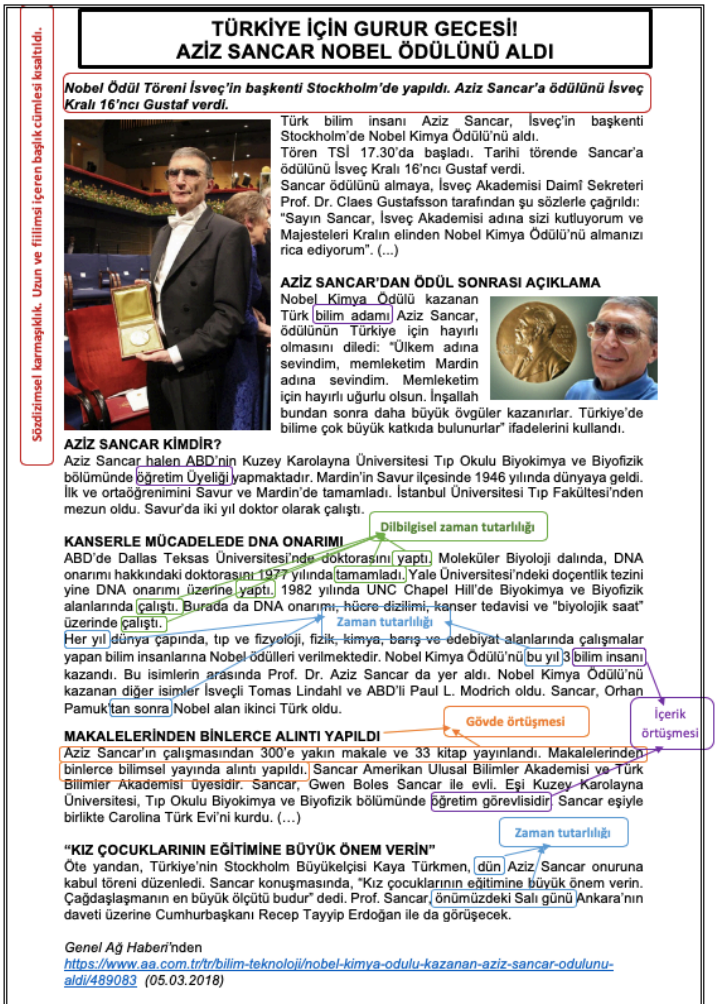
Sözcük sıklığı: Haber metninde bulunan haber yazımına özgü terimler, öğrencilerin gündelik hayatlarında karşılarına çıktığında zorluk çekmemeleri için muhafaza edilmiş ve ders esnasında bu terimler öğrencilere açıklanmıştır. "Tören TSİ 17.30'da başladı." cümlesindeki Türk saati ile anlamına gelen TSİ kısaltması korunmuştur.

Sözcüksel eşgönderimlilik: Metin içerisinde içerik örtüşmesine sahip sözcük ve sözcük gruplarına yer verilerek okunabilirlik artırılmaya çalışılmıştır. "Aziz Sancar hâlen ABD'nin Kuzey Karolayna Üniversitesi Tıp Okulu Biyokimya ve Biyofizik bölümünde öğretim üyeliği yapmaktadır" ve "Eşi Kuzey Karolayna Üniversitesi, Tıp Okulu Biyokimya ve Biyofizik bölümünde öğretim görevlisidir." cümlelerindeki "öğretim üyesi" ve "öğretim görevlisi" sözcük grupları içerik örtüşmesine sahiptir. Yine "Nobel Kimya Ödülü'nü bu yıl 3 bilim insanı kazandı." ve "Nobel Kimya Ödülü kazanan Türk bilim adamı Aziz Sancar, ödülünün Türkiye için hayırlı olmasını diledi." cümlelerindeki "bilim adamı" ve "bilim insanı" sözcükleri anlam örtüşmesine sahiptir. Ayrıca diğer bir paragrafta bulunan "doktorasını yaptı" ve "doktorasını tamamladı" yapılarında yine anlam örtüşmesi bulunmaktadır. Böylece bağlamsal ipuçları ile

kelime öğretimi sağlanmıştır. "Aziz Sancar'ın çalışmasından 300'e yakın makale ve 33 kitap yayımlandı. Makalelerinden binlerce bilimsel yayında alıntı yapıldı." cümlelerinde gövde örtüşmesi dolaylı tümleç + nesne + yüklem sözdizilimi ile sağlanmıştır.

Zamansal tutarlılık: Metinde verilen zaman zarfları zaman tutarlılığının sağlanması açısından önem arz etmektedir. Haberde işlenen Nobel ödülünün ve ödülün verilme sürecinin kavranabilmesi için zaman zarflarına yer verilmiştir. "*Her yıl* dünya çapında, tıp ve fizyoloji, fizik, kimya, barış ve edebiyat alanlarında çalışmalar yapan bilim insanlarına Nobel ödülleri verilmektedir. Nobel Kimya Ödülü'nü *bu yıl* 3 bilim insanı kazandı. Bu isimlerin arasında Prof. Dr. Aziz Sancar da yer aldı. Sancar, Orhan Pamuk'*tan sonra* Nobel alan ikinci Türk oldu." cümlelerinde yer verilen "her yıl", "bu yıl" ve "-dan sonra" kullanımları ile olay örgüsündeki zaman tutarlılığı sağlanmıştır. Haberin alt başlıkları altında bulunan bölümlerde dilbilgisel zaman tutarlılığını sağlamak adına özgün haber metnindeki farklı dilbilgisel zamanlar, akışa uygun belirlenen zaman ile değiştirilmiştir. "KANSERLE MÜCADELEDE DNA ONARIMI: ABD'de Dallas Teksas Üniversitesinde doktorasını *yaptı*. Moleküler Biyoloji dalında, DNA onarımı hakkındaki doktorasını 1977 yılında *tamamladı*. Yale Üniversitesindeki doçentlik tezini yine DNA onarımı üzerine *yaptı.* 1982 yılında UNC Chapel Hill'de Biyokimya ve biyofizik alanlarında *çalıştı*. Burada da DNA onarımı, hücre dizilimi, kanser tedavisi ve "biyolojik saat" üzerinde *çalıştı."* paragrafında Sancar ile ilgili kronolojik bilgiler sıralanmış ve burada dilbilgisel zaman tutarlılığı -DI geçmiş zaman yapısı ile sağlanmıştır.

Sözdizimsel karmaşıklık: Metinde verilen alt başlık öğrencilerin seviyesi için uzun ve sözdizimsel açıdan karmaşık bulunduğundan parçalara bölünmüş ve fiilimsi yapılarından arındırılmıştır. "İsveç'in başkenti Stockholm'de düzenlenen Nobel Ödül Töreni'nde Aziz Sancar, ödülünü İsveç, Kralı 16'ncı Gustaf'ın elinden aldı." cümlesi "Nobel Ödül Töreni İsveç'in başkenti Stockholm'de yapıldı. Aziz Sancar'a ödülünü İsveç Kralı 16'ncı Gustaf verdi." şeklinde sadeleştirilmiştir.



Şekil 59: "Aziz Sancar ve Nobel Ödülü" Haber Metninin Sezgisel Sadeleştirmesi.

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 278-279' dan F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.7.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

"Yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik aracı stratejiler" gereği önceki bilgileri harekete geçirmek ve öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef kültür arasında bağ kurup karşılaştırma yapabilmelerini sağlamak için PPT sunumunda dünyadan ve öğrencilerin kültürlerinden Nobel ödülü alan bilim insanlarına yer verilmiştir. Ayrıca Youtube'dan alınan, Nobel alan Türkler ile ilgili kısa bir video öğrencilere sunulmuştur.

Sunumda öğrenciler haber metninin bel kemiğini oluşturan "5N1K" soruları ile tanıştırılmıştır. Böylece haber metninin içeriği öğrencilere daha açık bir şekilde açıklanarak *"ağır ve yoğun metin genişletilmiştir"*.

Metin sonrası *"karmaşık bilgileri parçalara bölme aracı stratejisi"* rehberliğinde öğrencilere akademik dili açıklayan bir kavram haritası sunularak terminoloji

açıklanmış, görselleştirilmiş sözcük bilgisi ile de metnin anlaşılması kolaylaştırılmıştır.

4.2.7.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler– "Ortak Sorunlar Farklı Çözümler"

Aracı metin olarak öğrencilerin dil seviyesine göre sadeleştirilmiş olan haber metni kullanılmıştır. Metni desteklemek için hazırlanan görselleştirilmiş sözcük bilgisi *aracı metni* ile bilinmeyen sözcükler somutlaştırılmış ve metnin anlaşılırlığı artırılmıştır.

Buna ek olarak *"metnin yazı ve konuşma dilinde işlenmesini"* kolaylaştırmak için haber yazma tekniklerini anlatan 5N1K kurmaca haber yazısı metni ikinci bir *aracı metin* olarak öğrencilere sunulmuştur. Böylece hem ana metinle benzer bir metin örneği öğrencilere verilmiştir hem de öğrencilerin çalışmalarında yansıtması hedeflenen amaç ve bakış açısı öğrencilere bu metin vasıtasıyla açıklanmıştır.

Hazırlanan okuma sonrası okuduğunu anlama *aracı etkinliği* ile öğrencilerin *"yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler"* ölçeği doğrultusunda metni değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Aracı kavram olarak haber metninde işlenen Nobel' den ve akademik kavramlardan yola çıkılmış ve haberde geçen akademik sözcüklerin anlaşılması için bu sözcüklerin kavram haritası öğrencilere sunulmuştur. Böylece öğrenciler sınıf ortamında akademik gelecekleri hususunda *"kavramsal sohbete teşvik edilmiştir".*

Öğrencilere, *"akranlarıyla iş birlikçi etkileşimlerine olanak vermeyi"* ve *"anlam oluşturmak için iş birliği yapmalarını"* hedefleyen bir haber yazma görevi verilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin etkinlikte kendilerine düşen görevi ve etkinliğe katkılarını yönetmelerine, grup iletişimine iş birlikçi katılımda bulunmalarına ortam sağlayan bir *aracı kavram* etkinliği olmuştur.

Aracı iletişim olarak öğrencilerin seçilen 21. yy. temalarındaki konu başlıklarından grup hâlinde belirledikleri biri hakkında sınıf gazetesi için haber hazırlamaları beklenmiştir. Bu şekilde *"hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma"* için birbirlerinin sahip oldukları farklı bakış açılarına ve yöntemlere karşı duyarlı ve dengeli oldukları bir grup çalışması yapmalarına ortam hazırlanmıştır.

4.2.7.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok dilli kavrama: Sınıf gazetesi haberleri için öğrencilerin mümkün olduğunca çok kaynaktan, aşina ve hâkim oldukları bütün dillerde bilgi harmanlamaları istenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin Türkçede kendi dili ile benzerlik gösteren dilsel ipuçlarından faydalanmaları ve onları kullanmaları kolaylaştırılmıştır.

4.2.7.5. Haber Türüne Ait Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Haber yazısı ile ilgili öğrencilere iki etkinlik uygulanmıştır. Bunlarda ilki okuduğunu anlamaya yöneliktir. Öğrencilerin okudukları haber metninden alınan bazı cümleleri uygun sıraya dizmeleri ve bu cümlelerin 5N1K sorularını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğu sıralamayı düzgün yapsa da cümlelere uygun soruları belirlemekte bir kısmı zorlanmıştır. Bu nedenle ikinci bir örnek kurmaca haber metni öğrencilere sunulmuş ve haber türü için konu tekrarı sağlanmıştır.

İkinci etkinlikte öğrencilerin ekipler hâlinde kendilerine verilen permakültür (sürdürülebilirlik), TÜBİTAK lise bursları, su tasarrufu, katlanır bisikletle dünya turu, gibi güncel ve popüler konulardan birini seçmeleri ve sınıf gazetesi için örnek haberden yararlanarak bir haber hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin haber yazarken kullanılması gereken dilbilimsel kalıpları büyük oranda kavradıkları, uygun dilbilgisel zaman ve haber dili kullandıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilere internet imkânı sunulmuş ve çeşitli web sitelerinden ilgili konularda araştırma yapmaya teşvik edilmişlerdir. Öğrenciler ekip çalışmasında gerekli olan görev dağılımını başarıyla yapmış, son derece anlaşılır ve uygun formatta haber metinleri ortaya çıkmıştır (bkz. Ek 26).

Tablo 11: Haber Metninin Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Haber Aziz Sancar ve Nobel Ödülü	**Aracı Metin:** **a.** Haber metninin öğrencilerin seviyesine uygun olarak sadeleştirilmesi **b.** Öğrenicilerin okuduğunu anlamaya yönelik hazırlanmış çalışma kâğıdını doldurması **c.** Metnin anlaşılabilirliğinin artırılması için görselleştirilmiş sözcük bilgisinin öğrencilere sunulması d. Öğrencilere örnek olarak kurmaca bir haber metni sunulması e. Geçmişten günümüze Nobel ile ilgili resimlerin ve fotoğrafların öğrencilerle aracı görsel metinler olarak paylaşılması ve anlaşılabilirliğin artırılması **Aracı Kavram/ Grup içinde iş birliği yapma ve kavramsal sohbetlere teşvik etme:** **a.** Öğrenciler üçlü gruplarla iş birliği yaparak 21. yy. temalarından belirlenen (Çevre Bakanlığının sıfır atık projesi, liselerde perma kültür bahçeleri, katlanır bisikletle dünya turu, su tasarrufu için alternatif yöntemler vb.), kendi seçtikleri konularda bir haber metni hazırlar **b.** Hazırlanan haberler ile bir sınıf gazetesi çıkartması **c.** İnternetten araştırma yapmaları	**Önceki bilgiler ile bağlantı kurma:** **a.** Önceki bilgileri hareket geçirmek ve öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef kültür arasında bağ kurup karşılaştırma yapabilmelerini sağlamak için PPT sunumunda dünyadan ve öğrencilerin kültürlerinden Nobel ödülü alan bilim insanlarına yer verme **b.** Youtube'dan alınan, Nobel alan Türkler ile ilgili kısa bir videoyu öğrencilere sunma **Ağır ve yoğun metnin genişletilmesi:** Sunumda öğrencileri haber metninin bel kemiğini oluşturan "5N1K" soruları ile tanıştırma **Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** **a.** Metindeki akademik terimleri kavram haritası ile açıklama **b.** Görselleştirilmiş sözcük bilgisi sunarak metnin anlaşılmasını kolaylaştırma **c.** Nobel konusu ile ilgili görseller sunarak metindeki kavramları somutlaştırma. **Dilin uyarlanması:** a. 5N1K konusunda kurmaca bir haber metninin öğrenciye sunulması. b. Nobel kazanan Türkler konulu bir videonun	**Çok dilli kavrama:** **a.** Mümkün olduğunca çok kaynaktan bilgi harmanlama **b.** Kendi dilinde bulunan ve Türkçe ile benzerlik gösteren ipuçlarından faydalanma ve onları kullanma (ADOÇP 2018:157-161)	**1.** Belirlenen konularda ters piramit tekniği kullanılarak haber yazabilme (Edebiyat kitabında da bu teknik verilmiştir Haber metinlerinde en sık kullanılan tekniktir) **2.** Hazırladığı haber ile ilgili internet ortamında araştırma yapabilme **3.** Haber yazarken herkesin anlayabileceği kadar açık ve net bir dil kullanabilme **4.** Uygun dilsel yapıları kullanabilme **5.** Kelime anlamlarını bağlamdan çıkarma. (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:280-281)

d. Haber metnindeki akademik terimlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kavram haritası ile öğrenciye sunulması **Aracı iletişim:** **a.** Grupları farklı kültür ve ana dile sahip öğrenciler tarafından oluşturarak, hassas durumlarla, fikir ayrılıkları ile başa çıkma ve uzlaşma becerilerinin gelişimine katkı sağlama **b.** Farklı sosyo-kültürel ve toplumdilbilimsel bakış açılarına ve kurallara duyarlılık ve saygı göstermelerine ortam hazırlama. Bu esnada öğretmenin öğrencilere rehberlik etmesi (ADOÇP 2018:105-125)	metin öncesi öğrencilere sunulması ve öğrencilerin metne aşina kılınması (ADOÇP 2018:128-129)

4.2.8. Ünite 9: Gezi Yazısı (Selçuk'tan Söke'ye)

Gezi yazıları yazarın bakış açısı ve gözlem süzgeci doğrultusunda gerçek bilgiler içerdiğinden bir nevi belge niteliği taşımaktadır. Gezi yazısı ünitesinde *"Der Beyânı Cevâmi-i Erzurum", "Daha Dün" ve "Selçuk'tan Söke'ye"* olmak üzere üç eser bulunmaktadır. Sadeleştirme için seçtiğimiz metin Cumhuriyet Dönemi yazarı Azra Erhat'ın *"Mavi Anadolu"* eserinden alınmış bir kesittir. Türkiye'nin popüler turistik bölgesi Selçuk-Söke hattı hakkında yazılan bu gezi yazısının öğrencilerin ilgisini çekeceği varsayılmıştır. Metinde "-Ar/-Ir" geniş zaman yapısının genel ve rutin durumlardan bahsetme anlamında, "-Iyor" yapısının içinde bulunulan zamanda yapılan eylemi aktarma anlamında ve "-DI" geçmiş zaman yapısının içinde bulunulan zaman dilimi öncesinde yaşanılan ve görülen olayları aktarma anlamında kullanımlarına yer verilmiştir. Ayrıca betimleme cümleleri kullanılmıştır.

4.2.8.1. Sezgisel Sadeleştirme Uygulaması

1979 tarihinde yazılan bu gezi metni gerek dili gerekse sözdizilimi açısından karmaşık ve anlaşılması zor cümle yapıları barındırmaktadır. Öncelikle çok uzun olan ve öğrencilerin akılda tutmasını gerektirecek çok fazla ayrıntı ve bilgi barındıran

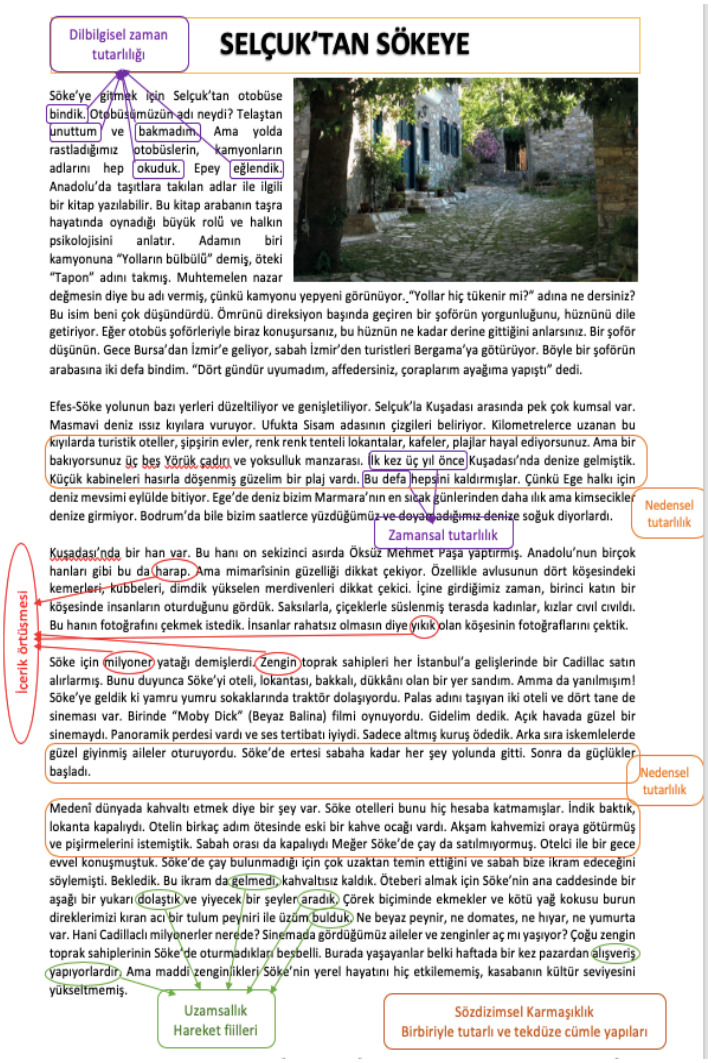
metindeki detay bilgiler çıkarılıp sadece ana hatlarıyla kalacak ancak anlamı da bozulmayacak biçimde kısaltmaya çalışılmıştır.

Uzamsallık: Metinde kullanılan hareket fiillerine, mekân-hareket tutarlığı sağlanması ve öğrencilerin yerine ve duruma uygun fiil kullanımlarını öğrenmeleri, metni kolay kavramaları açısından bolca yer verilmiş, özgün metinde bulunan hareket fiilleri ile yer ve zaman zarfları korunmuştur. Bu şekilde eylemin veya durumun mekân ile uyumu öğrenciye sezdirilmiştir ve uzamsallık bağlamı sağlanmıştır. "Bekledik. Bu ikram da *gelmedi*, kahvaltısız kaldık. Öteberi almak için Söke'nin ana caddesinde bir aşağı bir yukarı *dolaştık* ve yiyecek bir şeyler *aradık*. …tulum peyniri ile üzüm *bulduk.* Burada yaşayanlar belki haftada bir kez pazardan alışveriş *yapıyorlardır*." cümlelerindeki *caddede bir aşağı bir yukarı dolaşmak, pazarda alışveriş yapmak, yiyecek aramak*, *markette üzüm bulmak* fiilleri mekân-eylem uyumuna sahip hareket fiillerine örnektir.

Sözcüksel eşgönderimlilik: Daha önceki metinlerde de yapıldığı gibi eş anlamlı ya da birbirinin yerine kullanılabilecek sözcükler farklı cümlelerde kullanılarak içerik örtüşmesi sağlanmış ve öğrencilerde farkındalık uyandırmaya çalışılmıştır. Metinlerde içerik örtüşmesinin uygulanması, öğrencilerin bir sözcüğü bilmemeleri durumunda eş anlamlısının yardımıyla kolayca kavramalarını ya da sözcük bilgilerini zenginleştirmelerini sağlamada büyük rol oynamaktadır. Metinde Öksüz Mehmet Paşa Hanı ile ilgili paragrafta "harap" ve "yıkık" sözcükleri farklı cümlelerde aynı anlamda kullanılarak içerik örtüşmesi sağlanmıştır. Söke ile ilgili paragrafta ise bağlamsal ipuçlarıyla "milyoner" ve "zengin" sözcükleri ile içerik örtüşmesi yapılmıştır.

Zamansal tutarlılık: Metinde zaman zaman yazarın kendi yaşantıları hakkında bilgi, zaman zaman ise genel bilgiler verildiği için art arda gelen ve belli bir bağlam içeren cümlelerde ortak dilbilgisel zaman kullanılarak dilbilgisel zaman tutarlılığı sağlanmıştır: "Söke'ye gitmek için Selçuk'tan otobüse *bindik*. Otobüsümüzün adı *neydi*? Telaştan *unuttum* ve *bakmadım*. Ama yolda rastladığımız otobüslerin, kamyonların adlarını hep *okuduk*. Epey *eğlendik*." "Ama bir bakıyorsunuz üç beş Yörük çadırı ve yoksulluk manzarası. İlk kez üç yıl önce Kuşadası'nda denize gelmiştik. Küçük kabineleri hasırla döşenmiş güzelim bir plaj vardı. Bu defa hepsini kaldırmışlar." cümlelerinde "ilk kez üç yıl önce", "bu defa" gibi zaman zarflarının kullanımı ile cümleler arasında zamansal tutarlılık oluşturulmuştur.

Nedensel tutarlılık: "Bu defa hepsini kaldırmışlar. *Çünkü* Ege halkı için deniz mevsimi eylülde bitiyor. Ege'de deniz bizim Marmara'nın en sıcak günlerinden daha ılık *ama* kimsecikler denize girmiyor. Bodrum'da *bile* bizim saatlerce yüzdüğümüz ve doyamadığımız denize soğuk diyorlardı." cümlelerinde nedensel tutarlılığı sağlamak için "çünkü", "ama", "bile" gibi bağlaçlar kullanılarak cümleler arasındaki sebep-sonuç ilişkisi belirginleştirilmeye ve kolay kavranabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.



Şekil 60: "Selçuk'tan Söke'ye" Gezi Yazısının Sezgisel Sadeleştirmesi

MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10. Sınıf ders kitabı (2018) 300-301'den F. Nur Kabay tarafından uyarlandı.

4.2.8.2. Uygulanan Aracı Stratejiler

Metin öncesi *"önceki bilgilerle bağlantı kurma"* ilkesi rehberliğinde, öğrencilere gezi yazısının konu edindiği Selçuk ve Söke arası yerlerin sunulduğu bir turizm tanıtım videosu izlettirilmiş ve video üzerinden sorular sorulup öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef kültür arasında bağ kurmaları ve karşılaştırma yapmaları istenmiştir.

Ayrıca öğrencilere kurmaca bir tur broşürü sunularak sınıf içi tur rezervasyonu yapma etkinliği yapılması beklenmiştir. Bu şekilde metinden elde edilen bilgilerin *"yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejilerden olan dilin uyarlanması"* ile konuşma diline uyarlanmıştır.

Metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak adına aracı stratejiler rehberliğinde *"karmaşık bilgileri parçalara bölmek*" için öğrencilere metindeki temel kavramları ve terimleri içeren görselleştirilmiş sözcük bilgisi sunulmuştur.

4.2.8.3. Uygulanan Aracı Etkinlikler – "Kültür Elçisi Oluyorum"

Gezi metni sezgisel sadeleştirme ile öğrencilerin dil seviyelerine uygun hâle getirilmiş ve *aracı metin* olarak kullanılmıştır. Hazırlanan görselleştirilmiş sözcük bilgisi ile metnin anlaşılabilirliği artırılmıştır. PPT sunumu içinde verilen, metinde bahsi geçen bölgenin günümüzde çekilmiş güncel bir turizm videosu öğrencilere izletilmiştir. Böylece *"belirli bilgilerin yazı ve konuşma diline aktarılması"* ölçeği rehberliğinde edebî metnin içeriği başka bir türe aktarılmak suretiyle öğrencilere *aracı metin* olarak sunulmuştur.

Metin ile ilgili hazırlanan okuma sonrası okuduğunu anlama etkinliği ile "*yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler"* ölçeği doğrultusundan öğrencilerin kendi tecrübeleri ile yazarın sunduğu görüşler arasında bağlantı kurması ve kendilerine göre yorumlamalarına ortam sağlanmıştır.

Yine sınıfta bulunan Türkiye haritasından faydalanarak *"metnin yazı ve konuşma dilinde işlenmesi*" farklı kaynaklardan faydalanmak suretiyle kolaylaştırılmıştır.

Öğrenciler için özel olarak hazırlanan gerçek hayatta karşılarına çıkacak kurmaca bir tur broşürü ile çevrimiçi veya telefon ile rezervasyon yapma etkinliği uygulanmıştır. Tur broşürü *aracı metin* vazifesi görürken yapılan etkinlik bir *aracı iletişim* etkinliği olmuştur.

Gezi *aracı kavramından* yola çıkarak öğrenciler *"kavramsal bir sohbete teşvik"* edilmiş ve çeşitli kültürel karşılaştırmalar yapmaları hedeflenmiştir. Öğrencilerin birbirlerine sorular sormak yoluyla diyalog konuşmaları yapmalarında öğretmen sosyal bir aktör olarak aracı görevi üstlenmiştir.

Aracı iletişim olarak gezi metninde yazarın yolda gördüğü kamyonların arkasında bulunan sözler ele alınmıştır. Kamyon şoförlerinin duygu ile düşüncelerini özgün bir

şekilde dışavurum biçimleri üzerine sohbet edilmiş ve çeşitli kamyon arkası edebiyatı örnekleri *aracı metin* olarak öğrencilere sunulmuştur. Bu vesileyle öğrencilerin kendilerini ifade etmede tercih ettikleri yollar kültürlerarası bağlamda sınıf ortamında paylaşılmış ve *"çok kültürlü alan kolaylaştırılmaya"* çalışılmıştır. Öğrencilerin kendi kültürel ifade biçimleri ile ötekilerin sosyokültürel, düşünsel, toplumdilbilimsel ve kişisel özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları görerek bağ kurmalarına olanak verilmiştir.

Öğrencilerin Türkiye'de gezdikleri bir yer hakkında gözlem ve betimleme unsurlarının ön planda tutulduğu bir gezi yazısı yazmaları *aracı iletişim* etkinliği olarak istenmiştir. Ayrıca yazdıkları metinlerde karşılaştıkları kültürel farklılıklara değinmeleri beklenmiştir. Kültürlerarası bağlamda *"çok kültürlü alan kolaylaştırılmaya"* ve öğrencilerin *"resmî olmayan bir durumda kültürlerarası aracı rolü*" üstlenmelerine imkân verilmiştir.

4.2.8.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinliklere Yönelik Uygulamalar

Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma: Öğrencilerin kültürel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel kalıpların farkına varıp onlara uygun hareket etmelerini kolaylaştırmak hedeflenmiştir. Bunun için hem kendi ülkelerinde hem de Türkiye'de bulundukları sürede yaptıkları gezilerle ilgili birer gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Bu gezi yazılarında kültürel normları, yeme-içme kültürünü, bölgesel alışkanlıkları ve dikkatlerini çeken farklı unsurları belirtmeleri istenmiştir.

4.2.8.5. Gezi Türüne Dair Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Gezi metni sonrasında öğrencilere uygulanan ilk etkinlik okuduğunu anlamaya yöneliktir. Etkinlikte öğrencilere bir gezi yazısından bulunması gereken ilkeler göz önünde bulundurularak dört soru yöneltilmiş, son olarak metin ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuştur. İlk soruda bir gezi yazısında gözlemin ne kadar ve neden önemli olduğu sorulmuştur. Bir kişi hariç bütün öğrenciler *"gözlemin çok önemli olduğunu"* ifade etmiş ve *"iyi gözlem yapılmazsa iyi bir sonuç alınamayacağı, farklı yerleri tanıyıp farklı şeyleri öğrenmek için gözlemin önemli olduğu, gözlem yapmadan gezi yazısı yapılamayacağı, bir şeyin görmeden anlatılamayacağı, doğru bilgi verebilmek için"* gibi sebepler sunmuşlardır. İkinci soruda öğrencilerden metinde geçen gözlem cümlelerinden örnekler sunmaları istenmiştir. Bütün öğrenciler gözlem içeren örnek cümleler bulmayı başarmıştır. Üçüncü soruda metinden yola çıkarak

insanların yaşadıkları çevreye iyi bakmamalarının sonucunda doğabilecek sorunların neler olduğu sorulmuştur. Öğrenciler bu soruya *"sosyal hayatın ve kültürel seviyenin gelişmeyeceği, bakımsız kalacağı, bakılırsa bağ, bakılmazsa dağ olacağı"* şeklinde yanıt vermiştir. Dördüncü soru yazarın gezdiği yerdeki tarihî, siyasi ve sosyal değerlere yer verip vermediği hususundadır. Öğrenciler bu soruya metinde geçen tarihî Öksüz Mehmed Paşa Hanı ve sosyal hayata dair açık hava sinemasını örnek olarak sunmuş, siyasi bir bilgi olmadığını ifade etmişlerdir. Son soruda metin ile ilgili düşüncelerinde genel olarak *"metnin açıklayıcı, öğretici, ilginç ve eğlenceli olduğunu, kendilerinde ilgili bölgeye gezmeye yönelik merak uyandırdığını"* ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise *"yeni sözcükler öğrenmelerine katkı sağladığını"* belirtmiş, bir öğrenci *"öğretici olmasının yanı sıra metni sıkıcı"* bulduğunu ifade etmiştir.

İkinci etkinlikte öğrencilerin Türkiye'de gezdikleri herhangi bir bölge ile ilgili gözlem, duygu ve düşüncelerini içeren bir gezi yazısı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler genel olarak gezinin zamanını, o günün hava durumunu, yolculuk sürecini, konakladıkları mekânın özelliklerini anlatmış ve gezdikleri yerlerdeki yeme içme alışkanlıkları, tarihî mekânlar gibi kültürel ögelere değinmiştir.

Bu edebî türe yönelik etkinliklerde kullanılan metinlerarası tur broşürü, gezi videosu, kamyon arkası yazıları gibi materyallerin öğrencilerin ilgisini son derece çektiği ve katılımda çok istekli olmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Zaten gezi türü başlı başına öğrencilerin dikkatini çeken ve ilgi duydukları bir türdür. Çünkü Türkiye'ye yabancı olan bu öğrenciler yeni ve farklı yerler görme, gezme ve tecrübe etme hususunda son derece meraklı ve isteklidirler. Ancak elbette yabancı öğrencilere yönelik Türkçe derslerinde hem kültürel paylaşımı kolaylaştırmak ve cazip kılmak, hem de kavrama ve anlamayı kolaylaştırmak için daha güncel ve günümüzde daha çok tercih edilen yer ve mekânlara yönelik metinlerin kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

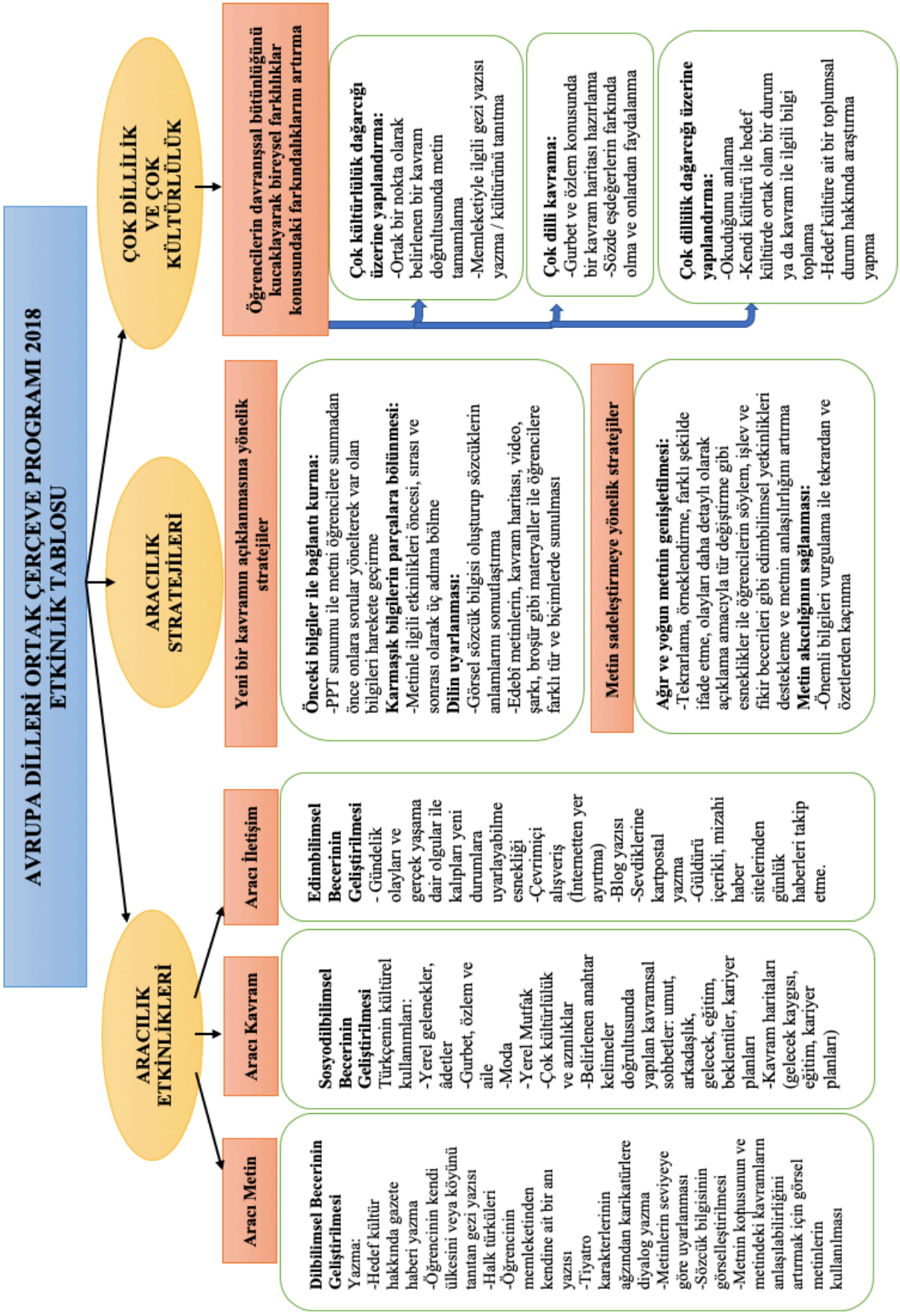
Bununla birlikte rol yaparak öğrenciyi etkin kılan etkinliklere yabancı dil Türkçe derslerinde sıkça yer verilmelidir.

Tablo 12: Gezi Yazısının Aracı Etkinlik, Strateji ve Çok Dilli / Çok Kültürlü Yetkinlik Uygulamaları

Edebî Tür ve Eser	Aracı Etkinlikler	Aracı Stratejiler	Çok Dilli ve Çok Kültürlü Beceri	Hedeflenen kazanım
Gezi Selçuk'tan Söke'ye	**Aracı Metin:** **a.** Kurmaca olarak hazırlanmış, özgün gezi yazısının kapsadığı bölgeye düzenlenecek bir tur gezisine çevrimiçi veya telefonla rezervasyon yaptırma **b.** Gezi metninin işlenmesi esnasında Türkiye haritasından faydalanma. **c.** Özgün metnin öğrenicilerin seviyelerine uygun olarak sadeleştirilmesi **d.** Metni destekleyen bir videonun anlaşılabilirliği kolaylaştırması için metin öncesi öğrencilere sunulması. **e.** Metinde öğrencilerin bilmediği varsayılan kavramların ve sözcüklerin görselleştirilerek sunulması. **Aracı Kavram:** Öğrencilerin gezi kavramından yola çıkarak kültürel karşılaştırmalar yapmalarına olanak sunma **Aracı İletişim:** Öğrencilerin Türkiye'de bulundukları veya gezdikleri bir mekân hakkında deneyimlerinden yola çıkarak gezi yazısı yazmaları (ADOÇP 2018:105-125)	**Önceki bilgiler ile bağlantı kurma:** Okuma öncesi, metnin konu edindiği Selçuk ve Söke kasabalarının sunulduğu bir tanıtım videosunu izletme, video üzerinden sorular sorarak öğrencilerin kendi kültürleri ve hedef kültür arasında bağ kurup karşılaştırma yapmalarına olanak sağlama **Dilin uyarlanması:** Öğrencilere kurmaca bir tur broşürü sunarak sınıf içi tur rezervasyon etkinliği yapmalarını isteme. Böylece metinden elde edilen bilgilerin konuşma diline aktarımını sağlama **Karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi:** Metnin anlaşılabilirliğini artırmak için metindeki temel kavramların ve terimlerin görselleştirilerek sunulması (ADOÇP 2018:128-129)	**Çok kültürlülük dağarcığı üzerine yapılandırma:** Kültürel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel kalıpların farkına varma ve onlara göre hareket etme (ADOÇP 2018:157-161)	**1**. Kendi kültürel kurallarını göz önünde bulundurarak hedef dilin kültürü ile empati kurma **2.** Gözlem yapma **3.** metnin konusunu ve ana fikrini tespit etme. (MEB 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı, 2019:302)

Bu çalışmada aracı etkinlikler ve stratejiler ile çok dilli ve çok kültürlü yetkinlikler doğrultusunda yer verilen uygulama ve etkinlikler aşağıdaki tabloda özet olarak sunulmuştur.

Tablo 13: Bu Çalışmada Uygulanan ADOÇP Etkinlikleri



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde okuma metinlerinin seçimi ve öğrencinin dil seviyesine uygunluğu dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin edebî metinlere ders dışında da ilgi duymasını sağlamak açısından büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma, ikinci dil Türkçe öğretimi uygulayan Uluslararası İmam Hatip Lisesindeki çok dilli ve çok kültürlü bir sınıfın 10.Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersine yöneliktir. Edebiyat ders kitabının işlenme sürecinde anlaşılabilirliğini artırmada fayda sağlayacak sezgisel metin sadeleştirme, aracı etkinlikler, aracı stratejiler ve çok dilli ve çok kültürlü yetkinliklerin (ADOÇP, 2018) geliştirilmesini ve kullanılmasını konu edinmektedir.

5.1. Sezgisel Sadeleştirme Üzerine

Araştırmanın çıkış noktasını oluşturan sezgisel sadeleştirme yöntemi çerçevesinde düzenlenen metinlerde en çok kullanılan ölçütün *"sözdizimsel karmaşıklığı azaltmak"* için cümlelerin mantıklı ve anlaşılabilir parçalara bölünmesi olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin akıllarında tutmaları ve kavramaları gereken bilgi miktarı cümle temelinde azalmış ve öğrencilerin karmaşık dilbilgisel yapılara takılmadan sadece metnin içeriğini kavramalarını kolaylaşmıştır. Ancak bu, her zaman sadeleştirilen metinde en basit yapıların tercih edilmesi anlamına gelmemelidir. Öğrenci grubunun seviyesine ve bilişsel düzeyine göre sözdizimsel karmaşıklık aşamalı bir şekilde artırılmalıdır.

Bunun yanı sıra *"nedensel tutarlılık"* gereği, cümleler arası sebep sonuç ilişkilerinin anlaşılabilmesi için gereken yerlere eklenen sebep-sonuç bildiren bağlaçlara (çünkü, bu sebeple, bu yüzden, lâkin, ama, fakat vb.) sıkça yer verilmiştir.

Aynı şekilde cümleler ve paragraflar arası *"zamansal tutarlılığı"* sağlamak için zaman zarfları (bugün, yarın, şimdi, biraz önce, her zaman vb.) ve metin genelinde veyahut belli kısımlarında aynı ya da birbiriyle uyumlu dilbilgisel zaman yapıları

uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin çalışma belleğindeki bilgiler harekete geçirilmiş ve olayları bir zaman çizelgesinde düzenlemelerine yardımcı olunmuştur.

Bu noktada belirtmek gerekir ki sadeleştirilen metinlerde sağlanan "*nedensel ve zamansal tutarlılıklar"* ile *"gövde örtüşmeleri"* bir noktada ortak bir amaca hizmet etmektedir. Hem öğrencilerin metni kavrama ve anlamalarını kolaylaştırmakta hem de öğretmenlerin öğrencilere aktarmak istedikleri dilbilgisi konularını kademeli olarak özgün örneklerle sunabilmelerine olanak vermektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan farklı edebî türlerdeki metinler arası *"içerik örtüşmesi"* çok önemlidir. Bu noktada sezgisel sadeleştirmenin *"içerik örtüşmesi"* ile dil ve edebiyat eğitiminde metinlerarasılık ilişkisi ön plâna çıkmaktadır. Metinlerarasılık görüşünün öncüsü kabul edilen Bakhtin, metinlerin tek başına bir anlamı olmadığını, ancak başka türlerdeki metinlerin birbirleriyle ilişkileri sonucu ortaya çıkan ürünler olduklarını ifade etmiştir. Bu görüşten ilham alan düşünür Julia Kristeva (Roland Barthes ve diğer başka düşünürler de) metinlerarasılık kavramını öne sürmüş ve "*herhangi bir metnin alıntıların mozaiği olduğunu; herhangi bir metnin bir diğerinin emilimi ve dönüşümü olduğunu"* ifade etmiştir (aktaran Zuunen, 2017, 2). Zuunen ise "bir taşın üzerindeki tek bir sözcükten, whatsapp mesajlarına kadar her türlü yazılı ürünü metin olarak" kabul etmekle birlikte bunların insan ve kültürün yorumlamaları olduğuna parmak basar. Buna göre metinlerarasılık doğrultusunda bir metnin yorumlanması, onun diğer metinlerle olan ilişkisine bağlıdır (Zuunen, 2017, 2).

Sezgisel sadeleştirmenin diğer bir ölçeği olan *"metin uzunluğu"* ele alındığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 dil seviyesindeki öğrencilere sunulan edebî metinlerin uzunluğu bir sayfayı geçmemelidir. Uzun metinlerde öğrencilerin hatırlaması ve aklında tutması gereken bilgi miktarı çoğaldığı için kavrama ve anlama zorlaşmaktadır.

Son olarak *"sözcük bilgisi"* doğrultusunda özgün metinlerde kullanılan sözcüklerin öğrencilerin aşina olduğu, somut, hayal edilebilir ve kendi dillerinde karşılığını rahat bir şekilde bulabilecekleri sözcüklerden seçilmesi de anlama ve kavramayı kolaylaştıracaktır.

5.2. Aracı Etkinlikler Üzerine

Edebiyat dersinin kazanımlarından yola çıkarak baktığımızda çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda aracı etkinliklerin dil öğretiminde kullanılması bir gerekliliktir. Hedeflenen kazanımlar, uygun dilsel yapıları kullanma, internet ortamında araştırma yapabilme, bir yazma tekniğini uygulayabilme, ana fikri belirleyebilme, olay örgüsünü çözümleyebilme, karakter incelemesi yapabilme, kültürlerarası empati kurabilme doğrultusunda iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve sorumluluk alma ile yaratıcılık ve yenilik becerilerini geliştirmektir. ADOÇP yapılandırılmasında önemli bir rol oynayan Byram' ın kültürlerarası iletişimsel beceri teorisinde (Bilgi+beceri+tutum=performans) de değindiği üzere kültürlerarası yetkinliğin edinilmesinde öğrenicinin tutumu, bilgisi, ilişkilendirme ve yorumlama, etkileşim ve keşfetme ile eleştirel kültürel farkındalık becerileri önemli rol oynamaktadır (Byram, Zarate, 1997' den aktaran Eğinli ve Yalçın, 2016, 8).

Bu çalışmada yer verilen tür odaklı metinlerin desteklenmesi için uygulanan aracılık etkinliklerinde en çok göze çarpan *"aracı metin"* odaklı uygulamalar olmuştur. *"Aracı metin"* sosyokültürel açıdan karakter incelemeleri ve çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak özgün ve belli odaklara sahip metinler oluşturmaya yönelik uygulamalar ile öne çıkmıştır. 10.Sınıf MEB Türk Dili ve Edebiyatı Kitabı'ndan alınan ağır ve yoğun dile sahip edebî türlerin sadeleştirilerek sunulması ile edebî metin, dil öğreniminde bir aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra aracı metin ilkelerinden *"edebî metinleri içeren yaratıcı metinlere verilen kişisel tepkiler"* ve *"edebî metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme"* doğrultusunda her edebî tür için hazırlanan okuduğunu anlama, video izlerken çalışma kâğıdı doldurma ve karakter inceleme gibi etkinlikler ile metinler desteklenmiştir. Edebî metinlerin anlaşılabilirliği öğrencilerin bilmediği varsayılan sözcüklerin ve kavramların görselleştirilerek veya resimli sözlük şeklinde sunulması ile okuduğunu anlama artırılmıştır.

Üstünde durulan son aracı etkinlik olan *"aracı kavramın*" anahtar unsuru iş birlikli akran çalışmaları olmuş, öğrencilerin farklı ekiplerle verimli çalışma yeteneğini göstermelerini ve grup çalışmasında ortak sorumluluk almaları şeklinde gerçekleşmiştir (ADOÇP, 2018, 118). *"Kavramsal sohbetlere teşvik etme"* amacıyla kavramlardan yola çıkarak kültürel karşılaştırmalar yapılmış, kavram haritaları hazırlanmış ve güncel, kültürel ve popüler konulardan oluşan bir sınıf gazetesi

hazırlanmıştır. *"Grup içinde iş birliği yapma"* doğrultusunda da öğretmenin gerek kendi gerekse hedef kültürün ögelerini paylaşmaya yönelik hazırladığı örnek ve kurmaca yardımcı metinler, sınıf içinde iş birliği ve akran eğitimine uygun ortamlar ve etkinlikler sunulmuştur.

O'Donnell'ın bilişsel detaylandırmacı yaklaşımına göre öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmeleri, bilgiyi ve kavramayı bilişsel olarak yeniden yapılandırmaya teşvik eder. Ancak bu durum öğrencilerin başka öğrenciler ile iletişim kurduklarında ortaya çıkabilir (aktaran Webb, 2009, 2). Bu çalışmada da yapılan akran işbirlikli etkinliklerin öğrenmede olumlu etkisi dikkat çekmektedir. Buna ek olarak akran iş birlikçi eğitim ve sosyalleşme, kendine güven kazanma, ortamı yumuşatıp buzları eritme ve ortaklaşa çalışma alışkanlığı kazandırmadaki önemi göze çarpmaktadır. Wegner' ın (1998) katılıma dayalı öğrenme yöntemi öğrenicinin farklı kültüre ait sosyal bir ortamda bireyselleşme sürecine değinir ve öğrencilerin birbirleri ile etkileşime girip birbirlerini ait oldukları sınıfın bir parçası olarak görmeleri için uzlaşmalarına olanak sunmanın önemine dikkat çeker (Wegner, 1998' den aktaran Ryan, 2009, 56). Bu noktada bu çalışmada ulaşılan sonuçlarda iş birlikli çalışmanın kazandırdığı uzlaşma becerisini desteklemekte ve hatta bir adım öteye götürerek öğretmenin yanı sıra öğrencilerin sosyal birer aktör olarak etkinliklerde yer almalarının olumlu kazanımlarına işaret etmektedir.

Son aracı etkinlik olan *"aracı iletişim"* çok dilli ortamlarda etkin iletişim kurma ve bilgilendirme amacı ile yazılı iletişim kurmaya yönelik olarak Türkiye'deki deneyimlerini sevdikleri kişilerle paylaşma, bir kültür elçisi vazifesi görerek Türkiye'nin çeşitli bölgelerini tanıtma, kültürel birikimlerini ve hassasiyetlerini, duygu ve düşüncelerini yansıtan anılarını yazma gibi etkinlikler ile ön plâna çıkmıştır.

5.3. Aracılık Stratejileri Üzerine

Genel olarak bakıldığında aracılık stratejilerinden en çok kullanılanın, öğrenme sürecini bir dizi adıma ayırarak *"karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesi"* olduğu tespit edilmiştir. Bu, görsel sözcük bilgisinin ve görsel metinlerin (karikatür, metni anlamayı kolaylaştıran resim ya da fotoğraflar) kullanımı ile sağlanmıştır.

Sık kullanılan bir diğer strateji *"önceki bilgiler ile bağlantı kurmadır*": Metin öncesi öğrencilere sunulan PPT sunumları, önceki bilgileri etkinleştirmeyi teşvik eden sorular sorup metin ile ilgili örnekler vererek anlama ve kavramayı kolaylaştırmıştır. Bunlara

ek olarak öğrencinin hedef kültüre ait öğrendiği yeni bilgiler ile kendi kültürüne yönelik sahip olduğu önceki bilgiler arasında karşılaştırmaların sağlanması ve bağ kurulmasına zemin hazırlayarak metinlerin kavranmasını ve anlaşılmasını sağlamıştır.

Sadeleştirildiklerinde bile yoğun ve ağır kalabilen bazı edebî metinlerin, kavram haritası, video, şarkı, broşür gibi materyaller ile öğrencilere farklı tür ve biçimlerde sunulması, *"dilin uyarlanmasını"* sağlayarak okunabilirliği artırmıştır.

Son olarak metinler sadeleştirilirken *"metnin akıcılığının sağlanması"* için çok uzun olan metinler anlam ile bağlamı etkilemeyecek şekilde kısaltılmış ve birbirini açıklayan cümle veya kelimelerin kullanılması ile ihtiyaç duyulan yerlerde *"ağır ve yoğun metin genişletilmiştir".*

5.4. Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler Üzerine

Çok dilli ve çok kültürlü yetkinliklerden en sık kullanılan *"çok dillilik dağarcığı üzerine yapılandırma*" olmuştur. Kültürel, toplumdilbilimsel ve toplumedimbilimsel kalıpların farkındalığını artıran ve bu kalıpların kullanımını sağlayan etkinliklerden daha fazla verim alınmıştır. *"Çok dilli kavrama"* öğrencilerin farklı dillerdeki kaynaklar da dâhil olmak üzere mümkün olduğunca çok kaynaktan, bilgi harmanlamalarına odaklanmış ve araştırmaya, ana dili konuşucuları ile sosyalleşmeye yönelik etkinlikler ile kendini göstermiştir. Ayrıca hedef dil ile kendi dilleri arasında benzerlik gösteren dilsel ipuçlarından faydalanma ve gerektiğinde onları kullanmalarına ortam sunmaktadır (ADOÇP, 2018, 158).

5.5. Aracı Etkinlikler, Aracı Stratejiler, Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yetkinlikler ve Sezgisel Sadeleştirmenin Birbirleriyle İlişkileri Üzerine

Belli hedefleri olan ve öğrenim sürecinde etkin bir rol almaya istekli bu öğrencilerin, iletişimde kendi deneyimleri ön plâna çıkarılarak onlara kültürlerarası alanda hedef dili kullanmaları sağlanmıştır. Aracılık stratejileri ve etkinleri, bize öğrencilerin içinde bulundukları çok dilli ve çok kültürlü ortamda yaratıcılıklarını geliştirmede, yenilikçi yaklaşımlarda bulunmalarına, eleştirel düşünme ve problem çözme yollarını araştırmada, akranları ile iş birliği yapıp uzlaşmaya varmada ve sorumluluk almada yardımcı olmuştur. Öğrenciler aracı etkinliklerle iyi birer sosyal aktör olmakta ve işbirlikçi katılımları sağlandığında eleştirel düşünen, çözüm üreten, bilgi ve beceriyi inşa eden, öz değerlendirme sorumluluğuna sahip etkin birer dil kullanıcısı konumuna

gelmektedir (ADOÇP, 2018, 107). Alred ve Byram öğreniciyi kültürlerarası yetkinlik bilgilerinden yola çıkarak kültürel çatışma ve çelişkilerin kökenini anlayan ve bu bilgileri bireysel sorumluluk alarak sosyal çevresindeki kişilere açıklama ve onlarla uzlaşma yoluna giren sosyal bir aktör olarak kabul etmektedir (Alred, Byram, 2009, 228). Fişekçioğlu ise yeni bir dilin yanı sıra yeni bir kültürle de karşı karşıya olduğunun da farkında olan öğreniciyi sorgulayıcı, talepkâr, bireysel eksikliklerinin bilincinde olan sosyal bir aktör olarak ele alır (Fişekçioğlu, 2019, 49-50).

Bu çalışma son dönemlerdeki bu çalışmalara paralel sonuçlara ulaşmanın yanı sıra öğrencilerin öğrenme özerkliklerinin farkına varmaları hususunda olumlu katkılar sağlamıştır. Brown ve Cohen öğrenme özerkliğinin olumlu yönde geliştirilmesinde ve dil yeterliliklerini artırmada dil öğrenme stratejilerini (bundan sonra DÖS) bilmenin önemine vurgu yapmaktadır (Brown, 2000; Cohen, 1998; aktaran Cesur, Fer, 2011, 89). Bu çalışmada uygulanan etkinlikler farklı zekâ türlerine hitap ettikleri ve çeşitli etkinlikleri bünyelerinde barındırdıkları için öğrencilere kendilerine uygun öğrenme yollarını bulmada rehberlik etmektedir.

Sırasıyla metinleri ele aldığımızda hikâye metnindeki *"anlam örtüşmeleri"* kültürel temalar ile sağlanarak "*kültürlerarasılığa"* yardım etmiştir. Byram'a (1991) göre kültürlerarası yetkinliğe yönelik yapılan farklı dönemlerdeki araştırmalarda ana dili ve kültüründen faydalanarak hedef dil ve kültürü öğrenmeye yönelik çalışmalar farklı derecelerde vurgulanmıştır. Entelektüel (edebî de dâhil) eserlerle dil öğrenimi ve öğretimi söz konusu olduğunda bu eserlerin kendi kültürel anlamlarının yanı sıra hedef dilin ve kültürün daha iyi anlaşılmasına olanak sunan evrensel yani kültürlerarası bir değere sahip olduğunu varsaymaktadır (Byram, 1991, 8). Bu çalışma buna ek olarak edebî metinlerin içerdikleri anlam örtüşmelerinin kültürlerarasılık üzerindeki olumlu etkisini ön plana çıkarmaktadır.

Türküler ve şarkılar özgünlüklerinin bozulmaması için sadeleştirilemeseler de özellikle dilbilimsel yapıların öğretilmesinde kullanılabilecek, motivasyon açısından etkili ve öğrencileri etkin kılan edebî türlerdir. Hedefe yönelik aracı etkinlik ve stratejiler ile desteklendiklerinde edebiyat ve Türkçe derslerinde kullanımları çok faydalı olacaktır.

Efsaneler ile alana somut ve faydalı katkı sağlama, yaratıcı fikirler doğrultusunda hareket etme gerçekleşir. Efsane metnindeki soyut kavramlar özellikle evrensel özelliklere sahip olan bir efsane seçilerek açıklanmıştır. Her iki metnin öncesinde

"yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejiler doğrultusunda karmaşık bilgilerin parçalara bölünmesiyle" sunulan görsel metinler ile hazırbulunuşluk sağlanmıştır. İlerleyen süreçte öğrenilen bilgileri pekiştirmek için *"metin sadeleştirmeye yönelik aracı stratejinin metnin uygun hâle getirilmesi"* ölçeği gereği sözdizimsel yapılara dikkat çekilerek öğrencilerin dikkati odaklanmıştır.

Romanlar B1 dil seviyesi için uzun, ağır ve yoğun metinlerdir. Özgün hâlleri ile kullanılması çok zahmet ve uzun ders saatleri gerektirmektedir. Bu edebî türlerin özet olarak öğrenciye sunulması, ilişki analizleri ve kavram haritaları ile okunabilirliklerinin artırılması ve aracı etkinlik ve stratejiler ile desteklenmesi faydalı olacaktır.

Geleneksel gölge oyunu olan ve okunmak için yazılan metinlerden ziyade sahnelenmek için yazılan tiyatro metinlerinden yararlanmak, dil becerileri ile bilişsel, üstbilişsel ve sosyo-duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi açısından daha etkili olacaktır. Ancak özgün hali ile metin içinde bulunan mizahi öğeleri ve çok anlamlı sözcükleri, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenicilerce anlaşılmasının ve kavranmasının özellikle B1 ve B2 seviyelerinde oldukça zor olduğu görülmektedir. Özdemir ve Uysal (2014) gerçekleştirdikleri göz izleme uygulamasında Türkçeyi ikinci dil olarak edinen iki dilli bireylerin şakaları kavramakta tek dilli ana dili konuşucularına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda baskın dili Türkçe olmayan ikidilli öğrenicilerin mizahî öğeleri kavrama da tek dilli Türkçe konuşucularından farklılık gösterebileceği yorumuna ulaşmışlardır (Özdemir, Uysal, 2014, 18-19). Bu noktada bu yorum bu çalışmada ulaştığımız sonuç ile paralellik göstermektedir.

Anı türünde herkes için ortak payda olan "çocukluk anısı" üzerinden, şarkı, kurmaca metin gibi farklı türler arası geçişler ile dilin metne nasıl uyarlandığı öğrencilere gösterilmiştir. Aracı strateji *"Dilin uyarlanması"* ile farklı türlerdeki *"içerik örtüşmesi"* dil yapılarının anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Şarkı, kurmaca metin ve kitaptaki özgün metindeki yapıların örtüşmesi öğrencilerin belirli dil yapılarına daha kolay odaklanmasını sağlamıştır. Ayrıca edebî metin seçilirken ortak bir payda belirlenirse odaklanma ve anlama kolaylaşır.

Edebiyat kitabından alınan haber metni sonrasında öğrenciye sunulan 5N1K haber metni ile tekrarlama, örneklendirme, yararlı bilgileri ve açıklayıcı bilgileri sunarak

metin sadeleştirmeye yönelik stratejiler rehberliğinde *"ağır ve yoğun girdi kaynağı genişletilmiş"* ve çeşitlendirilmiştir.

Çok uzun olan gezi metni *"sezgisel sadeleştirmenin metin uzunluğu"* ölçeği doğrultusunda kısaltıldığından cümleler ve paragraflar arası anlam bütünlüğünü sağlamak için *"nedensel tutarlılığa"* ağırlık verilmiştir. *"Nedensel tutarlılık"* metnin durum modelini yapılandırmıştır. Metin öncesi sunulan konuyla ilgili gezi videosu ve broşür ile *"yeni bir kavramın açıklanmasına yönelik stratejinin ölçeği gereği karmaşık bilgiler parçalara bölünmüş*" ve öğrencinin metne hazırbulunuşluluğu artırılmıştır. Böylece aynı zamanda metnin farklı türlerde sunulması ile *"dil uyarlanması"* gerçekleşmiştir. Eylemin gerçekleşme bağlamına *"uzamsallık"* ile dikkat çekilmiştir.

Genel olarak hem görüşülen öğretmenler hem de uygulama yapılan öğrenciler, MEB Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında bulunan edebî metinlerin özgün hâlleri ile ağır ve yoğun bir dile sahip okunabilirliği düşük metinler olduklarını dile getirmektedir. Eğer edebî metinlerin dil öğretimi ve dil bağlamında kültür paylaşımı (Fişekçioğlu, 2019, 70) özelliklerini göz önünde bulundurursak belki de yabancı / ikinci dil Türkçe derslerinde eski dili, tarihî ve kültürü yansıtan metinlerin yerine günümüzün çağdaş ve güncel dilini yansıtan, modern eserlerin ve genç yazarlara ait eserlerin kullanılması daha faydalı olacaktır. Üstelik teknoloji odaklı yaşayan günümüz öğrencilerinin motivasyon, odaklanma süresi ve derse katılım isteklerini artırmak için Whatsapp, Instagram, Facebook, Twitter, Pinterest vb. gibi sosyal medya uygulamalarındaki içerikler, kültürel ve entelektüel blog yazıları ve kaliteli çevrimiçi roman, hikâye, masal ürünleri edebiyat derslerine uyarlanabilir. Ayrıca Padlet, Newspaperclub, Makemynewspaper, Khanacademy, Youtube, Turcademy, Bookcreator, Wattpad, Moonreader, Kobo, Calibro, Kütüphanem, Sweek, Türkçe TED konuşmaları, EdX, Story Dice, Air Pictionary, Quizlet, Xmind, Studyblue, Habitica, Podcast siteleri gibi dersleri internet ortamına taşıyan web sitelerinden ve uygulamalardan faydalanılabilir.

6. ÖNERİLER

Aracılık etkinlikleri ve stratejileri ile çok dilli ve çok kültürlü yetkinliklerin birbirinden ayrı tutulamaz. Bu unsurların her biri, bir noktada birbiri ile karşılaşıp birbirlerini tamamlamaktadır. Çok dilli sınıflar, dilbilimsel yetkinliği (aracı metin), toplumdilbilimsel yetkinliği (aracı kavram) ve edimbilimsel yetkinliği (aracı iletişim) anlayabilmek için aracılık etkinliklerine ihtiyaç duyar (ADOÇP, 2018:106-107). ADOÇP 2018 *"çok kültürlü alanı kolaylaştırma"* ölçeği, farklı sosyokültürel ve toplumdilbilimsel görüşler ve kurallar ile farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları dikkate alarak ve ortadan kaldırarak öğrenciler arasında kültürel görüşlerin anlaşılmasını teşvik etme amacı ile etkileşime girmeye yönelik etkinliklere dikkat çeker. Hatta eğitim ortamındaki ötekileştirmeden kurtulmaya yardımcı olacak empati geliştirir.

İkinci dilin öğretiminde çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin, ADOÇP 2018 aracı etkinlikleri ve stratejileri ile çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinlikleri rehberliğinde, sosyal birer aktör olarak öğrencilerin sosyal ve eğitsel bağlamlara tam olarak katılmalarını, birbirlerine anlayışla yaklaşmalarını, iş birliğinde bulunmalarını sağlamalıdır. Ayrıca hedef dile dair dilbilimsel, toplumdilbilimsel, edimbilimsel yetkinliklerini geliştirmek için tüm dilsel ve kültürel kaynakları ile deneyimlerini kullanmalarını teşvik edecek durumlar tasarlayabilirler. Bu yetkinlikler ışığında, derslerde işlenecek edebî metinlerde, dilin belirli söz edimleri ile kibar formları ve nezaket sözleşmelerine, dili konuşan bireylerin geçmiş deneyimlerine göre kullandıkları dilin farklılık gösterebileceğine, toplumsal ve kültürel farklılıkları tanımlamalarına dair ipuçları verebilir (ADOÇP, 2018:130-144). Böylece iletişimin yoğun yaşandığı günlük hayat, eğitim ve iş ile ilgili aracılık etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin yabancı/ikinci dil ve başka bir kültür öğrenme konusundaki bilinçlerini ve meraklarını artırmalarını sağlayabilirler. Üstelik öğretmenlerin dilbilimsel, toplumdilbilimsel ve edimbilimsel açıdan uygun etkinliklere yer vermeleri dil kullanımını anlamayı ve kavramayı kolaylaştıracaktır.

Günümüzün teknoloji çağında öğrencilerin öğrenme özellikleri, alışkanlıkları, ihtiyaçları, dikkat ve odak süreleri değişmeye başlamıştır. Bu noktada farklı zekâ türlerine ve öğrenme biçimlerine hitap edebilmek hayati önem taşımaktadır. Sanat ve teknoloji odaklı disiplinlerarası çalışmalar ve etkinliklerin sosyal medya unsurları ve emojiler ile desteklenmesi öğrencilerde ilgi uyandırılabilir, günümüzün yabancı / ikinci dil derslerinin çağımıza ayak uydurması sağlanabilir.

Gençlerin ilgi ve zevklerine hitap eden, güncel, gerçek hayata dair ve farklı türlerde ve birbirileriyle örtüşen içerikteki edebî metinler sırayla sunularak öğrenciler için daha ilgi çekici ve motive edici kılınmalıdır. Bu konular çağımızın güncel sorunlarına çözümler arayan ya da seçenekler sunan konu ve durumlardan da seçilebilir. Örneğin perma kültür (sürdürülebilir tarım), sıfır atık projesi, katlanabilir bisiklet ile dünya turu, TÜBİTAK ve bilim projelerine çağrı, dünyanın sınırlı kaynaklarının tasarruflu kullanılması gibi metinler, gerçek hayata, mesleğe, geleceğin dünyasına dair evrensel konular olduğundan, öğrencilerin sosyal aktörler olarak bunları gerçekleştirmeye yönelik çabalarını mümkün kılacaktır. Neyi ne için öğrendiklerinin farkına varmakla birlikte yaşayarak öğrenmeyi de desteklediğinden, kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir. Ayrıca metinler aracılık stratejileriyle desteklenirse metinlerarasılık öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmede kolaylık sağlayacak, anlamları çözümleme ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini geliştirecektir. Esasında öğretici öğrenici ile bir uzlaşmaya (iş birliğine) girerek metinleri yeniden oluşturmaktadır. Sosyo-duyuşsal stratejinin etkin kullanımı da burada önemli bir rol oynamaktadır. Sosyo-duyuşsal stratejiler sosyal ve duyuşsal stratejilerin bir arada kullanımıyla oluşan etkinlikler olarak kabul edilebilir. Sosyal stratejiler sözlü iletişimde etkileşime olanak sunarken duyuşsal stratejiler öğrenicilerin öğrenme ile ilgili duygu, tutum ve motivasyonlarına yöneliktir (Cesur, Fer, 2007, 51).

Buna ek olarak Alyılmaz ve Şengül, DÖS'e dayalı etkinliklerin yabancı dil Türkçe dilbilgisi öğretimindeki yerine yönelik edindiği öğrenci verileri ve yaptığı alanyazın incelemesinde, DÖS etkinlikleriyle yabancı dil eğitiminin öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve bunun sonucunda öğrencilerin dilbilgisi kurallarını daha etkili öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır (Alyılmaz, Şengül, 2017, 95-97). Yapılan bu çalışma da bu bulguları edebî metinlerin işlenmesi sürecinde sosyo-duyuşsal etkinlikler başta olmak üzere diğer DÖS etkinliklerin kullanımının olumlu etkilerinin gözlemlenmesi hususunda desteklemektedir.

Türkiye' de uygulanan program, ders yapısı, yabancı dil yeterlilik tanımlayıcıları ve özellikle de ders kitaplarının içeriği, 2023 Eğitim Vizyonu' nda da ifade edildiği üzere iyileştirilmelidir. Yabancı dil ders kitaplarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında tüm dil becerilerini geliştirecek şekilde bir bütün hâlinde tasarlanması ve etkileşimli kaynaklarla desteklenmesi gereklidir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, 106-107). Ayrıca programda toplumsal sorumluluk ve gönüllülük programları ile model uygulamaların hayata geçirilmesine vurgu yapılır. Ders kitaplarında sunulan içerikler aracı etkinlik ve stratejileri ile desteklenmeli, ayrıca sınıf dışında deneyimleyebilecekleri hayata dair gerçek yaşam durumları da içermelidir. İletişimin hangi durumlarda hangi kavramlar, hangi metinler, hangi dil kalıpları üzerinden gerçekleştiği öğreniciye fark ettirilmelidir.

İşlenen dilbilgisi konuları, iletişim becerisi ile verilmeli ve Alyılmaz ile Şengül (2011), Cesur ve Fer (2007)'in de çalışmalarında ifade ettikleri üzere DÖS etkinlikleri ile de desteklenmelidir. İletişim becerilerinde toplumdilbilim ve edimbilim ön plânda tutulmalıdır. Bunlara ek olarak dersler arası geçişler olmalı, gündem takip edilerek dil kullanımı teşvik edilmelidir.

Bu, sadece Türkçe ve Edebiyat ders kitapları ile sınırlı kalmamalı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bu öğrencilere okutulan bütün ders kitapları için de aracılık etkinlik ve stratejileri geliştirilmelidir. Özellikle yabancı kavramlar ve terimler görsellerle ve haritalarla desteklenmeli, okuma metinleri dil seviyelerine göre ayarlanmalı, işbirlikçi görevler tasarlanmalı, ana dil konuşucularıyla etkileşime teşvik edici etkinlikler düzenlenmelidir. En önemlisi, ders kitapları öğrencileri birer sosyal aktör olarak kabul ederek ihtiyacı ve ilgiyi gözetecek şekilde öğrenci merkezli olmalıdır. Yani öğrencilerin sosyal yaşamı eyleme geçiren ve öğrenme sürecinde aracı olmaya çabalayan, ötekileştirmeyen bireylere dönüşmelerine imkân sunulmalıdır.

Sadeleştirilen metinlerde dilbilgisel zamanların yapısal açıklamalarından çok bağlam dikkate alınarak cümledeki yüklemlerin ne ifade ettiği öğrencinin dikkatine sunulmalıdır.

Metinler sadeleştirilirken belli gövde yapılarına odaklanıp birbiriyle örtüşen biçimlerde yer verilmesi sözdizimsel yapıların öğrencilere kademeli olarak öğretilmesinde kullanılabilir. Ayrıca sözdizimsel açıdan karmaşık dilbilgisel yapıları ihtiyaç ve program doğrultusunda aşamalı olarak sunmak mümkündür.

"Yeni bir kavramın öğretilmesine yönelik aracılık stratejilerden dilin uyarlanması" yoluyla, kavram haritası, beyin fırtınası, öykü haritası gibi etkinlikler yeni bir kavramın ve / veya metinlerdeki terimlerin açıklanması ve sözcük bilgisi öğretiminde kullanılabilir. Ayrıca öğrencilere "*sözcüksel eşgönderimler"* bağlamında, bağlamsal ipuçları sunup başka bir şekilde ifade etme, zıt ya da eş anlamlısını verme gibi yöntemlerle sözcük öğretimi sağlanabilir. Söz örüntüsü edinci, deyimler (idioms), eşdizimliler (collocations), sözcüksel çerçeveler (lexical frames) ile zihinsel kodlamayı kolaylaştırarak sağlanabilir.

"Önceki bilgilerle bağlantı kurmaya yönelik aracı stratejiler" rehberliğinde hem öğrencinin metne hazırbulunuşluluğu artırılmalı, hem de öğrenciye sosyal aktör rolü verilmelidir. Böylece öğrencinin bilinen ve öğrenilen yeni kavram arasındaki ilişkiyi açıklamasına ve / veya akranlarının önceki bilgilerini harekete geçirmelerine, uygulamalarına ve anlamalarına yardımcı olmalarına imkân sunulabilir. Bilgiler arasında kurulan bağlantılar ve yapılan karşılaştırmalar ile öğrencinin toplumdilbilimsel yetkinliğini desteklemek için özellikle farklılıklara ve onlara uygun davranışlara işaret eden toplumsal ipuçlarına değinilebilir. ADOÇP 2018 çok dillilik becerisi rehberliğinde, sosyal birer aktör olarak öğrencilerin sosyal ve eğitsel bağlamlara tam olarak katılma, karşılıklı anlayış sağlama, bilgiye erişme ve dile dair bilgilerini geliştirmek için tüm dilsel ve kültürel kaynaklarını ve deneyimlerini kullanmalarına teşvik edecek etkinlikler sunulabilir.

Sadeleştirme de sağlanan "*zamansal ve nedensel tutarlılıklar"* ile *"yoğun metnin genişletilmesi aracı stratejisinden"* yola çıkılarak yapılan tekrarlama, örneklendirme, farklı şekilde ifade etme, olayları daha detaylı olarak açıklama amacıyla tür değiştirme gibi esneklikler ile öğrencilerin söylem, işlev ve fikir becerileri gibi edimbilimsel yetkinlikleri desteklenebilir. ADOÇP 2018 çok dillilik ve çok kültürlülük yetkinliklerinden *"çok dilli anlama"* öğretmenin sunması gereken esnekliği şöyle ifade eder: Öğrencinin dil seviyesi yükseldikçe, dildeki odak noktası sözcüksel seviyeden başlayarak yardımcı ek metinler, bağlam ve hatta edebî türler vasıtasıyla verilen dile ilişkin ipuçlarının kullanımına doğru devam eder (ADOÇP, 2018, 160). Çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenler edebiyat derslerinde edebî türler arası geçişler ile öğrencilerin bildikleri dillerden destek almalarına olanak sunup diller arası benzerliklerden, ipuçlarından ve sözde eşdeğerlerden (false friends)

faydalanarak esneklik sağlayabilir. Bu bağlamda, öğrencilerin farklı dillerdeki paralel kaynaklardan araştırma yapıp bilgi toplamalarını sağlayan etkinlikler yaptırılabilir.

Tür odaklı edebî metinler yabancı / ikinci dil Türkçe derslerinde kullanılmadan önce bütün öğrencilere hitap eden, kendi kültürlerini aktarma fırsatı sunan ortak bir payda belirlenmelidir. Bu ortak payda öğrencilere kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak kültür ve bilgilerini aktarma fırsatı sunacağından hem uzun süreli odaklanma sağlayıp anlamayı kolaylaştırmakta hem de bilişsel becerilerini yansıtmalarına olanak sunmaktadır. Dolayısıyla motivasyon ve derse katılıma istek artmaktadır. İşlenen metinler ortak bir paydaya sahip olmalı ve mümkünse tek bir konu ile sınırlanmalıdır. Çünkü tema / konu odaklı çalışma iletişimi kurma isteğini ve motivasyonu artırmakta ve odaklanmayı kolaylaştırmaktadır.

Öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda UİHL öğrencilerinin, Türk öğrencilerle aynı programa tabi olmadan ve yoğunlaştırılmış bir dönemlik Türkçe dersi almadan önce katılabilecekleri bir oryantasyon programı geliştirilmelidir. Bu programda öğrenciler eğitim sistemi, sorumluluklar, alacakları eğitim ve çevre hakkında bilgilendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Allen, David. 2009. A Study of the Role of Relative Clauses in the Simplification of News Texts for Learners of English, **System,** v. 37, i. 4: 585–599. doi:10.1016/j.system.2009.09.004.

Alred, Geof, Mike Byram. 2009. British Students in France: 10 Years On. **Languages for Intercultural Communication and Education**. ed. Michael Byram., Alison Phipps. University of Glasgow, UK. Chapter 10. Great Britain: MPG Books Ltd: 210-231.

Altunbay, Müzeyyen. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarasılık. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**. ed. Ülker Şen. 1. bs., Ankara: Pegem Akademi: 191-209.

Alyılmaz, Selma, Kübra Şengül. 2017. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Dilbilgisine Yönelik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi. **Dil Dergisi.** c. 169, s. 1: 67-110.

Aslan, Canan. 2017. **Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe – Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. 1. Baskı, Türkiye, Ankara: Anı yayıncılık.

Aytan, Talat, Tuğba Çakır, Pınar Belikara, Sabriya Ustaoğlu. 2018. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sabahattin Ali' nin "Ayran", Ayşe Filiz Yavuz' un "Kabak Tatlısı" ve Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlama Denemeleri. **V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi.** 1069-1082

Bakan, Hande. 2012. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık*,* "Meseret Oteli". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Barrett, Martyn, Micheal Byram, Ildikó Lázár, Pascale Mompoint-Gaillard, Stavroula Philippou. 2014. **Developing Intercultural Competence through Education.** ed. Josef Huber, Christopher Reynolds. Strasbourg: Council of Europe.

Bayyurt, Yasemin. 2014. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması". **Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler.** ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt. 3. bs., Türkiye, Ankara: Anı Yayıncılık: 29-42.

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram. 2007. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Language Policy Division of the Council of Europe. Strassbourg. www.coe.int/lang [29 Nisan 2019]

Beacco, Jean-Claude, Micheal Byram, Marissa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier, Johanna Panthier. **Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.**

Council of Europe. ISBN 978-92-871-8234-02016. 2016. https://rm.coe.int/16806ae621 [16 Aralık 2018]

Berardo, Sacha Anthony. 2006. The Use of Authentic Materials in The Teaching of Reading. **The Reading Matrix**, v. 6, n. 2: 60-69.

Bölükbaş, Fatma. 2015. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. **International Journal of Languages' Education and Teaching**, Mannheim, Germany. ISSN: 2198 – 4999: 924-345.

Byram, Michael, Esarte-Sarries, Veronica 1991. **Investigating cultural studies in foreign language teaching: A book for teachers**. Multilingual Matters (Series), 62. Great Britain, Longdunn Press Ltd, Bristol.

Cambridge English Ket Vocabulary List. UCLES. 2012. https://www.cambridgeenglish.org/Images/22105-ket-vocabulary-list.pdf [16 Aralık 2018]

Cambridge English Pet vocabulary list. UCLES. 2012. https://www.cambridgeenglish.org/Images/84669-pet-vocabulary-list.pdf [16 Aralık 2018]

Cesur, Mustafa Onur, Seval Fer. 2007. Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 4, s. 2: 49-74.

_____. 2011. Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)** c. 41: 83-93.

Council of Europe. 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), Companion volume with new descriptors (February 2018). https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 [16 Aralık 2018]

Chall, Jeanne S. 1988. **"The beginning years." In Readability: Its past, present, and future**, ed. Beverly L. Zakaluk, S. Jay Samuels. Newark, DE: International Reading Association: 2-13.

Chandrasekar, Raman, Christine Doran, B. Srinivas, 1996. Motivations and Methods for Text Simplification. https://www.aclweb.org/anthology/C96-2183 [16 Aralık 2018]

Coste, Daniel, Daniele Moore, Genevieve Zarate. 1997. **Plurilingual and Pluricultural Competences with a Foreword and Complementary Bibliography.** Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. https://rm.coe.int/168069d29b [12 Aralık 2018]

Creswell, W. John. **Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi.** ed. H. I. Durmuş. Yayın no:367, İstanbul: Edam. 2017

Crossley, Scott A., David B. Allen, Danielle S. McNamara, Max M. Louwerse. 2007. A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts. **The Modern Language Journal**, i. 91: 15-30.

Crossley, S. A., Danielle McNamara. 2009. Computational Assessment of Lexical Differences in L1 and L2 Writing. **Journal of Second Language Writing,** v. 18*,* i. 2: 119-135. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.02.002

Crossley, Scott A., David B. Allen, Danielle S. McNamara. 2011. "Text Readability and Intuitive Simplification: A Comparison of Readability Formulas" **Reading in a Foreign Language**, v. 23, i. 1: 84-101.

_____. 2012. Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for An Intuitive Approach. **Language Teaching Research,** v. 16, i. 1: 89-108. http://dx.doi:10.1177/1362168811423456

Çetinkaya, Gökhan. 2010. Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Çetinkaya, Gökhan, Leyla Uzun. 2018. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri. **Türkçe ders kitabı çözümlemeleri.** ed. Hakan Ülper*.* 4. bs. Ankara: Pegem Akademi: 141-153. DOI 10.14527/9786053640738

Dilidüzgün, Şükran. 2017. **Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi: Uygulamalı Bir Yaklaşım**.1. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.

DuBay, H.William. 2004. **The Principles of Readability.** Costa Mesa, CA.

Durmuş, Mustafa. 2013a. "İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş, metin sorunları üzerine" **Bilig,** Bahar, c. 65: 135-150.

_____. 2013b "İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine" **Turkish Studies. International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, v. 8, i. 1 Winter: 1291-1306. Ankara.

_____. 2013c. "Metin değiştiriminin dilbilimsel süreçleri üzerine" **International Journal of Social Science,** v. 6, i. 4: 391-408.

Durukan, Erhan. 2014. Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. **Ana Dili Eğitimi Dergisi***,* v. 2, i. 3: 68-76.

Eğinli, Ayşe, Melisa Yalçın. 2016. Kültürlerarası Yeterliliğin Gelişmesi ve Kültürlerarası Uyum. **Global Media Journal TR Edition**, v. 7, i. 13: 6-27.

Erol, Hasan Fehmi. 2014. Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okunabilirlik. **Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi.** c. / s. L: 29-37.

Faez, Farahnaz, Suzanne Majhanovich, Shelley Taylor, Maureen Smith, Kelly Crowley. 2011. The Power of "Can Do" statements: Teachers ' Perceptions of CEFR- informed Instruction in French as a Second Language Classrooms in Ontario. **The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue** 14, 2: 1-19

Fandino, Yamith Jóse. 2003. 21st Century Skills and The English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia*.* **Gist Education and Learning Research Journal***,* v. 7: 190-208.

Fişekçioğlu, Aslı. 2019. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Ölçütlerine Göre Türk Kültürü Tanımlayıcılarının Oluşturulması: B1 Dil Düzeyi Model Önerisi*.* Doktora Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Foley, Joseph A. 2019. Adapting CEFR for Eglish Language Education in ASEAN, Japan and China. **The New English Teacher (NET)**, v. 3, n. 2: 101-117.

García, Maria Isabel Fernandez, Maria Giovanna Biscu. 2006. Theatre in the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: The Creation of a Multilingual Corpus of Dramatic Texts for the Training of Future Language Mediators. **International Journal of Learning.** 2005/2006, v. 12, i. 10: 327-335.

Göçer, Ali. 2018. **Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları: Metin İşleme Süreçli – mikro Öğretim Uygulama Örnekli.** 3. bs., Ankara: Pegem Akademi. Doi 10.14527/9786052414200

Greenfield, Jerry. 2004. Readability Formulas for Efl. **JALT Journal**, v. 26, n. 1: 5-24.

Huber, Josef, Christopher Reynolds. January 2014. **Developing Intercultural Competence Through Education.** Council of Europe Pestalozzi Series, No:3. https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258 [16 Aralık 2018]

Karaca, Döndü, Baycanlar, Murat, Bozbıyık, Nurcan, Çuhadar Sabiha, Gurbet Filazi. **Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı.** 1. bs. MEB Devlet Yayınları. 2018. ISBN 978-975-11-4547-5

Karatay, Halit, Seda Kaya. 2019. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dilbilgisi İçin Çerçeve Program. **International Journal of Languages' Education and Teaching**, v. 7, i. 2: 1-59.

Kaya, Musa, Muammer Nurlu. 2017. Özgün ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Sadeleştirilmiş Metinlerde Fiilimsi Kullanımı: Dokuzuncu Hariciye Koğuşu ve Yılkı Atı Örneği. **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** v. 12, i. 28: 325-342.

Kınay, Damla E. 2016. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin uyarlama. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar.** ed. Faruk Yıldırım, Burak Tüfekçioğlu 1. bs., Ankara: Pegem Akademi: 57-91.

Klare, G. R. 1963. **The measurement of readability**. Ames, Iowa: State University Press.

Kutlu, Âdem. 2015. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin'in Kaşağı ve Perili Köşk Adlı Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uyarlanması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Long, Michael H., Steven Ross. 1993. Modifications That Preserve Language and Content. **Anthology Series** 31: 22-43. https://eric.ed.gov/?q=modifications+that+preserve+language+and+content&id=ED371576 [20 Eylül 2019]

Mazlum, Dilek Ebru. 2014. Hüseyin Rahmi Gürpınar' ın Kuyruklu Yıldız Altında bir İzdivaç Romanı ve Peyami Safa' nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanının Türkçe A1-A2 Seviyesine Uyarlanması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

MEB ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı. 2018. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395-T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf [24 Kasım 2019]

Melanlıoğlu, Deniz. 2017. Dil Öğretiminde Metin ve Metin Seçimi. **Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı**. ed. Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Deniz Melanlıoğlu) Cilt 2, 1. bs., İstanbul: Kesit Yayınları: 111-186.

North, Brian. 2016. Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation. International. **Online Journal of Education and Teaching (IOJET),** v. 3, i. 2: 132-140. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131

North, Brian, Enrico Piccardo. 2017. Mediation and Exploiting One's Plurilingual Repertoire: Exploring Classroom Potential with Proposed New CEFR Descriptors. **Association of Language Testers of Europe (ALTE) 6th International Conference, Bologna, Italy, Learning and Assessment: Making the connections:** 87-95

Ökten, Celile Eren. 2019. Tür Odaklı Edebiyat Eğitimi. **Prof. Dr. Kazım Yetiş Armağanı.** ed. Z. Taştan, A. Ş. Çoruk, B. Demir). 1. bs., İstanbul: Hiperyayın: 167-190.

Ökten, Celile Eren, Ertuğrul Ökten. 2009. Konu odaklı ünitelerle ileri düzeyi Türkçe eğitimi. **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri**. ed. Nadir Engin Uzun, M. Ertan Gökmen, Cemil Kurt. Tömer Ankara.

Özdemir, Metin, Hüseyin Uysal. 2014. The Time Course of Meaning Activation in Jokes: Bilinguals vs Monolinguals. **Turkophone**, c. 1, s. 2: 5-19.

Özmen, Ceren. 2019. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Değiştirim Teknikleriyle Öykülerin Yeniden Oluşturulması. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Merkezi, Ankara.

Peçenek, Dilek. 2014. İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış". **Dil Dergisi**, s. 64: 7-25.

Plutchiks' wheel of emotions. https://www.6seconds.org/2017/04/27/plutchiks-model-of-emotions/ [6 Ocak 2019]

Pop, Mirale-Cristina. 2010. Foreign Language Teaching at Technical Universities: Written Mediation Activities. **Annals of DAAAM for 2010 & Proceedings of the 21st International DAAAM Symposium**, v. 21, n. 1, ISSN 1726-9679: 1519-1520.

Puurtinen, Tiina. 1998. Syntax, Readability and Ideology in Children's Literature. **Meta**, v. 43, i. 4: 524–533. https://doi.org/10.7202/003879ar

Ryan, Phyllis. 2009. Evolving Intercultural Identity During Living and Studying Abroad: Five Mexican Women Graduate Students. **Becoming Interculturally Competent through Education and Training.** ed. Anwei Feng, Mike Byram, Mike Fleming. Chapter 3. Multilingual Matters. Great Britain: Cromwell Press Group: 53-70.

Rye, James. 1982. **Cloze Procedures and The Teaching of Reading**. London: Heinemann Educational.

Siddharthan, Advaith. 2004. Syntactic simplification and text cohesion. Technical Report, University of Cambridge, Computer Laboratory.

_____. A Survey of Research On Text Simplification. **International Journal of Applied Linguistics**. 165:2 (2014): 259–298. DOI 10.1075/itl.165.2.06si

Süner, Rümeysa. 2018. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin B1 Düzeyine Uyarlanması: Eskici Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Tapan, Nilüfer. 2011. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi. **Studien zur deutschen Sprache und Literatur.** c. 0, s. 7: 55-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1036/11637 [13 Eylül 2019]

Temur, Turan. 2003. Okunabilirlik (Readability) Kavramı. **TÜBAR-XIII**-/Bahar: 169-180.

Ulusoy, Mustafa. 2006. Readability Approaches: Implications for Turkey. **International Education Journal**, v. 7, i.3: 323-332. http://iej.com.au

Uzun, Nadir Engin, Arzu Ateş. 2012. İkinci Dil Öğretiminde Ders İzlencelerinin Okunabilirliğe Etkisi. **Türkçe Öğretiminde Güncel Çalışmalar**: 1-9.

Van Zoonen, Liesbet. 2017. Intertextuality. **The International Encyclopedia of Media Effects.** ed. P. Rössler, C. Hoffner, L. van Zoonen. Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781118783764

Vardar, Berke. 2012. **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.** İstanbul: Multilingual.

Webb, Noreen M. 2009. The Teacher's Role in Promoting Collaborative Dialogue in The Classroom. **British Journal of Educational Psychology**, v. 79: 1–28.

Wingren, Sarah. 2018. Hands Past and Future: Mixed Media Art Project. https://aspacetocreateart.com/2018/01/06/hands-past-and-future-mixed-media-art-therapy-project/ [18.01.2018]

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2016. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** Genişletilmiş 10. bs. Ankara, Türkiye: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Ozan. 2013. Yeni Türk Edebiyatı Metinlerinin A1-A2 Düzeyine Uyarlanması ve Çalıkuşu Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Zwaan, Rolf A., Joe P. Magliano, Arthur C. Graesser. 1995. Dimensions of Situation-Model Construction in Narrative Comprehension. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,** v. 21: 386-97. (Aktaran Crossley, Scott A., David B. Allen, Danielle S. McNamara. 2011. "Text Readability and Intuitive Simplification: A Comparison of Readability Formulas" **Reading in a Foreign Language**, v. 23, i. 1: 84-101.)

EKLER

Ek 1: Aracılık Anket Örneği

1. Türkçe öğrenmeye ne zaman başladınız?
2. Ne kadar zamandır Türkiye'desiniz?
3. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe öğrendiniz mi?
4. Okulda ya da okul dışında Türk arkadaşlarınız var mı?
5. Okul dışında neler yapıyorsunuz?
6. Türkçeyi öğrenirken hangi zorluklarla karşılaştınız veya karşılaşıyorsunuz?
7. Türkçe öğrenmek kolay mı, zor mu? Neden kolay ya da neden zor?
8. Türkçenizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? (Hangi kitapları okuyorsunuz? Gazete ve/veya dergi okuyor musunuz? TV, film, dizi izliyor ya da internetten faydalanıyor musunuz?)
9. Türkçe çalışmaya haftada kaç saat ayırıyorsunuz?
10. Türkçe yazarken, okurken, konuşurken, dinlerken en çok nerelerde zorlanıyorsunuz?
11. Türkçe ders kitaplarınızı nasıl buluyorsunuz? Hangi materyallerin Türkçenizi geliştirmede daha çok yardımcı olacağını düşünüyorsunuz?
12. Türkçe dersleri dışında özel ders ya da çalışma yapıyor musunuz?
13. Okul dışı etkinliklere katılıyor musunuz? Neler yapıyorsunuz? Neler yapmak istersiniz?
14. Üniversiteyi nerede okumak istiyorsunuz? Ne olmak istersiniz?
15. Türkçeyi dersler dışında en çok nerede kullanıyorsunuz? (Alışveriş, internet, yolculuk, oyun, vb.)
16. Bilgisayarda neler yapıyorsunuz? Ne tür oyunlar oynuyorsunuz?

Ek 2: Aracılık Anket Örneği

Adınız ve Soyadınız: **Sınıfınızı daire içine alınız: 10UA – 10UB – 11UA – 11UB** **Aracılık Ölçütleri**	**Çok katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Az katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1. Farklı kültürlerden insanlara basit sorular sorarak onlarla empati kurup iş birliği sağlayabilirim.					
2. Konuştuğum kişinin ne söylediğini anlamadığımda ona sorabilirim ve ona beni anlayıp anlamadığını sorabilirim.					
3. Bir resim ya da görsel hakkında basit cümleler ile kısa bir metin yazabilirim.					
4. Basit bir şema, tablo ya da grafik hakkında bir yorum ya da açıklama metni yazabilirim.					
5. Günlük dilde yazılmış ve genel durumları içeren kısa metinlerdeki ana temaları ve karakterleri tanımlayabilirim.					
6. Normal hızda, açık ve net bir şekilde anlatılan ders, seminer, konferans ya da sunumu rahatça anlayabilir ve not alabilirim.					
7. Açıkça belirtilmiş olması şartıyla ayrıntılı talimatları veya talimatların içeriğini iletebilirim. (Örneğin bir öğretmen tarafından verilen ödev ve görevler; Bir okul görevini tamamlamak için basit araştırma araçlarını kullanma ya da basit bir deneyi nasıl yürüteceğinize ilişkin talimatlar.)					
8. Yeni bir konu hakkında fikirler üretebilir ve bunlar hakkında konuşabilirim.					
9. İnsanların şahsi fikirleri, duyguları ve bakış açılarına karşı görüşlerimi ifade edebilir ve insanlarla fikir alışverişi yapabilirim.					
10. Resmî yazışmalarda yer alan önemli noktaları anlayabilir ve yazılı olarak karşılık verebilirim. (Örneğin okul müdürü tarafından gönderilen bir dilekçeye cevap yazma)					
11. Mesleki, akademik ve kişisel ilgi alanıma giren, orta seviyeli Türkçe metinlerde yer alan önemli noktaları yazılı olarak aktarabilirim. (Örneğin bir makale veya web sitesinden alınan bilgiler, bir derste alınan notlar veya bir branş öğretmeni tarafından sunulan bir sunum.)					
12. İki eseri, temaları, karakterleri ve sahneleri göz önünde bulundurarak, benzerlikleri ile zıtlıklarını açıklayarak karşılaştırabilirim.					
13. Bir konferans ya da sunumda konuyla ilgili sorular yöneltebilirim ve açıklama isteyebilirim.					
14. Otogar, havaalanı, istasyon ve devlet dairesi gibi mekânlarda yapılan duyuruları anlayabilir ve gerekeni yapabilirim.					
15. Telefon görüşmelerinde karşımdakini rahat bir şekilde anlayabilir ve uygun cevaplar verebilirim.					
16. Farklı şiveleri anlayabilirim.					

Ek 3: Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Anket Örneği

Adınız ve Soyadınız: **Sınıfınızı daire içine alınız: 10UA- 10UB- 11UA- 11UB** **Çok dillilik ve Çok kültürlülük Ölçütleri**	**Çok katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Az katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**
1. Farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilirim.					
2. Sohbet başlatarak, ilgi ve empati göstererek kültürler arası iletişimi destekleyebilirim. (Okul dışı etkinliklerde okul arkadaşları ile)					
3. Türkçede verilen bir bilgilendirme metnini (dilekçe, broşür vb.) başka bir ya da birkaç dilde yazılı ve sözlü ifade edebilirim.					
4. Ana dilimde konuşurken aynı cümlede birden fazla dil kullanırım. (Yerel dil, resmî dil, ikinci dil gibi)					
5. Konuşurken ya da yazarken aynı anda birden fazla dil kullanırım.					
6. Diğer kültürlerden insanlarla iş birliği yaparken, ortak bir çalışma planına uyum sağlayabilirim. (Örneğin çok kültürlü bir eğitim ortamında sunum ya da ödev hazırlarken).					
7. Benimkinden farklı kültürel özellikleri olan, farklı görüş ve bakış açılarına sahip insanlarla iş birliği içinde çalışabilirim.					
8. Sohbet ederken katılımcıları birbirlerinin fikirlerine katkıda bulunmaya ve sohbet etmeye davet edebilirim.					
9. Grubumdaki kişileri, kültürlerarası değerlerin paylaşımına dayalı bir iletişim ortamının oluşturulmasına teşvik edebilirim.					
10. Kültürlerarası karşılaşmalar sırasında yanlış anlaşılmalara ve yanlış yorumlara açıklık getirebilirim.					

Ek 4: Hikâye Metni Dinleme Sırası Etkinliği

Yüksek Ökçeler Hikâyesi Sonrası Okuduğunu Anlama Etkinliği:

Lütfen aşağıdaki soruları okuduğunuz hikâyeye göre cevaplayınız.

1. Haydi, hep birlikte olayları sıralayalım. Ama önce sen buraya yazar mısın?
1 Hatice anım ve annle birlikte yaşayanları tanıdık.
2 Hatice Hanımın hizmetçilerle dostlukları.
3 Hatice Hanımın hastalanması
4 Hizmetçilerin Hatice hanımı terkinden yakalanması
5 Hatice hanının hizmetçi aramesi ve bulunması
6 Hatice hanımın aldığı ters.

2. Hatice Hanım'ın özellikleri hakkındaki cümlelerin altını çiziniz.

3. Hikâyedeki problem nedir?
Tehlikelerin değişikliklen Sonra dokuz yıllık çalışanlar hizmetçilerin iki günde değişmesi.

4. Bu probleme ne çözümü buluyorlar?
Hatice hanım hekim tabiblerin güçle çözüm bulyor.

5. Peki, bu çözüm başarılı oluyor mu?
Evet çünkü hizmetçiler bu eşyalarının sesi duymaca işlerini düzgün yapıyorlar

6. Bu hikâyenin mesajı nedir?
insanlar bulunduğu görevlerde ehli yede sahip çıkması gerekliği

7. Kıyafet tarzının insan hayatında bu kadar önemli olduğuna inanıyor musunuz?
Hayır.

8.

Hikâyede beğendiklerim:
Hatice hanımın çalışanları ve onlar hizmetçilerle dostlukları

Hikâyede beğenmediklerim:
Hizmetçilerin hatice hanım yatkın ve gelişmeye gösterdiği duyarsızlıkları olmaması

Yüksek Ökçeler Hikâyesi Sonrası Okuduğunu Anlama Etkinliği:

Lütfen aşağıdaki soruları okuduğunuz hikâyeye göre cevaplayınız.

1. Haydi, hep birlikte olayları sıralayalım. Ama önce sen buraya yazar mısın?
Önce Hatice hanımın ile çalışanları tanıdık
Sonra hatice hanımın hasta olduğu
Sonra da iyileştikten sonra tüm evindeki çalışanların değişikliğini gördük. Sonra onları kovdu ve dolabiyi bir kur onadı. Ama bir bulamadı. Sonunuda birisini aldı

2. Hatice Hanım'ın özellikleri hakkındaki cümlelerin altını çiziniz.

3. Hikâyedeki problem nedir?
Hizmetçiler iki günde çok değişmişler, Patrikfiten negatife.

4. Bu probleme ne çözümü buluyorlar?
Tüm hizmetçileri kovmak.

5. Peki, bu çözüm başarılı oluyor mu?
Tabiki hayır.
olmuyor

6. Bu hikâyenin mesajı nedir?
Rahmetli, kolonun olmaması hüsünüyor.

7. Kıyafet tarzının insan hayatında bu kadar önemli olduğuna inanıyor musunuz?
Önemli, ama o kadar değil, Hatice hanının evi olduğu için istediğini yaptırabilir ama

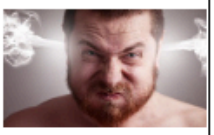
8.

Hikâyede beğendiklerim:
Hatice hanımın hastalandıktan sonra hizmetçilerin değişmesi

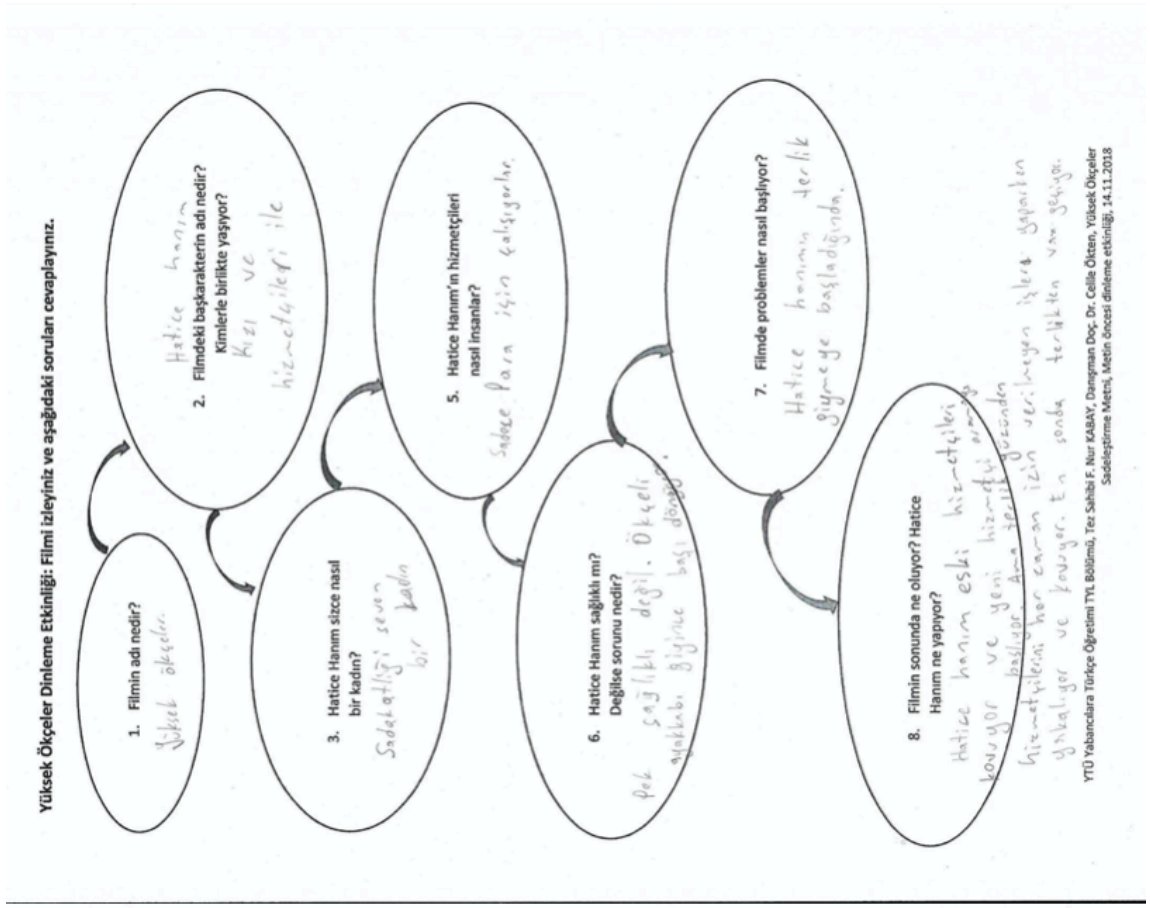
Hikâyede beğenmediklerim:
Tüm hizmetçilerin kovulması

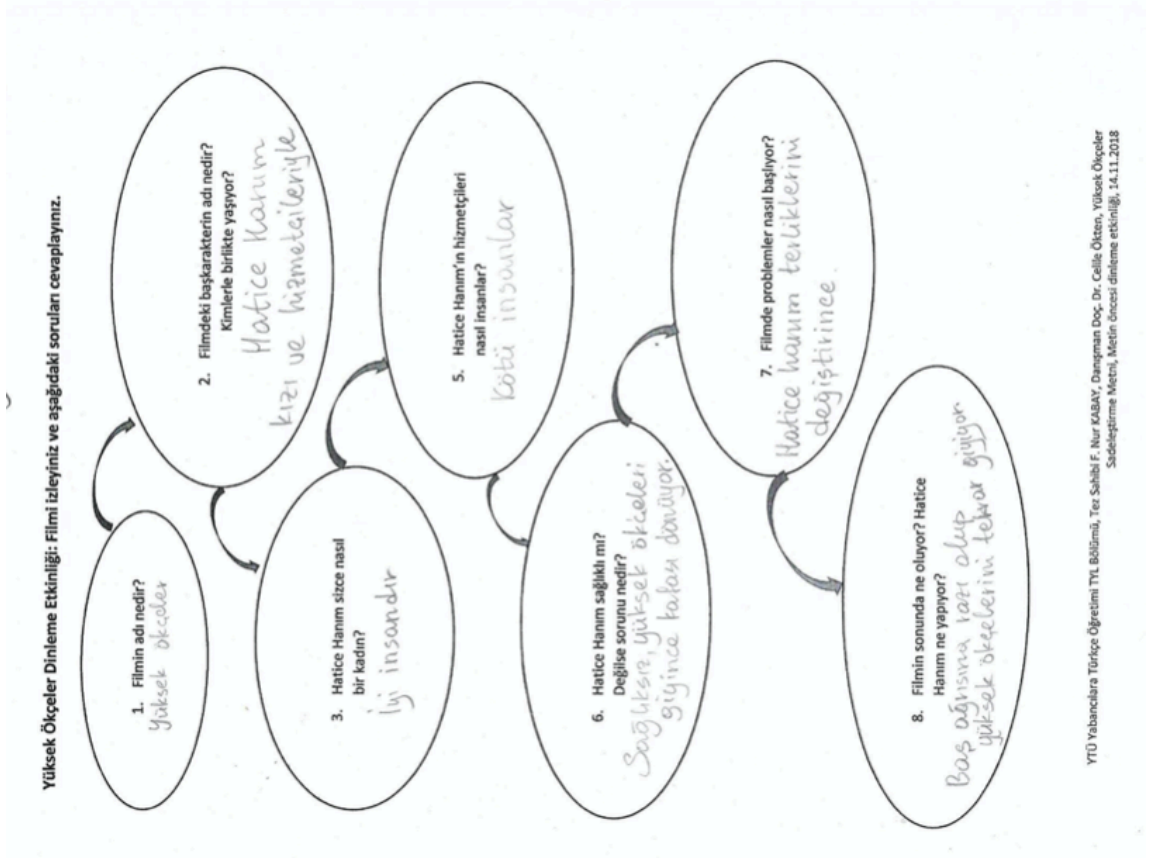
Ek 5: Hikâye Metni Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi

"Yüksek Ökçeler" Sözcük Bilgisi

Hizmetçi: Belli bir ücretle ev işlerini yapmak için tutulan kişi 	**Tepeden tırnağa kadar:** Bütünüyle, tamamen, baştan aşağı 	**Ökçe:** Topuk, ayakkabı altının topuğundaki yükseklik 	**Cambaz:** Akrobat, Yerde ve tel, at, bisiklet, ip vb. üzerinde dengeye dayanan, tehlikeli, heyecan verici gösteriler yapan kimse 	**Öfke:** Saldırganlık tepkisi, kızgınlık, sinirlenme 
Ahlak: Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları 	**Terlik:** Genellikle ev içinde giyilen, deri, naylon vb. şeylerden yapılan, arkası açık, hafif ve türlü biçimlerde ayak giysisi 	**Dul:** Eşi ölmüş veya eşinden boşanmış kadın veya erkek 	**Evlatlık:** Küçük yaşta eve alınıp yetiştirilen kimse 	**Rezillik:** Utanılacak bir şeyin yapılması, ayıp 
Noktası noktasına: Eksiksiz olarak, tastamam bir biçimde 	**Can kulağıyla dinlenmek:** Kendini vererek, büyük bir dikkatle dinlemek. 	**Kovmak, kapı dışarı etmek, defolmak:** İşine son vermek, görevinden atmak, uzaklaştırmak 	**Azap duymak:** Acı çekmek, üzülmek 	**Rengi solmak:** Hastalık sebebiyle yüzün beyazlaşması 
Meydanda / ortada durmak: Ortalıkta, herkesin görebileceği yerde olmak 	**Yüreği rahatlamak:** Sıkıntıdan kurtulmak, ruhen rahat olmak 	**Terbiyeli olmak:** Topluluk kurallarına uygun olarak davranan 	**Bir aşağı bir yukarı:** Amaçsız olarak gidip gelmek 	**Başı dönmek:** 

Ek 6: Hikâye Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği





Ek 7: Hikâye Metni Karakter Analizi Etkinliği







Ek 8: Türkü Metni Dinleme Etkinliği

YÂRİM İSTANBUL'U MESKEN Mİ TUTTUN

Yârim İstanbul'u mesken mi tuttun,
Gördün güzelleri .....
Silaya dönmeye .....

Gayrı dayanacak gücüm kalmadı
Mektuba yazacak .....

Yârim sen ..... yedi yıl oldu
Diktiğin fidanlar meyveye .....
Seninle gidenler silaya .....

Gayrı ..... gücüm kalmadı
Mektuba yazacak sözüm kalmadı

Ağamın giydiği ketenden gömlek
Yok imiş dünyada öksüze .....
Gurbet ellerinde kimsesiz .....

Gayrı dayanacak gücüm kalmadı
Mektuba yazacak sözüm kalmadı

İğde çiçek açmış dallar götürmez
Dağlar diken olmuş kervan .....
Benim bağrım yufka sitem götürmez

Gayrı dayanacak gücüm kalmadı
Mektuba yazacak sözüm kalmadı

Anonim
Ermanı ARTUN, Türk Halk Edebiyatına Giriş

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Özten
Edebi tür olarak Anonim Halk Edebiyatı ürünü "Türkü", "Yârim İstanbul'u mesken mi tuttun" şiiri, Etkinlik 1 Dinleme Becerisi, 24.12.2018

YÂRİM İSTANBUL'U MESKEN Mİ TUTTUN

Yârim İstanbul'u mesken mi tuttun,
Gördün güzelleri .....
Silaya dönmeye .....

Gayrı dayanacak gücüm kalmadı
Mektuba yazacak .....

Yârim sen ..... yedi yıl oldu
Diktiğin fidanlar meyveye .....
Seninle gidenler silaya .....

Gayrı ..... gücüm kalmadı
Mektuba yazacak sözüm kalmadı

Ağamın giydiği ketenden gömlek
Yok imiş dünyada öksüze .....
Gurbet ellerinde kimsesiz .....

Gayrı dayanacak gücüm kalmadı
Mektuba yazacak sözüm kalmadı

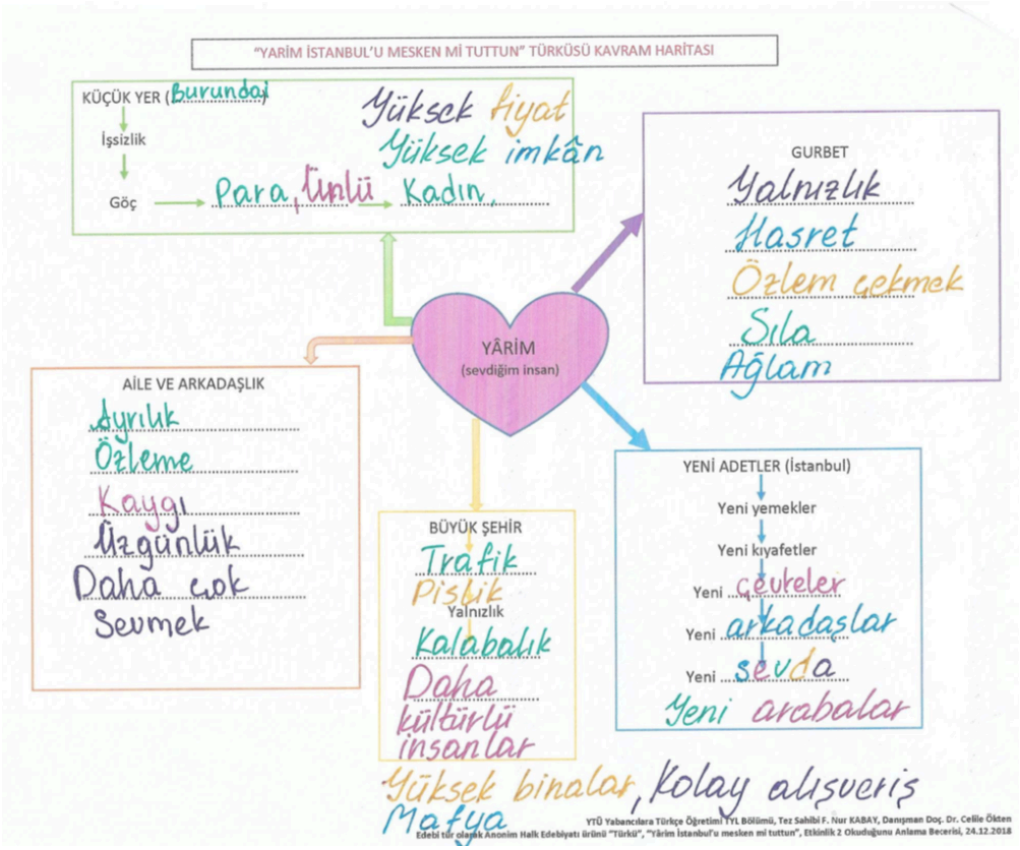
İğde çiçek açmış dallar götürmez
Dağlar diken olmuş kervan .....
Benim bağrım yufka sitem götürmez

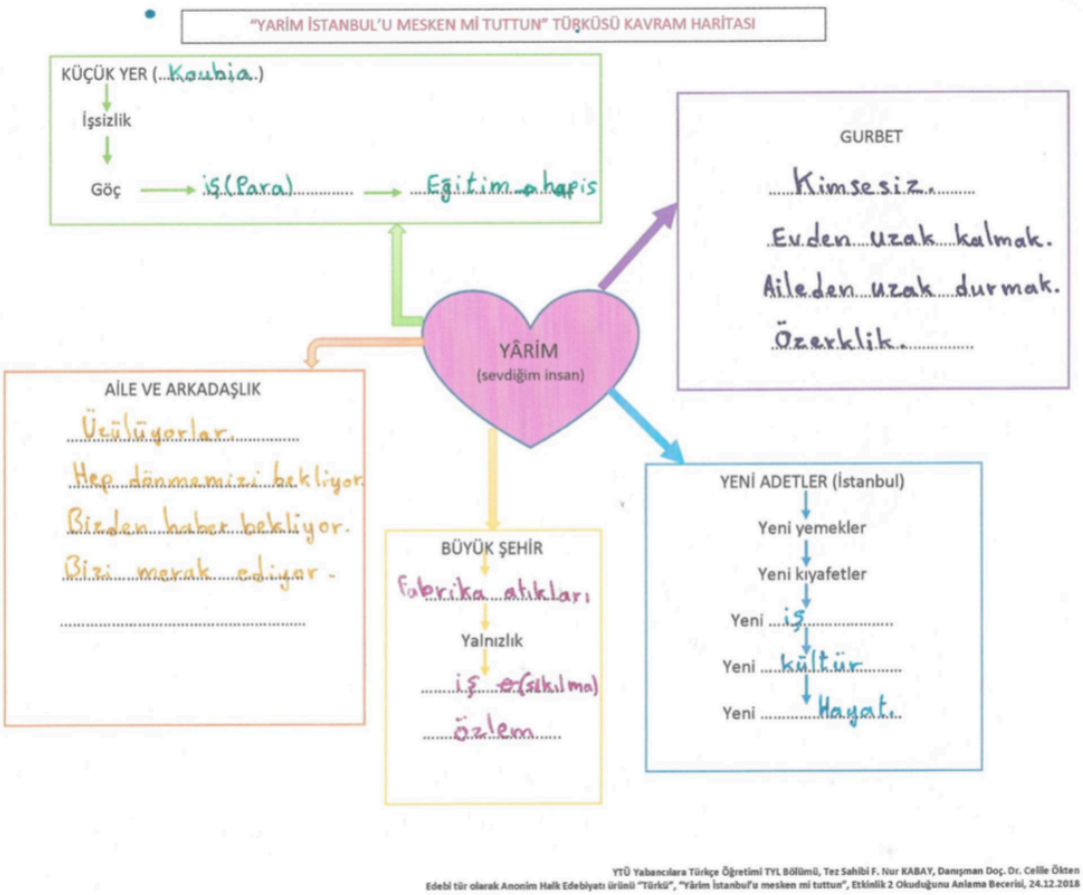
Gayrı dayanacak gücüm kalmadı
Mektuba yazacak sözüm kalmadı

Anonim
Ermanı ARTUN, Türk Halk Edebiyatına Giriş

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Özten
Edebi tür olarak Anonim Halk Edebiyatı ürünü "Türkü", "Yârim İstanbul'u mesken mi tuttun" şiiri, Etkinlik 1 Dinleme Becerisi, 24.12.2018

Ek 9: Türkü Metni Kavram Haritası





Ek 10: Türkü Metni Kartpostal Etkinliği



Sevgili Öğretmenim, nasılsınız ben çok iyiyim. Arkadaşlarım nasıl Ankara çok özledim. Ben İstanbulda bir lisede okuyorum. İstanbul güzel ve kalabalık bir şehir. Umarım bir gün gelirsiniz.

Semira Kamal
A.A Terhaylaç /Agusta
Moonlight Accademy.

Addis Ababa:/Etiyopya.



Sevgili Annecğim

Seni Çok özledim. Sen nasılsın, Umarım iyisin inşallah. Baba ve kardeşlerim iyiler mi?

Ben İstanbul'da çok mutluyum. Ama sınavlar haftaya başlıcak ve her gün sınav için çalışıyorum. Boş vaktim yok. Umarım beni dua ediyorsunuz. Çünkü bu sınavda iyi puan almak istiyor. Mayıs'ta İngilterede Endonezya'ya gideceğim. Seni çok özledim. Endonezya'da Görüşecez.

Yaris Aman.

(Sitti Angeli) (Agus Hartanto).
Anneciğim ve Babacığım
Duran Sawit mahallesi
Bahçelievler Caddesi/21
Yakarta/Endonezya.



Sevgili hocacığım,

Şuan uçaktan indim, otele gidiyorum, Ben çok iyiyim, yarın sabah görevime başlayacağım, Kepez'den başlamaya düşünüyorum.

Umarım siz de iyisiniz, diğer hocalarım da iyi midirler.

Hepsine selam söylüyorum.

Moulay zeini

Nuh i
Yıldırım mahallesi şehit
kamil balkan caddesi
No:195
Sarampaşa/İstanbul/Türkiye.



Sevgili anneciğim,

Seni çok özledim, en kısa zamanda seninle görüşmek istiyorum. Zaman hızlı geçiyor ama üzüntüm artıyor. Babam, kardeşlerim nasıl? Herkes iyi mi? İşler nasıl gidiyor?

Senin verdiğin sıcaklığını, öpücüklerini ve sevgini özlüyorum.

Şu an çok meşgulüm, sınavlar başlıyor fakat arkadaşlarımla eğleniyorum.

Umarım ki kısa bir zamanda Üsküp'e geleceğim.

Eskiden küçük olan çocuğunuz şimdi koca'man adam oldu. Ama sizin için her zaman çocuk kalacağım.

Gerçekten benimle gurur duyacaksınız.

Sizi çok seviyorum..!

Mekbije Sejdi Ramadani
Dizhonska/69
Skopje-Macedonia

Ek 11: Efsane Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği

Aşağıdaki soruları cevaplayınız!

1. Şahmeran karakterinin özelliklerini sıralayınız.

Şahmeran
- Annem . kafası insan cek cismi yılan
- Çok zeki biridir. İnsanlarla yılanlar arasında savaş istemedi
- İyi huylu biridir
- Fedakar biridir

2. Olay hangi zamanda ve hangi mekânda geçmektedir?

Zaman: Bilinmeyen bir zaman (Çok eskilerde)
Mekân: mağarada (Adana)

3. Bu efsanenin konusu nedir?

Şahmeran ve Lokman Hekim

4. Ülkenizdeki efsanelerden bu efsane ile benzer olan var mı?

Evet :(Mami Water)

5. Sınıfta ülkenize ait bir efsaneden aşağıdaki gibi bir örnek hazırlayınız.

Efsaneyi yaz

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Şahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Özkan
Dijital Yazı Editörü Tülek, Oltay Yardımcı Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi Sadeleştirilmiş Metni, Editörlük 2 11.12.2018

D.H.A

Aşağıdaki soruları cevaplayınız!

1. Şahmeran karakterinin özelliklerini sıralayınız.

Şahmeran
- Şahmeran gören insanın dilini yol olmaktadır
- Şahmeran çok iyi biri, kendisinin canını tehlikeye atar ,diğeri için
- Kafası insan vücudu yılan

2. Olay hangi zamanda ve hangi mekânda geçmektedir?

Zaman: bilinmeyen bir zam
Mekân: mağaradan bir mağarada

3. Bu efsanenin konusu nedir?

Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi.

4. Ülkenizdeki efsanelerden bu efsane ile benzer olan var mı?

Mamiwata

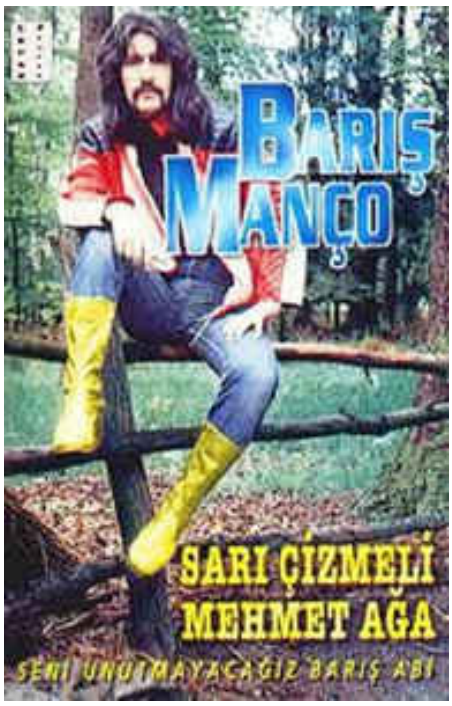
5. Sınıfta ülkenize ait bir efsaneden aşağıdaki gibi bir örnek hazırlayınız.

Efsaneyi yaz

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Şahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Özkan
Dijital Yazı Editörü Tülek, Oltay Yardımcı Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi Sadeleştirilmiş Metni, Editörlük 2 11.12.2018

Ek 12: Efsane Metni Görev Çalışması

SARI ÇİZMELİ MEHMET AĞA



Yaz dostum: Güzel sevmeyene "adam" denir mi?
Yaz dostum: Selam almayana "yiğit" denir mi?
Yaz dostum: Altı üstü beş metrelik bez için
Yaz dostum: Boşa geçmiş ömre "yaşam" denir mi?

Yaz tahtaya bir daha, tut defteri kitabı
Sarı çizmeli Mehmet ağa bir gün öder hesabı

Yaz dostum: Yoksul görsen besle kaymak bal ile!
Yaz dostum: Garipleri giydir ipek şal ile!
Yaz dostum: Öksüz görsen sar kanadın kolunu!
Yaz dostum: Kimse göçmez bu dünyadan mal ile!

Yaz tahtaya bir daha, tut defteri kitabı
Sarı çizmeli Mehmet ağa bir gün öder hesabı

Yaz dostum: Barış söyler, kendi bir ders alır mı?
Yaz dostum: Su üstüne yazı yazsan kalır mı?
Yaz dostum: Bir dünya ki haklı haksız karışmış
Yaz dostum: Boşa koysan dolmaz, dolusu alır mı?

Yaz tahtaya bir daha, tut defteri kitabı
Sarı çizmeli Mehmet ağa bir gün öder hesabı



Görev:

Bu şarkıyı araştırıp, efsanesini yazabilir misin? ☺

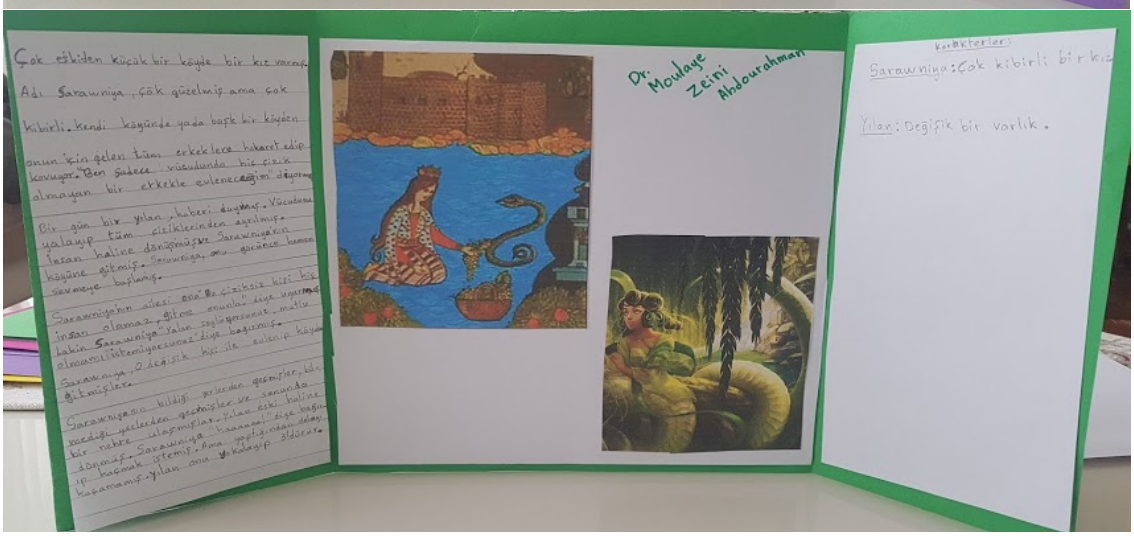
Sarı Çizmeli Mehmet Ağa kim?

Okuldaki öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve internetten yardım alabilirsin.

Ek 13: Efsane Metni 3 Boyutlu Efsane Örnek Öğrenci Çalışmaları







Ek 14: Roman Metni Etkinlik Kâğıdı

Okuduğunuz romanda Ahmet Cemil'in çeşitli gelecek planları var. Peki siz kendinizi gelecekte nerede görüyorsunuz?

Gelecek ile ilgili hayalleriniz ve hayal kırıklıklarınız neler? Kendi cevabınızı düşünün ve tombaladan ismi çıkan arkadaşınıza bu soruyu sorup, cevapları aşağıya not alın.

- Benim cevabım:
- ..... 'nın cevabı:

Geleceğinizi neye benzetiyorsunuz? Aşağıda bulunan kelimeleri duyduğunuzda aklınıza ilk gelen şeyleri yazın:

Umut:

Gelecek:

Hayal Kırıklığı:

Dostluk:

Eğitim:

Meslek:

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Özten
Roman, "Mai ve Siyah" Romanı Etkinlikleri, 18.02.2019

Ek 15: Tiyatro Metni Mizahi Haber Başlıkları

ZAYTUNG SON DAKİKA HABERLERİ!

- **"Umarım okullar kar yüzünden tatil olmaz, ben öğrencilerimi özledim" diyen öğretmen, okulunun WhatsApp grubundan atıldı…**
- **200 kadar erkeğin İzmir'deki iş toplantısı bir gün daha uzadı…**
- **Market Alışverişine Geçen Yıla Göre Yüzde 40 Daha Fazla Ödemeyi Başarıyla Gerçekleştiren Türkiye, Sondaki 25 Kuruşluk Poşet Aşamasında Takıldı. Ayrıntılar Geliyor..**
- **WhatsApp 2018'in En Çok Sessize Alınan Gruplarını Açıkladı: Okul Velileri, Komşular ve Akrabalar Yine Zirvede…**
- **Blog - Çakma Lamborghini Yapan Çinliler, Direksiyon Zevkimizi Çalmak Üzere Olan Otonom Araçlar, Pek Bi İşe Yaramayan ÖTV İndirimi… 2018'in Otomotivde Kayda Değer Gelişmeleri**
- **Felekten bir gün çalmak isteyen Yasin A (27), telefonunun ekran parlaklık ayarını %100'e çıkardı…**
- **Serdar Ortaç şarkısı çalmayan outlet mağazasına mühür şoku…**
- **Mahsun Kırmızıgül'ün Töre'yle İlgili Bir Tane Daha Film Veya Dizi Çekmesine Tahammülü Kalmayan Aşiretler, Barış Yemeğinde Bir Araya Geldi**

ÇOK ANLAMLI KELİMELER

Dökmek: • Küçük çocuk sürahideki suyu bardağa döktü.(boşaltmak) • Elemeleri kazanmak için çok ter döktü.(çalışmak) • Genç kızın saçları alnına dökülüyordu. (salmak) • İhtiyar adam geçen yılları için gözyaşı döktü. (ağlamak) • Meyve ağaçları yapraklarını döktü. (düşmek) • Aç tavuklara biraz yem döktü. (serpmek) Sıkmak: • Lafıma limon sıktın. (lafı bozmak) -burada aynı zamanda mecaz anlam var • Babam çorbasına hep limon sıkar. (Limonun suyunu çıkarmak) • Tilki tavuğun sesi çıkmasın diye boğazını sıktı. (nefessiz bırakmak) • Adam çığlık atmamak için dişini sıktı. (tahammül etmek, sabretmek) • Refaha ulaşmak için bir süre dişimizi sıkmamız lazım. (tutumlu olmak ve sabretmek)	Bakmak: • Eski fotoğraflarına baktım. (bakışı bir şey üzerine çevirmek) • Evin dağa bakan bahçesinde çiçekler vardı. (bir şeyin yüzünün bir yöne doğru olması.) • Baktığı bahçesinde göz alıcı çiçekler vardı. (bir şeyin gelişmesi veya daha iyi duruma gelmesini sağlamak)Adamcağız yedi boğaza bakmak için gece gündüz demeden çalışıyordu. (beslemek, geçindirmek) • Evde çayı demleme işlerine ablam bakar. (bir işten sorumlu olmak) • Doktor hastaya iyice bakmak için öksürmesini istedi. (muayene etmek) • Her tarafa baktım ama kalemimi bulamadım. (aramak) • Hemşire hastalara bakmak için buradaydı. (bir işi yapmakla görevli olmak) • Vatana kutsal gözle bakanlar gerekirse vatan için canlarını verirler. (önem vermek, önem vererek üstünde durmak.) • Ağacın yaprakları yeşile bakıyordu. (renklerde benzemek, aldırmak) • Halı dokuyan kız sadece elindeki işlere bakıyor beni duymuyordu. (başka bir işle ilgilenmeyip, elindeki veya önündeki işle ilgilenir olmak) • Yurttaki öğrencilere nöbetçi öğretmenler bakıyordu. (gözetmek, korumak)
Karışmak: • Ben bu işe karışmam, aranızda halledin. (müdahele etmemek, dışında kalmak) • Şimdi un ile şekeri karıştırın. (birbirine katmak.) • İşler çok karıştı. (birbirine girmek) • Adam bir anda kalabalığa karıştı. (ortadan kaybolmak)	Okumak / okutmak: • Kitap okumak • Gözlerinden okumak (anlamak, hissetmek) • Altın kolyeyi okutmak (para karşılığı satmak) • Çocuğu okutmak (okula göndermek) • barkodu okutmak • dua / beddua okumak (dua etmek)
Çalmak: • Çene çalmak (konuşarak zaman geçirmek) • Piyano çalmak (bir müzik aletini kullanmak) • Ekmek çalmak (hırsızlık yapmak) • Yeşile çalan mavi (bir şeye benzemek) • Telefon çaldı. (zil)	Bırakmak: • Elindeki koliyi yere bıraktı. (Elde bulunan bir şeyi artık tutmamak) • Pikniği önümüzdeki haftaya bıraktık. (ertelemek) • Oğluna bu binayı bıraktı. (miras kalmak)
Çekmek: • Bunca yıl oğlunun hasretini çekti. (özlemek) • Kapıyı açmak için kendine çekti. (kuvvet uygulama) • Babam arabayı otoparka çekti. (part etmek) • Bütün buharı içime çektim. (nefes almak) • Amma çile çektin. (dert ve sorun yaşamak)	Yıkılmak: • Bütün suç Ali'nin üstüne yıkıldı. (suçlu duruma düşmek) • Eski bina kendiliğinde yıkıldı. (çökmek) • Ayağım takılınca, yere yıkıldım. (düşmek) • Fırtınada ağaçlar yıkıldı. (yerinden kuvvetle sökülmek)
Ağır • poşetler çok ağır (yük) • üstüme bir ağırlık çöktü (yorgunluk) • düğünde ağır kıyafet giydi (şık) • merdivenden ağır ağır çıkıyordu (yavaş) • bana çok ağır laflar söyledi (hakaret)	Dil: • Ağzın içindeki organ • Kilit vb. araçlardaki yassı, hareketli bölüm • Nefesli çalgılardaki ince, metal yaprak • Denize uzanan kara parçası • Konuşma yeteneği

• bu kız çok ağır başlı (ahlaklı) • hastanın durumu ağırlaştı (kötü)	• İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dizge.
Kuyruk: • Hayvanlarda gövdenin alt uzantısı • Uçurtma ve uçakların arkasındaki uzantı. • Sıra beklemek için oluşan insan dizisi • Başın arkasında toplanan saç.	Yüz: • Surat • Yüzey (suyun yüzü) • Bir şeyin ön cephesi (Evin yüzü) • Bir şeyin görünen bölümünü kaplamakta kullanılan kumaş (Yorgan yüzü, koltuk yüzü) • Yan, taraf.
Acı: • Tatlı olmayan • Koyu (Acı yeşil) • Istırap	Geçmek: • At arabası bile bizi geçti. (Arkada bırakmak) • Oğluma okuldan hastalık geçti (Hastalığın bulaşması) • Sınıfını pekiyi ile geçti. (Başarıyla bitirmek) • Babama sözüm geçmez. (Bir şeye gücü yetmemek)
Dokunmak: • Yürürken eli elime dokundu. (Değmek) • Dün yediğim yemek bana dokundu. (Sağlığın olumsuz etkilenmesi) • Bu şarkı bana çok dokunuyor. (Duygulanmak)	Vermek: • Bu sabah çiçeklere su verdim. (sulamak, dökmek) • Bu hatanı acemiliğine veriyorum. (acemiliğinden bilmek) • Annem telefonla konuşurken, ben hesabı verdim. (ödemek) • Kendini affettirmen için sana bir şans veriyorum. (fırsat sunmak, hak tanımak) • Limon bu yemeğe değişik bir tat vermiş. (değiştirmek, farklılaştırmak) • Bir güzeli bir cahile vermişler. (evlendirmek) • Kocasına nur topu gibi bir evlat verdi. (doğurmak)
Dönmek: • Seninle gidenler eve döndü. (geri geldiler) • Diktiğin fidanlar meyveye döndü. (meyve vermeye başladılar) • Eğlence felakete döndü. (biçim değiştirdi)	Yüzmek: • Denizde yüzmek, havuzda yüzmekten daha zor. (spor olarak yüzmek) • Kasap hayvanın derisini hızlıca yüzdü. (bıçak ya da keskin bir araç ile deriyi etten ayırmak) • Ev kir içinde yüzüyor. (pislik ve kirle kaplı olmak) • Tahta suda batmaz, yüzer. (suyun ya da sıvının üzerinde durabilmek / kalmak)
Atmak: • Eski gazeteleri geri dönüşüme attım. (elden çıkarmak) • Ahmet hep kafasından atıyor. (uydurmak) • Veee Ali gol attı. (topu kaleye yollamak, sokmak)	Uzamak: • Off, birden yol gözümde uzadı. (üşenmek) • Hırsız sessizce uzadı. (çaktırmadan gitti) • Saçlarım çok yavaş uzuyor. (saçın boyunun büyümesi) • İş toplantısı bir gün daha uzadı. (zamanın artması, çok sürmesi)

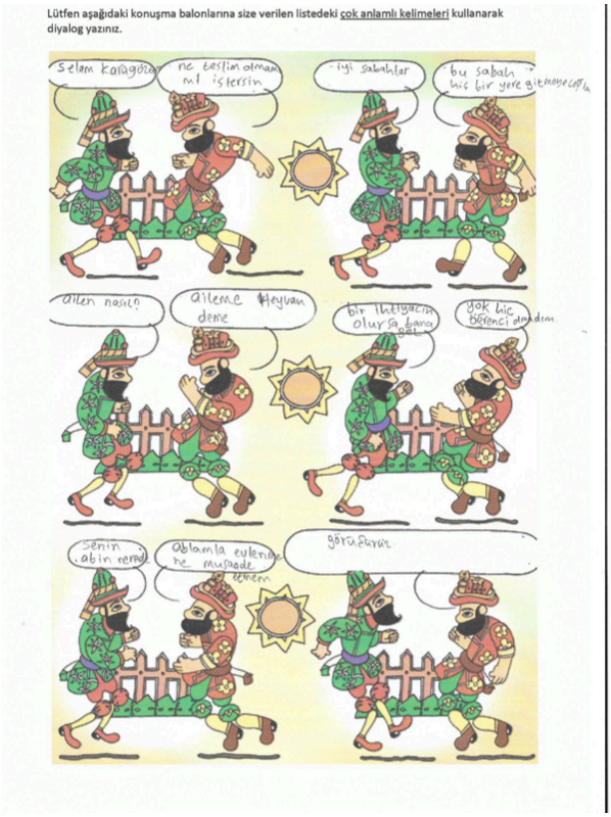
ZAYTUNG son dakika haberleri!

- "Umarım okullar kar yüzünden tatil olmaz, ben öğrencilerimi özledim" diyen öğretmen, okulunun WhatsApp grubundan atıldı…
- 200 kadar erkeğin İzmir'deki iş toplantısı bir gün daha uzadı…
- Market Alışverişine Geçen Yıla Göre Yüzde 40 Daha Fazla Ödemeyi Başarıyla Gerçekleştiren Türkiye, Sondaki 25 Kuruşluk Poşet Aşamasında Takıldı. Ayrıntılar Geliyor..
- WhatsApp 2018'in En Çok Sessize Alınan Gruplarını Açıkladı: Okul Velileri, Komşular ve Akrabalar Yine Zirvede…
- Blog - Çakma Lamborghini Yapan Çinliler, Direksiyon Zevkimizi Çalmak Üzere Olan Otonom Araçlar, Pek Bi İşe Yaramayan ÖTV İndirimi… 2018'in Otomotivde Kayda Değer Gelişmeleri
- Felekten bir gün çalmak isteyen Yasin A (27), telefonunun ekran parlaklık ayarını %100'e çıkardı…
- Serdar Ortaç şarkısı çalmayan outlet mağazasına mühür şoku…
- Mahsun Kırmızıgül'ün Töre'yle İlgili Bir Tane Daha Film Veya Dizi Çekmesine Tahammülü Kalmayan Aşiretler, Barış Yemeğinde Bir Araya Geldi

Ek 16: Tiyatro Metni Örnek Karagöz Diyalogları



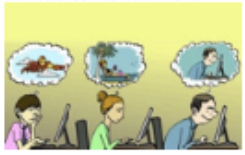






Ek 17: Anı Yazısı Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi

"İlk Çocukluk" Sözcük Bilgisi

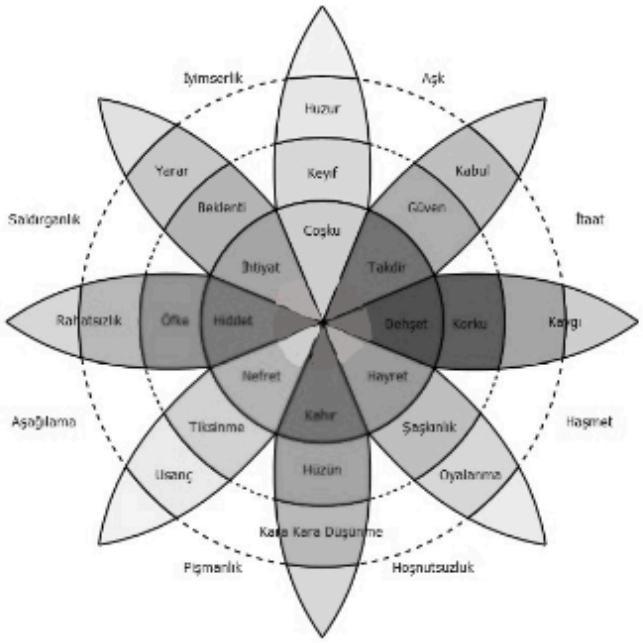
Tehlikeye atılmak:  Zarar ve sıkıntılara yol açacak bir davranışta bulunmak	**Kır:**  Şehir ve kasabaların dışında kalan, çoğu boş ve geniş yer, dağ bayır	**Cilt:** sayfaları birbirine dikerek veya yapıştırarak kitap, defter, dergi vb.ne geçirilen deri, bez veya kâğıtla kaplı kapak  **Ciltçi:** kitapları ciltleyen kişi	**Yayla:**  Dağlık, yüksek bölgelerde, kışın hayat şartları güç olduğu için boş bırakılan, yazın havası iyi ve serin olan, hayvan otlatma veya dinlenme yeri
Aklında canlandırmak:  Duyduğu bir şeyi hayal etmek.	**Harçlık:** Ufak tefek gereksinimler için harcanacak para 	**Minder:** İçi yumuşak ve üzerine oturulan eşya 	**Gaz Lambası:** İçine yağ konulan ve fitili ateşle yakılan cam fener. 
Dengeyi yitirmemek: Zihinsel (akli), duygusal ve fiziksel uyuma sahip olmak, istikrarlı olmak 	**Rastlantı:** Bilgiye, isteğe, kurala veya belli bir sebebe dayanmaksızın oluveren karşılaşma, tesadüf	**Borçlu olmak:** Hikâyede minnettar olmak, teşekkür etmek, sayesinde olmak anlamında.	**Serez:** Serez, Yunanistan'ın Orta Makedonya bölgesinde 2001 nüfusu 56.145 olan bir şehir.
Başkaldırmak: Bir şeye karşı ayaklanmak, isyan etmek	**Doğurmak:** Ortaya çıkmasına yol açmak, sebep olmak	**Yazık ki:** Maalesef, üzülerek söylüyorum ki..	**Ansızın:** Birden, birdenbire, apansızın, aniden
İtina: Özen, dikkat	**İrili ufaklı:** Büyük küçük karışık olan	**Mutlulukla kendinden geçmek:** Çok mutlu olmak	**İçine derin bir sıkıntı vermek:** Üzmek, tedirgin etmek, yormak, bunaltmak
Derin derin yaşamak: Keyfini çıkarmak, doya doya yaşamak, hayattan ve yaptıklarından zevk almak	**Dar bütçe:** Kazancın, gelirin az ya da kısıtlı, limitli olması	**Gündüzlü öğrenci:** Gündüz okula gidip, okul bitince evine dönen öğrenci.	**Yokuş tırmanmak:** Aşağıdan yukarıya gittikçe yükselen eğimli yolu çıkmak.
Yayımlanmak: Bir eserin, kitabın basılması, kitap haline getirilmesi.	**Dergi dağıtıcı:** Basılan dergileri satmak için dolaşarak gezen ve dağıtan kişi.	**Sadık:** Güvenilir, yarı yolda bırakmaz	**Alacak verecek hesabı (veresiye):** Bir şeyi parasını sonra ödemek koşuluyla birine satmak, vermek.
Elverişli: Uygun, müsait, işe yarayan, ergonomik			

Ek 18: Anı Yazısı Okuduğunu Anlama Etkinliği

Bank of Afrika
Agence Kaoura,
Niamey, Nijer

Okuduğun anı hikayesi bölümlere ayrıldı ve her bölüme ayrı bir renk verildi.
Lütfen bu renkli bölümlerde geçen duyguları belirler misin?
Aşağıdaki duygu çarkından da faydalanabilirsin.

Mor bölümdeki duygular	Mavi bölümdeki duygular	Turuncu bölümdeki duygular	Yeşil bölümdeki duygular	Lacivert bölümdeki duygular
Huzur. fazla duygu yoktur.	Cesaret Güven	istek. Yarar utanmak.	keyif ~~Huzur~~ Huzur.	istek güven.



Sence bu anı yazısının konusu nedir? Yazar ne hakkında yazmış?

Nasıl yazar olduğunu anlatıyor. Ne kadar okumayı ve yazmayı sevdiğini ve hayatın kısaca anlatıyor.

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Ökten
Düz Yazı Edebi Türü, Anı Yazısı, "İlk Çocukluk" Sadeleştirilmiş Metni, Okuduğunu Anlama, Etkinlik 1, 08.01.2019

Baş+arı:

"Baş" olmak için "arı" gibi çalışmak gerekir."

Mümin Sekman



Ben orta halli bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldim. Ailem çok eğitimli değildi. Genelde yaşadığımız yerde herkes çiftçilik ile uğraşırdı. Ancak annem ve babam kendilerini çok güzel yetiştirmiş, çok bilgili insanlardı. Annem ve babam eğitime çok önem verirdi. Bu yüzden beni büyük şehirdeki iyi bir üniversiteye gönderdiler. Beni üniversiteye uğurlarken şu sözleri söylediler, "Geldiğin yeri unutma, gideceğin yeri şaşırma!" ve eklediler, "Oğlum sakın evini, özünü, kültürünü unutma. Ama gittiğin gibi de dönme. Kendini geliştir. Yeni, faydalı şeyler öğren. Çalış, çabala, pes etme. Başarıyı yakala."

Üniversite çok büyüktü. Her şey yeniydi. Yeni insanlar, yeni dersler, yeni kültür, yeni mücadele, yeni arkadaşlar, yeni eğitim, yeni başlangıç, yeni bir sayfa hayatı, yeni engeller vb.

Sonra alıştım ve uyum sağladım. Özellikle İngilizce dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde farklı kültürlerle, cevrelerde, insanlarla iletisim konusuna ilgi duymaya başladım. Sürekli bu konuda kitap okudum, araştırdım ve öğrendim. Artık üniversiteden mezun olduğumda ne yapacağını düşünmeye başladım. İyi bir kariyer sahibi olmak istiyordum. Benim için başarı hayatımın anlamı demektir çünkü yaptığım işte güvenli duymaya başladığım zaman hislerim inanılmaz. Ailemin ve ülkemi güzelleştirmek demektir.

Mezun olduktan sonra işe başladım. Başarıya ulaşmak için var gücümle çalışıyordum. Ailemi ve bana söylediklerini düşündüm. Başarı aslında ne demekti? Başarıya nasıl ulaşılırdı?

Ancak çok çalışarak, kendine güvenerek, hiç pes etmeyerek ve sevdiğin kişilerden destek alarak başarı kendiliğinden gelir. yaptığın işlerin görülmüş anlamaya başladığı zaman, başarıya ulaşmış olursun.

Yukarıdaki metni okuyun. Sizce nasıl devam etmeli?

Yanınızdaki arkadaşınız ile tartışarak, boşlukları uygun bir şekilde tamamlayın.

Başarı sizin için ne demek? Ne olursa başarılı olunur? Kendi ülkenizi, kültürünüzü düşünerek son boşluğu doldurunuz.

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Ökten
Düz Yazı Edebi Türü, Anı Yazısı, "İlk Çocukluk" Sadeleştirilmiş Metni, Etkinlik, 08.01.2019

Baş+arı:

"Baş" olmak için "arı" gibi çalışmak gerekir."

Mümin Sekman



Ben orta halli bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldim. Ailem çok eğitimli değildi. Genelde yaşadığımız yerde herkes çiftçilik ile uğraşırdı. Ancak annem ve babam kendilerini çok güzel yetiştirmiş, çok bilgili insanlardı. Annem ve babam eğitime çok önem verirdi. Bu yüzden beni büyük şehirdeki iyi bir üniversiteye gönderdiler. Beni üniversiteye uğurlarken şu sözleri söylediler, "Geldiğin yeri unutma, gideceğin yeri şaşırma!" ve eklediler, "Oğlum sakın evini, özünü, kültürünü unutma. Ama gittiğin gibi de dönme. Kendini geliştir. Yeni, faydalı şeyler öğren. Çalış, çabala, pes etme. Başarıyı yakala."

Üniversite çok büyüktü. Her şey yeniydi. Yeni insanlar, yeni dersler, yeni arkadaşlar, farklı kültürler, eğitim sistemi. Başlangıçta yeni gelmiş olduğumdan dolayı kurallara uymak ve insanlarla iletişim kurmak bana zor geldi.

Sonra alıştım ve uyum sağladım. Özellikle siyaset dersi benim için çok özeldi. Onun sayesinde dünyaya kültürlerini, yaşayışını, yönetim sistemlerini benim kültürümle karşılaştırma konusuna ilgi duymaya başladım. Sürekli bu konuda kitap okudum, araştırdım ve öğrendim. Artık üniversiteden mezun olduğumda ne yapacağını düşünmeye başladım. İyi bir kariyer sahibi olmak istiyordum. Benim için başarı bir kişinin hedef olarak koyduğu şeyi ve kendisi için ilham olarak örnek aldığı kişinin bulunduğu durumda daha üstünde yerleşmek demekti.

Mezun olduktan sonra işe başladım. Başarıya ulaşmak için var gücümle çalışıyordum. Ailemi ve bana söylediklerini düşündüm. Başarı aslında ne demekti? Başarıya nasıl ulaşılırdı?

Başarı hedef olarak kabul ettiğimiz şeyi hakederek elde etmek. Başarıya Allah'a dayanarak ve düzenli çalışarak ulaşılır.

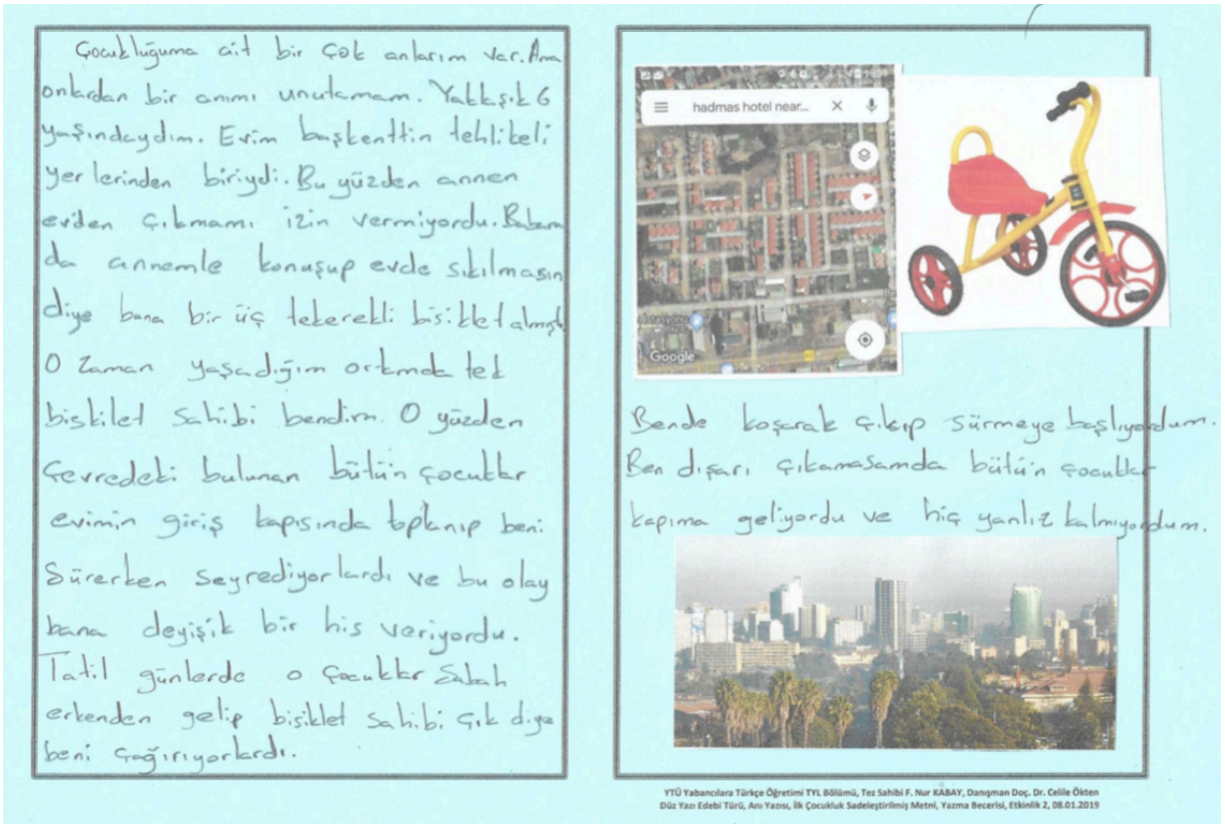
Yukarıdaki metni okuyun. Sizce nasıl devam etmeli?

Yanınızdaki arkadaşınız ile tartışarak, boşlukları uygun bir şekilde tamamlayın.

Başarı sizin için ne demek? Ne olursa başarılı olunur? Kendi ülkenizi, kültürünüzü düşünerek son boşluğu doldurunuz.

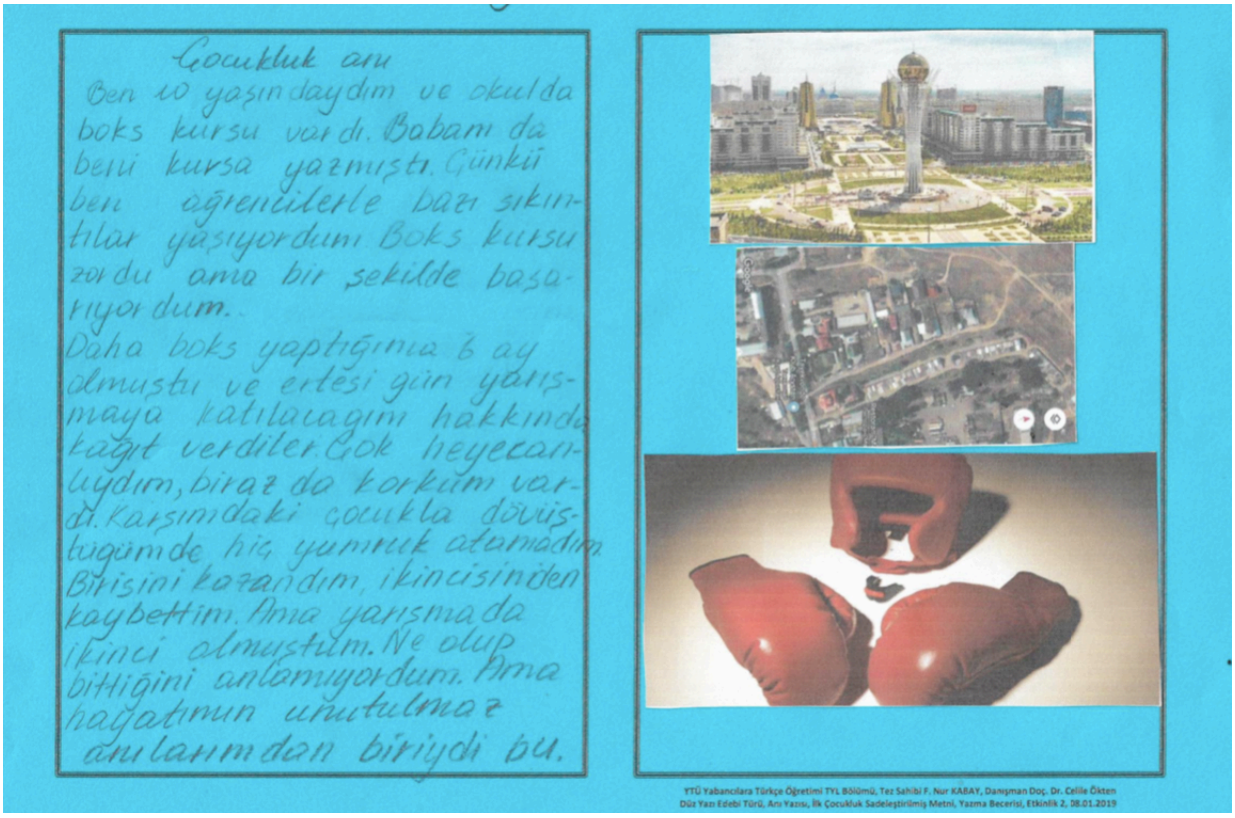
YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Ökten
Düz Yazı Edebi Türü, Anı Yazısı, "İlk Çocukluk" Sadeleştirilmiş Metni, Etkinlik, 08.01.2019

Ek 20: Anı Yazısı Yazma Etkinliği


Çocukluğuma ait bir çok anlarım var. Ama onlardan bir anımı unutamam. Yaklaşık 6 yaşındaydım. Evim başkentin tehlikeli yerlerinden biriydi. Bu yüzden annem evden çıkmamı izin vermiyordu. Babam da annemle konuşup evde sıkılmasın diye bana bir üç tekerekli bisiklet almış. O zaman yaşadığım ortamda tek bisiklet sahibi bendim. O yüzden çevredeki bulunan bütün çocuklar evimin giriş kapısında toplanıp beni sürerken seyrediyorlardı ve bu olay bana değişik bir his veriyordu. Tatil günlerde o çocuklar sabah erkenden gelip bisiklet sahibi çık diye beni çağırıyorlardı.

Bende koşarak çıkıp sürmeye başlıyordum. Ben dışarı çıkamasamda bütün çocuklar kapıma geliyordu ve hiç yalnız kalmıyordum.

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Ökten
Düz Yazı Edebi Türü, Anı Yazısı, İlk Çocukluk Sadeleştirilmiş Metni, Yazma Becerisi, Etkinlik 2, 08.01.2019


Çocukluk anı

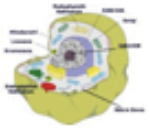
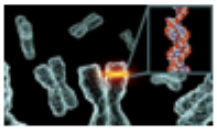
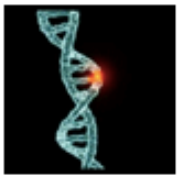
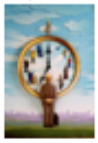
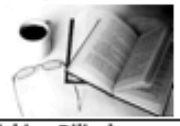
Ben 10 yaşındaydım ve okulda boks kursu vardı. Babam da beni kursa yazmıştı. Çünkü ben öğrencilerle bazı sıkıntılar yaşıyordum. Boks kursu zordu ama bir şekilde başarıyordum.

Daha boks yaptığıma 6 ay olmuştu ve ertesi gün yarışmaya katılacağım hakkında kağıt verdiler. Çok heyecanlıydım, biraz da korkum vardı. Karşımdaki çocukla dövüştüğümde hiç yumruk atamadım. Birisini kazandım, ikincisinden kaybettim. Ama yarışmada ikinci olmuştum. Ne olup bittiğini anlamıyordum. Ama hayatımın unutulmaz anılarından biriydi bu.

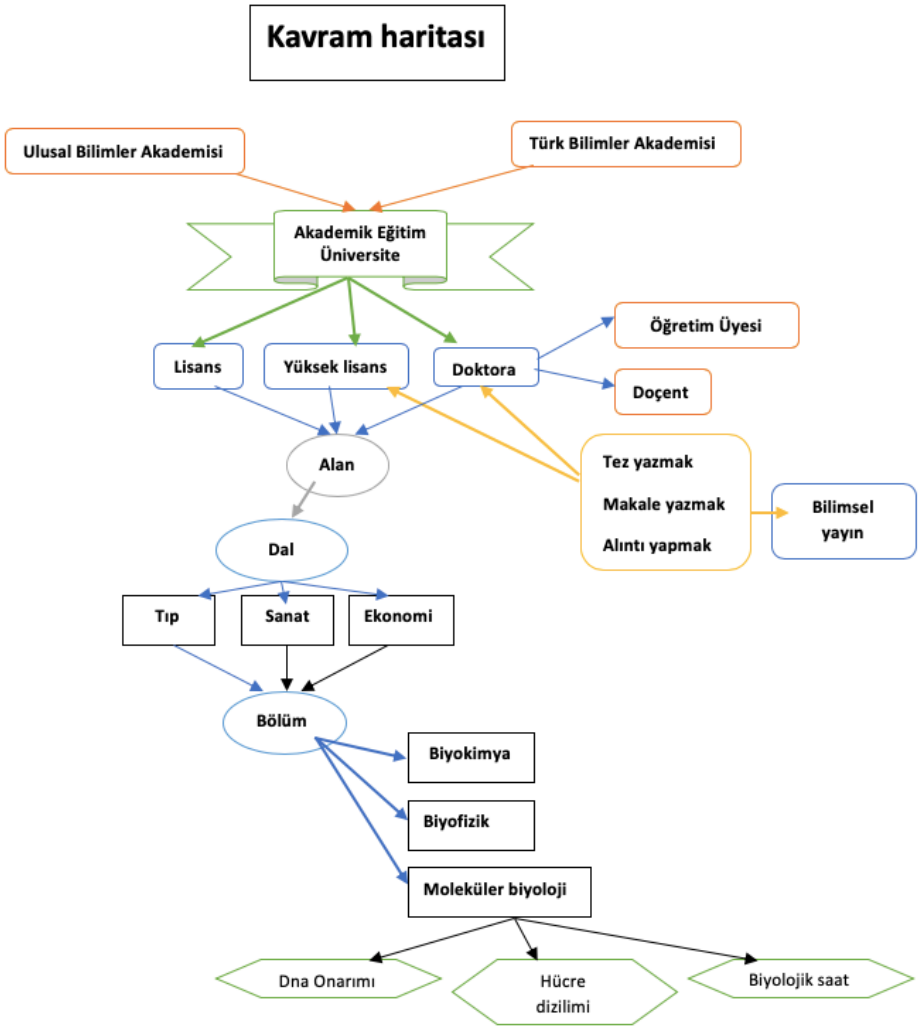
YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Ökten
Düz Yazı Edebi Türü, Anı Yazısı, İlk Çocukluk Sadeleştirilmiş Metni, Yazma Becerisi, Etkinlik 2, 08.01.2019

Ek 21: Haber Metni Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi

"Aziz Sancar ve Nobel" Sözcük Bilgisi:

TSİ: Türk saati ile	**Gurur** **(Gurur Gecesi):** övünme, büyüklenme, benlik, ene 	**Onur:** Şeref, itibar, haysiyet 	**Ölçüt:** İlke, kriter, kıssas 
Elinden ..(ödül)... almak: 	**Övgü (almak):** Birini övmek için söylenen iyi ve güzel sözler, yüceltmek. 	**Katkıda bulunmak:** Bir şeyin olmasına, yapılmasına yardım etmek. 	**... adına sevinmek:** Bir kişi için mutlu olmak. 
Bölüm: Bir okul veya üniversitenin herhangi bir bilim ve uzmanlık dalında eğitim sağlayan birimlerinden her biri, departman	**Dal:** Bir bilim alanının içinde yer alan ana bilim dalında alt alanı, branş	**Doktora:** Bir fakülte veya yüksekokulu bitirdikten sonra o bilim dalında sınav ve bilimsel bir eserle erişilen derece, basamak	**Tez:** Üniversitelerde öğrencilerin veya öğretim üyelerinin hazırlayıp bazen bir sınav kurulu önünde savundukları bilimsel eser
Çağdaşlaşma: Modernleşme 	**Öğretim üyesi:** Akademisyen, üniversitede öğretim elemanı 	**Doçent:** Üniversitelerde profesörden önceki basamakta bulunan öğretim üyesi	**Hücre dizilimi:** 
Biyokimya: Hücreden en gelişmiş organa kadar canlı dokuları inceleyen ve bunları oluşturan maddeleri araştıran bilim dalı 	**Biyofizik:** Fizyolojide geçen fiziksel olayların bilimi, biyolojik fizik 	**Moleküler Biyoloji:** Virüsler ve tek hücreli basit mikro organizmalardan insan gibi karmaşık canlılara kadar yaşamın moleküler temellerini inceleyen bilim dalı. 	**Dna onarımı:** Dna moleküllerindeki hataları onarma. 
Biyolojik saat: Canlılarda her türlü olayın oluşmasına ayrılan süre 	**Makale:** Bir yazıya başka bir yazarın yazısından alınmış parça, aktarma, iktibas 	**Bilimsel yayın:** Bilimsel bir konuda, özgün bir araştırma yapmak ve bilimsel bir dille yazmak. 	**Alıntı yapmak:** Bir yazıya başka bir yazarın yazısından alınmış parça, aktarma, iktibas 
Ulusal Bilimler Akademisi: http://www.nasonline.org/about-nas/mission/	**Türkiye Bilimler Akademisi:** www.tuba.gov.tr	**Kabul töreni:** Resmî konukları ağırlama töreni, kabul resmi, resepsiyon 	**Önem vermek:** değer vermek, önemli saymak

Ek 22: Haber Metni Akademik Terimler için Kavram Haritası



İbrahim Hüseyin

1. Gazete haberi ile ilgili aşağıda verilen cümleleri haberdeki uygun sıraya göre diziniz.

5 A. Aziz Sancar'a ödülünü İsveç kralı 16. Gustaf verdi.

2 B. 2015 Nobel Töreni İsviçre'nin başkenti Stockholm'da yapıldı.

1 C. Her yıl dünya çapında, tıp ve fizyoloji, fizik, kimya, barış ve edebiyat alanlarında çalışmalar yapan bilim insanlarına Nobel ödülleri verilmektedir.

3 D. 2015 Nobel ödül töreni bugün Türkiye saati ile 17.00'de başladı.

4 E. Türk bilim adamı Aziz Sancar 2015 Nobel fizik ödülünü aldı.

6 F. Aziz Sancar DNA dizilimi hakkındaki çalışmalar ile Nobel ödülü alan ikinci Türk oldu.

2. Yukarıda verilen cümleler hangi 5n1k sorusunun cevabıdır?

1. Nobel ödüller neden verilir?
2. Nerede yapıldı?
3. Ne zaman başladı?
4. Nobel ödülünü kim aldı?
5. Aziz Sancar'a ödülünü kim verdi?
6. Aziz Sancar Ne oldu?

3. Aziz Sancar kız çocuklarının okuması hakkında ne diyor?

Çağdaşlaşmanın en büyük ölçüdü kız çocuklarının eğitim almalarıdır.

GÖREV:

1. Hayali okul gazetesi için bir haber hazırlayınız.
2. Haberin başlığını yazınız.
3. 5n1k sorularının cevaplarını belirleyiniz.
4. Haberinize uygun görseli seçiniz.

Samber

1. Gazete haberi ile ilgili aşağıda verilen cümleleri haberdeki uygun sıraya göre diziniz.

4 A. Aziz Sancar'a ödülünü İsveç kralı 16. Gustaf verdi. 3

3 B. 2015 Nobel Töreni İsviçre'nin başkenti Stockholm'da yapıldı. İsveç'in 2

1 C. Her yıl dünya çapında, tıp ve fizyoloji, fizik, kimya, barış ve edebiyat alanlarında çalışmalar yapan bilim insanlarına Nobel ödülleri verilmektedir.

5 D. 2015 Nobel ödül töreni bugün Türkiye saati ile 17.00'de başladı. 6

2 E. Türk bilim adamı Aziz Sancar 2015 Nobel fizik ödülünü aldı. 1

6 F. Aziz Sancar DNA dizilimi hakkındaki çalışmalar ile Nobel ödülü alan ikinci Türk oldu. 5

2. Yukarıda verilen cümleler hangi 5n1k sorusunun cevabıdır?

1. Neden ?
2. ~~kim vermiş~~ ? Ne aldı?
3. Nerede yapılmış?
4. kim verdi?
5. Ne zaman başladı?
6. Nasıl ikinci türk oldu? Nobel ödülü alan.

3. Aziz Sancar kız çocuklarının okuması hakkında ne diyor?

"Kız çocuklarının eğitimine bayük önem verin. Çağdaşlaşmanın en büyük ölçütü ~~bd~~ budur" diyor.

GÖREV:

1. Hayali okul gazetesi için bir haber hazırlayınız.
2. Haberin başlığını yazınız.
3. 5n1k sorularının cevaplarını belirleyiniz.
4. Haberinize uygun görseli seçiniz.

Ek 24: Haber Metni Örnek Kurmaca Haber Etkinliği ve Çalışma Kâğıdı



Tarih: 19 Şubat 2019 / SALI

SON DAKİKA! HABER YAZISI YAZMANIN PÜF NOKTALARI BUGÜN AÇIKLANDI!

AYRINTILI BİLGİ HABERDE!

Haberi Hazırlayan: F. NUR KABAY

Haber yazısı yazmak çok kolay gibi görünebilir. Ancak dikkat edilmesi gereken noktalar ve cevaplanması gereken sorular vardır.

1. ADIM:
Öncelikle haber yazınız için iyi ve dikkat çekici bir konu bulmanız gerekmektedir. Bu konuyu belirlemeden önce, hedef kitlenizi, hangi alan ya da branşta yazacağınıza da karar vermelisiniz. Örneğin popüler bilim branşını ele alalım. Konu olarak dünyada meydana gelen köpek balığı avcılığı ve sonucunda okyanuslardaki balık nüfusunun riskli oranlarda değişmesini seçebiliriz.

2. ADIM:
Konumuzu seçtik. Şimdi sıra araştırma kısmına geldi. Öncelikle bütün haber kaynaklarını taramalı, araştırmalı ve bizce güvenilir olanları seçmeliyiz. Haberimizin güvenilir olması çok önemli. Çünkü haberin altında ismimiz olacak. Haber yalan olursa, biz de yalancı durumuna düşeriz.

3. ADIM:
Araştırma bittikten sonra sıra 5N 1K sorularının cevaplarını belirleyip, haberde vermeye gelir. Örneğin haberin konusu "ne? " ya da "kim?". Bizim haberimizde özne köpek balıkları.
İkinci olarak "ne zaman?" sorusunu cevaplamalıyız çünkü haber güncel olmalı.
Üçüncü sırada "nerede?" sorusu gelmelidir. Haberin yeri, bize yakın olup olmadığı, bizi ne kadar etkileyeceği önemli bir bilgidir.
Dördüncü olarak "nasıl?" ve "neden?" soruları ele alınmalıdır. Kimler köpek balıklarını neden ve nasıl avlamaktadır. Bu da önemli bir bilgidir.

4. ADIM:
Haberi yazdıktan sonra sıra uygun bir görsel bulmaya gelir. Haberimizi çok iyi bir şekilde yansıtacak, etkili bir resim ya da fotoğraf çekmeli ya da bulmalıyız. Haberin patlamasında bilgi kadar görselde etkili olacaktır.

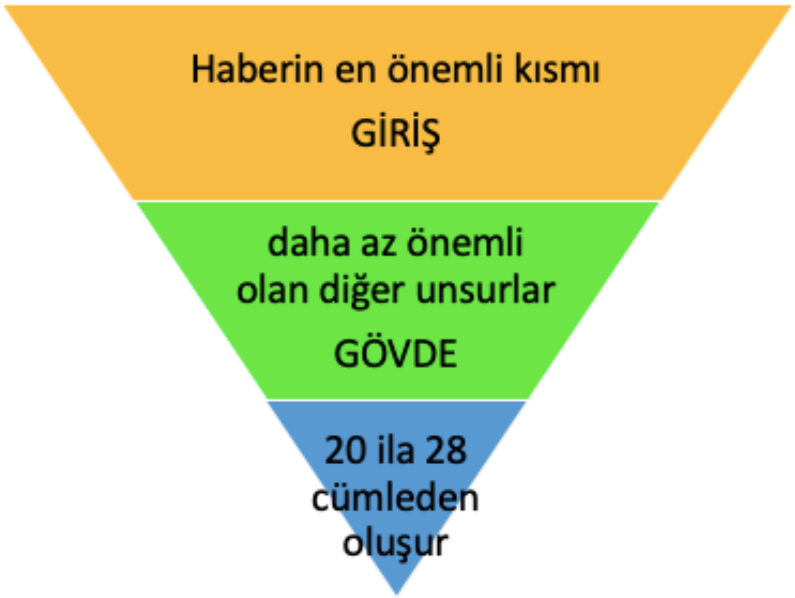
5. ADIM:
Mutlaka sayfa düzenine de dikkat edin! Kolay gelsin! ☺

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Ökten
Haber Yazı Türü, Etkinlik 3 Yazma Becerisi, 04.12.2018

Ek 25: Haber Metni Ters Piramit Tekniği Açıklaması

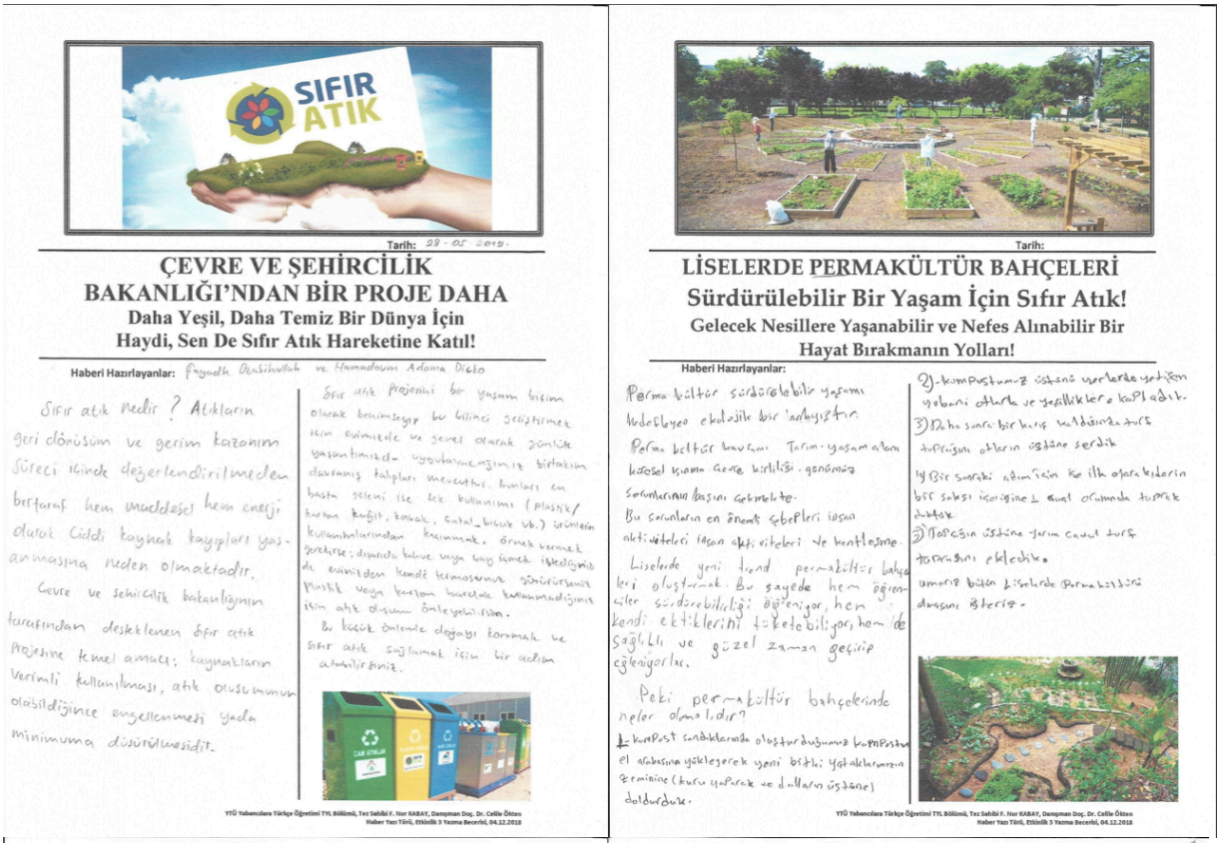
Ters Piramit Tekniği

- Haber yazımında en eski teknik, ters piramit tekniğidir.
- Ters piramit tekniği, günümüzde de en çok kullanılan haber yazma tekniğidir.
- Bu teknikte habere yönelik bilgilerin, hedef kitlenin ilgisine göre en önemliden → daha az önemliye doğru sıralanması öngörülür.
- Habere ilişkin en önemli ve can alıcı unsurlar ön plana çıkarılır, daha az önemli olan unsurlara ise haberin devamında yer verilir.
- Bu teknikte haberin özeti girişte verilmektedir.
- Ters piramit tekniğinde haberin 20–28 cümleden oluşturulması önerilmektedir.
- Bu teknikte haber iki kısımdan oluşmaktadır: Bunlar; giriş ve gövdedir.



Not:
Biliyor muydunuz?
Bu tekniği ile olarak 1850'lerde Amerikalı gazeteciler telgraf ile haber göndermek için geliştirdi.
Çünkü telgraf gönderirken çeşitli teknik sorunlar yaşıyorlardı. Haberin en önemli kısımlarının ulaşması için önce onları yollamaya başladılar.

Ek 26: Haber Metni Sınıf Gazetesi için Haber Yazma Etkinliği



ÇEVRE VE ŞEHİRCİLİK BAKANLIĞI'NDAN BİR PROJE DAHA

Daha Yeşil, Daha Temiz Bir Dünya İçin Haydi, Sen De Sıfır Atık Hareketine Katıl!

Haberi Hazırlayanlar: Fırıncılık Öğrencileri

Sıfır atık nedir? Atıkların geri dönüşüm ve gerim kazanım süreci içinde değerlendirilmeden bertaraf hem maddesel hem enerji olarak ciddi kaynak kayıpları yaşanmasına neden olmaktadır.

Çevre ve şehircilik bakanlığının tarafından desteklenen sıfır atık projesine temel amaç; kaynakların verimli kullanılması, atık oluşumunun olabildiğince engellenmesi yada minimuma düşürülmesidir.

Sıfır atık projesini bir yaşam biçimi olarak benimseyip bu bilinci geliştirmek için evimizde ve sevgi olarak günlük yaşantımızda uygulamamız birtakım davranış kalıpları mevcuttur. bunları en basta selenı ile tek kullanımlık (plastik/kartan kağıt, kabak, cutal-bicak vb.) ürünlerin kullanımlarından kaçınmak. örnek vermek gerekirse; dışarıda kahve veya çay içmek istediğimiz de evimizden kendi termosumuz götürürsemiz plastik veya kartan bardakla karşılaşmamak için alışkanlık edinmemiz lazım.

Bu küçük önlemle doğayı korumak ve sıfır atık sağlamak için bir adım atmalıyız.

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Öster
Haber Yazı Türü, Etkinlik 3 Yazma Becerisi, 04.12.2018

Tarih:

LİSELERDE PERMAKÜLTÜR BAHÇELERİ

Sürdürülebilir Bir Yaşam İçin Sıfır Atık!

Gelecek Nesillere Yaşanabilir ve Nefes Alınabilir Bir Hayat Bırakmanın Yolları!

Haberi Hazırlayanlar:

Perma kültür sürdürülebilir yaşamı hedefleyen ekolojik bir anlayıştır.

Perma kültür kavramı Tarım-yaşam alanı sosyal kurum gerçe birlikte gerçekleşmiş sorunlarının başını çekmektedir.

Bu sorunların en önemli sebepleri insan aktiviteleri insan aktiviteleri ve kentleşme

Liselerde yeni trend permakültür bahçeleri oluşturmak. Bu sayede hem öğrenciler sürdürebilirliği öğreniyor, hem kendi etkinliklerini tüketebiliyor, hem de sağlıklı ve güzel zaman geçirip eğleniyorlar.

Peki permakültür bahçelerinde neler olmalıdır?

1- kompost sandıklarında oluşturduğumuz kompostu el arabasına yükleyerek yeni bitki yetiştirmeye ihtiyacımız olan kuru yaprak ve dalların üstüne döktürdüz.

2)-kompostumuz üstüne yerleşen yabani otları ve yeşillikleri kapladık.

3) Daha sonra bir kaç saatlik aralıklarla sulama yaptık

4) Bir sonraki adımımız ise ilk olarak kökleri bir sebzi içeriğine ekmek olmalıdır toprak dökük.

5) Toprağın üstüne yerli cevizi toprak tabakasını ekledik.

Amaç bütün liselerde permakültürü duyurmak ve yaygınlaştırmak.

YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Öster
Haber Yazı Türü, Etkinlik 3 Yazma Becerisi, 04.12.2018



Tarih:

TÜBİTAK GENÇ GİRİŞİMCİLERİNİ ARIYOR!

51. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması Başlıyor!

İşte size birkaç ipucu!

Haberi Hazırlayan: Yaulay - Faris

Bilindiği üzere TÜBİTAK her yıl birçok genç ve yaşlı bilim insanına çeşitli burs olanakları sunmaktadır. 2019 yılında TÜBİTAK 51. lise öğrencileri Araştırma projeleri yarışması başlamaktadır.

Öğrenciler yarışmaya kimya; fizik, robotik, Edebiyat, Matematik, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, tarih yazılım ve teknolojik tasarım alanlarında hazırladıkları özgün projeler ile katılabilecek. projeler özgünlük, yenilikçilik, yararlılık (örneğin ekonomik, sosyal), uygulanabilirlik, özümseme ve hâkimiyet kullanılan bilimsel yöntem gibi kriterlere göre değerlendirilecektir.

yarışmaya Türkiye ve KKTC'de öğrenim gören tüm lise öğrencileri katılabilecektir.

Final yarışmasında dereceye giren öğrencilere Farklı ödüller verilecektir

Ve son olarak final yarışmasında katılan projeler arasından seçilenler TÜBİTAK tarafından uluslararası proje yarışmalarına gönderilecektir



YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Öster
Haber Yazı Türü, Etkinlik 3 Yazma Becerisi, 04.12.2018



Tarih:

Bir Damla Su, Bir Tutam Hayat!

Su Tasarrufu Yapmanın Alternatif Yolları!

Haberi Hazırlayanlar: Muhammed Yerlanuly

Su tasarrufunu yapmanın alternatif yolları neler? Günümüzde insanoğlu tabiatı çok kirletmektedir. Örneğin, Gemileri; okyanus ve denize benzin ve benzer maddeler dökmek, nehir ve akarsuları gereksiz yere plastikle kullanmak tadır. Uzun lafın kısası deniz ve okyanusta yaşayan canlılar için kişilere tasarruf ve çevre bilincini öğretmeliyiz. Ancak bunun ardından yeter su her yerde temiz ve kullanımlı olacak. Sadece insanlar için değil, Su altı dünyası için de önemli olacaktır.

Küçük yollar:

Diş fırçalarken suyu akıtmayı bırakmak.

Musluklara tasarruf başlığı takmak.

Unutkan olmamak.

Bulaşıkları elle değil makinede yıkamak.

Okullarda öğrencilere su tasarrufunu öğretmek. Bir damla su bir hayatı kurtarır.



YTÜ Yabancılara Türkçe Öğretimi TYL Bölümü, Tez Sahibi F. Nur KABAY, Danışman Doç. Dr. Celile Öster
Haber Yazı Türü, Etkinlik 3 Yazma Becerisi, 04.12.2018

Ek 27: Gezi Metni Görselleştirilmiş Sözcük Bilgisi

Selçuk'tan Söke'ye Metninin Sözcük Bilgisi:



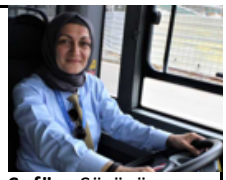
Tapon (kamyon): Hurda, çok eski, kötü durumda bir taşıt



Masmavi deniz ıssız kıyılara vuruyor.



Bülbül: Çok güzel öten bir kuş
Yolların Bülbülü: sürücünün kamyona verdiği isim.



Şoför: Sürücü, araba, kamyon, otobüs, motosiklet gibi taşıtları süren kişi.



Han: Yol üzerinde olan, yolcuların konakladığı (gece kaldığı) ve yemek yediği mekan.



Ömrü direksiyon başında geçmek: Şoförlük yaparak para kazanmak

Hesaba katmamak: Düşünmemek, dikkate almamak, göz önünde bulundurmamak



Küçük kabineleri hasırla döşenmiş güzelim bir plaj vardı.



Cadillac: Bir Amerikan arabası



Traktör: Yük taşımak ve tarla yapmak/ekmek için kullanılan motorlu bir iş makinası



Harap: Yıkılacak duruma gelmiş, yıkık, viran, metruk



Yamru yumru sokaklar: Bakımsız, çukurlu, taşlı, asfalt olmamış yol



Yörük çadırı: Yörüklerin kullandığı ve kendine özgü bir biçimi olan, kıldan dokunmuş, geniş çadır.



Yörük: Hayvancılık ile geçinen, Toroslarda yaşayan göçebe Türkler



Avlu: Bir yapının veya yapı grubunun ortasında kalan üstü açık, duvarla çevrili alan



Burnunun direği kırılmak: çok pis bir koku almak.



Kemer: Mimari bir yapı



Kubbe: Yarım küre biçiminde olan ve yapıyı örten dam, kümbet



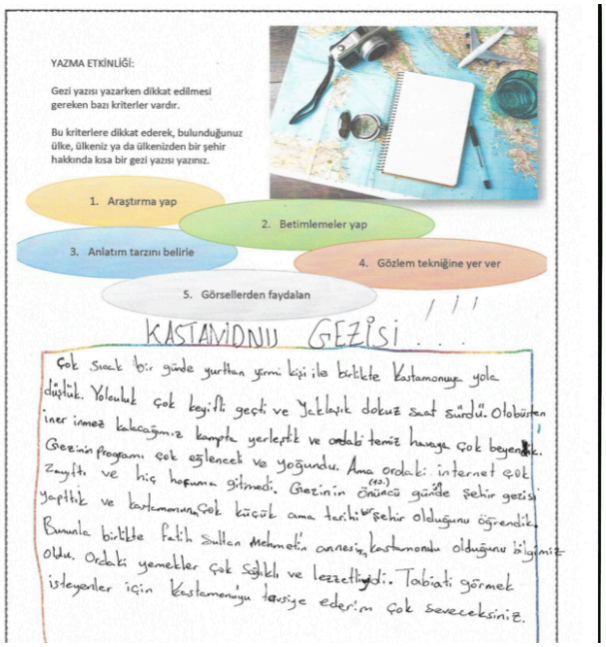


İkram: Misafire ya da birine sunulan şey



Panoramik perde: Film izlemek için kullanılan büyük, geniş ve beyaz perde.

Ek 28: Gezi Metni Yazma Etkinliği



YAZMA ETKİNLİĞİ:

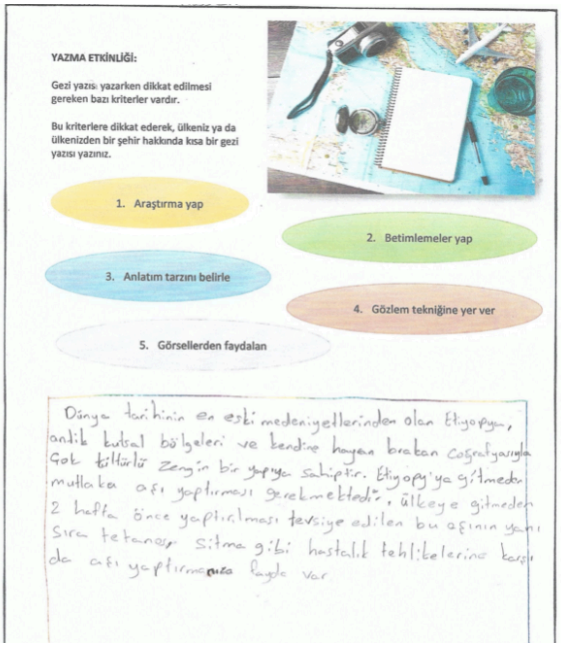
Gezi yazısı yazarken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler vardır.

Bu kriterlere dikkat ederek, bulunduğunuz ülke, ülkeniz ya da ülkenizden bir şehir hakkında kısa bir gezi yazısı yazınız.

1. Araştırma yap
2. Betimlemeler yap
3. Anlatım tarzını belirle
4. Gözlem tekniğine yer ver
5. Görsellerden faydalan

KASTAMONU GEZİSİ . . .

Çok sıcak bir günde yurttan yeni kişi ile birlikte Kastamonuya yola düştük. Yolculuk çok keyifli geçti ve yaklaşık dokuz saat sürdü. Otobüsten inerken kalacağımız kampta yerleştik ve ortalık temiz havaya çok beğendik. Gezinin programı çok eğlenceli ve yoğundu. Ama ortalık internet çok zayıftı. ve hiç hoşuma gitmedi. Gezinin (2.) günde şehir gezisi yaptık ve kastamonuya çok küçük ama tarihi şehir olduğunu öğrendik. Bununla birlikte Fatih Sultan Mehmetin annesinin kastamonulu olduğunu öğrenmiş olduk. Ordaki yemekler çok sağlıklı ve lezzetliydi. Tabiatı görmek isteyenler için Kastamonuyu tavsiye ederim çok seveceksiniz.



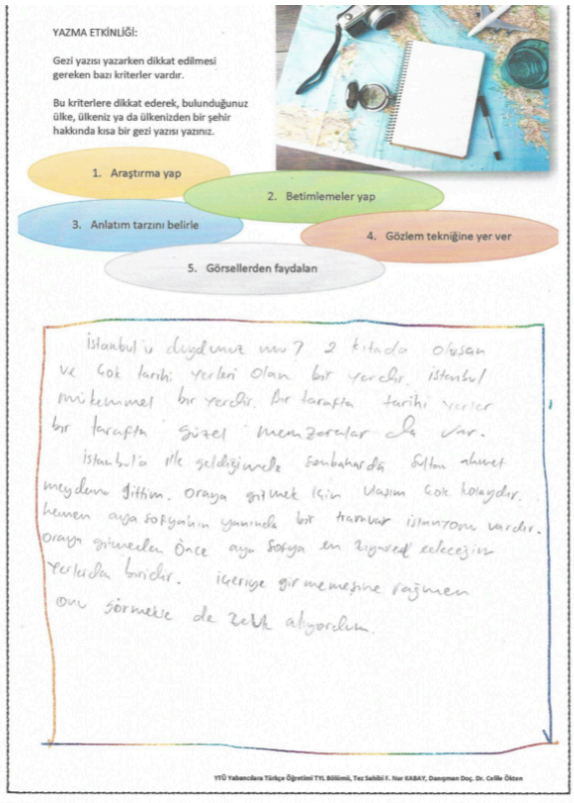
YAZMA ETKİNLİĞİ:

Gezi yazısı yazarken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler vardır.

Bu kriterlere dikkat ederek, ülkeniz ya da ülkenizden bir şehir hakkında kısa bir gezi yazısı yazınız.

1. Araştırma yap
2. Betimlemeler yap
3. Anlatım tarzını belirle
4. Gözlem tekniğine yer ver
5. Görsellerden faydalan

Dünya tarihinin en eski medeniyetlerinden olan Etiyopya, antik kutsal bölgeleri ve kendine hayran bırakan coğrafyasıyla çok kültürlü zengin bir yapıya sahiptir. Etiyopya'ya gitmeden mutlaka aşı yaptırması gerekmektedir. Ülkeye gitmeden 2 hafta önce yaptırılması tavsiye edilen bu aşının yanı sıra tetanoz sıtma gibi hastalık tehlikelerine karşı da aşı yaptırmanızda fayda var.



YAZMA ETKİNLİĞİ:

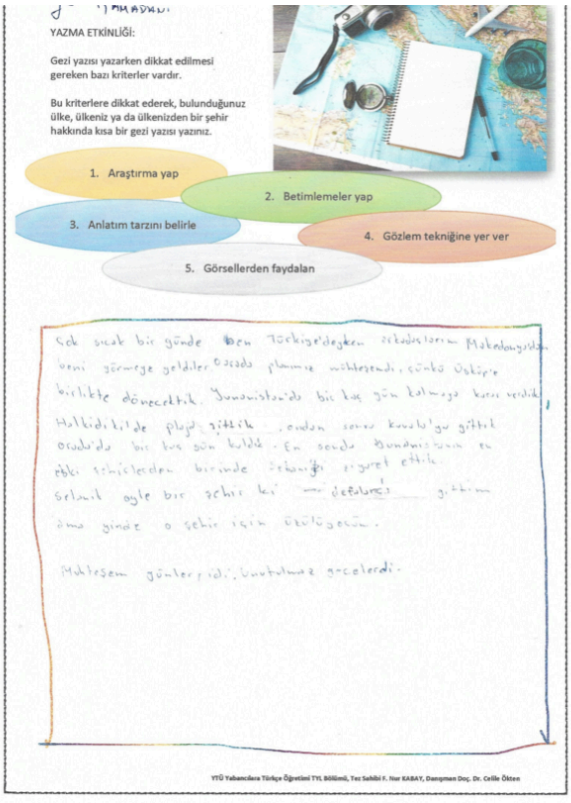
Gezi yazısı yazarken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler vardır.

Bu kriterlere dikkat ederek, bulunduğunuz ülke, ülkeniz ya da ülkenizden bir şehir hakkında kısa bir gezi yazısı yazınız.

1. Araştırma yap
2. Betimlemeler yap
3. Anlatım tarzını belirle
4. Gözlem tekniğine yer ver
5. Görsellerden faydalan

İstanbul'u diğerinden mi? 2 kitada olması ve çok tarihi yerleri olan bir yerdir. İstanbul muhteşem bir yerdir. Bir tarafta tarihi yerler bir tarafta güzel manzaralar da var.

İstanbul'a ilk geldiğimizde sonbaharda Sultan Ahmet meydanına gittim. Oraya gitmek için yazım çok kolaydır. hemen aşağı tramvay yanında bir tramvay istasyonu vardır. oraya gitmeden önce aşağı tramvay en ziyaret edeceğiniz yerlerden biridir. içeriye girmemeğine rağmen onu görmekle de zevk aliyordum.



YAZMA ETKİNLİĞİ:

Gezi yazısı yazarken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler vardır.

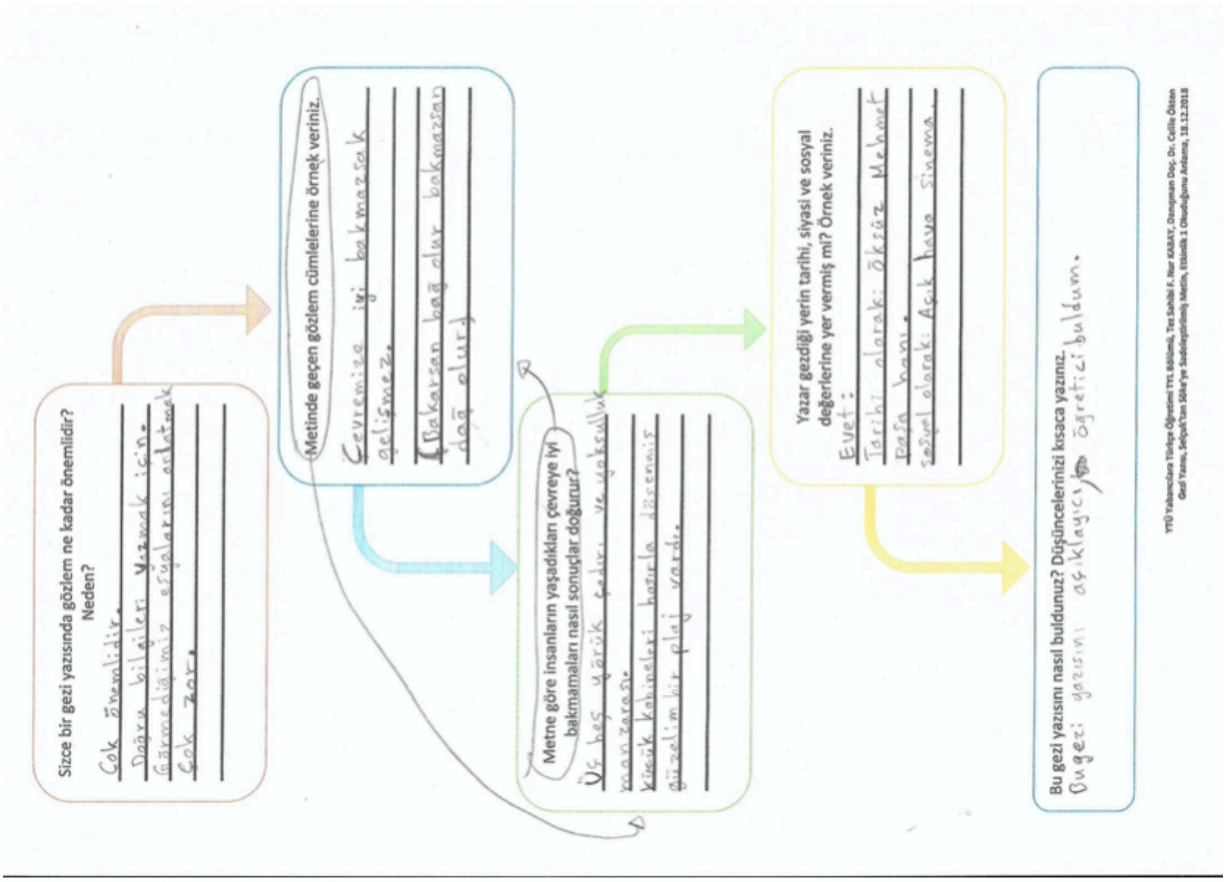
Bu kriterlere dikkat ederek, bulunduğunuz ülke, ülkeniz ya da ülkenizden bir şehir hakkında kısa bir gezi yazısı yazınız.

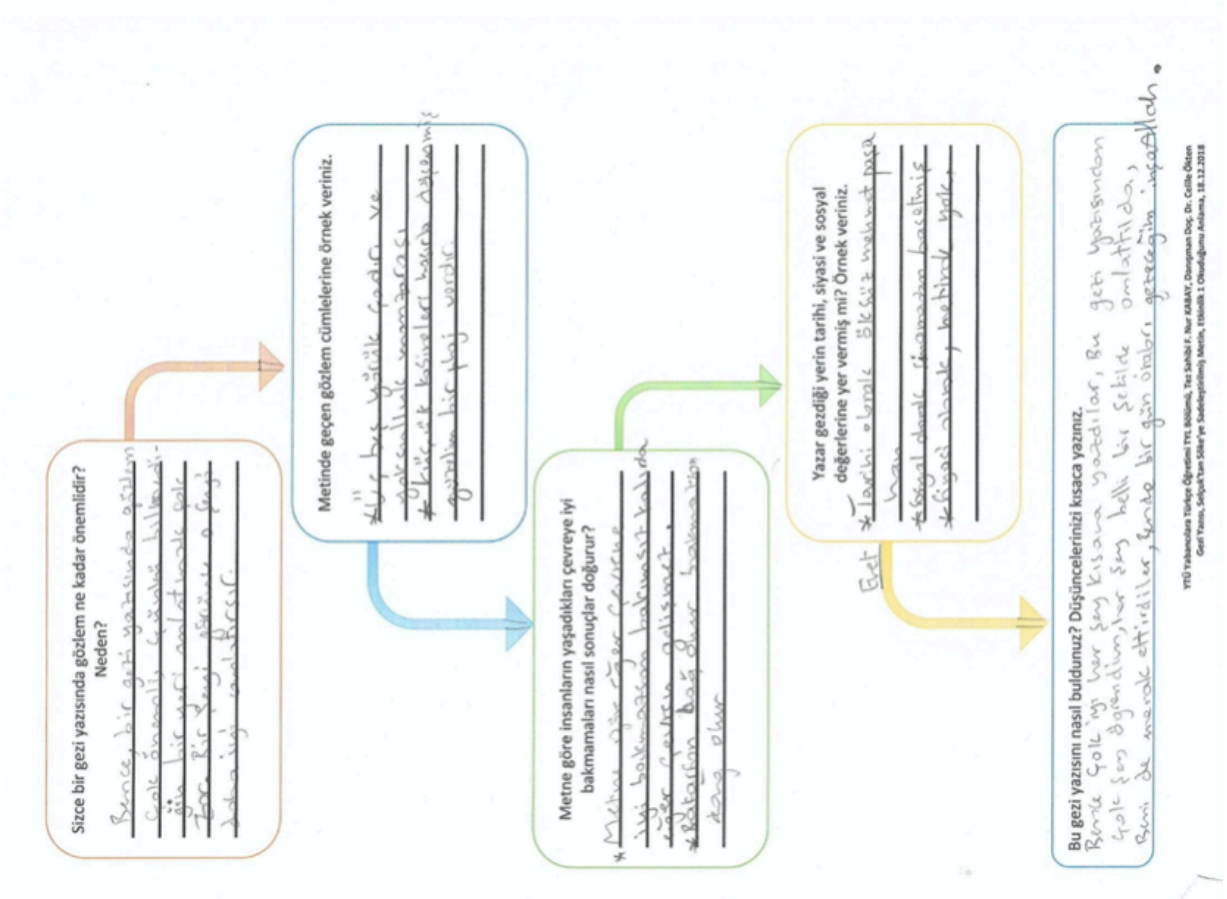
1. Araştırma yap
2. Betimlemeler yap
3. Anlatım tarzını belirle
4. Gözlem tekniğine yer ver
5. Görsellerden faydalan

Çok sıcak bir günde ben Türkiye'deyken arkadaşlarım Makedonya'dan beni görmeye geldiler. Ozada planımız yoktu, çünkü Ohri'ye birlikte dönecektik. Yunanistan'da bir kaç gün kalmaya karar verdik. Halkidiki'de plaja gittik. ondan sonra Kavala'ya gittik. Orada bir kaç gün kaldık. En sonda Bunarbaşı'nın en eski şehirlerden birinde Selanik'i ziyaret ettik. Selanik öyle bir şehir ki her defasında gitmem. ama gittiğim o şehir için özeldir.

Muhteşem günlerdi. Unutulmaz gecelerdi.

Ek 29: Gezi Metni Okuduğunu Anlama Etkinliği





ÖZ GEÇMİŞ

Fatma Nur Kabay – 18.01.1984, İstanbul.

Eğitim Bilgileri

2017 – 2020	Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı – MEZUN
2004 – 2008	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Almanca Öğretmenliği Bölümü- MEZUN
2006 – 2008	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü Yandal- MEZUN
2005 – 2007	Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Halkla İlişkiler Bölümü- MEZUN
2003	Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Hızlandırılmış Eğitim (560 Saat) İngilizce Öğretmenliği Sertifikası – MEZUN
2001 – 2003	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği- Mezun değil

İş Deneyimi

2019 – hâlen	Abc Horizon – Yabancı Dil Türkçe Öğretmeni
2013 – 2019	İstanbul Meslek Edindirme Kursları (İSMEK) – (Yetişkinlere) Almanca Öğretmeni
2017 – 2018	Şehit Mehmet Karaaslan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi – Ortaokul İngilizce Öğretmeni
2010 – 2013	Ücretli Almanca Öğretmenliği
2009 – 2010	Özel Cihangir Anadolu Lisesi ve İlköğretim Okulu – Stajyer Almanca Öğretmeni

Sertifika, Burs ve Kurslar

2019	Türkiye Maarif Vakfı – Ders Kitabı Yazma ve Tasarlama Çalıştayı
2017 – 2018	İsmek Japonca A1-A2 Kursu
2014 – 2015	Rio Salado College, Tempe, Arizona, ABD – İngilizce Kursu
2006 – 2007	İsmek Osmanlı Türkçesi Eğitimi

2006	Bremen Üniversität – Bremen / Almanya, DAAD Sommerschule Stupendium (Yaz Okulu Bursu)
2003 – 2004	Mannheim Goethe Enstitüsü – A1, A2, B1 seviyeleri Zertifikat Deutsch.
2002	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi YADEM Japonca Kursu.
2000	DID (Deutsch in Deutschland / Almanya da Almanca) – Aschaffenburg Dil Kursu Sertifikası.

Akademik Çalışmalar
Bildiriler:

LTT (Language Teaching Tomorrow) 2019, Finlandiya: "Practicing Mediation Activities for Developing Intercultural Competence", Fatma Nur Kabay, Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN

IFEMS (International Field Education Material Symposium) 2019, İstanbul: "Edebî Metinlerin Sezgisel Sadeleştirme ile Okunabilirliğinin Sağlanması", Fatma Nur Kabay, Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN

TURKCESS (Uluslararası V. Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi) 2019, İstanbul: "Çok Dilli ve Kültürlü Sınıflar için Edebiyat Dersi Etkinliklerinin Geliştirilmesi", Fatma Nur Kabay, Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN

Yayınlar:

Practicing Mediation Activities for Developing Intercultural Competence, LTTJ (Language Teaching Tomorrow Journal) 2019, Finlandiya. Bildiriden yayınlanmış makale. Fatma Nur KABAY & Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN http://urn.fi/urn:nbn:fi:jamk-issn-2343-0281-45

İkinci Dil Öğretiminde Aracılık Becerilerinin Geliştirilmesi, Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kitap Bölümü, Aralık 2019, Editörler: Aslı Fişekçioğlu ve Asuman Akay Ahmed. Nobel Yayınevi: 131-187. ISBN: 978-605-033-149- 3. Fatma Nur KABAY & Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN