

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ORHAN KEMAL'İN
BAZI HİKÂYELERİNİN A2 SEVİYESİNE UYARLANMASI VE
ETKİLEŞİMLİ OKUNMASINA YÖNELİK DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge Gürler BURAK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

HAZİRAN, 2024

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ORHAN KEMAL'İN
BAZI HİKÂYELERİNİN A2 SEVİYESİNE UYARLANMASI VE
ETKİLEŞİMLİ OKUNMASINA YÖNELİK DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özge GÜRLER BURAK

(Y2212.014007)

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN

HAZİRAN, 2024

TEZ SINAV TUTANAĞI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.06.2024 tarih ve 2024/10 sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, 28.06.2024 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Özge GÜRLER BURAK'ın tezi oy birliği* ile kabul** kararı verilmiştir.

JÜRİ

1. Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN
2. Üye :Prof. Dr. Selim EMİROĞLU
3. Üye :Doç. Dr. Emrah BOYLU

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 10.06.2024 tarih ve 2024/10 sayılı kararı

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Orhan Kemal’in Bazı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması ve Etkileşimli Okunmasına Yönelik Durum Çalışması” adlı tezin, çalışmanın proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin “Kaynakça”da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../06/2024)

Özge GÜRLER BURAK

ÖNSÖZ

Çalışmamın her bir adımında hem bilgisini hem zamanını benden esirgemeyen kıymetli Hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN’a son güne kadar rehberlik ve yönlendirmeleriyle beraber; sabrı, özverisi ve güler yüzü ile –en stresli anlarımda dahi- yanımda olup bu süreci kolaylaştırdığı ve değerli kıldığı için gönülden teşekkürlerimi sunarım.

Bugüne kadar ve bundan sonra yaşamımın, meslek hayatımın her anında varlığını hissettiğim ve hissedecek olduğum, üzerimde emekleri olan tüm hocalarıma saygılarımı sunarım. Kıymetli öğrencilerime, araştırma boyunca yanımda olup zihinlerini ve kalplerini benimle paylaştıkları için minnettarım. Sevgili Eşime, tüm süreç boyunca desteğini benden esirgemediği için teşekkür ederim.

Haziran, 2024

Özge Gürler BURAK

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ORHAN KEMAL’İN BAZI HİKÂYELERİNİN A2 SEVİYESİNE UYARLANMASI VE ETKİLEŞİMLİ OKUNMASINA YÖNELİK DURUM ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde henüz yeteri kadar desteklenmiş olmayan uyarlanmış özgün eserlere katkı sunmak ve Orhan Kemal’in A2 seviyesine uyarlanmış “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” adlı hikâyelerinin etkileşimli okuma yöntemiyle uygulanmasının hedef dil öğretimine etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu noktada öncelikle literatür taranmış ve etkileşimli okuma yöntemiyle ele alınacak metinlere karar verilmiştir. Seçilen eserler, sezgisel yaklaşımla uyarlanırken sadeleştirme ve genişletme biçimlerine başvurularak seviyeye uygun hale getirilmiştir. Uyarlamalar, Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe A2 kitabı söz varlığı ve dilbilgisi yapıları ile Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’nde yer alan okuma kazanımları esas alınarak yapılmıştır. Ardından etkileşimli okumaya imkân verebilmesi için süreç odaklı çeşitli soru tipleri barındıran hikâye etkinlikleri hazırlanmıştır.

Uyarlanmış hikâyelerden hareketle yürütülen çalışma, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin TÖMER bünyesinde eğitim-öğretim görmekte olan 15 uluslararası öğrenci ile yaklaşık 6 hafta sürmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile oluşturulan 8 kadın 7 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Uyarlanmış hikâyelerin etkileşimli okunmasının öncesi ve sonrasında öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve çalışma boyunca araştırmacı tarafından günlükler ve gözlem notları tutulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Bulgular “motivasyon oluşturmaya katkı, dil becerilerine katkı, düşünme becerilerine katkı ve sürece katkı” şeklinde sınıflandırılmış, öğrenci ve araştırmacı yorumları ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma sonucunda, hedef dil öğretiminde edebiyatımızın özgün eserleriyle karşılaşarak süreç temelli etkinliklerle beslenen öğrencilerin pek çok katkı sağladığı görülmüştür. Okuma becerisi aracılığıyla, okuma-dinleme-konuşma ve yazma

alanlarında bütüncül etkiler görülmüştür. Özellikle kelime öğretimi ve cümlelerin birbiriyle kurdukları ilişkiler ve çeşitli dil yapıları açısından kendi iç dinamiği olan hikâyeler, öğrenciye konuşma, tartışma, sesli okuma, telaffuz ve yazma becerisi gibi noktalarda rehber olmuştur.

Öğrenciler, hikâyelerin etkileşimli okunmasıyla dil becerilerine ek; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, empati kurma, ilişkilendirme, benzeşim kurma gibi üstbilişsel becerilerini geliştirirken motivasyon, ilgi, merak, odaklanma, duyguların harekete geçmesi gibi duyuşsal alanda olumlu etkiler görmüşlerdir.

Öğrenciler, süreç boyunca aktif oldukları eğitim-öğretim ortamında akran öğrenimi, tutum geliştirme, farklılıklara saygı, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, somut yaşam deneyimleri gibi sürece yönelik kazanımlar elde etmişlerdir. Böylece öğrenciler, daha önce farkında olmadıkları ya da öz güven noktasında çekimser oldukları hikâye türüne dair farkındalık oluşturmuş ve okumalardan estetik haz duymuşlardır. Aynı zamanda öğrenciler, okudukları hikâyeler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, toplumunun kültürünün izlerini fark etme imkânı bulmuşlardır.

Mevcut çalışmada Türkçe öğrenmeye olan ilginin canlı tutulması ve öğrenilenlerin içselleştirilmesi için edebiyatımızın kıymetli eserlerinden ve öğrencileri geliştirecek etkinliklerden yararlanılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin uyarlama, hikâye, etkileşimli okuma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

A CASE STUDY ON THE ADAPTATION AND INTERACTIVE READING OF SOME STORIES OF ORHAN KEMAL TO A2 LEVEL IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

ABSTRACT

This study was conducted to contribute to adapted original works that are not yet sufficiently supported in teaching Turkish to foreigners and to determine the effects of applying Orhan Kemal's stories "Chocolate", "Two and a Half" and "Fifty Kuruş", adapted to the A2 level, with the interactive reading method on teaching the target language. . At this point, first of all, the literature was scanned and the texts to be discussed using the interactive reading method were decided. While the selected works were adapted with an intuitive approach, they were made suitable for the level by using simplification and expansion methods. The adaptations were made based on the vocabulary and grammatical structures of the New Istanbul Turkish for Foreigners A2 book and the reading outcomes in the Common European Framework of Reference for Languages. Then, story activities containing various process-oriented question types were prepared to enable interactive reading.

The study, based on adapted stories, lasted approximately 6 weeks with 15 foreign students studying at TÖMER, a foundation university in Istanbul. The study group consists of 8 female and 7 male students formed by purposeful sampling. The study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was applied to the students before and after the interactive reading of the adapted stories, and diaries and observation notes were kept by the researcher throughout the study. Content analysis technique was used to analyze the data obtained. The findings were classified as "contribution to motivation, contribution to language skills, contribution to thinking skills and contribution to the process" and were supported and presented with student and researcher comments.

As a result of the research, it was seen that students who were fed with process-based activities by encountering original works of our literature made many contributions to target language teaching. Through reading skills, holistic effects have been seen in the areas of reading-listening-speaking and writing. Stories, which have their own internal dynamics, especially in terms of teaching vocabulary and the relationships between sentences and various language structures, have guided the student in such matters as speaking, discussing, reading aloud, pronunciation and writing skills.

Students will improve their language skills through interactive reading of stories; While they improved their metacognitive skills such as critical thinking, creative thinking, empathy, association, and analogy, they experienced positive effects in the affective field such as motivation, interest, curiosity, focus, and activation of emotions.

Students gained process-related gains such as peer learning, attitude development, respect for differences, reinforcement of what was learned, and concrete life experiences in the educational environment in which they were active throughout the process. Thus, students became aware of the type of story that they were not aware of before or were reluctant to do in terms of self-confidence, and they felt aesthetic pleasure from reading it. At the same time, students had the opportunity to notice the subtleties of Turkish and the traces of the culture of their society through the stories they read.

At the end of the study, it was concluded that it is important to benefit from the valuable works of our literature and activities that will improve students in order to keep the interest in learning Turkish alive and to internalize what has been learned.

Keywords: Text adaptation, story, interactive reading, teaching Turkish as a foreign language.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	3
B. Çalışmanın Amacı	5
C. Sınırlılıklar.....	6
D. Çalışmanın Önemi.....	6
E. Sayıltılar.....	9
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
A. Dil.....	11
B. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	12
C. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	15
1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “Serbest Zaman Okuma Etkinliği”	16
D. Dört Temel Dil Becerisi	18
1. Okuma	18
2. Dinleme	22
3. Yazma	24
4. Konuşma	27
E. Okuma Metinleri.....	30
1. Kurgu (Yapay) Metinler ve Özgün (Doğal) Metinler	30
2. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Bilgi Verici Metinler ve Hikâye Edici Metinler	32
3. Orhan Kemal Hikâyeciliği ve “Çikolata, İki Buçuk, Elli Kuruş” Hikâyeleri	34

F. Metin Uyarlama	38
1. Uyarlama Yaklaşım, Tür ve Teknikleri.....	40
G. Okuma Yöntem ve Teknikleri.....	42
1. Etkileşimli Okuma.....	44
H. İlgili Araştırmalar	51
III. YÖNTEM	55
A. Araştırmanın Deseni	55
B. Çalışma Grubu	55
C. Verilerin Toplanması.....	57
D. Verilerin Analizi	58
E. Geçerlilik ve Güvenirlik	60
F. Araştırmacının Rolü	61
IV. BULGULAR VE YORUM.....	63
A. Orhan Kemal’in “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” Hikâyelerinin Yabancılar Türkçe Öğretimine Uygun Şekilde A2 Seviyesine Uyarlanmasına Yönelik Bulgular	63
1. “Çikolata” Hikâyesinin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular	64
2. “İki Buçuk” Hikâyesinin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular.....	72
3. “Elli Kuruş” Hikâyesinin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular	78
B. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Öğrencilere Uygulanması Sürecine Yönelik Bulgular	85
1. Motivasyon Oluşturmaya ilişkin bulgular.....	85
2. Dil becerilerine ilişkin bulgular.....	91
3. Düşünme becerilerine ilişkin bulgular	96
4. Sürece ilişkin bulgular.....	98
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	103
VI. KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	125
ÖZGEÇMİŞ.....	167

KISALTMALAR LİSTESİ

A.G.	: Araştırmacı Günlükleri
Akt.	: Aktaran
CEFR	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
Çev.	: Çeviren
K.	: Katılımcı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ss.	: sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1:Katılımcıların kişisel bilgi ve farklılıklarına dair dağılımlar	56
Çizelge 2: Katılımcıların kişisel bilgilerinin incelenmesi.....	56
Çizelge 3: “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”ne göre hikâyelerin incelenmesi.....	61
Çizelge 4: “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına.....	64
Çizelge 5: “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması	72
Çizelge 11: “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması	78
Çizelge 12:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının motivasyona oluşturmaya etkisi	85
Çizelge 13:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının öğrencilerin dil becerilerine etkisi	91
Çizelge 14:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının düşünme becerilerine etkisi	96
Çizelge 15:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının düşünme becerilerine etkisi	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Etkileşimli hikâye okuma süreç şeması	47
Şekil 2: Hikâyelerin uyarlanmasında kullanılan şema	59

I. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada kaynak diller zamanla hedef dillere dönüşmüştür. Türkçe de birçok dil öğrencisi için ekonomik, eğitim, sağlık, siyasi gibi birçok nedenden dolayı hedef dil konumuna evrilmiştir. Kaşgarlı Mahmut'un 11. yy. eseri *Dîvânü Lugâti't-Türk* düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi konusu oldukça eskiye dayanmaktadır ve hedef dil olarak bugün hâlâ önemini arttırarak korumaktadır. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili pek çok açıdan çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Özellikle Yunus Emre Enstitüsü başta olmak üzere üniversiteler bünyesindeki Türk dili ve edebiyatı bölümleri, Türkçe öğretim merkezleri, Maarif Vakfı gibi kurumlar yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çeşitli çalışmalar yürütmektedirler. Bireylerin gerek ekonomik gerek politik gerek eğitim gibi birçok sebep ile Türkçe öğrenmeye olan ilgisi ve ihtiyacı, materyal ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla hazırlanan dil setleri önemli materyallerdir. Ancak özellikle başlangıç seviyesindeki dil öğrencileri için ders kitaplarında yer alan yapay metinler, çeşitli açılardan sınırlı kalmaktadır.

Öğrencilerin bir dili öğrenirken yapay metinlerin dışında duygudaşlık kurabilecekleri, iç dünyalarını harekete geçirebilecek edebî eserler kullanılması dil öğrenme motivasyonunu ve ilgiyi artıracığı için önemli görülmektedir (Ahmet, 2021).

Dil öğrencisi, doğru eserlerle karşılaşp okuma aracılığı ile hedef dilin duygusunu, derinliğini ve estetiğini sezer, toplumun kültürünü fark eder (Barın ve Güzel, 2016: 275). Bu sebeple öğrencileri alışılmış kaynakların dışına çıkarıp onlara farklı materyaller ve keyifli alternatifler sunmak anlamlı olacaktır.

Sürekli olarak ders kitaplarıyla kısıtlı kalınarak ya da yapay metinlerle benzer şekilde yapılan eğitim öğretim faaliyetleri, hedef dili öğrenenler tarafından çocuksu bulunup sıkıcı vakit geçirmeye sebep olabilmektedir. Bu durum, öğrencinin merkeze alınarak çeşitli roller üstlenebileceği, duygu ve düşüncelerini ortaya koyabileceği metinlerle aşılabılır. Çünkü gerçek yaşamı yansıtp dili zenginlikleri ile sunan

yazarların edebî eserleri önemli bir materyal görevi üstlenmektedir. Edebî metinlerin; kültürle birlikte dili doğal bir akışı içinde ortaya koyması nedeniyle öğrencilere sunulacak önemli materyaller olduğu unutulmamalıdır (Erişek ve Yücel: 2002).

Bu düşüncelerden hareketle dil öğrencilerinin özgün eserlerle, farklı türde edebî metinlerle karşılaşmaları onların hem sözcük dağarcığına katkı sunup öğrenilen sözcükleri çeşitli ve doğru bağlamlarda kullanmalarını kolaylaştıracak hem dile karşı ilgi ve meraklarını tetikleyecektir. Bu şekilde yardımcı okuma metinleri ile beslenen öğrenme yolculuğu okuma, dinleme, yazma, konuşma gibi tüm alanlarda kendisini gösterebilecektir.

Sadece ders materyallerine değil, bireylerin öğrenme süreçlerinin her safhasında özgün metinlere yer verilmesi hedef dil öğrenilirken güdüleyici rol üstlenmektedir. Ancak özgün metinler başlangıç seviyesinin üzerinde dil yapıları sunacağı için işlevsel olmamaktadır. Bu sebeple edebî değere sahip belirli ölçütler doğrultusunda uyarlanan özgün eserlerden yararlanılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hedef dili öğrenirken ilgilerini yükseltebilir, tüm dil becerilerini aktif şekilde kullanmasını sağlayıp gerçek yaşam deneyimlerini kültür öğeleri ile harmanlayarak okuyucuya aktarabilir; öğrenciye estetik zevk kazandırabilir ve anlamlı öğrenmeler sunabilir.

Seviyeye göre uyarlanmış metin, güdülenmeyi arttıracak için öğrenci ile dil arasındaki bağ güçlenir. Süreç öğrenci için daha basit ve anlaşılır bir hale bürünür. Bu da başarıyı beraberinde getirir (Demirel, 1990: 23-26). Mevcut çalışmada da öğrencilerin seviyeleri ve türün özellikleri düşünüldüğünde edebî metinlerden hikâyelerin öğrencilerin ilgisini çekebileceği ve okuma faaliyetleri için zengin kaynak oluşturabileceği düşünülmüştür.

Edebî metinler uyarlanırken A2 seviyesindeki öğrencilerin edinmiş olması gereken dil yapıları ve söz varlığı, Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe A2 seviyesi ders kitabı ile şekillendirilmiştir. Çalışma süresince Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yer alan okuma kazanımları göz önünde bulundurulmuştur. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, özellikle sözcüklerin anlamları, deyim ve atasözleri konusunda sıkça kullanılmıştır. Uyarlama kriterleri bu doğrultuda ele alınmış ve süreç, uyarlanmış hikâyelerden hareketle çeşitli etkinliklerle desteklenen etkileşimli okumalarla yürütülmüştür.

A. Problem Durumu

Türkçeyi henüz öğrenmekte olan temel seviyedeki öğrencilere edebî değere sahip, kültürel öğeleri dilin zenginlikleriyle birlikte harmanlayan özgün (doğal) metinlerin etkileşimli okuma yöntemi ile sunulmasının öğrencilere motivasyon, öz güven, üst düzey düşünme becerileri, aktif katılım, akran öğrenimi gibi birçok noktada fayda sağlayacağı düşünülmüştür.

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisinin ve okumaya hizmet eden özgün metinlerin dil öğretimindeki rolünü iyi kavramak ve bundan yararlanmak gerekmektedir. Dil öğretimi yalnızca dil setleri ile sınırlandırılmamalıdır. Yardımcı metinler oluşturma'nın öneminin farkında olup özgün eserleri öğretim sürecine katmak oldukça önemlidir. Edebî metinler gerek ders materyali olarak gerek serbest zaman okuma etkinliği olarak önemli işlevlere sahip yardımcı kaynaklardır. Ancak özgün metinleri dil öğretiminde hazırlıksız kullanmak öğrencilerin aşına olmadıkları yapılar sunacağı için anlamayı zorlaştırarak olumsuz durumlar meydana getirmektedir. Dil öğretim sürecinde yalnızca yapay metinlerin kullanılması da öğrenci açısından çabuk sıkılma, tekdüze bir derse maruz kalma, dilin estetik yönünü fark edememe gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sebeple özellikle seçkin edebî metinlerin, dil öğrenme sürecindeki rollerinden faydalanabilmek amacıyla doğal metinler üzerinde bir dizi uyarılma çalışması yapılması gerekmektedir. Eroğlu (2015: 18) öğrencilerin doğal metinlerle buluşturulması gerektiğini ancak öğrenciye sunulacak her bir metnin öncelikle seviyeye uygun şekilde sadeleştirilmesinin şart olduğunu aktarır. Böylece uyarlanmış doğal metinler, öğrencinin yeni bir durumla tanışmasına vesile olabilmektedir. Dil öğrenen birey; o dilin sözcükleriyle, zenginlikleriyle tanışabilir ve dile aşinalık beklenenden çok daha kısa sürede gelişir.

Dil öğrenirken kilit noktada yer alan edebî eserlerin uyarlanarak kullanılması öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttırarak öğrenilen dilin tümce bilgisini, sözcük yapısını, kültür öğelerini anlamlı bir bütün içinde sunar. Kırkkılıç ve Sevim'e göre (2012: 359-386) öğrencilerin yapay metinler yerine doğal metinlerle karşılaşmaları; okudukları ile duygu birliği yapmasında, kültürü fark etmesi ve dersin sıkıcılıktan uzaklaşmasında oldukça etkilidir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine kaynaklık etmesi için seçilen ya da uyarlanan doğal metinler; dersin kazanımlarına, öğrencinin ilgi ve seviyesine dikkat

edilerek sürece dâhil edilmelidir. Kullanılacak metnin günlük dile yakınlığı, bilginin yapılandırılmasında etkilidir. Özellikle hikâyeler bu açıdan ideal ürünlerdir (Haytaoğlu, 2023). Çünkü hikâyeler; sunduğu kesitler, karakterler, merak duygusu ve üslubu gibi unsurları gereği gerçek yaşama yakın edebî eserlerdir. Ancak özgün hikâyelerin okunması iyi bir ders planını gerekli kılmaktadır. Bir metni okumak ve içselleştirmek, sadece okuma becerisini geliştirmeyi amaçlamamaktadır.

Bir metni okumak; dinleme, konuşma, yazma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Türkçenin yabancı dil öğretiminde temel ilkelerin vurguladığı gibi tüm becerilerin bütüncül bir anlayışla verilmesi gerekmektedir. Anlama becerileri olan okuma ve dinlemenin; anlatma becerileri olan konuşma ve yazmanın birbirini takip eden zincir sistemi olduğu süreç planlamalarında gözetilmesi gereken çok önemli bir noktadır. Bunlardan hareketle edebî bir metnin salt okunması yerine diğer becerilerle ilişki içinde sunulması gerekmektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Okuma ve anlama bir süreç eğitimidir ve en önemli nokta sürecin nasıl yönetildiğidir. Amacına ulaşmış bir ders planının içinde öğretim durumlarının titizlikle tasarlanması şarttır (Karatay, 2010). Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, okurların metin işleme süresince açık uçlu sorulara maruz kalmaları, sorgulamaları, sözcükler üzerinde düşünmeleri, metinle derin bir etkileşim kurmaları dil becerilerine açıkça yansımaktadır (Wixson, 2017). Bu sayede öğrenciler hem zihinsel hem duyuşsal süreçlerini destekleyen etkileşimli okumalar yaparlar hem de hedef kazanımları içselleştirerek keyifli, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilirler.

Okurun iletişim kurabilmesinde, iç dünyasını harekete geçirmesinde, bilişsel süreçlerinde, söz varlığını zenginleştirmesinde, hislerini, fikirleri ifade edebilmesinde etkileşimli okumanın önemli etkileri olduğu görülmüştür; bunlar da dil gelişimine beceri olarak yansımaktadır (Temizkan ve Atasoy, 2016; Yağlı, 2013).

Bu bilgilerden hareketle metinlerin uyarlanarak özgün yardımcı materyaller yaratılması ve akabinde bu materyallerin çeşitli süreç etkinlikleriyle uygulanması eğitim-öğretim ortamları için gereklidir. Özellikle temel seviyedeki yapay metinlerin daha üstünde girdi sunan özgün metinler, ders kitaplarında sınırlı sayıda yer almaktadır. Bunun yanında özgün metinler, yardımcı kaynak olarak da yeterli nicelikte değildir (Özdin, 2020). Özellikle A2 seviyesinin temel seviye olması sebebiyle

öğrencinin bilgi birikimi göz önünde bulundurulduğunda uyarlama yapmak zorlaşmaktadır. Bu durum özgün eserlerden yararlanılmasının önünde engel oluşturmaktadır. Ayrıca uyarlamalar konusunda uzmanların ortak ve sistemli bir yol izlemesinin güçlüğü, gerekli eğitimlere ulaşmanın zorluğu ve alanda bu konunun yeterince yaygınlaşmaması gibi noktalar da özgün eserlerden yararlanılmasında problem olarak görülebilir. Çalışma kapsamında Türk edebiyatının önemli isimlerinden Orhan Kemal’in yaşamı, sokağı, insanın iç ve dış dünyasını; zengin dil yapıları ve söz varlığı ile yansıttığı “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” hikâyeleri uyarlanmıştır. Ardından uyarlanan hikâyeler, etkinlikler aracılığı ile öğrencilere uygulanmıştır. Eserlerin etkileşimli okunması ile özellikle temel seviye A2 düzeyindeki öğrenciler için kazanımların sürece yayılarak içselleştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunması aracılığıyla öğrencilerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin desteklenerek kalıcı, anlamlı ve keyifli öğrenmeler sunacağı düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yapılan uyarlama çalışmalarının büyük çoğunluğunun sadece uyarlama yapılarak gerçekleştirildiği görülmüştür (Özdemir ve Eroğlu, 2022). Uygulama yapılan çalışmalarda öğrenci verilerinden hareketle yapılan analizler oldukça sınırlıdır. Bu açılardan da araştırmanın alana katkı sunması beklenmektedir.

Bu amaçlarla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. Orhan Kemal’in “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” adlı hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretimine uygun şekilde A2 seviyesine uyarlanması süreci nasıldır?
- b. Orhan Kemal’in “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” adlı hikâyelerinin etkileşimli okunma yöntemiyle uygulanmasının yabancılara Türkçe öğretiminde etkileri nasıldır?

B. Çalışmanın Amacı

Bu çalışma ile Orhan Kemal’in hikâyelerinin A2 başlangıç seviyesine uyarlanıp okunması ile yapay (kurma) metinlerin dışına çıkılması ve bu metinlerin etkileşimli okuma yöntemiyle öğrenci merkezli ve çeşitli etkinlikler eşliğinde ele alınması amaçlanmaktadır. Bu vasıta ile hem özgün eserlerin uyarlanması ile yardımcı kaynak oluşturulması hem de uyarlanmış hikâyelerin etkileşimli okunmasının

yabancılara Türkçe öğretiminde sunacağı etkilerin belirlenmesi hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin uyarlanmış hikâyeler aracılığıyla dil öğrenme sürecini keyif alarak kalıcı öğrenmelerle tüm becerileri bütün olarak ele alabilecekleri öngörülmüştür.

C. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Türkçe eğitimi alanı ile sınırlıdır.
- Araştırma “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” hikâyelerinin sezgisel yaklaşım ile uyarlanıp etkileşimli okuma sürecine dâhil edilmesi ile sınırlıdır.
- Araştırma, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde eğitim görmekte olan A2 seviyesindeki 15 uluslararası öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma 2023-2024 yılı ile sınırlıdır.

D. Çalışmanın Önemi

Çalışma; Orhan Kemal’in “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” hikâyelerinin A2 dil seviyesine göre uyarlanarak öğrencilerle etkileşimli okumalarla paylaşılmasını konu almaktadır.

Okuma faaliyeti, öğrencinin sembolleri anlamlandırmaya çalıştığı ve bunu yaparken önceki öğrenmelerini devreye sokarak yeniden yapılandığı, yazar ile diyalog kurup kendisini de devreye soktuğu bir iletişim kanalıdır (Akyol, 2014: 15-48). Okuyucu, salt harfleri seslendirmenin ya da okuduğunu anlamının ötesinde bilişsel birtakım süreçler geçirmektedir. Sever (2014: 11) okumanın iletişim, algılama ve öğrenmeyi kapsadığını; duyuşsal, bilişsel ve psikomotor boyutlarıyla ele alınması gerektiğini vurgular.

Bu hususta dil öğretiminde bu kapsamlara hizmet edilebilmesi için kullanılacak okuma metnlerinin özenle oluşturulması ya da seçilmesi son derece önemlidir. Derslerin ve sürecin yapılandırılması ve hedef kazanımlara ulaşılmasında; okuma başta olmak üzere tüm becerilerin şekillendirilmesinde dil setleri, yardımcı kaynaklar ve okuma metinleri gibi materyaller önemli işlevlere sahiptir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında, özellikle temel düzeyde genellikle yapay metinler yer almaktadır. Ancak bu metinler öğrencilerin dil

becerilerini geliştirmekte ve öğrencilerin ilgilerini çekmekte kısıtlı kalmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda öğrencilerin hikâyeler gibi doğal metnin öğreticilik gücünden yararlanması oldukça önemlidir fakat doğal metinler olarak adlandırılan bu tür edebî metinler ders materyali olarak oldukça sınırlıdır. Doğal metinlerin öncelikle öğrencinin anlamlandırabilmesi ve okuyabilmesi için hem seviyeye hem de türe uygun şekilde uyarlanması gerekmektedir. Doğal metinlerin uyarlanmadan kullanılması, öğrencilerin bilmedikleri sözcük ve yapılarla karşılaşacakları için olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde doğal metinlerin özellikle temel seviyede uyarlanmadan kullanılması uygun görülmemektedir. Dilin estetik yönünü ön plana çıkararak Türkçenin zenginliklerini gösterecek nitelikteki edebî metinlerin öğrencinin seviyesine uygun şekilde uyarlanarak kullanılması dil öğretimi açısından öğrenciye önemli katkılar sunabilir.

Hedef dil öğretilirken kullanılacak metinler; Türk kültürünü ve tarihini, toplumun özelliklerini yansıtan içeriklere sahip olmalıdır. Kültür kavramı, dilden bağımsız düşünülemez. Bu yüzden kültür etkileşimine dil öğretiminin diğer öğeleri gibi önem verilmelidir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 226). CEFR'e (2021) göre öğrencilerin çoğul dilli, çoğul kültürlü bireyler olarak görülmesi oldukça önemlidir. Dil öğrenen bireyler sosyal aktörler olarak tanımlanırken eğitimciler tarafından öğrencilere, dillerle birlikte kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkların gösterilebilmesi gerekmektedir. Nitekim hikâye edici metin türünün yabancı dil öğretiminde kullanılması, öğrencilerin hedef dildeki becerilerinin ve dil öğreniminin gelişmesinin yanı sıra kültür öğretimi açısından önemli görülmektedir (Ayhan ve Arslan, 2014).

Yabancı dil öğretiminde yararlanılan okuma metinleri, sadece okuma becerisini odakta tutmamalıdır. Metinler, konuşma becerisinin gelişmesine temel oluşturmalı ve aynı zamanda yazma becerisi için de rehber olmalıdır (Bölükbaş, 2015). Bunun yanında edebî metin dil öğrencisine kendini ifade edebilmesi ve diyalog üretebilmesi noktasında katkı sağlamalıdır (Ermağan ve Şavlı, 2015). Çünkü bir dilin edinilmesinin en önemli göstergesi, o dili konuşabilir hâle gelip hedef kazanımları iletişim becerilerine yansıtmaktır.

Bu amaçla eğitim-öğretim ortamlarının zenginleştirilerek çeşitli okuma yöntemleri ve farklı etkinliklerden yararlanılmasında fayda vardır. Bu anlamda

kullanılacak yöntemlerden birisi etkileşimli okumalardır. Towsen ve Gallagher'e (2016) göre metinlerin etkileşimli yöntemle okunması sayesinde, basit zihinsel süreçler yerine; sosyal etkileşim, eleştirel düşünme, yorum yapma, tahmin etme gibi pek çok üst düzey beceri devreye girer ve bununla birlikte sınıfın aktif bir parçası olan öğrencinin dil becerileri, zihinsel ve sosyal becerileri olumlu yönde etkilenir. Etkileşimli okuma yöntemi, farklı bilişsel unsurların eş zamanlı işlenmesi demek olduğu için becerilerin birbiri ile bağlantısını ifade etmektedir. Yalnızca sözcükleri tanımak, okuduğunu anlamak değildir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hikâyelerin etkileşimli okunması; dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile ilişkili, bütüncül bir öğrenme sağlarken süreçten keyif almayı ve kalıcı öğrenmeleri de beraberinde getirebilmektedir. Böylece öğrenci etkileşimli okumalarla hikâyeyi derinleştirir, akranları ile düşüncelerini paylaşır; metindeki sözcük ve yapıları, cümleler arası ilişkileri, hikâyelerin anlatım zenginliklerini fark eder. Hikâye aracılığıyla yürütülen yazma, tartışma, izleme gibi farklı duylara hitap eden etkinlikler, ortamı çeşitlendirir; merak, ilgi ve motivasyonu yükseltir, öğrencilerin sıkılmasının önüne geçer. Öğrenciler; süreçte eleştirel düşünme, empatik düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini sıkça devreye sokarak aktif rol üstlenebilirler. Özünde planlı bir süreci barındıran hikâyeleri okuduklarında estetik haz olarak dil ile ilişkilerini kültür bağlamında da güçlendirebilirler ve metinleri yaşam becerilerine somut katkılar sunan gerçek deneyimler olarak değerlendirebilirler. Birbiri ile iç içe olan süreçler ve sonuçlar, Türkçe öğrenirken uyarlanmış metinlerden temel seviyede yararlanılmaya başlanmasının önemini vurgular.

Mevcut çalışmada belirlenen hikâyelerin A2 seviyesine uyarlanması ve uyarlanan metinlerin etkileşimli okuma yöntemiyle birlikte uygulanması hedeflenmiştir. Belirlenen hedefler doğrultusunda bu araştırmanın yabancılara Türkçe öğretiminde A2 seviyesine hikâye uyarlayarak alandaki yardımcı materyal ihtiyacının karşılanması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Buna ilave olarak uyarlanan hikâyelerin etkileşimli okuma yöntemiyle uygulanmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan etkilerini hem öğrenci görüşleriyle hem de araştırmacı günlüğüyle birlikte ortaya koyulmasının alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada araç olarak kullanılan hikâyelerin alanda yeterli çeşitlilik ve sayıda olmayan uyarlanmış metinlere izlenen yol ile katkı sunması beklenmektedir.

E. Sayıtlar

Öğrencilerin görüşlerini açıkça ve samimi biçimde yansıttıkları düşünülmektedir.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu kısmında, araştırmayla ilgili literatür taramasına yer verilmiştir. Dil, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Avrupa Dil Portfolyosu, yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi, metin türlerinden yararlanma, etkileşimli okuma, metin uyarlama, Orhan Kemal hikâyeciliği ve ilgili araştırmalardan bahsedilmektedir.

A. Dil

İnsanlar, zamanla ve değişen yaşam koşulları ile toplumsallaşma sürecine dâhil olurken kaçınılmaz bir gereklilik olan anlaşılabilmek için ortak bir iletişim aracına gerek duymuşlardır. Dil dediğimiz bu kavrama dair birçok tanım söz konusudur.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük dili; insanların uzlaşmasına dayalı olup anlaşmayı sağlayan, görsel ya da sesli işaretler sistemi; zeban, lisan şeklinde tanımlar (TDK, 2024). Ergin (2007: 7) dili, insanların gizli anlaşma sistemlerini oluşturan, kendine has kaideleri ile gelişen, doğal, canlı bir araç şeklinde ifade eder. Aksan (2000: 11) da dili, şifreleri hâlâ çözülememiş olan, sanattan, bilimden ve toplumdan bağımsız düşünölemeyen mucizevi bir varlık olarak görür.

Dillerin toplumun değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmak gibi çok temel bir işlevi bulunmaktadır. Bu sayede nesiller arasındaki kültürel bağı koruyarak ileriye taşıyan dil; edebî eserleri de canlı tutma görevini üstlenmiş olur. Önceki kuşaklar, ürettikleri yazılı ve sözlü yapıtları aracılığıyla kendilerinden sonraki kuşaklara seslenirler. Bu sayede dil, mekânın ve zamanın ötesinde bir misyona sahip olup kültürün aktarılması ve zenginleştirilmesinde ana mekanizmayı oluşturur (Güngör, 1991: 214). Dilin toplumların tecrübelerini aktarmasının yanında, toplumun belleği olma işlevi söz konusudur. Bireylerin yaşayışı, düşünce yapısı, kültür ve tercihleri dillerin mevcudiyetiyle anlam bulmaktadır. Dilin değişmesi, toplumdaki dengelerin değişmesi demektir. Bu sebeple dil, toplumun özündeki denge sistemi olarak görölebilir. İnsanlar, dilleri vasıtasıyla düşüncelerine şekil verir. Çünkü dil ile düşünce birbirinden ayrılmaz bir bütündür (Akarsu, 1998: 90-91).

Tanımlardan ve görüşlerden hareketle dilin kültürel aktarımı sağlaması, toplumsallaşmanın temelini oluşturması ve özellikle iletişimi mümkün kılması açısından önemli işlevlere sahip olduğu vurgulanabilir.

Bireyler, doğup büyüdüğü toplumun iletişim dilini edinirler. Anne-baba ve yakın çevreden öğrenilen bu dil, kişilerin “ana dili” olarak ifade edilir. Bireylerin yaşadıkları çevreden bağımsız bir iletişim istemi geliştirmesi mümkün değildir. Çünkü her birey toplumun bir parçasıdır. Bireyler zamanla büyümeye başladıkları ortam vasıtasıyla öğrendikleri dillerini çevreleri ile kurdukları sosyal ilişkilerle şekillendirip geliştirebilirler. Ayrıca bireyler, çeşitli gerekçelerle ana dillerine ek başka dil ve kültürlerle tanışarak yabancı bir dili öğrenme eğilimindedirler. Bu durum da “yabancı dil” kavramını ortaya çıkarmıştır. Ancak kişinin ana dili olmayan bu dilin öğrenilmesi birçok dinamiği içinde barındırdığı için hiçbir kitabı ya da öğreticiyi tek başına yeterli görmemek gerekmektedir. Yabancı dil öğretimi; titizlikle planlanıp sürdürülerek zorluk ve sıkıcılıktan uzak şekilde ele alınması gereken son derece hassas ve teferruatlı bir alandır (Barın, 2004). Sürecin planlayıcısı olan Eğitimciler ve alan uzmanlarına bu hususta büyük görevler düşmektedir.

B. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte belirtildiği gibi yabancı dil, ana dil dışındaki dilleri ifade etmektedir (TDK, 2024). Bireyler, doğdukları ve ait oldukları toplumda doğal bir süreç içinde ana dillerini öğrenirler ancak yabancı dil öğrenme süreci oldukça karmaşık bir süreçtir. Yabancı bir dilin öğrenilmesi ana dile göre çok daha uzun bir zaman dilimini kapsar. Bireyin yabancı bir dili öğrenirken özveri ve sabrı son derece önemlidir. Zihinsel ve fiziksel olarak sürece adaptasyon şarttır çünkü bir dili öğrenmek o dilin konuşulduğu toplumu anlamak, toplumun düşünme şeklini fark etmek gibi tepkileri beraberinde getirmelidir (Brown, 2001:1).

Teknoloji, eğitim, bilim, ekonomi, sağlık gibi çeşitli sebepler bireylerin ana dilleri dışında farklı dilleri öğrenme gerekliliğini doğurmuştur. Benzer sebepler doğrultusunda birçok dil gibi Türkçenin de yabancı dil olarak öğretimi konusuna son yıllar rağbet oldukça fazladır.

Farklı milletlerin ve bireylerin birbiri ile anlaşabilmesinin temel şartı dildir. Küreselleşmeyle birlikte sınırların ortadan kalkmasıyla hem bireylerin hem de

toplumların yoğun ilişkiler geliştirdiği günümüzde yabancı dil öğrenmenin önemi artmamaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretimini etkin ve verimli kılmak amacıyla çalışmalar yapılmaktadır (Güler, 2005).

“Kaşgarlı Mahmut”un “Divanü Lugat’it Türk” adlı yapıtıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin temellerinin 11. yy.da atıldığı bilinmektedir. Ardından yabancılara Türkçe öğretimi için “Ali Şir Nevaî” tarafından “Muhakemetü’l Lügateyn” isimli yapıt meydana getirilmiştir. Eser vasıtasıyla Türkçenin değerinin korunması ve vurgulanmasının yanında Türkçenin Farsça karşısındaki gücünün ortaya konması amaçlamıştır.

Ali Şir Nevaî sonrası Türkçeye karşı hassas ve koruyucu bir tutum Karamanoğlu Mehmet Bey’in fermanı ile gerçekleşir. 1277 yılında Konya’da açıklanan fermanla o günden itibaren divanda, dergâhta, mecliste ve sokaklarda yalnızca Türkçe konuşulacağının altı çizilir. İlerleyen zamanla birlikte Osmanlı Devleti’nin güçlenmesi sayesinde diğer ülkeler Osmanlı Türkçesi öğrenmeye ilgi duymuşlardır. Ardından dengelerin değişmesiyle ekonomik, siyasi ve askerî sıkıntılarla birlikte Türkçe, Batı dilleri karşısında güç kaybına uğramaya başlamıştır. Tanzimat döneminde yaygınlaşan Batı dilleri sebebi ile özellikle yabancı okullarda Türkçe dersi verilmesi zorunluluğu getirilmiştir ve Türkçe öğrenme şartı ile yabancı uyruklu öğrenciler de Türk okullarına kabul edilmiştir. Türkçe, I. Dünya Savaşı ile Kurtuluş Savaşı zamanlarında gündeme alınarak Türkçe sözcüklerin kullanılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” aracılığıyla Türkçenin ana dil olarak güvence altına alınmasına yönelik hamleler yapılmıştır. Tüm bu girişimlerin aksine “Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi” konusu geri planda yer almıştır (Şimşek, 2011).

Son yıllarda Türkiye’ye Balkan ülkeleri, Orta Doğu, Türk Cumhuriyetleri gibi pek çok coğrafyadan iş, eğitim, siyasi vb. çeşitli gerekçelerle göçler yaşanmaktadır. Bu durum da Türkçenin öğretilmesi konusunda gelişigüzel bir yol izlenemeyeceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Özellikle savaş gibi mecburi göçler doğuran durumlarda bireylerin kültüre ve dile entegrasyonu hem o bireyler hem de dâhil olunan toplumların ferahı ve uyumu için kritik bir öneme sahiptir. Bu sebeplerle iş, sağlık, eğitim gibi alanlar fark etmeksizin eğitimde, ekonomide, iletişimde ve kültürel uyumda başarı sağlanması amacıyla planlı hareket edilmesi büyük önem taşır. Bu planlamaların başında da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu gelmektedir.

20. yy.da özellikle bu alanın daha disiplinli ve sistemli yürütülebilmesi amacıyla ilk önemli girişim Ankara Üniversitesi tarafından yapılmıştır. Özellikle öğrencilerin eğitim süreçleri ve toplumsal süreçlere anlamlı şekilde dâhil olabilmesi amacıyla Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi gibi kurumların bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri yaygınlaşmaya başlamıştır. Bunların yanında Yunus Emre Enstitüleri, Maarif Eğitim Kurumları ve kurs merkezleri de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yurt içinde ve yurt dışında çalışmalar yapmaktadırlar.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda kurumlar, komisyonlar ve kişiler tarafından çeşitli kaynaklar oluşturulmuştur. Bunlar; seviyelendirilmiş dil setleri, dil bilgisi ve temel beceri alanları için oluşturulmuş kitaplar, sözlükler ve konuşma kılavuzları, özel amaçlı Türkçe kitapları şeklinde sınıflandırılabilir (Bölükbaş Kaya, 2021: 33-34).

Seviyelendirilmiş dil setlerinden bazıları: Altay Türkçe Öğretim Seti (komisyon), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Ankara Üniversitesi TÖMER), Yedi İklim Türkçe (Yunus Emre Enstitüsü), İPEKYOLU Yabancılar İçin Türkçe (İbrahim Dilek), Türkçenin Kapıları 1-II (Yusuf Polat), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe (Editörler: Funda Keskin, Mehmet Yalçın, Fatma Bölükbaş).

Dil bilgisi ve temel beceri alanları için oluşturulmuş kitaplardan bazıları: Anadili Arapça Olanlara Türkçe Öğretimi (Hüseyin Polat), Kendi Kendime Türkçe (DİLMER), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hikâye Seti (Editör: Mahir Kalfa), Almanlar İçin Türkçe Dilbilgisi (Mehmet Hengirmen).

Sözlükler ve konuşma kılavuzlarından bazıları: Araplar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu (Ergin Altay), Yabancılar İçin Türkçe Görsel Sözlük ve Etkinlik Kitabı A1-12 (Editör: Dilek Fidan), Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu (Yunus Emre Enstitüsü).

Özel amaçlı Türkçe kitaplarından bazıları: Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe (Yayın Yönetmeni: M. Yalçın Yılmaz), Akademik Türkçe (Editör: Halit Karatay), Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi İş Türkçesi (Volkan Kurt).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine aracılık eden kurumlar kadar eğitimcilerin de önemli görevler üstlendiği unutulmamalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı kendi iç dinamikleri doğrultusunda belli ilkeler sunar. Barın

(2004) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri şu şekilde ifade eder:

- Dilin hangi ihtiyaç doğrultusunda öğretileceği ve ne kadar zamana yayılacağı önceden planlanmalıdır.
- Derslerin ve oluşturulacak kaynak kitapların her aşamasında dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşmanın ele alınması gerekmektedir.
- Dil öğrencisi ile somuttan soyuta; basitten karmaşığa doğru yol alınması ve öğrenciye tek seferde bir yapının sunulması önemsenmelidir.
- Eğitim-öğretim sırasında verilen bilgilerin ve örneklerin yaşamdan kesitler sunmasına, gerçeğe uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasının sağlanması ve farklı duyularına hitap edilmesi keyifli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Özellikle modern eğitim anlayışı benimsenerek öğretim süreçlerinde teknoloji aracılığı ile görsel ve işitsel materyaller kullanılmalıdır.

C. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Günümüzde birçok ülke gibi Türkiye’de de ekonomik gelişmelerle, ticari alışverişlerle, politik yollarla ya da sağlık, eğitim gibi alanlar vesilesiyle eğitime bakış farklılaşmıştır. Bu nedenlerle bireyler amaçları doğrultusunda bulundukları ülkenin dilini öğrenme eğiliminde olmaktadır. Türkçe öğrenme konusunda da birçok kurum sorumluluk almaktadır. Özellikle Yunus Emre Enstitüleri başta olmak üzere Türkiye Maarif Vakfı, üniversiteler bünyesinde yer alan Türkçe öğretim merkezleri, çeşitli kurs merkezleri gibi kurumlar uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmektedir.

Birçok Avrupa ülkesi için üst kuruluş olan Avrupa Konseyi çeşitli konularda çalışmalara öncülük etmektedir. Bu amaçla, ülkeler arasında belli standartların sağlanabilmesi amacıyla dil öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılmasının gerekliliği doğmuştur. Dil konseyi öncülük ettiği bu çalışmayla, kültürel çeşitliliğin sağlanması ve korunmasını, üye ülkelerle ortak hareket edilmesini, iş birliği sağlanarak uluslararası hareketliliği arttırılmasını amaçlanmıştır. Ancak bu yapılırken modern anlayışın benimsenmesiyle birlikte ulusal çizginin de korunmasının altı çizilmiştir.

2001 yılı itibariyle amaçlar ve hedeflerin açıkça belirtildiği bir kılavuz olarak “Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni” ortaya çıkarılmıştır (Yılmaz, 2021).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni; dil eğitimi veren eğitimcileri ve beraberinde kurumları tek çatı altında toplamakta ve önemli bir kılavuz görevi üstlenmektedir. Bu program, dili ait olduğu kültürle birlikte ele almakla birlikte, seviyeler özelinde sahip olunmasını öngördüğü yeterlilikleri belirtmektedir. Ayrıca program, kişinin becerilerini geliştirmesini ve yaşam rutininde edinmesi gereken gerekli bilgileri önemsemektedir. Bu metinde bireylerin seviyeleri çeşitli kazanımların varlığı doğrultusunda üç aşamalı olarak tanımlanmaktadır.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde; temel kullanıcı şeklinde ifade edilen A1-A2; bağımsız kullanıcı adıyla ifade edilen B1-B2 ve yetkin kullanıcı olan C1-C2 aşamaları mevcuttur. Başvuru metninde dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerileri, bütünü temsil eden “İletişim Odaklı Dil Etkinlik ve Stratejileri” adı altında sunulmaktadır. Okuma, okuduğunu kavrama, sözlü kavrama-görsel/işitsel kavrama başlıkları “Alımlama” kavramıyla ele alınmaktadır. Alımlama; girdiyi alma ve anlamlandırma olarak tanımlanabilir. Konuşma ve yazma becerileri, sözlü üretim ve yazılı üretim başlıkları ile ifade edilip “üretim” adı altında ele alınmaktadır. Üretim; konuşma, yazma, işaretleme gibi etkinlikleri kapsayan yazılı ve sözlü üretimdir (CEFR, 2021).

1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde “Serbest Zaman Okuma Etkinliği”

Dil öğrencisi için genel olarak okuduğunu kavrama kazanımı, tanıdık olan meselelerin yer aldığı, günlük dilin hâkim olduğu basit kısa metinlerin anlaşılabilirdiği şeklinde ifade edilir.

“Serbest Zaman Okuma Etkinliği” başlığında yer verilen ölçütlerde, kişisel farklılıklara bağlı olmakla birlikte, hedef dil öğrencisinin hem kurgu hem de kurgu olmayan metinler olmak üzere farklı türleri okuyabileceği belirtilir. Yaratıcı metinler, çeşitli edebiyat ürünleri, dergi, gazete, makale, biyografi vb. şeklinde sıralanabilir. Ölçek aracılığıyla, anahtar olarak bazı kavramlar ve okuma gelişimi şöyle belirtilmektedir:

- Uzunluk, resim olup olmayışı, metnin türü

- Betimlemelerin basit şekilde insan ve yerlerden hareketle çağdaş ve klasik eserlere doğru çeşitlilik göstermesi
- Dilin basitten karmaşığa doğru bir gelişim göstermesi
- Konuların günlük hayatın içinden olup somut durumları karşılaması ve edebî içeriklere doğru ilerlemesi
- Anlamının zaman içinde derinliği olan olaylara doğru gitmesi; ana hatlarıyla anlama biçiminde başlayıp hem örtük hem açık anlamlarla devam etmesi
- Görsellerden hareketle tahminlerden yola çıkarak büyük ölçüde bağımsız okumalarla ve metin çeşitliliği ile devam etmesi

A2 seviyesindeki temel dil kullanıcısı için sunulan serbest okuma çerçevesi:

- Günlük hayatta kullanımda sıklık gösteren kelimelerle, somut betimlemelerin yer aldığı, aşina olunan durumları konu alan, basit dilde hikâyeleri okuyabilir.
- Kısa anlatıları, çizgi romanları okuyabilir.
- Basit, gündelik dille yazılmış haberleri, dergileri, hayvanlar ve spor gibi konulardaki yazıları, raporları ve kılavuzları anlayabilir, metnin özünü kavrayabilir.
- Bir kişinin yaşamına dair basit dille yapılan betimlemeleri ve hakkında yazılanların çoğunu anlayabilir.
- Basit bir dille yazılmış açık biçimde sunulmuş tahmin edilebilir bir işleyişle verilen kısa bir makalenin ana hatlarını belirleyebilir (CEFR, 2021).

Anlaşıldığı üzere bir hedef dil kullanıcısı için her bir seviye önemli bir aşamayı ifade etmektedir. Başarıya ulaşmış bir dil edinimi için her seviye bir sonraki adıma hizmet etmesi için en verimli şekilde planlanmalıdır. Bu sebeple sürece dâhil edilen materyallerden, ortamın uygunluğu, dersin yürütücüsü, kullanılan öğretim yöntemlerine kadar tüm bileşenler; öğrenciyi yaşama dâhil edecek, iletişim imkânı sunacak, somut deneyimler içermelidir. Böylece her bir seviye bir sonraki adım için yeterli hazırbulunuşluğu sağlamış olacaktır.

D. Dört Temel Dil Becerisi

Tarih boyunca insanların en köklü iletişim yolu dil olmuştur. Dilin tek olmamakla birlikte birçok tarifi yapılmaya çalışılmıştır. TDK'ye (2024) göre dil, bireylerin uzlaşmasını sağlayan ses ve görsellerin oluşturduğu yapıdır.

Günümüz bireylerinin her geçen gün ana dili dışındaki bir dile ait kaideleri öğrenme gereksinimleri doğmaktadır. Küreselleşen dünyada dil hareketlilikleri ikinci dil öğretimine yoğunlaşmayı gerekli kılmıştır. Bu sebeple son yıllarda göç, eğitim, savaşlar, ekonomi gibi birçok sebeple Türkçenin uluslararası öğrenciler açısından hedef dil olarak öğretimi oldukça yaygınlaşmış ve ihtiyaç haline gelmiştir. Bu alanda vakıf ve devlet üniversitelerinin TÖMER bünyeleri, Yunus Emre Enstitüleri ve çeşitli kurs merkezleri tarafından faaliyetler yürütülmeye devam edilmektedir. Dil öğrenmenin yaygın olduğu günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde genel çerçeve iletişim odaklı bir dil öğrenme yaklaşımı ile “okuma, dinleme, konuşma, yazma” olmak üzere dört beceri etrafında şekillenmektedir.

Hedef dili tam anlamıyla öğrenmek; o dilin “okuma, yazma, dinleme, konuşma” şeklindeki dört temel becerisinin kapsadığı yetkinliklere sahip olmayı gerektirir. Günümüzde henüz üniversiteler bünyesinde bir kürsüsü bulunmayan “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” alanı önemini her geçen gün hissettirmektedir. Akademisyenler, uzmanlar ve kaynak hazırlayanlar gibi bu alanda çalışan birçok kişi tarafından ana dilde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dört temel dil becerisine katkı sağlayacak araştırma ve uygulamalara önem verilmektedir. Ancak açık bir gerçek vardır ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bu dört temel dil becerisi bütüncül bir öneme sahiptir. Her bir beceri farklı iç dinamiklere sahip olmakla beraber, bir diğer beceriye kaynaklık eder.

1. Okuma

Okuma, insanın doğumuyla başlayan bir süreç değildir. Sonradan öğrenilmesi aslında gelişebildiği anlamını vermektedir. Başlangıçta mecburiyetle başlasa da akabinde kişiye kendini gerçekleştirme fırsatı verecek kadar geniş bir perspektifte ele alınması gereken evrensel bir alandır.

Anlamlandırma faaliyeti olan ve içten dışa doğru gelişen, karmaşık zihinsel süreçleri içinde barındıran okuma, bireylere farklı dünyaların kapılarını aralar.

Eğitimle edinilen okuma becerisi, gelişiminde çok yönlü unsurlar barındırmasıyla yaşam boyu devam edecek olan öğrenmenin temel taşı oluşturur. “Okumak” hakkında tek bir tanım yapılması güçtür (Kökçü ve Demirel, 2017).

Okuma kavramı, çeşitli sembollerin seslendirilmesi şeklinde algılanabilse de esasen temelinde anlamlandırma faaliyetini barındırır (Day ve Banford, 1998). Akyol (2005) okumayı bireyin önceden öğrendikleri ve yazar ile etkileşime girdiği ve belli bir amaç doğrultusunda yaptığı anlamlandırma süreci olarak tanımlar. Aslında tek yönlü olmayıp etkileşimli bir süreci bünyesinde barındıran okuma, derin bir faaliyettir.

Okuma becerisi dil becerileri içerisinde bilgi sağlama aracı olması özelliği ile diğer becerilerin kullanımı ve iletişim yeterlilikleri açısından çok önemli bir konuma sahiptir (Maden ve Dincel, 2017).

Okuma becerisi gelişen birey, bilgisini ve çevresiyle ilişkisini sürekli olarak geliştirir, yaşadığı toplumun yazılı kültürüyle girdiği diyalog sayesinde zihnindekileri işaretlere dökmekte ustalaşabilir, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder. Okumak sayesinde kendisini pek çok yönde yetiştirme imkânı bulan bireyler karşılaştıkları problemleri geliştirdikleri iletişim becerileriyle kolaylıkla çözerler ve varlık gösterebilirler (Sever, 2004: 18).

Okuma, bireylerin sosyal yaşamdaki varlığını, dünyayı algılama biçimlerini, çevreyi, yorumlamalarını, bilgi sahibi olmalarını, akademik ve bilimsel boyuttaki süreçlerini etkileyen çok kapsamlı bir alandır (Günaydın ve Arıcı, 2020). Öğrenciler, okuma sayesinde düşünme becerilerini geliştirebilir. Duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü ifade edebilmek amacıyla okuma sayesinde kendilerini donatırlar. Sosyal yaşamda bireyler yine okuma aracılığıyla etkin şekilde var olurken duyuşsal gelişimlerine de önemli katkılar sağlarlar. Bunun gibi sebeplerle okuma becerisinin gelişiminde ve eğitim-öğretim ortamlarının planlanmasında, ders yürütücülerine ve eğitim programlayıcılarına büyük sorumluluklar düşmektedir (Kökçü ve Demirel, 2017). Buradan hareketle Türkçenin gerek ana dilde gerek yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde okuma eğitiminin bu farkındalık ve sistemle gerçekleştirilmesinin önemi açıkça görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretiminde, öğrenilmekte olan yabancı dili konuşmak ebette çok önemlidir ancak öncelikle gerçek manada bir öğrenme için okuma becerisini geliştirmek şarttır. Okumak her öğrenci için bireysel tecrübeler

doğurur. Seslendirmeden çok daha fazla kazanımı olan bu alan, sürece yayılmış üç aşamalı faaliyettir. Okuma ve anlama ikilisini “okuma faaliyeti öncesi-okuma faaliyeti sırası ve okuma faaliyeti sonrası” olarak ele almak gerekmektedir (Güzel ve Barın, 2020: 272-275).

Okumak, kitabın başına oturulduğunda harfler ve sözcüklerin arasındaki boşlukları görebilmenin ötesindedir. İşaretlerden anlam çıkarabilmek için önce gözlerin hareketi vasıtasıyla beyindeki nöronlar zinciri metnin yeniden kurgulanmasını sağlar. Bu nöronlar zinciri, okunan metnin doğasına göre değişir. Metne; duygular, sezi, bilgi, ruh ve fiziksel algılama yüklenir. Bu da okuyucunun bu hale nasıl geldiği ve kim olduğu ile yakından ilgilidir (Manguel, 2001: 56).

Kuzu (2003), okuma becerisini edinen bireylerin okuduğu kaynakları özümseyebileceğini ve kitaplardan yararlanma alışkanlığı edineceğini ifade etmektedir. Okuyan birey, sözcük dağarcığını geliştirir; sözcükleri kolayca tanır. Sözcüklerin anlamını fark edebilir, araştırabilir. Okuduklarını kavrar, onlardan hareketle analizler yapabilir ve değerlendirme becerisi gelişir. Bağlam odaklı anlam çıkarma konusunda ustalaşır ve okuma alışkanlığı kazanır. Okuyan bireyin hayal dünyası ve yaratıcı düşünme potansiyeli beslenir.

Buradan da anlaşılacağı üzere “okuma”, aslında bireye öğrenme yolculuğunda en önemli kolaylaştırıcı ve motivasyon kaynağı olduğu için süreçte karşılaşılma ihtimali olan problemler için önleyici bir faaliyet de sunmaktadır. Tüm becerilere kaynaklık eden okuma becerisi aynı zamanda o ülkenin dokusunu kavramaya, kültürünü öğrenmeye de zemin hazırlamaktadır. Okuduğundan anlamlar çıkarabilen bireyler örtük olarak birçok öğrenme gerçekleştirebilir.

Türkçenin bireylerin ikinci dil/yabancı dil olarak öğrenilip geliştirilmesi ya da dört temel dil becerisinin anlamlı ve verimli şekilde sürdürülebilmesi için hedef dilin her bir harfi ve sesinin iyi bir şekilde öğretilmesiyle birlikte iyi derecede sözcük dağarcığının oluşturulabilmesi büyük önem taşır. Bu amaçla seviyeye uygun zengin cümle kombinasyonları sunulması; öğrenenlerin kalıp ifadeler, günlük diyaloglar, kültürel öğeler içeren yazılı kaynaklarla desteklenmesi gerekmektedir. Okuma süreci iyi planlanması gereken hassas bir süreçtir.

CEFR’de (2021) okuma becerisi, “Alımlama” başlığı altında yer almaktadır. Okumak, hem yazılı olanı hem de işaret dilindeki metinleri kavramaktır. Okuma

kavramı amacı olan bir faaliyettir. Bireyler; genel okuduğunu kavrama, yönergeleri okuma, fikir edinmek amacıyla okuma, yazışmaları okuma, bilgi ve savlar amacıyla okuma yapmaktadırlar.

Anlaşıldığı üzere okuma kavramı; genel hatları belli de olsa diğer beceriler gibi öğrencinin merkeze alınmasına ek olarak eğitim-öğretim ortamlarının yürütücülerine ne yapmaları gerektiği noktasında net sınırlar çizmekten geri durur. Buradan da anlaşılacağı üzere hedef dil öğreticilerinin okuma becerisini kazandırmak amacıyla sosyal aktörlere rehberlik ederken iyi gözlemci olup sürecin amaçlarını ve hedef kitlenin ihtiyaçlarını iyi planlayabilmeleri ve harmanlayabilmeleri gerekmektedir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni bir dil öğrencisinin en verimli şekilde nasıl yol alacağı sorusuna “doğru” bir cevap sunmaz. Tarafsız durmayı amaçlar. Dil öğretimine yönelik yaklaşımları program yürütücülerine iletir ancak herhangi bir yaklaşımı özellikle önermez. Çünkü dil, çalışma meselesinden ziyade iletişimsel bir alandır.

O halde okuma becerisine hizmet edecek materyallerin seçimi, işlenişi ve öğrenci ile kurulan diyalogda eğitim ilkelerinin referans alınmasında yarar bulunmaktadır. Bunu yaparken çok kültürlü ortam olan dil sınıflarında bireysel farklılıkların önemsinmesi gerekmektedir. Tüm materyaller her bir hedef kitle için anlamlı olmayabilir. Eğitim öğretim süreçlerinde önemli bir etken husus olan “uygunluk” ilkesi dikkat edilmesi gereken bir yol göstericidir. Ancak genel olarak okuma faaliyetlerinde dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır.

Bu konuda Şimşek (2011) şunları ifade eder:

- Okuma; sezgisel, duyuşsal ve zihinsel boyutta öğrenciyi tetiklemelidir. Böylece zihnin kavrama gücü artar.
- Kullanılacak okuma materyalleri Türkçenin kelime zenginliğini; edebî, bilimsel ve kültürel açılardan yansıtabilmelidir. Bunun için de uygun biçimde tasarlanmış metinler, kitaplar kullanılmalıdır.
- Bağlamın sürdürülebilirliğine imkân tanıyan yardımcı kaynaklardan yararlanılmalıdır. Çünkü bazen ders kitaplarında sıkça tekrar edilmeyen söz öbekleri, çeşitli yapılar ve betimlemeler yardımcı okuma kaynaklarıyla daha rahat pekiştirilir.

- Çocuktan yetişkine kadar, seviyeye uygun olan ve okumaktan zevk alınmasına aracılık edecek metinlerden yararlanılmalıdır.

2. Dinleme

Dilin temel fonksiyonunun kişiler arası iletişimi temin etmek olduğu düşünüldüğünde Türkçe eğitiminin başlıca hedeflerinden birinin de kişinin iletişim becerilerini en iyi noktaya getirmek olduğu söylenebilir (Özbay ve Çetin, 2011). Dinleme becerisi bilişsel ya da bedensel yönden sağlıklı olmanın daha ötesinde bir iyi olma hâlini işaret etmektedir. Ayrıca kişilerin yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak doğrudan etkileme gücüne sahip bir alandır.

Bireylerin dünyaya gelişinden önce harekete geçen dinleme becerisi, okul sıralarına yansımakta ve hayatın her safhasında seslerin anlamlandırılma çabası şeklinde devam etmektedir. Dinleme, birtakım seslerin kulağa ulaşmasından fazlasını temsil etmektedir. Üstbilişsel bir faaliyet olan dinleme, psikolojik, fiziksel ve zihinsel adımları ve ilişkileri kapsamaktadır (Emiroğlu, 2013).

Dinleme becerisini kavrayabilmek amacıyla işitme ile dinleme eylemlerinin aynı kavramlar olmadığına ayırılmasına varılması gerekmektedir. Dinleme, sağlıklı bir işitme organıyla başlamakta fakat sonrasında zihinsel bir süreç olan anlamlandırma ile devam etmektedir (Güzel ve Barın, 2020: 269). İşitmek eylemi kulakla algılamak, duymak; dinlemek ise işitmek için kulak vermek şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Dinleme, konuşan bireyin iletmek istediği mesajı net olarak kavrayabilme ve iletilen uyarana reaksiyon gösterebilme faaliyetidir (Özbay, 2009: 37). Karagündüz (2010) ise dinlemenin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve dinlemenin bilişsel, duyuşsal, psikolojik, eğitsel ve sosyal açıdan karmaşık süreçleri barındırdığına vurgu yapmaktadır.

Sözleri ciddiye alınan ve hassasiyetle dinlenen bireyler karşılarındakini işitmekten ziyade içselleştirebilirler. Bu kişiler, yer aldıkları herhangi bir olayda yüzeysel bir tavır takınmak yerine gelişen durum ve olayların derinliğini idrak etmeye çalışır, nedenler ve nasıllar ile ilgilenirler. Sözleri dikkatle dinlenmiş bu kişiler sorunların üstesinden gelme konusunda başarılı ve öz güvenli bireyler olarak kendilerini gerçekleştirme eğiliminde olurlar (Shafir, 2003: 23-26).

Bireylerin günlük rutinleri içerisinde iletişim ihtiyacından kaynaklanan karşılarındaki kişileri dinleme ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar zaruri ya da

istendik şekilde ortaya çıkabilmektedir. Herkesin dinleme becerisini işe koşma biçimi farklılık gösterebilmektedir. Çünkü son derece özel bir alan olan dinleme, kişinin birikim ve tecrübeleriyle paralel ilerlemektedir. İşitme konusunda engeli bulunmayan her bireyin dinleme konusunda tam bir performans gösterdiği söylenemez. Çünkü bu beceri de diğer beceriler gibi zamanla geliştirilebilir, eğitimle daha kaliteli bir hâle getirilebilir. Ancak dinleme becerisinin geliştirilmesi noktasında yeterli hassasiyet gösterilmemektedir. Emiroğlu (2013), “dinleme”nin kullanılma sıklığına rağmen doğuştan kazanılmış olduğu için ihmal edildiğini vurgulamaktadır.

Eğitimle gelişebilen bu beceri özellikle metin işleme sürecinde etkinlik temelli ele alınmalıdır; bu süreçlerde seçici ve amaçlı dinlemeler oldukça önemlidir. Metin okunmadan önce öğrencinin çeşitli sorularla metinle etkileşime girmesi, metin dinlendikten sonra etkileşim halinde olmaktan çok daha fayda sağlamaktadır (Temur, 2010).

Süreç temelli olan bu beceri beraberinde hatırlama, neden-sonuç ilgisi kurma, ön yargıdan uzak olma gibi pek çok etkenle bütünlük içindedir. Aynı zamanda kişisel bir alan olan dinleme; yaş, dikkat, sabır gibi dinlemeye olumlu ya da olumsuz etkiler verebilecek unsurlarla doğrudan ilintilidir (Emiroğlu, 2021). Amacına ulaşan dinlemeler, sistematik bir dizi planlamayı içinde barındırır. Bunlar da genel olarak dinleme tür, teknik ve stratejileri biçiminde ifade edilebilir.

Gelişigüzel olmayan bir dinleme süreci için dinleyicilerin aktif birer dinleyici olabilmeleri hususunda bazı önemli farkındalık ve tecrübeler gereksinim duyulmaktadır (Melanlıoğlu, 2011). Böylece dinleyici, hedefleri doğrultusunda planlı ve istendik bir yol izlemeyi, dinleme alışkanlığı hâline getirebilir. Melanlıoğlu (2016) uluslararası öğrencilerle yaptığı çalışmada başarılı bir dinlemenin yalnızca üstbilişsel faaliyetlerin devreye sokulmasıyla elde edilebileceği, dinlemenin basit bir faaliyet olmadığı sonucuna varmıştır.

Anlaşıldığı üzere dinlemenin gereklilikleri, öğrenci ve hedef dil yürütücüsü açısından üstünde durulması gereken noktalardır. Amaç belirlemek ve kendilerini tanımakla işe başlaması gereken öğrencilere, eğitimcilerin planlı süreçler ve doğru kaynaklarla destek olması çok önemlidir.

Türkçeyi hedef dil olarak edinmekte olan öğrenciler, Türkçe eğitim-öğretim faaliyetleri süresince yaşama hazırlanırlar ve başta iletişim odaklı dinleme amacı

taşırlar. Özellikle üniversite öğrencileri günlük yaşantılarının devamlılığında yeterli gördükleri donanımları ile eğitim-öğretim görecekları bölümlere yerleştiklerinde özellikle bilgi edinmek maksadıyla çeşitli dinlemelere maruz kalırlar. Kısacası dinlemenin amaçları değışmekle birlikte, dinlemede takip edilecek yollar ve dinlemenin yeri de hayatımızda farklılık gösterebilir. Bu sebeple dinlemeyi aktif bir anlamlandırma süreci olarak görmek, gerek eğitim hayatında bilgiye ulaşmada gerek günlük hayatı kolaylaştırmada önemli bir farkındalıktır. Her bir becerinin birbirini desteklemesi bakımından; iyi bir konuşma performansı demek başarıya ulaşmış bir dinleme demektir. Aynı zamanda başarılı bir dinleme; iyi bir yazma, okuma ve dinleme ile gelişen zihinsel süreçlerin ifade gücüne yansıması anlamına gelmektedir. İyi bir sesletim, üzerinde durulmuş eğitim ortamlarını ve özenli dinleme kaynaklarını gerekli kılmaktadır. Kısacası, bütüncül olarak eş zamanlı yürütülmesi gereken faaliyetler, hem birbiri ile iç içe geçmektedir hem de boylamsal olarak zamanla pekişerek devam etmektedir.

3. Yazma

Dil eğitimi, gerek ana dil öğretimi gerekse hedef dil öğretimi olsun konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerilerini içine alır. Bunlardan üretim faaliyeti olan yazma, bireylerin zihnindekileri, tecrübelerini ve gözlemlerini planlı bir bütün olarak aktarabilme becerisidir (İpşiroğlu, 2007).

Hedef dilde öğretim yapılırken dört temel beceri birlikte yürütülür. Ancak bu, tüm becerilere eşit zaman ayırmak gerektiğı manasına gelmez. Emek ve zaman konusunda farklılıklar mümkündür. Burada önemli belirleyici, beceri geliştirilmeye çalışılırken, ona hizmet eden materyalin öğrenciye çok yönlü uyarıcılar olarak sunulması gerektiğidir. Böylece öğrenenin birçok duyusuna hitap eden süreç, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler meydana getirebilir (Eroğlu, 2015).

Yazma becerisi, bu noktada titizlikle ele alınması gereken bir alandır. Ne kadar girdi ile beslenirse o ölçüde gelişecek olan yazma becerisi, öğrencinin motivasyonu konusunda da önemli bir belirleyicidir. Motivasyon da beraberinde öğrenme istekliliğini getirmekle birlikte yazma konusunda önemli bir güçtür. Çünkü zaman alan bu gelişim, iyi bir planlama ve devamlılık gerektirmektedir.

Yabancı dilde yazma, zor gelişen bir beceridir. Sözcükten cümleye doğru bol pratik yapılarak gelişmesi zamanla mümkün olan bir kazanımdır. Özellikle seviyeye

uygun olay yazılarını sürekli devreye sokmak, bu beceriye önemli katkılar sunmaktadır (Kalfa, 2014).

Yazma, bireyin en son geliştirdiği beceridir. Çünkü bu kazanım birçok faktörle doğrudan ilintilidir. Bireyler, dinleme ve konuşma yetilerini okula başlamadan geliştirme imkânına sahipken yazma konusu okul sıralarında titizlikle yürütülen bir alandır. Bireyin ana diline hâkim olması, ana dilindeki yazmaya olan yatkınlığı, ana dil ile hedef dilin alfabe farklılıkları önemli etkenlerdendir. Örneğin ana dili Arapça olan bir öğrenci ile Latin alfabesi kullanan bir öğrenci paralel bir gelişim göstermeyebilir (Boylu, 2019).

Muhakkak her alan için farklı iç dinamikler olsa da yazma becerisi; ihtiyaçlar, öğrenme amacı, geçmiş birikimler ve tutumla doğrudan ilgilidir ve diğer becerilere oranla eyleme dökülmesi açısından oldukça sabır ve sebat gerektiren bir süreç sayılabilir.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde de serbest yazma çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Üretim etkinliklerinden yazılı üretim olarak sunulan yazma becerisini desteklemek üzere belirlenen yazma faaliyetleri “genel yazılı üretim”, “yaratıcı yazma” ve “raporlar ve denemeler” şeklindedir. Dil öğrenenler, insanlar ve durumlar hakkında kısa, hayali, basit yazılar yazabilirler. A2 temel seviyesindeki bir öğrenci; çevreden, günlük hayattan ve eğitim durumlarından bahsedebilir. Bir hikâyeye giriş oluşturabilir, hikâyeyi devam ettirebilirler. Basit hikâyeler yazabilirler, olaylar ve durumları geçmişle ilintili deneyimleri basit seviye bağlaçlarla bütünlük kurarak anlatabilirler. Basit öbekler ve cümleler üretebilirler. Kendilerini ve ilgilerini, bir konu hakkındaki fikirlerini ifade edebilirler (CEFR, 2021).

Yazılı anlatımların yabancı dil öğretiminde hedefi, dili öğrenen bireylerin öğrendiklerinden hareketle uygulamalar yapabilmeleridir. Öğrencilerden beklenen, düşüncelerini ifade edebilme konusunda becerilerini devreye sokmaları ve her konuda yazma cesareti gösterebilmeleridir. Öğrenilenler yazma ile pekiştirildiğinde kalıcılığı sağlanmış olur. Bunun için de dikte ve kompozisyon yazma konusunda çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ancak genellikle konuşma becerisinin öne çıkarılması eğitimcileri ikileme düşürebilmektedir. Öğrenciler, sınırlı sözcüklerle konuşurken bunun aksine yazı yazarken düşünmek, araştırmak gibi faaliyetlerle daha geniş bir sözcük dağarcığı ile meşgul olurlar ve bu ürünlere yansır, daha zengin ve

dilin inceliklerinin hâkim olduğu kompozisyonlar oluşturulabilir. Bu ürünler iletişim becerisini kapsamakla birlikte onun daha üstüne çıkılmasını sağlar. Bu nedenle yazma alanını diğer becerilerden ayrı tutmamak ve geri planda bırakmamak çok önemlidir. Özellikle yabancı dil eğitiminde öğrencinin ne kadar öğrendiğinin kontrolü “hikâye etme yoluyla yazma” çalışmaları ile yapılabilir. Çünkü bu şekilde yaratıcı yazma becerileri öğrenciye kendini ve dünyayı algılama biçimi sunar (Güzel ve Barın, 2020: 283-290).

İpşiroğlu’na göre (2007) yazma, aslında o dile enine boyuna hâkim olmak gibidir. Özellikle üniversite öğrencilerinin kendi gizil güçlerini keşfetmesi yazma becerisiyle yakından ilgilidir. Yazmak,

- Algıları genişletir. Üst düzey düşünme becerilerini besler. Hayal gücünü geliştirir.
- Çevreyi algılama ve gözlem yeteneğini güçlendirir. Bu parçaları bir kurgu olarak temellendirmeyi hedefler.

Yazma çalışmalarına temel seviyelerde sık sık yer verilmesi ve bu çalışmaların takibi, öğrencinin seviyesi ilerledikçe olası problemlerin önüne geçebilir. Her bir yazı çalışması, bir sonraki seviye için kalıcılığa ulaşmış yapılar sağlayabilir.

Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) yaptıkları araştırmada hedef dil öğrencilerinin yazılarında en fazla %74, 44 ile A1 kaynaklı hatalara en az ise A2 kaynaklı hatalara rastlamaktadır. B1 kaynaklı hatalar %20, 88 oranında tespit edilmiştir. Bunun sebebi, ilerleyen seviyeye rağmen öğrencilerin basit yapılarla tecrübelerine devam etmeleri ve temel seviyedeki ana konuları gerekli şekilde içselleştirememeleridir.

Bu nedenle temel seviye, özellikle A2’de A1’in temel konularını da yansıtan yazma çalışmalarını sıkça ve verimli şekilde gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Böylece B1 seviyesine gelindiğinde yeterli birikim ve tecrübe edinilerek süreç geliştirilmeye devam edilebilir.

Yazma becerisinin gelişimine katkı sunacak öneriler:

- Yazma etkinlikleri derslerle sınırlı kalmak yerine çeşitli kulüp, serbest zaman gibi özgür alanlarla desteklenmelidir.
- Seslerin kavratılması konusundaki hassasiyet A1 ve sonrası devam etmelidir.

- Yazma etkinliklerinde hedef grup sadece ders materyalleri ile karşı karşıya bırakılmamalı ve yeni uyarıcılar sunulmalıdır.
- Yazma etkinlikleri; okuma, dinleme, konuşma gibi diğer becerilerle ilişkilendirilmeli.
- Konu ve öğrenilen yapı yazmaya uyumlu bir ikili olmalı ve günlük yaşamdan tecrübeler istenmeye özen gösterilmelidir.
- Her dil bilgisi yapısının yazıya katacağı değer ve anlam hissettirilmelidir (Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017).

Her bir ayrıntı göz önünde bulundurularak, hedef kitle süreç başında analiz edilerek ve yazma becerisi için gerekli zaman tanınarak, iyi tasarlanmış etkinliklerle planlanan eğitim-öğretim ortamları, öğrencinin kendini geliştirmesinin önünü açacaktır.

Sözcüklerle planlı ve istendik durumlar üretebilen öğrenci, sözcükleri cümleler haline getirmekten, paragraflardan ve kitaplardan korkmaz. Tam aksine her bir yazı, onun için kapıları aralanan yeni bir dünya anlamına gelmektedir. Yazabildiğini fark eden öğrenci diğer alanlarda da kendine güvenebilmektedir. Hedef dil öğrencisi, öğrendiği kelimeleri bağlam içinde uygulamaya dökerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturur; cümleleri, bağlaçları, dil yapılarını farklı kombinasyonlarla dener. Öğrenci yazarak hem keyifli bir pekiştirme yolu edinebilir hem de üretime geçebilir.

4. Konuşma

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde alımlama ve üretim faaliyetlerini içeren “okuma, dinleme, yazma ve konuşma alan becerileri” yabancılara Türkçe öğretiminde bireylerin sahip olması gereken temel yeterlilikler olarak görülmektedir. Her dilde olduğu gibi dil öğretim süreci, özünde insanı ve ihtiyaçlarını barındırmaktadır. Bu sebeple konuşma eğitimi; bilişsel, duyuşsal, psikolojik ve psikomotor olmak üzere çeşitli parametreleri içine alan bir süreçtir. Oldukça karmaşık ve kendine has iç dinamikleri olan konuşma becerisinin çok boyutluluğunun farkında olunması yabancılara Türkçe öğretiminde eğitimciler ve öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

Genellikle bir dili bilmenin ölçütü konuşmak olarak görülür. Kişiler ne sebeple olursa olsun kendilerini, duygularını, düşüncelerini ya da ihtiyaçlarını yansıtabilmek amacı ile konuşma becerisinden yararlanma eğilimindedirler. Konuşmanın pek çok

tanımı yapılmasına rağmen ortak nokta olan iki hususa sıkça rastlanır, birincisi iletişim ihtiyacına cevap vermesi; ikincisi sosyal yapıya hizmet etmesidir. Konuşma becerisi, dört temel dil becerisinin odağında yer alır ve bireylerin aynası olma özelliğini taşır. Konuşmak; sanat, kültür, eğitim ve karakter meselesidir. Yaşantımız boyunca kimliğimizi her şeyden önce konuşma becerimiz ifade eder (Özbay, 2003:277). Konuşmak, bir dilin kelimeleri aracılığıyla düşünülenlerin sözlü olarak aktarılması; belli bir konudan söz etmek ve bir konuda sohbet etmek anlamlarına gelmektedir (TDK, 2024). Konuşma, zihinsel bir gayretle ve birikimle meydana getirilen iletilerin dil vasıtasıyla muhabata iletilmesi meselesidir (Adalı, 2003:27). Başka bir tanımla konuşma, fikirlerin, hislerin ve duyguların seslerle oluşturulan dil aracılığıyla karşıya aktarılmasıdır (Demirel, 1999: 40).

Konuşma, ne gerekçe ile olursa olsun yaşamın her anında çokça yararlanılan başlıca beceridir. Bireyler, zamanının büyük kısmında konuşma ile dinleme aktivitelerine yoğunlaşmaktadırlar. Dil öğrenen kişiler tarafından da iletişimi başlatan, sürdüren, kaynak görevini üstlenen ve bunun değişmesini sağlayan iki unsur yer alır. Bunlar, konuşma ile konuşmacıdır. Konuşma, üretici; dinleme, alıcı beceri olarak birbirini etkileyen önemli bir düzeni meydana getirir (Durmuş ve Okur, 2018: 277). Bu sebeple konuşma becerisinin istenen seviyeye erişebilmesi ve akabinde geliştirilebilmesinde o dili öğrenen ile öğretmenlerin önemsemesi gereken bazı ayrıntılar bulunmaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarındaki uygulamalar birbirini takip eden pek çok etkinliği içermektedir. Etkinliklerden alınacak olan fayda, eğitim sürecinin belli bir plan ve sistem ile yürütülmesiyle direkt bağlantılıdır. Bu sebeple konuşma becerisini diğer becerilerle desteklerken, eğitim öğretim ortamlarını öğrenci odaklı yapılandırmak büyük önem taşımaktadır.

İletişimi ve kişinin kendini ifade edebilme amacını merkeze alan konuşma faaliyeti, o dilin kelimelerini, ulamalarını, cümlelerini kavramaktan ve dile getirebilmekten çok daha fazlasını içerir. Yabancı dil öğretimi açısından konuşmak, kendi ana dilinin metodolojisinden uzaklaşıp hedef dil ile düşünmeye çalışmak anlamına gelmektedir. Fakat büyüüp yetişilen ülkenin dil ve kültür ilişkisinden, düşünme biçiminden uzaklaşmak çok da kolay ve mümkün değildir (Polat, 2002). Bu nedenle dil öğretimi yapılırken kişinin tecrübelerini göz önünde bulundurmakla birlikte sürecin dikkatle yürütülmesi gerekmektedir. Her bireyin dil öğrenme yolculuğu oldukça özeldir.

Yabancı dil öğrencilerinin en fazla zorlandıkları alan konuşmadır. Bir metni okumak, konuşulanları dinlemek veya düşünceleri yazıya geçirmek konuşmak kadar güç olmamaktadır. Ancak öğrenilenlerin zihinde işlenerek dil aracılığıyla sözcüklere yansıtılması birçok teorelin pratiğe dökülmesi demek olduğundan oldukça kapsamlı bir süreçtir (İşcan ve Karagöz, 2016).

Öğrencilerin en çok geliştirmek istedikleri alan olan konuşma becerisi, ders yürütücülerinin ortama dâhil edeceği tekdüze aktiviteler yerine, değişik durumlarla ilgili konuşmalarla, öğrencilere verilen rollerle, grup tartışmalarıyla geliştirilebilir. Bunun için öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sınıf ortamları, öğrenci motivasyonunu arttıracaktır ve konuşma becerisi önemli düzeyde gelişecektir (Karataş ve Kartallıoğlu, 2006).

Dinleme ile doğrudan bağlantılı olan konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğrenciler farklı dinleme etkinlikleriyle karşılaştırılmalıdır; dile, sözcüklere, harflere hatta hedef dilin kültürüne karşı aşinalık oluşturulmalıdır. İyi bir telaffuz ve hedef dilin ait olduğu toplumun kültürüyle tanışmak gibi unsurlar, öz güvenli öğrenciler yaratacaktır. Öğrenciler bütünüyle anlaşıldığı takdirde dil öğrenme sürecinde endişe yerine keyif hissedeceklerdir. Hatalara karşı verilecek geri bildirimler, konuşan öğrenciyi beklerken gösterilen sabır, öğrenciye sunulan esnek zamanlar gibi birçok parametre dil öğrencisi için oldukça hassas konulardır. Bu sebeple dil öğreticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

Toplumsallaşma sürecinin temelini oluşturan konuşmanın iletişim yönünü geliştirmek için sınıf içi grup tartışmalarına, drama çalışması ve hikâye anlatımlarına fırsat verilmelidir. Böylece öğrenciler hem sosyal hem de bilişsel olarak gelişim gösterebilirler (İnal, 2020).

Durmuş (2019), dil öğreticilerinin bazı yeterliklere sahip olmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Bunlardan bazıları:

- Öğrenciyi merkeze alma prensibi olmalı.
- Sınıf içi ya da dışı olmak üzere teknolojiden faydalanabilmeli.
- Pedagojik açıdan belli bir seviyede olup kriz yönetimine sahip olmalı.
- Mesleğinde uzman bakış açısı geliştirmeli ve bulunduğu ortamda etkin bir birey olarak varlık gösterebilmeli.
- Hedef dilde, iletişim becerisinde ve alan bilgisinde yeterliliğe sahip olmalı.

- Öğrenciyi tanımada ve kültürleri devreye sokma konusunda yetenekli ve planlı olmalı.

E. Okuma Metinleri

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders içi ve ders dışı materyallerin öğrenciye rehber olması noktasında birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim öğretimde araç olarak kullanılacak materyallerin basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta, yaşamla bağdaşık bir düzende oluşuna dikkat edilmesinin yanında dört temel dil becerisine doğrudan ya da dolaylı olarak hizmet etmesi başarıya ulaşmış bir dil eğitimi açısından oldukça önemlidir. Dil eğitiminde hedef dilin kazanımlarının edinilmesinde kullanılan materyallerin özellikle yazılı metinlerden bağımsız olması düşünülemez.

Okuma eğitiminin verildiği ortamlarda, alanda hazırlanan kaynak metinlerde dört dil becerisinin ilişkisini kavramak gerekir. Çünkü dil ve dil kazanımına hizmet eden her bir faktör ile birey sosyalleşir ve varlık gösterir (Arıcı ve Taşkın, (2019). Özellikle okuma metinleri konuşma becerisine hazırlık görevi üstlenirken yazma becerisi için de öğrenciye güvenilir bir rehberdir. Kısacası anlama ve anlatma becerileri için dil öğretiminin odağında olan okuma metinleri öneminin kavranması ve titizlikle kullanılması gereken eğitim materyallerindendir.

1. Kurgu (Yapay) Metinler ve Özgün (Doğal) Metinler

Yabancı dil eğitiminde okuma metinleri; “kurgu (yapay) metinler” ve “doğal (özgün) metinler” şeklinde iki kategoride ele alınmaktadır. Özgün metinler, gerçek yaşam deneyimleri sunan, okuyucuya yaşamında yardımcı bilgileri aktaran metinlerdir. Yapay metinler ise hayatla doğrudan özdeş olmayan fakat bunu amaçlayarak oluşturulmuş metinlerdir ve öğrenilecek konuya dair planlı bir sistemi barındırır. Hedef üniteadaki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri öğrenciye vermeyi amaçlayan metinlerdir.

Doğal metinler hayatın içinden olup dilin estetik yönünü aktarabilmeyi hedefler nitelikteyken yapay metinler edebî kaygıdan uzak olup temelde dilin işlevini ilgili kazanım doğrultusunda öğrenciye göstermek için üretilmiştir.

Metinlerin özgün (doğal) ya da kurgu (yapay) olduğunu metnin kaynağı belirlemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinden eğitim-öğretimde yararlanılan metnin kaynağı bilinmekteyse metin, “özgün” yani “doğal” metin kapsamında değerlendirilmektedir (Akat, 2022). Örneğin Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe dil setin A1 ders kitabında özgün metin bulunmazken A2 ders kitabında “Keloğlan ve Sihirli Tas” adlı masal, “Eşeğin Sözü” adlı Nasreddin Hoca fıkrası” özgün eser olarak ifade edilebilir. Aynı şekilde C1 ders kitabında Haldun Taner’in “On İkiye Bir Var” ve Reşat Nuri Güntekin’in “Aşk Mektupları” adlı uyarlanmış eserleri özgün metinler olarak değerlendirilebilir. Dil öğrenen bireyin seviyesine uygun hedef kazanımları barındıran yemek tarifi, tanışma diyalogu gibi metinler yapay metin sınıfına dâhil edilebilir.

Günlük yaşam pratiklerini yansıtan bazı metinler kaynak gösterilmesine gerek duyulmaksızın özgün metin olarak kabul edilebilir. Yedi İklim B1 ders kitabında yer alan “Altınkanat Buzdolabı İçin Garanti Belgesi” bir garanti belgesi formatında üretildiği için özgün metin olarak değerlendirilmiştir. Özgün ve Yapay metinlerle ilgili genel bir çıkarıma varmak gerekirse Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde her seviyede kurgu metinlerin özgün metinlerden daha az olması, özgün metinlerin daha çok yer alması gerektiği vurgulanmasına rağmen metinlerin uyarlanması konusundaki güçlük sebebi ile özellikle temel seviyelerde özgün metinlerin kısıtlı kullanılması bu alanda önemli bir eksikliktir (İltar ve Açık, 2019).

Dil öğretiminde her iki tür metin de önemli bir yere sahiptir. Ancak özgün metinleri ele aldığımızda derste öğretilmesi gereken yapıların yanında doğal süreçleri de sunan, öğrenciye somut örnekler aktaran, hedef dilin kültürünün izlerini taşıyan ve iletişim becerisini destekleyen metinler olmasına rağmen, öğrencinin dil düzeyinin çok üstünde olması sebebiyle sınıf ortamında doğal özgün metinlerden yararlanılması güçtür. Özgün metinlerin öğretim materyali haline getirilmesi için uyarlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi durumda özellikle başlangıç seviyelerinde metni okuyabilmek ve anlamlandırabilmek mümkün olmamaktadır.

Başlangıç seviyesinde metinlerden yararlanırken anlaşılır girdiyi rehber edinmek önemli bir noktadır. Bir yabancı dil programında hedefe ulaşmak; anlamlı ve başarılı bir süreç elde etmek doğrudan anlaşılır girdiler ile alakalıdır. Yani başarı, anlaşılır girdinin niteliği ve niceliğine bağlıdır. Bu sebeple ders hazırlığı yapılırken hem ders içi hem de ders dışı ortamlar öğrencinin anlaşılır girdilere maruz kalabileceği

şekilde tasarlanmalıdır (Krashen, 1989; 1998; 2000; 2003; Ellis, 1994; 1997 akt. Işık, 2008). Eğitim-öğretim süresi boyunca öğrencinin seviyesi, ilgisi, ön bilgileri, edinmesi gereken hedef kazanımlar gibi anlaşılır girdiye hizmet edecek birçok parametre gözetilerek metinlerin kurgu ya da özgün olması doğrultusunda ders planlamaları titizlikle yapılmalıdır.

2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bilgi Verici Metinler ve Hikâye Edici Metinler

Metinler, belli bir sıra ve mantık örüntüsü içinde meydana getirilirler. Amaçları doğrultusunda bilgilendirici metin ve hikâye edici metin şeklinde sınıflandırılabilir. Genellikle bilgi vermeyi amaçlayan, somut ifadelerin geniş yer tuttuğu, anlatıcının izine rastlanamayan nesnel anlatımla ele alınan metinler, bilgi verici metinlerdir. Okuyucu, bu metinlerden bilgi almaya odaklanır. Bilgi verici bu metinler günlük yaşamda somut karşılığı olan açık iletilere sahip metinlerdir. Bu metinler genellikle basit cümleler ve sade bir üslupla ele alınır (Kolaç, 2009: 603).

Bilgi verici metinler, başlangıç seviyesi itibarı ile hedef dilin öğrenilmesinde sıkça kullanılmakla birlikte dil öğrencisinin hayatına ve ihtiyaçlarına doğrudan hizmet eden, doğal dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçasıdır. Yabancılar Türkçe öğretimini hedefleyen kaynak kitaplar ve dil setlerinde bilgilendirici metinlere çokça yer verilir. Öğrencilere günlük yaşam pratiklerindeki zinciri sezdiren bu metinlerin yanında onların iç dünyalarına seslenecek, dil ile yakınlık kuracağı, farklı düşünme stratejilerine hizmet edecek ve öğrenirken süreçten keyif alacağı hikâye edici metinlere yer vermek önemli bir gerekliliktir. Böylece öğrenci beceriler bütününde gelişme ve zihinsel, duyuşsal ve kültürel açıdan çok yönlü gelişim gösterme imkânı bulabilmektedir.

Bu amaçla, kişide bilginin ötesinde hayatı derinleştirip zenginleştirmeye hizmet eden, yaratıcı düşünmeye, hayallere fırsat veren hikâye edici metinler eğitimde önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2002: 88).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kaynak metinlerin edebiyatımızın zenginliğini, dilin estetik yönünü, toplumun kültürel geçmiş ve yaşantısını yansıtan hikâye, masal, fıkra, mektup, roman gibi birçok özgün eserden seçilmesi dil öğrenme sürecine anlamlı katkılar sunar. Özellikle öğrencilere sunulan hikâyeler, güdülenmeyi sağlayıp öğrencilerin ilgisini çekme noktasında sıkça tercih edilmelidir.

Dil öğretimi yapılırken hikâyeler, söz varlığını genişletir, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlar. Kültür ögesi olarak da görülen dil, hikâyelerde yer alan kişilerin başından geçen olaylar ekseninde okuyucuyu içine çeker, okurun keyif almasını sağlayan bir üslupla kendisini gösterir. Okuma ve öğrenme sürecinde hikâyeler, öğrenciler için süreci çekici hale getirir (Yılmaz, 2021).

Özellikle hedef dil öğrencisini gerçek yaşama hazırlama fırsatı sunan hikâye edici metinler, zihinsel süreci aktif kılması amacıyla oldukça önemlidir. Hikâyelerde karşılaşılan karakterler, durum ve olaylar, ilişkiler, mekân ve zaman gibi unsurlar önemli detaylardır. Lüleci'ye (2017) göre insanı anlamlı hale getiren en önemli olgulardan biri kişinin mekânla olan etkileşimidir. Çünkü insan ilişkiler sonucu oluşan bir deneyim ya da deneyimler sonucu meydana gelen ilişkiler örüntüsüdür.

Hikâyedeki mekânlar ve örüntüler gibi her bir unsurla etkileşime geçen okur, metindeki olay sayesinde, çeşitli problemleri çözmeyi öğrenebilir, diyaloglarda verilen çatışmaları fark edip çözümleri deneyimleyebilir, toplumdaki karakterlerle tanışıp sözcüklerle ve cümlelerle bağlam içinde tekrar tekrar karşılaşabilir. Betimleme ve sözcüklerle çizilen resimleri, kısacası dilin etkililiği ile temel seviyedeyken karşılaşarak kendini Türkçe ifade edebilme arzusunu besler. Bu amaçla Türkçenin öğretiminde öğrenciye materyal sunarken son derece titiz ve planlı bir süreç izlenmesi gerekmektedir.

Öğrenci ile buluşturulacak eserin öğrenilen dilin estetik yönünü vurgulaması, toplumun yapısını ve kültürünü hissettirme özelliğine sahip olması gerekmektedir. Dil öğrenirken o dili konuşan toplumun kültüründen soyutlanmak mümkün değildir. Kültür, dil öğrenme sürecinin güçlü bir ögesidir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 226).

Bu nedenle öğrencilerin bu bağlantıları en canlı ve estetik haz içinde fark edebilecekleri metin türlerinden biri olan hikâyelerin öğrencilere uygun materyallere dönüştürülerek ve etkileşimli şekilde planlanarak sürecin başından itibaren ortama dâhil edilmesi türe dair farkındalık kazandıracak ve hedef dili öğrenenler açısından anlamlı deneyimler sunacaktır.

Ancak birçok tür gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de hikâye türünde uyarlanmış özgün metin yeterli sayı ve çeşitlilikte değildir. Kaynaklar öncelikle öğretimdeki hedef kazanımlara hizmet eden kurgu metinlere öncelik vermektedir. Bu metinler ders esnasında konunun kavranması için önemli ve şart olsalar da eğitim-

öğretimin sürece yayılmasında ve ders dışına taşınmasında yeterli sayıda değildir. Sadece ders içinde değil, serbest zamanlarda da okuma imkânı sağlayabilecek bu metinler, öğrencinin okuma tercihi haline geldiğinde hedef dili yaşantıya daha çok dâhil etme imkânı sunabilir ve dile verilen değer artabilir.

Edebî metinler, yabancı dil öğretiminde gerekli olan dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil kullanımının (doğru telaffuz, dilbilgisi, kelime bilgisi) doğru şekilde öğretilmesinde kıymetli birer materyaldir. Bunun yanında mantık, muhakeme, gerçek yaşam izleri, sebep sonuç ilişkilerini sunma, ilgi çekici olma, duygu ve düşünceleri harekete geçirme gibi açılardan da hikâyeye, eğitimin ilk yıllarından itibaren özellikle öne çıkmaktadır (Akay, 2021).

Bunların yanında öğrencilere dil bilgisi hedefleri de özellikle okuma metinleri aracılığıyla sezdirilerek verilmesi gereken kazanımlardır. Özetle, dört temel dil becerisine hizmet eden dil bilgisi kazanımları için metinler son derece işlevseldir. Bu sayede dil bilgisi öğretimi de dört temel becerinin yapılandırılmasında önemli bir temel oluşturur.

Göçer (2015), dil bilgisi öğretiminin bağlamdan hareketle yani bütün olarak ele alınması gerektiğini, metnin içinde bağlam odaklı sunulan hedef yapıların daha anlamlı hale gelip öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığını belirtir. Kalıcı öğrenmelerin de ezberden uzak bir anlayış benimsenmesine fırsat sunduğunu aktarır. İşlevsel bir yol izlemekle dil bilgisi kazanımının diğer becerilere yansıdığını ve temel becerilerin aktif ve etkileyici kullanılmasına imkân verdiğini vurgular. Böylece kavranmış dil yapıları sayesinde öğrencinin yaşam kalitesinin, iletişim gücünün artacağını ifade eder.

Sonuç olarak nitelikli özgün eserlerin materyal olarak değerlendirilmesi öğrencinin ilgisini çekecek, onlarda merak uyandırarak odaklanma sağlayacaktır. Edebî değer taşıyan hikâyeleri bu amaçla kullanmak kuralları öğrenciye direkt vermektense estetik bir bağlam içinde sunmak basit, keyifli ve anlamlı bir öğrenme yolu oluşturacaktır, iç motivasyonu harekete geçirecektir. Aynı zamanda Türk edebiyatına ait bir eserin farkında olabilmek, öğrencide dile dair entelektüel bakış açısı oluşturabilmesi açısından önemlidir.

3. Orhan Kemal Hikâyeciliği ve “Çikolata, İki Buçuk, Elli Kuruş” Hikâyeleri

Orhan Kemal, 1914 yılında Adana’da dünyaya gelmiştir. Asıl adı Mehmet Raşit öğütçüdür. Edebiyat dünyasıyla tanışması şiirleri aracılığı ile olan Orhan Kemal,

oyun ve senaryo türlerinde de çalışmıştır. Ancak toplumcu gerçekçi bakış açısına sahip olan yazar; romancı ve hikâyeci kimliği ile öne çıkmaktadır. Eserlerinin alt yapısında “insan” kavramı vardır (Uğurdağ, 2020).

Nazım Hikmet’in kendisini yönlendirmesiyle öykü ve roman yazmaya başlayan yazar, 1950’li yıllarda kendisini edebiyat dünyasına usta bir yazar olarak kabul ettirmiştir. Orhan Kemal’e göre iyi bir romancı demek, kalıplara takılmadan, kendini yenileyerek yola devam edebilen kişi demektir. Bunu mümkün kılan unsurların da “okumak” ve “eleştirmek” ikilisi olduğunu vurgulamaktadır (Bakır, 2018: 53).

Orhan Kemal, edebî kişiliğini yansıttığı eserlerinde genellikle adaletsizliği, toplum çatışmalarını, yoksulluğu, kadının, işçinin, çocuğun yerini, göçle beraber yaşanan zorlukları güçlü diyaloglarla okura yansıtır (Uğurdağ, 2020). Okur ile yazarın geçmiş ve geleceği içinde barındıran metinler aracılığıyla bir araya gelebilmesi mümkündür. Bunu sağlamada en büyük etken, metinlerdeki söz varlığı ve yazarın kullandığı dildir. Kullanılan dilin hem yazarı hem de toplumu temsil edebilmesi büyük önem taşır. Orhan Kemal dil unsurlarını eserlerinde sıkça kullanmaktadır (Akın vd. 2018). Dil; dünya ile insan arasında bağ kuran, gerçek yaşantıları, kurmaca bir evrene yansıtarak bireylerin çevresini anlamlandırma şeklini belirleyen ve bireyde düşünceler üretip bunları iletebilme becerisini geliştiren değerdir (Börekçi, 2009: 8).

Orhan Kemal’in dil ve üslubuna bakıldığında söz varlığını yapıtlarına aktarması, dil öğrencileri için çeşitli verilerin somutlaştırılması anlamına gelmektedir. Çalışmada tercih edilen hikâyelerde; ikilemeler, günlük yaşam içinde sıkça kullanılan sözcükler, sıfat ve zarf grupları, dua, beddua gibi dile güç ve güzellik katan birçok unsura rastlanmaktadır.

Orhan Kemal’in sade dili ve zengin anlatımı ile gerçek yaşamı, yaşamdaki krizleri, çeşitli duyguları gözler önüne sermesi okuyucuda dilin kullanımına etkili bir model oluştururken kültüre; tanıdık bir dünyaya aşinalık hissi uyandırmaktadır. Herkesin hayatından izler bulacağı bu hikâyeler, söz varlığına, dil yapıtlarına, dört dil becerisine hizmet edeceği gibi öğrencide okuma zevki uyandıracak nitelikte yapıtlardır.

Orhan Kemal, hikâyelerinde karakterlerin bir tiyatro sahnesinde oynadığını hissettirir; gösterme tekniği ile okura olayları resmeder. Yazar, hikâyelerindeki

diyalogları okuyucuyu yormayacak biçimde ve ideolojisini yansıtmadan kaleme alır. Çalışmada kullanılan iki hikâyenin Orhan Kemal'in yazarlık hayatının zirvesinde ortaya koyduğu “Önce Ekmek” adlı eserinden alınmış olması da bu sebeplerle önemlidir. Yazar, pürüzsüz bir dille karakterlerini şiirsel bir havada konuşturur; İstanbul sokaklarındaki yoksul insanların yaşamını nesnel şekilde okura aktarır (Bakır, 2015).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hikâyelerin kısa olması ve anlaşılır ifadeler barındırması özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilere başarma duygusunu aşılayarak dile karşı sempati besleme konusunda da rehber olabilir. Orhan Kemal'in hikâyelerindeki diyaloglar, okurken olay ya da durumun zihinde tasvirine imkân kılan gerçek yaşamdan kesitler sunar biçimdedir. Bu sebeple başlangıç seviyesindeki bir öğrenci hikâyeleri okurken kendisini rahat hissedebilir. Eserlerin sonunda ve bütününde değinilen toplum gerçekleri ve iletilen mesajın anlamlı oluşu, okurlar için tercih sebebi olabilmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda eserleri uyarlanmadığı için bu çalışmada değerlendirilmek istenmiştir. Orhan Kemal Hikâyeleri, A2 seviyesi kazanımları düşünüldüğünde sınırlı dil yapılarına ve kısıtlı söz varlığına rağmen derinliği korunarak sadeleştirilebilir. Böylece hikâyeler, estetik değerini koruyarak okur dostu metin özelliklerini okura yansıtabilir.

Yapılan çalışmada Türk edebiyatında romancılığı ve hikâyeciliği ile günümüzde hâlâ varlığını sürdüren Orhan Kemal'in hikâyelerinin yabancı dil öğretiminde materyal olarak kullanılması ve süreç etkinlikleri ile etkileşimli okumalarla desteklenerek sunulması hedeflenmiştir.

Seçilen hikâyelerin özellikleri:

- Olay örgüsüne sahip olması
- Süreç planlamasını sekteye uğratmayacak şekilde ders sürelerinde işlenebilir uzunlukta olması
- Hikâyelerin dili ağır olamamakla birlikte benzetme, pekiştirme, ünlemler, kalıp ifadeler gibi dilin inceliklerine rastlanabilmesi
- Günlük konuşmalara yakın diyaloglar sunması
- Merak uyandıran, şaşırtıcı noktalar barındırması
- Evrensel ve toplumsal gerçeklere değinmesi
- Duyguları harekete geçirmesi

- Daha önce Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmamış eserler olması

Çikolata hikâyesi:

Hikâye, abla ve erkek kardeşin küçük bir kız çocuğunu çikolataya imrendirmeleri etrafında kurgulanmıştır. Ana karakterler, abla, erkek kardeş ve komşunun kızıdır. Hikâyede, abla ve kardeşin kendilerince görgülü davranmaya çalışmaları ancak bunu yaparken kendileri gibi olmayan yoksul bir kızı dışlamaları, kendi yaşantılarına imrendirmeleri söz konusudur. Küçük kız, onlar gibi olmak ister. Çatışmalar esnasında küçük kız; abla ve kardeşine kendisini olduğundan farklı yansıtmaya çalışırken duygusal geçişler yaşar. Çikolataya ulaşabilecek zenginlikte olmamasına rağmen hayalinde yarattığı aileyi ve imkânlarını gerçekmiş gibi yansıtır. Anlatı boyunca küçük kız, güçlü ve gururlu durmaya çalışır ancak hikâye; küçük kızın, erkek kardeşin yere attığı çikolata paketini alıp kendini gizlediği bir sokak ortasında çaresizlikle yalaması ile son bulur.

İki Buçuk hikâyesi:

Hikâye; karamsar, endişeli ve kendi ile kavgalı ana karakterin minibüs yolculuğunu konu alır. Yolcu, yaşadığı tecrübeleri sonucu ruh hâlinde ani dalgalanmaları olan bir karakteri işaret etmektedir. Hikâyede yolcunun para üstünü açıkça istemekten kaçınması ve bunun kendisine verdiği huzursuzluk anlatılmaktadır. Hikâyenin ana karakteri olan yolcu, şoförün diğer yolculara para üstünü vermesine rağmen kendisine vermemesine birçok anlam yükler. Yolcu, şoför ile kafasının içinde kavga ettikten sonra durumun tam olarak düşündüğü gibi olmadığını anlar. Yolcunun sandığının aksine şoför, yolcu inmek üzereyken ona parasının üstünü verir. Olay, yolcunun utanarak oradan uzaklaşmasıyla son bulur.

Elli Kuruş hikâyesi:

Bu olay öyküsü, zorlu kış mevsiminde babası tarafından terk edilen bir çocuğun yaşamını konu alır. Ana karakter olan gazeteci çocuk, çocuk işçileri, yoksulluğu, okuma azmini işaret etmektedir. Ana karakter, ailesine ve özellikle kardeşine destek olmak için gazete satmak zorundadır. Böylece hem kendisi hem de kardeşi için okul masraflarını karşılayacak duruma gelmeyi, ileride merhametli bir doktor olabilmeyi amaçlar. Bir gün hastalanır ve ilaç alacak paraya ihtiyaç duyar. Çocuğun ilaçlarını alabilmesi için gazete sattığı bir müşterisi ona yardım etmek ister. Gazeteci çocuk borç olarak kabul ettiği ilaç paralarına karşılık müşterisine her gün bir

gazete getirir. Böylece ilaç parasını borcunu yavaş yavaş kapatabilecektir. Bir süre sonra gazeteci çocuk gazete dağıtmaya gelmez olur ve yerine -ana karakterin kardeşi- başka bir çocuk kapıya gelir. Abisinin borcunu kapatmak için kalan son gazeteyi müşteriye vererek ondan özür diler. Ardından abisinin öldüğünü, bir gün evvel gömdüklerini ekler. “Gazete, havadis...” diyerek işine kaldığı yerden devam eder.

F. Metin Uyarlama

Dil öğretim sürecinde öğrencinin metni anlaşılır şekilde ele alabilmesi önemli bir noktadır. Buna uygun olarak malzemeler ya doğrudan bu amaçla oluşturulur ya da düzeye uygun şekilde sunulabilmek için değiştirim/uyarlama yolu tercih edilir. Öğrencinin sınırlı dil yetisinin gözetilmesi, metinlerin materyal olarak kullanımında bir esastır (Durmuş, 2013b). Bu sebeple uzmanlar, metinlerin okunabilir ve anlaşılabilir olması amacıyla bir dizi değişikliğe giderler yani uyarlama yaparlar. Eğitimin her safhasında uyarlanmış edebî metinleri kullanma gereksinimi doğabilir. Öğrenciye uyarlama yapılmadan verilen metin, anlama noktasında hayal kırıklığı yaşatabilir ve motivasyonu düşürebilir. Eğitimde kullanılmasının çok yönlü faydası olan uyarlanmış kısa hikâyeler, zaman zaman olumsuz yanlar barındırsa da dil öğretiminde önemli materyallerdir.

Ders kitaplarına ek olarak öğrenciyi destekleyecek uyarlanmış metinlerin faydaları:

- Özellikle temel seviyede kısa öykülerin uyarlanarak sunulması öğrencide motivasyon sağlar.
- Hikâyelerde farklı insan tipleri ve farklı kültürler öğrenci için önemli bir farkındalık oluşturur.
- Öğrencilerin özgün bir eseri okuması kendilerine güven hissini geliştirir.
- Keyifli bir atmosfer sunarken öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine kaynaklık ederler. (Arıoğlu, 2011 akt. Hişmanoğlu, 2005).

Öyküler, öğrenciler için hatırlama, pekiştirme, problem çözme ve tecrübe araçlarıdır. Öğrenci, hikâyeyle birlikte kültürü tanır ve bakış açısı edinir. Öğrencinin dile hâkim olması kolaylaşır ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir (Gürler, 2017).

Öğrenciler, bilinmeyen yapılardan ve karmaşık söz varlığından arındırılmış metni anlayabilir ancak bu durum ileride bilmesi gereken durumlara önceden maruz

kalmasının önüne geçerek dezavantaj oluşturulabilir. Bu sebeple öğrenci asıl potansiyelini açığa çıkaramayabilir. Öğrenci yakın zaman için avantajlı görünse de ilerleyen süreç için anlamlı kazanç elde edemeyebilir. Kolaya alışan öğrenci, çaba göstermeyi sürdürmeyip ve araştırma eğiliminden vazgeçebilir (Regan, 2006 akt. Ahmet, 2021). Bu noktada da uyarlanacak metinlerde üst seviye yapılarının sezdirilmesi ve zaman zaman bunlara maruz bırakmak, riskleri olabildiğince azaltabilir. Uyarlamanın olumsuz yanı olabilecek noktaların farkında olunarak tedbirler dâhilinde uyarlanmış edebî eserlerin gücünden yararlanmak önemli bir gerekliliktir.

Metin uyarlamalar literatürde çeşitli kategorilerde ele alınır. Bunlardan sıkça ele alınan uyarlama terimi iki basamaklıdır. Bunlar genişletme ve sadeleştirme şeklindedir (Yano vd. 1994, Young 1999, Oh 2001, Ragan 2006 akt., Durmuş, 2013a).

Uyarlama demek, özgün metinde sadece değiştirme/sadeleştirme yapılması anlamına gelmez. Özgün metnin anlaşılması amacı ile yapılan genişletmeler de sadeleştirme sınıfında ele alınmalıdır. Buradaki kritik nokta, okurun seviyesine göre sadeleştirme ya da genişletmeye başvurulmasıdır. Bazen hedef dili öğrenen kişinin anlama düzeyine göre dil bilgisi yapıları, cümlelerin anlamı korunarak sadeleştirilir. Bazen de cümlelerdeki anlamı korumak amacı ile yapılar birden fazla cümle ile ifade edilerek genişletilmektedir. Bu nedenle de metnin anlamını korumasına, derinliğini yitirmemesine dikkat edilerek uyarlama yapılması önem arz eder. Uyarlama işlemi yürütülürken öğrencinin söz varlığını geliştirebilmesi amacıyla anlamayı destekleyecek yapı ve bazı eş anlamlı sözcükler sürece dâhil edilmelidir (Durmuş, 2013a). Uyarlamalar yapılırken izlenen yol kadar hedef kitlenin yaşı, ilgileri ve bilişsel becerileri önemli etkenlerdir. Öğrencilerin motivasyonuna, amacına ve hazırbulunuşluğuna hizmet etmesi, uyarlamamaların öğrenciye anlamlı katkılar sunmasını sağlamaktadır. Uyarlanmış metin, elde edilmek istenen asıl amaç değil; eğitim öğretim ortamlarına dâhil edilmesi gereken bir araçtır. Öğrenciler, genişletme ve sadeleştirme sayesinde anlama noktasında yüksek performans gösterebilir ve iletişim becerilerine katkı sunabilir.

Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine destek olan uyarlanmış metinlerin özgün metinler yerine tercih edilmesi öğrencilerin zihinsel yükünün azalmasını sağlamaktadır. Çünkü değiştirim yolları ile metnin okunabilirliği ve seviyeye uygunluğu sağlanır. Uyarlamanın amaçları da zaten anlaşılabilirlik ve okunabilirlik

düzeylerini yukarı çekerek oluşabilecek bilişsel yükü en aza indirmektir (Crossley vd., 2012).

1. Uyarlama Yaklaşım, Tür ve Teknikleri

Sadeleştirme yaparken materyal hazırlayanların benimsedikleri genellikle iki tür yaklaşım mevcuttur. Bunlardan biri yapısal yaklaşım, diğeri sezgisel yaklaşımdır. Yapısal yaklaşımda uyarlama yapılırken sözcük ve yapı listeleri şeklinde çeşitli yardımcı unsurların olması gerekirken orta ve temel düzeyde basitleştirilmiş metinlerde yazarın sezgileri ile uyarlama yapılır. Bir nevi yapısal yaklaşım daha net sınırları olan bir sistem takip eder; sezgisel yaklaşımda ise sadeleştirme yapılırken açık, net bir sistem takip edilmez. Sezgisel yaklaşım, öznel bir süreçtir. Dünyada süregelen tartışmalar olmakla birlikte odak noktanın öğrenenin metni anlamasına hizmet etmesi olduğu ve sadeleştirme ile basitleştirilmiş özgün metinlerin gerçeği doğal dinamikleriyle kendi içinde barındırması gerektiği unutulmamalıdır (Allen, 2009).

Uyarlama yapan bireyler, kendilerini yabancı bir dili öğretmekle mesul kişiler ya da yabancı bir dili öğrenme aşamasındaki öğrenciler olarak hissetmelidirler. Uyarlama yapılırken bu şekilde düşünülerek ilgili seviyede hangi yapı ve sözcüklerin öncelikle bilinmesi gerektiği önemsenmelidir (Crossley vd. 2012).

Metin uyarlama konusunda özellikle sezgisel yaklaşım öznelik barındırması dolayısı ile güvenirlik noktasında soru işaretleri barındırabilir. Ders öğreticilerinin metin uyarlamalar konusunda belli bir öz yeterlikte olması şarttır, gerekli donanımda olduklarının farkında olmaları önemlidir. Hem dil ve içerik ihtiyacına hizmet edebilecek metinlerin tespiti hem de uyarlayan eğitimcinin bu işleme dair neleri yapabileceğini fark edebilmesi, ön bilgilerini devreye sokabilmesi uyarlamanın ve sonuçlarının anlamlı olması için gereklidir. Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama konusunda eğitimler ve çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bunun gibi sebeplerle metin uyarlayacak kişilerin öz yeterlik durumlarını görebilmeleri için ölçek tasarlanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Literatüre bu amaçla geçerli ve güvenilir bir ölçekle katkıda bulunulmuştur (Çelik ve Boylu, 2023).

Materyalleri hazırlamak için uyarlama yapacak kişilerin yaklaşım tercihinin ardından yapacakları uyarlamada hangi tür ve tekniklerle eserleri uyarlayacağına karar vermesi, özgün metnin öğrenci materyali haline gelmesinde planlı bir işleyiş

sunmaktadır. Bu konuda Bölükbaş (2015) alanyazında yapılan çalışmalardan “koruma, özetleme, silme, değiştirme” şeklindeki sadeleştirme türlerinden “değiştirme”nin en çok yararlanılan tür olduğunu belirtmiştir. Çünkü değiştirme ile öğrenci düzeyine uygun sözcük ve yapılar aynı anlamı verecek biçimde öğrencinin bildiği ya da öğrenmekte olduğu kazanımlarla değiştirilir. Böylece özgün metin anlamını korurken basit biçimde yeniden ifade edilmiş olur.

Uyarlama işlemi yapılırken “sözcüksel değiştirme”, “sözcüksel-sözdizimsel değiştirme”, “sözdizimsel değiştirme” ve “biçimsel değiştirme” şeklinde metin değiştirim yolları sıkça başvurulanan tekniklerdir (Alderson, 2000 ve Chang, 2008 akt. Bölükbaş, 2015).

Bölükbaş (2015) tarafında derlenip özetlenen değiştirme şekilleri aşağıdaki gibidir ve mevcut çalışmada yol haritası olarak kullanılmıştır. Zaman zaman sezgisel yaklaşıma dayandırılarak yürütücü ile hedef kitlenin tecrübe, birikim ve beklentileri doğrultusunda uyarlama işlemi şekillendirilmiştir.

Sözcüksel Değiştirme: Çok kullanılan sözcükler/ifadeler, metinde yer alan az kullanılan sözcükler/ifadeler ile değiştirilir. Cümlelerdeki yoğunluğu arttıran ifadelerin ya da sözcüklerin bazıları atılır. Metnin rahat anlaşılması üzerine metne sözcükler ya da ifadeler eklenebilir.

Sözcüksel-sözdizimsel Değiştirme: Bazı ifadelerin, sözcüklerin yinelenmesinin önüne geçilir, metin küçültülür. Anlam ya da yapı bakımından öğrenci seviyesine uygun olmayan ifadeler yeniden düzenlenir. Bazen de cümledeki örtülü anlamları açıklayabilmek için ya da anlaşılması zor kısımları daha net ifade edebilmek amacı ile metne eklemeler yapılır.

Sözdizimsel Değiştirme: Devrik cümleler, düz cümle şeklinde ifade edilir. Cümledeki sözcükler tekrar sıraya konur. Uzun cümleler kısa şekle çevrilir, birleşik, sıralı ya da bağlı yargılar basit şekilde ifade edilerek cümleler bölünür. Ayrıca ihtiyaç duyulduğunda ifadelerin anlaşılır olması için metinde bazı cümlelerin zıtlık, sebep, amaç gibi anlamlar barındıran bağlaçlarla ilişkilendirilmesi şeklinde gerçekleşir.

Biçimsel Değiştirme: Okuyucunun kolayca anlayabilmesi amacıyla paragrafın parçalanması ya da farklı paragrafların bağlayıcı unsurlarla ilişkilendirilmesidir.

Değiştirim tekniklerinin A2 seviyesinde kullanımının örneklediği özgün cümle: “Araştırmalar, alışverişe düşkün kadınların yarıya yakının alışverişin ardından

gereksiz alışveriş yaptığı düşüncesiyle kendilerini suçlu hissettiklerini ortaya koyuyor.”

Uyarlanmış Cümle: “Alışverişe düşkün kadınlarla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaya göre kadınların %50’si alışverişin ardından ‘Gereksiz alışveriş yaptım.’ diye düşünüyorlar. Bu nedenle kendilerini suçlu hissediyorlar.”

Özgün metindeki sözcüklerden “yakın, düşünce, yarı” A2 seviyesindeki öğrenciler için daha tanıdık olan sözcükler “%50, düşünce, yaklaşık” ile değiştirilmiştir. Özgün cümledeki “ortaya koymak” ifadesinin soyut bir anlam taşıması sebebiyle cümleden çıkarılması uygun görülmüştür. Aynı şekilde “ortaç” sıfat fiili de öğrencinin seviyesinin üstünde olduğu için cümleden çıkarılmıştır. Fiilimsi barındıran birleşik cümle, basit cümlelere bölünmüş ve aynı zamanda uzun bir tamlama özelliği gösteren ifade de basitleştirilmiştir. Sebep sonuç ilişkisini cümlede daha güçlü hissettirebilmek amacıyla cümleye “bu nedenle” bağlama unsuru eklenmiştir.

Bu uyarlama A1 seviyesindeki bir uyarlamadan daha az değişiklik barındırabilir. Çünkü öğrenciler daha fazla bilgi birikimine sahiptir. Seviyeler sarmal ilerlediği için ve basitten karmaşığa ilkesi benimsendiği için uyarlama işleminde seviye için en ideal yol izlenmelidir. Örneğin A1 seviyesinde bağlama unsuru olarak “çünkü” kullanılabilir; A2 seviyesinde ise “bu nedenle” bağlacı daha sık tercih edilir. Temel seviyelerde uyarlanan cümlelerde sözcük sayısı özgün metinden daha fazladır. Çünkü ifadeler seviyeye göre bölünerek tek bir fiilimsinin ya da tamlamanın verdiği anlam yeni basit bir cümle ile verilmek istenir.

Bu bilgilerden hareketle metni sadeleştirmek, metni kısaltmak demek değil; öğrencinin bildikleri üzerinden metni tekrar ele almak demektir. Metni uyarlayan araştırmacı tercih ettiği yaklaşım doğrultusunda uyarladığı metnin türünü göz önünde bulundurmalıdır. Metnin dokusu zedelenmeden uyarlanan cümleye şekil vermek önemlidir.

G. Okuma Yöntem ve Teknikleri

Türkçe, öğretim programında çeşitli amaçlarla ifade edilmektedir. Okuma aracılığıyla öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi; sosyal, dilsel ve zihinsel gelişimine katkı sunması, söz varlığını zenginleştirmesi, duygu, düşüncelerini ve hayal gücünü beslemesi beklenmektedir. Okuma becerisi,

öğrencilerde sorgulama, eleştirme, tahmin etme, bilgiyi keşfetme gibi düşünme becerilerine hizmet etmeli ve üretme becerilerini desteklemeli. Okumak, öğrencide millî ve evrensel değerlere kıymet vermeyi sağlarken Türk ve dünya kültürüne ait öğeleri de tanımaya fırsat vermelidir (MEB, 2019).

Okuma becerisi; “Türkçe Dersi Öğretim Programı: Kritik Konu ve Kazanımlar” şeklinde yayımlanan güncel programda “akıcı okuma”, “söz varlığı” ve “anlama” olarak üç başlık ile ele alınmaktadır. Her bir seviyede kazanımlar detaylandırılmakla birlikte “akıcı okuma” başlığı altında okuma stratejilerinin kullanımı vurgulanmaktadır. Özellikle sesli, sessiz okuma, söz korusu, tahmin ederek okuma, not alarak okuma, soru sorarak okuma ve tartışarak okuma gibi stratejilere rastlanmaktadır. Öğrencinin vurgu, tonlama ve telaffuzla birlikte noktalama işaretlerine dikkat etmesi amaçlanmaktadır. “Söz varlığı” başlığı altındaki kazanımlarla: öğrencinin eş anlamlı, zıt anlamlı, basit, türemiş, mecaz ve gerçek anlamlı sözcükleri ve sözcüklerin anlama katkısını fark edebilmesi önemsenmektedir. Ayrıca öğrencinin okuduğundan hareketle sözcüğün anlamını ve metindeki bağlantıları fark edebilmesi beklenmektedir. “Anlama” başlığı altındaki kazanımlarla öğrencinin metin türlerini ayırt etmesi, görsel okumalar yapabilmesi, yorumlama, özetleme, okunanlardan hareketle ilişki kurma, medya metinlerini değerlendirme gibi becerilerini geliştirmesi, okuduklarıyla ilgili sorulara cevaplar verebilmesi gibi kazanımları içselleştirmesi hedeflenmektedir (MEB, 2023).

Öğrencinin bir yazı türünü okurken nelere dikkat edeceği, nasıl okuyacağı, hangi çıkarımlarda bulunması gerektiği gibi hususlarda okuma eğitimi yol gösterici olmalıdır. Okurun, okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanması, okunan materyalden en yüksek verimi ve okuma amacına doğrudan ulaşmayı sağlamaktadır. Okuma süresince; metnin başlığından içeriği tahmin etme, yer yer durup düşünme, varsa görsellere dikkat etme, sözlüğe başvurma, notlar alma, geri dönüşler yapma gibi birçok faaliyet söz konusudur. Kısacası, okumalar yaparken zihinsel işlemleri devreye sokmak, okuma eğitiminin önemli bir parçasıdır (Topuzkanamış, 2010:359). Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programında okuma amaçlarını belirtirken bunlara okuma stratejisi şeklinde yer vermektedir. Öğrencinin edinmesi beklenen kazanım için “okuma yöntem ve tekniklerini kullanır” ifadesi mevcuttur (MEB, 2019).

Okuma konusu genellikle literatürde amaçlara ve stratejilerine göre sınıflandırılmaktadır. Bunun yanında her bir metin türünün kendine has incelikleri doğrultusunda okunmasında da belli tutumların geliştirilmesi gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarında metin türlerinin sınıflandırılmasından hareketle –bilgilendirici ve hikâye edici- okuma konusunda bu iki durumla ilgili “anahtar kelime bulma”, “metnin ana fikrine ulaşma” gibi yönlendirmeler mevcuttur. Bu durum “süreç” yerine sonuca odaklı bir okuma becerisi geliştirmeye sebep olabilmektedir. Ancak üstbilişsel bir etkinlik olan okuma; yetkin okuyucudan metne özgü okuma stratejilerini işe koymasını beklemektedir. Hikâye türü ile ilişkili bulunan okuma yöntemleri; görsel okuma, özetleyerek okuma, tahminde bulunarak okuma, yaratıcı okuma, eleştirel okuma ve metinlerle ilişkilendirerek okuma şeklinde değerlendirilebilir.

Bunların yanında sessiz okuma, sesli okuma, tartışarak okuma, göz atarak okuma, işaretleyerek okuma gibi başlıklar da hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinlere uygun okuma türleri olarak düşünülebilir. Çünkü her biri sınıf ortamlarında başvuru ve farklı amaçlara hizmet eden rollere sahiptir.

Bu bilgilerden ve yürütülen çalışmadan hareketle “süreç” kavramının önemsenmesi gerektiğini göz önünde bulundurursak öğrencinin merkezde tutulduğu, üstbilişsel düşünme becerilerini ve çeşitli dil faaliyetlerini kapsayan çok yönlü bir okuma yaklaşımı olan “etkileşimli okuma”nın işlevselliği ortaya çıkmaktadır.

1. Etkileşimli Okuma

Dil öğretimi; “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” becerileri, sözcük öğretimi ve dil bilgisi şeklinde ele alınmaktadır. Dil eğitimi boyunca dört temel becerinin hedeflenen düzeye getirilmesi temel amaç olmaktadır. Bu becerilerin gelişimiyle birlikte dil öğrenme sürecine yöne verilerek okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin aktif kullanılması önemsenmektedir (Gunning, 2005).

Dil öğrenme sürecinde alma becerisinin temelini oluşturan okuma; kişilerin belli bilgi birikimlerini işe dâhil ederek metni anlamlandırmak için kurduğu etkileşimdir (Dilidüzgün ve Seçkin Polat, 2023). Akyol (2014: 15-48) okuma becerisini okur ve yazarın diyalog içinde olduğu aktif bir süreç olarak tanımlar. Okuma kavramı, çeşitli sembollerin seslendirilmesi ya da anlaşılması şeklinde düşünülse de esasen temelinde anlamlandırma sürecini barındırır (Day ve Banford, 1998).

Hem birey ve çevresi hem de dil ile dönüştürücü eylem arasında diyalektik bir bağ bulunmaktadır. Bu akıl yürütme hali okuma becerisinde güçlü şekilde ortaya çıkar ve bu durum okuma sanatının yalnızca sahip olunacak bir beceri olmadığını gösterir. Bu nedenle okumaya, toplumsal bir kavram, bir kimlik ve kültürel bir fiil olarak bakılmalıdır (Freire ve Macedo, 1998: 42).

Bireyler; okuma vasıtasıyla kültürlerini yaşar, benimser ve aktarırlar. Aynı zamanda sosyal iletişimi mümkün kılabilirler, bilgiye ulaşabilir ve olaylara yorum getirebilirler, dünyayı ve çevrelerini tanıyabilir, bilimsel ve akademik dünya ile bütünleşebilirler. Okuma becerisinin hem genel hem özel olarak birçok noktada etkili olması okuma eğitiminin yüksek bir şuurla gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu amaçla Türkçe gerek ana dil gerek yabancı dil olarak öğretilsin; hedef dilin harflerinin, seslerinin ve söz varlığının dikkatle kavratılması şarttır. Bu doğrultuda dil ve anlatım faaliyetleri planlanırken dil becerilerinin en verimli şekilde gelişmesini sağlayan etkinliklerden “etkileşimli okuma”ya yer verilmesi gerekmektedir. Etkileşimli okuma, okumayı “öncesi, sırası ve sonrası” olmak üzere üç aşamada ele alan, okuyucuyu ve dinleyicileri birlikte aktif kılmayı amaçlayan, bireylerin sözcük dağarcığını, yaratıcılığını geliştiren bir okuma yöntemidir. Aynı zamanda etkileşimli okuma, okumayı anlamlı ve keyifli hâle getirmeyi amaçlaması açısından da son derece önemlidir (Günaydın ve Arıcı, 2020).

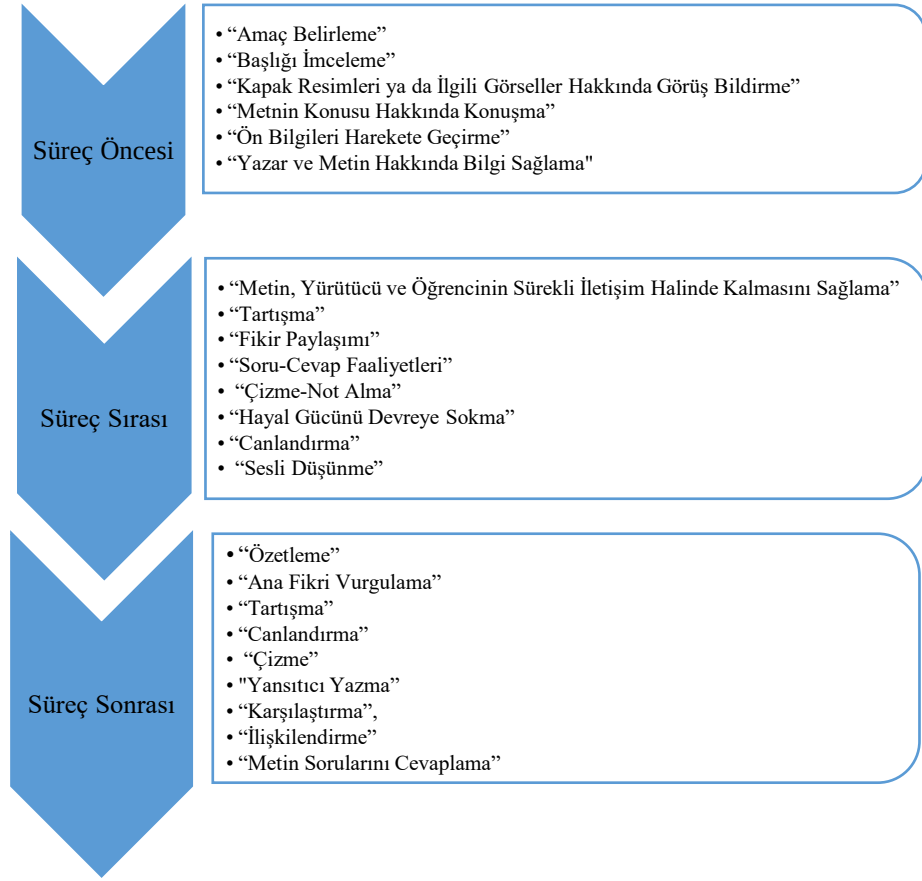
Etkileşimli okuma; geleneksel eğitim anlayışının aksine okurun kendi fikirleri ve tecrübeleri sayesinde okuduklarıyla ilişki kurduğu bir yöntemdir. Öğrenciler ve eğitimcilerin iletişim halinde olup öğrencinin aktif olarak sorumluluklar üstlendiği bir alandır. Okurlar, etkileşimli okuma ile dil becerilerinin yanında duyuşsal ve sosyal açıdan da kendilerini geliştirme imkânı bulurlar (Neuman, 2018). Aslında okuma kavramının tanımları ve okumadan beklenenler ile etkileşimli okumanın vurguları ortaktır ve birbirlerini destekler nitelikte verim ortaya koymayı özümser. David E. Rumelhart tarafından 1977’de geliştirilen etkileşimli okuma modeli; sözcüksel, sözdizimsel ve anlamsal bilgi ile yazım bilgisini birleştirerek eş zamanlı işlemlerin yapıldığı bir süreci ifade eder. Görsel girdilerle etkileşim yaratılır (Tracey ve Morrow, 2017, akt. Günaydın ve Arıcı, 2020). Etkileşimli okumalar sayesinde tüm okuma bileşikleri gelişim gösterir. Bilgi basamağı yerine üst düzey becerileri harekete geçirmeyi amaçlar. Okuma sürecinde okurun bilgisine ilişkin sorular tercih edilmesinden önce açık uçlu sorularla etkileşim yaratılması beklenir. Bu sayede bireylerin

hem sözlü dil becerilerine hem analitik düşünme yetilerine katkı sağlanır (Erdoğan ve Akay, 2015).

Etkileşimli okumalar sırasında öğrencinin karşılaştığı kelimeler, ilerleyen süreçte çok daha kolay öğrenilir (Brett, Rothlein ve Hurley, 1996, akt. Elley, 1989). Kelime öğretiminde başvurulması eğitim öğretim sürecini kolaylaştırır. Etkileşimli okumalar, bilginin gerek sorularla gerek etkinliklerle yapılandırılmasını sağlayarak okuru süreç boyunca düşünmeye teşvik eder, okurun zihnini istendik durumlarla meşgul eder. Okur, özellikle hikâyeler okurken yeni sonlar kurgular, bazen anlatıcı bazen olayın içindeki bir karakter rolüne bürünerek gerçek yaşam ile okudukları arasında bağlar kurar. Etkileşimli okumalar dinleyicilerin yanıtlarından hareketle metnin derinliğine inilebilmesi amacıyla dersin yürütücüsüne metni genişletme imkânı sunar (Lowman, Stone ve Guo, 2018). Öğrencinin sorularla ve görsel girdilerle aktif kılınması okunanlar ile ilişki kurulmasına kaynaklık eder, öğrencinin sözlü ve yazılı ifadelerle üretme becerisi devreye girer.

Etkileşimli okumalar, bazen bir görselden (karikatür, kitap kapağı...) hareketle yapılan tahmin, bir resim ile metnin bağdaştırılması, metni henüz görmeden ya da süreçte metnin unsurları (kişi, mekân, zaman, olay) ile ilgili öğrencinin açık uçlu sorularla düşündürülmesi gibi tekniklerle öğrenci merkezli dersler planlanmasını sağlar. Öğrenci ön bilgilerini harekete geçirerek sorgular, anlamlandırır, bilgiyi içselleştirir.

Akoğlu, Ergül ve Duman' a göre (2014) bir yazınsal türün etkileşimli okunması; okuma boyunca sürecin yorumlama, eleştirel düşünme, sorgulama, empati kurma, tartışma, rol yapma gibi unsurlar ile zenginleştirilmesi demektir. Okuyan ya da dinleyen kişinin eseri okumaya katılımı esastır; pasif değil etkin bir süreç içeren okuma biçimidir. Tüm bunlardan anlaşıldığı üzere etkileşimli okuma aslında okuma stratejilerinin yoğun olarak işe koşulduğu “süreç ve okur temelli” dinamik bir okuma türüdür. Bessick (2016) etkileşimli hikâye okunmasının uygulama sürecini aşağıdaki gibi sınıflar:



Şekil 1: Etkileşimli hikâye okuma süreç şeması

Edebî metinlerin etkileşimli okunması ile öğrencilere gerçek dünyanın kapıları aralanır. Özellikle hikâyeler, gerçek dünyanın dilini, rutinlerini sınıfa taşıdığı için öğrenci hedef dile doğal şekilde maruz kalır; dilin sözcük yapılarını ve çeşitliliğini bağlam içinde kavrar. Hikâyeler belirli sözcük ve dil bilgisi yapılarının doğal bir pekiştirecidir (Urbancova, 2006). Öğrenciler, kendinden farklı yaşantıları ve karakterleri hikâyeden hareketle tanıdıklarında, üzerinde düşünüp fikir alışverişi yaptıklarında hoşgörülü olma, duygu birliği yapma becerilerini geliştirirler (Aşçı, 2019: 43). Öğrencilerin durumlara, olaylara ve kişilere eleştirel gözle bakmaları sayesinde, empati kurma güçleri artar.

Okunan öykülerin anlamlandırılması ve içselleştirilmesi için etkileşimli okuma süreçleri önemli araçlardır. Çünkü öğrenci aktiftir, pasif bir okumanın ötesinde kendini ortaya koyabileceği rollere sahiptir. Etkileşimli okumalar yaparken okurun zihni birtakım işlemler gerçekleştirmekle meşguldür; neden sonuç ilişkileri kurmakta, metnin bağlamından yeni bakış açıları yaratmaktadır. Öğrenci, hikâyeyi etkileşimli okumalarla çözümlerken farklı karakterlerle ve olaylarla karşılaşp çok yönlü düşünebilmektedir. Etkileşimli okunan metinler aracılığı ile duygu, düşüncelerini

farklı dil becerileriyle yansıtabilme imkânı bulan öğrenciler, yaratıcı bireylere dönüşebilir, üretici konumuna geçebilir. Özellikle hedef dili öğretebilmek amacıyla kültürel öğeleri de içeren eserlerin etkileşimli okuma etkinlikleriyle sürece dâhil edilmesi dil öğrenimini çok yönlü zenginleştirir. Bu amaçlarla öğretici tarafından; etkileşimli okuma öncesinde okunacak metinlerin tahlil edilmesi, vurgulanacak kısımların belirlenmesi, metnin ve okumanın ne tür etkinliklerle destekleneceği planlanmalıdır. Başarıya ulaşmış bir okuma, iyi bir hazırlık safhası gerektirmektedir. Özellikle etkileşimli okumada dersin yürütücüsüne hem süreç öncesinde hem süreç esnasında hem de süreç sonrasında önemli görevler düşmektedir.

Etkileşimli okumanın planlanması:

Etkileşimli okumalar tek bir ders saati düşünülerek planlanmamalıdır. Zaman kaygısı olmaksızın yeterli biçimde vakit ayrılan etkinlikler öğretim sürecinin hedefine ulaşmasında önemlidir.

Etkileşimli okumada öğrencinin salt okuyucu ya da dinleyici gibi tek bir rolüne girmesi yerine aktif tutulması, sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Bunu sağlama noktasında öğretici, öğrencilere sorduğu sorularla süreci yürütür ve şekillendirir.

Sürecin başında öğrencide ilgi uyandırılarak dikkat çekme etkinlikleri ve ön bilgilerin harekete geçirilmesi, konunun tahmin ettirilmesi ve öğrencinin konudan-yazarda haberdar edilmesi gibi girişimler önemlidir. Bu amaçlarla bir görsel, açık uçlu bir soru, çok boyutlu olarak dersle ilişkili bir eşya vb. kullanılabilir.

Etkileşimli okumalar sırasında metin durdurularak öğrencilere çeşitli sorular sorulmalıdır. Öğrencinin sürece katılımı için bu tip sorular oldukça önemlidir. Dersin kazanımları ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uygun soruların önceden hazırlanması gerekmektedir. Bu amaçla dersin yürütücüsünün eğitim öğretim sürecinde kullanacağı metni önceden birkaç kez okuyup incelemesi mühimdir. Dersin arka planında yürütücü, okuma sırasında hangi kısımda duracağını, öğrenciye öğreteceği sözcükleri, soracağı soruları belirlemelidir (Bear vd., 1999). Planlamalar metnin türüne ve içeriğine göre, hedef kazanıma, sınıf iklimine göre farklılıklar gösterebilir. Etkileşimli okumalar sırasında özellikle öykülerde çeşitli uygulamaların kullanılması tavsiye edilmektedir. Bir öykünün etkileşimli okunmasında farklı stratejiler kullanılabilir de odak noktada öğrenciye somut yaşantıların sunulması ile gerçek yaşamla bağlantılar kurulması bulunmaktadır. Planlamalar yapılırken buna

dikkat edilmelidir. Etkileşimli okumanın için hazırlık yapılırken göz önünde bulundurulması gereken anlama stratejileri sekiz adımda ele alınabilir (Scharlach, 2008 akt. Seçkin Polat, 2023).

1. Çıkarımda bulunma, Tahmin etme
2. Görselle ifade edebilme
3. İlişki ve bağlantılar kurma
4. Sorgulama yapma
5. Ana düşünce çıkarma
6. Özet yapma
7. Tahminleri ve çıkarımları kontrol etme
8. Değerlendirme yapma

Dersin yürütücüsünün planlamalarında kolaylaştırıcı rolü üstlenerek öğrencinin yaşı, seviyesi ve ilgilerini ihmal etmeden süreci yönetmesi gerekmektedir. Adalı (2010) etkileşimli okumalarda süreci kolaylaştıracak bazı tavsiyelerde bulunur: Öncelikle etkileşimli okumanın amacı belirlenmelidir. Okuma süresince tahminde bulunma, açık olmayı netleştirme, sonucu fark etme, zihinde canlandırma gibi stratejiler kullanılmalıdır.

Metinlerin etkileşimli okunması amacıyla hedef kazanımlara hizmet edecek etkinlikler hazırlanması öğrencilerin dil öğrenim süreci için önemli bir materyal oluşturur. Etkinliklerin, görsel girdilerle beslenmesi, öğrenciye açık uçlu sorular sorulmasına imkân vermesi, tahmin etme, sorgulama gibi aktiviteleri barındırması sürece yayılıp tüm becerilere hizmet etmesi öğrenciyi hem iç dünyasında hem de metin dışı durumlarda aktif kılar, kalıcı, anlamlı ve keyifli dil öğrenimi gerçekleştirir. Akabinde öğrenilenlerin beceriye dönüştürülmesini hızlandırır. Ancak hedeflenen bu kazanımlara ulaşılması için etkileşimli uygulama sürecinin iyi yapılandırılması gerekmektedir. Süreç gözetilerek oluşturulan etkileşimli okumanın uygulamaya dökülmesi aşaması bazı hususların sağlanmasını gerektirir. Trelease (2013: 75) etkileşimli okumaların uygulama sürecinde yapılması gerekenleri ve uygun olmayan durumları açıklar:

- Ortamın öğrencilerin birbirlerini rahatlıkla görebileceği ve duyabileceği şekilde olması gerekmektedir.

- Etkinlik yürütücüsü sesini, jest ve mimiklerini öğrenciye ve okunan materyale göre düzenlemelidir, okunan hikâyelerin hissedilmesi ve anlaşılmasında önemlidir.
- Okuma süresince hikâyeye ilgili sorular sorulmalı ve planlanan soruların sorulup yürütücü tarafından değerlendirilmesi sürecin şekillendirilmesi için gereklidir.
- Okunan metnin kurgusu ve türü çeşitlendirilmelidir.
- Okunan metne farklı bir boyut kazandırılmalı, derse hikâyeye ilintili farklı materyaller getirilmelidir. Yer yer bunun bir eşya (somut bir şey) olması da önemlidir.
- Zaman zaman öğrencilerin dil düzeylerinin üzerinde okumalar yapılarak öğrencinin kendini geliştirme gücüne olanak tanınmalıdır, öğrencinin zihni zorlanmalıdır.
- Yazarla ilgili bilgi aktarımı yapılmalıdır.
- Öğrenci etkinlik yürütücüsü aracılığı ile sürekli dinamik tutulmalıdır.
- Okumalar sırasında durularak öğrencinin olayların devamını tahmin etmesi, sesli düşünmesi vb. sağlanmalıdır.
- Hikâyelerin okunması çok uzun zamana yayılmamalıdır.
- Hikâyenin okunmasında yeterli süre yoksa öğrencinin ilgisi dağılabilir, okumaya başlanmamalıdır, planlama iyi yapılmalıdır.
- Dersin yürütücüsü, öğrencinin hayal dünyasında hikâyeyi canlandırması için zaman tanımalıdır, hızlı olmamalıdır.
- Hikâye okuma etkinlikleri -ihtiyaç duyulduğu durumlarda- merak uyandıran kısımda yarım bırakılmalıdır. Sonra devam edilmelidir.
- Dersin yürütücüsü kendi ilgisine hitap etmeyen bir metin kullanmamalıdır.
- Öğrencinin duygusal düzeyi ve dil seviyesinin çok üstünde okumalar ve etkinlikler yapılmamalıdır.
- İşlenecek metin öğrenciler tarafından bilinmiyor olmalıdır.
- Etkinlik yürütücüsü zaman zaman kendini açarak öğrenciyi cesaretlendirmeli, öğrencileri yorum yapmaya teşvik etmelidir.

Yürütülen çalışma; planlama, süreç ve uygulama basamakları düşünüldüğünde etkileşimli okumanın inceliklerine göre düzenlenmiştir. Hikâyelerin okunması sürecinde “öğrencileri sürekli sorularla meşgul etmek, yorum yapmaya yönlendirmek,

şiiir, vecize gibi farklı türde ürünlerle karşılaştırmak; öğrencilere kapaktan hareketle tahmin etme etkinlikleri uygulamak, metni video, görsel gibi farklı boyutlarla sunmak ve ilişkilendirmek, ana fikir bulma, hikâyeye yeni bir son verme, canlandırma, çizmek-resmetme” şeklinde birçok aşama göz önünde bulundurulmuştur.

H. İlgili Araştırmalar

Yabancılar Türkçe öğretiminde metin uyarlamayla ilgili yerli literatür incelendiğinde yapılan ilk çalışmanın 2010 senesi gibi yakın bir geçmişe dayandığı görülür. Batı’da ise bu çalışmalar 1930’larda başlamıştır. Türkiye’de de son yıllarda artış görülmektedir. Özellikle 2021 senesinde 11 çalışma ile en yüksek sayıya ulaşılmıştır. Genellikle, yüksek lisans tezlerinde çalışılan bu konuda daha fazla alan araştırmasına gerek duyulmaktadır. Dil öğrencisinin sınıf ortamı dışında da uyarlanmış özgün metinlerle meşgul olması amacıyla hazırlanan uyarlanmış edebî metinler sayıca yeterli değildir. Dikkat çeken bir diğer husus da incelenen 46 uyarlama çalışmasından sadece 10’unda uyarlanan metnin öğrenmeye etkisini görmek için uygulama yapılmıştır. Bazı araştırmacılar sadece metni seviyeye göre uyarlamış ya da akabinde etkinlik tasarlayarak ya da metin altı sorular hazırlayarak çalışmalarını desteklemişlerdir (Eroğlu ve Özdemir, 2022).

Bahşi ve Özen’in (2024) yabancılar Türkçe öğretiminde lisansüstü yapılan uyarlamaların eğilimlerini inceledikleri araştırmada 54 çalışmaya rastlanmış ve bunlardan 49’unun lisansüstü çalışma, 5’inin ise doktora çalışması olduğu saptanmıştır. Bu incelenen tezlerin %31,48’i B1, %22,2’si A1-A2 ve %18’i A2 olarak tespit edilmiştir. En az çalışılma oranına sahip seviyenin A2 olduğu görülmüştür. Ayrıca tezlerden %57,4’ünde uyarlamanın uygulama ile desteklenmeden gerçekleştiği görülmüştür. Bu araştırmalarda en az tercih edilen veri toplama aracının da %3,7 ile anket-görüşme formu; en çok tercih edilenin ise %37,3 ile alanyazın tarama olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından öğrenci bulgularının net bir şekilde sunulması ve öğrenci görüşleri alma, deneysel çalışmalar ve içerik analizi gibi yöntemlerin kullanılması şeklinde öneriler sunulmuştur (Bahşi ve Özen, 2024).

Bozkurt (2011) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Metin Yöntemi Çalışması”nda Yavuz Bahadıroğlu’nun ‘Orada Bir Köy Var’ ve Ömer Seyfettin’in

“Gizli Mabet” adlı öykülerini A1’den C1’e kadar beş seviyede uyarlamış; ders kitaplarını ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnini göz önünde bulundurmuştur.

Kutlu (2015) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin’in ‘Kaşığı ve Perili Köşk’ Adlı Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uyarlanması” konulu çalışmasında hikâyeleri, okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerle destekleyerek uyarlamıştır. Uyarlama sürecinde Gazi ve Ankara TÖMER dil setleri referans alınmıştır.

Gürler (2017) “Ömer Seyfettin’in Hikâyelerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde A1-A2 Seviyesine Uyarlanması” konulu çalışmasında Ömer Seyfettin’in “Forsa”, “Eleğimsağma”, “Çakmak”, “Mermer Tezgâh”, “İlk Cinayet”, “Ant”, “Kurumuş Ağaçlar”, “Üç Nasihat” ve “Rüşvet” isimli hikâyelerini uyarlamıştır. Kalıcı öğrenmeler sağlanması amacıyla uyarlanmış hikâyelerin sonuna araştırmacı tarafından hazırlanan çeşitli etkinlikler koyulmuştur.

Aktan (2019) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Halide Edip Adivar’ın ‘Himmet Çocuk’ Hikâyesinin B1-B2 Düzeyinde Sadeleştirilmesi ve Etkinlik Hazırlanması” konulu çalışmasında hikâyeleri Avrupa Ortak Diller Çerçevesi doğrultusunda dil bilgisi, sözcük bilgisi ve hedef kazanımlar dikkate alınarak uyarlamıştır. Uyarlanmış hikâyelerle ilgili web 2.0 araçları kullanılarak okuma, dinleme, anlama, konuşma etkinlikleri hazırlanmıştır; hikâyedeki sözcüklerle ilgili sözlük oluşturulmuştur. Ardından çeşitli şehirlerdeki öğretmenlere gönderilmiş ve anket çalışması yapılmıştır. Katılımcılar hikâyeleri uygun, etkinlikleri %97 oranla özgün bulunmuştur.

İpek (2018) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Mustafa Kutlu’nun Ya Tahammül Ya Sefer İsimli Hikâyesinin Sadeleştirilmesi” konulu çalışmasında B1 seviyesinde uyarlama gerçekleştirmiştir. Metinler Yedi İklim ders kitabında verilen kazanımlar doğrultusunda sadeleştirilmiştir. Yapısal yaklaşım esas alınarak kelime sıklığı sözlüğüne göre uyarlama yapılmıştır. Uyarlanmış eserlerin okuma becerisi ile ilişkisinin ortaya konması amacıyla ölçme değerlendirme testleri uygulanmış ve öğrenci görüşleri ile çalışma desteklenmiştir.

Ay (2020) “Yabancılar Türkçe Öğretimi için Sait Faik Abasıyanık’ın ‘Birtakım İnsanlar’ Adlı Hikâyesinin B1 Seviyesine Sadeleştirilmesi” konulu çalışmasında sadeleştirme aşamalarını yüzde ve frekanslar değerleriyle ifade ederek

betimsel bir çalışma yapmıştır. Sadeleştirmeye yönelik alınan uzman görüşleri neticesinde yapılan işlemlerle eserin anlamında büyük bir kayıp olmadığı ortaya konmuştur.

Nurlu (2020) “Yabancılara Türk Kültürü Öğretiminde Ömer Seyfettin” adlı makalesinde “Ömer Seyfettin’in ‘Perili Köşk’ adlı hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması” konusunda çalışma yapmıştır. Yeni Hitit, Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve Yeni İstanbul dil setlerindeki kazanımları referans almıştır. Yapılar, seviyeye uygun şekilde değiştirilmiştir.

Göktaş (2023) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sırça Köşk Öyküsünün Metin Değiştirim Teknikleriyle B1 Düzeyine Uyarlanması” isimli çalışmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni ve Yeni Hitit dil seti kazanımlarını göz önünde bulundurarak metin uyarlama yapmıştır. Yapılan çalışma ile uyarlanan metnin derste materyal olarak kullanılabilmesi amaçlanarak dilin sosyokültürel özellikleri barındırması önemsemıştır.

Işık ve Göçen (2024) “Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Metin Değiştirimi: Mustafa Kutlu’nun “Rüzgârın Oğlu” Hikâyesi Örneği” konulu çalışma yapmışlardır. Çalışmaya bu alandaki okuma kitabı sayısının azlığı sebebiyle ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmada özgün metinlerin değiştirim yoluyla materyal haline getirilebilmesi için bir dizi uyarlama çalışması yapılmıştır. A2 seviyesine göre uyarlanan metinlerin sonunda öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Ayrıca uzmanlar ve öğrencilerden metnin öğrencilerin seviyesine uygunluğuna dair görüş alınmıştır.

Metin uyarlama konusunda gelişen bilinçle birlikte metinlerin etkinlikler aracılığı ile işlevsel kılınması da ayrı bir öneme sahiptir. Öğrencilerin etkileşimli okumaları, farklı türde özgün metinlerle karşılaşmaları, derslerin zenginleştirilip keyifli hale getirilmesi gerekmektedir. Bu minvalde dört temel dil becerisinin birbirini destekler şekilde işe koşulması ve eğitim öğretim sürecinin etkinliklerle hareketlendirilmesi gibi çeşitli konuları ele alan araştırmalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Sezer ve Güven (2022) “Animasyon Destekli Hikâye Okuma Yönteminin Etkisinin Diğer Hikâye Okuma Yöntemleriyle Karşılaştırılması” adlı 45 öğrenci ile yaptıkları okuduğunu anlama çalışmasında, etkileşimli okumanın, okuma yöntemleri

içinde en etkili olduğunu ifade etmiştir. Geleneksel yöntemden oldukça farklı bir etki yaratan etkileşimli okumanın, öğrencilere hitap etme, onların ilgisini çekme konusunda güçlü bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

Haytaoğlu (2023) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Hikâyelerin Kullanımı” adlı çalışmada yabancı dil öğretiminde hitap edilen duyuların çokluğu ile öğrenme kalıcılığının paralel bir gelişimi olduğunu ve kültür etkileşimini de içine alarak kalıcı öğrenmeler sunduğunu belirtmiştir.

Günaydın ve Arıcı (2020) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi” konulu araştırmalarında B2 seviyesindeki öğrencilerle altı hafta süren çalışmalar yapmışlardır. Ders kitabındaki metinlerin etkileşimli okunması sonucunda öğrencilere ön test-son test uygulanmıştır. Ulaşılan verilerinden hareketle konuşma becerilerinin geliştiği fark edilmiştir.

Seçkin Polat ve Dilidüzgün (2023) “Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” adlı çalışmada etkileşimli okumanın yabancılar Türkçe öğretimine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla özgün öykülerin etkileşimli ve standart etkinliklerle okunmasını incelemişlerdir. Uygulamalar sonucunda deney ve kontrol grubunun sonuçlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin, sürece aktif katıldıkları, motivasyonları ve yaratıcılıklarının arttığı fark edilmiştir.

Üstten ve Pilav (2016) “Temel Seviyede Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanların Öğrenme Düzeyine Etkisi.” isimli çalışmada özellikle A1 ve A2 seviyelerinde yazma becerilerinde görülen önemli etkilerin yanında öğrenciye farklı uyarıcılardan biri olan görsellerin sunulmasının öğrenci için düz metinlere göre çok daha etkili olduğu sonucunu saptamıştır.

Araştırmalardan hareketle, yabancılar Türkçe öğretimi konusunda özgün metinlerin uyarlanması sonucu kaynak oluşturulması ve farklı etkinliklerle öğretim süreçlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir.

III. YÖNTEM

A. Araştırmanın Deseni

Mevcut çalışmada Orhan Kemal'in Çikolata, Elli Kuruş ve İki Buçuk adlı öykülerinin A2 Seviyesine uyarlanarak öğrencilere uygulanması ve sürecin etkilerinin incelenmesi söz konusudur. Bir öğretim materyali olarak tasarlanıp geliştirilen uyarlanmış hikâyelerin uygulanarak yürütüldüğü bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir.

Nitel bir durum çalışmasının önemli özelliği, araştırılan durumla ilgili ortam, kişi, süreç gibi etkenleri bütün olarak ele almasıdır. Araştırmacı, ilgili duruma şekil veren etkenleri ya da durumun etkisini görmeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek 2006: 77).

B. Çalışma Grubu

Çalışma, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin TÖMER bünyesinde eğitim almakta olan A2 dil seviyesindeki 15 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel araştırma süreçlerinde kullanılabilen amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına hizmet etmesi sebebi ile tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, ayrıntılar ve derinlemesine işlenen süreçler üzerinden çalışılmasına imkân verir. Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir, kolay ulaşılabilir örneklem seçilmek istenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının amaçladığı evrenden örneklemini oluştururken en rahat erişebileceği öğelere yönelmesi şeklinde ifade edilebilir (Patton, 2005).

Öğrencilerle birlikte yürütülecek olan çalışmaya başlanmadan önce öğrencilerin bireysel farklılıkları, dil geçmişleri, okuyacakları bölümleri, geldikleri ülkeleri öğrenilerek öğrencileri “tanımak” noktasında titiz davranılmaya özen gösterilmiştir. Boylu (2019) dil öğrenmenin ön koşulunun “tanımak” olduğunu belirtir; hazırbulunuşluk ve ön öğrenmelerin aslında tanıma faaliyetinin bir parçası olduğunu vurgular.

Çizelge 1: Katılımcıların kişisel bilgi ve farklılıklarına dair dağılımlar

Çizelge 1. Katılımcıların kişisel bilgilerini ve farklılıklarını göstermektedir.

Katılımcılar	Kadın	Erkek	Yaş	Ana dil	İkinci dil	Ülke	Bölüm
				çeşitliliği	bilenler	çeşitliliği	çeşitliliği
15	8	7	16-26	6	6	9	10

Araştırmaya, Türkçe öğrenen uluslararası 15 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 8'i kadın, 7'si erkektir. Katılımcıların yaşları 16 ile 26 arasında değişkenlik göstermektedir. Türkiye’de 3 ay ile 11 sene arasında yaşama sürelerine sahiptirler. Katılımcıların “Tıp, Diş Protez, Mimarlık, Mühendislik, Diş Hekimliği, Fizyoterapi, Hemşirelik, Beslenme ve Diyetetik, Anestezi, Eczacılık” olmak üzere 10 farklı bölüm tercihi bulunmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları ana dilleri “Özbekçe, Çeçence, Arapça, Farsça ve Karaçay-Balkarca” şeklinde dağılım göstermektedir. İkinci dil bilen 6 katılımcının öğrendikleri diller “Fransızca, Rusça, İngilizce” şeklindedir. Katılımcılar “Lübnan, Mısır, İran, Suriye, Özbekistan, Rusya (Çeçenistan, Karaçay), Yemen, Cezayir, Irak” olmak üzere 9 farklı ülkedendir.

Çizelge 2: Katılımcıların kişisel bilgilerinin incelenmesi

Katılımcılar	Kadın	Erkek	Yaş	Ana dil	İkinci Dil	Ülke	Bölüm	Türkiye İkameti
K.1		E	22	Arapça	İngilizce	Lübnan	Tıp Fakültesi	5 Ay
K.2	K		18	Arapça	-	Irak	Diş Hekimliği	5 Ay
K.3	K		19	Farsça	İngilizce	İran	Fizyoterapi	6 Ay
K.4	K		19	Arapça	-	Suriye	Beslenme ve Diyetetik	5 Ay
K.5		E	19	Özbekçe	Rusça	Özbekistan	Mimarlık	5 Ay
K.6		E	20	Çeçence	Rusça	Çeçenistan (Rusya)	Bilgisayar Mühendisliği	5 Ay
K.7		E	26	Farsça	-	İran	Fizyoterapi	6 Ay
K.8	K		25	Farsça	-	İran	Anestezi Teknikerliği	2 Yıl
K.9	K		20	Farsça	-	İran	Hemşirelik	3 Yıl
K.10	K		18	Arapça	Fransızca	Cezayir	Fizyoterapi	6 Ay
K.11		E	24	Arapça	-	Yemen	Bilgisayar Mühendisliği	5 Ay
K.12	K		20	Arapça	-	Suriye	Mimarlık	2 Yıl
K.13		E	17	Arapça	-	Mısır	Eczacılık	3 Yıl
K.14	K		22	Arapça	-	Suriye	Diş Protez Teknolojisi	9 Yıl
K.15		E	16	Karaçayca	Rusça	Karaçay (Rusya)	Fizyoterapi	5 Ay

Çizelge 2’de, Çizelge 1’de verilen bilgilerin detayları ve dağılımları araştırma katılımcıları özelinde sunulmuştur.

C. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması 6 hafta sürmüştür. Öğrenciler, hikâyeleri sürece yayılmış etkileşimli okuma yöntemiyle okumuşlardır. Bu sebeple öğrencilere iki adet veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak öncelikle “süreç öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanması kararlaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri süreci araştırma doğrultusunda şekillendirmeye imkân tanımaktadır (Karasar, 1995: 165). Bu görüşmeler tam yapılandırılmış görüşmeler kadar belli sınırlara sahip değildir, araştırmacıya özgür bir alan tanır ancak yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esneklik sağlamaz.

Henüz süreç etkinliklerine başlanmadan önce formdaki maddeler öğrencilerin hikâyelere karşı tutumunu fark etmek, Türkçe ya da kendi dillerinde hikâye okuma tecrübelerini anlamak, ders kitabındaki metinlere karşı düşüncelerini saptamak amacı ile oluşturulmuştur. Süreç sonunda öğrencilerin bakış açısı ve süreç gelişimini fark edebilmek amacıyla da süreç sonu formu hazırlanmıştır. Formlarda, araştırmanın katılımcılarına yöneltilmek üzere araştırmanın problem sorusuna hizmet eden süreç öncesi 5, süreç sonunda 4 olmak üzere 9 açık uçlu soru yer almaktadır.

Formlar uygulanmadan önce araştırma sorusu ile görüşme formundaki soruların amacına hizmet etme noktasındaki uyumu sağlaması amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi noktasında iki maddede değişiklik yapılmıştır.

Uygulama öncesi katılımcılara araştırmanın amacı anlatılmış ve gönüllülük esasıyla katılımlarının sağlanması amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Soruların her maddesi öğrencilere açıklanmıştır; bunu yaparken yanıtları etkileyecek yönlendirmeler yapmaktan kaçınılmıştır.

Veriler, süreç öncesinde ve süreç sonrasında uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları ile iki aşamalı şekilde toplanmıştır. Uyarlanmış hikâyelerin öğrencilerin dil becerilerine, özellikle okuma becerisi ekseninde tüm

becerilere katkısına yönelik sürdürülen mevcut çalışma bir süreç takibidir. Bu sebeple uygulamalar yapılmadan önce öğrencilerin bulundukları noktayı saptayabilmek önemli görülmüştür. Bu amaçla çalışmaya başlamadan önce “süreç öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu” ve süreç sonunda “süreç sonu yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanmıştır. Araştırmanın problemine hizmet etmesi beklenen görüşme formu maddeleri birbiri ile ilintili şekilde geliştirilmiştir.

Birinci form anlatıldıktan sonra öğrencilerden yazılı dönüş istenmiştir. Çünkü katılımcıların henüz görüşme yapacak düzeyde bir konuşma performansları mevcut değildir. İkinci uygulanan form üzerinden ise bireysel görüşmeler yapılmıştır ve birinci formu da kapsayıcı daha detaylı verilere ulaşılmıştır. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Ayrıca etkinlikler esnasında derslerdeki ifadeler hem ses kaydı hem de araştırmacı günlükleri ile tutulmuş, sonra aşamalı şekilde yazılı doküman haline getirilmiştir.

Süreç boyunca etkileşimli okuma yöntemiyle yürütülen hikâye temelli etkinliklerden yararlanılmıştır. Etkinlik maddeleri tasarlanırken Boylu’nun (2019) ölçme değerlendirme uygulamaları konulu çalışmasından yararlanılmıştır. Etkinlikler aracılığıyla elde edilen veriler, gözlemler ve araştırmacı günlükleri kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler ve süreç hakkında sürekli ve detaylı veriler toplanmıştır. Verileri toplama süreci ses kaydı, yazılı notlar ve öğrenci ürünlerini kapsamaktadır.

D. Verilerin Analizi

Veri analizinin birinci bölümünde metin uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Uyarlama süresince Durmuş (2013b) ve Bölükbaş’ın (2015) metin uyarlama konusunda yaptıkları çalışmalar referans alınarak sezgisel yaklaşımdan hareketle uyarlama tekniklerinden genişletme ve sadeleştirmeden yararlanılmıştır. Sadeleştirme türlerinden metin değiştirmeye başvurulmuş ya da uygun görüldüğü noktada “koruma” ile cümle özgün haliyle bırakılmıştır. Mevcut çalışmada yapılan uyarlamalarda kullanılan yaklaşım, tür ve teknikleri şematize edilerek sunulmuştur:



Şekil 2: Hikâyelerin uyarlanmasında kullanılan şema

Şekil 2’de verilen uyarlama tekniklerinden sadeleştirme ve genişletmeye metin uyarlama sırasında sıkça başvurulmuştur. Özellikle sadeleştirme türlerinden metin değiştirim ve dört alt başlıktaki değiştirim yolları özgün cümlelerin seviyeye uyarlanmasında genellikle eş zamanlı kullanılmıştır.

Veri analizinin ikinci bölümünde elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, bazı kavramları ifade edebilmek amacıyla veriler elde etmeye yönelik çözümleme şeklidir. Ortaya konan kavramların çalışmanın amacıyla bağlantılı şekilde ele alınması, içerik analizinin gerekliliğidir (Büyüköztürk, 2012: 240). Mevcut çalışmada veriler çeşitli sınıflara ayrılmış ve ilişkilendirmelerle kategorize edilmiştir. Kodlar; temalar, çizelgeler üzerinden gösterilerek, veri analizleri yorumlanmıştır.

İçerik analizi, varılan sonuçların araştırmacı tarafından yorumlanmasına ve bu sonuçlar arasından ilişkiler kurulmasına imkân tanır. Bununla birlikte bu teknikte verilerin doğrudan aktarılması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 175). Gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular kısmında veriler doğrudan aktarılmıştır.

E. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda sonuçlara nasıl varıldığının belirtilmesi ve verilerin detaylı biçimde raporlanması önemli ölçütlerdendir. Araştırmaya katılanların ifadelerinden doğrudan alıntılar sunmak ve bu ifadelere istinaden araştırmanın vardığı sonuçları açıklamak geçerlilik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 291). Mevcut çalışmada da Türkçe öğrenen öğrencilerin, uyarlanmış hikâyelerden hareketle hazırlanan etkileşimli okuma etkinlikleri süresince gösterdikleri katılımlar doğrultusunda yansıttıkları görüşler sunulmuştur. Aynı zamanda durum çalışmasını yürüten araştırmacı; günlük tutarak gözlemlerini kayıt altına almıştır. Bunlara ek süreç öncesi ve süreç sonunda katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile veriler toplanmıştır. Konuya dair üç şekilde veri toplanmıştır; elde edilen bu veriler sonuçları desteklemek için alıntılar şeklinde direkt sunulmuştur. Aynı zamanda sonuçların yorumlanmasında bir uzman görüşüne başvurulmuş ve oluşturulan kodlar, kategoriler konusunda fikir birliğine varılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla kullanılan yöntemler; analiz sürecinin açıklanmasını, detaylı sunulmasını ve bunu yaparken bulguların nesnel şekilde verilmesini gerektirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 295). Mevcut çalışmada elde edilen veriler, bulgular bölümünde detaylı sunulmuş ve öznel yorumların yansıtılmamasına özen gösterilmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirlik noktasında süreç başında metin seçilirken, Çelik vd. (2014) tarafından geliştirilen “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”nden yararlanılmıştır. Hikâyelerin sahip olması beklenen "zaman kullanımı, ipucu verme, tutarlılık, kavramsal yoğunluk, açıklama, söylem" gibi unsurların metnin anlaşılır olması ve uyarılma sonrasında da benzer niteliğinin sürdürebilmesi için ne ölçüde yer aldığı fark edilmek istenmiştir.

Çizelge 3: “Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği”ne göre hikâyelerin incelenmesi

	Çikolata Hikâyesi	İki Buçuk Hikâyesi	Elli Kuruş Hikâyesi
Metin Düzenleme	4	4	4
Zaman Kullanımı	3	2	4
Tutarlık-bağdaşıklık	4	3	4
İpucu verme	3	3	3
Kavramsal yoğunluk	3	3	4
Açıklama	3	2	3
Söylem	3	3	3
Toplam puan	21	20	25

20 ve üzeri puan, metnin okur dostu metin niteliklerini iyi ölçüde taşıdığını gösterir.

14 ve altındaki puan, metnin okur dostu metin niteliklerini yeterince taşımadığını gösterir.

Hikâye seçimleri ve hikâyelere ilişkin hazırlanan süreç etkinlikleri ile ilgili uzman görüşü alınmıştır. İki alan uzmanı ile sorular incelenmiş, bir eğitim uzmanı tarafından tekrar değerlendirilmiştir.

Etkinlik ve sorularının incelenmesinin ardından soruların düzenlenmesi amacıyla Boylu’nun (2019) yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmeyi konu alan çalışmasına başvurulmuştur. Özellikle soru köklerinde ele alınan ifadeler ve doğru/yanlış tipindeki sorular tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca, Çelik ve Boylu (2023) tarafından geliştirilen metin uyarlama konusundaki öğretici öz yeterlik ölçeği, metin uyarlarken gerekli sahip olunması gerekli maddeleri yansıtmaması sebebi ile rehber olmuştur. Özellikle “metinsellik ölçütleri, metnin bildirişim özelliği ve kavram ağı oluşturma” maddelerinin üzerinde durulmuştur.

F. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın birinci basamağı için özgün metinlerin uyarlanmasında araştırmacı aktif rol almıştır. Özgün hikâyelerin A2 seviyesine uygun şekilde uyarlanıp açıklanması yaklaşık 120 saat sürmüştür. Araştırmanın ikinci kısmı, süreç öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formunun ve süreç sonu yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması dâhil toplam 6 hafta sürmüştür.

Araştırmanın ikinci problem basamağı olan uygulama kısmından önce uygulamalar sırasında araç olarak kullanılacak hikâyeler, araştırmacı tarafından sezgisel yaklaşım kullanılarak seviyeye uygun şekilde uyarlamıştır. Araştırmacı

Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olup Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda sertifika almıştır. 13 yıldır aktif olarak görev yapmaktadır.

Uyarlanmış özgün metinlerin etkinlikler aracılığıyla uygulandığı durumlarda araştırmacı sınıf ortamında aktif bir rol üstlenerek rehber konumunda yer almıştır. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler, öğrencilerin ifadeleri ve çeşitli notlar gerek ders esnasında gerek dersin hemen sonrasında kayıt altına alınmıştır.

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem sorularına ilişkin iki aşamalı olarak bulgular elde edilmiş ve yorumlanmıştır. İlk olarak “Orhan Kemal’in ‘Çikolata’, ‘İki Buçuk’ ve ‘Elli Kuruş’ adlı hikâyelerinin yabancılara Türkçe öğretimine uygun şekilde A2 seviyesine uyarlanması süreci nasıldır?” problem sorusuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Böylece araştırmanın ikinci basamağında araç olarak kullanılacak uyarlanmış metinler oluşturulmuştur. Ardından problemin ikinci basamağında “Orhan Kemal’in ‘Çikolata’, ‘İki Buçuk’ ve ‘Elli Kuruş’ adlı hikâyelerinin etkileşimli okunma yöntemiyle uygulanmasının yabancılara Türkçe öğretiminde etkileri nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

A. Orhan Kemal’in “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” Hikâyelerinin Yabancılara Türkçe Öğretimine Uygun Şekilde A2 Seviyesine Uyarlanmasına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın birinci bulguları ve uyarlamayla ilgili her bir cümlelerin açıklaması yer almaktadır. Öncelikle hikâyenin her cümlesine sırasıyla numaralar verilmiştir ve hepsi incelenmiştir. Seviyeye göre yapılan uyarlamada izlenen yol çizelgede belirtilmiştir. Öğrencilerin seviyesi düşünülerek okunabilirlik ve anlaşılabilirliğin yükseltilmesi amaçlanmış ve ihtiyaç doğrultusunda anlaşılır girdi bir üst noktaya taşınmıştır. Dil öğrencisinin ihtiyaç duyabileceği öngörülen dipnotlar, metnin uyarlanmış halinde bütün olarak eklerde sunulmuştur.

1. “Çikolata” Hikâyesinin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular

Çizelge 4: “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

Cümle Sırası	Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
Başlık	Çikolata	“Çikolata” şeklinde korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
1.	Şekercinin kocaman vitrini önündeydiler.	Şekercinin kocaman vitrininin önündeydiler.	“Vitrin” kelimesine tamlayan eki getirilerek seviyeye uygun şekilde sunulmuştur. Vitrin sözcüğü için dipnot verilmiştir.
2.	Vitrinde boy boy, kutu kutu şekerler, şekerlemeler, çikolatalara bakıyorlardı.	Vitrinde her boyda, birçok kutu şeker, şekerleme ve çikolata vardı. Bir süre durup vitrindekilere baktılar.	Soyut anlam içeren ikilemeler daha somut bir şekle çevrilmiştir. Seviye üstünde olan “bakıyorlardı” ifadesi anlaşılabilirlik açısından “Bir süre durup vitrindekilere baktılar.” şeklinde yeni bir cümle ile tekrar oluşturulmuştur.
3.***	Ortadaki topaç gibi oğlanın sağında ablası, solunda yoğurtçunun kızı.	Ortadaki topaç gibi oğlanın sağında ablası, solunda yoğurtçunun kızı vardı.	Cümleye “vardı” şeklinde ifade eklenerek sözcüksel-sözdizimsel değiştirme ile cümlelerin tamamlanarak anlaşılır olması sağlanmıştır. “Topaç” kelimesi için dipnot verilmiştir.
4.	Abıyla kardeş tadını biliyorlardı çikolatanın.	Abıyla kardeş çikolatanın tadını bilir.	Cümle kurallı hale getirilmiştir ve seviyeye uygun kip kullanılmıştır. Sözcüksel ve sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
5.	Halaları getirmişti birinde.	Mesela bir defa halaları getirmiş.	Cümle kurallı hale getirilmiştir. Seviyeye uygun kip ile “getirmek” fiili tekrar çekimlenmiştir ve “birinde” sözcüğü yerine “bir defa” sözcüğü kullanılmıştır. Sözcüksel ve sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
6.	Halalarının siyah mantosu vardı, kocaman bir et beni vardı yüzünde, gözleri sürmeli sürmeli.	Halalarının siyah bir kışlık ceketı vardı. Yüzünde kocaman bir et beni vardı, gözleri sürmeli sürmeliydi. Sürmeli sözcüğü için dipnot verilmiştir.	Halanın tasvirini içeren cümle, seviyelerine uygun hale getirilmiştir. “Manto” sözcüğü yerine “ceket” tercih edilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Devrik cümle kurallı hale getirilerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Sıralı cümle basit cümleler şeklinde düzenlenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Son cümleye ek fiil eklenerek cümle formunda yeniden ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
7.	Para da verirdi arada.	Halaları onlara eskiden bazı zamanlar para verdi.	Geniş zamanın hikâyesi, seviyelerinin üstünde olması sebebi ile onun yerine farklı kip kullanılarak “bazı zamanlar” ifadesi ve “halaları” şeklinde özne ilave edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
8.***	Koz helvası ya da yuvarlak keten helvaları getirirdi Emirgan’dan.	Bazen de Emirgan’dan koz helvası ya da yuvarlak keten helvaları gibi çeşitli helvalar getirdi.	“Bazen” ifadesi eklenerek ve kip değiştirilerek geniş zamanın hikâyesinin cümleye kattığı anlam sağlanmaya çalışılmıştır, sözcüksel değiştirme uygulanmıştır. Cümle devrik halinden kurallı şekilde yeniden düzenlenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Helva ve çeşitleri için dipnot verilmiştir.
9.	Ama çikolata keten helvasından da tatlıydı, koz helvasından da tatlıydı.	Ama çikolata keten helvasından da koz helvasından da daha tatlıydı.	Cümle kurallı şekle çevrilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Karşılaştırma cümlesi seviyeye uygun olarak “daha” ifadesiyle birlikte kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
10.	Yoğurtçunun kızı da biliyor muydu?	Yoğurtçunun kızı da bunu biliyor mu?	: Cümleye nesne eklenerek önceki cümle ile bağlantı kurulmuştur, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Şimdiki zamanın hikâyesi ile çekimlenen fiilin kipi seviyeye uygun şekilde değiştirilmiştir. Şimdiki zamanın hikâyesi ile verilen anlam, şimdiki zaman kipi ile sağlanmaya çalışılmıştır.
11.	Bilsin, bilmesin.	Bilsin ya da bilmesin, önemli değildi.	Cümleye “ya da” bağlacı ve “önemli değil” ifadeleri eklenerek cümlelerin daha anlaşılır olması sağlanmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
12.	Başı sıfır numara makineyle traşlı oğlanın cebinde yirmi vardı, ablasının cebinde de otuz.	Saçları kısacık traşlı oğlanın cebinde yirmi, ablasının cebinde de otuz kuruş vardı.	Cümlelerin sonu “vardı” ile tamamlanmıştır, sözdizimsel değişiklik yapılmıştır sayıların yanına “kuruş” para birimi ifadesi eklenmiştir. “Sıfır numara makineyle” yerine “kısacık” sözcüğü getirilerek yoğunluk azaltılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Baş” kelimesi “saç” ile değiştirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır, daha akıcı olması sağlanmıştır. Kısa olan ve traşlı şeklinde ifadeye uygun olan öğrencilerin alışık olmaları nedeniyle “saç” olarak değiştirilmiştir.
13.	Katıştırdılar mıydı?	Paralarını birleştirdikten sonra, işte o zaman para çoğalır.	Örtük olarak verilen anlam cümleye “birleştirdikten sonra, işte o zaman para çoğalır” biçiminde eklenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Katıştırmak” yerine “birleştirmek” ifadesi kullanılmıştır, öğrenciler için daha tanıdık bir ifadedir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

14.	Abla!	İfade korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
15.	Kirli saçlarında kırmızı kurdele	Abla, kirli saçlarındaki kırmızı kurdelesıyla kardeşine cevap verdi.	Cümleye öğrencinin seviyesine uygun olacak şekilde eklemeler yapılmıştır. Eksiltili olan cümleye “saçındaki” sıfatı ve “kardeşine cevap verdi” ifadesi eklenerek cümlelerin anlaşılır olması sağlanmıştır. “Abla” şeklinde cümleye özne eklenmiştir. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
16.	Ne var?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
17.	Yoğurtçunun kızı da bakıyordu.	Yoğurtçunun kızı da o sırada bir süre onlara baktı. Oğlan:	Cümlede kullanılan kip seviyelerine uygun olan geçmiş zaman ile değiştirilmiştir ve “o sırada” ifadesi eklenerek anlamın daralmaması ve birleşik zaman ifadesi sağlanmıştır. Cümleye “onlara” ifadesi eklenerek cümlelerin daha kolay anlaşılması sağlanmıştır. Karşılıklı diyalogda sıradaki konuşma hamlesinin erkek çocukta olduğunun anlaşılması için “Oğlan” sözcüğü eklenerek konuşma başlatılmıştır.
18.	Hiç, dedi...	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
19.	Bu kız, bu yoğurtçunun pis kızı da...	“Bu kız, bu yoğurtçunun pis kızı da...” diye düşündüler, rahatsız oldular.	Cümle eksiltili şekilde bırakılmıştır. Okuyucuda karışıklık yaratmaması için örtük kısmı netleştirmek için anlam ve yapı bakımında cümle değiştirilmiştir, eklemeler yapılmış, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme uygulanmıştır. Hikâye üslubuna alışkın olmama ihtimalleri üzerine bazı ifadelerin sesli diyalogda değil de düşüncede olduğu öğrenciye fark ettirilmek istenmiştir.
20.	Ne duruyordu yanlarında?	Neden öylece durdu ve bekledi? Neden yanlarındaydı?	Cümlelerin anlaşılır olması için cümleye çeşitli ifadeler eklenmiştir. Kipte verilen sürme faaliyeti “bekledi” şeklinde aktarılmıştır. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümlelerin anlamının özgün kısımdaki gibi verilebilmesi için iki ayrı cümle ile ifade edilmiştir, genişletme yapılmıştır.
21.	Yirmi kuruşu vardı, ablanın da otuz.	Oğlanın yirmi kuruşu, ablanın da otuz kuruşu vardı.	“Oğlanın” ve “ablanın” tanımlayan ifadeleri eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır ve “vardı” ifadesi ikinci cümlelerin sonuna getirilerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
22.	Katıştırdılar mıydı elli.	Paralarını birleştirirler, işte o zaman elli kuruş eder.	Cümledeki örtük, anlaşılması zor yapı değiştirilmiştir. Bağlama unsuru olan “işte o zaman” eklenerek şart anlamı verilmeye çalışılmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Kip olarak bütünlüğün bozulmaması için geniş zaman kullanılmıştır, seviyeye uygun sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Katıştırmak” fiili yerine “birleştirmek” kullanılmıştır. “Ellilik”, “elli kuruş” şeklinde ilave kelime dahil edilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
23.	Ellilik bir tane alabilirlerdi.	Elli kuruşluk bir tane çikolata alabilirler.	Cümlede sezdirilen “kuruşluk”, “çikolata” kelimeleri anlamın daha açık olması için cümleye eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Seviyeye uygun kip hikâyeye de bütünlük sağlanabilmesi için geniş zaman ile değiştirilmiştir.
24.	Ama yoğurtçunun kızı!	Ama yoğurtçunun kızı, o alamaz!	Örtük olarak verilen “o alamaz” manası eksik bırakılan cümleye açıkça ilave edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
25.	Abla!	Oğlan “Abla!” diye seslendi.	Diyalog akışında anlamayı kolaylaştırmak ve diyalogdan olası kopuşları engellemek için cümleye “oğlan” öznesi ve “diye” unsuru eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümle sözdizimsel olarak da değişmiştir.
26.	Ne var?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
27.	Bu çikolatalar halamın getirdiğinden mi?	Bu çikolatalar, halamın hediye çikolataları gibi mi?	Sıfat fiil kullanılan cümle seviye üstünde olduğu için cümleye yakın anlamı verebilecek “hediye”, “gibi” sözcükleri eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır ve cümle yapısı değiştirilerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
28.	Hayır.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
29.	Halamın getirdikleri daha tatlı, değil mi?	Halamın çikolataları daha tatlı, değil mi?	Cümledeki sıfat fiilin yerine “çikolata” ifadesi getirilerek basit yapılı cümle oluşturulmuştur, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
30.	Tabii.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
31.	Yoğurtçunun kızı:	Yoğurtçunun kızı da konuşmaya dahil oldu.	Anlam karışıklığını engellemek amacıyla örtük olarak hissettirilen kısım genişletilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
32.	Bütün çikolatalar birbirine benzer!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

33.	İkisi iki yandan:	Abla kardeş, ikisi aynı anda:	Sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır, Anlaşılması zor kısım açıklanarak verilmiştir.
34.	Ne biliyorsunuz?	Nereden biliyorsunuz?	“Ne” ifadesi ile hissettirilmek istenen soru sorma üslubu “ne” ile öğrenciler için alışık olmadıkları bir anlam olabilir. Daha sık maruz kaldıkları “nereden biliyorsunuz” anlamı hedef kitle için daha somut olmaktadır. Bu bilgiye nereden ulaştın, bu düşünceyi nereden aldın şeklinde. Sınıf ortamında yürütücünün de zaman zaman tercih ettiği ve öğrenciler için daha tanıdık olunan ifade tercih edilmiştir. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
35.	Siz ne biliyorsunuz?	Siz nereden biliyorsunuz?	“Ne” ifadesi ile hissettirilmek istenen soru sorma üslubu “ne” ile öğrenciler için alışık olmadıkları bir anlam olabilir. Daha sık maruz kaldıkları “nereden biliyorsunuz” anlamı hedef kitle için daha somut olmaktadır. Bu bilgiye nereden ulaştın, bu düşünceyi nereden aldın şeklinde. Sınıf ortamında yürütücünün de zaman zaman tercih ettiği ve öğrenciler için daha tanıdık olunan ifade tercih edilmiştir. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
36.	Bize halamız getirdi Sarıyer’den.	Halamız bize Sarıyer’den bu çikolatalardan getirdi.	Cümle kuralı şeklinde yazılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümlelerin daha kolay anlaşılması için “bu” ve “çikolatalardan” sözcükleri eklenmiştir.
37.	Bana da getirdi.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
38.	Senin halan var mı?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
39.	Sizin var mı?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
40.	Var.	Elbette, bizim halamız var.	Cümlelerin daha anlaşılır olması için yeni ifadeler eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
41.	Benim de var	Cümle korunmuştur.	Önceki kısımda bu kapalı olan ifade daha açık olacak şekilde uyarlandığı için burada tekrar edilmemiştir.
42.	Bize her gelişinde getirir!	Halam her ziyaretinde bize böyle çikolatalar getirir.	Seviye için anlaşılması zor olan yapı değiştirilerek basit cümle olarak ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Aynı zamanda cümleye nesne de eklenerek anlamın açık olması sağlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
43. ***	Bana da.	Benim halam da bana çikolata getirir.	Cümleye “benim halam”, “bana”, “çikolata” öğeleri eklenerek eksiltili verilen ifade “getirir” şeklinde yüklem ile tamamlanmıştır. Cümle anlaşılır hale getirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
44.	Oğlan ablasına döndü:	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
45.	Abla be!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
46.	Ne var?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
47.	Halası çikolata getirirse gitsin yesin!	Halası da ona çikolata getirmiş ya, gitsin onları yesin!	Daha önceki kısımlarda halasının ona çikolata getirdiği iddiası vardı. Bu cümledeki şart ifadesi değiştirilerek cümlelerin öğeleri tekrar sıralanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Önceki cümlelere de gönderme yapılarak seviyeye uygun kip duyulan geçmiş zaman kipi, şart kipi ile değiştirilerek cümle tekrar kurulmuştur. Nesne eklenerek anlam daha açık şekle getirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
48.	Yoğurtçunun kızı:	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
49. ***	Gitmeyeceğim, dedi.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
50.	Burası senin mi?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
51.	Sizin mi?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
52.	Abla:	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
53.	Sus, dedi kardeşine.	Kardeşine “Sus!” dedi.	Devrik cümle kuralı hale dönüştürülerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

54.	Biz onun gibi şey değiliz!	Sus, biz onun gibi şey değiliz!	“Sus” tekrar eklenerek konuşmaya devam eden kişinin “abla” karakteri olduğu gösterilmiştir, anlam karışıklığı olmaması için zaman zaman detaylandırmaya özen gösterilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
55.	Asıl ben sizin gibi şey değilim.	Cümle korunmuştur.	“Asıl” ifadesinin hedef kitleyi tanıyan yürütücü tarafından anlaşılacağı düşünülmüştür. Sınıf ortamında sıklıkla tercih edilmektedir.
56.	Ne?	Ne değilsin?	Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla cümleye “değil” ifadesi eklenmiştir, önceki cümle ile kurulan anlam ilişkisi açıkça ortaya konmuştur, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Sözdizimsel değiştirme kapsamında da tekrar sıralanmıştır.
57. ***	Size ne?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
58.	Söyle hadi!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
59.	Sizden mi korkarım?	Sizden mi korkacağım?	Cümle, gelecek zaman kipi ile öğrencilerin alışık oldukları üslupla ifade edilmiştir.
60.	Biz senden mi korkarız ya?	Ne yani, biz mi senden korkacağız?	“Ya” ifadesinin bu tip kullanımı ile ilgili hedef kitlenin tecrübesi yoktur, “ne” soru kelimesi eklenerek daha alışık olunan bir cümle kalıbı oluşturulmuştur, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Önceki ifadelerle zaman olarak daha uyumlu olan gelecek zaman kipi tercih edilmiştir ve öğeler yeniden sıralanarak sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
61.	Caddenin bozuk parkelerinden mavi bir De soto pırıl pırıl geçiyordu.	Caddenin bozuk yollarından mavi Desoto markalı bir araba geçti. Çok parlaktı, yepyeniydi, tertemizdi.	Cümlelerin anlaşılır olması için “parke” sözcüğü yerine daha sık kullanılan “yol” kelimesi kullanılmış, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Uzun cümle daha kısa olacak şekilde iki cümleye ayrılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Pırıl pırıl” ifadesi daha anlaşılır biçimde, açıklama yapılarak sunulmuştur, genişletilmiştir.
62.	Abla!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
63.	Ne var?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
64.	Babam bu mavi arabayı bile sürebilir, değil mi?	Babam bu mavi arabayı da sürebilir, değil mi?	“Bile” yerine “da” bağlacı getirilmiştir. Öğrenciler için aşina oldukları bir kullanımdır. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
65.	Sürer tabii.	Tabii sürebilir.	Cümle “Tabii sürebilir.” şeklinde uyarlanmıştır. Yeterlik fiili ile hem öğrenilen kazanım devreye sokulmuş hem de devrik olan cümle sözdizimsel değiştirme yapılarak tekrar düzenlenmiştir.
66.	Yoğurtçunun kızı duydu, anlamadı.	Yoğurtçunun kızı, iki kardeşin de sözlerini duydu ama anlamadı.	Cümleye çeşitli öğeler eklenerek sözcüksel değiştirme uygulanmıştır. İki cümle “ama” bağlacı ile birleştirilerek cümleler arasındaki anlam ilişkisi açıkça sunulmuştur, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
67.	Halası filan yoktu ama bir halası olsun isterdi.	Halası filan yoktu ama birçok defa bir halası olsun, istedi.	Seviyeye uygun kip kullanılmış ve metnin geneli ile uyumlu olmasına çalışılmıştır. “Filan” ifadesi anlaşılır üst girdi kabul edilerek değiştirilmemiştir.
68.	Halası olsaydı Sarıyer’den çikolata, koz helvası; Emirgan’dan keten helvası getirseydi.	Böylece halası ona hem Sarıyer’den çikolata, koz helvası getirir hem de Emirgan’dan keten helvası getirir.	Seviyeye uygun olmayan şart ifadesi ve sonuç ifadesindeki anlamı vermek için “Böylece” ve “hem... hem de” bağlantı ifadeleri ile sözdizimsel değiştirme yapılmıştır, öğeler yeniden sıralanmıştır. Cümlelerin anlaşılır olması için “ona” ögesi eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
69.	Ya da şoför olsaydı babası...	Ya bir halası olsun ya da babası şoför olsun diye düşündü.	Örtük şekilde verilen tamamlanmamış ifade anlaşılır olması amacıyla tamamlanarak sunulmuştur, eklemeler yapılarak sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
70. ***	Sonra, çikolata çok tatlı mıydı acaba.	Kafasındaki düşünceler devam etti, çikolata çok tatlı mıydı acaba?	Sonra kelimesi öğrenciler için zamanla ilgili olarak önce-sonra ilişkisinde bir anlama sahip. Burada ise tam anlam o değildir. Bu düşüncelerin devamında, ayrıca, bunun yanında gibi anlamlar vardır. Cümlede genişletme yapılmıştır.
71.	Abla be!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
72.	Ne var?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
73.	İsteseek çikolata alabileceğimizi gösterelim mi şuna?	Biz her zaman çikolata alabiliriz, kanıtlayalım, gösterelim mi şuna?	“İsteseek” ifadesindeki şart anlamını ve “gösterelim” ifadesindeki “ispat etmek” anlamlarını verebilmek için seviyeye uygun üç cümle sıralanmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

74.	Yoğurtçunun kızı sarı teneke kupeleriyle meydan okudu:	Yoğurtçunun kızı teneke kupeleriyle korkmadan konuştu:	“Meydan okumak” deyimi için “korkmadan konuşma” ifadesi tercih edilmiş, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
75.	Gösterin bakalım!	Korunmuştur.	Önceki ifadede “göstermek” ifadesi için “kanıtlamak” sözcüğü kullanıldığı ve devamında “gösterelim” ile açıklandığı için bu okuyucuya tanıdık bir ifade gelebilir. Bu sebeple sonraki cümlelerde ifade değiştirilmemiştir.
76.	Gösterelim mi abla?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
77.	Gösterelim mi ablaymış	Yoğurtçunun kızı “Gösterelim mi ablaymış” diye alay etti.	Cümlede alaylı bir küçümseme ifadesi olduğunu belirtmek için açıklama yapılarak uyarlanmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümleye daha anlaşılır olması için özne eklenerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
78.	Paraları varmış da sanki...	Paraları varmış.	“Sanki” bağlama unsuru seviyeye uygun olmadığı için cümleden çıkartılmıştır. “İnanmama, aksini iddia etme” durumları için kullanılan duyulan geçmiş zaman kipi tercih edilmiştir. “Da” bağlacı silinmiştir.
79.	Yok mu?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
80.	Var mı?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
81.	Baak!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
82.	Dudak büktü:	Yoğurtçunun kızı dudak büktü çünkü bu cevaptan çok hoşlanmadı:	Anlaşılması zor yapının açıklanması için deyimi tanımlayıcı ifade eklenmiştir, genişletme yapılmıştır. Özne eklenerek cümle daha açık hale getirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
83.	Benim babam bana daha çok veriyor...	Benim babam bana daha çok para veriyor diye ekledi.	Konuşmaya tekrar yoğurtçunun kızı devam ettiği için cümleye “diye ekledi” ifadesi dâhil edilmiştir. Ayrıca nesne eklenerek cümle açıkça ifade edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
84.	Abla da gösterdi.	Abla da kardeşi gibi paraları gösterdi.	Önceki cümleler ile ilişki kurularak anlam güçlendirilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Nesne eklenerek örtük anlam açıkça sunulmuştur. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
85.	Yoğurtçunun kızı gene dudak büktü:	Cümle korunmuştur.	“Gene” ifadesi öğrencilerin sınıf ortamında duydukları bir kelime olduğu için burada bırakılmasında deneyim sağlamaları maksadıyla fayda görülmüştür.
86.	İkinizinkinden de çok veriyor da harcayacak yer bulamıyorum!	Benim babam bana ikinizin parasından daha çok para veriyor ama ben harcayamıyorum. Bunun için uygun bir yer bulamıyorum!	Cümleye Anlamın daha açık olması için “İkimizinkinden” ifadesi “ikimizin parası” şeklinde uyarlanmıştır, “benim babam”, “para” ve “bana” şeklinde öğeler ilave edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla sıfat fiil kullanılan cümle basit cümle şeklinde ifade edilmiştir. İki cümleyi bağlamak için “bunun için” bağlama unsuru eklenerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
87.	Abla nerdeyse ağlayacaktı:	Abla sinirlendi, gözleri yaşla doldu ama ağlamadı. Fakat buna çok yakındı.	“Neredeyse” ifadesinin kattığı anlam çeşitli cümlelerle aktarılmak üzere özgün cümle genişletilmiştir. Hem yeni sözcükler hem de farklı yapıdaki cümleler birlikte değerlendirilmiştir.
88.	Bir tane ellilik çikolata al bakalım, hadi!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
89.	İstersem alırım ama almam.	Almak istedikten sonra alırım, neden almayayım. Şimdi de alabilirim ama almak istemiyorum.	Şart kipinin yerine “almak istedikten sonra” ifadeleri getirilerek sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Bağlaç ile devam eden cümle “neden almayayım” şeklinde benzer anlamı vermek üzere kurulmuştur.
90.	Biz alırız, dedi oğlan.	Oğlan “Biz alırız.” dedi.	Devrik olan cümle kurallı cümle şeklinde tekrar düzenlenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
91.	Alırsınız evet.	Evet, alırsınız.	Devrik olan cümle kurallı cümle şeklinde tekrar düzenlenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
92.	Alın bakalım.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
93.	Alamaz mıyız?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.

94.	Alsanıza!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
-----	-----------	--------------------	--------------------

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanması

95.	Oğlan:	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
96.	Enayi, dedi.	Kıza “Enayi!” dedi.	Bir sonraki cümlede “Enayi” ile anlaşılması beklenen “yoğurtçunun kızı” belirtilmek istenmiştir. Bu sebeple, cümleye “Kıza” şeklinde öge eklenmiştir. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
97.	“Enayi” kıpkırmızı kesildi:	“Enayi” kıpkırmızı oldu:	Hedef kitle tarafından anlaşılması zor “kesilmek” fiilinin yerine tanıdık olan “olmak” fiili tercih edilmiştir.
98.	Enayi sizin gibi olur!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
99.	Sus sus...	Abla, kıza bağırdı: Sus, sus.	Hedef kitle henüz uzun ve çoklu diyaloglara sahip metinlere alışık olmadığı için zaman zaman konuşmacı hatırlatılmak istenmiştir. Burada da özne ve yöneldiği öge belirtilmiştir. Cümleye öğeler eklenerek anlam kolaylaştırılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
100.	Bizim paramız var değil mi abla, niye susalım?	Bizim paramız var değil mi abla, biz niye susalım? Tabii, o sussesun.	Örtük anlam olan, susması gerekenin o olduğu düşüncesini vermek için “O sussesun.” şeklinde ifade eklenmiştir, cümle genişletilmiştir. “Biz niye susalım” cümlesindeki susmayacak olan tarafın “biz” olduğunu, tam aksine karşılarındakinin susmasının çok normal olacağı anlamı “tabii” ifadesi ile sağlanmaya çalışılmıştır ve aynı zamanda ablayı onaylamak gibi bir anlam mevcut kılınmıştır. Bu ekleme ile sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
101.	Dükkâna girdiler.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
102.	Yoğurtçunun kızı kaldı.	Yoğurtçunun kızı dışarıda kaldı.	Cümlelerin daha kolay anlaşılması amacıyla yer ifade eden “dışarıda” ögesi cümleye eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
103.	Kirli saçları taraz taraz.	Kirli saçları karmakarışık.	“Taraz taraz” ikilemesi yerine sıklıkla kullanılan “karişik” ifadesi “karmakarışık” şeklinde pekiştirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
104.	Kırmızı kaatlı, ellilik bir çikolatayla çıktılar dükkândan.	Ablayla kardeşi, Kırmızı paketli bir çikolatayla dükkândan çıktılar.	Cümlelerin kolay anlaşılması için cümleye “ablayla kardeşi” ögesi eklenmiş, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümle, kurallı biçimde tekrar yazılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Kağıt” yerine “paket” sözcüğü kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Ellilik” ifadesi, doğrudan katkısı olmadığı için anlam karışıklığı yaratmaması amacıyla silinmiştir, yoğunluk azaltılmıştır.
105.	Önce kırmızı kaadı yırtıp atıldı, sonra gümüş.	Önce kırmızı paketi, sonra gümüş rengi paketi yırtıp attılar.	Edilgen ifade etken şekilde -cümleye nesne dâhil edilerek- cümle uyarlanmış, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Kağıt” yerine “paket” ifadesi öğrencilerin daha kolay bağlantı kurmaları için tercih edilmiştir. Sıralı olarak verilen cümlelerde her cümle için yüklem açık şekilde sunulmuştur.
106.	Daha sonra da bölüşüldü, başlandı yenmeğe.	Daha sonra da paylaştılar, yavaş yavaş yediler.	Kardeşlerin çikolatayı yemeye başlaması, hedef kitlenin fiilimsilere hâkim olmamaları sebebi ile bu şekilde uyarlanabilmiştir, “başlamak” için “yavaş yavaş” ikilemesi eklenmiştir. “Yavaş yavaş” zarfı ile bir çırpıda yemedikleri anlatılmıştır. Eylemin başlangıç ve devamı sürecinde olduğu yansıtılmıştır. Başka seçenekler düşünülse de kelimelere tanıdık olma durumu sebebi ile en uygunu bu görülmüştür. Edilgen yapı, anlamaları zor olacağı için etken şekilde ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Bölüşmek sözcüğü yerine paylaşmak getirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
107.	Çok mu tatlıydı acaba?	Acaba çikolata çok mu tatlıydı?	Acaba ifadesi üst girdi gibi görünse de hedef kitle için sorun teşkil etmeyeceği düşünülmüştür.
108.	Gene:	Yoğurtçunun kızı yine:	Önceki cümlelerde “gene” ifadesine yer verilmiştir. Fakat hedef kitlenin daha kolay anlayacağı düşüncesi ile burada “yine” ifadesi ile değiştirilmiştir. Daha önce yer verilmesindeki etken hedef kitleye ilgili kelimeye dair tecrübe katabilmektedir. Diyalogda konuşmacı tekrar hatırlatılarak dikkati toplamının faydalı olabileceği düşünülmüştür.
109.	Onu bana bedava verseler yemem, dedi.	Onu, bana bedava versinler, yemem, dedi.	Şart kipi yerine cümledeki anlamı verecek şekilde emir kipi kullanılmıştır. Cümle sıralı şekilde tekrar ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

110.	Duydular mı?			
111.	Duydularsa dediler?	ne	Sonra da “Kendisini duydular mı?” ya da “Duyduktan sonra ne düşündüler?” diye merak etti. Cümlelerin daha anlaşılır olması amacıyla “kendisi” şeklinde nesne eklenerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.	Anlamayı kolaylaştırmak amacıyla 110 ve 111. cümleler bağlaç yardımıyla birleştirilmiştir. “Demek” fiili ile anlatılmak istenen kendisine bir şey denmesi değildir. Bu sebeple “düşünmek” ifadesi ile değiştirilmiştir, “sonra da” ifadesi eklenerek de zaman ilişkisi kurulmuştur, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
112. ***	Yeyişlerini imrendiğini etmemek için gözlerini yumdu.	görüp belli için	Abla, kardeşiyle birlikte çikolatayı iştahla yedi. Yoğurtçunun kızı da görüp, imrendi. Canı istedi ama bunu göstermek, belli etmek hiç istemedi. Bu yüzden gözlerini kapattı	Cümle, hedef kitle için oldukça üst bir yapı olduğu için basit cümlelere ayrılarak ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümleler arasında bağlaç kullanılarak “bunun için” gibi, anlam ilişkisi sağlanmaya çalışılmıştır. “İmrenmek” ifadesi ile anlatılmak istenen kısım sözcükler eklenerek açıklanmaya çalışılmıştır sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
113.	Gözlerini yumdu, berbere götürülen, ortaklaşa çikolata alınan, çikolata bölüşülen kardeş, mavi arabayı sürebilen baba.		Gözlerini kapattı ve ne çok şey düşündü Ablalar, kardeşlerini berbere götürür. Kardeşler paralarını birleştirip çikolata alırlar ve paylaşırlar. Babalar mavi arabaları sürebilirler.	Gerek cümle gerek yapılar sezgisel yaklaşımdan hareketle biçimsel değiştirme yapılarak uyarlanmıştır. “Yummak” fiili yerine “kapatmak” fiili tercih edilmiştir. “ortaklaşa” yerine “paraları birleştirip” ifadesi, “bölüşmek” yerine “paylaşmak” fiili kullanılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Edilgen yapılar seviye üzerindedir ve etken yapıda, öge eklenen cümlelere dönüştürülmüştür. Sıfat fiil içeren tamamlanmamış cümle yerine ifadeler basit yapıyla birçok cümle olarak yeniden düzenlenmiş, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
114.	Sarıyer’den çikolata, Emirgan’dan keten helvası, koz helvası getiren hala.		Halalar, Sarıyer’den çikolata getirir, Emirgan’dan helva getirir.	Devrik cümle kurallı şekilde tekrar sıralanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Anlam yoğunluğunu azaltmak için “keten helvası”, “helva” sözcüğü olarak değiştirilmiştir, yani tamlayan silinmiştir. “Hala” ifadesi daha soyut ve genel bir durumu anlattığı için “halalar” şeklinde çokluk eki getirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Sıfat fiil içeren ifade, seviyeye uygun cümlelerle yeniden düzenlenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Tamamlanmamış cümleye “getirir.” Çekimli fiili eklenerek anlaşılması zor örtük anlatım sözcüksel-sözdizimsel değiştirme ile açık hale getirilmiştir.
115.	Gözlerini açtı, yan yana gidiyorlardı.		Gözlerini açtı, baktı: kardeşler yan yana yürüyor.	Sözcüksel değiştirme ile sıralı cümle daha anlaşılır hale getirilmiştir, baktı ifadesi eklenmiştir. Hikâyenin genelinde bütünlüğü bozmayacak şekilde kip, seviyeye uygun “yürüyor” şeklinde verilmiştir, ilgili anın tasviri dolayısı ile şimdiki zaman çekimi uyumsuz görünmemektedir.
116.	Yumdu gözlerini, açtı.		Gözlerini kapattı, açtı.	Devrik cümle kurallı şekilde ifade edilmiştir. “Yummak” sözcüğü yerine daha sık kullanılan “kapatmak” fiili tercih edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
117. ***	En son açtığı sıra karşı sokağın dönemecini bulduklarını gördü.		Yoğurtçunun kızı gözlerini son kez açtıktan sonra baktı. Ablayla kardeş, karşı sokağın sonundaydılar.	Anlaşılması zor ve uzun yapı seviye üzerindedir. Bu sebeple iki ayrı cümle şeklinde ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümleye özne eklenerek sözcüksel sözdizimsel değiştirme yapılmıştır, anlam karışıklığı olmasının önüne geçilmiştir. Zaman zaman ifadelerin özneleri hatırlatıldığında okunan hikâye daha kolay ilerleyebilir düşüncesi ile bu yol izlenmiştir. “Dönemeç” sözcüğü silinmiştir, onun yerine cümleye “sonu” tamlayanı eklenerek cümlelerin anlamını kavramak kolaylaştırılmış, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 4 (devamı): “Çikolata” hikâyesinin uyarlanmasına

118.	Tam gidecekti, kaldırım, kaldırımın dibini, kaldırımın dibinde kırmızı kırmızı yanan yırtık çikolata kaatları, ufacak bir toptu buruşuk gümüş kaat.	Yoğurtçunun kızı oradan gitmek istedi. Ama kaldırımın kenarındaki yırtık çikolata paketlerini gördü. Oradan gidemedi. Yırtık paketin bir kısmı kıpkırmızıydı, ateş gibi parladı. Bir kısmı da ufacak gümüşten bir top gibiydi.	Seviye üzerindeki birleşik zamanlı yapı yeniden düzenlenmiştir, özne eklenerek ifade edilmiştir. “Tam gidecekti” ifadesi ile yoğurtçunun kızının gitmediğini belirtmek amacı ile sonraki cümleye “ama” bağlacı ile devam edilerek hikâye birleşik zamanlı kipin verdiği anlam sağlanmaya çalışılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Anlam karışıklığına sebep olacak yinelemeler cümleden silinerek cümle küçültülmüştür, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümleler kısa basit cümleler şeklinde tekrar ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Buruşuk” sözcüğü atılarak yoğunluk azaltılmaya çalışılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
119. ***	Çevresine kuşkuyla baktı.	Kız, çevresine şüpheyle baktı.	Cümleye özne eklenmiştir, “kuşku” sözcüğü yerine sıklık açısından “şüphe” sözcüğü tercih edilmiştir. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
120.	Eğildi, gümüş kaadın buruşuk topunu aldı.	Eğildi, gümüşten top gibi paketi yerden aldı.	Sözcüksel yoğunluğun azaltılması için “buruşuk” sözcüğü silinmiştir. “Top” gibi ifadesi hedef kitleye kâğıdın top formuna sokulduğunu sezdirmektedir. “Top” kelimesi ile seviyeye uygun olan benzetme ilgisi kurulmuştur, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Kâğıt” sözcüğü yerine önceki ifadelerle de uyumlu olması için daha sık kullanılan yiyeceğin ambalajı anlamındaki “paket” sözcüğü tercih edilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Gümüş sözcüğü için dipnot verilmiştir.
121.	Yeni bir simitçi.	Sokakta yeni bir simitçi daha gördü.	Örtük olarak verilen anlaşılması zor yapıya yeni ifadeler eklenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
122.	Topmuş gibi, buruşuk kaadı havaya attı, tuttu, attı, tuttu.	Çikolata paketini top gibi havaya attı. Attı, tuttu... Attı, tuttu...	Önceki uyarlanan cümlelerde yapılan değişiklikler sürdürülmüştür. Uzun cümle iki cümle biçiminde ayrılmıştır. İfadeler yeniden sıralanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
123.	Atıp tutarak bir sokak, bir sokak daha, daha sonra daha başka bir sokak.	Atıp tuttu. Hem çikolata paketiyle oynadı hem yürüdü. Bir sokaktan başka bir sokağa geçti. Daha sonra başka bir sokağa yürüdü.	Zarf fiil yapısı kullanılan “tutarak” ifadesi “hem... hem” bağlacıyla anlaşılır biçimde sunulmuştur, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Yinelemeler daha açık şekilde verilmiştir, anlaşılması zor örtük anlamlı kısım için sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
124.	Yer yer pislenmişti, pislik kokuyordu bu sokak.	Sokağın bazı yerleri kirliydi, kötü kokular vardı.	Devrik cümle kuralı şeklinde yeniden sıralanmıştır. Sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Yer yer” ifadesi yerine “bazı yerler” sıfat grubu tercih edilmiştir. “Pislik” yerine “kötü” sözcüğü tercih edilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
125.	Gümüşten topu açtı, çikolata bulaşıklarını yaladı, yaladı.	Elindeki gümüş top gibi çikolata paketini açtı. Paketteki çikolata bulaşıklarını yaladı, yaladı.	Yoğurtçunun kızının çikolata paketini eline aldığı bilgisi hedef kitleye verilmek istenmiştir bu sebeple örtük anlam detaylandırılmış genişletilmiştir. Kolay anlaşılması için sıralı cümle ayrılarak iki cümle şeklinde ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Sözcüksel değiştirme yapılarak son cümleye “paketteki” ifadesi eklenmiştir. Anlaşılabilirlik güçlenmiştir. “Yaladı, yaladı” ifadesi hikâyenin edebî gücünü hissettirebilmek için korunmuştur.

Mevcut çalışmada metni oluşturan 230 cümle, 125 cümle şeklinde sınırlanarak sunulmuştur. Anlam bütünlüğünü sağlayacak biçimde ve çeşitli uyarlama tekniklerini kapsayıcı şekilde kısaltılmıştır.

2. “İki Buçuk” Hikâyesinin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular

Çizelge 5: “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması

Cümle Sırası	Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
Başlık	İki Buçuk	“İki Buçuk” şeklinde korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
1.	İşte gene hiç sevmediği bir duruma düşmüştü!	İşte, yine aynı şey oldu. O, bu durumu hiç sevmez ama bunu sürekli yaşar.	“Gene” sözcüğü yerine “yine” ifadesi kullanılmıştır. “Sevmediği” sıfat fiili birleşik cümle yapısından çıkarılıp ayrı cümlelerle anlatılmıştır, “İşte, yine aynı şey oldu. O, bu durumu hiç sevmez.” şeklinde sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Sevmediği” ve “işte gene” ifadesi ile kişinin genel tutumu yani bu olumsuz durumun ilk kez olmadığı, sıkça olduğu anlatıldığı için ilgili sıfat grubu ve zarfın kattığı anlam, geniş zaman kipi ile “bu durumu hiç sevmez ama bunu sürekli yaşar” yargısı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Mecazi olan “...duruma düşmek” yerine “olmak” fiili kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Duyulan geçmiş zamanın hikâyesi ile ifade edilen durum, seviyeye uygun olarak görülen geçmiş zaman şeklinde uyarlanmıştır.
2.	Bin kez söylemişti kendi kendine ki, “Dolmuşa bindiğim zaman değil, inerken hemen sonra bundan sonra!”	Kendi kendine bin kez söyledi. Bundan sonra dolmuş ücretini bindikten hemen sonra vermeyeceğim, inmeden az önce vereceğim.	“Ki” bağlacı ile birleştirilen ifade ayrı cümleler olarak uyarlanmıştır. Doğrudan aktarım ifadesi kurallı biçimde yeniden oluşturulmuştur, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Bindiğim zaman” ve “inerken” fiilimsi barındıran yapılar seviye üzerindedir bu sebeple “bindikten hemen sonra” ve “inmeden az önce” şeklinde uyarlanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Dolmuş” sözcüğü için dipnot verilmiştir.
3.	Olmuyordu, olmuyordu Allah belasını versin.	Yine olmadı, yine olmadı! Allah belasını versin!	Şimdiki zamanın hikâyesi ile çekimlenen fiil seviyeye uygun olan görülen geçmiş zaman olarak uyarlanmıştır. Cümleye tekrar anlamını veren “yine” ifadesi eklenerek, durumun süreklilik arz ettiği belirtilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Böylece orijinal metindeki birleşik zamanlı kipin kattığı anlam olabildiğince sağlanmaya çalışılmıştır. “Allah belasını versin!” şeklindeki kalıp ifade ayrı bir cümle olarak ele alınmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
4. ***	Bundan önce bir değil, belki on, on beş, yirmi sefer hep aynı duruma düşmüş, şoförle takışmıştı.	Bundan önce çok defa aynı şeyi yaşadı. Bir değil, belki on, on beş, yirmi keredir hep aynı şey oldu. Sonra da çok defa şoför ile tartıştı	Cümlede anlatılanlar üç yargıya bölünmüştür. İlk cümlede “Bundan önce çok defa aynı şeyi yaşadı.” şeklinde bir uyarlama yapılarak sonraki yinelemelerle aslında neye işaret edildiği belirtilerek anlamayı kolaylaştırmak hedeflenmiştir. “Sefer” yerine “kere” sözcüğü tercih edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Mecazi anlam barındıran “... duruma düşmek” ifadesi “...şey oldu.” şeklinde uyarlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Zaman olarak “takışmak” eyleminin sonuç teşkil ettiğini ifade edebilmek için olay basamakları “sonra” sözcüğü eklenerek yansıtılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Bu durumun bir kereye mahsus olmadığı anlamını verebilmek için de “çok defa” zarfı eklenmiştir. “Takışmak” fiili hedef kitle için anlaşılması zor bir ifadedir, “tartışmak” şeklinde uyarlanmıştır. Seviyeye uygun olarak kip öğrenilen geçmiş zaman biçiminde uyarlanmıştır.
5. ***	Şoför almış, ötekilerin iki buçuk, beşliklerinin üzerini vermiş, onunkini...	Şoför herkesten ücretlerini aldıktan sonra para üstlerini geri verdi. Ama onun para üstünü vermedi.	Hedef kitle için karmaşık olabilecek yapı daha açık şekilde aktarılmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Beşlik” yerine “ücret” kelimesi kullanılmış, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümleye “herkesten” ögesi eklenerek cümlelerin daha kolay anlaşılması sağlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Para üzeri”, “para üstü” şeklinde değiştirilmiştir.
6.	Bu sırada en sağdaki inip, bir başka yolcu binmeseydi şoför herhalde paranın üstünü verecekti.	Bu sırada en sağdaki yolcu indi ve hemen o dakika başka yolcu bindi. Adam da herhalde yoğunluktan şoför para üzerini veremedi diye düşündü.	Seviye üzerinde olan yapı hedef kitleye uygun şekilde yeniden kurulmuştur, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Şart kipinin hikâyesi” ve “gelecek zamanın hikâyesi” ile kurulan şart-sonuç cümlesinin kattığı anlam hedef kitlenin bildiklerinden hareketle tekrar ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 5 (devamı) : “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması

7.	Çünkü davranışı öyleydi.	Çünkü şoförün davranışı öyleydi.	Sözcüksel değiştirme yapılarak “şoförün” tamlamayı eklenmiştir. Anlamayı kolaylaştırmak amaçlanmıştır.
8.	Ama yolcu “Cağaloğlu!” deyince, şoför yeni müşteriyle konuşmağa dalmış, iki buçuğun üstünü unutmuştu.	Adamın düşüncesi: “Müşteri bindikten sonra hemen “Cağaloğlu!” dedi ve şoför yeni müşteriyle konuştu. Şoför de iki buçuk liramın üstünü unutmuştur.	Seviye üzerinde yapılar barındıran cümleye eklemeler yapılmıştır, zarf fiil ifadesi basit cümle olarak ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Bu kısmın bir diyalog değil, zihindeki düşünceler olduğu anlamı okuyucuya verilmek istenmiş, bu sebeple “adamın düşüncesi” şeklinde belirtilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Tahmin olduğunu hissettirmek için “unutmuştur” şeklinde seviyeye uygun birleşik çekimli fiil kullanılmıştır. Aynı zamanda para üzeri “liramın üstü” şeklinde değiştirilmiştir, iyelik eki belirtilmiştir.
9.	Ne yapmalıydı şimdi?	O şimdi ne yapsın acaba?	“Gerekliklik kipi” henüz hedef kitle tarafından üst kazanımdır. Onun yerine “yapmak” fiili emir kipi ile çekimlenmiştir. Sözdizimsel değiştirme ile cümle kurallı şekilde ifade edilmiştir. Kararsız ve düşünceli tavır “acaba” ifadesi ile sezdirilmek istenmiştir. Üst girdi olmasına rağmen hedef kitle için özellikle 3. Sırada, son olarak ele alınan bu hikâyede “acaba”nın anlaşılır olacağı düşünülmüştür.
10.	“Şoför Efendi, iki buçuğun üstünü unuttunuz!” dese, şoför belki de “Ne biliyorsun unuttuğumu?” diye bozabilirdi.	Kendi kendine düşündü, içinden konuştu. Şoför bey, iki buçuk liranın üstünü unuttunuz, diyebilir. Şoför de “Ne biliyorsun, unutmadım tabii.” diye kızabilir.	Karakterin sesli bir diyalog içinde olmadığını hedef kitleye sezdirme amacıyla “Kendi kendine düşündü, içinden konuştu.” cümlesi eklenmiştir. Şart-sonuç cümlesinin içerdiği ihtimal anlamı yeterlilik fiili ile seviyeye uygun biçimde verilmek istenmiştir. Şoförün muhtemel cevabı “Ne biliyorsun unuttuğumu” da hedef kitle için anlaşılması zor bir dolaylı anlatım yapısıdır bu sebeple “Ne biliyorsun unuttuğumu” dolaylı aktarım yerine, bu yargı iki ayrı cümle ile ifade edilmiştir, doğrudan anlatım sağlanmıştır. Hem seviye için zor olan yapı hem sözcüklerin dizimi değişmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Efendi” yerine “bey” hitabı kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
11.	Bozmasa bile, dolmuş yolcuları şöyle bir bakarlar, içlerinden “Ammma da para canlısı ha! gibilerinden geçirebilirlerdi.	Ya da şoför kızmayabilir ama yolcular adam hakkında “Ne kadar cimri, parayı ne kadar çok seviyor.” diye düşünebilir.	“Bozmasa bile” ifadesi hem anlam hem yapı olarak hedef kitle için üst seviye bir ifadedir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümleye “ama” ve “ya da” bağlaçları eklenerek önceki cümle ile bağlantısı güçlendirilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır: “Ya da şoför kızmayabilir ama” şeklinde uyarlanmıştır. “Dolmuş yolcuları şöyle bir bakarlar, içlerinden ammma da para canlısı ha gibilerinden geçirebilirlerdi.” kısmındaki “şöyle bir bakarlar” ifadesi silinmiştir. “İçlerinden geçirmek” deyimini “...diye düşünebilir” şeklinde uyarlanmıştır. “Para canlısı” deyimini “Ne kadar cimri, parayı ne kadar çok seviyor.” biçiminde uyarlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Hedef kitlenin bildiği yapı ve sözcüklerden hareketle orijinal metindeki anlam verilmek istenmiştir.
12.	Başkalarının onun hakkında böyle düşünmelerini istememekle beraber, bu türlü düşündüklerini belirtircesine yan yan bakmalarından nefret eder, cinleri tepesine toplardı.	Bunları düşündü ama bu düşünce onu rahatsız etti. İnsanlar böyle düşünmesin, istedi. Herkes ona tuhaf bakıyor gibi hissetti ve sinirlendi.	Önceki cümleyle arasında bağlantı olan “Başkalarının onun hakkında böyle düşünmelerini istememekle birlikte bu türlü düşündüklerini belirtircesine yan yan bakmalarından nefret eder.” cümlesi “Bunları düşündü ama bu düşünce onu rahatsız etti. İnsanlar böyle düşünmesin, istedi.” şeklinde seviyeye uygun olarak uyarlanmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Yan yan” bakmak “tuhaf” sözcüğü ile uyarlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümledeki “yan yan bakmalarından nefret eder, cinleri tepesine toplardı.” ifadesi “herkes” öznesi ile daha anlaşılır hale getirilmiştir; “cinleri tepesine toplanmak” deyimini, “sinirlenmek” şeklinde uyarlanarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır ve yargı “Herkes ona tuhaf bakıyor gibi hissetti ve sinirlendi.” şeklinde uyarlanmıştır.
13.	Sağındakine baktı, koca burunlu, sarkık gerdanlının biriydi.	Sağındaki kişiye baktı. Kocaman burnu ve sarkık boynu vardı.	“Sarkık gerdanlının biriydi” ifadesi “sarkık boynu vardı” şeklinde uyarlanmıştır, “var” sözcüğü eklenmiş, ek fiille çekimlenerek yargı bu biçimde tamamlanmıştır. Uyumlu olması açısından “Koca burunlu sıfat grubu da “koca burnu vardı” anlamına gelecek şekilde uyarlanmıştır. “Gerdan” yerine “boyun” ifadesi tercih edilmiştir, sözcüksel değiştirmeler yapılmıştır. Sarkık sözcüğü için dipnot verilmiştir.

Çizelge 5 (devamı) : “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması

14.	Beyden değil de efendiden.	Cümle çıkarılmıştır.	Doğrudan katkısı olmaması ve mecazi ifadenin günlük hayatta rastlanmaması sebebi ile sadece yoğunluğu arttıracığı düşüncesi ile silinmiştir.
15.	Böyleleri ukala olurlar.	Böyle kişiler ukala olurlar.	Sözcüksel değiştirme yapılmıştır, “kişiler” sözcüğü eklenmiştir; “ukala” sözcüğü için dipnot verilmiştir.
16.	Vara yoğa karışırılar.	Her şeye müdahale ederler.	“Vara yoğa” ikilemesi “her şey” sözcüğü ile değiştirilmiş, seviyeye uygun hale getirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Karışmak” fiili de “müdahale etmek” şeklinde uyarlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
17.	Tartışmaya can atarlar.	Sürekli tartışmak isterler, bunu pek severler, diye düşündü.	“Can atmak” deyimini “istemek, bunu sevmek” şeklinde uyarlanmıştır sözcüksel değiştirme yapılmıştır, geniş zamanı hissettirmek amacıyla da “sürekli” zarfı ilave edilmiştir. Okuyucunun akıştan kopmaması amacıyla bu ifadelerin bir söylem değil düşünce olduğunu sezdirebilmek için “diye düşündü” ifadesi eklenerek sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
18.	Nitekim “Şoför Efendi, iki buçukluğun üstünü unuttunuz.” dese, bu koca burunlu, sarkık gerdanlı adam o biçim, yan yan bakacaktı.	Düşünceleri zihninde devam etti. “Şoför Efendi, iki buçuk liramın üzerini vermediniz, unuttunuz.” diyebilirim. O zaman da bu kocaman burunlu, sarkık boyunlu adam bana yine tuhaf tuhaf bakabilir.”	Sıradaki cümlelerin de hâlâ bir iç ses olduğu, konuşma değil düşünce olduğunun sezdirilmesi amacıyla akışa “Düşünceleri zihninde devam etti.” şeklinde ifade eklenmiştir. “Unutmak”, para vermeyi unutmak olduğu için anlaşılabilirliği arttırmak için sözcük eklenmiştir. “Şart-sonuç” cümlesi ile verilen ihtimal anlamı yeterlilik fiili ile seviyeye uygun şekilde tekrar düzenlenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümledeki “o biçim” ifadesi yerine daha önce de tuhaf bakıldığı ifadeleriyle ilişkili şekilde “yine” eklenerek uyarlanmıştır. “Yan yan” ikilemesi, “tuhaf” şeklinde uyarlanarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
19.	Ne bakıyorsun, diye terslese; göze yasak mı var, karşılığını alacağını iki kere iki dört eder gibi biliyordu.	Ben de adama “Neden bana böyle bakıyorsun?” diyebilirim. Ama eminim o da bana “Bakarım, yasak mı?” der.	Yapı ve anlam olarak seviye üzerinde olan yargılar yeniden düzenlenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Ben de adama” şeklinde sözcükler eklenerek anlamayı kolaylaştırmak hedeflenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Ne bakıyorsun?” cümlesi “Neden bana öyle bakıyorsun?” şeklinde genişletilmiştir. “Terslemek” ifadesi silinmiştir. Zaten “Neden öyle bakıyorsun?” cümlesi sert bir ifade anlamını bağlamdan hareketle verecektir. “Göze yasak mı var?” soru cümlesi hedef kitlenin bildiklerinden hareketle “Bakarım, yasak mı var?” şeklinde uyarlanmıştır. “İki kere iki dört eder.” cümlesinde yer alan deyim, “emin olmak” anlamını taşıdığı için “Eminim” şeklinde uyarlanmıştır. Cümlelerin kipi zaman olarak hikâyeye ve cümleyle uyumlu olması için geniş zaman ile çekimlenmiştir.
20.	Adama yeniden baktı, sanki “Göze yasak mı var? “ demiş gibi kızdı.	Hem bunları düşünüp adamın yüzüne baktı hem de bu düşünceler gerçek gibi kendi kendine kızdı.	Cümleler arasındaki bağlantıyı “hem... hem” bağlacı ile kurmak hedeflenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Sanki” ve “demiş gibi” ifadelerinin kattığı anlam, “düşünceler gerçek gibi” uyarlamasıyla sağlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Bunların yine bir diyalog değil kendi kendine düşünceler, söylemler olduğunun anlaşılması için “kendi kendine” ifadeleri eklenmiştir.
21. ***	İçinden: Var, dedi.	İçinden kendisi sorup kendisi cevabını verdi. “Evet, yasak var!”	Cümle, çeşitli sözcükler eklenerek genişletilmiştir, cümlelerin anlaşılır olması sağlanmıştır. İçinden kelimesinin açıklaması yapılmıştır.
22.	Bir ara	Cümle korunmuştur.	“Şoför Efendi, benim iki buçukluğun üstünü unuttun!” diyecekti, vazgeçti.
23.	“Şoför Efendi, benim iki buçukluğun üstünü unuttun!” diyecekti, vazgeçti.	“Şoför Efendi, benim iki buçuk liramın üstünü hâlâ vermedin, unuttun” demek istedi ama vazgeçti.	Doğrudan anlatım yapılan “Şoför Efendi, benim iki buçukluğun üstünü unuttun!” cümlesinin anlaşılmasını kolaylaştırmak için iki buçukluğun üstünü “vermeyi” unuttun anlamını verebilmek için cümleye “hâlâ vermedin” şeklinde ifade eklenmiştir. Cümleye “İki buçukluk” ile söylenmek istenen “lira” ifadesi eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Diyecekti” şeklindeki birleşik zamanlı kipin kattığı anlam “demek istedi” şeklinde sağlanmıştır, zaman hikâye ve seviyeye uygun biçimde uyarlanmıştır. “Ama” ile diğer cümle ile bağlantı güçlendirilmiş, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Efendi” sözcüğü yerine güncel kullanıma uygun olan “bey” hitabı kullanılmış, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 5 (devamı) : “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması

24.	Adam belki de şöyle derdi:		
25.	Ne iki buçukluğu?	Çünkü şoför belki de “Ne iki buçuk lirasından bahsediyorsun?” diyebilir.	24 ve 25. cümle birlikte uyarlanmıştır. “Adam belki de şöyle derdi.” ifadesi 25. cümle ile de ilişkili olması sebebi ile “çünkü” ile bağlantı kurularak “Çünkü şoför belki de “Ne iki buçuk lirasından bahsediyorsun?” diyebilir, biçiminde sözdizimsel değiştirme ile uyarlanmıştır. Geniş zamanın hikâyesi ile verilen ihtimal anlamı “belki” ve “diyebilir” yeterlilik fiili ile ifade edilmiştir. “Adam” sözcüğü “şoför” şeklinde uyarlanmıştır. “Ne iki buçukluğu?” sorusuna “Ne iki buçuk lirasından bahsediyorsun?” şeklinde “bahsetmek” ifadesiyle tamamlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. İhtimal anlamı veren bir önceki ifadeden direkt “kan tepesine sıçradı” ifadesine geçmek” anlamayı ve akıcılığı zorlaştıracağından bu cümle de ihtimal anlamı ile sürdürülmüştür. Deyim, seviyeye uygun şekilde uyarlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
26.	Kan tepesine sıçradı.	Bu cevaba da o çok sinirlenebilir.	“Sinirleri gerilmek” deymi “iyice sinirlenmek” şeklinde uyarlanmıştır. “İyice” ile gittikçe artan, değişen bir sınırlı olma hali olduğu için deyimden verildiği anlam bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Sanki” bağlacı ve “vermiş gibi” ifadelerinin kattığı anlam seviyeye uygun şekilde “gerçek gibi” ve “böyle bir cevap var gibi” ifadeleri ile sağlanmaya çalışılmıştır. “Karşılık” yerine “karakterin düşünce dünyasındaki cevabını yansıtan “bu düşünceler” sıfat grubu tercih edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
27.	Sanki şoför gerçekten bu karşılığı vermiş gibi sinirleri gerilmişti.	Bu düşüncelerini gerçek gibi hissetti, böyle bir cevap var gibi iyice sinirlendi.	“İçinden” sözcüğünün açıklaması verilerek ifade genişletilmiştir.
28.	İçinden:	İçinden kendi kendine konuştu.	“Binerken” zarf fiilinin verdiği eş zamanlılık anlamının sağlanması için “bindikten hemen sonra verdim ya!” şeklinde uyarlama yapılmıştır. Hedef kitlenin anlaması zor olan yapı, bildikleri üzerinden ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Seviyeye uygundur.
29.	Arabaya binerken verdim ya!	Arabaya bindikten hemen sonra verdim ya!	Seviyeye uygundur.
30.	Hatırlamıyorum...	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
31.	Nasıl hatırlamazsın?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
32.	Yalan mı söylüyorum?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
33.	Ben yalan mı söylüyorum?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
34.	Biz bu meslekte senin gibi neler gördük...	Biz bu meslekte senin gibi insanları çok gördük!	Cümledeki “neler” sözcüğü ile “insanlar” anlatıldığı için sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Örtük olarak bu tip insanların çok görüldüğü anlamı çıkmaktadır. Cümleye “çok” ifadesi eklenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
35.	O zaman, o zaman dayanamaz, çıldırırdı işte:	İşte şoförle böyle tartışabilir, bunları duyduktan sonra da çok kızabilir.	Yinelenen ifadelerin tekrarından kaçınılmış, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “O zaman” ile ifade edilen durum önceki cümlede bahsi geçen tartışmadır. Bu sebeple “işte böyle” şeklinde o kısma işaret edilmiştir. “Dayanamaz” sözcüğü “tartışabilir; “çıldırırdı” sözcüğü de kızabilir” şeklinde uyarlanmıştır. Böylece birleşik zaman yapısı dâhil edilmeden ve özgün cümledeki varsayım anlamı sağlanarak seviyeye uygun olarak uyarlanmış olmaktadır. Cümleler “bunları duyduktan” sonra ifadesi ile bağlanarak ilişki açıkça sunulmuştur. Hem sözcüksel değiştirme hem de sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Zaman, hikâye ve cümle ile uyumlu olacak şekilde geniş zaman olarak uyarlanmıştır.
36.	Beni onlarla mı kıyaslıyorsun yani?	Kendi kendine bu düşüncelere devam etti. “Beni onlarla mı kıyaslıyorsun?”	“Kendi kendine bu düşüncelere devam etti.” cümlesi eklenerek hedef kitlenin bu kısmın düşünce olduğunu fark etmesi sağlanmak istenmiştir. “Yani” ifadesi cümleden silinmiştir. Direkt anlama katkısı sağlamamaktadır ve cümlelerin devrik olmasına yol açmaktadır.

Çizelge 5 (devamı) : “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması

37.	Şoför, belki de yarım sağla arkaya dönerdi:	Şoför bu cümleyi duyduktan sonra arkasına dönebilir ve ona sinirlenebilir.	Önceki cümlede muhtemel olarak düşünülen durumlar gerçek olursa doğacak sonuç geniş zamanın hikâyesi ile sunulmuştur. Seviyeye uygun şekilde yeterlilik fiilinin geniş zaman çekimiyle bu anlam sağlanmaya çalışılmıştır. “Şoför” ve “bunları duyduktan sonra” şeklinde öğeler eklenerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Yarım sağla” cümleden silinmiştir. Sonraki cümledeki ünlem ifadesini hedef kitleye “sinirlenmek” şeklinde sezdirebilmek için bu cümleye “ve ona sinirlenebilir” şeklinde yeni bir yargı eklenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
38.	Nesin ya!	Nesin ya, sen de onlar gibisin.” diye cevap verebilir.	“Nesin ya!” biçimindeki ünlem cümlesinde yer alan “ya” ifadesinin cümleye kattığı anlamı verebilmek amacıyla cümle genişletilmiştir. Konuşmacıların takibinin yapılabilmesi için “diye cevap verebilir” şeklinde cümle doğrudan aktarım şeklinde uyarlanmıştır. Söylenenin gerçekleşmiş bir diyalog olmadığı anlamı da “diyebilir” ifadesi eklenerek, sağlanan ihtimal anlamı ile verilmiştir.
39.	Hanım evladı?	Ne kadar da nazlısın hanım evladı.	“Hanım evladı” tabirinin açıklaması verilerek cümleye sözcükler eklenmiştir. Örtük anlam barındıran tamamlanmamış bir cümledir. Sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır aynı zamanda ifade genişletilmiştir. Mecazi ifadenin anlaşılmasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. “Hanım evladı” kalıp ifadesi dipnotta verilmiştir. Seviyeye uygundur.
40.	Dolandırıcıların hiçbiri dolandırıcılığı kabul etmez!	Cümle korunmuştur.	
41.	Hele de, suratına atılır!	Cümle çıkarılmıştır.	Cümlelenin uyarlanması yoğunluğu artıracaktır. Ayrıca diyalog ve hikâyeye doğrudan ya da estetik açıdan katkısı olmadığı için çıkarılmasında sakınca görülmemiştir.
42.	Yani, ne?	Ne?	“Yani” ifadesi silinmiştir. Sonraki cümle ile de direkt bağlantı “ne” ifadesi özelinde kurulmaya çalışılmıştır.
43.	Ne değil “Efendim”.	Cümle korunmuştur.	İlgili ifade önceki cümle ile ilişkili olarak “hazır cevap” bir kalıp ifade olduğu için silinmemiştir. Ayrıca bir tartışma ortamı hissettirebilmek amacıyla korunmuştur. Dipnot ile açıklanmıştır.
44.	Haram zıkkım olsun, yiyme inşallah	Benim param sana haram olsun! İnşallah o parayı kullanamazsın.	“Haram zıkkım” ikilemesindeki “zıkkım” sözcüğü atılarak yoğunluk azaltılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümleye anlamayı kolaylaştırmak için “benim param” öznesi eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümlede yer alan “Yiyeme İnşallah!” beddua ifadesi ayrı bir cümle olarak ele alınmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır ve “yemek” fiili “kullanmak” şeklinde uyarlanarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Yeterlilik fiilinin emir kipi çekimi, geniş zaman şeklinde uyarlanarak hedef kitle için tanıdık bir yapı sunulmuştur.
45.	İlaç parası yap.	Ya da dilerim, ilaç için kullanırsın.	Önceki cümlede yapılan uyarlama ile bütünlük sağlanması açısından üslup burada da devam ettirilmiştir. Bu sebeple yeniden düzenlenmiştir, “dilerim” sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Önceki cümle ile bağlantıyı güçlendirmek için “ya da” bağlacı eklenerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
46.	Hem de varsa en sevdiğin çocuğuna!	Hem de en kıymetli çocuğuna ilaç al.	“Varsa” şart kipi ifadesi seviyeye uygun olmadığı ve cümleye doğrudan bir katkısı olmadığı için silinmiştir. “sevdiğin” sözcüğü “kıymetli” şeklinde uyarlanarak, cümle basit hale getirilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Aslında bu uyarlama ile yeni bir basit cümle elde edilmemiştir, “sevdiğin” sıfatı “kıymetli” sözcüğü ile değiştirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır şeklinde düşünülebilir.
47.	Cağaloğlu’ya gelmişlerdi:	Bu sırada dolmuş Cağaloğlu’na geldi.	Bir yandan yukarıdaki düşünceler devam ederken varış noktasına gelindiğini aktarabilmek için “Bu sırada” ifadesi eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümleye “dolmuş” öznesi eklenerek cümlelerin anlaşılır olması sağlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Fiilin kipi, seviyeye ve hikâye akışına uygun şekilde “geldi” basit zamanlı olarak uyarlanmıştır.

Çizelge 5 (devamı) : “İki Buçuk” hikâyesinin uyarlanması

48.	Ben uygun bir yerde ineyim!	Şoföre “Ben uygun bir yerde ineyim, dedi.	Diyalog akışında kimin konuştuğunun açık olabilmesi için “şoföre” şeklinde öge eklenerek öznenin de hikâyesinin karakteri olduğunun fark edilmesi sağlanmak istenmiştir. Cümle, doğrudan anlatım şeklinde düzenlenmiştir, bu sebeple “dedi.” ile cümle tamamlanmıştır.
49.	Peki abi...	Şoför de ona “Peki abi...” diye cevap verdi.	“Şoför” sözcüğü eklenerek konuşmacı işaret edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümleye “de” bağlacı ve “ona” ifadeleri cümlelerin daha kolay anlaşılması için ilave edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Bu cümle tamamlanmamış şekilde verildiği için örtük anlam barındırmaktadır, yapı olarak doğrudan anlatım cümlesine çevrilmiş, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
50.	Şoför, arabayı uygun yere yanaştırıp durdu.	Ardından dolmuşla uygun bir yerde durdu.	Bu cümle, “peki abi” cevabının ardından gerçekleştiği için “ardından” sözcüğü eklenmiştir ve önceki cümleye eklenen “şoför” öznesinden sonra burada tekrar özne yinelenmek istenmemiştir. Bu sebeple silinmiştir. “Araba” sözcüğü sözcüksel değiştirme yapılarak önceki cümlelerle de bütünlük oluşturması amacıyla “dolmuş” şeklinde uyarlanmıştır. “Yanaştırmak” fiili, yapı olarak seviyeye uygun değildir ve cümle ya da hikâyesinin anlamına doğrudan katkısı olmadığı için silinmiştir.
51.	Buyurun abi, iki liranız!	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
52.	Aldı.	Para üstünü aldı.	Anlamayı kolaylaştırmak için “para üstü” söz grubu eklenerek nesne belirginleştirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
53.	Dolaşan ayaklarıyla hızla uzaklaştı.	Dengesini kaybetti, ayakları birbirine karıştı. Zorlukla yürüdü, uzaklaştı.	Sıfat fiil grubu yeniden düzenlenerek seviyeye uygun şekilde uyarlanmıştır. Cümledeki “dolaşan ayaklar” ifadesinde mecazi bir anlam bulunmaktadır. Bu “dengesini kaybetti, ayakları birbirine karıştı.” şeklinde aktarılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Hedef kitleye duygunun geçebilmesi için cümleye “Zorlukla yürüdü, uzaklaştı.” şeklinde eklemeler yapılmıştır, ifade genişletilmiştir.
54.	Yüzü alev alev yanyor, kendi kendine utanıyordu.	Yüzü alev alev yandı, çok utandı.	“Kendi kendine” ifadesi silinmiştir. Sıralı olarak verilen cümlelerin kipi, hedef kitleye ve hikâyesinin bütününe uyumlu olacak şekilde uyarlanmıştır.

Mevcut çalışmada metni oluşturan 108 cümle, 54 cümle şeklinde sınırlandırarak sunulmuştur. Anlam bütünlüğünü ve farklı uyarlama örneklerini kapsayıcı şekilde kısaltılmaya özen gösterilmiştir.

3. “Elli Kuruş” Hikâyesinin Uyarlanmasına İlişkin Bulgular

Çizelge 6: “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

Cümle Sırası	Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
Başlık	Elli Kuruş	“Elli Kuruş” şeklinde korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
1.	İster lapa lapa kar ister şarıl şarıl yağmur yağsın, isterse de bütün gecenin ayazından karlar dona kesmiş olsun, sabahın beş buçuğunda karanlıkları ürperten sesiyle sokağa girerdi:	Yağmur ya da kar hiç durmadan, çokça yağsın. Ya da bütün gece soğuk havada karlar donsun. Onun için fark etmez. Sabah beş buçukta güçlü sesiyle sokağa girer, karanlıkta yürür.	Bazı sözcükler atılarak cümlelerin yoğunluğu azaltılmıştır, “dona kesmek” ifadesi yerine hedef kitle için daha tanıdık olan “donmak” fiili kullanılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Uzun olan cümle üç ayrı cümle olarak ifade edilmiştir, sıfat fiil cümleden atılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümlelerin bütününden çıkarılan örtük anlam “Onun için fark etmez.” ifadesinin eklenmesi ile açıkça sunulmuştur, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Karanlıkları ürperten ses” yerine “güçlü”, “karanlıkta yürür” ifadesi kullanılarak mecaz anlam daha somut kılınmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümle, hedef kitlenin seviyesinin üstünde olan geniş zamanın hikâyesi yerine, seviyelerine uygun ve hikâyenin geneli ile bütünlük kuracak şekilde geniş zaman kipi ile çekimlenmiştir.
2.	Gazete, havadiis!	Elinde gazeteleriyle: “Yazıyor, yazıyooor...” diye bağırır.	Anlamın daha açık ve anlaşılır olması için çokluk eki ve “diye” eklenmiştir, “gazete, havadis” yerine hedef kitle tarafından anlaşılıp yorumlanması daha kolay olabilecek “yazıyor, yazıyor” sözcükleri kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümleye “elinde gazeteleriyle” zarf grubu eklenerek durumun tasviri yapılmaya çalışılmış ve “gazete, havadis” ünlemlerinin satış yapılırken kullanılan sözcükler olduğu anlamı bağlama yedirilmiştir.
3. ***	Sabahın dördünde, yazı makinemin başına geçtiğim için bu ses, bu kara, yağmura, ayaza kafa tutan bu canlı, bu pırıl pırıl ses, beni yazı makinemin başında bulurdu. “	Ben sabah dörtte yazı makinemin başına geçerim. Bu sebeple bu güçlü, korkusuz, genç sesi duyarım. Ses, yağmurların karların içinden çıkar bana gelir.	Cümle daha kısa şekilde üç ayrı cümle ile ifade edilmiştir, “bu sebeple” bağlacı eklenerek cümleler anlaşılması daha kolay hale getirilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Sabahın dördünde” tamlaması “sabah dörtte” şeklinde ifade edilmiştir, “ses” sözcüğü için kullanılan sıfatlar “kafa tutan, canlı, pırıl pırıl” yerine “güçlü, korkusuz, genç” sözcükleri ile yeniden düzenlenmiş, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümlede yinelenen “ses” sözcüğü uyarlamada yinelenmemiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Yazarın ifade ettiği “...ses, beni yazı makinemin başında bulurdu” ifadesi ve sıfatları da düşünülerek “...yağmurların karların içinde çıkar, bana gelir.” şeklinde daha anlaşılır biçimde ele alınmıştır. Cümle, hedef kitlenin seviyesinin üstünde olan geniş zamanın hikâyesi yerine, seviyelerine uygun ve hikâye ile bütünlük kuracak geniş zaman kipi ile çekimlenmiştir.
4.	Uzatır, paraları alır, saymaya filan lüzum görmeden cebine atar, donmuş burnu buhar kazanı gibi tüterek uzaklaşırken, canlı, yaşam dolu sesiyle gene neşelendirirdi:	Hemen gazeteyi bana uzatır, benden parayı alır. Paraları saymadan cebine atar. Gazetecinin burnu soğuktan buz gibi olur, nefesinden buharlar çıkar. Bu şekilde uzaklaşır, işine devam eder. Canlı, hayat enerjisi dolu sesiyle tekrar bağırır.	“Uzatır, paraları alır, saymaya lüzum görmeden cebine atar...” şeklinde seviye üzerinde olan yapı ve anlam “Hemen gazeteyi bana uzatır, benden parayı alır.”, “Paraları saymadan cebine atar.” biçiminde seviyeye uygun yapıda tekrar ifade edilerek sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Aynı zamanda “...donmuş burnu buhar kazanı gibi tüterek uzaklaşırken” bölümü “Gazetecinin burnu soğuktan buz gibi olur, nefesinden buharlar çıkar” şeklinde uyarlanır, “...canlı, yaşam dolu sesiyle sokağı gene neşelendirirdi.” kısmı da “Bu şekilde uzaklaşır, işine devam eder. Canlı, hayat enerjisi dolu sesiyle tekrar bağırır.” şeklinde uyarlanarak zarf fiilin anlamı ile ilişki kurulmaya çalışılmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 11 (devamı): “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

5.	Gazete, havadiis!	“Yazıyor, yazıyor, yazıyooor...”	“Gazete, havadiis!” kalıp ifadesi yerine hedef kitle tarafından anlaşılup yorumlanması daha kolay olabilecek “yazıyor, yazıyor” sözcükleri kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
6.	Anlattığına göre, gazetelerden birinde tahsildarlık yaparken kötü bir kadının ardından evini, İstanbul’u bırakıp İzmir’e mi ne giden babasına annesi ilkin çok kızmışsa da, sonraları, “Ne yapalım? Bizden daha iyisini bulmuş olacak?”	Daha önce bu gazeteci çocuk bana hayat hikâyesinden bahsetti. Babası bir gazete şirketinde vergi memuruymuş. Kötü bir kadına âşık olmuş. İstanbul’u bırakıp galiba İzmir’e yerleşmiş. Gazeteci çocuğun annesi de ilk önce çok kızmış. Ama sonraları: “Ne yapalım, çare yok. Babana göre o kadın bizden daha iyi. Baban böyle düşünmüştür.”	“Anlattığına göre”, “yaparken”, “...mi ne”, “giden” ifadeleri yerine anlaşılır, seviyeye uygun cümleler oluşturulmuştur, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “İlkin” sözcüğü “önce” ile değiştirilmiştir. “Ne yapalım?” ifadesi mecazi anlam taşıdığı için genişletilerek “çare yok” ifadesi eklenmiştir. Cümledeki “...muş olacak” ile verilen ihtimal anlamı “Baban böyle düşünmüştür.” şeklinde uyarlanmıştır. “Vergi” sözcüğü için dipnot verilmiştir.
7.	“Uğurlar olsun!” deyip kolları sıvamış.	“Mutluluklar dileriz, ne yapalım?” demiş. Annesi çok vakit geçmeden bir işe başlamış.	Önceki cümle ile bu cümleliğin ilişkisi sürdürülmüştür. “Uğurlar olsun” kalıp ifadesi “Mutluluklar dileriz” ile değiştirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Böyle söyleyip kolları sıvayan annenin vakit kaybetmeden işe başladığı anlamını okuyucuya iletme amacıyla “kolları sıvamak” deyiimi “çok vakit geçmeden işe başlamış.” şeklinde uyarlanmıştır. Cümleye özne eklenerek anlamayı kolaylaştırmak istenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
8.***	Karaköy’deki bir eczaneye girmiş.	Karaköy’deki bir eczanede işe başlamış.	Anlamı kolaylaştırmak için bazı sözcükler eklenmiştir, “eczaneye girmek” yerine “eczanede işe başlamış” şeklinde uyarlanarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
9.	Çaresiz, okulu beşten bırakıp annesiyle haminnesinin kazançlarına bir şeyler katabilmek, hiç olmazsa üç yaş küçüğüyle kendisinin okul masraflarını çıkarabilmek yolunu tutmuş, gazete satıcılığına başlamış.	Çocuğun kendisinden 3 yaş küçük bir kardeşi varmış, o da öğrenciymiş. Annesi ve anneannesinin maaşlarına destek olmak ve kardeşiyle kendisinin okul ihtiyaçlarını almak istemiş. Bunun için gazete satıcılığına başlamış.	Anlamayı kolaylaştırmak için paragraf birkaç parçaya bölünerek bağlaç ile sebep-sonuç ilişkisi açık şekilde verilmiştir, biçimsel değiştirme yapılmıştır. “çaresiz ve yolunu tutmak” ifadeleri anlam yoğunluğunu azaltmak için silinmiştir ve “haminne” yerine “anneanne”; “kazan” yerine “maaş” sözcükleri kullanılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
10.	Okumak istiyorum ağabey.	Bir gün bana “Ağabey! Ben okumak istiyorum.”	Cümle, kurallı şekilde tekrar ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Ayrıca diyalog geçişleri fark edilmesi için “...bana” ifadesi eklenerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Bir gün” ifadesi eklenerek de “önceden bunu söylemişti.” düşüncesi verilerek anlaşılır olması sağlanmıştır.
11.	İlki, sonra ortayı, daha sonra da liseyi bitireceğim.	“Önce ilkokulu, sonra ortaokulu ve en son da liseyi bitireceğim.”	“İlki” ve “ortayı” şeklinde verilen örtük ifadeler açık şekilde belirtilerek sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Sonra” ifadesi ile bağlantı kurulması amacıyla cümleye “önce” ile başlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
12.	Liseyi belki de yatılı sınavını kazanıp parasız okurum.	“Lise için yatılı okul sınavına girerim.” “Belki de sınavı kazanıp parasız okurum.” dedi ve devam etti	“Yatılı” ifadesininin bir okul türü olduğunu anlatmak için tamlama açıkça yazılmıştır, “Lise için yatılı okul sınavına girerim.” şeklinde eğitim sistemi fark ettirmeye çalışılmıştır, “yatılı” sözcüğü için dipnot verilmiştir. Cümleler konuşmanın bütününe daha kolay anlaşılması için doğrudan aktarım şeklinde “...dedi” ile verilmiştir; sonraki cümlede de konuşan aynı kişidir, bu sebeple “ve devam etti” şeklinde sonraki cümleye hazırlık yapılmıştır. Seviyeye uygundur.
13.	Ama mutlaka okuyacağım.	Cümle korunmuştur.	

Çizelge 11 (devamı): “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

14.	Kardeşim de...	Kardeşim de okuyacak. “O da okusun” istiyorum.	Tamamlanmamış cümle ile sezdirilen örtük anlam açıkça verilmiştir. Anlamın daha açık ve önceki cümle ile uyumlu olması için cümle “okuyacak” ile tamamlanmıştır. Ancak bunun abinin isteği, düşüncesi olduğu da yapılan ekleme ile belirtilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
15. ***	Babamıza benzemeyeceğiz hiç.	Biz babamıza hiç benzemeyeceğiz, dedi.	Cümle kurallı şekilde yeniden sıralanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Diyalog akışını diri tutmak için konuşma “dedi” ile tamamlanmıştır.
16.	Benim de Şadan’ın da bileklerimiz ipince.	Ben ve kardeşim Şadan zayıfız. İncecik bileklerimiz var.	Cümledeki sözcüksel yoğunluk azaltılmıştır, “bileklerimiz ipince” ve “benim de Şadan’ın da bileklerimiz” ifadeleri yerine cümle daha öz şekilde ve iki ayrı cümle ile uyarlanmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Devrik olan cümle sıralı şekilde ifade edilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
17.	İnsan bol bol yemezse, değil mi ağabey?	Eee, Ağabey, bu çok normal değil mi? Biz bol bol yemek yemiyoruz, dedi.	Şart cümlesi olarak başlayan cümle sonuc ifadesi okuyucuya bırakılmıştır ancak örtük olarak verilen anlam uyarlanırken göz önünde bulundurulmuştur. “Eee” ifadesi ile “yani, sonuçta” anlamı verilmeye çalışılmıştır. Şart ifadesi “insan bol bol yemezse” cümleden silinmiştir. Cümle “Biz bol bol yemek yemiyoruz, dedi” şeklinde uyarlanarak diğer cümle ile sebep-sonuç ilişkisi kurulmuş ve diyalogun sonuna eklenmiştir. Cümledeki “değil mi ağabey” ifadesi yerine “bu çok normal değil mi” ifadeleri kullanılmıştır. Hedef kitle için anlaşılması zor yapıyı açıklamak amacıyla cümleler yeni ifadeler eklenerek uyarlama yapılmış, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
18.	Karne zamanı birkaç gün gelmedi.	Gazeteci çocukla böyle bir diyalogumuz oldu. Sonra okulunun son günleri birkaç gün gelmedi. Karne zamanıydı.	Hedef kitlenin diyalogdaki konuşmacıların takibini yapabilmeleri için zaman zaman benzer eklemeler yapılmıştır. Burada da konuşmacı kendini hatırlatmıştır, “Gazeteci çocukla böyle bir diyalogumuz oldu.” şeklinde genişletilmiştir. Karne zamanının, okulun son günleri olduğu yansıtılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Karne sözcüğü için dipnot verilmiştir.
19.	Meraklanmıştım.	Ben de onu çok merak ettim.	Cümleye “ben” öznesi eklenmiştir ve “da” bağlacı ile de önceki cümle ile bağlantı güçlendirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Meraklanmak” fiili yerine hedef kitlenin sıkça kullanıldığı “merak etmek” ifadesi tercih edilmiştir, bunun da zamanla arttığı anlamına gelebilmesi için “çok” miktar zarfından destek alınmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Birleşik zamanlı kip, seviyeye ve hikâyenin bütününe uygun şekilde bilinen geçmiş zaman ile uyarlanmıştır.
20.	Sınavlar sırasında olduğu için, belki de sınava hazırlanıyor demiştim.	Sınav zamanıdır, belki de sınavlarına hazırlanıyordur diye düşündüm.	Seviye üzerindeki sebep anlatan fiilimsi barındıran yapı yerine, bu sebep tahmin içeren “sınav zamanıdır.” ifadesi ile seviyeye uygun şekilde “belki de sınavlarına hazırlanıyordur diye düşündüm” şeklinde uyarlanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Orijinal cümlede “demek” olarak verilen fiil aslında sesli bir söyleyiş değil düşünce ya da iç sestir, bu sebeple “düşündüm” fiili “dedim” fiili yerine tercih edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
21.	İyi düşünmüşüm.	Sonra anladım, düşüncem iyiymiş. Zavallı çocuk, daha kötü şeyler yaşamış.	Sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılarak örtük olan anlam açıklanarak verilmiştir.
22.	Geldi pırl pırl sesiyle, öksürüyordu.	Geldi. Neşeli, genç sesiyle öksürdü.	Sözdizimsel değiştirme yapılmıştır, sözcükler yeniden sıralanmıştır. “Pırl pırl” ikilemesi yerine hedef kitle için ses ile bağdaştırması daha kolay olabilecek “neşeli, genç” sıfatları kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Birleşik zamanlı kip, seviye ve hikâye ile bütünlük oluşturası için görülen geçmiş zaman olarak yeniden düzenlenmiştir.

Çizelge 11 (devamı): “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

23.	Kusura bakmayın ağabeyciğim.	Ağabeyciğim, kusura bakmayın.	Devrik olan cümle kurallı şekilde tekrar sıralanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
24.	Dersleri hazırlıyordum.	Derslerimle meşguldüm.	Hedef kitle için “ders hazırlamak” alışık olmadıkları bir ifadedir. Onun yerine “derslerle meşguliyet” kullanılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Böylece isim cümlesini geçmiş zaman ile çekimlemek de seviyeye uygun kip tercihi kullanma imkânı tanımıştır.
25.	Gece yarlarına kadar çalışıp sabahleyin de erkenden uyanmak fena yordu.	Gece geç saatlere kadar ders çalıştım, sabah erkenden kalktım. Çok yoruldum.	Fiilimsi kullanılarak oluşturulan cümle seviyeye uygun şekilde iki parçaya ayrılmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Çalışıp” zarf fiili seviyeye uygundur ancak sıralandığı cümle ile “ve” ilişkisi yerine sebep-sonuç anlamı sezilmektedir. Bu yüzden zarf fiil olarak özgün şekilde olduğu gibi korunmamıştır. “Fena” sözcüğü yerine “çok” ifadesi kullanılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
26.	İki gün aksattım.	Bu yüzden iki gün gazete satamadım.	Önceki ifadelerle bu cümle arasında sebep sonuç ilişkisi vardır ve bağlayıcı unsur eklenerek birleştirilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Aksatmak” fiili yerine hedef kitle için daha anlaşılır olan “satamadım” yeterlilik fiili kullanılmıştır ve nesne eklenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
27.	Dilber Hanım Teyze öksürük için bir ilaç yazdırdı ama nerde?	Dilber Hanım Teyze bana bir öksürük ilacı adı verdi. Tabii ilacı alamadım.	Hedef kitle için “ilaç yazdırmak” hem anlam hem yapı olarak seviye üzerindedir. Bu sebeple “öksürük ilacı adı verdi” biçiminde uyarlanmıştır, sözcüksel-sözdizimsel uyarlama yapılmıştır. “Ama ve nerde” ifadesi ile “ne mümkün, tabii ki alamadım...” iletişi “Tabii ilacı alamadım.” cümlesi ile sağlanmıştır, örtük anlam sözcüksel-sözdizimsel değiştirme ile açıklanmıştır.
28.	Niçin?	Niçin alamadın?	Anlamayı kolaylaştırmak için “alamadın” ifadesi soru sözcüğüne eklenerek cümle yeniden oluşturulmuştur, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
29.	Beş yüz otuz kuruş be ağabeyciğim!	Ağabeyciğim, ilaç beş yüz otuz kuruş. O kadar çok param yok.	Devrik olan cümle, kurallı biçimde yeniden düzenlenmiştir. Cümleye “be” ifadesinin kattığı çok pahalı olduğu anlamı “O kadar çok param yok.” cümlesi ile sağlanmıştır.
30.	Aklıma bir şey geldi: Ben sana bu parayı versem?	Aklıma bir fikir geldi. Ben sana para vereyim.	“Şey” yerine cümleye “fikir” sözcüğü dâhil edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Fikrin açıklandığı cümle seviyeye uygun olmadığı için anlamayı kolaylaştırmak için “versem” fiilindeki dilek kipi yakın anlamı verecek şekilde istek kipi ile değiştirilmiştir.
31.	İçlere çökük gözleri, fırlak elmacık kemikleri, solgun derisinin donukluğuyla yüzüme öyle bir baktı ki.	Yorgun, zayıf, solgun yüzüyle bana sessizce baktı. Hemen söyledim:	Çocuğun hastalığı sebebi ile ortaya çıkan tasvirde yorgun, zayıf bir karakter görebiliriz. Bu sebeple sözcükler hedef kitle için sıklıkla kullanılan ifadelerle değiştirilmiştir. Çocuğun yüzü anlatılırken gözlerinin içe çökük oluşu “yorgun”, “fırlak elmacık kemikleri” “zayıf” şeklinde uyarlanarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Deri ve donukluk” ifadeleri yoğunluğu azaltmak amacıyla silinmiştir. Cümleye “bana” ögesi eklenmiştir. “Öyle bir baktı ki” ifadesi karşı tarafın içine işleyip onu harekete geçiren bir ifade olmalıdır. Bu sebeple “Hemen söyledim” şeklinde yapı anlaşılır şekilde düzenlenmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
32. ***	Öksürük ilacını al diye...	Öksürük ilacını al, diye vereceğim.	Eksiltili şekilde bırakılan cümle açıkça ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
33.	Ona, gerekli beş yüz otuz kuruşu bir şartla vereceğimi söyledim.	Gazeteci çocuğa “Sana ilaç parasını bir şartla vereceğim.” dedim.	Cümle kurallı şekle çevrilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Seviyenin üzerinde olan dolaylı aktarım ifadesi doğrudan aktarım biçiminde uyarlanmıştır. Cümledeki sözcük yoğunluğunun azaltılması için “gerekli beş yüz otuz kuruş” yerine “ilaç parası” tamlaması kullanılmıştır, “ona” sözcüğü için de “gazeteci çocuk” ifadesi tercih edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.

Çizelge 11 (devamı): “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

34.	Şartım şu: Bunu, bana verdiğin gazetelerle ağır ağır ödersin.	Sen gazete satıyorsun ya bana borcunu gazetelerle yavaş yavaş ödersin.	Sıfat fiil ifadesi yerine cümle iki yargı ile daha basit şekilde cümleler halinde uyarlanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Şartım şu” ifadesi silinmiştir. Seviye için gerekli ve tanıdık bir kullanım değildir. Kullanılan “ağır ağır” ifadesi gerçek anlamlı “yavaş yavaş” ikilemesi ile değiştirilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
35.	Olur mu?	Olur mu?	“Oldu mu?” ifadesinde yer alan kip, hedef kitlenin tecrübesi düşünüldüğünde geçmiş zamanı anlattığı için karışıklığa sebep olabilir. Bu nedenle “olur mu?” şeklinde uyarlanmıştır.
36.	Az önce öfkeden değişen hırçın yüzü yumuşamış, durulmuş, çocuksu hâlini almıştı.	Çocuğun yüzü kızgın bir adam gibiydi, bu önerimi duyduktan sonra yüzü değişti. Sakinleşti. Tekrar bir çocuk oldu.	Yapı ve anlam bakımında öğrencinin anlamasını sağlamak için sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Üç ayrı cümle olarak uyarlanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Kip hikâye ve seviyeye uygun şekilde düzenlenmiştir.
37. ***	Şimdi oldu, dedi.	Şimdi tamam, oldu.	Parayı kabul edebilirim, dedi. Cümlede “oldu” şeklinde bahsedilen, olan şeyin ne olduğu açıklanarak ifade “Parayı kabul edebilirim, dedi.” şeklinde genişletilmiştir. “Oldu” yerine, “tamam” ifadesi daha kolay anlaşılabilir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
38.	Günler geçiyor, her sabah saat gibi geliyor, gazetelerimi verdikten sonra ekliyordu:	Günler geçiyor, gazeteci çocuk her sabah tam zamanında geliyor, asla geç kalmıyor. Gazetemi verdikten sonra da:	Cümleye “gazeteci çocuk” öznesi eklenmiştir, “saat gibi” benzetmesi yerine “tam zamanında geliyor, asla geç kalmıyor” ifadesi kullanılmıştır, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Ekliyor” ifadesi yerine, sonraki cümleye sözcüksel değiştirme yolu ile “dedi” fiili ilave edilerek hedef kitle için tanıdık bir yapı olan doğrudan aktarım cümlesi yapılmıştır.
39. ***	Üç lira kaldı borcum ağabey!	“Ağabey, size üç lira borcum kaldı.” diyor.	Cümleye daha kolay anlaşılması için “Seslenme unsuru “ağabey” ve “size” ögesi eklenerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Devrik cümle kurallı şekilde ifade edilerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Önceki cümlelerle bağlantılı olarak daha kolay bir diyalog akışı yaratabilmek amacıyla cümle doğrudan aktarım cümlesi biçiminde düzenlenerek, “diyor” fiili önceki yargılarla uyumlu şekilde çekimlenmiştir.
40.	Günler günleri, günler haftaları, haftalar da ayları kovaladı.	Günler geldi, geçti. Haftalar oldu, aylar oldu.	Bazı ifadelerin tekrarından kaçınarak cümle küçültülmüştür, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Mecazi ifade açık şekilde sunulmuştur.
41.	Unutmuştum.	Gazeteci çocuğu unutmuşum.	Cümlelerin daha kolay anlaşılması için cümleye nesne eklenmiştir. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Böylece özne de tekrar hatırlatılmış olacağı için diyalog akışında kopukluk olmaması hedeflenmiştir.
42.	Bir başka çocuk getiriyordu gazetemi.	Başka bir çocuk gazeteciliğe başlamış. Son zamanlar gazetemi o getirdi.	Cümle kurallı şekilde ifade edilerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümledeki birleşik zamanlı kipin verdiği “tekrar tekrar, rutin” anlamı seviyeye uygun şekilde uyarlanmıştır, “gazeteciliğe başlamış” şeklinde farklı anlam ve kip ile olay akışının bozulmaması ancak seviyeye uygunluk hedeflenmiştir.
43.	Bu, ondan da cılız, ondan da üfürsen uçacak gibiydi.	Bu yeni çocuk, diğer çocuktan bile daha siskaydı. Çok zayıf ve güçsüz bir görüntüsü vardı.	Ögeler açıkça belirtilmiştir, “bu” yerine “Bu yeni çocuk” öznesi ile sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Siska” sözcüğü için dipnot verilmiştir. “Üfürsen uçacak” abartılı anlatım için öğrencilerin seviyesine uygun ve bildikleri sözcüklerden hareketle “çok zayıf ve güçsüz bir görüntü” sözcükleri ile tasviri yapılmıştır.
44.	Onun da bir başka hikâyesi vardı çocuk omuzlarında taşıdığı.	Bu çocuğun da başka bir yaşam hikâyesi vardı. Küçük bir çocuğu ama belliydi, hayat onun için de zordu.	Cümle devrik yapı formundan kurallı biçime çevrilmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümledeki “onun” zamiri “Bu çocuk” şeklinde uyarlanarak anlaşılabilirliğe katkı sağlanmak istenmiştir. “Çocuk omuzlarında taşıdığı hikâye” ifadesi yapı ve anlam olarak seviyenin üzerindedir. İfadeler sıkça kullanılanlar ile değiştirilmiştir, eklemeler yapılmıştır. Hem sözcüksel değiştirme hem de sözdizimsel değiştirmeye başvurulmuştur. Sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Çocuk omuzlar”, “küçük bir çocuk” u anlatmaktadır. “Belliydi, hayat onun için de zordu” yargıları örtük olarak mecaz yoluyla

hissettirilen duygulardır ve cümleye eklenmiştir, genişletme yapılmıştır.

Çizelge 11 (devamı): “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

45.	Karların savrulduğu bir kış sabahıydı.	Karlı bir kış sabahıydı.	Seviye üzerindeki sıfat fiil yapısının korunması yerine cümle daha anlaşılır hale getirilmiştir, sıfatın “karlı” şeklinde değiştirilmesiyle cümle basit şekilde uyarlanmıştır, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır.
46.	Yazı makinemin başına geçmiştım.	Çalışma masama oturdum, yazı makinemi açtım.	“Başına geçmek” sözcük grubu yerine “oturmak” fiili kullanılmıştır. Bu sebeple cümleye hedef kitle için oldukça tanıdık olan “çalışma masası” eklenerek cümle genişletilmiştir, “yazı makinesi” tamlama grubunun ve cümlelerin daha iyi anlaşılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda “başına geçmek” yerine oturmak fiilinin kullanabilmesi sağlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
47.	Şimdiye kadar hiç işitmediğim cılız bir çocuk sesi:	İnce, güçsüz bir çocuk sesi duydum. Bu yabancı bir sestı, ilk defa duydum.	Sıfat fiil grubu sıralı cümle şeklinde iki ayrı yargıyla anlatılmıştır. “şimdiye kadar işitmediğim” sıfat grubu seviyeye uygun değildir. Bu sebeple “Bu yabancı bir sestı, ilk defa duydum.” sıralı cümlesi oluşturularak sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Cümlede geçen “cılız” sıfatı yerine “ince, güçsüz” sözcükleri kullanılmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
48. ***	Gazete, havadiiii!	“Yazıyoor, yazıyoor...”	“Gazete, havadis” yerine hedef kitle tarafından anlaşılır yorumlanması daha kolay olabilecek “yazıyor, yazıyor” sözcükleri kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
49.	Penceremin önünde durmuş, ısrarla vızıldayıp duruyordu.	İncecik, cılız sesli çocuk evimin önünde sinek gibi vızıldadı. İsrarla bağırdı:	Önceki cümlede bahsedilen “güçsüz, cılız sesli çocuk” özne olarak bu cümleye dahil edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Benzetme açık şekilde “sinek gibi vızıldadı” şeklinde uyarlanmıştır. Görülen geçmiş zamanın hikâyesi ile çekimlenen “vızıldamak” fiilindeki rutin durum, “ısrarla” zarfı ile sağlanmıştır. Bu sebeple “vızıldamak” birleşik çekimli fiil, seviyeye uygun görülen geçmiş zaman kipi ile çekimlenmiştir.
50.	Gazete, havadiiii!	“Yazıyoor, yazıyoor...”	“Gazete, havadis” yerine hedef kitle tarafından anlaşılır yorumlanması daha kolay olabilecek “yazıyor, yazıyor” sözcükleri kullanılarak sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
51.	Aşağı indim.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
52.	Her günkü dağıtıcıdan almıştım oysa gazetemi.	Şu yeni gazeteci çocuktan gazetemi aldım.	“Dağıtıcı” ile anlatılan “gazeteci çocuk” tur. Sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Oysa” ifadesi yerine “Açıkgası” üst girdisi tercih edilmiştir.
53.	Kapıyı açtım: Kısa pantolonlu, minnacık bir çocuk.	Kapıyı açtım. Karşımda kısa pantolonlu, minicık bir çocuk vardı.	Cümle, iki ayrı yargı şeklinde ifade edilmiştir. Cümleye “karşımda” ve “vardı” sözcükleri eklenerek anlaşılabilirliğe katkı sağlanmak istenmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Aynı zamanda sözdizimsel değiştirme ile sözcükler yeniden sıralanmıştır.
54.	Savrulan karlarla ıslanmış gazeteleriyle titreyip duruyordu.	Soğuktan titriyor. Ellerindeki ıslak gazetelerle bana bakıyor.	O andan bir kesitin tasviri için şimdiki zaman kipi kullanılmıştır ve birleşik zamandaki anlam bu şekilde sağlanmaya çalışılmıştır. Hikâyenin geneli uyarlanırken geçmiş zaman tercih edilmiştir. Sıfat fiil ifadeleri sözdizimsel değiştirme ile ayrı basit cümleler şeklinde uyarlanmıştır. Cümledeki “titreyip duruyordu” ifadesinde yer alan kipin verdiği anlam, bakıyordu fiilinin diğer cümleye eklenmesiyle verilmeye çalışılmıştır. Aynı manaya gelmediği açıktır ancak adamın gazeteci çocuğa baktığı süreç zarfında çocuğun titredığı düşündürülmektedir. Cümlede yer alan “soğuktan” sözcüğü karların savrulduğu hava için uygun bir sıfat olarak değerlendirilmiştir ve ilave edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Savrulan karlar ıslanmış” sıfat fiil grubu seviyeye uygun şekilde uyarlanarak “ıslak” gazeteler biçiminde ifade edilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
55.	Ağabeyim, kusura bakmasın, dedi amca!	Amca! Ağabeyim size bir şey söylemek istedi. Bunun için beni size gönderdi, “kusura bakmasın.” dedi.	Cümle, anlamlandırılabilmesi için genişletilerek uyarlanmıştır. Yapı ve anlam olarak seviyeye uygun olmasına rağmen hedef kitle için alışkın olunmayan bir cümle tarzıdır. Devrik cümle, seslenme ifadesi ve aynı zamanda doğrudan aktarma birlikte ele alınmıştır. Hedef kitle için yapılandırılması zor olabilir düşüncesi ile

önce sözdizimsel değiştirme ile kurallı cümle yapılmıştır. Bu yargıya çeşitli iadeler eklenmiştir, “dedi” ile aktarılan “kusura bakmasın.” ifadesinden önce “demek” fiilinin cümlede barındırdığı içerik açıklanarak uyarlanmıştır.

Çizelge 11 (devamı): “Elli Kuruş” hikâyesinin uyarlanması

56.	Ne bu?	Anlamadım. Bu ne demek?	Cümle, sözdizimsel değiştirme ile düzenlenmiştir. Önceki cümlede aktarılan cümle ile bu cümle arasında ilişki kurularak onun ne demek olduğu sorulmak istenmiştir. Bu sebeple “demek” ifadesi eklenerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
57.	Elli kuruş borcu kalmış size de...	Ağabeyimin size elli kuruş borcu kalmış.	Cümledeki anlamın daha kolay anlaşılabilmesi için tamlama “ağabeyimin” şeklinde tamlayan ilave edilerek cümlelerin anlaşılır olması sağlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Cümlede yer alan “borç” sözcüğü ile “kalmak” fiili “borcu kalmış” yerine “var” ismi kullanılarak cümle tamamlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Bu anlam ilişkisi hedef kitle için daha ilişkili bir bütündür. Cümle, kurallı şekilde düzenlenerek sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Da” bağlacı için silme işlemi uygulanmıştır. Henüz okuma deneyimleri Türkçe anlamında yeni yeni geliştirilmeye çalışıldığından örtük anlamlar olabildiğince açık sunulmuştur.
58.	Kendisi nerede?	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
59.	Ağlamadı, hıçkırmadı.	Çocuk ağlamadı. Sakindi.	Önceki cümlede kendisi ifadesi korunmuştur. Bu sebeple bu cümlede açık şekilde özne verilmediği için “çocuk” öznesi eklenerek anlamayı kolaylaştırmak amaçlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Hıçkırmadı” fiili yerine “sakindi” tercih edilmiştir çünkü “sakin” sözcüğü hedef kitle için sıkça tercih edilen bir ifadedir. “Hıçkırmak” fiili ile beklenenin aksine sakın olduğu anlamı verilmektedir, bu nedenle sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
60.	Taş gibi, “öldü.” dedi.	Taş gibi duygusuz bir sesle “Ağabeyim öldü.” dedi.	Hedef kitle için anlaşılması zor olabilecek benzetme ifadesi “duygusuz bir sesle” biçiminde benzeyen unsur eklenerek açık şekilde ifade edilmiştir, sözcüksel-sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. “Öldü” şeklinde verilen aktarım cümlesine “ağabeyim” ögesi eklenerek anlamayı kolaylaştırmak amaçlanmıştır, sözcüksel değiştirme yapılmıştır.
61.	Dün Edirnekapı’ya gömdük...	Dün onu Edirnekapı Mezarlığı’na gömdük.	Cümleye nesne eklenmiştir, nesne açık şekilde belirtilmiştir, sözcüksel değiştirme yapılmıştır. Edirnekapı Meralığı, örtük olarak verilse de “mezarlık” tamlanan ifadesi eklenmiştir ve sözcüksel değiştirme yapılmıştır. “Gömmek” fiili için dipnot verilmiştir.
62.	Elli kuruşu uzattı.	Cümle korunmuştur.	Seviyeye uygundur.
63.	Sonra çekip giderken:	Sonra hiç beklemeden hızlıca yürüdü, gitti.	Önceki cümle ile ilişkili şekilde uyarlandığı için cümleye “hem... hem” bağlacı eklenmiştir, sözdizimsel değiştirme yapılmıştır. Önceki cümlelerde yer alan “Gazete, havadis” kalıp ifadesi, anlaşılması daha kolay olabilecek “yazıyor, yazıyor” sözcükleri ile değiştirilerek sözcüksel değiştirme yapılmıştır.

Mevcut çalışmada metni oluşturan 127 cümle, 63 cümle şeklinde sınırlanarak sunulmuştur. Metin anlam bütünlüğünü ve farklı uyarlama örneklerini kapsayıcı şekilde kısaltılmaya özen gösterilmiştir.

B. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Uyarlanmış Metinlerin Etkileşimli Okuma Yöntemiyle Öğrencilere Uygulanması Sürecine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen nitel veriler sonucunda ulaşılan bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonrasında “Uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının öğrenme sürecine etkileri nasıldır?” problem sorusuna dair bulgular, öğrenci verilerinden ve araştırmacı günlüklerinden hareketle çeşitli kategorilere ayrılmıştır. Bulgular; “motivasyon oluşturmaya etki, dil becerilerine etki, düşünme becerilerine etki ve sürece etki” şeklinde tablolastırılmıştır.

1. Motivasyon Oluşturmaya ilişkin bulgular

Öğrenci verilerinden ve araştırmacı günlüğünden oluşturulan kategori ve kodlar Çizelge 12’de sunulmuştur. İlgili kodları oluşturan ifadelerin nereden elde edildiği kaynak sütunu altında verilmiştir. Katılımcılar K1, K2... şeklinde kodlanarak araştırmacı günlüğü A.G şeklinde kısaltılarak sunulmuştur.

Çizelge 7:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının motivasyona oluşturmaya etkisi

Kategori	Kodlar	Kaynak
Motivasyon	1. Öz güven	
Oluşturmaya Etki	2. Hazırbulunuşluk	K3, K6, K3, K5, K2, K1,
	3. İlgi /Dikkat çekme	K11, K6, K10, K4, K8,
	4. Odaklanma	K14 ve Araştırmacı
	5. Merak	Günlüğü
	6. Keyif alma	
	7. Yaşama yakınlık	
	8. Kaygıyı azaltma	
	9. Türle ilgili farkındalık kazanma	

Çizelge 12 incelendiğinde öğrencilerin, hikâyelerin etkileşimli okunması sonrası bu okumaları kendilerinin de yapabileceklerine dair güven oluşturdıkları görülmüştür. Hikâyeden hareketle yaptıkları konuşmalar, kendilerini ifade etmekte onlara araç olmuştur, farklı konularda konuşmaktan keyif almış, iyi hissetmişlerdir. Bunun yanında Türkçe dil becerilerine hikâye yazarak da yansıyan bu süreç birçok öğrencinin ilk hikâye yazma tecrübesini yaşamasını sağlamıştır. Böylece öğrenciler hem okuduklarını anlayabilmeleri hem de okuma becerisini diğer becerilerle bütünleştirebilmeleri noktasında öz güvenlerini olumlu anlamda desteklemişlerdir.

Öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmeleri derse olan motivasyonlarını olumlu etkilemiştir. Katılımcı 3'ün aşağıda bulunan görüşleri bu durumu yansıtmaktadır:

“Ben böyle hikâyeleri okumadan önce kendi kendimle böyle diyaloglar söyleyemem, diye düşündüm. Okuduktan sonra anladım, ben yapabilirim.”

“Daha önce hocayla bu şekilde okuma yapmadım. Uzun metnileri okurken onlardan hiç korkmadan daha iyi hissederek okuyorum. Çok kelimeleri bu metinlerden öğrendim.” Katılımcı 6

“Öğrenciler yürütücüye özellikle 1. hikâyeden sonra okudukları hikâyelerin Türk öğrenciler tarafında hangi sınıf seviyelerinde okunduğunu merak etmişlerdir. Bu şekilde kendilerinin okuyabileceği başka kaynaklar önerilmesini istemişlerdir.” A.G

Etkileşimli okuma etkinlikleri sonrasında hem hikâyedeki olayların duygularını harekete geçirdiği hem de öğrencilerin hikâyelere yönelik olumlu bakış açıları kazandığı görülmüştür. Katılımcılardan ve araştırmacı günlüklerinden bazı ifadeler şu şekildedir:

“Seviniyorum, çok mutlu oluyorum: okuyabilirim. Çeşitli olaylar, hayatlar çok çeşitli hissedebilirim. Daha önce hiç hikâye yazmadım. Başka dilde İngilizcede de yazmadım.” Katılımcı 13

“Okumaya çok katkı sağladı. Bana çok yardım etti. Onlarla gibi yazmaya çalıştım. Evet, ilk defa bir hikâye vardı “Elli kuruş”, siz okudunuz bize ve bize sordunuz ki neden şaşırdınız? Ben sizin okumanız şaşırdım, çünkü o kadar hisle okudunuz, böyle metindeki diyaloglar.” Katılımcı 3

“Hikâyelerde hissediyorsunuz. Ne oluyor orda gibi. Misal bir dil öğreniyorsunuz orda hissetmek çok önemli. Kitapta hissetmedim, kitaptan birşey öğrenebilirsiz.” Katılımcı 5

“Öğrenciler hikâyelerin sonunda ummadıkları bir durumla karşılaştıkları zaman mimikleri ile hislerini dile getirmişlerdir. Ya da hikâye süresince argo ifadelerin olduğu yerlerde defterlerine not almış, atışma kısımlarında bazen gülmüş, bazen şaşırmışlardır.” A. G

Öte yandan etkileşimli okuma sürecinden sonra öğrenciler hem yazmaya hem de dinlemeye yönelik motivasyonlarının arttığını ve bundan dolayı da mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Ben hikâye okuduktan sonra ben nasıl hikâye yazmak öğreniyorum. Ben yazdım ve benim içi çok iyi. Hocam okurken ben dinliyorum ve bu iyi. Benim dinleme çok iyi değilim ama şimdi daha iyi hissediyorum.” Katılımcı 2

“Bazı mecazlarda ve Arap edebiyatının Türk edebiyatına da benzediğine bazen şaşıyorum. Hikâye anlatma şekli ve bu tür şeyleri okumayı seviyorum. Evet, düşünüyorum (başka hikâyeler okumayı) çünkü çok merak ettim.” Katılımcı 1

Sınıf içinde yapılan dikkat çekme etkinlikleri, animasyon izleme, mentimeter gibi web 2.0 araçları ile yapılan çıkış etkinlikleri gibi etkileşimin arttığı süreçlerde öğrencilerin merak duyguları ve katılım istekleri oldukça belirgindir. Katılımcılar, harekete geçen merak duyguları sayesinde bu metin türüyle yakınlık kurmuşlardır. Özellikle odaklanmada etkisi olduğu düşünülen etkinlikler, öğrencilerin anda kalmasını sağlamıştır. Katılımcıların ifadelerinden ve araştırmacı günlüklerinden bazıları şu şekildedir:

“Bu şey değişik, neden öyle düşündü. Kim “hava” yazdı?” Katılımcı 4

“Aşk” kim yazdı, sen mi?” Katılımcı 1

“Hocam okurken ben dinliyorum ve bu iyi. Dikkatiyorum, hikâye daha gerçek. Kelimeler, cümleler daha gerçek.” Katılımcı 1

“Öğrenciler ‘mentimeter’ uygulaması esnasında yürütücüden ekranını kendileriyle paylaşmasını; sınıf arkadaşlarının cevaplarını görebilmek istediklerini iletmışlerdir. İfadelerin sahiplerini öğrenmek istemiş, merak etmiş ve birbirlerine hikâye ile ilgili çıkış etkinliğine dair yazdıkları sözcüklerin sebeplerini sormuşlardır. Animasyon izlenirken ışığın kapatılmasını talep edip ekrana merakla bakmışlardır. Yine benzer şekilde karikatür odaklı slogan yazmak, görsel yorumlamak noktalarında da birbirlerinin yorumlarını desteklemiş ya da birbirlerine karşı çıkmışlardır.” A.G

Öğrenciler hikâyelerde heyecan ve ilgiyi önemli bir etken olarak dile getirmişlerdir. Metin okuma sürecinde, öğrenciler özellikle rutinin dışına çıkılan etkinliklerle hikâyeden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrenciler ders kitaplarındaki metinler ile okudukları hikâyeleri karşılaştırdıklarında bu anahtar ifadeler çokça yer bulmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Bence ders kitabındaki metinler okuma için biraz sıkıcı fakat okuduğumuz hikâyeler tam tersidir. Hem faydalı hem de eğlenceli. Ders kitabındaki metinleri okuduktan sonra hemen sorularını çözüp unuturuz. Hikâyeleri okuduktan sonra hakkında konuşabiliriz ve birbirimizden farklı düşünceler alıp verebiliriz.” Katılımcı 13

“Gerçekten siz hikâye okudunuz, ben merak ettim, hikâyede çok öğrenebilirsiniz. Bunlar ile daha eğlenceli oldu. İlk defa yaptım. Çok şaşırdım böyle bir şey bilmiyordum. Muhtemelen okumam daha iyi oluyor sonra.” Katılımcı 11

“Böyle okumak çok beğendim. Sıkılmadım. Keyifli geldi. Böyle fikirleri aldım bu yüzden sıkılmadım. Ders çalışmaktan sıkılınca bu hikâyeleri okumaya başlıyorum. Dizi izlemekten daha keyifli geliyor.” Katılımcı 1

“Kitaptaki metinleri okurken aynı hissediyordum. Ama hikâyeleri okurken merak ederek dinliyordum, okuyordum. Hikâyedeki duyguları çok seviyorum. Onlar ne yaşıyordu biliyorsun ve onları merak ediyorsun. Böyle hikâyeleri seviyorum, merak ediyorum. Ben onların yerindeyken ne yapacağım?” Katılımcı 6

Hikâye türünün özelliklerinden biri olan gerçek yaşamdan kesitler sunması ve muhtemel olayları barındırması öğrenciler açısından önemli bir nokta olarak görülmüştür. Bu sebeple öğrenciler etkileşimli okumalar sırasında karşılaştıkları durumları tecrübe olarak görmüşlerdir, bunları hayatlarında kullanabileceklerini düşünerek motivasyonlarına katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Katılımcı 10 durumu şöyle aktarmıştır.

“Farklı çok kelime öğrendim. Hikâye gerçekten gibi. Nasıl konuşuyorum cümle nasıl kullanıyorum öğreniyorum.”

“Ayrıca hikâyeler kamusal hayatta kullanılan terimleri içeriyor. Bu da çevreyi ve kültürü anlamak için önemli.” Katılımcı 1

“Kitapta, bu akademik metinler, gerçek hayat yok. Zaten biz Türkiye yaşıyoruz. İstiyorum kelimeler gerçek hayat (olsun).” Katılımcı 4

“Bence aynı değil. Çünkü ders kitabı öğrenmek için yazıyor ve akademik yazıyor, gramer böyle. Ama hikâye böyle değil, sanki böyle dışarıda nasıl konuşuyoruz onun gibi var. Mesela küfür var, o şey Elli Kuruş hikâyesi küfür vardı. Ders kitabı böyle değil. Hikâye çok kolaydır sanki dışarıda nasıl konuşuyoruz böyle konuşmayı var. Çok gerçek.” Katılımcı 8

“Çünkü hikâyenin cümlelerinden öğreniyorum ve hocam hikâyeyi okurken dinliyorum ve gerçek hayat kelimeleri öğreniyorum” Katılımcı 2

Katılımcılar gerçek yaşam deneyimlerini metinden fark etmelerinin yanında hikâyelerde argo geçen kısımlarda birbirlerine bakmışlar (dinleme metninde ilk defa duyduklarında) ve şaşırmışlardır. Ardından metin sorularından hareketle argoların farkında olmakla alakalı genellikle olumlu düşündükleri görülmüştür. Ancak

öğrencilerin etkileşimli okuma süreci başında bazı konularda konuşurken fikirlerini söylemekte çekinebildiği de fark edilmiştir. Ancak mevcut çalışma ilerledikçe keyifli ve istendik bir şekle bürünmüştür. Gündümlü tartışmada öğrenci yorumları ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler başta çekimser kalmışlardır. Argoların ‘ayıp, küfür’ gibi manaya geldiğini düşünmeleri ihtimali üzerine öğrenmenin elzem olmadığını söyleyen bir katılımcı olmuştur. Akabinde öğrenciler fikirlerini söylemekte kararsız davranmışlardır. Fakat dışarıda sıkça karşılaştıklarını ve bazen de karşılaşsalar bile bunu anlayamadıklarını, bu durumun da kendilerini iyi hissettirmedeğini ifade eden birkaç öğrencinin ardından birçok kişi argo sözcüklerin öğrenilmesi gerektiğini, kullanılmasa dahi bilmenin önemli olduğunu anlatmaya çalışarak özellikle yürütücünün de fikrini öğrenmek istemişlerdir. ‘A.G

“Ben öğrenmiyorum çünkü o zaman bu şeyi diyorum. Bu bizim ahlakımız değil.” Katılımcı 1

“Bilmiyorum, düşünüyorum”. Katılımcı 4

“Bence gerek yok bilmek için. Kullanmayacağım.” Katılımcı 13

“Dışarıda biri size sürekli ‘aptal aptal’ diyor ama siz bilmiyorsunuz ve gülüyorsunuz.” Katılımcı 8

Sınıftakiler bu cümleye güler ve düşünür. Yürütücü argo bilmek ile kullanmanın aynı şey olmadığını ifade eder. ‘A.G’

“Anlamak istiyorum, bu önemli.” Katılımcı 11

“Öğrenmek istiyorum.” Katılımcı 4

Dikkat çeken bir diğer nokta; öğrencilerin hikâyelerle ilgili farkındalık geliştirmelerinde, sürece yayılmış olan etkinlikler ve okumaların faydası olduğudur. Henüz Türkçeyi yeni öğrenmelerine ve bazı öğrenciler kendi dillerinde dahi okumayı çok sevmemelerine rağmen hikâyeye türüne karşı olumlu duygular beslemiştir. Birçok öğrenci de hikâyelerin etkileşimli okunmasından sonra hedef dildeki okumalarının devam edeceğinden bahsetmiştir. Bunun yanında ilk etapta az sayıda olsa da yeni karşılaştıkları bu türe karşı stres hisseden öğrenciler, süreç sonunda daha rahat ve motive görünmüşlerdir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri sunulmuştur:

“Buraya gelmeden önce kendi ülkemde hikâye okuyordum. Türkçe hiç okumadım. Çünkü ilk önce iyice dili bilmedim biraz korktum. Bana göre bu hikâyeler bazı insanlara gerekli.

Okumayı tercih ediyorum, şimdi kitap okumayı merak ederim. Faydalı olacak, ben Türkçe öğrenince çok Türk hikâyeler okumak istiyorum.” Katılımcı 6

“Ben bu tarz bir hikâye daha önce okudum ama Arapça ve İngilizce. Siz vermeden önce okumuyordum. Çünkü bu hikâyeler bilmiyordum. Beni okumaya teşvik ettiği ve bu sayede birçok farklı yeni kelime öğrenebildiğim için bir tür hikâyeleri çok sevdim. Her zaman okuyacak uygun hikâyeler arıyorum ama seviyelerinin yüksek olduğunu görüyorum. Bu yüzden dili öğrenmeyi bitirdiğimde bunu yapmaya başlayacağım.” Katılımcı 1

“Bu metinleri okuyarak Türk edebî eserleriyle tanıştım. Hikâyedeki mesajlar beni etkiledi. Evet, farklı konu ve amaçlardaki Türk edebiyet eserlerini okumayı isterim. Türk şiirler okumayı da isterim çünkü Farsça çok şiir okuyorum. İlk defa Türkçe hikâye okudum ve beğendim. Kendi dilimde çok okuyordum. Orada çok edebî eserler vardı, bunları beğendim. Türkçedeki edebî metinleri okumadım. Hissediyorum ki şu an çok hikâye okumam lazım. Bence üç hikâye sınıfta beraber okuduk ve benim için yeterli değil. Daha çok okumak istiyorum. Hepsini beğendim, seviyordum.” Katılımcı 3

Öğrencilerle etkinlikler aracılığıyla konuşmalar yapılırken metinde karşılaşacakları yapılar öncesinden sezdirilmeye çalışılıp ilgili sorularla süreç yönlendirildiğinde öğrencinin fark etmeden kendisini yeni üniteye hazırladığı görülmüştür. Örneğin, henüz yeterlilik yapısı anlatılmamışken ilgili yapılar sezdirilmiştir. Öğrencilerden dinleme metninden hareketle hikâyedeki karakterleri tahmin etmeleri istendiğinde seviyelerinin üzerinde yapılar kullanarak cevap verdikleri fark edilmiştir. Dinleme etkinliği sırasında, ihtiyaç oldukça bazı konular üzerinde durulmuş ve açıklamalar yapılmıştır, sorularla öğrenciler yönlendirilmiştir. Böylece okuma bölümüne geçmeden önce bazı kelimelere de hazırlık olması sağlanmıştır. Katılımcı 13’ün yorumu:

“Bence çok iyidir. Hazır olmamız için faydalı ve gerekli. Hikâye bize daha kolay gelir. Çok yararlı ve bizi hazırlıyoruz. Bizi hazırlıyor(etkinlikler) daha kolay olur.”

Üst girdiyi sezdirmek için yürütücü sıkça “yeterlilik fiili” kullanmıştır. Öğrencilerden hikâyedeki karakterlerin özelliklerini tahmin etmeye yönelik sorulan soruya üst girdi ile cevaplar gelmiştir. Katılımcı 14’ün ifadesi:

“Fakir bir kız olabilir.”

“Öğrenciler, duya duya bir sonraki ünite kazanımına dair yeterlilik fiilini bağlamdan hareketle fark etmiş ve yürütücünün kullandığı soru kalıbını yanıtlarında kullanmışlardır. Aynı şekilde zarf fiil ifadelerinde de benzer durum görülmüştür.” A.G

2. Dil becerilerine ilişkin bulgular

Öğrenci verilerinden ve araştırmacı günlüğünden oluşturulan kategori ve kodlar Çizelge 13’de sunulmuştur. İlgili kodları oluşturan ifadelerin nereden elde edildiği kaynak sütunu altında verilmiştir. Katılımcılar K1, K2... şeklinde kodlanarak araştırmacı günlüğü A.G şeklinde kısaltılarak sunulmuştur.

Çizelge 8:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının öğrencilerin dil becerilerine etkisi

Kategori	Kodlar	Kaynak
Dil Becerilerine Etki	1. Dinleme becerisine etki Duyguları harekete geçirme 2. Okuma becerisine etki Kelime öğrenimi Görsel okuma Dipnot okuma 3. Konuşma becerisine etki Tartışma Uygulama Telaffuz/Sesletim 4. Yazma becerisine etki Uygulama	K3, K13, K5, K15, K7, K14, K10, K8, K6, K4, K1, K12, K13, K2 ve A.G

Çizelge 13 incelendiğinde bu kategoriye işaret eden durumlar analiz edildiğinde öğrencilerin görüşmelerdeki ifadeleri ve yürütücünün etkinlikler esnasında aldığı notlar ve gözlemler; uyarlanmış hikâye ile yapılan etkinliklerin birbirinden ayrılmaz şekilde bütün olarak ilerlediğini göstermektedir. Öğrenciler, sürecin yansıması olarak dinleme, okuma, yazma, konuşma becerilerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu noktalar da doğrudan ya da dolaylı olarak tüm alan becerilerine yansımaktadır.

Hikâyelerin okuduğunu anlama noktasında öğrenciler için iyi birer pekiştireç olduğu düşünülebilir. Öğrenciler, benzer metinlerle ne kadar çok karşılaşırlarsa akıcı okuma ve okuduğunu anlama noktasında pratik sahibi olabilirler. Hikâyeler okundukça öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını bağlamdan hareketle çıkardıkları görülmüştür. Aşağıda verilen öğrenci ifadeleri bu durumu desteklemektedir:

“Evet, bence bu hikâyeler okumak ile kendi hikâyemi yazmaya ve başka metinleri hatasız okumaya yardım etti.” Katılımcı 3

“Ne kadar çok okursan o kadar hızlı anlıyorsun. Kolay anlıyorsun. Gelecek zamanda daha çok okuyacaksın.” Katılımcı 13

“Okumada çok iyi oldu hikâyeleri okuduktan sonra. Çünkü ben 5 ay önce geldim.

Özbekistanlıyım ama anlamadım. Hikâyelerden sonra daha iyi anladım.” Katılımcı 5

Öğrencilerin hikâyeye yeni bir son yazdıkları çözüm paragrafları ve süreç sonunda özgün bir hikâyeye yazmalarının ardından bu ürünler sınıfta öğrenciler tarafından okunmuştur. Öğrencilerin yaratıcılıkları takdir edilmiştir. Ders bittiğinde öğrenciler bazı ifadelerle yürütücüye sorular sormuşlardır. Yazma ve okuma noktasında olumlu ve gönüllü bir gelişim sağlanmasında okudukları hikâyelerden ilham almaları ve kendilerine güvenleri etkili olmuştur. Öğrenciler, hikâyeye yeni bir çözüm paragrafı yazdıkları ürünlerini birbirleriyle sesli okumalarla paylaşmışlardır. Birbirlerini dinlerken keyif almışlar ve herkesin yazısını dinlemek istemişlerdir. Ders esnasında öğrencilerin yeni bir son yazdıkları yaratıcı yazma olan çözüm bölümleri aracılığıyla verdikleri ana fikirler üzerinden konuşulmuştur. Öğrenci yorumları ve araştırmacı günlüklerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Biz de okuyacak mıyız hocam?” Katılımcı 3

“Ne zaman getirelim, size veriyor muyum?” Katılımcı 13

“Ayrıca yürütücü ve sınıf arkadaşları ile yazılarını paylaşmadan önce birbirleri ile teneffüste paylaşıp sesli okudukları görülmüştür. Öğrencilerin kendi yazdıkları sonla ilgili sınıf arkadaşları beğenme tepkileri vermişlerdir.” A.G

Öğrenciler; “farklılıklara saygı” konusunda yaptıkları beyin fırtınasının akabinde münazara etkinliği için gönüllü olmuşlardır. Ancak bazı katılımcılar araştırma yapmadan gelmişlerdir ve sakin bir tavır içerisindeyler. Ders sonunda tekrar münazara yapmak istediklerini söylemişlerdir. Herkes bir gruba dâhil edilerek yeni konular eşliğinde tekrar münazara yapılmıştır. Öğrenciler, hikâye süreçlerinde öğrendikleri kelimelere konuşmalarında sıkça yer vermişlerdir. Öğrenciler, tartışma anı içerisinde ve bunun gibi birçok etkinlikte dil yapısı üzerinde durmaksızın daha akıcı konuşmalar meydana getirmişlerdir. Öğrenciler, Türkçe alan becerilerini ihtiyaç duydukları anlarda daha rahat şekilde kullanma eğilimindedirler. Öğrencilerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Hocam, bu şekil çok iyi. Ben utanmıyorum. Daha çok konuşuyorum.” Katılımcı 15

“Hikâyeler okuduktan sonra farklı cümle öğrenir ve konuşmak için kullanırız.”

Katılımcı 7

“Pratik yaparak okuman iyi oluyor. Kimse sınıfta okurken dinlemeye çalışıyorsun, hikâye hakkında sohbet edip farklı cümleler kuruyorsun. Bunun için konuşman daha zengin ve kolay oluyor. Biz hikâye okurken kendimiz bilmeden aklında tutuyoruz nasıl yazıyor, nerede istisna hepsini bilebiliriz. Dinlerken hikâyeye göre oluyorum. Kendini bir zaman kötü hissediyorsun. Bir zaman heyecanlı oluyorsun. Hikâye seni mutlu ya da mutsuz ediyor. Orada onu okuyup düşüneceksin. Kitapta bu olmadı. Ne kadar çok okursan o kadar hızlı anlıyorsun. Kolay anlıyorsun. Gelecek zamanda daha çok okuyacaksın (bu sayede). Yazmada istemeden nasıl diyim anlamadan nasıl bu kelime yazıyor, bunu biliyorsun. Eline kolay geliyor. Konuşma, o hikâyedeki kelimelerle zengin cümle kurabilirsin. Onda da fayda var.” Katılımcı 15

Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle deneyimler elde ettiği fark edilmiştir. Öğrenciler için dinledikleri, okudukları hikâyeler birer araç görevi görmektedir. Etkinlikler araçlığıyla hem yeni bilgilerin öğrenilmesi hem de öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Duya duya öğrendim. Dinlemek de okumak kadar geliştir. Yazmak için de faydalı. Dinlemeler kadar okumak da bilgimizi konuşmaktan çok daha fazla geliştirir.” Katılımcı 14

“Konuşma çok iyi çünkü yeni kelimeler öğreniyorum. Dinleme faydalı, çünkü nasıl konuşuyorum, düzenli (düzgün) konuşuyorum. Böyle yani ‘çıkmaq’ belki ben diyorum ‘çakmak’. Böyle iyi oldu. İlk defa hikâye yazdım.” Katılımcı 10

“Önceden mesela arkadaşlarım yanında yanlış okuyabilirim diye korkuyordum. Ben İngilizcede de tartışma çok yaptım. Orda da İngilizceyi öğrenmek için faydalı oldu. Burda da insanların Arap arkadaşları olabilir, Türk arkadaşlar yok. Az konuşuyorlar. Bu yüzden tartışma yapmak önemli (sınıftaki hikâye temelli tartışmalar kastedilir). Etkileşimli okumak anlamak lazım, okumak lazım gerçekten. Dil için konuşması anlaması iyi oluyor. Mesela tartışma yapıyor pratik olarak bişey var. Hikâye daha önce yaptı gerçek hayatta da bu var.” Katılımcı 5

“Hikâye okumak çok iyi mesela benim kelimelerimin hatası var ben onu görüyorum. Nasıl bir cümle yazabilirim. Nasıl bir kelime tarzı ne, nasıl yazıyor. Onu görebilirim. Ama ders metni böyle değil. Mesela sadece gramer, dinleme var ama hikâye içinde gerçek konuşmayı var. Bu gerçek konuşmayı ve ders konuşmayı çok farklı. Mesela “naber” diyoruz ama ders kitabı ne haber? Mesela o anlıyor (biri) ben yabancıyım ya da değilim.” Katılımcı 8

Öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde kendilerini iyi hissettikleri bir diğer nokta da kelime öğrenimidir. Öğrenciler ne kadar yeni kelime öğrenirlerse dile o denli hâkim olduklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra bu kelimeleri konuşma ve yazmalarında kullanmaları onlara kendilerini ifade etme gücü sağlamıştır.

“Buradaki kelimeleri, cümleleri okuyorsunuz ki; anlıyoruz Türkçede bu gibi yazmak lazım. Bu kelimeler de varmış. Onların farkları da. Daha önce yazmadım hikâye. Önceden yapamam diye düşündüm ama şimdi korkmuyorum,” Katılımcı 5

“Daha önce hocayla bu şekilde okuma yapmadım. Uzun metnileri okurken onlardan hiç korkmadan daha iyi hissederek okuyorum. Çok kelimeleri bu metinlerden öğrendim.” Katılımcı 6

“Okumam ve konuşmam daha iyi oldu çünkü yeni kelimeler öğrendim ve gerçek kelimeler öğrendim.” Katılımcı 4

“Konuşmak için mesela insanlar nasıl konuşuyor? Aynı şekil yazıyor, aynı kelimeleri kullanıyor. Yeni kelimeler öğreniyorum. Yazma mesela başka bir konuyla ilgili mecaz kelimeler öğreniyorum, yazmada kullanıyorum.” Katılımcı 1

Etkileşimli okumalar sırasında kullanılan görsel okuma, karikatür yorumlama gibi etkinliklerde öğrenciler aynı anda birçok becerisini devreye sokmaktadırlar. Araştırmacı günlüklerinde; öğrencilerin görselleri yorumlarken birbirinin ifadesinden hareketle yeni kelimeler kullandığı, fikrini ifade etme noktasında istekli olduğu belirtilmiştir. Metnin genel olarak anlaşılmasında dipnotların da katkısı olmuştur ve Türkçe bir metin okurken bunu tecrübe etmek de önemli bir kazanımdır. Öğrenci ve araştırmacı gözlemlerinden bazıları:

“Resim de dipnot da olur. Ama resim bazen daha iyi. Dipnot normal bir şekilde, her kitap

Arapça, İngilizce zaten bu şekilde yapıyor.” Katılımcı 1

“Dipteki notlar yeterli diye düşünüyorum. Resim gerek yok. Çünkü çocuklar böyle yapıyorlar.” Katılımcı 15

“Öğrenciler karikatürle ilgili yazdıkları sloganları herkesin okumasını istemişlerdir, sınıf panosuna asılması da onlara kendilerini ve düşüncelerini kıymetli hissettirmiştir, gönüllü olanların asmaları söylendiğinde hepsi ürünlerini sunmuştur.” A.G

Aşağıdaki yorumlarda görüldüğü üzere öğrenciler hikâyenin okunmasından sonra ana fikir çıkarmışlardır ve dünyadaki çeşitli durumları gösteren çocuklarla ilgili görselleri inceleyerek hikâyenin konusu ile görseller arasında bağlantılar kurmuşlardır.

Görsel okuma yaparken ülkeleri, çocukların yaşam koşullarını, hislerini tahmin etmeye çalışmışlardır. Kendi ülkeleri ile benzerlikler bulmuşlardır. Son görsele gelindiğinde teneffüs vakti olmasına rağmen öğrenciler ilgili görselin hangi ülkeye ait olduğunu öğrenmek isteyerek tahminlere devam etmişlerdir. Bu da gösteriyor ki okumak çok boyutlu olan bir kavramdır ve özellikle ilgi ve merak, kişileri sürece daha güçlü bağlamaktadır.

“Kişiler hayatı değişiyor. Kişi bilmiyor ne olacak.” Katılımcı 1

“Bazı ülkelerde çocuklar çok mutlu. Bazılar çok kötü. Adalet istiyor. Oynamak lazım. Ama bazı çocukla çalışıyor.” Katılımcı 8

“Hocam o nerede?” Katılımcı 12

“Bence orası Hindistan mı?” Katılımcı 5

“Başka böyle fotoğraf var mı? Bu kişi kendi için çekmiş mi? (Fotoğrafları kendisi mi çekmiş?” Katılımcı 15

Dinlerken ve okurken öğrencilerin hikâyedeki duygu geçişlerini yakalayıp cümlelerin etkisinde kaldıkları görülmüştür. Hedef dile ait bu hikâyelerle tanışmak öğrenciler için Türkçenin inceliklerinin farkına varmalarında önemli bir adım olmuştur. Hikâyedeki kişilerin atışmalarını içeren diyalog kısımlarında öğrenciler gülmüşlerdir. Özellikle hikâyelerin çözüm bölümlerinde şaşırma ya da acıma tepkileri vermişlerdir. Öğrenciler bu sayede ilgi ve dikkatlerini canlı tutmuşlardır. Öğrenci yorumları ve araştırmacı günlüklerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Beklenmedik sonları gerçek (şeyleri) ben seviyorum. Onlar için okumam kolay ve ilginç.” Katılımcı 13

“Hikâyedeki duyguları çok seviyorum. Onlar ne yaşıyordu biliyorsun ve onları merak ediyorsun” Katılımcı 6

“Kitap hikâyeler çok genel, çocuk gibi. Kitap gerçek değil, normal duygular vermiyor. Çok merak ettim devam istiyorum.” Katılımcı 1

“Öğrenciler, okuma esnasında gülümser, gözlerini açar ve zaman zaman şaşırlar. Dikkat, okuyucunun üzerindedir.” A.G

Elli kuruş hikâyesinin okunması sonrasında ve genel süreçte bazı tepkiler dikkat çekmiştir. Bunlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Üzgün oldum hocam” Katılımcı 10

“Ben düşünmedim böyle. Çok üzüldüm. Neden böyle okuduk hocam” Katılımcı 10

“Çok üzüldüm” Katılımcı 13

“Hikâyeye göre oluyorum. Kendini bir zaman kötü hissediyorsun. Bir zaman heyecanlı oluyorsun. Hikâye seni mutlu ya da mutsuz ediyor. Orada onu okuyup düşüneceksin. Kitapta bu olmadı.” Katılımcı 15

“Katılımcı 2, gözleri ve kaşlarıyla hikâyenin çözüme ulaştığı kısımda acıma mimiği yapmıştır.” A. G

Öğrencilerin çeşitli cümle yapılarını okudukları ve dinlediklerinden hareketle fark etmeleri de öğrencilere dilin A2 seviyesinde dahi nasıl zengin ve incelikli kullanılabileceği konusunda rehber olmuştur. Kendileri de benzer şekilde hikâyeden öğrendiklerinden hareketle bunları uygulamaya dökmüşlerdir.

“Bence hikâye daha keyifli, daha gerçek ve ondan cümleleri birleştirmeyi öğreniyorum ve okuyorken heyecan hissediyorum.” Katılımcı 2

“Hikâyeler yazmaya çok çok fayda sağladı. Çeşitli yazma görebiliriz hikâyelerden ve bunun gibi şeyler yaratabiliriz.” Katılımcı 13

3. Düşünme becerilerine ilişkin bulgular

Öğrenci verilerinden ve araştırmacı günlüğünden oluşturulan kategori ve kodlar

Çizelge 14’te sunulmuştur. İlgili kodları oluşturan ifadelerin nereden elde edildiği kaynak sütunu altında verilmiştir. Katılımcılar K1, K2... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Çizelge 9:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının düşünme becerilerine etkisi

Kategori	Kodlar	Kaynak
Düşünme	1. Empatik düşünme	K6, K3, K14, K13, K8,
Becerilerine Etki	2. Yaratıcı düşünme	K15, K5, K10, K9, K18
	3. Eleştirel düşünme	
	4. İlişkilendirme	
	5. Benzeşim kurma	

Çizelge 14’e göre etkileşimli okuma yöntemiyle okunan hikâyelerin öğrencilerin düşünme becerilerine katkıda bulunduğu süreç boyunca gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders esnasındaki yorumları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, düşünme becerilerine katkı sağlandığı gerekçesiyle bu kategoride toplanmıştır.

Hikâye türü, özellikleri gereği okuyucu için yaşamadığı deneyimlerle ilgili fikir verebilmesi açısından ve karakterler ile empati kurulması noktasında oldukça kıymetlidir. Öğrenciler aynı zamanda kendi edebiyatlarında karşılaştıkları metinleri de gözden geçirip benzeşim kurmuşlardır. Katılımcıların ifadeleri de şu şekildedir:

“Onlar ne yaşıyordu biliyorsun ve onları merak ediyorsun. Böyle hikâyeleri seviyorum, merak ediyorum. Ben onların yerindeyken ne yapacağım?” Katılımcı 6

“Bu metinleri okuyarak Türk edebî eserleriyle tanıştım. Hikâyedeki mesajlar beni etkiledi. Evet, farklı konu ve amaçlardaki Türk edebiyet eserlerini okumayı isterim. Türk şiirler okumayı da isterim çünkü Farsça çok şiir okuyorum.” Katılımcı 3

“İran edebiyatı ile benziyor. Detaylar var. Sosyal problemle var.” Katılımcı 3

“Okuduktan sonra Türkçeyi daha sevdim. Aynı benim dil gibi. Bu yüzden eğlence hissettim.” Katılımcı 1

Öğrenciler, yaratıcı düşünme noktasında kendilerini geliştirmişlerdir. Yaratıcı düşünme beraberinde öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı edinmelerinde etkili olmuştur. Öğrenciler hikâye karakteri ile sürekli empati kurmuşlardır. Bu aşamalar birbiri ile iç içe geçen süreçlerin bir sonucudur. Bu süreçte konuyla alakalı yapılan konuşmalar, yorumlamalar, tartışmalar, hikâyedeki karakterlerin incelenmesi gibi adımlar büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Hikâyeler okuyunca iyice konuşmaya başladım fark ettim, yazmada bir şey kafama geliyor. Hayal ediyorum çok şeyler geliyor okuduktan sonra.” Katılımcı 6

“Hikâyeler bizi görmediğimiz şeyler konusunda uyarıyor. Kitabın metinler kelimelerin çoğu belirli şeyler öğrenmek için kullanabiliriz. Hikâyeler bizi farklı şeylerle ilgili uyarıyor, faydalı benim için.” Katılımcı 14

“Hikâyeleri okuduktan sonra hakkında konuşabiliriz ve birbirimizden farklı düşünceler alıp verebiliriz. Ayrıca o hikâyedeki kişi bensem ne yapabileceğim diye düşünürüm. Arapça böyle hikâyeler var. Benziyorlar.” Katılımcı 13

“Dinlerken her kişi onu düşünüyor. Herkes kendine nasıl düşündü, nasıl amaç yaptı bunu sevdim. Herkes benim gibi düşünmüyor bu çok önemli. Ben üzülüyorum ama o benim gibi bakmıyor benim gibi düşünmüyor. Farklı düşünceler var. Bunu sevdim.” Katılımcı 8

“Her hikâyede problem buluyorum ve sonuç çıkarmaya çalışıyorum. Hikâyeni hakkında düşünmede fayda var çok şey öğrenebilirsin. Nasıl düşünmeye nasıl problem çözmeye her şeyi öğrenebilirsin.” Katılımcı 15

Özelikle dikkat çeken noktalardan biri, öğrencilerin farklı durumları birbiri ile ilişkilendirmeleri sürecidir. İlk etkinlikle zorlansalar da ilerleyen süreçte üç hikâye boyunca devam eden bu tarz etkinlikler öğrencilerin düşünme becerilerine, analiz-sentez yapabilmelerine katkı sunmuştur. Örneğin, izlenen videolar ve Mevlana'nın şiiri, hikâyedeki karakterler ile Orhan Velinin şiirindeki karakterin karşılaştırması, çıkarılan ana fikir ile Uğur Gallenkuş fotoğraf sergisi üzerinde konuşmalar, öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında anlamlı çıkış noktaları ve farklı düşünmelerine gerekçe oluşturmuştur. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdakiler gibidir:

Ben bu videoda erkek çocuk hakkında konuşma istiyorum. Anne babası yok ama güçlü sevgi lazım, onlar kendisi yalnız hissediyor. Misal, anne babalara bu gibi olmak, şefkatli olmak güneş gibi ol. Anne ve babaları söylemek istiyorum (animasyon/Mevlana'nın Yedi Öğüdü-Çikolata Hikâyesi). Katılımcı 5

"Hikâye ve video benziyor ama farklı tecrübe yaşıyorlar. Yoğurtçunun kızı merhametsiz bir kişilerle buluştu. Videoda çocuk merhametli kızla buluştu. Çocuklar ailesini özleyebilir. Aile çok önemli. İnsanlara karşı kibirli olmayın. Çünkü hayat adil değil. Herkes yardım istiyor (animasyon ve Çikolata Hikâyesi)." Katılımcı 10

"Hikâyede zor bir hayat var. Ama bu (şiirdeki) kişi önem vermiyor (şiir ve Elli Kuruş Hikâyesi)." Katılımcı 9

"Hocam diğeri onun halisi (olumlu düşünen karikatür karakteri) görmüyor. Gerçeği gör, o şekilde pozitif oluruz. Hocam ben istiyorum tartışalım (İki Buçuk hikâyesi ve Karikatür)." Katılımcı 15

"Hayat çocuklar için çok zor. Okumak düşünüyor belki ama savaşta ya da çalışıyor (Resim ve Elli Kuruş Hikâyesi)." Katılımcı 18

4. Sürece ilişkin bulgular

Öğrenci verilerinden ve araştırmacı günlüğünden oluşturulan kategori ve kodlar

Çizelge 15'te sunulmuştur. İlgili kodları oluşturan ifadelerin nereden elde edildiği kaynak sütunu altında verilmiştir. Katılımcılar K1, K2... şeklinde kodlanarak araştırmacı günlüğü A.G şeklinde kısaltılarak sunulmuştur.

Çizelge 10:Yabancılar Türkçe öğretiminde uyarlanmış metinlerin etkileşimli okunmasının düşünme becerilerine etkisi

Kategori	Kodlar	Kaynak
Sürece Etki	1. Tutum geliştirme 2. Olumlu ortam oluşturma 3. Bireysel öğrenme farklılıklarını destekleme 4. Öz düzenleme becerisi 5. Hedef dilin ait olduğu kültürün yansımalarını fark etme 6. Kazanımları pekiştirme 7. Akran öğrenimi 8. Aktif katılım	K1, K3, K8, K5, K13, K14, K10, K7, K11, K15, K2 ve A.G

Çizelge 15 incelendiğinde hikâyelerin etkileşimli okunmasının, eğitim-öğretim ortamlarında istendik davranışların kazandırılmasında öğrenciye önemli faydalar sağladığı görülmektedir. Araştırmacı gözlemleri ve öğrenci ifadelerinden hareketle sağlıklı bir öğrenme için gerekli olan birçok parametreye işaret eden bulgular “tutum geliştirme, olumlu ortam oluşturma, bireysel öğrenme farklılıklarını destekleme, öz düzenleme becerisi, hedef dilin ait olduğu kültürün öğelerini fark etme, kazanımları pekiştirme, akran öğrenimi, aktif katılım, iş birliğine dayalı öğretim” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Mevcut çalışmada güvenli bir sınıf ortamı oluşması, etkinliklerin birlikte yürütülmesi ve katılım gösteren öğrencilerin çoğalması, öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken daha cesur olmaları ve özellikle farklı düşünceler karşısında olumlu tavırlar geliştirmeleri dikkat çekmektedir. Öğrenci görüşleri ve araştırmacı gözlemleri sunulmuştur:

“Ben mesela bu şekilde görmüyorum ama başka bir arkadaşım farklı düşünüyor. Dinledikten (hikâyeyi) sonra belki değiştir. Bu şekilde çok seviyorum.” Katılımcı 1

“Bence üç hikâye sınıfta beraber okuduk ve benim için yeterli değil. Daha çok okumak istiyorum. Hepsini beğendim, seviyordum.” Katılımcı 3

“Yürütülen ilk hikâye “Çikolata” konusu üzerinden farklı değerlere sahip insanlar karşısındaki tutumla ilgili yapılan tartışma, öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Hatta yer yer nabızlar yükselse de tartışma yürütücü tarafında yerinde müdahalelerle devam ettirilmiştir. Öğrenciler, ertesi gün de bu konu hakkında konuşmak istediklerini belirtmişlerdir. Hikâye süreçleri boyunca öğrenciler, birbirlerinin fikrine katılmak ya da katılmamak konusunda daha açık şekilde fikirlerini ifade edip nazik tavırlar göstermişlerdir. Zaman zaman fikir değiştirmişlerdir.” A. G

Kendi hataları ya da düşüncelerinde görülen değişiklikler, kendi kavrayış biçimlerini önemsemeleri, öz düzenleme noktasında da etkili olmuştur. Öğrencilerin, yapılan dil yapılarına dair pekiştirme çalışmaları ve alan becerilerine yönelik etkinliklerde verdikleri tepkiler, öğrencilerin süreci içselleştirdiklerini göstermektedir. Katılımcı 8'in görüşü bu durumu ortaya koymaktadır.

Herkes başka öğreniyor mesela bazı kişi kulağı için bazı kişi gözü için. Ben kulağımda anlıyorum. Mesela ben yüksek sesle okuyorum dinliyorum böyle öğreniyorum. Siz okuyorken ben bu cümleleri görüyorum, anlıyorum. Konuşma, dinleme her şey için hak var. Her konuşma için bence bir öğrenme var. Eğer hata yaptı biri, ben de yapıyorum benim de böyle hatam var.” Katılımcı 8

Öğrenciler, hikâyelerle ilgili etkinlikler aracılığıyla hem farklı duyulara hitap edilmesi hem de zaman noktasında daha esnek olunması açısından verimli bir öğrenme geçirdiklerini düşünmektedirler. Öğrenci ifadeleri şu şekilde sunulmuştur:

“İlk hikâyede zorlaştım hemen anlamadım ama sonra başka hikâyeler okuyorum hemen anladım. Daha iyi hissettim. Okuduktan sonra başka hikâyeler okuma istedim, araştırdım. Hatta bugün yeni bir hikâye araştırdım ama çok uzun belki B2’de okuyacağım. Bu şekilde hemen konu gitmiyor, yavaş yavaş daha iyi anlıyorum. Okuduktan sonra Türkçeyi daha sevdim. Aynı benim dil gibi. Bu yüzden eğlence hissettim.” Katılımcı 1

“Etkileşimli okumak gerçekten faydalı, zor kelimeleri öğrendim. A1 kitaplarında da bu gibi şeyler yapmak lazım. İzlersiniz, takip edersiniz (videolar, resimler, çeşitli aktiviteler). Bu gibi şeyler hatıradadır.” Katılımcı 5

Öğrenciler, uyarlanmış hikâyelerin süreç temelli sürdürülen etkinliklerin akabinde hikâye türünün inceliklerini ve kendilerine katkılarını fark etmişlerdir. Bu sebeple öğrenciler ilerleyen zamanlarda da Türkçe metin okuma noktasında istekli davranmışlar ve bununla birlikte şiir gibi diğer edebî türler dikkatlerini çekmiştir.

“Türkçe metinler ve hikâyeler okumuyordum. Arapça okuyordum. Ama daha çok roman okuyordum. Ama şimdi Türkçe hikâye anlayabilirim.” Katılımcı 13

“Hikâyede bir şey bekliyorum. Hikâyeler bizi farklı şeylerle ilgili uyarıyor, faydalı benim için. Sadece bir soruyu çözmek için değil, fikri öğrenmek için dikkatlice okudum. Fikir öğrenmek için okuyoruz. Bir fikir almak istiyorum, bir şey gösteriyor. Çünkü çok faydalı.” Katılımcı 14

“Bu metinleri okuyarak Türk edebî eserleriyle tanıştım. Hikâyedeki mesajlar beni etkiledi. Evet, farklı konu ve amaçlardaki Türk edebiyet eserlerini okumayı isterim. Türk şiirler okumayı da isterim çünkü Farsça çok şiir okuyorum.” Katılımcı 3

“Kitaptaki metinler genel olarak faydalı, hayat hakkında bahsediyor ama hikâyelerini sonunda bir ders vardır. Hitaptaki hikâye yok sadece metinde genel olarak şeyler var. Çikolata, elli kuruş, iki buçuk sonunda mesaj var.” Katılımcı 10

Özellikle dil eğitiminin kültürden ayrı tutulamayacağı gerçekliğini kendilerinin fark etmesi farklı kültürlerin bir arada olduğu dil sınıfları için çok kıymetli bir kazanımdır. Katılımcıların bu doğrultudaki farkındalıkları dikkat çekmektedir. Öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciye kesinlikle olumlu etki var. Öğrenciye kültür ve Türkçe hakkında öğrenir. Kültür ile tanışma ve Türkçeyi öğrenme bu mesela faydalı. Farklı fikir tanışıız ve öğreniriz, farklı açılar inceleriz. Çünkü her kişi farklı bakan açılar var.” Katılımcı 7

“Kitaptaki metinler sadece öğrenmek için yazıyorlardı. Ama Kemal Orhan hikâyeler ilginçti. Sevdim. Yeni kelimeler öğrendim. Daha Türk kültür yakın oldum.” Katılımcı 11

Öğrenciler, bağlamdan hareketle metin odaklı dil bilgisi konularının tekrar edildiği çalışma kâğıdının akabinde bunun kendileri için faydalı olduğunu hissettiren cümleler kurmuşlardır. Hikâye odaklı bir bütün içinde yapılan dil bilgisi pekiştirmeleri öğrenciler özelinde oldukça işlevsel olmuştur. Öğrenci yorumları ve araştırmacı gözlemleri aşağıda sunulmuştur:

“Bu fayda var, çok iyi bir şey.” Katılımcı13

“Hepsi şimdi kolay oldu.” Katılımcı 15

“Biz çok şey biliyoruz, bazen unuttuk. Teşekkür ederim hocam.” Katılımcı 2

“Evet, hocam, bu gibi faydalı bizim için.” Katılımcı 5

“Biz hem hatırladık hem sıkılmadık.” Katılımcı 7

“Öğrenciler, son Hikâye olan “Elli Kuruş” a geçmeden önce tüm A2 kazanımlarını, hikâyeye hazırlık olarak ondan bir bölüm üzerinden tekrar etmişlerdir ve öğrenciler sıkılmadan keyifle etkinliği tamamlayıp teşekkür etmişlerdir. Etkinlik kâğıdından yürütücüden tekrar talep eden öğrenciler, bağlamın ve hikâye akışının öğrencilerde anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını düşündürmüştür.” A.G

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin TÖMER bünyesinde eğitim gören uluslararası 15 öğrenciyle yürütülen bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi A2 seviyesine uyarlanmış hikâyelerin etkileşimli okuma yöntemiyle gerçekleştirilmesinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların tamamı, uyarlanmış hikâyelerin etkileşimli okunmasıyla dâhil oldukları bu süreçler esnasında ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların ve araştırmacının görüşleri doğrultusunda uyarlanmış metinlerin etkileşimli okuma yöntemiyle okunmasının öğrenciye çok yönlü katkılar sağladığı görülmüştür. Özellikle Türkçeyi öğrenme ve aktif olarak kullanma noktasında öğrencilerin motivasyonları yükselmiştir. Öğrenciler, uyarlanmış metinler aracılığı ile Türkçenin öğrenme alanları olan dinleme, okuma, yazma, konuşma noktasında dil öğrenme sürecine katkı sağladıkları gibi düşünme becerilerini de harekete geçirmişlerdir.

Katılımcıların motivasyonla ilgili yorumları ve düşünceleri oldukça anlamlıdır. Özellikle katılımcılar, Türkçeyi ya da bir dili öğrenirken çok önemli parametreler olan “öz güven, hazırbulunuşluk, içeriğin ilgi çekici olması, odaklanma, merak, keyif alma, yaşama yakınlık, kaygının yönetilmesi ve metinlere dair farkındalık” gibi noktaları sıkça dile getirip öne çıkarmışlardır. Bunlar, öğrencinin güdülenmesi ve iç motivasyon sağlaması için temel unsurlardır.

Türkçe öğrenme sürecinde büyük öneme sahip olan motivasyon, öğrencilerin davranış tercihlerini, şiddetini, istikrarını ve hızını belirleyen en önemli güç kaynaklarından. Eğitim ortamlarında gözlemlenen öğrenme zorluklarının ve olumsuz süreçlerin önemli bir kısmının kaynağı motivasyon eksikliğidir. Öğrenci motivasyonu ile başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır (Akbaba, 2006). Öğrencinin güdülenmesini sağlayan her adım, öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha çok verim ve keyif almasına olanak tanır.

Öz güveni tanımlayan bütün ifadelerin ortak noktasında kişilerin kendi potansiyeline olan inancı yer almaktadır. Birey kendine ne kadar inanırsa başarıma

gücü, sosyal ve akademik hayattaki yeri, çevresi ile uyumu o ölçüde güçlenir (Kaya ve Taştan, 2020). Dil öğrenme sürecinde hikâyelerle takip edilen bir dizi etkinlik okuma, dinleme, yazma, konuşma alanlarında öğrencilerin kendilerine güvenmesinde etkili olmuştur. Böylelikle, öğrenci süreçte kendini ortaya koyma cesaretini gösterdiği için, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, kendine inanmak, yapılan işten keyif almak, stresini yönetebilmek gibi birçok hususta sürece anlamlı şekilde dâhil olmuştur. Yeni bir dil öğrenirken öncelikle istemek ve çekinmemek, kazanımlara hazır bulunmak ve keyif alabilmek çok önemlidir.

Motivasyonu yükselen öğrencide derinleşme sağlanır, zor süreçler daha kolay yönetilir. Sınıf işleyişinde uyum artar ve yapılan faaliyetlerden haz duyulur (Yüksel, 2004: 106). Öğrencinin kendine olan başarıma inancı ve güveni artar. Motivasyona dair her bir etken beraberinde kaygıyı da yöneten birer unsur şeklinde öğrenciye deneyim fırsatı sağlar.

Öğrencinin motivasyonunu tetikleyen başlıca unsurun merak olması ve hikâye türünün kendi dinamiğinde bunu barındırması eğitim-öğretimde bu türün kullanılmasına olanak tanımaktadır. Beraberinde süreç etkinliklerinin de sıkça yer verdiği bu unsur; dil öğrencileri için son derece teşvik edici ve kolaylaştırıcı bir güçtür. Kişi merak ettiği, keyif aldığı ölçüde odaklanır, sabırla ilerler ve gerçek tecrübeler edindiğini hissettiği noktada da motivasyon sağlar.

Emiroğlu'nun (2013) yaptığı araştırma ile mevcut çalışma benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin işlerine yarayacak ve ilgilerini çeken konularda daha aktif dinlemeler gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Türkçe öğrenme ortamlarında, hikâye türünde uyarlanmış metinler, öğrenci için kendisini son derece iyi hissettiren, dile olan sempatiyi arttıran ve sürecin içselleştirilmesine önemli katkılar sunan yardımcı materyaller olma özelliğine sahiptir. Bu sebeple değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması hem eğitimci hem de öğrenciler için kıymetli bir çabadır.

Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de motive olan bir öğrenciden beklenen dil öğrenme sürecine aktif katılarak anlamlı öğrenmeler geliştirmesidir. Bu sebeple etkileşimli okuma yöntemi ile okunan uyarlanmış hikâyelerin öğrencilere çok bileşenli katkı sunduğu açıkça görülmüştür. Günaydın ve Arıcı'ya (2020) göre öğrenci, okuma yaparken bilmediği bir sözcük ya da yapı ile karşılaştığında şifreyi

çözmek için bilgiyi farklı şekillerde işler. Böylece etkileşimli okumada öğrenci aktif bir rol üstlenerek kelime hazinesini geliştirir. Etkileşimli okuma yöntemi aynı zamanda öğrencinin sosyal yönünü destekler, süreci daha ilgi çekici ve verimli hale getirirken öğrencinin okuyucu ile bağ kurmasını sağlar. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaptıkları deneysel çalışmada öğrencilerin etkileşimli okuma yöntemi ile sürece dâhil olduklarında konuşma becerisine yansıyan “soru sorma, metne hazır hale gelme, farklı fikirlere ulaşma, metin dışı konularda konuşabilme, çözümleme ve kültür aktarımı” gibi faydalar sağladığını fark etmişlerdir.

Karadoğan (2020) ana dil öğretiminde 20 deney, 20 kontrol grubu katılımcısı olmak üzere 40 öğrenci ile 12 saat süren etkileşimli okuma çalışmasında bu tür etkinliklerin öğrencilerin okuma-anlama becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına olumlu katkılar sunduğu sonucuna varmıştır.

Çikolata, Elli Kuruş ve İki Buçuk hikâyesinin etkileşimli okunduğu çalışmanın sonuçları birçok çalışma ile paralellik göstermiştir. Öğrencilerin akranlarının fikirlerine saygı duymalarının, birbirlerinden öğrenmelerinin yanı sıra olaylar karşısında yaratıcı, empatik ve eleştirel düşünme gibi zihinsel süreçlerini aktif kılmalarını sağlamıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, baştan sona kadar öğrenci yorumları ve araştırmacı notlarında duygulardan sıkça bahsedilmesi öğrenci için “duyguların harekete geçirilmesi” nin ayırt edici bir nokta olduğu görülmüştür.

Neumann (2018) etkileşimli okumanın geleneksel yöntemin aksine öğrenciyi merkeze almasının önemli bir farklılık olduğunu belirtir. Bu sebeple etkileşimli okuma yönteminin öğrencinin sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişimini desteklemesi bakımından tercih edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Seçkin Polat ve Dilidüzgün (2023) etkileşimli okumanın yabancılara Türkçe öğretimine etkisini araştırdığı çalışmada, özgün öykülerin etkileşimli ve standart etkinliklerle okunmasını incelemişlerdir. Araştırmada deney ve kontrol grubunun sonuçlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin, sürece aktif katıldıkları, motivasyonları ve yaratıcılıklarının arttığı fark edilmiştir. Özellikle yaratıcı yazma becerilerine olumlu katkılar sağlanmıştır. Benzer şekilde etkileşimli okuma etkinliklerinin yazma becerisine katkısını inceleyen araştırmacılar Lee ve Kim (2018) İngilizce öğrenen Koreli öğrencilerle yaptıkları çalışmada, etkileşimli

okumalar yapan grubun yaratıcılığının diğer gruba oranla daha çok geliştiğini gözlemlemişlerdir.

Mevcut çalışmada hikâyelerin özellikle gerçek yaşam deneyimleri sunması ve öğrencilerin yaşadıkları toplumun değerlerini fark etmelerini sağlaması, hikâyelerin bir iletiye sahip olup okuyucuyu farklı tecrübelerin içine çekmesi türün hem kültür bağlantısını hem de işlevini göstermektedir. Böylece hikâyeler ile öğrenme süreci daha keyifli ve anlamlı hale gelebilmektedir. Öğrenciler, A1 itibari ile yeterli kelime birikimiyle bir üst seviyeye geçmezse sıkılabilmekte ve süreçten kopabilmektedir. Ancak öğrencilerin edebî eserlerde günlük yaşamdaki kelimelerle ve söyleyişlerle karşılaşma olasılıkları çok yüksektir. Öğrenciler, sözcük dağarcıklarını geliştirdikçe motive olmaktadır. Araştırmada da bu konuda kendilerini iyi hissettiklerini, hikâyeler aracılığıyla kelime öğrenmekte zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Dilden ve kültürden ayrı düşünülemez olan argo kullanımına dair sonuçlar da hikâyede dikkat çeken başka bir konu olmuştur. Sokakta ve ilişkilerde sıkça rastlanabilen argo kelimelere dair fikir sahibi olmak, öğrencilere kendilerini güvende hissettiren bir husus olmuştur. Doğrudan argolardan bahsedilmesi yerine hikâyelerde bunlara rastlanabilmesi de, başka bir açıdan hikâye türünün toplumu, dili, kültürü yansıtmaya özelliğini ortaya koymaktadır.

Emiroğlu, Özbayrak ve Sarıgül (2022) argonun toplumun kendini yansıttığı bir çeşit yol olduğunu söyler ve bu konunun eğitim öğretim ortamlarının olumlu seyrine zarar veren bir alan olarak görülmemesi gerektiğini ifade eder. Çünkü metinlerin yaşama ayna olması gerektiğinin ve önemli olan kısmın bu unsurların sunuluşundaki objektiflik olduğunun altını çizer. Yani var olanı göstermek ama güzelleme yapmamak mühimdir.

Özellikle A1 ve A2’de öğrencinin kelime dağarcığının gelişmesi, öğrencinin dil öğrenme yolculuğunda çok önemlidir. Gün ve Şimşek (2017: 502) yaptıkları çalışmada hedef dil kazandırılırken ders kitapları kadar önemli olan bir diğer unsurun hikâyeler olduğunu, Avrupa Birliği Dil Portfolyosu’nda A2 seviyesi bir dil kullanıcısının edinmesi gereken kazanımların hikâye türü vasıtasıyla bütünsel olarak sunulabildiğini belirtir ve bunlardan hareketle bazı sonuçlara varır. İçselleştirilerek okunan kitaplar öğrencinin ifade gücünü ve söz dağarcığını geliştirir. Öğrenci, hedef dili özgür şekilde kullanmaya özellikle kelimeler aracılığıyla başlar.

Mevcut çalışmada öğrenciler, hikâyeden öğrendikleri sözcüklerle ve daha evvel öğrendikleri sözcüklerle çok kez bağlam içinde ve etkinlikler vasıtasıyla karşılaşmalarının kalıcı öğrenmelere dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Öğrenciler, “fark etmeden”, “dinleyerek”, “göre göre, duya duya”, “arkadaşımdan, öğretmenimden duyup”, “konuşarak” şeklindeki ifadeleriyle A2 seviyesindeki birçok cümle kombinasyonunu ve sözcüklerin kullanımlarını hatırlarında çok daha kolay tuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenmelerin hem uyarlanmış hikâye sürecinden hem de akranlarından beslenerek gerçekleştiği görülmüştür.

Özellikle dikkat çeken bir diğer nokta da öğrencilerin uzun soluklu dinlemelere maruz kalmaları sonucunda kendi sesletim hatalarını fark edip düzeltme yapmalarıdır. Dolaylı olarak öz güven noktasına büyük etkisi olan bu durum dil öğrenenler açısından büyük önem taşır. Bozan (2022) yaptığı araştırmada hedef dili öğrenen bireyde sesletim becerisinin beklenen seviyede olmamasının öğrenme sürecini olumsuz etkileyeceğini vurgular. Bu nedenle hedef dilde sesletim becerisine önem verilmesi gerektiğinin altını çizer.

Kelime hazinesinin zenginleşmesi, o bireyin anlama ve anlatma yeteneğinin sınırlarını belirler, sınırlar ne kadar genişlerse çevreyi ve dünyayı anlama, anlatma kabiliyeti de o ölçüde genişler (Erol, 2014). Elbette sadece dilin sözcüklerini ve dil yapılarını, kurallarını, istisnalarını bilmek, o dili bilmek demek değildir. Bir dili bilmek, onu anlamlandırmak demektir ve bu da kültürü de içine alan gerçek yaşam tecrübelerini fark etmek mümkün olur (Miçooğulları, 2020). Özellikle hikâye türündeki metinler; konuşma dilini, sokağı ve öğrencilerin özdeşim kurabilecekleri gerçek kişileri barındırdığı için sürece dâhil edilmesi bütüncül bir dil öğrenme ortamı sunmaya yardımcı olmaktadır. Bu sebeple hikâye gibi zengin içeriğe sahip metinleri planlı şekilde dil öğretim sürecine dâhil etmek anlamlı öğrenmeler için büyük önem taşımaktadır.

Bu amaçlarla uyarlama çalışmaları artsa da Dilber’in (2018) yabancılara Türkçe öğretimi kaynaklarına dair yaptığı araştırma gösteriyor ki alanda uyarlama çalışmaları en az rastlanan çalışma alanlarından. İltar ve Açıık (2019) dil setlerinde kullanılan metin türlerinin dağılımlarını inceledikleri çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin önerisi ile paralel olarak ders kitaplarında özgün eserlere ağırlık verilmesi gerektiği sonucunu saptamıştır. Özgün metinlerin, özellikle B1 seviyesinde elzem olmasına rağmen yetersiz olduğunu belirtmiştir fakat temel

seviyelerde özellikle metnin uyarlanmaksızın kullanılamayacağını belirtilmiştir. Metin uyarlama konusundaki yetersizliklerin temel seviyedeki öğrencilerin özgün eserlerle karşılaşmalarının önündeki engel olduğunu vurgulamıştır. Ders kitabı yazarlarının orta ve ileri seviyede ağırlıklı özgün metinleri tercih etmelerini, temel seviyede de kurgu metinlerin sayısının özgün metinlerden daha çok olmaması gerektiğini aktarmışlardır.

Çalışmada, literatürü destekler nitelikte olmakla birlikte öğrencilerle yürütülen sürecin derinlemesine incelenmesi sebebiyle anlamlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırmadan hareketle bazı öneriler sunulmuştur:

1. Dil öğretim sürecinin henüz başındayken öğrencilerin hem dil becerilerini hem de zihinsel ve sosyal faaliyetlerini desteklemek için bireysel farklılıklarını dikkate almak ve öğrencileri tanımaya yönelik girişimde bulunmak, eğitim-öğretim ortamları için bir gerekliliktir.
2. Seviyeye göre uyarlanmış özgün eserler, o dili simgeleyen doğal materyaller olduğu için hedef dili öğrenenlere anlamlı öğrenme deneyimleri sunacağından eğitimciler tarafından değerlendirilmesi gereken önemli bir araçtır. Bu sebeple alan uzmanlarının uyarlayabilecekleri metinlerle kaynak ihtiyacına destek olması, derslerini renklendirmesi, öğrencilerin bu eserlerle tanıştırılması eğitim ortamlarını ve materyallerini tekdüzelikten sıyrıp daha işlevsel kılacaktır.
3. Etkileşimli okuma yöntemi ve bunun gibi öğrenciyi aktif kılan yöntem ve stratejiler dil sınıflarında daha çok tercih edilmelidir. Türkçe öğrenirken “okuma-konuşma-yazma ve dinleme” alanları bütüncül olarak sürece yayılmalıdır. Böylece öğrenilenler arasında bağ kurulur, bilgiler ve beceriler birbirine transfer edilir.
4. Öğrencinin ilgisini çeken ve birçok deneyimi eş zamanlı sunan etkileşimli okuma yönteminin yabancılara Türkçe öğretimi sınıflarında uygulanabilmesi için ders yürütücülerine hizmet içi eğitimler verilmelidir.
5. Seviyeye göre uyarlanmış hikâye edici metinler temel seviye itibarıyla devreye sokulmalıdır ve sıklıkla kullanılmalıdır. Böylece öğrencilerde erken sağlanan farkındalıkla Türkçe öğrenme motivasyonu yükseltilmelidir.
6. Ders kitaplarında ya da sınıf ortamlarda teknoloji ile entegre edilmiş etkinliklerden destek alınarak öğrencinin ilgisi canlı tutulmalıdır. Okumanın

çok boyutlu ve özellikle etkileşimli yönü değerlendirilmelidir. Böylece okumaya karşı tutum süreç içinde gelişebilir.

7. Alanda yer alan eğitimcilerin farklı yaş gruplarında ve farklı dil seviyelerinde uyarlama çalışmaları yapması yabancılara Türkçe öğretimi alanı için önemlidir.
8. Öğrenciler ilgi ve istekleri doğrultusunda Türk edebiyatının önde gelen isimlerinden hem hikâye edici hem bilgilendirici metinler olmak üzere farklı türde özgün eserlerle tanıştırılmalıdır, öğrencilerin ders dışı zamanlarda serbest okumalar yapmaları için uyarlamalar çoğaltılmalıdır.
9. Metin uyarlama konusunda, ülke genelinde benzer amaçlar doğrultusunda benzer bir yaklaşım takip edilerek ortak bir çatı altında toplanılmalı, birlik sağlanmalıdır. Bu sebeple alanla ilgili hem ders kitapları hem de yardımcı kaynaklar için özgün eserleri uyarlamakla ve uyarlama eğitimlerini vermekle ilgili bir komisyon oluşturulmalıdır. Böylece edebiyatımızın özgün eserlerinden yararlanmak için zengin bir kaynak ağı oluşturulabilir.
10. Farklı kültürleri barındıran dil sınıflarında edebî değere sahip kıymetli eserler “çok kültürlülüğü kucaklama”, “farklılıklara saygı” gibi öğrencilerin sosyal yönünü besleyen etkinliklerle desteklenmeye oldukça müsaittir. Birçok eser değerler eğitime de hizmet ettiği için eğitimciler tarafından güvenli bir sınıf ortamı oluşturulması amacıyla işe koşulmalıdır.
11. Dil sınıflarında yapılan süreç etkinlikleri ile grubun yakından tanınmasının mümkün olması sebebi ile sınıfın ihtiyaç duyduğu metin dışı konular rahatça fark edilebilir. Öğrencinin sosyal ve kişisel gelişimine katkı sağlanması için üniversitelerin rehberlik-danışmanlık birimleri ile dirsek temasında olunması ve öğrencilere ders dışı etkinliklerle alan açılması gerektiği görülmüştür.
12. Yapılan uyarlama çalışmalarının öğrenciye katkısını fark edebilmek ve detayları sunabilmek amacıyla uyarlama sonrası yapılacak uygulamalarda çeşitliliğe gidilmesi ve lisansüstü çalışmalarda az rastlanan doktora çalışmalarında bu konunun değerlendirilmesi alan için önemli bir ihtiyaca hizmet edebilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADALI, O. (2010). **Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri**, Toroslu Kitaplığı.
- ADALI, O. (2003). **Anlamak ve Anlatmak**, İstanbul, Pan Yayıncılık.
- AKSAN, D. (2000). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim**, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- AKARSU, B. (1998). **Dil-Kültür Bağlantısı**, İstanbul, İnkılap Kitabevi.
- AKYOL, H. (2014). Okuma. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.) **İlköğretimde Türkçe öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- AKYOL, H. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- AVRUPA KONSEYİ, (2021). **Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt**, Çev. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- BAKIR, S. (2018). **Orhan Kemal'in Hikâye Dünyası**, Ankara, Hece Yay.
- BEAR, D.R., INVERNIZZI, M., TEMPLETON, S., JOHNSTON, F. (1999). **Kelimeler Kendi Yollarıyla: Fonik, Kelime Bilgisi ve Yazım Eğitimi İçin Kelime Çalışması**, Upper Saddle River, NJ, Merrill, Prentice Hall, 2. Baskı.
- BÖLÜKBAŞ KAYA, F. (2021) **Yabancılarla Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, İstanbul, Kültür Sanat Basımevi.
- BÖREKÇİ, M. (2009). **Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler**, Erzurum, Eser Ofset Matbaacılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E, KARADNİZ., Ş., DEMİRAL, F. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 11. Baskı.

- DOUGLAS BROWN, H. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching 4th Edition**, New York, Longman.
- DAY, R., BAMFORD, J. (1998). **Extensive Reading In The Second Language Classroom**, Cambridge, Cambridge University Press.
- DEMİREL, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler**, Ankara, Usem Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi**, İstanbul, Millî Eğitim Yayınları.
- DURMUŞ, M., OKUR, A. (2018) **Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde**, Ankara, Grafiker Yayınları.
- ERGİN, M. (2007). **Türk Dil Bilgisi**, İstanbul, Bayrak Basın/Yayım/Dağıtım.
- FREİRE, P., MACEDO, D. (1998). **Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Tanımak**, Çev. Serap Ayhan, Ankara, İmge Kitabevi.
- GUNNING, G. T. (2005). **Creating Literacy Instruction for All Children**, Boston, Pearson Education.
- GÜNEŞ, F. (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi**, Ankara, Ocak Yayınları.
- GÜNGÖR, N. (1991). **Kültür-Eğitim-Dil Üzerine Görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu**, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- GÜZEL, A., BARIN, E. (2020). **Yabancı Dil olarak Türkçe öğretimi**, Ankara, Akçağ Basın Yayım Pazarlama A.Ş., 3.Baskı.
- KARASAR, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara, 3A Araştırma Eğitim ve Danışmanlık Ltd.
- KIRKKILIÇ, A., SEVİM, O. (2012). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür ve Edebiyatının Yeri**. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi içinde Ankara: Pegem Akademi.
- KEMAL, O. (1963). **Dünyada Harp Vardı**, Ankara, Ataç Kitabevi Yayınları.
- KEMAL, O. (1968). **Önce Ekmek**, İstanbul, Yeditepe Yayınları.
- LÜLECİ, M. (2017). Bir Hakikat Kategorisi Olarak Mekân ve Romanda Mekânın Fenomenolojisi Üzerine Notlar. Kent İnsan Roman: **Türk Romanında**

- Kentleşme Olgusu Üzerine İncelemeler** (1980-2010). Editör: Murat Lüleci. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.
- MANGUEL, A. (2001). **Okumanın Tarihi**, Çev. Füsun Elioğlu, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2019). **Türkçe dersi öğretim programı** (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2023). **Türkçe dersi öğretim programı-kritik konu ve kazanımlar** (5, 6, 7 ve 8. Sınıflara geçenler). Ankara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- ÖZBAY, M. (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Ankara, Gölge Ofset Matbaacılık.
- ÖZBAY, M. (2009). **Dinleme Eğitimi Açısından Türkçe Eğitim Programları-Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar**, Ankara, Türk Dil Kurumu.
- PATTON, M. Q. (2005). **Qualitative Research**, New York, John Wiley & Sons, Ltd.
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme**, İstanbul, Anı Yayıncılık.
- SHAFIR, R. (2003). **Dinlemenin Zen'i**, Çev. Işık Uçkun, İstanbul, Ruh ve Madde Yayıncılık ve Sağlık Hizmetleri A.Ş.
- TRELEASE, J. (2013). **The Read-Aloud Handbook**, New York, Penguin Books.
- YILDIRIM A., ŞİMŞEK, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM A., ŞİMŞEK, H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YÜKSEL, G. (2004). 'Öğrenme için Motivasyon' **Sınıf Yönetimi**, (Edit: Şule ERÇETİN; Çağatay ÖZDEMİR). Ankara, Asil Yayınevi.

MAKALELER VE BİLDİRİLER

- AK BAŞOĞUL, D., DİLİDÜZGÜN, Ş., ÇETİNKAYA EDİZER, Z., KARAGÖZ, M. (2019). “Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi.” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 15, sayı 1, ss. 165-185.
- AKAY, A. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Çocuk Hikâyeleri Dizisi (2019) A1 A2.” **Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss.31-55.
- AKBABA, S. (2006). “Eğitimde motivasyon.” **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 13, ss. 343-361.
- AKIN, E., KARAKAŞ, R., VE TARHAN, H. (2018). “Orhan Kemal’in “Baba Evi” romanına söz varlığı açısından yaklaşım. **Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi**, sayı 40, 81-91.
- AKOĞLU, G., ERGÜL, C., VE DUMAN, Y. (2014). “Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri.” **İlköğretim Online**, cilt 13, sayı 2, ss.622-639.
- ALLEN, D. (2009). “A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English.” **System**, cilt 37, sayı 4, 585–599.
- ARICI, A. F., TAŞKIN, Y. (2019). “Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi.” **International Journal of Field Education**, cilt 5, sayı 2, ss.185-194.
- AYHAN, M., Arslan, M. (2014). “eEdebî metin olarak masalların yabancılara Türkçe öğretiminde dilsel ve kişisel becerilerin gelişimine etkisi.” **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss., 543-560.
- BAHŞI, N., ÖZEN, Y. Z. (2024). “Yabancılara Türkçe öğretiminde metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelenmesi.” **Aydın Tömer Dil Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss. 39-69.
- BAKIR, S. (2015). “Orhan Kemal’in hikâyelerinde anlatıcı ve bakış açısı.” **Türkiyat Mecmuası**, cilt 25, sayı 2, ss. 31-60.
- BARIN, E. (2004). “Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler.” **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)**, sayı 1, ss. 19-30.

- BOYLU, E., GÜNEY, E. Z., ÖZYALÇIN, K. E. (2017). “Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi.” **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, cilt 5, sayı 3, ss. 184-202.
- BÖLÜKBAŞ, F. (2015). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metnlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi.” **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, UDES 2015, ss. 924-935.
- BÖLÜKBAŞ, F. VE KESKİN, F. (2010). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi.” **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt 5, sayı 4, ss. 221-235.
- COŞKUN, E. (2002). “Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu.” **Türklük Bilimi Araştırmaları**, sayı 11, ss.211-244.
- CROSSLEY, S.A., ALLEN, D., and MCNAMARA, D. S. (2012). “Text Simplification and Comprehensive Input: A Case for Intuitive Approach”. **Language Teaching Research** cilt 16, sayı 1, ss. 89-108.
- CUTSPEC, P. A. (2006). “Effects of dialogic reading on the language development of 4-and 5-year-old children.” **Bridges**, cilt 4, sayı 3, ss, 1-15.
- ÇAĞLAYAN DİLBER, N. (2018). “Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme.” **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 31, ss. 111-128.
- ÇELİK, Ş., BOYLU, E. (2023). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri için metin uyarlama öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması.” **International Journal of Language Academy**, cilt 11, sayı 4, ss. 448-462.
- ÇELİK, T., DEMİRGÜNEŞ, S., BAŞTUĞ, M. (2014). “Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik “okur dostu” metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması”. **International Journal of Eurasia Social Sciences**, cilt 5, sayı 14, ss. 65-83.
- DURMUŞ, M. (2013a). “İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine.” **Turkish Studies**, cilt 5, sayı 2, ss. 1291-1306.

- DURMUŞ, M. (2013b). “İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine.” **Bilig**, sayı 65, ss.135-150.
- ELLEY, W. B. (1989). “Vocabulary acquisition from listening to stories.” **Reading Research Quarterly**, sayı 2, cilt 24, ss.174-187
- EMİROĞLU, S. (2013). “Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri.” **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 11, 269-307.
- EMİROĞLU, S. (2021) “Dinleme becerisinin dilsel yönü” **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, ss.259-282.
- EMİROĞLU, S., ÖZBAYRAK, S. ve SARIGÜL, Z. (2022). “Argo atasözü ve deyimlerin Türkçe öğretiminde kullanımı.” **Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 7, ss. 467-494.
- ERDOĞAN, N. I., AKAY, B. (2015). “Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorunlarının incelenmesi.” **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 36, cilt 1, ss. 34-46.
- ERİŞEK, Ö., YÜCEL, F. (2002). “Dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri.” **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 3, say 2, ss. 63-76.
- ERMAĞAN, E. A., ŞAVLI, F. (2015). “Yabancı dil eğitiminde edebî metinlerin kullanımı”. **International Journal of Languages Education and Teaching**, 885-893.
- GÖÇER, A. (2015). “Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım.” **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 5, ss. 233-242.
- GÖKTAŞ, B. (2023). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sırça köşk öyküsünün metin değiştirim teknikleriyle B1 düzeyine uyarlanması.” **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 37, ss. 243-258.
- GÜLER, G. (2005). “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri.” **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss. 89-106.

- GÜN, M., ŞİMŞEK, R. (2017). “Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye seti örneği.” **International Journal of Languages’ Education and Teaching**, cilt 5, sayı 3, ss. 502-517.
- GÜNAYDIN, Y., ARICI, A. F. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi.” **EKEV Akademi Dergisi**, sayı 83, ss. 673-696.
- HİŞMANOĞLU, M. (2005). “Teaching English through literature.” **Journal of Language and Linguistic Studies**.” Cilt 1, sayı 1, ss. 53-66.
- IŞIK, A. (2008). “Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlıklar nereden kaynaklanıyor?” **Journal of Language and Linguistic Studies**, cilt 4, sayı 2, ss.15-26.
- IŞIK, D. D., GÖÇEN, G. (2024). “Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenler için metin değiştirimi: Mustafa Kutlu’nun “Rüzgârın Oğlu” hikâyesi örneği.” **Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss. 132-158.
- İLTAR, L., AÇIK, F. (2019). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi.” **Türkiyat Mecmuası**, cilt 9, sayı 2, ss. 311-346
- İNAL, E. (2020). “Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik düşünceler: Öğretici yeterlikleri.” **Aydın Tömer Dil Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.189-204.
- İPŞİROĞLU, Z. (2007). “Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya’daki yeni öğretmenler: Göçmen kökenli üçüncü kuşak.” **Dil Dergisi**, cilt 0, sayı 135, ss. 21-27.
- İŞCAN, A., KARAGÖZ, B. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı / The use of films to help students gain speaking ability in teaching Turkish as a foreign language.” **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 20, sayı 4, ss. 1265-1278.
- KALFA, M. (2014). “Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi.” **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)**, sayı 20, ss. 85-102.

- KARAGÜNDÜZ, A. (2010). "Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi." **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 2, sayı 29, ss. 39-55.
- KARATAY, H., KARTALLIOĞLU, N. (2016). "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki." **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 16, sayı 4, ss. 203-214.
- KAYA, N., TASTAN, N. (2020). "Özgüven üzerine bir derleme." **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 10, sayı 2, ss. 297-312.
- KOLAÇ, E. (2009). "İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi." **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss. 594-626.
- KÖKÇÜ, Y., DEMİREL, Ş. (2017). "5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi okuma kazanımlarının okuma modelleri ile ilişkisi üzerine bir inceleme." **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 6, sayı 2, ss. 1133-1147.
- LEE, Y. H., KIM, H. K. (2018). "Effects of interactive reading activities on creative writing of Korean EFL learners." **English Teaching**, cilt 73, sayı 1, ss. 81-102.
- LOWMAN, J., STONE, L. T., & GUO, J. (2018). "Effects of interactive book reading for increasing children's knowledge of instructional verbs." **Communication Disorders Quarterly**, cilt 39, sayı 4, ss. 477-489.
- MADEN, S., DİNCEL, Ö. (2017). "Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıkları." **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 2017, sayı 9, ss. 125-140.
- MELANLIOĞLU, D. (2011). "İlköğretim Türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi." **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 12, sayı 3, ss. 65-78.
- MELANLIOĞLU, D. (2016). "Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı." **Journal of Education Faculty**, cilt 18, sayı 2, ss. 1206-1229.

- MİÇOOĞULLARI, M. (2020). “Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel unsurların kullanımı: ‘Anadolu hikâyeleri dizisi’ örneği.” **Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi**, cilt 3, sayı 1, ss. 43-63.
- NURLU, M. (2020). “Yabancılar Türk kültürü öğretiminde Ömer Seyfettin.” **21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum**”, cilt 9, sayı 25, ss. 23-60.
- NEUMANN, M. M. (2018). “The effects of a parent–child environmental print program on emergent literacy.” **Journal of Early Childhood Research**, cilt 16, sayı 4, ss. 337-348.
- ÖZBAY, M., ÇETİN, D. (2011). “Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi.” **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** sayı 26, ss. 155-175.
- ÖZDEMİR, S., EROĞLU, E. (2022). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi.” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 11, sayı 4, ss. 1613-1631.
- POLAT, Y. (2002). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma öğretimi ve edim sözler.” **Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi**, sayı 26, ss. 62-75.
- SEÇKİN POLAT, Ö., DİLİDÜZGÜN, Ş. (2023). “Etkileşimli okuma etkinliklerinin yabancılar Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerisine etkisi.” **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 34, ss. 18-37.
- SEZER, B. B., GÜVEN, U. (2022). “Animasyon destekli hikâye okuma yönteminin etkisinin diğer hikâye okuma yöntemleriyle karşılaştırılması.” **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 31, ss. 122-137.
- TEMİZKAN, M., ATASOY, A. (2016). “Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk Örneği).” **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 45, sayı 10, ss. 577-599.
- TEMUR, T. (2010). “Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Düzeyine Etkisi,” **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 29, ss. 303-319.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2010). “Türkçe ders kitaplarında okuma stratejileri.” **10. Uluslararası Dil Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu**. Ankara, Gazi Üniversitesi.

- TOWSON, J., GALLAGHER, P. (2016). “Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research.” **Başkent University Journal of Education**, cilt 3, sayı 1, ss. 72-85.
- UĞURDAĞ, C. (2020). “Orhan Kemal’in "Ekmek Kavgası" adlı hikâye kitabında temalar. **Akademik Dil Ve Edebiyat Dergisi**, cilt 4, sayı 3, ss. 335-345.
- USLU ÜSTTEN, A., PİLAV, S. (2016). “Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi.” **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 4cilt 4, sayı 4, ss. 599-606.
- WIXSON, K. K. (2017). “An interactive view of reading comprehension: implications for assessment. language.” **Speech, and Hearing Services in Schools**, cilt 48, sayı 2, ss. 77-83.

TEZLER

- AKAT, N. (2022). “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu” (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi.
- AKTAN, F. (2019). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Halide Edip Adıvar’ın ‘Himmet Çocuk’ Hikâyesinin B1-B2 Düzeyinde Sadeleştirilmesi ve Etkinlik Hazırlanması” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- AHMET, S. (2021). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin’in ‘Pembe İncili Kaftan’ Hikâyesinin B1 Seviyesine Uyarlama Çalışması” (Yüksek lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- AHMET, S. (2021). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin’in ‘Pembe İncili Kaftan’ Hikâyesinin B1 Seviyesine Uyarlama Çalışması” (Yüksek lisans tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- AŞÇI, Y. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme” (Doktora tezi), Türkiyat Araştırmaları, Hacettepe Üniversitesi.

- AY, S. (2020). “Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Sait Faik Abasıyanık'ın 'Birtakım İnsanlar' Adlı Hikâyesinin B1 Seviyesine Sadeleştirilmesi” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.
- BOZKURT, F. (2011). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Metin Yöntemi Çalışması” (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- BOYLU, E. (2019). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma” (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- BOZAN, M. A. (2022). “Uyum Sınıflarındaki Göçmen Öğrencilerin Türkçedeki Sesletim Sorunlarının Giderilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi” (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- EROĞLU, S. (2015). “Metin Dilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" Hikâyesinin Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Sadeleştirme Denemesi” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- EROL, H. F. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi” (Doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- GÜRLER, S. (2017). “Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde A1-A2 Seviyesine Uyarlanması” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- HAYTAOĞLU, İ. S. (2023). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Hikâyelerin Kullanımı” (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- İPEK, M.E. (2018). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Metin Dilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Mustafa Kutlu'nun Ya Tahammül Ya Sefer İsimli Hikâyesinin Sadeleştirilmesi” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- KARADOĞAN, Z. (2020). “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ve Tutuma Etkisi” (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi.

- KUTLU, A. (2015). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ömer Seyfettin’in Kaşığı Ve Perili Köşk Adlı Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uyarlanması” (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- KUZU SARAR, T. (2003). “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” (Doktora Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi
- ÖZDİN, A. (2020). “Türk Masallarının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metni Olarak Uyarlanması” (Yüksek lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- SEÇKİN POLAT, Ö., (2023). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Okuma Etkinliklerinin Yaratıcı Yazma Becerisine Etkisi” (Doktora tezi), Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi.
- ŞİMŞEK, P. (2011). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma” (Yüksek lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- URBANCOVA, Z. (2006). “Using Stories in Teaching English”, Bachelor Thesis, Masaryk Univeristy, Brno.
- YILMAZ, Y. (2021). “Yabancılar Türkçe Öğretimi Kapsamında Ömer Seyfettin’in Bazı Hikâyelerinin B1 Seviyesine Uyarlanması” (Yüksek lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- URL-1 “Umbrella Ödüllü Animasyon”,
<https://www.youtube.com/watch?v=Zokc9eTZSCc>, (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2023)
- URL-2 “Copilot Designer”,
<https://www.bing.com/images/create/copilot/64575f19b8454de89d08cab60f7239f7>, (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2023)
- URL-3 “Gazete Sanat: ‘Madalyonun İki Yüzü-Uğur Gallenkus ile Savaş ve Barış/Paralel Evrene Dair’”, <https://gazetesanat.com/madalyonun-iki-yuzu->

ugur-gallenkus-ile-savas-ve-baris-paralel-evrene-dair, (Erişim Tarihi: 28 Ocak 2023)

URL-3 “Mevlana’nın Yedi Öğüdü”,
<https://www.ktb.gov.tr/yazdir?AC5617B3A518542F8457C3C5B7B29393>,
(Erişim Tarihi: 25 Aralık 2023)

URL-4 “Gazete Duvar- Meksika Sınırına Tahterevalli Kurdular”,
<https://www.gazeteduvar.com.tr/dunya/2019/07/30/meksika-sinirina-tahterevalli-kurdular>, (Erişim Tarihi: 28 Ocak 2023)

URL-5 “Mentimeter”, <https://www.menti.com/alrp5fc4bjqb>, (Erişim Tarihi: 28 Ocak 2023)

URL-6 “LILA Kısa Film”, <https://www.youtube.com/watch?v=sUy6WJL7wV8>,
(Erişim Tarihi: 26 Aralık 2023)

URL-7 “Ferhat Bayoğlu7Hayata Bakan Pencerelerimiz”,
<https://ferhatbayoglu.com.tr/hayata-bakan-pencerelerimiz/>, (Erişim Tarihi: 26 Aralık 2023)

URL-8 “Türk Dil Kurumu Sözlükleri”, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 2 Ocak-8 Temmuz)

URL- 9 “Bessick, P., 2016, All About Interactive Read Alouds”,
<https://paigebessick.com/2017/02/howto-plan-interactive-read-aloud-in-5.html>, (Erişim Tarihi: 2 Temmuz)

EKLER

Ek 1: Çikolata Hikâyesi Uyarlanmış Metin

Ek 2: İki Buçuk Hikâyesi Uyarlanmış Metin

Ek 3: Elli Kuruş Hikâyesi Uyarlanmış Metin

Ek 4: Çikolata Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Ek 5: İki Buçuk Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

EK 6: Elli Kuruş Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Ek 7: Süreç Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 8: Süreç Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 9: Yeni İstanbul A2 Ders Kitabına Göre A2 Seviyesinde Hedef Dil Öğrencisinin
Bildiği Varsayılan Dil Bilgisi Yapıları

Ek 10: Etik Kurul İzin Belgesi

Ek 11: Gönüllü Onam Formu

Ek 12: Uzman Görüşü Formu/ Hikâyeler

Ek 13: Uzman Görüşü Formu/ Etkinlikler

Ek 1: Çikolata Hikâyesi Uyarlanmış Metin

Çikolata Hikâyesi Uyarlanmış Metin (Kısaltılmıştır)

Şekercinin kocaman vitrininin¹ önündeydiler, Vitrinde her boyda, birçok kutu şeker, şekerleme ve çikolata vardı. Bir süre durup vitrindekilere baktılar. Ortadaki topaç² gibi oğlanın sağında ablası, solunda yoğurtçunun kızı vardı.

Ablayla kardeş çikolatanın tadını bilir. Mesela bir defa halaları getirmiş. Halalarının siyah bir kışlık ceketi vardı. Yüzünde kocaman bir et beni vardı, gözleri sürmeli sürmeliydi³. Halaları onlara eskiden bazı zamanlar para verdi. Bazen de Emirgan'dan koz helvası⁴ ya da yuvarlak keten helvaları gibi çeşitli helvalar getirdi.

Ama çikolata keten helvasından da koz helvasından da daha tatlıydı. Yoğurtçunun kızı da bunu biliyor mu? Bilsin ya da bilmesin, önemli değildi. Saçları kısacık traşlı oğlanın cebinde yirmi, ablasının cebinde de otuz kuruş vardı. Paralarını birleştirdikten sonra, işte o zaman para çoğalır.

–Abla!

Abla kirli saçlarındaki kırmızı kurdelesıyla kardeşine cevap verdi:

–Ne var?

Yoğurtçunun kızı da o sırada bir süre onlara baktı.

Oğlan:

–Hiç, dedi.

“Bu kız, bu yoğurtçunun pis kızı da...” diye düşündüler, rahatsız oldular. Neden öylece durdu ve bekledi? Neden yanlarındaydı? Oğlanın yirmi kuruşu, ablanın da otuz kuruşu vardı. Paralarını birleştirirler, işte o zaman elli kuruş eder. Elli kuruşluk bir tane çikolata alabilirler. Ama yoğurtçunun kızı, o alamaz!

Oğlan, “Abla!” diye seslendi.

¹ Camlı dolap. İçinde nesneler vardır. Genellikle dükkânlarda insanlar görsün diye nesneleri dolabın raflarına koyarlar.

² Bir oyuncaktır. Bu oyuncağın çevresinde ip sarılıdır ve oyuncağın ucu sivridir.

³ Bu malzeme ile kirpiklerin dibini boyarlar. Cümlede ikileme, böyle boyalı gözleri anlatır.

⁴ Şeker, un, yağ ve irmik karışımı bir tatlı. Cevizli ve şekerli çeşidi, koz helvadır. Pamuk şeklindeki helva çeşidi, keten helvadır.

- Ne var?
- Bu ikolatalar, halamın hediye çikolataları gibi mi?
- Hayır.
- Halamın ikolataları daha tatlı, değil mi?
- Tabii.
- Yoğurtçunun kızı da konuşmaya dahil oldu:
- Bütün ikolatalar birbirine benzer!
- Abla- kardeş, ikisi aynı anda:
- Nereden biliyorsun?
- Siz nereden biliyorsunuz?
- Halamız bize Sarıyer’den bu çikolatalardan getirdi.
- Bana da getirdi.
- Senin halan var mı?
- Sizin var mı?
- Elbette, bizim halamız var.
- Benim de var.
- Halam her ziyaretinde bize böyle ikolatalar getirir.
- Benim halam da bana çikolata getirir.

Oğlan, ablasına döndü:

- Abla be!
- Ne var?
- Halası da ona çikolata getirmiş ya, gitsin onları yesin!

Yoğurtçunun kızı:

- Gitmeyeceğim, dedi.

- Burası senin mi?
- Sizin mi?

Abla, kardeşine “Sus!” dedi:

- Sus, biz onun gibi şey değiliz!
- Asıl ben sizin gibi şey değilim.
- Ne değilsin?
- Size ne?
- Söyle hadi!

–Sizden mi korkacağım?

–Ne yani, biz mi senden korkacağız?

Caddenin bozuk yollarından mavi Desoto markalı bir araba geçti. Çok parlaktı, yepyenydi, tertemizdi.

–Abla!

–Ne var?

–Babam bu mavi arabayı da sürebilir, değil mi?

–Tabii sürebilir.

Yoğurtçunun kızı, iki kardeşin de sözlerini duydu ama anlamadı. Halası filan yoktu ama birçok defa bir halası olsun, istedi. Böylece halası ona hem Sarıyer’den çikolata, koz helvası getirir hem de Emirgan’dan keten helvası getirir. Ya bir halası olsun ya da babası şoför olsun diye düşündü. Kafasındaki düşünceler devam etti, çikolata çok tatlı mıydı acaba?

–Abla be!

–Ne var?

–Biz her zaman çikolata alabiliriz, kanıtlayalım, gösterelim mi şuna?

Yoğurtçunun kızı teneke küpeleriyle korkmadan konuştu:

–Gösterin bakalım!

–Gösterelim mi abla?

Yoğurtçunun kızı: “Gösterelim mi ablaymış” diye alay etti.

–Paraları varmış.

–Yok mu?

–Var mı?

–Baak!

Yoğurtçunun kızı dudak büktü çünkü bu cevaptan çok hoşlanmadı:

– Benim babam bana daha çok para veriyor diye ekledi.

–Abla da kardeşi gibi paraları gösterdi.

Yoğurtçunun kızı gene dudak büktü:

– Benim babam bana ikinizin parasından da daha çok para veriyor ama ben harcayamıyorum.

Bunun için uygun bir yer bulamıyorum!

Abla sinirlendi, gözleri yaşla doldu ama ağlamadı. Fakat buna çok yakındı.

–Bir tane elli kuruşluk çikolata al bakalım, hadi!

–Almak istedikten sonra alırım, neden almayayım. Şimdi de alabilirim ama almak istemiyorum.

Oğlan:

–“Biz alırız.” dedi.

–Evet, alırsınız. Alın, bakalım.

–Alamaz mıyız?

–Alsanıza!

Oğlan, kıza “Enayi⁵!” dedi.

“Enayi” (yoğurtçu kız) kıpkırmızı oldu:

–Enayi sizin gibi olur!

Abla, kıza bağırdı:

–Sus, sus!

–Bizim paramız var değil mi abla, biz niye susalım? Tabii o, sussun.

Dükkâna girdiler. Yoğurtçunun kızı dışarıda kaldı. Kirli saçları karmakarışık.

Ablayla kardeşi, kırmızı paketli bir çikolatayla dükkândan çıktılar. Önce kırmızı paketi, sonra gümüş⁶ rengi paketi yırtıp attılar. Daha sonra da paylaştılar, yavaş yavaş yediler. Acaba çikolata çok mu tatlıydı?

Yoğurtçunun kızı yine: “Onu bana bedava versinler, yemem.” dedi. Sonra da “Kendisini duydular mı?” ya da “Duyduktan sonra ne düşündüler?” diye merak etti. Abla, kardeşiyle birlikte çikolatayı iştahla yedi. Yoğurtçunun kızı da görüp, imrendi. Canı istedi ama bunu göstermek, belli etmek hiç istemedi. Bu yüzden gözlerini kapattı. Kapalı gözlerinin içinde çikolatalar vardı.

Ablalar, kardeşlerini berbere götürür. Kardeşler paralarını birleştirip çikolata alırlar ve paylaşırlar. Babalar mavi arabaları sürebilir. Halalar, Sarıyer’den çikolata getirir, Emirgan’dan helva getirir.

⁵ Zekâca geri, saf, aptal kişiler için bir sıfattır. Argo sözcüktür.

⁶ Parlak bir madde.

Gözlerini açtı, baktı: kardeşler yan yana yürüyor. Gözlerini kapattı, açtı. Yoğurtçunun kızı gözlerini son kez açıktan sonra baktı. Ablayla kardeş, karşı sokağın sonundaydılar.

Yoğurtçunun kızı oradan gitmek istedi. Ama kaldırımın kenarındaki yırtık çikolata paketlerini gördü. Oradan gidemedi. Yırtık paketin bir kısmı kıpkırmızıydı, ateş gibi parladı. Bir kısmı da ufacık gümüşten bir top gibiydi.

Kız, çevresine şüpheyile baktı.

Eğildi, gümüşten top gibi paketi yerden aldı. Sokakta yeni bir simitçi daha gördü. Çikolata paketini top gibi havaya attı. Attı, tuttu... Attı, tuttu... Atıp tuttu. Hem çikolata paketiyle oynadı hem yürüdü. Bir sokaktan başka bir sokağa geçti. Daha sonra başka bir sokağa yürüdü. Sokağın bazı yerleri kirliydi, kötü kokular vardı. Elindeki gümüş top gibi çikolata paketini açtı, paketteki çikolata bulaşıklarını yaladı, yaladı.

Ek 2. İki Buçuk Hikâyesi Uyarlanmış Metin

İki Buçuk Hikâyesi (Kısaltılmıştır)

İşte, yine aynı şey oldu. O, bu durumu hiç sevmez ama bunu sürekli yaşar. Kendi kendine bin kez söyledi. Bundan sonra dolmuş⁷ ücretini bindikten hemen sonra vermeyeceğim, inmeden az önce vereceğim.

Yine olmadı, yine olmadı! Allah belasını versin! Bundan önce çok defa aynı şeyi yaşadı. Bir değil, belki on, on beş, yirmi keredir hep aynı şey oldu. Sonra da çok defa şoför ile tartıştı.

Şoför, herkesten ücretlerini aldıktan sonra para üstlerini geri verdi. Ama onun para üstünü vermedi. Bu sırada en sağdaki yolcu indi ve hemen o dakika başka yolcu bindi. Adam da herhalde yoğunluktan şoför para üstünü veremedi diye düşündü. Çünkü şoförün davranışı öyleydi. Adamın düşüncesi: “Müşteri bindikten sonra hemen “Cağaloğlu!” dedi ve şoför yeni müşteriyle konuştu. İki buçuk liramın üstünü unutmıştır.

O şimdi ne yapsın acaba? Kendi kendine düşündü, içinden konuştu. Şoför Bey, iki buçuk liranın üstünü unuttunuz, diyebilir. Şoför de “Ne biliyorsun, unutmadım tabii.” diye kızabilir. Ya da Şoför kızmayabilir ama yolcular adam hakkında “ne kadar cimri, parayı ne kadar çok seviyor.” diye düşünebilir. Bunları düşündü ama bu düşünce onu rahatsız etti. İnsanlar böyle düşünmesin, istedi. İnsanlar ona tuhaf bakıyor gibi hissetti ve sinirlendi. Sağındaki kişiye baktı. Kocaman burnu ve sarkık⁸ boynu vardı. Böyle kişiler ukala⁹ olurlar. Her şeye müdahale ederler. Sürekli tartışmak isterler, bunu pek severler, diye düşündü. Düşünceleri zihninde devam etti.

“Şoför Efendi! İki buçuk liramın üstünü vermediniz, unuttunuz.” diyebilirim. O zaman da bu kocaman burunlu, sarkık boyunlu adam bana yine tuhaf tuhaf bakabilir.” Ben de adama “Neden bana böyle bakıyorsun?” diyebilirim. Ama eminim o da bana “Bakarım, yasak mı?” der. Hem bunları düşünüp adamın yüzüne baktı hem de bu düşünceler gerçek gibi kendi kendine kızdı. İçinden¹⁰, kendisi sorup kendisi cevabını verdi:

⁷ Motor, otomobil, minibüs gibi küçük ulaşım aracı.

⁸ Derisi sıkı ve gergin değil.

⁹ Kişi İnsanlara kendini çok akıllı ve bilgili gösterir ve öyle davranır.

¹⁰ Kişiyi kimse duymaz, çok alçak sesle ya da zihninde konuşur.

Bir ara: “Şoför Efendi, benim iki buçuk liramın üstünü hâlâ vermedin, unuttun.” demek istedi. ama vazgeçti. Çünkü şoför belki de “Ne iki buçuk lirasından bahsediyorsun?” diyebilir. Bu cevaba da o çok sinirlenebilir. Bu düşüncelerini gerçek gibi hissetti, böyle bir cevap var gibi iyice sinirlendi. İçinden kendi kendine konuştu.

–Arabaya bindikten hemen sonra verdim ya!

–Hatırlamıyorum...

–Nasıl hatırlamazsın?

–Yalan mı söylüyorum?

– Ben yalan mı söylüyorum?

–Biz bu meslekte senin gibi insanları çok gördük!

İşte şoförle böyle tartışabilir, bunları duyduktan sonra da çok kızabilir.

Kendi kendine bu düşüncelere devam etti. “Beni onlarla mı kıyaslıyorsun? Şoför bu cümleyi duyduktan sonra arkasına dönebilir ve ona sinirlenebilir.

– Nesin ya, sen de onlar gibisin. Ne kadar da nazlısın hanım evladı¹¹. Dolandırıcıların hiçbiri dolandırıcılığı kabul etmez!

–Ne?

–Ne değil, efendim!¹²

Benim param sana haram olsun¹³! İnşallah o parayı kullanamazsın. Ya da ilaç için kullanırsın. Hem de en kıymetli çocuğuna ilaç alırsın. Bu sırada dolmuş Cağaloğlu’na geldi. Şoföre “Ben uygun bir yerde ineyim.” dedi. Şoför de ona “Peki abi...” diye cevap verdi. Ardından uygun bir yerde durdu.

– Buyurun abi, iki liranız!

Para üstünü aldı. Dengesini kaybetti ayakları birbirine karıştı. Zorlukla yürüdü, uzaklaştı. Yüzü alev alev yandı, çok utandı.

¹¹ Bu kişiler nazlı olur, çabuk üzülrler.

¹² Halk arasında bir uyarı. Bazı kişiler seslenir ve muhatap “ne” diye cevap verir.

Muhataba “kibarlık öğren.” anlamında bu uyarı cümlesini söylerler.

¹³ “Bir şeyden gerekli şekilde yararlanama.” şeklinde olumsuz bir dilek, dua.

Ek 3. Elli Kuruş Hikâyesi Uyarlanmış Metin

Elli Kuruş Hikâyesi (Kısaltılmıştır)

Yağmur ya da kar hiç durmadan, çokça yağsın. Ya da bütün gece soğuk havada karlar donsun. Onun için fark etmez. Sabah beş buçukta güçlü sesiyle sokağa girer, karanlıkta yürür. Elinde gazetelerle: “Yazıyor, yazıyooor...” diye bağırır. Ben sabah dörtte çalışma masama oturur, yazı makinemi açarım. Bu sebeple bu güçlü, korkusuz, genç sesi duyarım.

Hemen gazeteyi bana uzatır, benden parayı alır. Paraları saymadan cebine atar. Gazetecinin burnu soğuktan buz gibi olur, nefesinden buharlar çıkar. O bunu önemsemez, işine devam eder.

Canlı, yaşam enerjisi dolu sesiyle tekrar bağırır:

–Yazıyor, yazıyor, yazıyooor...

Daha önce bu gazeteci çocuk bana hayatından bahsetti. Babası bir gazete şirketinde vergi¹⁴ memuruymuş. Kötü bir kadına aşık olmuş. İstanbul’u bırakıp galiba İzmir’e yerleşmiş. Çocuğun annesi de ilk önce çok kızmış. Ama sonraları: “Ne yapalım, çare yok. Babana göre o kadın bizden daha iyi. Baban böyle düşünmüştür. Mutluluklar dileriz, ne yapalım!” demiş. Annesi çok vakit geçmeden bir işe girmiş. Karaköy’deki bir eczanede işe başlamış.

Çocuğun kendisinden üç yaş küçük bir kardeşi varmış, o da öğrenciymiş. Annesi ve anneannesinin maaşlarına destek olmak ve kardeşiyle kendisinin okul ihtiyaçlarını almak istemiş. Bunun için gazete satıcılığına başlamış.

Bir gün bana:

–Ağabey! Ben okumak istiyorum. Önce ilkokulu, sonra ortaokulu ve en son da liseyi bitireceğim. Lise için yatılı¹⁵ okul sınavına girerim. Belki de sınavı kazanıp parasız okurum, dedi ve devam etti:

–Ama mutlaka okuyacağım. Kardeşim de okuyacak. “O da okusun.” istiyorum. Biz babamıza hiç benzemeyeceğiz, dedi.

¹⁴ Devlet, bazı mal alışverişlerinde kişilerden dolayı ücret alır ve bu ücretleri toplumun ihtiyaçları için kullanır.

¹⁵ Bazı okulların sisteminde öğrenciler geceleri de okulun yatakhaneğinde kalırlar ve bu şekilde eğitime devam ederler.

Ben ve kardeşim Şadan zayıfız. İncecik bileklerimiz var. Eee, Ağabey, bu çok normal değil mi? Biz bol bol yemek yemiyoruz, dedi.

Gazeteci çocukla böyle bir diyalogumuz oldu. Sonra okulunun son günleri birkaç gün gelmedi. Karne¹⁶ zamanıydı. Ben de onu çok merak ettim. “Sınav zamanıdır, belki de sınavlarına hazırlanıyordur.” diye düşündüm. Sonra anladım, düşüncem iyiymiş. Zavallı çocuk daha kötü şeyler yaşamış. Geldi. Neşeli, genç sesiyle öksürdü:

– Ağabeyciğim, kusura bakmayın. Derslerimle meşguldüm. Gece geç saatlere kadar ders çalıştım, sabah erkenden kalktım. Çok yoruldum. Bu yüzden iki gün gazete satamadım. Dilber Hanım Teyze bana bir öksürük ilacı adı verdi. Tabii, ilacı alamadım.

– Niçin alamadın?

– Ağabeyciğim, ilaç beş yüz otuz kuruş. O kadar çok param yok.

– Aklıma bir fikir geldi. Ben sana para vereyim.

Yorgun, zayıf, solgun¹⁷ yüzüyle bana sessizce baktı. Hemen söyledim:

– Öksürük ilacını al, diye vereceğim.

Gazeteci çocuğa “Sana ilaç parasını bir şartla vereceğim.” dedim.

– Sen gazete satıyorsun ya bana borcunu gazetelerle yavaş yavaş ödersin. Olur mu?

Çocuğun yüzü kızgın bir adam gibiydi, bu önerimi duyduktan sonra yüzü değişti. Sakinleşti. Tekrar bir çocuk oldu.

– Şimdi tamam, oldu. Parayı kabul edebilirim, dedi.

Günler geçiyor, gazeteci çocuk her sabah tam zamanında geliyor, asla geç kalmıyor. Gazetemi verdikten sonra da:

– Ağabey, size üç lira borcum kaldı, diyor.

Günler geldi, geçti. Haftalar oldu, aylar oldu. Gazeteci çocuğu unutmuşum. Başka bir çocuk gazeteciliğe başlamış. Son zamanlar gazetemi o getirdi. Bu yeni çocuk, diğer çocuktan bile daha sıskaydı¹⁸. Çok zayıf ve güçsüz bir görüntüsü vardı. Bu çocuğun

¹⁶ İlk ve ortaöğretimde her dönem sonu okul yetkilileri öğrencinin başarı, devam, yetene durumunu bu belgeye yazar ve öğrenciye verir.

¹⁷ Cilt renginin canlılığı, parlaklığı gider.

¹⁸ Aşırı zayıf ve güçsüz.

da başka bir yaşam hikâyesi vardı. Küçük bir çocuktan ama belliydi, hayat onun için de zordu. Karlı bir kış sabahıydı. Çalışma masama oturdum, yazı makinemi açtım. İnce, güçsüz bir çocuk sesi duydum. Bu yabancı bir sestir, ilk defa duydum.

– Yazıyooor, yazıyooor...

İncecik, cılız sesli çocuk evimin önünde sinek gibi vızıldadı. Israrla bağırdı:

– Yazıyooor, yazıyooor...

Aşağı indim. Açıkçası sabah şu yeni gazeteci çocuktan gazetemi aldım. Kapıyı açtım. Karşımda kısa pantolonlu, minicik bir çocuk vardı. Soğuktan titriyor. Ellerindeki ıslak gazetelerle bana bakıyor.

–Amca! Ağabeyim size bir şey söylemek istedi. Bunun için beni size gönderdi. “Kusura bakmayın.” dedi.

–Anlamadım. Bu ne demek?

–Ağabeyimin size elli kuruş borcu kalmış.

–Kendisi nerede?

Çocuk ağlamadı. Sakindi. Taş gibi duygusuz bir sesle “Ağabeyim öldü.” dedi. Dün onu Edirnekapı Mezarlığı’na gömdük¹⁹.

Elli kuruşu uzattı. Sonra hiç beklemeden hızlıca yürüdü, gitti. Hem yürüdü hem bağırdı:

– Yazıyooor, yazıyooor...

¹⁹ Bazı kültür ve dinlerde bir ölüyü toprağın altına koyarlar ve üzerini toprakla kapatırlar.

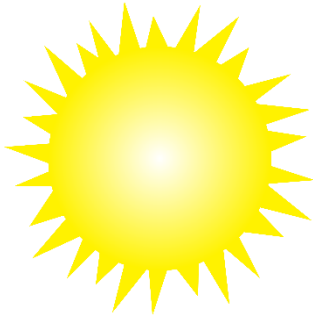
Ek 4: Çikolata Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Çikolata Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Okuma Öncesi

1. Aşağıdaki görseller hakkında konuşalım. Onları çeşitli sıfat ve zarflarla anlatalım.

a.



b.



c.



d.



e.



f.



2. Yukarıdaki görseller ile cümleleri eşleştiriniz.

1. Onun saçları güneş gibi parlıyor.
2. Lütfen tencereye dikkat et, ev alev alev yanacak.
3. Sürmeli sürmeli gözleri insana huzur veriyor.
4. Topaç gibi oğlan büyükçe çantasıyla hızlıca otobüse koştu.
5. Haydi, sen de gel! Vitrindeki taptaze şekerlerden, çikolatalardan alalım.
6. Bence helva, çikolatadan daha lezzetli.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

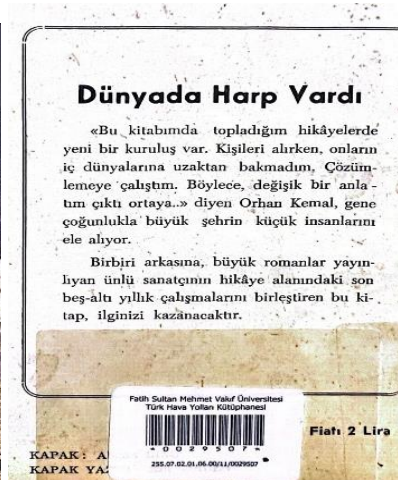
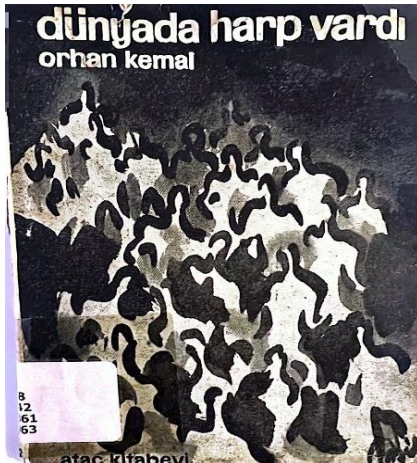
3. Aşağıdaki boşlukları bilinen (görülen) geçmiş zaman ile tamamlayınız.

Onlar şekerinin kocaman vitrininin önünde.... Vitrinde her boyda şekerler ve çikolatalar var.... Bir süre durup vitrindekilere bak.... Abla az önce topaç gibi kardeşini zorla berbere götür....

4. Bir kediye sahip olacaksınız. Bu kedi, nasıl bir kedi olsun, hayal ediniz. Basitçe çiziniz. Çiziminizin yanına kedinizin özelliklerini yazınız.

5. Sizden farklı bir kişiye karşı ilk davranışınız, düşünceniz genellikle nasıl oluyor? Konuşalım, tartışalım.

6. Kitabın ön ve arka kapağını inceleyiniz. Sonra da hikâye ile ilgili diğer iki görseli inceleyiniz. Kitap ve hikâye adı ile görseller size nasıl bir fikir veriyor? Düşüncelerinizi sözlü ifade ediniz.





Metni dinleyiniz (metinden kısa bir alıntı)

1. Biraz önce Orhan Kemal'in Çikolata adlı hikâyesinden küçük bir bölüm dinlediniz. Dinlediklerinizden hareketle hikâyedeki kişileri ve özelliklerini tahmin ediniz. Hangi karakteri merak ettiniz? Yazınız.
2. Hikâyede bazı argo kelimeler yer alıyor. Yabancı bir dil öğrenirken argo ifadelerin farkında olmak ve onları bilmek istiyor musunuz? Neden?

Tartışınız.

Okuma Sırası

7. Lütfen “Çikolata” adlı hikâyeyi sessiz okuma yöntemi ile okuyunuz.

Not alarak okuma yapınız. Ardından dersin yürütücüsü ile birlikte hikâyeyi okuyacaksınız.

- a. Hangi cümleyi beğendiniz, lütfen bu favori cümlelerinizi yazınız. Nedenini açıklayınız?

.....

- b. Hangi cümleyi ya da kelimeyi zorlukla anladınız veya anlamadınız. Hangisini ilk defa duydunuz. Lütfen not ediniz.

.....

Etkinlik yürütücüsü ihtiyaç ve merak uyandırmak doğrultusunda öğrencilere çeşitli sorular yönlendirir.

Okuma Sonrası

8. Aşağıdaki cümleleri hikâyedeki olay akışına uygun şekilde sıralayınız.

Cümleler	Sıra
a. Abla ile oğlan kardeşi şekercinin vitrininin önüne gittiler.	
b. Abla, kardeşini tıraş için berbere götürdü.	1.
c. Oğlanın tıraşta canı acıdı ve sinirli davrandı.	
d. İki kardeş yoğurtçunun kızıyla tartıştılar.	
e. Ablayla kardeşi paralarını birleştirdi ve çikolata aldı.	
f. Kardeşler dükkâna girdiler, yoğurtçunun kızı dışarıda kaldı.	
g. Yoğurtçunun kızı çikolata paketleriyle top gibi oynadı.	
h. Kız, boş çikolata paketini yaladı.	

9. Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Doğru cümlelerin yanına “D” yanlış cümlelerin yanına “Y” harfi koyunuz. İhtiyaca göre metinde yok anlamında “MY” yazınız.

Cümleler	D/Y/MY
a. Yoğurtçunun kızının ablaları, küçük kardeşleriyle ilgileniyorlar.	
b. Ablanın saçındaki kurdele ona annesinin hediyesidir.	
c. Abla ve kardeş çok cömert ve hoşgörülüler.	
d. Yoğurtçunun kızı bir halası yok diye üzülüyor.	
e. Yoğurtçunun kızı, çikolata paketini yalamadan önce endişelidir.	
f. Abla ile kardeşi, yoğurtçunun kızını küçümsüyorlar.	
g. Yoğurtçunun kızı ve iki kardeş iyi anlaşıyorlar.	

10. Hikâyenin ana fikrini belirtiniz.

11. a. Aşağıdaki video ile Mevlâna’nın şiirini ilişkilendiriniz. Ortak noktalar nelerdir?

- b. Hikâyeyi düşününüz. Mevlana’nın hangi öğütlerini bu hikâye için kullanırsınız? Anlatınız.



MEVLÂNA’NIN YEDİ ÖĞÜDÜ

Cömertlik ve yardımda akarsu gibi ol.
Şefkat ve merhamette güneş gibi ol.
Başkalarının hatalarında gece gibi ol.
Öfke ve asabiyette ölü gibi ol.
Alçak gönüllükte toprak gibi ol.
Hoşgörülükte deniz gibi ol.
Nasılsın, öyle görün. Nasıl görünüyorsun, öyle ol.
Dürüst ol, dürüst davran.

12. Arkadaşlarınızla rolleri paylaşınız. Hikâneyi küçük bir gösteri şeklinde sınıf arkadaşlarınıza sununuz. Siz yeni bir kriz yaratabilirsiniz. Tüm karakterleri kullanmak zorunda değilsiniz. Sunumunuzu giriş, gelişme ve sonuç şeklinde bir fikir etrafında oluşturunuz.

Abla:

Kardeş:

Yoğurtçunun Kızı:

Yoğurtçunun Babası:

Hala:

Anlatıcı:

Kamera: (Öğrenciler, dilerse çalışmalarını kayda alıp video şeklinde izletebilirler.)

Ek 5: İki Buçuk Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Çikolata Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Okuma Öncesi

1. Türkiye’deyken ya da kendi ülkenizdeyken hangi ulaşım araçlarını kullanırsınız? Neden?
2. Otobüs, taksi, metrobüs gibi bir araçtayken ilginç bir olay yaşadınız mı, anlatınız.

Okuma Sırası

3. Hikâyedeki dipnotları inceleyelim. Ardından hikâyeyi içimizden okuyalım.
4. Hikâyeyi sesli okuma ile okuyup özetleyerek ilerleyelim.
5. Metindeki karakterin kişilik ve yaşamı hakkında neler düşünürsünüz. Beyin fırtınası yapalım.
(Öğretmen tahtaya tüm fikirleri yazar. Öğrencilerin fikirlerinden hareketle açık uçlu sorular sorar.)

Okuma Sonrası

6. “Bakış Açısı” konulu kısa filmde bir parça izleyelim. Bize hangi düşünceleri veriyor? Hikâyedeki yolcu ile videodaki kızın davranışlarını karşılaştıralım.

7.



Karikatürü inceleyelim. Dünyaya bir slogan ile sesleneceksiniz. Bu cümle ne olur?

8. Hikâyenin sonuç (çözüm) bölümünü tekrar yazar mısınız?

...Bu sırada dolmuş Cağaloğlu'na geldi. Şoföre “Ben uygun bir yerde ineyim.” dedi. Şoför de ona “Peki abi...” diye cevap verdi. Ardından...

.....

.....

.....

.....

.....

9. Düşüncelerimizi gerekçeleriyle ve nazik şekilde ifade edebiliriz. Bu şekilde insanlar bizi anlar ve iletişim problemlerini engelleriz. Bu düşünceden hareketle bizler de düşüncelerimizi çekinmeden gerekçeleri ile birlikte açıklayalım. Şimdi sıra sizde!

Münazaralar farklı fikirlere saygı ile ilgili değerli etkinliklerdir. Sizler de aşağıdaki konularla ilgili münazara etkinliği için hazırlıklarınızı yapınız.

- Konu 1:

Dünyada sınırlar gereklidir, insanlar için faydalıdır. (A Grubu)

Dünyada sınırlar gereksizdir, insanlara faydası yoktur. (B Grubu)

- Konu 2:

Üniversite öğrencileri için, derslere devam zorunlu olsun. (A Grubu)

Üniversite öğrencileri için okula devam serbest olsun. (B Grubu)

EK 6: Elli Kuruş Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Elli Kuruş Hikâyesi Süreç Etkinlikleri

Okuma Öncesi

- 1. Yanınıza bir çocuk geliyor ve size peçete, gül gibi şeyler satmak istiyor. Ona tepkiniz ne olur? Ne yaparsınız? Arkadaşlarınız ile düşüncelerinizi paylaşınız.**
- 2. Çocuk hakları nelerdir? Biliyor musunuz? (Bu konu ile ilgili çalışan bir hocamız öğrencilere mini bir konferans verecektir.)**
- 3. Aşağıdaki boşluklara uygun kelimeleri getiriniz. A2 kazanımlarınızı fark ediniz bu çünkü gerekli çalışma ve pekiştirmeleriniz için önemlidir. (Hikâyenin bir bölümü)**

Yağmur ya da kar hiç durmadan, çokça yağsın. Ya da bütün gece soğuk havada karlar donsun. Onun için fark etmez. Sabah beş buçukta güçlü sesiyle sokağa girer, karanlıkta yürür. Elinde gazeteleri: “Yazıyor, yazıyooor...” diye bağırır. Ben sabah dörtte çalışma masama oturur, yazı makinemi açarım. Bu sebeple bu (1), genç sesi duyarım.

Ses, yağmurların karların içinden çıkar, bana(2). Hemen, hiç vakit kaybet.....(3) apartmanımın giriş kapısına koşarım. Çünkü gazete paralarımı masamın üzerine akşam koyar, hazırlarım. Gazeteci de, ben kapıya çıkmadan gazetemi hazırlar. Hemen gazeteyi bana uzatır, benden parayı alır. Paraları saymadan cebine atar. Gazetecinin burnu soğuktan buz gibi olur, nefesinden buharlar çıkar. O bunu(4) işine devam eder.

Canlı, yaşam enerjisi dolu sesiyle tekrar bağırır:

–Yazıyor, yazıyor, yazıyooor...

Daha önce bu gazeteci çocuk bana hayatından bahsetti. Babası bir gazete şirketinde vergi²⁰ memuruymuş. Kötü bir kadına aşık olmuş. İstanbul’u(5) galiba İzmir’e yerleşmiş. Çocuğun annesi de ilk önce çok kızmış. Ama sonraları: “Ne(6), çare yok. Babana göre o kadın bizden daha iyi. Baban böyle

²⁰ Devlet, bazı mal alışverişlerinde kişilerden dolaylı ücret alır ve bu ücretleri toplumun ihtiyaçları için kullanır.

düşünmüştür. Mutluluklar dileriz, ne yapalım!” demiş. Annesi çok vakit geçmeden bir işe girmiş. Karaköy’deki bir eczanede işe başlamış. Annesinin oradaki görevi temizlikmiş. Uzun bir(7) ilaç şişelerini temizlemiş. Bir, beş, on, yüz, bin şişe temizlemiş. Belki de on binlerce, yüz binlerce şişe(8).

Çocuğun anneannesi, “kızı(9).” istemiş. Ama henüz kimse onunla evlenmek istememiş. Gazeteci çocuğun annesi bir gün kendi kendine düşünmüş. Sonra da “Şimdi herkes güzel kadın alıyor. Benim gibi esmer, zayıf bir kadını kimse istemez.”(10) .

Çocuğun anneannesinin işi Tahtakale’deymiş. O da bir tuzcuda işe başlamış.(11) annenin maaşı azmış(11) her şeyin fiyatı artık daha yüksekmiş.(12) annenin maaşı onlar için yeterli değilmiş, zor günler yaşamışlar. Birçok ihtiyaçlarını(13).

Çocuğun kendisinden üç yaş küçük bir kardeşi varmış, o da öğrenciymiş. Annesi ve anneannesinin maaşlarına destek olmak ve kardeşiyle kendisinin okul ihtiyaçlarını almak istemiş. Bunun için gazete satıcılığına başlamış.

Bir gün bana:

–Ağabey! Ben okumak istiyorum. Önce ilkokulu, sonra ortaokulu ve en son da liseyi bitireceğim. Lise için yatılı²¹ okul sınavına girerim. Belki de sınavı kazanıp parasız okurum, dedi ve devam etti:

–Ama mutlaka (14) Kardeşim de okuyacak. “O da okusun.” istiyorum. Biz babamız (15) olmayacağız, ona hiç benzemeyeceğiz, dedi.

- | | | | |
|-------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|
| 1. A. güçlü/korkuluk | B. güçlük/kork | C. güçlü/korkular | D. güçlü/korkusuz |
| 2. A. gelir | B. geldi | C. gelmiş | D. gelir |
| 3. A. kaybetmeden sonra | B. kaybettikten önce | C. kaybedip | D. kaybetmeden |
| 4. A. önemser | B. önemsememiş | C. önemseyecek | D. önemsemez |
| 5. A. bırakmadan | B. gelmiş | C. bırakıp | D. gidip |
| 6. A. yap | B. yapalım | C. yaptı | D. yapacak |
| 7. A. fırçayla | B. fırçasız | C. fırçaya | D. fırçayı |
| 8. A. temizlemiştir. | B. temizlemiş | C. temizlesin | D. temizlemişimdir. |
| 9. A. evlensin | B. evlen | C. evlenin | D. evleniyor |
| 10. A. söylemiş | B. diye dedi | C. diye söylemiş | D. diye |
| 11. A. Ya...ya | B. Hem.... hem de | C. Ne..... ne | D. Ya.... Ya da |
| 12. A. Bu sebeple | B. Çünkü | C. Aslında | D. İle |
| 13. A. almadılar | B. almamışlar | C. alamamışlar | D. alabilmemişler |
| 14. A. okuyacağım | B. okuruz | C. okuyacaksınız | D. okusunlar |
| 15. A. kadar | B. gibi | C. ile | D. göre |

²¹ Bazı okulların sisteminde öğrenciler geceleri de okulun yatakhaneinde kalırlar ve bu şekilde eğitime devam ederler.

4. Sizce dünyanın en çok neye ihtiyacı var? Mentimeter’de üç unsuru paylaşınız.

Okuma Sırası

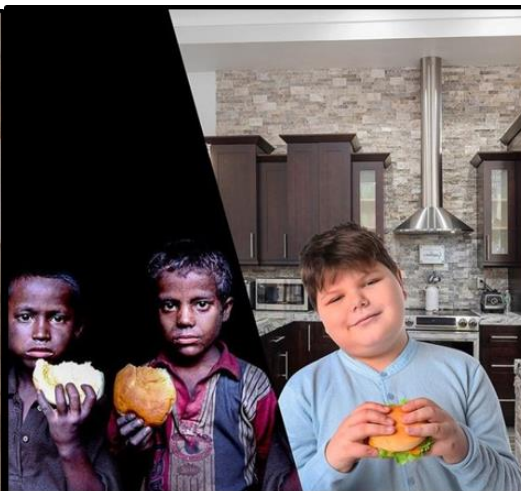
5. Metni evde okudunuz. Şimdi sesli okuma yapabiliriz (öğretmen eşliğinde okunur, metin durdurularak öğrencilere sorular yöneltirilir)

Okuma sonrası

6. Çocuğun babası onları bırakıp gittikten sonra ailenin hayatında nasıl değişiklikler oldu? Anlatınız
7. Çocuklar neden babalarına benzemek istemiyorlar. Bu isteklerinin “okumak” ile ilişkisi ne olabilir?
8. Yazar, neden “Küçük kardeş, abisinin ölüm haberini duygusuz bir sesle verdi.” diye düşündü?

Kardeşin duygu ve düşünceleri sizce nelerdir?

9. Aşağıdaki görsellerin hepsinin bir hikâyesi var, inceleyelim.
Görsellerdeki çocukların yaşamları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir, arkadaşlarımızla paylaşalım.



10. Sevgili Öğrencim,

Orhan Kemal'in (Çikolata, İki Buçuk ve Elli Kuruş) hikâyelerini etkileşimli okuma yöntemiyle bir süredir okumaktayız. Onlardan da ilham alabilirsin.

Şimdi yazma sırası sende.

Önce hikâye adımlarımızı planlayalım.

1. Hangi konu hakkında yazmak istiyorsun: umut, özlem, güzel düşünmek, nezaket, iyi niyet, kötülük, kıskançlık, dünya barışı, hayvan sevgisi, korku, heyecan, hayal kırıklığı, aşk, aile, sevgi, ölüm...
2. Ana karakterini ve yardımcı karakterlerini tasarla. Hikâyende nasıl bir kriz olacak ve nasıl başlayıp sona erecek. Planlamayı yap.
3. Cümlelerinde Türkçenin gücünden, soyut ifade ve mecazlardan da yararlanabilirsin, özgürsün. B1 2. ünitedeyiz ve kendini A2 seviyesi ile sınırlama.
4. Hikâyenin bir amacı, bir ana fikri olsun.
Hikâyeni sabırsızlıkla bekliyorum.

Ek 7: Süreç Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Orhan Kemal'in Bazı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması ve Etkileşimli Okunmasına Yönelik Durum Çalışması

Süreç Öncesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

(Nerelisiniz, ne zamandır Türkiye’desiniz, hangi dilleri biliyorsunuz, yaşıınız, bölümünüz...)

1. Dersteki okuma metinleri hakkında ne düşünüyorsunuz? (Etkinlikler, metin türleri, içerik, konu, şekil, uzunluk...)
2. Ders kitabınızdaki Türkçe metinleri okuma sırasında, öncesinde ya da sonrasında nasıl hissediyorsunuz? Nedenleri ile açıkla mısınız?
3. Türkçe metinlerin hangi dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma, yazma) nasıl bir katkısı vardır? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
4. Ders kitabı dışında Türkçe metinler okuyor musunuz? Neden?
Bu metinlerin türleri nelerdir? (roman, şiir, hikâye, masal, gezi yazısı, sosyal medya paylaşımları...)
5. Kendi dilinizde ne tür metinler okuyorsunuz? Bunların içinde hikâye türü var mıdır? Gerekçesiyle birlikte açıkla mısınız?

Ek 8: Süreç Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Orhan Kemal'in Bazı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması ve Etkileşimli Okunmasına Yönelik Durum Çalışması

Süreç Sonu Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Uzun zamandır çeşitli hikâyeleri etkileşimli okuyoruz.
 - a. Siz, bu hikâyeleri okumadan benzer metinler okudunuz mu? Neden?
 - b. Bu üç hikâyeden sonra böyle metinleri okumakla ilgili düşünceleriniz nedir, açıklar mısınız?
2. Ders kitabındaki metinler ile bu hikâyeler arasında farklar var mı? Karşılaştırır mısınız?
3. Sizce bu hikâyeler sizin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinize katkı sağladı mı? Nasıl? Bahseder misiniz?
4. Etkileşimli okuma sürecini değerlendirir misiniz? Daha önce etkileşimli okuma yaptınız mı?

Ek 9: Yeni İstanbul A2 Ders Kitabına Göre A2 Seviyesinde Hedef Dil Öğrencisinin Bildiği Varsayılan Dil Bilgisi Yapıları

Tabloda A2 temel seviyesinden önce edinilen kazanımları ve bir sonraki seviyeye ait kazanımları göstermek için A1, A2, B1 olmak üzere üç seviyeyi yansıtacak şekilde sunulmuştur.

SEVİYE	DİL BİLGİSİ İÇERİĞİ
A1	➤ TANIŞMA-ALFABE-İŞARET ZAMİRLERİ-ÇOĞUL EKLERİ-SORU EKİ ➤ BULUNMA DURUMU ➤ VAR/YOK CÜMLESİ ➤ SAYILAR ➤ İSİM CÜMLELERİ ➤ ŞİMDİKİ ZAMAN ➤ YÖNELME DURUMU-UZAKLAŞMA DURUMU ➤ -MAK İSTEMEK ➤ İYELİK EKLERİ ➤ ÜLKE, MİLLİYET, DİL ADLARI ➤ BELİRTME DURUMU ➤ SAATLER ➤ -DAN... A KADAR ➤ BELİRLİ GEÇMİŞ ZAMAN ➤ -DAN ÖNCE/DAN SONRA/MADAN ÖNCE/DIKTAN SONRA-DAN BERİ/DIR ➤ İSİM TAMLAMALARI ➤ -Kİ EKİ ➤ KARŞILAŞTIRMA
A2	➤ EMİR KİPİ ➤ İSTEK KİPİ ➤ YAPIM EKLERİ (Lİ/LİK/SİZ) ➤ BELİRLİ GEÇMİŞ ZAMAN(FİİL/İSİM) ➤ BAĞLAÇLAR (ÇÜNKÜ BU SEBEPLE, BU NEDENLE, BUNUN İÇİN, İLE, HEM... HEM, NE... NE, YA... YA) ➤ GELECEK ZAMAN (FİİL/İSİM) KARŞILAŞTIRMA /GİBİ/KADAR) ➤ BELİRSİZ GEÇMİŞ ZAMAN ➤ PEKİŞTİRME SIFATLARI-KÜÇÜLTME EKLERİ ➤ DOĞRUDAN ANLATIM ➤ BAĞLAÇLAR GENİŞ ZAMAN-MAKTA-DIR EKİ ➤ YETERLİLİK FİİLİ ➤ - ZARF-FİİL(IP-MADAN)
B1	➤ ZARF-FİİL(ARAK-A..A-KEN) ➤ ŞİMDİKİ ZAMANIN HİKÂYESİ ➤ İSİM-FİİLLER-EMİR KİPİNDE DOLAYLI ANLATIM ➤ GEREKLİLİK KİPİ, GEREKLİLİK KİPİNİN HİKÂYESİ ➤ ZARF-FİİLLER(MAK İÇİN-MAK ÜZERE-MAKTANSA-A RAGMEN) ➤ DİLEK KİPİ VE HİKÂYESİ ➤ ZARFFİİL (INCA, -AR... MAZ) ➤ ŞART KİPİ VE HİKÂYESİ ➤ ZARFFİİL(DIĞINDAN BERİ-ALİ)

Ek 10: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.03.2024-116279



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-88083623-020-116279
Konu : Etik Onayı Hk.

28.03.2024

Sayın Özge GÜRLER BURAK

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu'nun 21.03.2024 tarihli ve 2024/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Sencer GİRGİN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSL4TCM05P Pin Kodu : 42262

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETCİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002

Ek 11. Gönüllü Onam Formu

Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Sevgili Öğrenciler; sizi, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif Bozan danışmanlığında, Özge Gürler Burak tarafından yürütülen “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Orhan Kemal’in Bazı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması ve Etkileşimli Okunmasına Yönelik Durum Çalışması” başlıklı tez çalışmasına davet ediyoruz. Bu çalışmada amaç: seçkin edebî metinlerin, dil öğrenme sürecindeki rollerinden faydalanabilmek için bir dizi uyarlama çalışması yapılması gerekmektedir. Böylece bir dili öğrenirken kilit noktada yer alan okuma becerisinde, özgün metinlerin uyarlanarak kullanılmasının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttıracak ve öğrenmekte olunan dilin tümce bilgisini, sözcük yapısını, kültür öğelerini de anlamlı bir bütün içinde sunacağı düşünülmektedir. Böylece eserlerin etkileşimli okuma ile hedef dilin öğretim sürecine yayılması özellikle başlangıç seviyesi A2 düzeyindeki öğrenciler için okuma becerisinin hikâyeler aracılığıyla içselleştirilmesinde ve hedef dilin edinilmesinde anlamlı deneyimler sunması beklenmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın uygulamaları için İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Aynı şekilde okul yönetimi ve siz değerli öğrencilerimizden de gerekli izinlerin alınması planlanmıştır. Bu çalışmaya katılmakta tamamen özgürsünüz. Çalışmamız, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, sizin için uyarlanan hikâyeler ve hazırlanan etkinliklerde aktif rol almanızdır. Bu araştırma 6 hafta sürecektir. Bu formu okuyup onayladığınız takdirde, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız. Ancak, şunu da bilmelisiniz ki; çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkınız da var. Bu çalışma sizde herhangi bir rahatsızlık hissi uyandırdığı anda araştırmacı tarafından müdahale edilecek ve sorunun giderilmesi için elimizden gelen yapılacaktır.

Mevcut çalışma ile ulaşılabilecek veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır ve kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Araştırma tamamlandığında genel/ özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Özge GÜRLER BURAK

Yukarıda araştırmaya ilişkin verilen bilgileri okudum. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

Ad Soyad: _____

Sınıf: _____

Okul: _____

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Ek 12: Uzman Görüşü Formu/ Hikâyeler

Sayın Uzman,

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Orhan Kemal’in bazı hikâyelerinin A2 seviyesine Uyarlanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması” kapsamında Türkiye’de bir vakıf üniversitesinin TÖMER bünyesinde eğitim gören yabancı öğrencilere uygulanması planlanmaktadır. Uyarlanan edebî metinlerin işlevinden faydalanabilmek amacıyla etkileşimli okuma ile özgün metinlerin kullanılmasının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttıracak ve öğrenmekte olunan dilin tümce bilgisini, sözcük yapısını, kültür öğelerini de anlamlı bir bütün içinde sunacağı düşünülmektedir. İlgili çalışmaya hizmet etmesi amacıyla hazırlanan soruların alan uzmanı olarak çalışmanın amacına uygun olup olmadığını değerlendirerek görüşünüzü belirtmeniz beklenmektedir.

Değerli görüşünüz için teşekkür ederiz.

Özge GÜRLER BURAK

	Uygun	Uygun Değil	Açıklama (Gerekliyse)
Hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygunluğu			

Ek 13: Uzman Görüşü Formu/Etkinlikler

Sayın Uzman,

Uyarlama için seçilen hikâyelerin “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Orhan Kemal’in Bazı Hikâyelerinin A2 Seviyesine Uyarlanması ve Etkileşimli Okunmasına Yönelik Durum Çalışması” kapsamında Türkiye’de bir vakıf üniversitesinin TÖMER bünyesinde eğitim gören yabancı öğrencilerle yürütülmesi planlanmaktadır. Özgün metinlerin uyarlanarak kullanılmasının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu arttıracığı ve öğrenmekte olunan dilin tümce bilgisini, sözcük yapısını, kültür öğelerini de anlamlı bir bütün içinde sunacağı düşünülmektedir. İlgili çalışmaya hizmet etmesi amacıyla için seçilen “Çikolata”, “İki Buçuk” ve “Elli Kuruş” adlı hikâyelerin çalışmanın amacına uygun olup olmadığını değerlendirerek görüşünüzü belirtmeniz beklenmektedir.

Değerli görüşünüz için teşekkür ederiz.

Özge GÜRLER BURAK

Hikâyelerin araştırmanın amacına uygunluğu	Uygun	Uygun Değil	Açıklama (Gerekliyse)
Çikolata Hikâyesi			
İki Buçuk Hikâyesi			
Elli Kuruş Hikâyesi			

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Özge GÜRLER BURAK

Unvanı: Türkçe Öğretmeni

Öğrenim Bilgisi:

Derece	Bölüm	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Bülent Ecevit Üniversitesi	2008-2012
Yüksek Lisans	Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim (Tezsiz)	Marmara Üniversitesi	2020-2021
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi (Tezli)	İstanbul Aydın Üniversitesi	2022-

İş Tecrübeleri:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Türkçe Öğretmeni	Kocaeli Doğa Koleji	2012-2015
Türkçe Öğretmeni	TED Kocaeli Koleji	2015-2021
Türkçe Öğretmeni	Biruni Üniversitesi/TÖMER	2021-

Sertifikalar:

Sertifika	Üniversite	Yıl
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Usta Öğretici Eğitimi Sertifika Programı	Marmara Üniversitesi	2018

Yayınlar:

Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sempozyumu Bildiri Sunumu (26-27 Eylül 2023) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Durumları”