

GENEL AKADEMİK AMAÇLI TÜRKÇE DERSLERİ İÇİN METİN DEĞİŞTİRİM: ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİCİ UYGULAMALARI

Araştırma Makalesi

Bihter DERELİ* / Elif SAYAR CANAY**

Geliş Tarihi: 10.09.2025 | **Kabul Tarihi:** 20.12.2025 | **Yayın Tarihi:** 27.04.2026

Özet: Akademik amaçlı Türkçe öğretiminde metin değiştirme süreçleri, öğretim materyallerinin hazırlanması ve hedef kitleye uygun hâle getirilmesi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu süreçler metnin yalnızca biçimsel özelliklerinin değil, aynı zamanda içeriğinin ve bağdaşıklık unsurlarının da öğrencinin seviyesine uygun bir biçimde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan metin değiştirme, öğretim uygulamaları içerisinde sistematik olarak incelenmesi gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, ders materyali olarak kullanılacak akademik metinlerin değiştirilmesinde öğretmenler tarafından uygulanan stratejilerin belirlenmesi ve bu değişikliklerin öğrencilerin zorluk yaşadığı noktalar ile uyumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 20 öğretmen, seçilen iki akademik okuma metninde B2 düzeyi başlangıcında kullanılmak üzere değiştirme yapmışlardır. Aynı iki metin B2 düzeyine yeni başlamış olan 48 öğrenciye de verilerek öğrencilerden zor buldukları ifadeleri işaretlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerden nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yoluyla toplanan veriler, içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerden toplanan veriler ışığında akademik metinlerin değiştirilmesinde rehberlik edebilecek bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin en çok sözcük düzeyinde zorlandıkları ve metin anlama becerisini ağırlıklı olarak sözcükleri anlama yeterlilikleriyle ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin değiştirme yaptıkları noktalar ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar arasındaki ilişkiye yönelik olarak ise öğretmen değişikliklerinin öğrenci zorluklarıyla kısmen örtüştüğü saptanmıştır. Çalışmanın sonunda ulaşılan tüm bulgular ışığında, araştırma kapsamında hazırlanan kontrol listesinin Türkçenin genel akademik amaçlı öğretimine yönelik okuma metinlerinin değiştirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci verileri arasındaki uyuma yönelik verilerden hareketle öğretmenlerin değiştirme yaparken öğrencilerin karşılaşılabilecekleri olası zorlukları dikkate almalarının değişikliklerin verimliliğini artıracığı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Türkçe, ders materyali, metin değiştirme, okuma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.


TEXT MODIFICATION IN TURKISH COURSES FOR GENERAL ACADEMIC PURPOSES: STUDENT AND INSTRUCTOR PRACTICES

Research Article

Received: 10.09.2025 | **Accepted:** 20.12.2025 | **Published:** 27.04.2026

Abstract: In teaching Turkish for academic purposes, text modification processes play an important role in the development of instructional materials and their adaptation to the target audience. These processes require not only the formal features of the text, but also its content and cohesion-related features to be reorganized in accordance with the learners' proficiency level. In this respect, text modification stands out as a field that needs to be systematically examined within teaching practices. This study aims to identify the strategies instructors use to modify academic texts that can serve as course materials and to examine how well these modifications align with the difficulties experienced by students. For this purpose, 20 instructors specializing in teaching Turkish as a foreign language modified two selected academic reading texts intended for learners beginning the B2 level.

* Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türk Dili Birimi; bihter.dereli@bilgi.edu.tr  0000-0001-8290-3796

** Öğr. Gör. Dr.; İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi; elifsayar@itu.edu.tr  0000-0002-4088-8193

The same texts were given to 48 students newly starting at the B2 level, who were asked to mark the expressions they found challenging. Data collected from instructors and students through document analysis and interviews, both qualitative research methods, were analyzed using content analysis. Based on the data obtained from instructors, a checklist was developed to guide the modification of academic texts. Findings from the student data revealed that most difficulties occurred at the lexical level, with reading comprehension largely tied to the ability to understand vocabulary. Comparing the instructors' modifications with students' difficulties showed a partial overlap between the two. Overall, the checklist created in this study is expected to support the modification process of reading texts aimed at general academic Turkish teaching. Furthermore, the alignment between instructor modifications and student difficulties suggests that instructors' awareness of potential student challenges can enhance the effectiveness of the modification process.

Keywords: Academic Turkish, course material, reading skill, teaching Turkish as a foreign language, text modification.

Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretiminde okuma metinleri kullanılırken öğrencilerin düzeyi ile metnin düzeyinin uyumlu olması gerekmektedir. Hedef dilin kendi doğallığı ve iç dinamikleri korunarak öğretilmesi, öğrencinin öğrenme ve anlama düzeyinin dengelenmesi açısından önem taşımaktadır. Literatürde metin kavramı, yalnızca sözcük ve cümlelerin ardışıklığından ibaret olmayıp birtakım yapısal ve işlevsel özelliklerle tanımlanmaktadır. Beaugrande ve Dressler (1981), metinsellik ölçütlerini yedi başlık altında toplamış ve bunları metin merkezli (bağdaşıklık, tutarlılık) ve okur merkezli (amaçlılık, durumsallık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, metinlerarasılık) olarak iki gruba ayırmıştır. Böylece metinsellik, hem metnin iç yapısındaki uyum ve bağları hem de dış yapısındaki işlevsel ve iletişimsel özelliklerin tamamını kapsar. Metinlerin bu yapısal ve işlevsel özellikleri dikkate alındığında, yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi ve türlerinin belirlenmesi ayrı bir önem taşımaktadır.

Metinselliğin ortaya koyduğu bu ölçütler, yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılacak okuma metinlerinin özelliğini ve öğretim sürecindeki işlevini doğrudan belirlemektedir. Bu doğrultuda yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılan okuma metinlerinde öğrencinin düzeyi ile metnin düzeyinin uyumlu olması, hedef dilin doğallığının korunması ve anlama düzeyinin dengelenmesi önemlidir. Bu amaçla yabancı/ikinci dil öğretimi bağlamında oluşturulma biçimine göre metinler, “kurgu metinler” ve “özgün (otantik) metinler” olarak ikiye ayrılmaktadır (İltar ve Açık, 2019, s. 324). Kurgu metinler, hedef dilin düzeylerine göre sözcük bilgisi ve dil bilgisi konularını öğretmek amacıyla hazırlanmış metinlerdir. Bu metinler oluşturulurken hedef dildeki gerçek durumlardan yararlanılsa da öğretime yönelik olarak üretilmeleri nedeniyle yapay metinler olarak nitelendirilmiştir (Bölükbaş, 2015, s. 925). Özgün metinler ise ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş, hedef kitlesinin de ana dili konuşurları olduğu otantik metinlerdir. Berardo (2006, s. 64-65) özgün metinlerin yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemesi, otantik kültürel bilgiler içermesi, öğrencileri dilin gerçek hâline maruz bırakması gibi birtakım avantajlara sahip olduğunu belirtmektedir. Buna karşın söz varlığının ve dil yapılarının öğrencinin dil düzeyinin çok üstünde olması, öğrencinin aşına olmadığı kültürel unsurlar içerebilmesi ve özel hazırlık gerektirmesi gibi birçok dezavantaja sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ancak yabancı/ikinci dil öğretiminde dilin gerçek, doğal hâlinin kullanılmak

istenmesi nedeniyle özgün metinlerde hedef öğrenci grubunun dil düzeyine uygun olarak değiştirilmesi sonucunda üçüncü bir metin türü olarak değiştirilmiş (modified)/uyarlanmış (adapted) metinler ortaya çıkmıştır (Durmuş, 2013, s. 1297). Tweissi (1998, s. 191) uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlamaya olumlu etkisini vurgularken Durmuş (2013, s. 1302) özgün metinlerin, metin değiştirim işlemleri yoluyla yabancı dil öğretiminde ders materyali olarak kullanılabilmesini belirtmektedir.

Akademik amaçlı okuma derslerinin planlanmasında, ders kapsamında kullanılacak okuma metinlerinin seçimi temel unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Bu derslerin amacı doğrultusunda öğrencilerin akademik derslere hazırlık sürecine katkı sağlamak için özgün metinlerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Stoller, 2016, s. 578-579). Özgün metinler, içerik ve yapı bakımından öğrencilerin akademik metin türlerine aşinalık kazanmaları açısından önemli bir araçtır. Öğrencilerin bu tür akademik metinlerle erken dönemde karşılaşmalarının, onların metinlerde karşılaşabilecekleri zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelmelerini sağlayacak stratejileri daha erken fark etmelerine destek olacağı düşünülmektedir (Alexander, Argent & Spencer, 2008, s. 133). Diğer yandan akademik amaçlı okuma derslerinde özgün metinlerin kullanımına ilişkin bazı endişeler de bulunmaktadır. Özgün akademik metinler içerik ve sözcük dağarcığı bakımından yüksek bir zorluk düzeyine sahip olabileceğinden bu metinler öğrencilerin dil düzeyinin üstünde olabilmektedir. De Chazal (2014, s. 166-167) özgün akademik metinlerin kullanımına yönelik endişelere karşın akademik amaçlı okuma derslerinde kullanılan metinlerin gerçek akademik metinlerin biçimsel ve yapısal özelliklerini yansıtması gerektiğini savunmaktadır. Böylece öğrencilerin, karşılaştıkları bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak stratejileri geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Bu noktada Swales (2009, s. 5) akademik amaçlı dil öğretimine yönelik olarak öğreticilerin, belirli bir konuda veya içerikte dilsel özellikleri taşıyan ve aynı zamanda retorik yapıya uygun özgün metin bulmakta zorlandıklarını belirtmekte; bu doğrultuda ders programının hedefleri doğrultusunda metinler yazabileceklerini veya mevcut özgün metinlerde değiştirim yapabileceklerini savunmaktadır.

Metin değiştirimi için temel olarak sadeleştirme, genişletme ve kolaylaştırma olmak üzere üç yaklaşım önerilmektedir (bk. Nation, 2001, s. 225-232; Sandom, 2013, s. 56-72). Sadeleştirmede yabancı/ikinci dil öğrencisi üzerindeki bilişsel yükün azaltılması amacıyla dil bilgisel ve sözcüksel açıdan daha basit ve kısa sözdizimsel değişiklikler yapılır. Sadeleştirme bu şekilde dilin sadeleştirilmesi olarak yapılabileceği gibi içeriğin sadeleştirilmesi olarak da yapılabilmektedir. Genişletme ise öğrencinin anlama düzeyini artırmak amacıyla metne açıklayıcı ifadeler ekleme işlemidir. Genişletmede özgün metindeki sözcükler ve yapılar korunarak anlaşılması zor olduğu düşünülen sözcük veya yapıların yanına açıklamalar eklenmektedir. Diğer bir değiştirim yolu olan kolaylaştırma ise resim, tablo, grafik, metin özetleri gibi farklı türde destekleyici unsurlar ekleyerek bir metnin okunmasını kolaylaştırma işlemidir. Alan yazınında en sık başvurulan metin değiştirim yollarının sadeleştirme ve genişletme olduğu belirtilmektedir (bk. Durmuş, 2013, s. 1297; Bölükbaş, 2015, s. 927; Özmen ve Kıran, 2022, s. 23).

Konyar ve Mercan (2021) ise Türkçe alan yazınında metin değiştirim için kullanılan yöntemlerden hareketle şu ölçütleri derlemiştir:

1. Koruma
2. Özetleme
3. Genişletme (Açıklama)
4. Silme
5. Sözcüksel değiştirme
6. Sözdizimsel değiştirme
7. Biçimsel değiştirme

Tüm bu metin değiştirim işlemlerinin öğretmenler tarafından nasıl yapıldığı değerlendirildiğinde uygulamaların yapısal ve sezgisel olmak üzere iki temel yaklaşıma dayandığı görülmektedir (Crossley, Allen & McNamara, 2012, s. 91). Yapısal yaklaşımda öğretmenler metinleri belirli sözcük listelerine, cümle uzunluğuna ve okunabilirlik düzeyine göre sadeleştirir. Sezgisel yaklaşımda ise değiştirim yapan kişiler bir yabancı dil öğreticisi, öğrencisi veya materyal yazarı olarak kendi tecrübelerinden yola çıkarak öğrencilerin hangi düzeyde neleri anlayabileceklerini göz önünde bulundurarak metni yeniden işler (Crossley vd., 2012, s. 91). Allen (2009, s. 586) bazı öğretmenlerin yapısal yaklaşıma yeterince aşına olmamaları, yapısal yaklaşımın sınırlarını kısıtlayıcı bulmaları ya da metinleri hızlıca düzenlemek zorunda olmaları nedeniyle değiştirimleri genellikle sezgisel olarak gerçekleştirmeyi tercih ettiklerini belirtmektedir. Crossley vd.'ne (2011, s. 91) göre bu konuda yapılan çeşitli çalışmalar da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yayınevlerinin kılavuzlar sunmasına karşın metin değiştirim yapan kişilerin değiştirim sürecini sezgileri doğrultusunda yönettiklerini ve en sık kullanılan metin değiştirim stratejisinin sezgisel yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Buna paralel olarak Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanına bakıldığında materyal hazırlanmasına yönelik düzeylere göre belirlenmiş sözcük listelerinin olmayışı, düzeylere göre dil bilgisi konularında tam bir uzlaşma sağlanamamış olması gibi nedenlerle yapısal yaklaşımın gerçekleştirilmesinde çeşitli zorluklarla karşılaşmakta ve bu nedenle öğretmenler metin değiştirimlerini büyük ölçüde sezgisel olarak yapmaktadır. Benzer bir durum Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde de görülmektedir.

Akademik amaçlı dil öğretimine yönelik olarak Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2001) ilkelerine uygun olarak hazırlanan Global Scale of English (GSE) A2+ düzeyi itibarıyla akademik becerilerin öğretilmesine başlanabileceğini göstermektedir (Pearson, 2022, s. 11). Ayrıca Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında son dönemde yapılan araştırmalar da akademik Türkçe derslerinin genel amaçlı Türkçe öğretimi sürecine B1 düzeyinden itibaren dâhil edilmesinin önemli kazanımlar sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017; Konyar, 2019; Çelik, 2020; Güral, 2020; Göçen, 2021; Tüfekçioğlu, 2021; Dereli, 2023). Bu doğrultuda B1 ve B2 düzeyine yönelik akademik Türkçe derslerinde kullanılacak metinlerde düzeylere göre değiştirim yapılması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Sayar (2023, s. 279) özellikle bağımsız dil yetkinliği düzeyi olarak nitelendirilen B2 düzeyinde lisans ve lisansüstü öğrencilerinin bölümlerinde kendi alanlarına özgü teknik söz varlığı ile karşılaşmadan önce genel akademik amaçlı söz varlığı bilgisine sahip olmalarının önemine vurgu yapmaktadır.

Diğer yandan Kaya ve Avşar (2024, s. 483) da Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimindeki metin sadeleştirme çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında bu konuda en fazla B1 düzeyinde öğrencilere yönelik çalışma yapıldığını, bunu A1-A2 düzeylerinin izlediğini ve özellikle A2-B2 düzeylerinde edebi metinlere yönelik çok sayıda metin değiştirim çalışması bulunduğunu belirtmektedir. Ancak alan yazını incelendiğinde akademik Türkçe derslerine yönelik hazırlanacak metinlere yönelik bir metin değiştirim çalışmasının bulunmadığı dikkatleri çekmektedir.

Uluslararası alan yazınında, özellikle İngilizcenin akademik amaçlı dil öğretimi bağlamında metin değiştirimi üzerine yapılmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Baştürkmen & Shackelford, 2015; Glass & Oliviera, 2015, akt. Rets, Astruc, Coughlan & Stickler, 2022, s. 32-34). Bu çalışmaların dikkat çeken ortak bir sonucu öğrencilerin metin sadeleştirirken büyük oranda sözcüksel değiştirimden yararlandıkları, daha az yaygın sözcük ve ifadeleri öğrencilerin bilme olasılığı yüksek olan sözcük ve ifadelerle değiştirdikleridir. Bu çalışmalardan yola çıkarak Rets vd. (2022) İngilizcede akademik okuma metinlerinin sezgisel metin değiştirimlerden yola çıkarak İngilizcenin akademik amaçlı öğretimine yönelik sadeleştirme stratejilerinin belirlendiği bir araştırma gerçekleştirmiştir. Rets vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada sadece öğretici değiştirimleri odak alınmış, öğrencilerin metne yönelik yaşadıkları zorluklara ve bu değiştirimlerin öğrencide karşılık bulup bulmadığına bakılmamıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce akademik metinlerin sadeleştirilmesi için şu stratejilere ulaşılmıştır:

Biçime Yönelik Değiştirimler

- Sözcük sıklığına yönelik değiştirim yapma
- Sözdizimine yönelik değiştirim yapma
- Cümle bölme
- Edilgen-etken değiştirimi yapma
- Daha az kelimeyle ifade etme
- Duygu içeren sözcükler ekleme
- İsim-fiil değiştirimi yapma
- İsim tamlamalarını ayırma
- Paragraflara ayırma
- Cümleleri birleştirme

İçeriğe yönelik Değiştirimler

- Bilgiyi silme
- Açıklama ekleme

Bağdaşlılığa yönelik Değiştirimler

- Bağlaç/geçiş ifadeleri ekleme
- Düşüncelerin sırasını değiştirme
- Gönderimsel ifade değiştirimi yapma

Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde metin değiştirim stratejilerinin yabancı/ikinci dil öğretiminde ders materyali hazırlama sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde öğretmenlerin sezgisel olarak uyguladıkları değiştirim stratejilerinin de akademik Türkçe derslerine yönelik materyal geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği ortaya çıkmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin metin değiştirimine ilişkin sezgisel uygulamalarından hareketle Türkçenin akademik amaçlı öğretiminde kullanılabilir değiştirim stratejilerini belirlemek ve bunları öğrencilerin okuma zorluklarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Çalışma hem alandaki boşluğu doldurarak akademik Türkçe derslerine yönelik okuma metinleri hazırlanmasına kaynaklık etmesi hem de öğretmenlerin metin değiştirimine yönelik yaklaşım ve tecrübelerinin öğrencilerin metin değiştirimine yönelik ihtiyaçları ile birlikte değerlendirilmesi bakımından önceki metin değiştirim çalışmalarından ayrılmaktadır. Ayrıca çalışma; öğretmenlere akademik Türkçe derslerine yönelik metin değiştirim konusunda destek olmayı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında verilen öğretici eğitimlerinde bu alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Bu amaçla çalışma aşığıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

1. Öğreticiler metin değiştirimi yaparken hangi stratejileri kullanmaktadır?
2. Öğrenciler metni okurken hangi noktalarda zorlanmaktadır?
3. Öğreticilerin değiştirim yaptıkları noktalar ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar arasında nasıl bir uyum bulunmaktadır?

2. Yöntem

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin akademik metinleri uyarlarken sezgisel olarak kullandıkları stratejilerin değerlendirildiği ve öğretici ile öğrenci arasındaki zorluk noktalarına ilişkin uyumun incelendiği bu çalışma nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken frekans analizleri yapılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında çalışan 20 öğretici ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde B2 düzeyine yeni başlamış 48 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma için B2 düzeyinin başında olan öğrencilerin seçilmesinin nedeni, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanında yapılan metin değiştirim çalışmalarının (Durmuş, 2013; Bölükbaş, 2015; Özmen, 2022) eşik düzey olarak adlandırılan B1 düzeyini tamamlamış öğrenciler için faydalı olduğunun düşünülmesidir. Çalışmaya tüm öğrenci ve öğretmenler gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Çalışmada yer alan öğretici grubunun yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve Türkçe öğretme süresine ilişkin demografik dağılımı aşığıda sunulmuştur. Veriler frekans ve yüzde değerleriyle gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğreticilerin Demografik Bilgileri

Kategori		f	%	
Yaş	25-35 yaş arası	4	20	
	35-45 yaş arası	14	70	
	45 ve üzeri	2	10	
Cinsiyet	Erkek	6	30	
	Kadın	14	70	
Eğitim	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	11	55
		Türkçe Öğretmenliği	3	15
		Dilbilim	2	10
	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	5
		İngilizce Öğretmenliği	1	5
		Karşılaştırmalı Edebiyat	1	5
		İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	5
		Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	6	30
		Diğer (Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı vb.)	14	70
	Doktora	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10	50
		Diğer (Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı vb.)	8	40
		Doktora eğitimi yok	2	10
Tecrübe Süresi	1-5 yıl arası	5	25	
	6-10 yıl arası	4	20	
	11-15 yıl arası	7	35	
	15 yıl ve üzeri	4	20	

Tablo 1, araştırmaya katılan toplam 20 öğreticinin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet ve eğitim durumu) ortaya koymaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun 35-45 yaş aralığında (%70) olduğu görülmektedir. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde ise 14'ü kadın (%70), 6'sı (%30) erkek öğreticilerden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamının yüksek lisans mezunu olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların %30'unun yüksek lisans eğitimi, yarısının ise doktora eğitimi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinedir. Son olarak mesleki tecrübe açısından katılımcıların yarısından fazlasının (%55) 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, grubun farklı deneyim düzeylerini dengeli biçimde içerdiğini göstermektedir.

Öğreticilere ek olarak çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik dağılım aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Kategori		Frekans	Yüzde
Yaş	18-21 yaş arası	18	37,5
	22-24 yaş arası	15	31,3
	25-30 yaş arası	9	18,8
	30 ve üzeri	6	12,5
Cinsiyet	Erkek	17	35,4
	Kadın	31	64,6
Eğitim	Lisans	29	60,4
	Lisansüstü	19	39,6
Bölüm	Fen Bilimleri	17	35,4
	Sağlık Bilimleri	10	20,8

Ana Dili	Sosyal Bilimler	21	43,8
	Arapça	13	27,1
	Kazakça	5	10,4
	Rusça	4	8,3
	Endonezce	3	6,3
	Farsça	3	6,3
	Urduca	3	6,3
	Bengalce	1	2,1
	Çince	1	2,1
	İngilizce	1	2,1
	Japonca	1	2,1
	Korece	1	2,1
	Özbekçe	1	2,1
	Şona Dili	1	2,1
Somalice	1	2,1	
Uygurca	1	2,1	
Bilinen Diğer Diller	Bir yabancı dil	21	43,8
	İki yabancı dil	16	33,3
	Üç ve üzeri yabancı dil	11	22,9
Türkiye’de Yaşama Süresi	0 - 6 ay	14	29,2
	7 - 12 ay	26	54,2
	1 - 2 yıl	-	0
	2 - 3 yıl	3	6,3
	3 - 4 yıl	2	4,2
	4 ve üzeri yıl	3	6,3
Türkçe Öğrenme Süreleri	0 - 6 ay	20	41,74
	7 - 12 ay	21	43,8
	1 - 2 yıl	1	2,1
	2 - 3 yıl	3	6,3
	3 - 4 yıl	2	4,2
4 ve üzeri yıl	1	2,1	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun 18–24 yaş aralığında (%68,75) yer aldığı ve kadın öğrencilerin (%64,60) çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından çoğunluğu lisans öğrencileri (%60,40) oluşturmakla birlikte lisansüstü öğrenciler (%39,60) de dikkate değer bir orana sahiptir. Alan dağılımında çoğunluğu sosyal bilimler (%43,80) oluştururken fen bilimleri (%35,40) ve sağlık bilimleri (%20,80) alanlarından katılımcılar da bulunmaktadır. Ana dili açısından Arapça (%27,08) en yüksek orana sahip olup Farsça (%18,75), Kazakça (%10,43) ve Rusça (%8,34) gibi diller de belirli oranlarda yer almaktadır. Türkiye’de bulunma süresi incelendiğinde 7-12 ay (%54,17) en yaygın süre olarak öne çıkarken Türkçe öğrenme süresinde ise 7-12 ay (%43,75) ve 0–6 ay (%41,67) grupları birbirine yakın oranlarla dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, katılımcı grubun farklı özellikler bakımından çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Bu nitel çalışmada veriler hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 39) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlar. Bu çalışmada veriler, metin değiştirme görevlerine ek olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışmanın öğretmenlerle olan aşamasında veri toplama araçları olarak metin değiştirim görevi ve demografik bilgi formunu da içeren yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan veriler için ise demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci metin işaretleme görevi hazırlanmıştır.

Araştırmada kapsam geçerliliğinin sağlanması için çalışma öncesinde metin değiştirim görevi ve yarı yapılandırılmış görüşme formları için bir ölçme değerlendirme uzmanı ve iki Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi alanı uzmanı olmak üzere üç uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle metin değiştirim görevi olarak öğretmenlere TÜBİTAK Bilim Teknik Dergisinden seçilen 392 ve 422 sözcüğe sahip iki okuma metni verilmiştir. Bu metinler çalışmanın devamında *Mavi Işık* ve *Vitaminler* isimleriyle anılacaktır. Öğreticilerden ilgili metinlerde, B2 düzeyinin başlarında sınıf içi ek okuma materyali olarak kullanılacak biçimde değiştirim yapmaları istenmiştir. Değişimler tamamlandıktan sonra öğretmenlerle çevrim içi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla kısa bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede demografik bilgilerin alınmasının ardından öğretmenlerin metin değiştirimine yönelik görüşlerini belirtmeleri ve yaptıkları değişimleri nedenleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Yapılan görüşmeler kayda alınmıştır.

Öğreticiler metin değişimlerini yaparken aynı iki metin öğrencilere de verilerek onlardan zor buldukları sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların altını çizmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilere, uygulanan metinlerin zorluğuna yönelik genel düşüncelerini anlamaya yönelik açık uçlu sorular içeren yarı yapılandırılmış bir görüşme ve demografik bilgi formu uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarıyla hem öğrencilerden hem de öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde ilk olarak öğretmenlerle çevrim içi olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmiştir. Her soru için verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, ortak noktalar belirlenip çeşitli kodlar oluşturulmuş, daha sonra temalar altında toplanmıştır. Ardından temalar için iki farklı uzman görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirmelerin güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından sunulan “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Saban (2008, s. 467) güvenilirlik için uzman ve araştırmacı arasındaki uyumun %90 ve üzerinde olmasını gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada Miles ve Huberman (1994, s. 64) formülüne göre elde edilen güvenilirlik oranı “694 / (694 + 43) x100” hesaplamasından hareketle % 94.16 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu oran, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerden elde edilen verilerin analizi sürecinde öğrenci metin işaretleme görevinden elde edilen veriler incelenerek Excel programında frekans ve yüzde hesapları yapılarak tablolandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler, güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve temalar altında toplanmıştır.

Öğreticilerin değiştirim yaptıkları noktalar ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları noktalar arasındaki ilişkinin hesaplanması için ise öğrenciler tarafından zorluk yaşanan tüm kısımlar sözcük, cümle ya da paragraf fark etmeksizin bir Excel tablosunda listelenmiştir. Bu liste, her iki metin için de ayrı ayrı hazırlanmıştır. Sonrasında yaşanan zorlukların sıklığının belirlenmesi için öğrencilerin işaretlemeleri tek tek incelenerek zorluk yaşanan noktalar frekans değeri olarak bu listeye işlenmiştir. Bu listeleme işi tamamlandıktan sonra her iki metinde öğrencilerin zorluk yaşadığı noktaların frekansları toplanmış (*Mavi Işık*: $f= 369$, *Vitaminler*: $f= 385$) ve çoktan aza doğru sıralanmıştır. Yalnızca bir kez görülen ($f= 1$) zorluklar, hem tesadüfi olma ya da gözden kaçmış olma ihtimali hem de genellemeye uygun olmama riski taşıdığı için çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda analizlerin *Mavi Işık* metni için $f= 294$, *Vitaminler* metni için $f= 307$ zorluk üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Bu eleme sürecinin ardından son aşamada, öğrencilerin zorlandıkları noktalar ile öğretmenler tarafından yapılan düzeltmeler arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla her iki metinde de en az iki öğrenci tarafından zorlayıcı bulunan öğeler temel alınarak bu noktaların öğretmenler tarafından düzeltilip düzeltilmediği incelenmiştir. Bu noktada, öğretici düzeltmeleri tek tek analiz edilmiş; her bir düzeltmenin, daha önce belirlenen zorluk noktalarıyla örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiş ve örtüştüğü durumlarda ilgili noktaya yeni bir frekans değeri ataması yapılmıştır.

Bu çalışmanın etik kurul onayı, İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonundan 08.10.2024 tarihinde 2024-4020-167 sayılı kararla alınmıştır.

3. Bulgular

Veri analizinin ardından elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda üç başlık altında aşağıda sunulmuştur.

3.1. Öğreticilerin Metinlerde Değiştirim Yaparken Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin B2 düzeyinde akademik Türkçe derslerinde kullanılmak üzere metinlerde yaptıkları değiştirimler incelenmiş ve yapılan değiştirimler araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılmıştır. Öğreticilerin uyguladığı değiştirim stratejileri; Rets vd. (2022) tarafından yapılan metin değiştirim çalışmasında ortaya konulduğu şekliyle biçime, içeriğe ve bağdaşıklığa yönelik stratejiler olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır. Rets vd. (2022) tarafından yapılan sınıflandırmadan farklı olarak da sözcük, cümle, paragraf düzeyi olarak alt gruplar eklenmiştir. Bu alt gruplandırma, öğretmenlerin kullandığı değiştirim stratejilerini daha somut ve eyleme dönük bir şekilde analiz edilmesini sağlamaktadır. Biçim, içerik ve bağdaşıklık gibi başlıklar teorik bir çerçeve sunarken sözcük, cümle ve paragraf düzeyleri, öğretmenlerin metne tam olarak nerede ve nasıl müdahale ettiğini göstermektedir. Böylece elde edilen bulguların, eğitim ortamında uygulanabilirliğinin artırıldığı düşünülmektedir. Aşağıdaki tablolarda uygulanan tüm stratejilerin hem biçim, içerik ve bağdaşıklık açısından hem de sözcük, cümle ve paragraf açısından dağılım yüzdeleri görülmektedir. Aşağıda bu değiştirim stratejileri, kullanım sıklıklarına göre çoktan aza doğru listelenmiştir:

Tablo 3
Öğreticiler Tarafından Uygulanan Değiştirim Stratejileri

Kategori	Düzye	Stratejiler	f	%	
Biçime Yönelik (%71,38)	Sözcük Düzeyinde (%54,58)	Sıfat fiilden kurtarma	152	20,43	
		Anlaşılır sözcükle değiştirme	107	14,38	
		Deyimsel ifadeden kurtarma	51	6,86	
		Akademik üsluba dönüştürme	29	3,90	
		Sözcüğü koyu renkle öne çıkarma	22	2,96	
		Daha akademik sözcükle değiştirme	22	2,96	
		Dolaylı anlatımdan kurtarma	14	1,88	
		Sözlükçe ekleme	7	0,94	
		Edilgen yapıları dönüştürme	2	0,27	
		Cümle Düzeyinde (%10,62)	Cümle bölme	45	6,05
		Noktalama işaretlerine yönelik değiştirim yapma	29	3,90	
		Anlatım bozukluğunu giderme	5	0,67	
	Sözcük/Cümle Düzeyinde (%6,18)	Daha basit bir dil bilgisi yapısı seçme	28	3,76	
		Yeniden ifade etme	18	2,42	
	İçeriğe Yönelik (%21,64)	Sözcük/Cümle/Paragraf Düzeyinde (%17,34)	Silme	129	17,34
		Sözcük/Cümle Düzeyinde (%3,90)	Genişletme	29	3,90
		Cümle/Paragraf Düzeyinde (%0,27)	Görsel veya tablo ekleme	2	0,27
Sözcük Düzeyinde (%0,13)		Dipnot ekleme	1	0,13	
Bağdaşıklığa Yönelik (%6,98)		Cümle/Paragraf Düzeyinde (%6,98)	Bağlaç/geçiş ifadelerine yönelik değiştirim yapma	23	3,09
	Birleştirme		12	1,61	
	Gönderimsel düzeltme yapma		8	1,08	
	Cümlelerin yerini değiştirme		5	0,67	
	Üslup devamlılığı sağlama		4	0,53	

Tablo 3, öğretmenler tarafından yapılan toplam 737 değiştirmeden en fazla kullanılan değiştirim stratejilerinin %72,05 oranıyla biçime yönelik değiştirmeler olduğunu göstermektedir. İçeriğe yönelik değiştirmeler tüm stratejilerin %21,84'ünü, bağdaşıklığa yönelik değiştirmeler ise %7,06'sını oluşturmaktadır.

3.1.1. Biçime Yönelik Değiştirmeler

Öğreticiler tarafından yapılan değiştirmelerde biçime yönelik olarak 17 stratejinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bölümde bu stratejilerin kapsamı ve her bir strateji için öğretmenler tarafından yapılan bir değiştirim örneği gösterilmiştir.

Biçime yönelik sözcük düzeyinde gerçekleştirilen değiştirmeler incelendiğinde öğretmenler tarafından metinlerde en çok uygulanan stratejinin **sıfat fiilden kurtarma** olduğu görülmüştür. Sıfat fiiller, farklı ders kitapları kullanılsa da derslerde ağırlıklı olarak B2 düzeyinin ortalarına doğru işlenmektedir. Bu doğrultuda bazı öğretmenler tüm sıfat fiil içeren cümlelerde değiştirim yaparken bazıları ise sıfat fiillerin bir kısmını koruyup sıfat fiil içeren cümle sayısını azaltmayı tercih etmişlerdir. Sıfat fiil yerine öğretmenlerin *-DAki* eki getirme, cümlelerin anlamını bozulmuyorsa sadece sıfat fiili cümleden çıkarma, sıfat fiile karşılık aynı anlama gelebilecek bir sözcük kullanma veya çekimli fiile dönüştürme gibi alternatif dil

yapıları kullandıkları görülmektedir. Örnekte birden fazla sıfat fiil içeren bir cümledeki değiştirim önerisi görülmektedir:

Özgün cümle: *Danimarka'dan **bildirilen** yeni bir araştırmada kanında D vitamini seviyesi normalden fazla **bulunanlarda** felç veya koroner arter hastalığına bağlı ölüm riskinin belirgin şekilde arttığı saptandı.*

Değiştirim önerisi: *Danimarka'daki **daki** yeni bir araştırmada kanında D vitamini seviyesi normalden fazla **hastalarda** felç veya koroner arter hastalığına bağlı ölüm riskinin belirgin şekilde arttığı saptandı. (Ö1)*

Sözcük düzeyinde biçime yönelik olarak gerçekleştirilen değiştirimlerden en çok kullanılan ikinci strateji **anlaşılır sözcükle değiştirmedir**. Öğreticiler öğrencilerin düzeyini dikkate alarak sıklığı az olan sözcükleri, sıklığı fazla olan sözcüklerle değiştirmeyi uygun gördüklerini ifade etmiştir. Aşağıda özgün cümlede yer alan “tekinsiz” sözcüğü Ö8 tarafından öğrencilerin bildiklerinden emin olduğu, sıklıkla karşılaştıklarını düşündüğü “zararlı” sözcüğüyle değiştirilmiştir:

Özgün cümle: *Mobil cihazlardan, bilgisayar ekranlarından, televizyonlardan yayılan o tuhaf ve **tekinsiz** mavi ışık yüzlerini aydınlatırken insanlar durumun ciddiyetinin farkında olmayabilir, ama uzmanlar uyarıyor.*

Değiştirim önerisi: *Mobil cihazlardan, bilgisayar ekranlarından, televizyonlardan yayılan o tuhaf ve **zararlı** mavi ışık yüzlerini aydınlatırken insanlar durumun ciddiyetinin farkında olmayabilir, ama uzmanlar uyarıyor. (Ö8)*

Deyimsel ifadeden kurtarma stratejisi, sözcük düzeyinde sıklıkla uygulanmış diğer bir değiştirimdir. Bu stratejide öğretmenler cümledeki anlaşılması güç olan mecazlı ifadeler, kalıp sözler veya deyimlerden oluşan deyimsel ifadeleri korumak yerine bu deyimsel ifadeleri değiştirme eğilimindedir. Aşağıdaki örnekte “altüst etmek” deyiminin Ö3 tarafından öğrencilerin önceki düzeylerden bildikleri “bozmak” fiili ile değiştirildiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Karanlık ortamlardaki parlak mavi-mor ışık beynimizin kimyasını **altüst ediyor**.*

Değiştirim önerisi: *Karanlık ortamlardaki parlak mavi-mor ışık beynimizin kimyasını **bozuyor**. (Ö3)*

Sözcük düzeyinde uygulanan biçime yönelik diğer bir değiştirim, **akademik üsluba dönüştürme** stratejisidir. Öğreticiler akademik Türkçe bağlamında sunulacak metinlerdeki ifadelerin, akademik üsluba uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler, gerçek bilgiye işaret eden cümlelerde isim ve sıfatlara kesinlik kazandırmak amacıyla *-Dir* bildirme ekini eklemiş, *-yor* zaman ekinin yerine ise bu ekin daha resmi

kullanımı olan *-mAktA+dIr* eklerini kullanmışlardır. Aşağıda zamana ilişkin *-yor* ekinin, *-mektir* olarak düzeltildiği bir örnek görülmektedir:

Özgün cümle: *Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde getiriyor.*

Değiş-tirir önerisi: *Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde getirmektedir.* (Ö7)

Öğreticilerin diğ-er bir strateji olarak öğrencilerin düzeyinin üzerinde olan veya sık kullanıma sahip olmayan sözcükler için **sözcüğü koyu renkle öne çıkarmayı** tercih ettikleri görülmüştür. Bu stratejiyle bilinmeyen bir sözcüğün metinden silinmesi yerine öğrencinin bu sözcüklerin yeni bir sözcük olduğunu görmesinin, sözlüğe bakmasının ve derste metni okurken bu sözcüğün vurgulanmasının faydalı olacağı belirtilmektedir. Aşağıdaki örnekte bu strateji doğrultusunda Ö14'ün akademik metinlerde sıklıkla kullanılan “saptamak” fiilini metinden çıkarmak yerine metinde öne çıkardığı bir cümle görülmektedir:

Özgün cümle: *Zaten vitamin düzeylerinizde eksiklik saptanırsa doktorunuz bu eksikliğı gidermek için gereken takviyeyi yapacaktır.*

Değiş-tirir önerisi: *Zaten vitamin düzeylerinizde eksiklik saptanırsa doktorunuz bu eksikliğı gidermek için gereken takviyeyi yapacaktır.* (Ö14)

Öğreticilerin akademik Türkçe öğretimi bağlamında sözcük düzeyinde gerçekleştirdikleri değiş-tirimlerden biri de **daha akademik sözcikle değiş-tirir**dir. Öğreticiler; bu stratejide günlük dilde sıkça kullanılan bir sözcüğü, akademik alanlarda kullanılan eş ya da yakın anlamlı bir sözcikle değiş-tirmeyi tercih etmişlerdir. Örneğ-in aşağıdaki cümlede görüldüğü üzere Ö2, günlük dilde kullanılan “görebiliyoruz” ifadesi yerine “görebilmemizi sağlar” biçiminde değiş-tirim yapmıştır:

Özgün cümle: *Yeni nesil teknolojiyle üretilen akıllı telefon, tablet ve bilgisayar ekranlarından yayılan parlak mavi-mor ışık o kadar etkili ki güneşli bir günde bile o ekranları rahatça görebiliyoruz.*

Değiş-tirir önerisi: *Yeni nesil teknolojiyle üretilen akıllı telefon, tablet ve bilgisayar ekranlarından yayılan parlak mavi-mor ışık o kadar etkili ki güneşli bir günde bile o ekranları rahatça görebilmemizi sağlar.* (Ö2)

Öğreticilerin metni daha anlaşılır kılmak için uyguladıkları sözcük düzeyindeki bir diğ-er strateji **dolaylı anlatımdan kurtarmadır**. “Sıfat fiilden kurtarma” stratejisi kadar sıklıkta olmasa da öğreticilerden bazıları dolaylı anlatımları “demek” fiili ile sadeleştirme yoluna

gitmişlerdir. Aşağıda bu stratejiye verilen örnekte “geldiğini haber veriyor” ifadesi için Ö5’in “geldi diyor” biçiminde değiştirim yaptığı görülmektedir:

Özgün cümle: *İşte bu hormonlardan biri olan melatonin de karanlıkta salgılanarak vücudumuza artık uyku vaktinin **geldiğini haber veriyor.***

Değiştirim önerisi: *İşte bu hormonlardan biri olan melatonin de karanlıkta salgılanarak vücudumuza artık uyku vakti **geldi diyor.** (Ö5)*

Sözcük düzeyinde bazı öğreticiler, sıklığı düşük olan sözcüklerin ve özellikle terimlerin silinmesinin metnin anlamını bozabileceği düşüncesiyle bu sözcüklerin özgün hâli ile korunmaları gerektiğini dile getirerek metnin sonuna **sözlükçe ekleme** stratejisini uygulamışlardır. Metnin altına ilgili sözcüklerin metindeki anlamını içeren bir sözlükçe eklemiş ve bu şekilde metinlerin okunmasını kolaylaştırma yoluna gitmişlerdir. Böylece öğrenciler sözcüğün metindeki anlamına yöneltilerek öğrencilerin sözcüğün farklı bir anlamı ile karşılaşması engellenmiş, ayrıca terimlerin anlamları sözlükçe aracılığıyla öğrencilerin anlayacağı biçimde ifade edilmiştir:

Özgün cümle: *Benzer şekilde 2011’de 35.533 sağlıklı erkek üzerinde yapılan bir çalışmada E vitamini ve **selenyum** tabletlerinin prostat kanseri riskini %17 oranında artırdığı bildirildi.*

Değiştirim önerisi:

Sözlükçe:

Selenyum: *Besinlerle alınan önemli bir mineral. (Ö11)*

Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezlerinde farklı ders kitaplarının kullanılması nedeniyle dil bilgisi konularının sırası da değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle sıfat fiil ve dolaylı anlatım konuları, çoğunlukla kitaplarda B2 düzeyinin ortasından itibaren verilirken edilgen yapıların öğretimi bazı kurumlarda daha erken olabilmektedir. Bu doğrultuda sözcük düzeyinde son olarak öğreticilerin küçük bir kesimi tarafından metnin zorluk düzeyinin düşürülerek anlaşılabilirliğinin artırılması için edilgen yapıların etken yapıldığı **edilgen yapıları dönüştürme** stratejisi kullanılmıştır:

Özgün cümle: *Finlandiya’da yapılan bir çalışmada ise sigara içen 29.133 kişinin bir kısmına beta karoten **verildi.***

Değiştirim önerisi: *Finlandiya’daki bir çalışmada ise 29.133 kişinin bir kısmına beta karoten **verdiler.** (Ö3)*

Biçime yönelik değiştirimler kapsamında öğreticiler tarafından cümle düzeyinde de bazı değiştirimler yapılmıştır. Bu düzeyde en sık uygulanan stratejinin **cümle bölme** olduğu görülmüştür. Bu değiştirim stratejisi; çok sayıda isim, sıfat ve zarf fiil içeren uzun cümlelerin

anlaşılır kılınması amacıyla iki veya üç kısa cümleye bölünmesi olarak ifade edilebilir. Aşağıda uzun bir cümlenin iki ayrı cümleye bölündüğü bir değiştirim örneği yer almaktadır:

Özgün cümle: *O dönemde Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling özellikle antioksidan özelliği olan vitamin tabletlerinin gribe, soğuk algınlığına, kansere, yaşlılığın geciktirilmesine ve hatta AIDS'e bile çare olabileceğini öne sürmüştü.*

Değiştirim önerisi: *Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling, özellikle antioksidan özelliği olan vitamin tabletlerinin birçok hastalığa iyi geldiğini savunmuştu. Bunların arasında grip, soğuk algınlığı, kanser, yaşlılığın geciktirilmesi hatta AIDS bile var. (Ö19)*

Öğreticilerin cümle düzeyinde yaptıkları değiştirimlerden bir diğeri ise **noktalama işaretlerine yönelik değiştirim yapma** stratejisidir. Bazı özgün metinlerde noktalama işaretlerine yönelik birbirinden farklı ve yanlış kullanımlar olması nedeniyle öğretmenler ilgili metinlerde noktalama işaretlerine yönelik ekleme veya çıkarma yapmışlardır. Aşağıdaki örnekte görüldüğü iki nokta ve tırnak işareti kullanımına yönelik bir değiştirim görülmektedir:

Özgün cümle: *Kanser hastalarının hatta sağlıklı bireylerin en sık sorduğu sorulardan biridir: Düzenli olarak her gün vitamin hapi kullanalım mı? Bu sorunun cevabını hemen verelim: Hayır.*

Değiştirim önerisi: *Kanser hastalarının hatta sağlıklı bireylerin en sık sorduğu sorulardan biridir: “Düzenli olarak her gün vitamin hapi kullanalım mı?” Bu sorunun cevabını hemen verelim: Hayır. (Ö9)*

Uygulanan metinler editöryel süreçlere sahip, tanınmış dergilerden seçilmiş olmasına rağmen öğretmenler metinlerde anlatıma ilişkin az da olsa mantık hataları içeren, özne eksikliğinden veya tamlamalarla ilgili yanlışlardan kaynaklanan bazı anlatım bozuklukları ile karşılaşmışlardır. Bu doğrultuda değiştirim yaparken anlatımdaki sorunlara müdahale etmek amacıyla cümle düzeyinde bazı biçimsel değiştirimler için **anlatım bozukluğunu giderme** stratejisini uygulamışlardır. Aşağıdaki cümlede tamlanan ekinin kullanılmaması nedeniyle ortaya çıkan anlatım bozukluğunun giderilmesi için “geçirmek” sözcüğünün “geçirmesi” olarak düzeltildiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Bu durumda, özellikle çocukların ve gençlerin kabul etmesi ne kadar zor olsa da, uyku öncesinde telefonlarla ve tabletlerle fazla zaman **geçirmek** aslında hiç de iyi değil.*

Değiştirim önerisi: *Bu durumda, özellikle çocukların ve gençlerin kabul etmesi ne kadar zor olsa da, uyku öncesinde telefonlarla ve tabletlerle fazla zaman **geçirmesi** aslında hiç de iyi değil. (Ö2)*

Öğreticilerin biçime yönelik değiştirimlerde hem sözcük hem de cümle düzeyinde uyguladıkları stratejilere bakıldığında, ileri düzey dil bilgisel kalıpların yerine aynı anlamı veren **daha basit bir dil bilgisi yapısının** seçilmesinin sıklıkla gerçekleştirildiği

görülmektedir. Öğreticiler *D-AOBM TC*'de (2021, s. 40) bağımsız dil düzeyi olarak belirtilen B2 düzeyinde dil bilgisel zorluğun giderilmesi için zarf fiiller gibi ileri düzeyde öğretilen bazı dil bilgisel ifadeler için sadeleştirme yapma eğilimi göstermektedir. Aşağıdaki cümlede Ö20'nin "olmadığı halde" ifadesi yerine aynı anlamı veren "yokken" yapısını kullanmayı tercih ettiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Çoğu kişi hiç ihtiyacı olmadığı halde bu hapları çerez gibi yutuyordu.*

Değiştirim önerisi: *Çoğu kişi hiç ihtiyacı yokken bu hapları çerez gibi yutuyordu. (Ö20)*

Son olarak hem sözcük hem de cümle düzeyinde görülen diğer bir strateji ise **yeniden ifade etmedir**. Öğreticiler bazı sözcükler, sözcük grupları ve cümleler için kullandıkları bu strateji ile cümlelerin daha anlaşılır hâle getirilmesi için B2 düzeyinin dil bilgisi konularına uygun ve sık kullanıma sahip sözcüklerle cümleleri yeniden yazarak ifade etme yoluna gitmişlerdir. Aşağıdaki cümlelerde Ö11'in özgün cümlenin bütününe yönelik değiştirim yaparak cümleyi kendi cümleleri ile yeniden ifade etmeyi tercih ettiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Sonuç olarak sansasyonel konuşan, popülist söylemlerle bildiklerini, sanki kesin ve mutlak doğru bilgiymiş gibi sunanların önerilerine uymadan önce bir değil, bin kere düşünmek gerek.*

Değiştirim önerisi: *Sonuç olarak sürekli çarpıcı açıklamalar yapan, kendi sözlerinin tek doğru olduğunu iddia eden kişiler konusunda dikkatli olmak gerek. Önerilerine uymadan önce iki kere düşünmeli. (Ö11)*

3.1.2. İçeriğe Yönelik Değiştirimler

Öğreticiler değiştirim yaparken metnin içeriğine yönelik gerek metnin içeriğini sadeleştirme gerekse içeriği daha anlaşılır hâle getirmek için bazı genişletme ve kolaylaştırma yöntemlerinden yararlanmışlardır. İçeriğe yönelik sözcük, cümle ve paragraf olmak üzere tüm düzeylerde en fazla uygulanan değiştirim **silme** stratejisi olmuştur. Bu strateji; metnin anlamını etkilemeyen ve metinde fazla olduğu düşünülen bazı sözcük, sözcük öbeği, cümle ya da paragrafın çıkarılması anlamına gelmektedir. Aşağıdaki örnek cümlede görüldüğü üzere, öğretmenler anlamın açık ve anlaşılır olmasını gözeterek metni mümkün olduğunca sade ve öz bir biçimde ifade etmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda Ö2 de "multivitamin" ve "vitamin" sözcüklerinden sonra gelen "tablet" sözcüğünü gereksiz bulmuş ve sadeleştirmeyi tercih etmiştir:

Özgün cümle: *ABD Ulusal Kanser Enstitüsü bir çalışma sonucunda 2007'de multivitamin içerikli tablet kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin vitamin tableti kullanmayanlardan 2 kat fazla olduğunu bildirdi.*

Değiştirim önerisi: *ABD Ulusal Kanser Enstitüsü bir çalışma sonucunda 2007'de multivitamin kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin vitamin*

kullanmayanlardan 2 kat fazla olduğunu bildirdi. (Ö2)

Metin değiştirimine ilişkin literatürde öne çıkan yöntemlerde biri olan **genişletme** de öğretmenlerin bu çalışmada içeriğe yönelik hem sözcük hem de cümle düzeyinde sıkça uyguladıkları diğer bir strateji olmuştur. **Silme** stratejisinin aksine genişletmede öğretmenler metinde anlamın zor veya belirsiz olduğunu düşündükleri yerlere sözcük veya cümle eklemişlerdir. Aşağıdaki örnek cümlede “sorun” sözcüğünün cümlede çağrıştırabileceği farklı anlamlara karşı “sorun”un ne olduğunun açık bir şekilde ortaya konulması için “sağlık sorunu” olarak genişletildiği görülmektedir:

Özgün cümle: Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde getiriyor.

Değiştirim önerisi: Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sağlık sorununu da beraberinde getiriyor. (Ö2)

İçeriğe yönelik öğretmenler tarafından gerçekleştirilen diğer bir strateji ise **görsel/tablo eklemesidir**. Bu strateji, yazılı metnin sözcük sayısını artırmadan görsel veya tablo yardımıyla metnin anlaşılmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Aşağıdaki örnekte Ö20 tarafından uzun bir paragraf şeklinde verilen açıklamaların yanına bir tablo sunularak metnin somut ve daha kolay anlaşılır hâle getirilmeye çalışıldığı görülmektedir:

Özgün cümle: Benzer şekilde 2011’de 35.533 sağlıklı erkek üzerinde yapılan bir çalışmada E vitamini ve selenyum tabletlerinin prostat kanseri riskini %17 oranında artırdığı bildirildi. Finlandiya’da yapılan bir çalışmada ise sigara içen 29.133 kişinin bir kısmına beta karoten verildi. Sonuç ne mi oldu? Akciğer kanseri oranı beta karoten kullanan bireylerde kullanmayanlara göre %16 fazlaydı. Başka bir bilimsel çalışmada on yıl süresince bir çeşit B vitamini olan folik asit kullanan menopoz sonrası kadınlarda meme kanseri görülme oranı kullanmayanlardan %20 fazlaydı. Bir diğer çalışmada da, beta karoten ve A vitamini hapları kullanan erkeklerde akciğer kanseri %28 artış gösterdi. Çalışmanın dördüncü yılında saptanan bu ölümcül sonuç nedeniyle çalışma hemen durduruldu.

Değiştirim önerisi: (Ö20)

Çalışma Grubu Özelliği	Kullanılan Takviye	Sonuç
35.533 sağlıklı erkek	E vitamini v Selenyum	Prostat kanseri riskini %17 artırdı.
29.133 sigara içen birey	Beta Karoten	Akciğer kanseri oranı %16 daha fazla oldu.
Menopoz sonrası	Folik Asit (B vitamini)	Meme kanseri görülme oranı %20

<i>kadınlar</i>		<i>daha fazlaydı.</i>
<i>Erkekler</i>	<i>Beta Karoten ve A Vit mini</i>	<i>Akciğer kanseri %28 arttı.</i>

Son olarak bu kategoride içeriğin daha iyi anlaşılmasına yönelik olarak sözcük düzeyinde tek bir strateji uygulanmıştır. Sadece bir öğretici tarafından uygulanan bu strateji **dipnot ekleme**dir. Akademik içerikli metinler sıklıkla belirli alanlara özgü terimler içermektedir. Dipnot ekleme stratejisi, akademik metinlerin bütünlüğünü ve akışını bozmadan, anlaşılması güç olan kavramların açıklanmasını sağlayan bir yöntem olarak tanımlanabilir. Aşağıdaki örnekte Ö15, *Vitaminler* adlı metinde geçen “sirkadiyen ritim” kavramını öğrenciler için anlaşılır kılmak için dipnot ekleme yoluna gitmiştir:

Özgün cümle: *İnsan vücudu sirkadiyen ritim sayesinde tüm biyokimyasal işlemleri ve psikolojik davranışları 24 saatlik zamana uyumlu bir şekilde düzenliyor.*

Değiştirim önerisi: *İnsan vücudu sirkadiyen ritim* sayesinde tüm biyokimyasal işlemleri ve psikolojik davranışları 24 saatlik zamana uyumlu bir şekilde düzenliyor.*

*Vücudun 24 saatlik bir güne göre izlediği düzen. (Ö15)

3.1.3. Bağdaşıklığa Yönelik Değiştirimler

Bağdaşıklık, akademik metinlerdeki mantıksal düzen ve akışın sağlanması ve okurun metni takibini kolaylaştırması bakımından önemli bir araçtır. Bu nedenle öğretmenler de metinlerde yaptıkları tüm değiştirimlerde cümle ve paragraf düzeyinde bağdaşıklık unsurlarına dikkat çekmişler, sözcük düzeyinde değiştirim yapmamışlardır.

Metinlerde bağdaşıklığa yönelik en çok yapılan değiştirim **bağlaç/geçiş ifadelerine yönelik değiştirim yapma** biçimindedir. Bu strateji ile öğretmenler metinlerdeki akıcılığı ve anlam bütünlüğünü sağlamak için ihtiyaç görülen yerlere bağlaç/geçiş ifadesi ekleme, uygun bulunmayan bir bağlacı/geçiş ifadesini çıkarma ya da düzeye uygun bir bağlaçla değiştirme yoluna gitmişlerdir. Aşağıda özgün metinde arka arkaya gelen cümlelerin anlam bütünlüğünü güçlendirmek ve metnin anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla metne neden-sonuç ilişkisi kuran “bu sebeple” bağlacının eklendiği görülmektedir:

Özgün cümle: *Vitamin eksikliği olmayan, dengeli beslenen, sofrasından taze sebze ve meyveleri eksik etmeyen bireylerin fazladan kullanacağı bazı vitamin hapları bırakın faydalı olmayı, sağlık açısından son derece tehlikeli sonuçlara neden olabilir. Serbest radikallerle ilgili bilimsel olarak doğruluğu ispatlanmamış birtakım hipotezlere dayanan ve başta C vitamini kullanımı ile 1970’li yıllarda başlayan bu tehlikeli modayı bir an önce etkili kampanyalarla sona erdirmek gerekiyor.*

Değiştirim önerisi: *Vitamin eksikliği olmayan, dengeli beslenen, sofrasından taze sebze ve meyveleri eksik etmeyen bireylerin fazladan kullanacağı bazı vitamin hapları bırakın faydalı olmayı, sağlık açısından son derece tehlikeli sonuçlara neden olabilir. **Bu sebeple***

serbest radikallerle ilgili bilimsel olarak doğruluğu ispatlanmamış birtakım hipotezlere dayanan ve başta C vitamini kullanımı ile 1970’li yıllarda başlayan bu tehlikeli modayı bir an önce etkili kampanyalarla sona erdirmek gerekiyor. (Ö13)

Bağdaşıklığa yönelik sıklıkla yapılan diğer bir strateji olan **birleştirme** ise metnin anlam bütünlüğünün sağlanması ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırması amacıyla bazı cümle veya paragrafların birleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Öğreticiler cümle ve paragraflarda metni uzatan ifadeleri anlamı bozmayacak şekilde birleştirmişlerdir. Örnek cümlede metinde geçen çalışma ile ilgili “varılan sonucun aynı olması” vurgusu kaldırılmış, onun yerine iki cümle birleştirilerek doğrudan çalışmanın varılan sonucu verilmiştir:

*Özgün cümle: Son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılıyor. **Varılan sonuç hep aynı... Telefon,** tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışık uykuya hiç iyi gelmiyor.*

*Değiştirim önerisi: Son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılıyor. **Varılan sonuç telefon,** tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışığın uykuya hiç iyi gelmediğini gösteriyor. (Ö8)*

Akademik metinlerde cümleler arası bağlantının bazı gönderimsel ifadeler kullanılarak birbirine bağlanması önemli bir yer tutmaktadır. Öğreticilerden bazıları da metinlerde değiştirim yaparken metnin akıcılığının artırılması ve daha kolay anlaşılabilmesi için **gönderimsel düzeltme yapma** stratejisine başvurmuşlardır. Bu amaçla bir önceki cümlede geçen kişi, kavram veya duruma gönderim ifadeleri ekledikleri görölmektedir. Ö19 tarafından yapılan değiştirimde “çalışmanın sonucunda” ifadesi yerine cümle bölünerek ikinci cümleye “çalışma”nın vurgulandığı bir gönderimsel ifade eklenmiştir:

Özgün cümle: ABD Ulusal Kanseri Enstitüsü bir çalışma sonucunda 2007’de multivitamin içrikli tablet kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin vitamin tableti kullanmayanlardan 2 kat fazla olduğunu bildirdi.

*Değiştirim önerisi: ABD Ulusal Kanseri Enstitüsü 2007’de bir çalışma yaptı. **Bu çalışmaya göre,** multivitamin içrikli tablet kullanan erkeklerde prostat kanserine bağlı ölüm riskinin vitamin tableti kullanmayanlardan 2 kat fazlaydı. (Ö19)*

Cümlelerin/paragrafların yerini değiştirme stratejisi de öğreticilerin akademik metinlerdeki bağdaşıklığa yönelik uyguladıkları değiştirim stratejilerinden biridir. Öğreticilerden bazıları, metindeki ifadelerin akademik üsluba daha uygun hâle getirilmesi ve metin içi tutarlılığın sağlanması amacıyla cümlelerin ve paragrafların yerlerini değiştirmişlerdir. Buna örnek olarak Ö8, ikinci paragrafın başında yer alan soru cümlesini başa alarak buna uygun şekilde cümlelerin ve paragrafların yerlerinde değiştirim yapmıştır:

Özgün cümle:

Son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılıyor. Varılan sonuç hep aynı... Telefon, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışık uykuya hiç iyi gelmiyor. Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) kısa ve uzun vadede birçok ciddi sorunu da beraberinde getiriyor.

Gece geç saatte ellerinde telefonlar, tabletler sürekli mesajlaşan, ekranlara kilitlenip kalan insanların yüzüne yansıyan mavi ışık hiç dikkatinizi çekti mi? ...

Değiştirim önerisi:

Gece geç saatte ellerinde telefonlar, tabletler sürekli mesajlaşan, ekranlara kilitlenip kalan insanların yüzüne yansıyan mavi ışık hiç dikkatinizi çekti mi? ...

Özellikle son yıllarda elektronik cihaz kullanımının uykuya etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Varılan sonuç, telefon, tablet, bilgisayar gibi elektronik cihazların ekranlarından yayılan mavi ışığın uykuya hiç iyi gelmediğini söylemektedir. Uyku düzenindeki bozukluklar özellikle okul çağındaki çocuklarda ve gençlerde (6-19 yaş aralığı) birçok ciddi sorunu da beraberinde getirmektedir. (Ö8)

Bağdaşıklıkla yönelik değiştirimlerde son olarak **üslup devamlılığı sağlama** stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Üslup devamlılığı, metin içerisinde kullanılan bir terimin metin boyunca aynı biçimiyle kullanılmasına karşılık gelmektedir. Aşağıdaki örnekte Ö17 başlıkta “hap” sözcüğü geçtiği için metnin genelinde ana fikre uygun olarak tek sözcük seçimi yapılmasını önermektedir:

Özgün cümle:

Başlık: **Vitamin haplarındaki** tehlikenin farkında mısınız?

Metin: *O dönemde Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling özellikle antioksidan özelliği olan **vitamin tabletlerinin** gribe, soğuk algınlığına, kansere, yaşlılığın geciktirilmesine ve hatta AIDS'e bile çare olabileceğini öne sürmüştü.*

Değiştirim önerisi:

Başlık: **Vitamin haplarının** tehlikenin farkında mısınız?

Metin: *O dönemde Nobel Ödüllü bilim insanı Linus Pauling özellikle antioksidan özelliği olan **vitamin haplarının** gribe, soğuk algınlığına, kansere, yaşlılığın geciktirilmesine ve hatta AIDS'e bile çare olabileceğini öne sürmüştü. (Ö17)*

Özetle birinci araştırma sorusu ışığında öğreticiler tarafından sezgisel yöntemle yapılan 737 değiştirim, 23 başlık altında toplanarak Türkçenin akademik amaçlı öğretimine yönelik metin değiştirim süreçlerinde kullanılabilecek stratejiler örnekleriyle birlikte sunulmuştur. Söz

konusu stratejiler, uygulama sıklıkları dikkate alınarak kontrol listesi niteliğinde aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

Tablo 4

Öğretici Değiştirimlerinden Hareketle Geliştirilen Kontrol Listesi

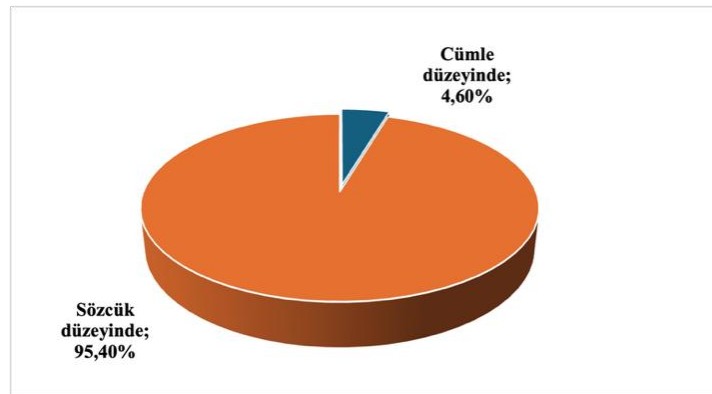
Biçime Yönelik Stratejiler	Sıfat fiilden kurtarma
	Anlaşılır sözcükle değiştirme
	Deyimsel ifadeden kurtarma
	Cümle bölme
	Akademik üsluba dönüştürme
	Noktalama işaretlerine yönelik değiştirim yapma
	Daha basit bir dil bilgisi yapısı seçme
	Sözcüğü koyu renkle öne çıkarma
	Daha akademik sözcükle değiştirme
	Dolaylı anlatımdan kurtarma
	Sözlükçe ekleme
	Anlatım bozukluğunu giderme
	Edilgen yapıları dönüştürme
	Yeniden ifade etme
İçeriğe Yönelik Stratejiler	Silme
	Genişletme
	Görsel/tablo ekleme
	Dipnot ekleme
Bağdaşıklıkla Yönelik Stratejiler	Bağlaç/geçiş ifadelerine yönelik değiştirim yapma
	Birleştirme
	Gönderimsel düzeltme yapma
	Cümlelerin yerini değiştirme
Üslup devamlılığını sağlama	

3.2. Öğrencilerin Zorluk Yaşadıkları Noktalara Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için öncelikle öğrencilerin okudukları metinlerde zorluk yaşadıkları noktaların tespit edilmesi gerekmiştir. Bu amaçla araştırmaya gönüllü olarak katılan 48 öğrenci iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruptaki 24 kişiye *Mavi Işık*, ikinci gruptaki 24 kişiye ise *Vitaminler* isimli farklı iki metin verilmiştir. Öğrencilerden metni okurken zor buldukları sözcük, cümle ve paragrafların altını çizmeleri istenmiştir.

Şekil 1

Mavi Işık Metninde Öğrencilerin Zorluk Yaşadığı Birimler

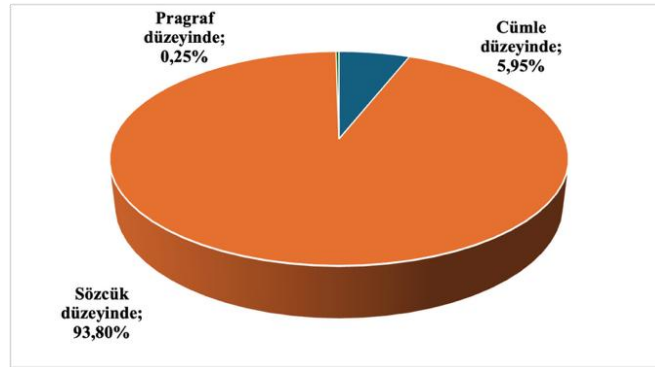


24 kişilik birinci grubun *Mavi Işık* metninde toplamda 369 noktada zorlandığı tespit edilmiştir. Zorluk yaşanan noktaların sözcük, cümle veya paragraf düzeyinde mi olduğu incelendiğinde soldaki grafik ortaya çıkmıştır.

Grafikte görüldüğü üzere *Mavi Işık* metninde yapılan 369 işaretlemenin büyük çoğunluğu olan 352'si (%95,39) sözcük düzeyinde, 17'si (%4,60) ise cümle düzeyindedir. Bu metinde paragraf düzeyinde işaret yapılmadığı görülmüştür.

Şekil 2

Vitaminler Metninde Öğrencilerin Zorluk Yaşadığı Birimler



İkinci grupta yer alan 24 öğrencinin *Vitaminler* metninde toplam 386 farklı noktada güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Bu güçlüklerin sözcük, cümle ya da paragraf düzeyinde olup olmadığına ilişkin dağılım soldaki grafikte gösterilmiştir.

Vitamin metnindeki işaretlemelerin 362'si (%93,7) sözcük düzeyinde, 23'ü cümle düzeyinde (%5,95) ve sadece 1'i paragraf düzeyinde (%0,25) yapılmıştır.

Bu analizlere ek olarak öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede öğrencilere sınıfa ek materyal olarak götürülmesi planlanan bu metinleri, sınıfta okumak isteyip istemedikleri sorulmuştur. 48 öğrencinin 37'si (%77,08) sınıfta okumak istediklerini, 9'u (%18,75) sınıfta okumak istemediklerini ve 2 öğrenci ise (%4,17) fark etmeyeceğini ifade etmiştir.

Metni sınıfta okumak istemeyen öğrencilere nedeni sorulduğunda bunu aşağıdaki sebeplerle açıklamışlardır:

- Öğrenci 2: Sınıfta okumak biraz zor. Çünkü bazı kelimeleri bilmiyorum ve cümleler uzun.
- Öğrenci 31: Çünkü çoğu kelimeleri bilmiyorum. Bu yüzden sınıfta biraz zor olabilir.
- Öğrenci 44: Kelimeleri bilsem sınıfta okumak zor değil. Gramer benim için o kadar problem değil.
- Öğrenci 45: Çünkü zor bir metin. Terimler var. Uzun cümleler var. Anladım ama kendim böyle cümleler kuramazdım.

Bu cevaplar metni sınıfta okumayı tercih etmeyen öğrencilerin; bilinmeyen sözcükler, uzun cümleler ve metindeki terimlerin okuma sürecini etkileyen faktörler olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin metni sınıfta okumak istememe sebeplerini daha iyi anlamak ve

bunun metinlerin zorluğundan mı kaynaklandığını anlayabilmek için “Metin zor muydu?” diye sorulduğunda ise 16 öğrenci (%33,33) yorum yapmazken; 8 öğrenci (%16,67) metni “zor”, 13 öğrenci (%27,08) metni “biraz zor” bulduğunu ifade etmiştir. 11 öğrenci (%22,92) ise metnin “zor olmadığını” belirtmiştir.

Metni “zor” ve “biraz zor” bulan öğrenciler bu durumu aşağıdaki gerekçelerle açıklamıştır:

- Öğrenci 21: Kelimeler ve dil bilgisi biraz zor. Bu yüzden sınıfta okumak isterim çünkü hocalar bize bu zorluklarımızı kolaylaştırıyorlar.
- Öğrenci 28: Sözlük varsa daha kolay olacaktır. Evde daha iyi olabilir, ödev gibi yani.
- Öğrenci 30: Kitaptan daha zor ama iyi çünkü daha çok kelime öğrenebilirim.
- Öğrenci 42: Biraz zordu, bazı kelimeleri bilmiyordum ve cümleleri anlayamadım.

Metni “zor” veya “biraz zor” bulan öğrenciler, sözcük ve dil bilgisi açısından metnin kendilerini zorladığını belirtmiştir. Bazıları, sözlük kullanımıyla metnin daha anlaşılır hâle gelebileceğini düşünürken bazıları ise sınıfta okumayı tercih etmektedir çünkü öğreticilerin onlara yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin hem metin işaretleme görevlerindeki analizleri hem de görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, onların daha çok sözcük düzeyinde zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin, bir metni anlamayı büyük ölçüde sözcükleri doğru bir biçimde anlayabilme becerisi ile ilişkilendirdiklerini söylemek yanlış olmayacaktır.

Buna ek olarak öğrencilerin metni okurken en çok zorlandıkları noktalar sıklıklarına göre vurgulanarak ölçme değerlendirme uzmanından nitel veri görselleştirmeye yönelik alınan tavsiye doğrultusunda aşağıda sözcük bulutu ile görselleştirilmiştir. Böylelikle öne çıkan noktaların kolayca fark edilebilmesi ve sözcük frekanslarının sezgisel bir biçimde aktarılması amaçlanmaktadır. Aşağıda görüldüğü gibi sözcüklerin/cümlelerin boyutları, ne kadar sık geçtiğini göstermektedir: Sözcük/cümle ne kadar çok öğrenci tarafından zor bulunmuşsa sözcük bulutunda o kadar büyük görünmektedir.

Şekil 3

Mavi Işık Metninde Öğrenciler Tarafından En Zor Bulunan Sözcük, Sözcük Grupları ve Cümlelerin Temsili



Şekil 4

Vitaminler Metninde Öğrenciler Tarafından En Zor Bulunan Sözcük, Sözcük Grupları ve Cümlelerin Temsili



Şekil 1 ve Şekil 2'de öğrencilerin metin işaretleme görevinde en zor buldukları sözcükler, sözcük grupları ve cümleler gösterilmiştir. Bu gösterim detaylı incelendiğinde öğrencilerin gerek temel söz varlığında (Örneğin uyku, karanlık, vücut, birey, tehlikeli vb.) gerek genel akademik amaçlı söz varlığında (Örneğin maruz, boyut, saptanan, birtakım, belirgin, artış vb.) gerekse özel akademik amaçlı söz varlığında -terimlerde- (Örneğin felç, menopoz, beta karoten, koroner arter, sirkadiyen ritim vb.) zorluk yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu durum, söz varlığının dil düzeyiyle uyumlu ve sistemli bir biçimde öğretilmesi gerektiğini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

3.3. Öğreticilerin Değişirime Yaptıkları Noktalar ve Öğrencilerin Zorluk Yaşadıkları Noktalar Arasındaki Uyumla Yönelik Bulgular

Son araştırma sorusuna yönelik öğrencilerin metni okurken yaşadıkları zorlukların, öğreticiler tarafından değiştirilip değiştirilmediğinin analizine gelindiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 5

Mavi Işık Metninde Zorluk Yaşanan Noktaların Değişirime Yapan Öğretici Sayısına Göre Dağılımı

Değişirime Yapan Öğretici Sayısı (f)	Zorluk Yaşanan Nokta Sayısı (f)	Yüzde (%)
0 kişi	13	17,58
1 kişi	9	12,16
2 kişi	14	18,92
3 kişi	8	10,81
4 kişi	5	6,76
5 kişi	6	8,11
6 kişi	5	6,76
7 kişi	3	4,05
8 kişi	2	2,70
9 kişi	1	1,35

10 kişi	3	4,05
11 kişi	3	4,05
12 kişi	1	1,35
13 kişi	1	1,35
Toplam	74	100,00

Mavi Işık metninde toplam 74 farklı noktada öğrenciler zorluk yaşamışlardır. Zorluk yaşanan bu toplam birimin öğretmenler tarafından değiştirilme sıklığı incelendiğinde, zorluk yaşanan noktaların önemli bir kısmının sınırlı sayıda uzman tarafından fark edilip değiştirildiği görülmüştür. Özellikle 13 zorluğa yönelik hiçbir öğretmen değiştiririr yapmazken 9 zorluk için yalnızca bir öğretmen değiştiririrde bulunmuştur. Bu da toplam zorluk yaşanan noktaların yaklaşık %30'unun ya hiç fark edilmediğini ya da yalnızca bir öğretmen tarafından fark edildiğini göstermektedir.

Diğer yandan yalnızca 8 zorluğun (yaklaşık %10) 10 veya daha fazla uzman tarafından değiştirildiği görülmüştür. Bu durum, bazı zorlukların oldukça belirgin ve yüksek uzlaşıya açık olduğunu göstermektedir. Özellikle bir zorluk 13 öğretmen tarafından değiştirilmiştir, bu da o zorluğun neredeyse tüm öğretmenler tarafından fark edilen ciddi bir değiştiririr ihtiyacına işaret ettiğini düşündürmektedir.

Dağılım genel olarak incelendiğinde, zorlukların çoğunun öğretmenlerin orta düzeyde dikkatlerini çektiği görülmektedir. Bu durum sezgisel değiştiriririn öğrencilerin yaşadıkları bazı zorlukların algılanışında görüş farklılıklarına yol açtığını göstermektedir.

Tablo 6

Vitaminler Metninde Zorluk Yaşanan Noktaların Değişiririr Yapan Öğretici Sayısına Göre Dağılımı

Değişiririr Yapan Öğretici Sayısı (f)	Zorluk Yaşanan Nokta Sayısı (f)	Yüzde (%)
0 kişi	2	2,82
1 kişi	8	11,27
2 kişi	5	7,04
3 kişi	16	22,53
4 kişi	9	12,68
5 kişi	5	7,04
6 kişi	7	9,86
7 kişi	5	7,04
8 kişi	4	5,63
9 kişi	3	4,23
12 kişi	2	2,82
14 kişi	5	7,04
Toplam	71	100,00

Vitaminler metninde öğrencilerin toplam 71 farklı noktada zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Bu noktaların öğretmenler tarafından değiştirilme sıklığı incelendiğinde, öğretmen değiştiririrlerinin öğrenci zorluklarıyla kısmen örtüştüğü görülmektedir. En yüksek oran, üç öğreticinin değiştiririrde bulunduğu noktalar için kaydedilmiştir (%22,54). Bu durum bazı zorlukların öğretmenler tarafından da belirgin biçimde fark edildiğini göstermektedir.

Diğer yandan yalnızca bir öğretmen tarafından değiştiriririlen noktalar (%11,27) ve hiç değiştiriririlmemiş olanlar (%2,82) dikkate alındığında, öğretmenlerin sezgisel değiştiririr

düzeylerinde belirli farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin zorluk yaşadığı her birimin öğreticiler tarafından eşit düzeyde fark edilmediğini ya da bazı durumlarda müdahale gerekliliği konusunda görüş birliği oluşmadığını düşündürmektedir. Dolayısıyla öğreticilerin sezgisel değişim yaptığı noktalar ile öğrencilerin zorluk yaşadığı alanlar arasında sınırlı bir kesişim olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en çok zorlandığı noktalar ele alındığında aşağıdaki tablonun ortaya çıktığı görülmektedir:

Tablo 7

En Çok Zorlanılan Noktalara Yönelik Değerler

Zorluk Yaşanan Nokta	Mavi Işık		Zorluk Yaşanan Nokta	Vitaminler	
	Zorluk Yaşayan Öğrenci Sayısı (f)	Değişim Yapan Öğretici Sayısı (f)		Zorluk Yaşayan Öğrenci Sayısı (f)	Değişim Yapan Öğretici Sayısı (f)
maruz	17	8	saptanan	16	9
vadede	11	0	çilgınlığa	15	3
çağındaki	10	2	çerez	12	8
turkuaz	9	3	erdirmek	10	3
tuhaf	9	3	önleyici	10	3
boyut	9	10	felç	10	3
sirkadiyen	9	11	saptanırsa	10	6
tekinsiz	9	13	ispatlanmamış	10	7
parlak	7	2	sansasyonel	10	14
yansıyan	7	7	yutuyordu	8	4
yayılan	7	9	menopoz	8	4
salgılanması	7	11	saptandı	8	6
kanlanma	6	0	radikallerle	7	3
sirkadiyen ritim	6	10	ayki köşemizi	7	4
biyokimyasal	5	1	savunan	7	5
aksaklık	5	1	beta karoten	7	6
ardından	5	2	gribe	6	1
aydınlatırken	5	4	algnlığına	6	1
duyarlı	5	6	koroner arter	6	5
kilitlenip	5	7	akciğer	5	3
maruz kaldığımız	5	12	ölümcül	5	4
kızarıklık	4	0	takviyeyi	5	5
kaybına	4	0	geciktirilmesine	4	3
üretimindeki aksaklık	4	0	koroner	4	5
cihaz	4	1	artış	4	6
beynimize	4	1	belirgin	4	6
uykuya	4	1	hipotezlere	4	8
birtakım	4	2	popülist	4	14
nesil	4	4			
varılan	4	6			

Tablo 9 incelendiğinde “maruz” (17 öğrenci – 8 öğretici), “boyut” (9 öğrenci – 10 öğretici), “sirkadiyen” (9 öğrenci – 11 öğretici), “tekinsiz” (9 öğrenci – 13 öğretici), “saptanan” (16 öğrenci – 9 öğretici), “çerez” (12 öğrenci – 8 öğretici) ve “ispatlanmamış” (10 öğrenci – 7 öğretici) gibi ifadeler hem çok sayıda öğrenci hem de çok sayıda öğretici arasında örtüşen zorluk alanlarına işaret etmektedir.

Ancak bazı sözcüklerin yüksek sayıda öğrenci tarafından zorlayıcı bulunmasına rağmen çok az sayıda öğretici tarafından değişirir uygulanmış olması (Örneğin “çağındaki” (10 öğrenci – 2 öğretici), “turkuaz” ve “tuhaf” (9 öğrenci – 3 öğretici), çılgınlığa (15 öğrenci – 3 öğretici), “erdirmek”, “önleyici” ve “felç” (10 öğrenci – 3 öğretici) öğreticiler ve öğrenciler arasındaki zorluk algısının farklılığını ortaya çıkarmaktadır. Elbette öğrencilerin zorluk yaşayabilecekleri tüm noktaları kestirmek zor olsa da bu durum, bazı noktaların öğrencilerin düzeyinin üzerinde olmasına rağmen öğreticiler tarafından anlam açısından yeterli, bağlam içinde kabul edilebilir ve anlaşılabilir bulunmuştur.

Diğer yandan “maruz kaldığımız” (5 öğrenci – 12 öğretici) ve “popülist” (4 öğrenci – 14 öğretici) gibi ifadeler öğrenciler tarafından çok da zorlayıcı bulunmazken öğreticilerin büyük çoğunluğu tarafından değişirir edilmiştir. Burada altı çizilmesi gereken önemli bir nokta çok sayıda öğrenci tek başına “maruz” sözcüğünü zor bulurken “maruz kaldığımız” ifadesini çok zor bulmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin sözcüklerin zorluğunu daha çok tekil anlamları üzerinden değerlendirdiklerini; ancak bu sözcüklerin diğer sözcüklerle olan eş dizimsel ilişkilerini göz ardı ettiklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğrenciler Latince kökenli, birçok dilde benzer şekilde ifade edilen popülist sözcüğünü anlamakta zorlanmamışken öğreticiler bu sözcük yerine Türkçe bir sözcük kullanmayı tercih ettiklerinden bu sözcüğü de sıkça değişirirmişlerdir.

Son olarak “vadede” (11 öğrenci – 0 öğretici) ve “kızarıklık”, “kaybına”, “üretimindeki aksaklık” (4 öğrenci – 0 öğretici) ifadelerinin öğrenciler tarafından zorlayıcı bulunmasına rağmen hiçbir öğretici tarafından değişirir edilmediği vurgulanması gereken önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde bazı öğreticiler bu sözcükleri bağlam içinde anlaşılır bulduklarından dolayı değişirirmediklerini ifade etseler bile öğrencilerin bu sözcükleri anlamada zorluk yaşadıkları dikkatleri çekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın birinci araştırma sorusu ışığında öğreticiler tarafından B2 düzeyi hedef alınarak yapılan sezgisel değişirirler sonucunda 23 strateji ortaya konulmuştur. Öğreticiler tarafından biçime yönelik yapılan değişirirler, toplamda 14 farklı strateji ile gerçekleştirilmiştir. İçeriğe yönelik 4 farklı değişirir stratejisi uygulanmış, bağdaşıklıkla yönelik olarak ise 5 değişirir stratejisi tespit edilmiştir. Öğreticiler tarafından uygulanan değişirirlerin oransal olarak büyük çoğunluğunu (%72,05) biçime yönelik stratejiler oluşturmuş, biçimin ardından %21,84 oranla içeriğe yönelik stratejiler gelmiştir. En az uygulanan stratejilerin ise %7,06 oranında bağdaşıklıkla yönelik olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgular ışığında çalışmanın ilk sonucu olarak, akademik metinler bağlamında öğreticilerin sezgisel değişirirlerinde kullandıkları stratejiler listelenerek Türkçe akademik metinlerde değişirir yapacak öğreticiler için bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Tüm değişirirler dikkate alındığında akademik metinlere yönelik en çok uygulanan stratejilerin sırasıyla “sıfat fiilden kurtarma, silme ve anlaşılır sözcükle değişirir” olduğu görülmüştür. Bu veriler, alan yazınında belirtilen en sık başvurulan metin değişirir yollarının sadeleştirme ve genişletme olduğunu belirten çalışmalarla (Durmuş, 2013, s. 1297; Bölükbaş, 2015, s. 927; Özmen, 2022, s. 23) paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışma, Türkçenin yabancı/ikinci

dil olarak öğretimi alanındaki farklı düzeylerde ve özellikle edebi metin türlerinde yapılan metin değiştirim çalışmaları arasında hem akademik amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında akademik metin türüne odaklanması hem de öğrencilerin sezgisel değişimlerini ortaya çıkarması bakımından önceki çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen kontrol listesinde Konyar ve Mercan (2021) tarafından metin değiştirim için sunulan yöntemlere ek olarak akademik metinlere yönelik bazı yeni stratejilerin yer aldığı görülmektedir. Bu stratejiler “akademik üsluba dönüştürme, sözcüğü koyu renkle öne çıkarma, daha akademik sözcükle değiştirme, sözlükçe ekleme, görsel veya tablo ekleme, dipnot ekleme”dir. Benzer bir şekilde İngilizcenin akademik amaçlı öğretiminde öğrencilerin stratejilerinin belirlendiği (Rets vd. 2022) çalışma ile karşılaştırıldığında ise her iki çalışmada da “anlaşılır sözcükle değiştirme” stratejisinin en çok uygulanan stratejilerden biri olması benzerlik göstermektedir. Diğer yandan bu çalışma; “akademik üsluba dönüştürme, sözcüğü koyu renkle öne çıkarma, daha akademik sözcükle değiştirme” gibi akademik sözcükleri hedef alan stratejileri içermesi bakımından farklılık taşımaktadır.

Bu çalışmayı önceki çalışmalardan ayıran bir diğer önemli yön ve aynı zamanda ikinci araştırma sorusuna yanıt oluşturan boyut; araştırma verisinin yalnızca öğrencilerden değil, öğrencilerden toplanmış olmasıdır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak metin işaretleme görevlerinden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin metin okurken sözcük, cümle ve paragraf birimleri arasından en çok sözcük düzeyinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar öğrenciler, cümle ve paragraf düzeyinde özellikle bağdaşıklıkla yönelik değişimler yapmış olsalar da öğrencilerin çoğunlukla sözcük düzeyinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, İngilizcenin akademik amaçlı öğretimi alanında yapılan metin değiştirimlerinin odak noktasının sözcüksel değişimler olduğunu ifade eden çalışmalar (Basturkmen & Shackleford, 2015; Glass & Oliviera, 2015; Rets vd., 2022) ile örtüşmektedir.

Tam da bu bulgudan hareketle çalışmanın ikinci sonucu olarak özellikle akademik amaçlı dil öğretiminde hedef söz varlığını kazandırmanın gerekliliği bir kez daha ortaya konulmaktadır. Ayrıca zorluk yaşanan sözcüklerin hem temel düzey söz varlığından hem de genel akademik amaçlı ve özel akademik amaçlı söz varlığından sözcükleri içermesi, Sayar (2023) tarafından belirtildiği üzere temel düzeyde genel söz varlığının kazandırılmasının ardından, özellikle B2 düzeyinden itibaren genel akademik amaçlı söz varlığına geçiş yapılması ve bu sürecin ileri düzeyde özel akademik amaçlı söz varlığıyla desteklenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum; sadece materyal geliştirmeye değil, aynı zamanda müfredat tasarımına yönelik de oldukça önemli bir öneri sunmaktadır. Öğrencilerin zorluk yaşadığı noktaların çoğunlukla sözcük düzeyine yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda hedef söz varlığının sistemli, aşamalı ve iyi yapılandırılmış bir şekilde sunulması önem kazanmaktadır.

Ayrıca ikinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular öğrencilerin bir metni anlamayı büyük oranda sözcükleri anlama becerisi ile ilişkilendirdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgudan hareketle özellikle bağımsız dil kullanıcısı seviyesine ulaşmış öğrencilerin metni tek başlarına okuma süreçlerine destek olmak amacıyla *sözlükçe ekleme*, *dipnot ekleme*, *görsel ekleme* gibi uygulaması kolay ancak

etkili stratejilere akademik Türkçe ders kitaplarında ve ek okuma materyallerinde daha çok yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusuna yönelik öğrencilerin metni okurken yaşadıkları zorlukların, öğretmenler tarafından değiştirilip değiştirilmediğinin analizinden hareketle elde edilen bulgular; öğretici değişimlerinin öğrenci zorluklarıyla kısmen örtüştüğünü göstermektedir. Bu bulgular sezgisel değişimin, öğrencilerin karşılaştığı bazı zorlukların değerlendirilmesinde öğretmenler arasında görüş ayrılıklarına yol açabileceğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kendi yöntemleriyle sezgisel olarak değişim yaparken ya da yaptıktan sonra, kendi tarzlarına uygun ve metnin anlaşılmasını kolaylaştıracak alternatif stratejilerin olup olmadığını değerlendirebilecekleri bir kontrol listesinin faydalı olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın ilk sonucu olarak ortaya konulan kontrol listesi, öğretici değişimlerinin desteklenmesi açısından kullanışlı bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Bu noktada elbette şunu vurgulamak gerekir: Çok farklı geçmiş deneyimlere sahip, farklı diller bilen, farklı bölümlerde okuyacak olup farklı sürelerde Türkçe öğrenen öğrenci gruplarında tüm öğrencilerin zorlanabilecekleri noktaları tahmin etmek oldukça zordur. Ancak bu zorlukla baş edebilmek için öğrencilerin yazılı ve sözlü üretimlerinin sistematik bir şekilde toplanması, düzenli olarak analiz edilmesi ve öğrencilerin gerçek üretimlerinden hareketle daha çok tanınarak öğretici değişimlerinin belirli bir çerçeveye oturtulması önem taşımaktadır. Böylelikle bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurularak ortak ihtiyaçlara yönelik stratejilerin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Vurgulanması gereken bir diğer önemli nokta, gerek öğretmenlerin değişim stratejilerinden gerekse alan yazını taramalarından hareketle metin değiştiriminde izlenecek tek ve evrensel bir yöntemden söz edilemeyeceğidir. Hazırlanan kontrol listesi; öğretmenlerin kendi dil bilgisi, öğretim deneyimi ve pedagojik sezgisine dayanarak yaptığı değişimlere sadece bir alternatif olarak sunulmuştur. Öğreticiler benzer zorluklara farklı stratejiler kullanarak çözüm bulabilir. Burada asıl önemli olan tercih edilen stratejiden ziyade yapılan değişimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığıdır.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında ortaya çıkan sınırlılık; geliştirilen kontrol listesinin akademik metinlerin ek ders materyali olarak kullanımına yönelik değişimi kapsamamasıdır. Ancak bu kontrol listesinin öğretmenlere yapılandırılmış ve pedagojik temelli bir çerçeve sunacağı ve metin değiştirim konusunda destek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca metin değiştiriminde yalnızca öğretmenlerin değil, öğrencilerin görüşlerinin de sürece dâhil edilmesinin uygulamaların etkinliğini artırmaya katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Aşağıda araştırmanın tüm sonuçları göz önünde bulundurularak Türkçe akademik metinlerde yapılacak metin değiştirimine yönelik bazı öneriler sunulmuştur:

- Metin değiştirim kontrol listesi, öğretmenlere Türkçe akademik metinlerde sezgisel olarak değişim yaparken uygulanacak stratejilere yönelik yol göstermesi bakımından ya da değişim yaptıktan sonra alternatif stratejilerin olup olmadığını değerlendirmek açısından yardımcı olabilir.

- Öğrencilerin yazılı ve sözlü üretimlerinden hareketle oluşturulmuş derlemeler ve öğrenci görüşleri metin değiştirim sürecine katkı sağlayabilir.
- Akademik Türkçe ders kitaplarına ve ek okuma materyallerine yönelik metin değiştirimi yapılırken *sözlükçe ekleme*, *dipnot ekleme* ve *görsel ekleme* stratejilerine daha çok yer verilmesi öğrencilerin metni bağımsız olarak okuma becerilerini güçlendirebilir.
- Öğrencilerin zorluk yaşadığı noktaların çoğunlukla sözcük düzeyinde yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda öğretim sürecinde özellikle B2 düzeyinden itibaren genel akademik amaçlı söz varlığına geçiş yapılması ve bu sürecin özel akademik amaçlı söz varlığıyla desteklenmesi faydalı olabilir. Böylece öğrencilerin akademik metinlere geçiş sürecinde yeni sözcüklerle karşılaşırken kendilerini daha güvende hissetmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

- Alexander, O., Argent, S., & Spencer, J. (2008). *EAP essentials: A teacher's guide to principles and practice*. Garnet.
- Allen, D. (2009). A study of the role of relative clauses in the simplification of news texts for learners of English. *System*, 37(4), 585-599. <https://doi:10.1016/j.system.2009.09.004>
- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni; öğrenme, öğretmen ve değerlendirme, tamamlayıcı cilt*, (çev. MEB Komisyonu). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Basturkmen, H., & Shackelford, N. (2015). How content lecturers help students with language: An observational study of language-related episodes in interaction in first year accounting classrooms. *English for Specific Purposes*, 37, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.08.001>
- Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
- Berardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69. <https://readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education*, 1, 27-37. <https://doi.org/10.18298/ijlet.268>
- Crossley, S. A., Allen, D., & McNamara, D. S. (2012). Text simplification and comprehensible input: A case for an intuitive approach. *Language Teaching Research*, 16(1), 89-108. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168811423456>
- Çelik, M. E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde okuma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar için Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 131-162). Pegem Akademi.
- De Chazal, E. (2014). *English for academic purposes*. Oxford University Press.

- Dereli, B. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe genel akademik amaçlı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4669>
- Ekici, Ö. K. (2016, 30 Aralık). Mavi ışığın karanlık yüzü. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*. https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/biltek_arsiv/589_2016_aralik_30.pdf
- Glass, R., & Oliveira, A. W. (2014). Science language accommodation in elementary school read-alouds. *International Journal of Science Education*, 36(4), 577-609. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.802057>
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 43-84. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1003
- Güral, M. (2020). *Uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İltar, L., & Açıık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.658073>
- Kaya M., & Avşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 476-492. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1135541>
- Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Konyar, M., ve Mercan, Ö. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin uyarlama: Sait Faik Abasıyanık öykülerinin A2 düzeyine uyarlanması. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 140-164. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.52827>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Özmen, C., & Kıran, A. (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde metin değiştirimi üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(2), 19-42. <https://doi.org/10.29228/ijlet.58220>
- Özyiğit, G. (2017, Şubat). Vitamin haplarındaki tehlikenin farkında mısınız? *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*. https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/2017_subat_btd_78_1.pdf

- Pearson (2022). *GSE Learning Objectives for Academic English*, <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/english/SupportingDocs/gse-learning-objectives/Adult-Academic-English.pdf>
- Rets, I., Astruc, L., Coughlan, T., & Stickler, U. (2022). Approaches to simplifying academic texts in English: English teachers' views and practice. *English for Specific Purposes*, 68, 31-46. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.06.001>
- Sandom, M. (2013). *Investigation into the efficacy of text modification: What type of text do learners Japanese authenticate?* (PhD thesis). Victoria University of Wellington.
- Sayar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe söz varlığının tespiti*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Stoller, F. L. (2016). EAP materials and tasks. K. Hyland ve P. Shaw (Ed.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* içinde (s. 577-591). Taylor & Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315657455-58>
- Swales, J. (2009). When there is no perfect text: approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 5-13.
- Tüfekçiöğlü, B. (2021). Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenler için akademik Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(1), 39-54. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.2>
- Tweissi, A. I. (1998). The effects of the amount and type of simplification on foreign language reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 191-204.
- Yaşar, E., Özden, M., & Toprak, S. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tömerler ve akademik başarı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2030>

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Komisyonu, Tarih: 08.10.2024, Sayı: 2024-4020-167
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: “Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

While the field of academic Turkish is still emerging, there is a growing recognition that students who complete general language courses often struggle with academic discourse when they begin their university studies. In response, Turkish teaching centers have introduced “Academic Turkish” courses since 2018, mainly targeting students at the C1 level or above. However, scholars have argued that academic skills should be integrated earlier, at the B1 and B2 levels, so that learners can gradually acquire the vocabulary and structures necessary for academic contexts. In the light of these considerations, the current study investigates the strategies employed by instructors in the process of adapting academic texts for the use of course materials and to determine the extent to which these adaptations correspond to the difficulties encountered by students.

The literature on second and foreign language pedagogy distinguishes between authentic and created texts, with the latter being artificially constructed to match specific language teaching goals (İltar Açıık, 2019, p. 324; Bölükbaş, 2015, p. 95). However, authentic texts are produced by native speakers for the daily use of native speakers. Therefore, they are valued for exposing learners to the natural use of language, but their complexity often surpasses the linguistic capacity of learners (Berardo, 2006, p. 64-65). Consequently, text adaptation, or modification, has been widely employed to balance authenticity with comprehensibility.

Studies in English for Academic Purposes have emphasized the importance of adapting texts to both linguistic and rhetorical features, yet the research has often focused exclusively on teachers’ strategies without considering students’ perceptions of difficulty (Crossley, Allen and McNamara, 2012, p. 91). In Turkish language education, research on text adaptation/modification has been largely limited to literary texts or general language

instruction, and little attention has been paid to academic Turkish. Thus, this study addresses a significant gap by systematically examining both instructors' modification practices and students' reading challenges within academic texts.

Adopting a qualitative research design, the study involved two groups of participants. The first consisted of 20 instructors working in the field of teaching Turkish as a foreign language, who were asked to adapt two academic reading texts to serve as supplementary reading materials for students at the beginning of the B2 level. The second group comprised 48 international students enrolled in B2 level courses at two universities in Istanbul. These students were given the same two texts in their original form and asked to underline words, sentences, or paragraphs they found difficult to understand. In the instructor phase of the study, data were collected through semi-structured interview forms, which included a text adaptation task and a demographic information form. For the student data, a demographic information form, a semi-structured interview form, and a student text-marking task were administered.

The data obtained through the research instruments were analyzed using content analysis. Semi-structured interviews conducted with instructors via Zoom were transcribed and coded, with recurring patterns grouped under broader themes. To ensure validity, two external experts reviewed the thematic categorizations. Inter-rater reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, resulting in a coefficient of 94.16%. Student data were analyzed by examining the text-marking tasks, with frequencies and percentages calculated in Excel and presented in tables. Responses from the semi-structured interviews were independently analyzed by the researchers and organized into themes to ensure reliability. To determine the relationship between instructors' adaptations and students' difficulties, all problematic items identified by students were compiled into an Excel database and overlaps as well as differences were calculated.

The findings reveal that instructors primarily engaged in form-related modifications (71.09% of all changes), with lexical-level strategies being the most frequent. These included *replacing less frequent words with more common equivalents*, *eliminating idiomatic expressions*, and *transforming sentences into more academic forms* through the use of formal suffixes. Other common strategies involved *splitting long sentences*, *simplifying grammatical structures*, and *rephrasing complex expressions*. Instructors also employed content-level modifications (21.84%), such as *deleting redundant information*, *adding explanatory phrases*, or *providing glossaries*. Less frequently, they *inserted visuals or tables* to clarify information. Cohesion-related strategies (7.06%) involved *the use of additional conjunctions*, *reordering sentences or paragraphs*, and *maintaining stylistic consistency throughout the text*.

From the student perspective, the majority of difficulties arose at the lexical level, confirming that vocabulary knowledge strongly influences comprehension of academic texts. In the first group of 24 students, a total of 369 difficulties were identified in the *Blue Light* text, the vast majority of which (352 cases, 95.39%) occurred at the word level, followed by 17 cases (4.60%) at the sentence level, with no paragraph-level difficulties reported. Similarly, in the second group of 24 students working with the *Vitamins* text, a total of 386 difficulties were

recorded, of which 362 (93.7%) were at the word level, 23 (5.95%) at the sentence level, and only one (0.25%) at the paragraph level. Overall, students marked a high number of unfamiliar words as barriers to understanding, and to a lesser extent, identified complex sentences and dense paragraphs as problematic.

Interestingly, there was significant overlap between the words instructors modified and those students found difficult, but also some discrepancies. While both groups identified certain words as challenging, students sometimes struggled with words that instructors left unchanged, likely because instructors considered these words contextually understandable. Overall, students tended to focus on individual word meanings, whereas instructors also consider collocational and contextual factors.

In conclusion, this research illustrates the complex process of adapting authentic academic texts for learners of Turkish as classroom materials. The results suggest that while instructors intuitively employ a wide array of strategies to make texts more accessible, there is a need for greater alignment with student-identified difficulties. By providing an empirically grounded checklist of strategies, the study not only enriches the literature on text modification but also offers practical guidance for teaching academic Turkish. Ultimately, these findings highlight the importance of bridging teacher practices with learner needs to foster more effective and inclusive academic Turkish instruction.