



İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖZGÜN VE DEĞİŞTİRİLMİŞ DİLSEL GİRDİ ÜZERİNE*

*Mustafa DURMUŞ***

ÖZET

Dil öğretiminde öğrenciye sunulan dilsel girdi (input) ve bu dilsel girdinin öğrenci tarafından anlaşılma (comprehension) düzeyi konuları, üzerinde önemle durulan çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu dilsel girdinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi biçimde sunulduğu önemli bir konudur. Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde öğrenebildiklerinin içinde, duyduğu veya maruz kaldığı bu dilsel girdiler, hedef dili ana dili olarak konuşanların doğal iletişim ortamlarında üretilmiş özgün (authentic) metinler olabildiği gibi, öğrenci kaygıları gözetilerek doğal yolla veya özgün metinleri hedef kitlenin yeterlilik düzeylerine göre değiştirim yoluyla üretilmiş *değiştirilmiş* (modified) metinler de olabilir. Değiştirilmiş metinler yine, *sadeleştirilmiş* (simplified) veya *genişletilmiş* (elaborated) metinler olarak sunulabilir. Yazıda, dil öğretim sürecinde okuduğunu anlamamanın önemi, özgün veya değiştirilmiş metin seçimi ve değiştirim türleri ele alınacaktır. Şunu da belirtmek gerekir ki, önerilen herbir metin türünün, ikinci/yabancı dil öğretim sürecinde tek ve mutlak kullanım sahası bulması mümkün görünmemektedir. Buna karşılık öğretim malzemeleri oluşturulurken, okuma metinlerinin özgün, sadeleştirilmiş ve genişletilmiş örneklerinden yararlanılarak, öğretim süreci zenginleştirilebilir. Çünkü, sadeleştirilmiş ve *genişletilmiş* metinler, öğrencilerin anlama düzeylerini yukarılara çekerek onların öğrenme güdülerini olumlu etkilerken; özgün metinler, sundukları doğal dil malzemesi nedeniyle, öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yazı, dil öğretim sürecinde otantik metinleri veya dönüştürülmüş metin türlerini ortaya çıkaran kuramsal özellikleri, bu türlerin birbirlerine göre yararlı bulunan veya anlamayı güçleştiren yönlerini konuyla ilgili oluşmuş temel literatüre de işaret ederek ortaya koymaktadır. Bu yönüyle yazı, dil öğretiminde öğrenciye sunulacak metinleri oluşturmak durumunda kalan öğretim elemanlarının, yayın evlerinde bu amaçla ilgili hedef kitleye yönelik metin oluşturmak durumunda kalan kişilerin uygulamalarına temel oluşturacak çerçeveyi ortaya koyan kuramsal ve tasviri bir çalışmadır.

* Bu çalışma, 2010-2011 akademik döneminde, TÜBİTAK Doktora Sonrası Araştırma Bursu ve Petrol Vakfı destek bursu sayesinde, İngiltere’de Oxford Üniversitesinde sürdürülen araştırmaların bir ürünüdür.

** Yrd. Doç. Dr., TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Elmek: mdurmus@etu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Metin değiştirimi, 6zg6n metin, sadeleştirilmiş metin, genişletilmiş metin, ikinci/yabancı dil 6ęretimi

ON THE AUTHENTIC AND MODIFIED INPUT IN THE SECOND/FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

In the language teaching, the subject of input presented to learners and comprehension level of these inputs by learners are one of the significant fields. Because of this, how these inputs are presented to learners are also important. These inputs learners exposed can be authentic texts which are produced in natural communication environment of those who speak target language as native language and also can be modified texts which are produced by modifying authentic texts according to proficiency level of target group or by natural way considering the anxiety of learners. Modified texts also can be presented as simplified or elaborated texts. In this paper, significance of reading comprehension, selection of authentic or modified text and types of modification in the process of language teaching will be discussed. It should be noted that it is not possible to find a particular usage area for each of these text types in the second/foreign language teaching process. However, while creating teaching materials, the teaching process can be enhanced by using authentic, simplified or elaborated texts because simplified and elaborated texts upgrade the level of learners and positively influence their learning motives. Authentic texts, because of their natural language material, help learners to practise their communication skills in the target language. The article reveals the theoretical features that produce authentic texts or types of modified texts, and the aspects of these text types that may be found beneficial or that make them difficult to understand by pointing to the principal literature on the subject. In this regard, the article is a theoretical and descriptive study that produce framework that provides basis for implementations of the publishers who have to prepare texts for target groups and of the faculty members who have to prepare texts for their second/foreign language learners.

Key Words: Text modification, authentic text, simplified text, elaborated text, second/foreign language teaching

GİRİŞ

Dil öğretiminde öğrenciye sunulan dilsel girdi (input) ve bu dilsel girdinin öğrenci tarafından anlaşılma (comprehension) düzeyi konuları, üzerinde önemle durulan çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu dilsel girdinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde hangi biçimde sunulduğu önemli bir konudur. Öğrencinin özellikle okuma-anlama, dinleme-anlama becerilerinin gelişmesinde kullanılan dilsel girdiler özgün veya değiştirilmiş (modified), uyarlanmış (adapted) olabilir. Özgün metnin hedef grubun dil yeterlik düzeyine göre *değiştirilmesi/uyarlanması* sonucunda da ortaya iki tür *değiştirilmiş* (modified)/*uyarlanmış* (adapted) metin çıkmaktadır. Bunlardan biri *sadeleştirilmiş* (simplified), diğeri de ‘genişletilmiş’ (elaborated) metindir (Oh, 2001; Ragan, 2006; Yano vd., 1994; Young, 1999). Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretim süreçlerinde öğretim materyalleri geliştirilirken sıkça bu iki temel biçimden birinin tercih edildiği görülür. Bu iki yaklaşım, aynı zamanda, konu üzerinde çalışan akademisyenleri, öğretmenleri, materyal hazırlayıcılarını, yayıncıları zaman zaman bir tercih yapmaya iten bir durumda ortaya çıkmaktadır. Zaidah ve Baskeran (2010)’ın ifade ettiği gibi, öğretim elemanlarının, mevcut akademik birikimden hareketle, hangi malzemenin daha uygun ve yararlı olacağını çoğunlukla kendisinin belirlediği görülmektedir.

Yöntem

Yazı, dil öğretim sürecinde otantik metinleri veya değiştirilmiş metin türlerini ortaya çıkaran kuramsal özellikleri, bu türlerin birbirlerine göre yararlı bulunan veya anlamayı güçleştiren yönlerini konuyla ilgili oluşmuş temel literatüre de işaret ederek ortaya koymaktadır. Bu yönüyle yazı, dil öğretiminde öğrenciye sunulacak metinleri oluşturmak durumunda kalan öğretim elemanlarının, yayın evlerinde bu amaçla ilgili hedef kitleye yönelik metin oluşturmak durumunda kalan kişilerin uygulamalarına temel oluşturacak çerçeveyi ortaya koyan kuramsal ve betimlemeli bir çalışmadır.

Tespitler ve Yorumlar

1. Dil Öğretim Sürecinde Dilsel Girdi ve Metin Seçimi

Dil edinim sürecinde insanın dili, tek bir yolla yani iletilen mesajları alarak veya *anlaşılır dilsel girdi* (comprehensible input)’ye maruz kalarak edinebileceği görüşü (Krashen, 1985, 2) yaygınlıkla kabul edilmektedir. Bu hükmü tekrarlayan Ellis (2003: 26)’e göre, dilsel girdi öğrencinin karşısına yazılı veya sözlü biçimde çıkabilir. Sözlü dilsel girdi durumu, karşılıklı etkileşim bağlamında (öğrencinin hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerle, öğretim elemanlarıyla veya bir başka öğrenciyle diyaloga girmesi vb. sırasında) veya tek taraflı söylem bağlamında (radyo dinleme veya film izleme sırasında) gerçekleşebilir. Bu noktada *dilsel girdi* (input, intake), öğrencilerin dil edinim sürecinde öğrenebildiklerinin içinde, duyduğu veya maruz kaldığı dilsel verilerdir. Öğrencilerin edinim sürecinde ortaya koydukları dilsel ürünler de bu *dilsel girdi* terimine analogi yoluyla *dilsel çıktı/ürün* (output) olarak ifade edilmektedir. İkinci dil edinimi alanında ve *dilsel girdi* konusunda önemli bir referans kabul edilen Krashen’in *anlaşılır girdi* kuramı, öğrencinin mevcut yeterlilik düzeyinin biraz üzerinde yapılar içeren dilsel girdiye maruz kalmanın, ikinci dil edinimi için gerekli ve yeterli sebep olacağını öne sürer (Richards ve Schmidt, 2002: 261). Krashen (1985), dilsel girdiyi anlaşılır kılmaya odaklı yaklaşımında iki çözüm ortaya

koymaktadır: Biri öğrenci tarafından bağlam kullanımı, diğeri de öğretim elemanı tarafından sadeleştirilmiş dilsel girdi kullanımıdır (Akt. Anani Sarab and Karimi, 2008: 195). İkinci dil ediniminde dilsel girdinin rolüne dair başka bazı temel yaklaşımlardan daha söz edilebilir. Bunlardan biri *dilsel girdi-etkileşim* (input-interaction) yaklaşımı, biri *evrensel dilbilgisi* (universal grammar) yaklaşımı, bir diğeri de *bilgi-işlem* (*bilginin işlenişi*) (information-processing) yaklaşımıdır (Gass, 1997: 86-103). *Görüşme stratejileri* (negotiation strategies) ise, Long (1983, 1985) tarafından dilsel girdiyi anlaşılır kılmak üzere ortaya konulan dikkate değer bir yaklaşımdır. Long'a göre (1985, 1996), dilsel girdi, etkileşimsel düzenlemeler yoluyla anlaşılır hale getirilebilir. Sözlü iletişimde görülen bu düzenlemeler, hiç anlaşılmayan veya kısmen anlaşılan dilsel girdi, **anlam müzakeresi** (meaning negotiation) yoluyla anlaşılır olsun diye, öğrenciler ve diyaloglarda onların karşısında yer alanlar tarafından anlaşılmanın önündeki zorlukları aşmak için ortaya konulan girişimlerdir. *Etkileşimsel değişimler* (interactional modifications), "açıklama talepleri", "onay ifadeleri", "kavrama onayı ifadeleri" ve "kendini/karşıdakini tekrar ifadeleri" gibi söylem hamleleridir (Alıntılan Anani Sarab and Karimi, 2008: 195).

Bütün bu teorik değerlendirmelerle birlikte, dil öğretim sürecinde, öğrencinin beklentileri, sahip olduğu yeterlilik düzeyi, öğrenim koşullarına dair temel veriler *gereksinim analizleri* (needs analysis)¹ ile ortaya konulmaktadır. Öğrencinin ve dil öğretim sürecinin önemli bir parçası olarak öğretim elemanlarının gereksinimlerine dair bu analizlerin sonuçları; öğretim programları, yaklaşımları ve teknikleri ile kullanılacak ders materyallerinin belirlenmesinde yön gösterici olarak önemli bir yere sahiptir. Okuma metinlerinin içeriğinin belirlenmesine dair bu yolla elde edilen verilerden hareketle, bazı metin türü önerileri ortaya konulmaktadır. Öğrenci, öğretim elemanı, yaklaşım ve kullanılacak okuma materyallerine dair analiz sonuçları, şüphesiz dil öğrenim (language learning) ve dil edinim (language acquisition) alanlarının ortaya koyduğu veriler ile birlikte değerlendirilmektedir. İkinci/yabancı dil öğrencileri için hazırlanan metinlerin seçimine dair bu alanlarda ortaya konulan verilerin odaklandığı noktaların en önemlilerinden biri, "öğrenimi olumlu etkileyen faktörler ve bu faktörlerin kolaylaştırıcı rolü" (Thornbury, 2011: 187) üzerinedir. Bu noktada metin seçiminde belirleyici olan bir diğer husus "ikinci dil öğreniminin doğası olarak kabul edildiği şekliyle öğrenimin analitik veya deneyimsel boyut taşıması ile ilgilidir. Buna göre ikinci dil öğreniminde ya geleneksel, kuralcı, belirli ön hazırlığa ve niyete dayalı yöntem ya da deneyimsellikten, tesadüflükten ve doğallıktan yana, kuralcı olmayan yöntem öncelenmektedir." (Thornbury, 2011: 192) Bütün bunların sonucunda ikinci/yabancı dil öğretiminde öğrencilere sunulan metin türleri olarak temelde iki tür metin ortaya çıkmaktadır: *Özgün metinler* (authentic texts) ve *değiştirilmiş metinler* (modified texts).

2. Özgün Metin Kullanımı

Dil öğretimi için son yıllarda yönlendirici ve etkin olarak yararlanılan yaklaşımlardan biri iletişimci yaklaşımdır. Chomsky'nin ortaya koyduğu dil yetisi (competence) ve dil kullanımı (performance) kavramlarının, dili tam olarak kavramakta ve açıklamakta yetersiz kalışı, bu saha da

¹ *Gereksinim analizleri* (needs analysis) ile ilgili bkz. Brown, James Dean (2009) "Foreign and Second Language Needs Analysis", (Ed. Michael H. Long and Catherine J. Doughty) *The Handbook of Language Teaching*, Blackwell Publishing Ltd., pp. 269-293.

çalışanları dilin iletişim yönü üzerinde düşünmeye itmiş, böylelikle dilde iletişim yetisi (communicative competence) kavramı gündeme gelmiştir. İletişim yetisi kavramını ilk kez kullanan Campbell ve Wales'in ardından, Hymes bu kavramı, bir dili ana dili olarak konuşanların dilbilgisel ve toplumdilbilimsel yetileri arasındaki ilişki ve etkileşimleri olarak ifade etmektedir. Hymes'in tanımlamasına göre iletişim yetisi, yalnızca doğuştan var olan dilbilgisel yetiyi değil, aynı zamanda, bu yetiyi birçok farklı durum ve olay sırasında kullanma yetisini de kapsamaktadır. İletişim yetisi kavramı da, dilin, gerçek olay ve durumlardaki kullanımı sırasında ortaya çıkan gerçekleşme sürecidir. Böylelikle, dilin iletişimsel yeti ve iletişimsel edim kavramları, bizi, dilin gerçek durum ve olaylar sırasındaki gerçek kullanımlarına götürmektedir (Lüleci, 2011: 541).

Hedef dilde sözlü ve yazılı iletişim becerilerini ön plana çıkaran iletişimsel yaklaşımın önemle üzerinde durduğu konulardan biri, dil öğretim sürecinde özgün malzeme kullanımudur. Özgün malzeme, ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş sözlü veya yazılı dil malzemeleridir. Swaffar (1985: 17)'ın ifade ettiği şekliyle özgün dil, amacı; bilgi vermek, ikna etmek, teşekkür etmek vb. anlamı, mesajı iletmek olan, dili ana dili olarak konuşanlar için, hatta aynı dili öğrenenlere yönelik kullanımlarla da genişletilebilecek olan dildir. Lee (1995: 324)'ye göre bu dil, öğretim amacıyla üretilmemiş olmaları, günlük meseleler ve etkinliklerle ilgili oluşları dolayısıyla öğrenciler için genellikle daha ilgi çekici bulunan dildir.

Mektuplardan, davetiyelere, resmî yazışmalardan konferanslara, telefon konuşmalarına kadar pek çok tür, biçim ve üslup özellikleri ile oluşturulmuş dil malzemesi büyük bir çeşitlilik içinde dil öğretim sürecinin kullanımına hazır durumdadır. Diğer taraftan, değiştirilmiş dil malzemeleri ile karşılaştırıldığında kolay erişilebilir, temin edilebilir olmaları özgün malzeme kullanımını kolaylaştırmaktadır (Lüleci, 2011: 545).

Sadeleştirme sürecinin, potansiyel olarak bazı olumsuzlukları içerebileceği, aşağıda örnekleri sıralanan bu tür bir dizi olumsuzluklar dolayısıyla özgün metinlerin yararlı dil malzemeleri olarak tercih edilebileceği yönünde ortaya konan çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim, sadeleştirme süreci, potansiyel olarak daha az anlaşılır metinler üretmek gibi, bazı istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarabilir. Örneğin, kullanım sıklığı yüksek sözcüklere bağımlı olmak, istemeyerek de olsa daha anlamsız sözcük kullanımlarına yol açabilir. Aynı şekilde sözcüklerin sadeleştirilmesi, daha karmaşık olan yoğun sözdizimsel yapıları beraberinde getirebilir. Bu durum, yazarlar sadeleştirme işlemini sezgisel yolla yapıyorsa özellikle de doğru olabilir (Crossley vd., 2012: 90).

Sınıfı yönelik olarak seçilen malzemeler için dikkat edilmesi gereken ölçütlerden biri, bu materyallerin motivasyon üzerindeki etkisi ile ilgilidir (Peacock, 1997: 152). Özgün metinlerin, zorluğu dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonlarını azalttığı şeklindeki yaygın görüşün aksine; öğrenimi eğlenceli hale getirmek ve bunun neticesinde daha fazla motive ederek, öğrencileri hedef dilin kültürüne daha fazla yaklaştırdığı ifade edilmektedir (Akt. Peacock, 1997: 144).

Yine, sadeleştirilmiş metindeki sınırlı söz varlığının yanı sıra, üretilen kısa ve basit cümleler, öğrenciyi, *özgün* hedef dile ait materyallerden uzaklaştıran “tutarsız, doğal olmayan” söylem şeklinde kendini gösterebilir; ayrıca, karmaşık cümlelerin oluşumu ile ortaya çıkan anlam ve ilişkiler, görünen o ki, kaybolabilir (Blau, 1982: 525;). Yano ve arkadaşları (1994: 191)'nın

Turkish Studies

ifadesiyle, öğrenciler, potansiyel olarak bilinmeyeceği düşünülen dilbilimsel unsurlardan arındırılmış metni anlasalar bile, bu tür metinden yapılan çıkarmalar, öğrencilerin sonuçta bilmesi gereken unsurlara mağruz kalmalarını da engelleyebilir. Honeyfield (1977) da, sadeleştirilmiş metinlerin, dilleri doğal yolla oluşturulmadığından, öğrenciler için daha zor olabileceği görüşünü savunmaktadır. Ona göre, sadeleştirilmiş metinde yapılan değişiklikler, okunabilirlik bakımından zayıflıklara yol açabilir; diğer yandan da okuyucuların, sadeleştirilmemiş metinler söz konusu olduğunda, okuma becerilerini geliştirmelerine yardım etmeyebilir.

Ayrıca, sadeleştirilmiş kolay metinler kısa vadede öğrencilerin anlama düzeyini artırırken, öğrencilerin neler yapabileceklerini görmelerine engel olabilmekte, onların uzun vadede kendine güvenlerine de zarar verebilmektedir. Yine aynı öğrenciler eğer sadece kolay okuyabildikleri metinleri okumayı sürdürürlerse, onların pratik yapmak ve stratejileri uygulamak için bir sebepleri de kalmayabilir. Öğrencilerin sadece daha zor metinleri okudukları sürece stratejik düşünmeyi hayata geçirebileceklerini de dikkate almak gerekmektedir (Ragan 2006).

Bu noktada, metin olarak özgün olanın öğrenci için özgün olamayabileceği yönündeki görüşü dikkate almakta yarar vardır. Widdowson'un belirttiğine göre, metin ile öğrenci arasında gerçek anlamda etkileşimin gerçekleşebilmesi, öğrencinin metne uygun cevap vermesi, metin karşısında uygun tepki ortaya koyması ile mümkündür (1984: 159-167). Özgün olarak üretilmiş dilsel malzeme, sınıf ortamına getirildiğinde, sınıf özgün bağlamsal koşulları sağlayamayacağından öğrenci (dinleyici veya okuyucu) için özgün olamaz. Çünkü, sınıf ortamındaki öğrenci, özgün dilsel malzemeyi üreten kullanıcı topluluğunun doğal bir üyesi değildir (Widdowson, 1998: 711). Lee (1995: 323-328)'ye göre, Widdowson'un bahsettiği uygunluk, öğrencinin malzemelere etkin ve bilişsel cevap vermesi, öğrencinin kabulleri ve yorumlamaları ile ilgilidir. Sunulan malzemelerin öğrenci için özgün olabilmesini sağlamak, ayrıca, öğrencilerin karakteristik özellikleri hakkında belirli duyarlılıklar ve esneklikleri gerektirmektedir.

Okuma materyallerinin dilinin ve içeriğinin sadeleştirilmesi, öğrencileri sadeleştirilmemiş hedef dil materyalleri için uygun olmayan okuma stratejilerine sevk edebilir (Honeyfield, 1977: 431). Yine Honeyfield (1977: 435)'in belirttiği gibi *sadeleştirilmiş* bir okuma parçası, uyumdan yoksunluğa sebep olabilir. Bu, özellikle de, kestirmede bulunmak gibi, o türden ilişkileri bilmeyi gerektiren belirli bir görevin söz konusu olduğu durumlarda sorun teşkil edebilir (Oh, 2001: 71).

3. Dil Öğrenim/Edinim Sürecinde Okuduğunu Anlamanın Önemi ve Değiştirilmiş (Modified) Dilsel Girdi Türleri

Krashen'in, insanın dili, iletilen mesajları anlayarak ve *anlaşılır dilsel girdi*'ye maruz kalarak edinebileceğini savunan 'anlaşılır dilsel girdi kuramı'nın, değiştirilmiş metin kullanımını savunanlar için önemli bir dayanak teşkil ettiği söylenebilir. (Crosley vd., 2007: 16) Krashen (1985)'e göre, dil, 'doğal bir düzende' ve mevcut dil becerilerinin biraz ötesindeki 'dilsel girdi'yi anlayarak edinilir. İkinci dil edinimi ile ilgili yayınlarda açık bir biçimde ortaya konulduğu gibi, edinim sürecinde mesajın öğrenci tarafından anlaşılması temel şart niteliğindedir (Tweissi, 1998: 191). Öğrencinin okuduğunu anlamasının önemine paralel olarak, okuduğunu anlama sürecindeki ilerleme eksikliğini gidermek üzere buna neden olan yapıların yerinde veya yanında söz konusu hedef kitle için anlaşılması muhtemel yapıların yer alması daha doğru kabul edilebilmektedir.

Turkish Studies

Nitekim bir metnin hedef grubun dil yeterlik düzeyine göre *değiştirilmesi* sonucunda ortaya iki tür *değiştirilmiş* (modified)/*uyarlanmış* (adapted) metin çıkmaktadır. Bunlardan biri *sadeleştirilmiş* (simplified), diğeri de ‘genişletilmiş’ (elaborated) metindir (Oh, 2001; Ragan 2006; Yano vd., 1994; Young, 1999).

Dil öğretiminde metin değiştirmenin kuramsal temellerine gerekçe oluşturan hususlar bulunmaktadır. Bunlardan biri öğrencinin yeterlilik düzeyi ile içerik arasındaki uyumun sağlanmasının gerekliliğidir. Krashen’in açıkça ortaya koyduğu gibi, dil, ‘doğal bir düzende’ ve mevcut dil becerilerinin biraz ötesindeki ‘dilsel girdi’yi anlayarak edinilir (internet kaynağı: 21). Bu noktada özellikle başlangıç ve orta düzey ikinci/yabancı dil öğrencilerinin düzeylerine uygun metinleri ana dilli ortamlarda üretilmiş metinler arasında bulmanın zorluğu karşısında çözüm üretmek zorunda kalan dil öğretim elemanları büyük bir çoğunlukla metin değiştirimi yoluna başvurmaktadır.

Metin değiştirimi gerekçelerinden bir diğeri, öğrencinin düzeyi ile metnin okunabilirlik düzeyi arasındaki uyumun sağlanmasıdır. Bu uyumun sağlanması ile birlikte hedef kitle üzerindeki bilişsel yükün hafifletilmesi amaçlanmaktadır (Crossley vd., 2012: 91).

Bir diğeri gerekçe öğrenci kaygısıdır. Kaygının diğeri dil becerilerinden ayrı bir olgu olup olmadığı, okuma ile ilgili kaygı ve okuduğunu anlama arasında ilişkinin olup olmadığı sorularına cevap arayan çalışmalar vardır. İleri düzeydeki ikinci dil öğrencileri üzerinde okuma ile ilgili kaygı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye yönelik yapılmış ilk çalışma, deneysel kanıtlarıyla birlikte, ileri düzeyde ikinci dil öğrencilerinin okuma kaygısı taşımadıklarını ifade etmektedir (Brantmeier 2005). Ancak, değiştirim işlemi (modification processing), yabancı sözcüklerin özellikle başlangıç ve orta düzey ikinci/yabancı dil öğrencileri üzerinde yarattığı hayal kırıklığı ile bu kişilerin uğraşmak zorunda olacağı dil yükünü azaltarak onların, parçanın esas anlamına odaklanmasına olanak tanır (Ragan, 2006).

Tabii bu yaklaşımlarda, hazırlanan materyallerin ortak hedefi anlaşılır ve okunabilir olma düzeyini olabildiğince yukarılara çekerken ve de öğrenci kaygısını azaltırken aynı zamanda hedef dile ve kültüre dair ilgi, öğrenme isteği uyandırmaktır. Bu noktada öğrencinin dilbilimsel ve kültürel yeterlilik düzeylerini geliştirmeyi hedefleyen söz konusu materyallerin, onların öğrenim sırasında ortaya çıkan kaygılarını azaltırken diğeri taraftan da onların hedef dili ve kültürü keşfetme arzularını artırması gerekir (Akt. Green and Youngs, 2001: 91).

Öğrencilerin, okuma malzemelerinin dilbilimsel karmaşıklığı ve içeriğin doğal zorluğu altında eziliyor olması; metinlerin anlaşılabilmesiyle birlikte müfredat bu metinlere dayandığında da sınıfta dersin işlenişinde ilerlemenin sağlanamaması düşüncesinin (Ragan, 2006; Toro, 2002) hem *sadeleştirme* (simplification) hem de ayrıntılandırma (elaboration) işlemleri için, bütün bu gerekçelerin ortak noktası olduğu söylenebilir.

3.1. Sadeleştirilmiş Dilsel Girdi

İkinci/yabancı dil ediniminde sadeleştirimin etkileri ve rolü; edebiyat eleştirmenlerinin, ikinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin dilbilimsel gereksinimlerine yönelik yazılı metinlerin edebi

değerlerinin korunmasını ve bunların yerlerine nelerin konulabileceğini sorguladıkları 1930'lu yıllara kadar uzanan ve üzerinde tartışmaların devam ettiği bir konudur (Leow 1997: 291).

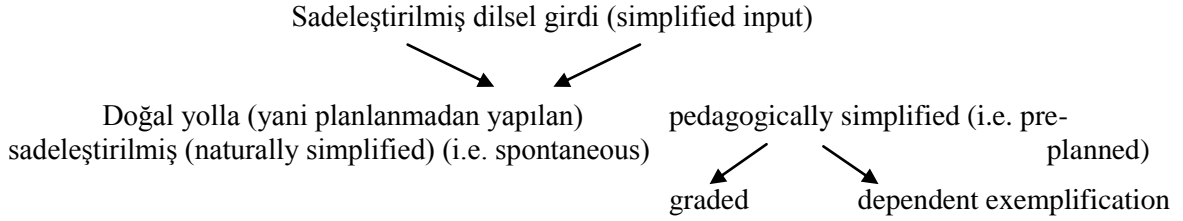
Terim olarak *sadeleştirme* (simplification), ikinci/yabancı dil öğrencilerine yönelik basitleştirilmiş okuma malzemesi veya başka tür malzeme üretmek amacıyla, kelime, bazen ayrıca yapı listesinden veya belirli dil bilgisi kurallarından yararlanarak, özgün materyallerin uyarlanması (adaptation) ve yeniden yazılmasıdır. Bu noktada amaç, dil bilgisel olarak hedef dildekenden daha az karmaşık yapılar üretmektedir (Richards and Schmidt 2002: 486). Daha genel anlamda sadeleştirme, dilbilgisel olarak hedef dildeki kurallardan daha az karmaşık olan kuralların kullanımı halinde neler olacağını tanımlamak amacıyla kullanılan bir terimdir (Richards and Schmidt 2002: 486). Bu noktada ikinci/yabancı dil öğrencisine sunulan metnin, karmaşık dilbilgisel özelliklerinin giderilmesine ek olarak anlaşılması güç söz varlığının kullanım sıklığı fazla olan sözcüklerle değiştirilmesi, yapısal özelliklerinin yanı sıra içeriğinin öğrencinin düzeyine göre oluşturulması esastır. Bu amaçla da sadeleştirilmiş metinler, ana dilli ortamda üretilmiş özgün metinler olabildiği gibi, bütün bu kaygılarla hedef kitlenin yeterlilik düzeyine göre, doğrudan oluşturulmuş metinler de olabilir. Aslında, Honeyfield (1977: 431)'in ifade ettiği üzere, temelde sadeleştirmenin iki türünden bahsedilebilir: dilin sadeleştirilmesi ve içeriğin sadeleştirilmesi. Diğer taraftan, Davies (1984)'in ortaya koyduğu gibi, sadelik/basitlik (simplicity) kavramının neyi karşıladığını tam olarak ortaya koymak da biraz zordur. Çünkü, dilbilimsel olarak sade/basit kabul edilen, psikolinguistik anlamda sade/basit olmayabilir.

Metin seçiminde belirleyici olan hususlardan birinin, ikinci dil öğreniminin doğasının gereği olarak kabul edildiği şekliyle, öğrenimin analitik veya deneyimsel boyut taşıdığı; buna göre ikinci dil öğreniminde ya geleneksel, kuralcı, belirli ön hazırlığa ve niyete dayalı yöntem ya da deneyimsellikten, tesadüflükten ve doğallıktan yana, kuralcı olmayan yöntemin öncelendiği (Thornbury, 2011: 192) yukarıda belirtilmişti. Bu çalışmada *sadeleştirilmiş dilsel girdi* (simplified input), Ellis (1983: 66)'in, Widdowson'dan alıntılı olduğu gibi, belirli bir niyete, ön hazırlığa bağlı olarak veya bağlı olmadan ortaya konmuş ürünleri ifade etmektedir.

Doğal yolla (naturalistic) üretilmiş dilsel ürünler içerisinde, hedef dili ana dili olarak konuşanlardan gelen doğal dilsel girdi, genellikle, “öğretmen konuşması” (teacher-talk)'nda olabileceği gibi “yabancı dil konuşuruna yönelik dil kullanımı” (foreigner talk) şeklinde; benzer durumda diğer ikinci/yabancı dil konuşurlarından gelen doğal dilsel girdi, “dillerarası/ortakdil”² kullanımı (interlanguage talk) şeklinde ifade edilmektedir. Sınıfıçi uygulamalarında yer alan öğrenciler de ikinci dil ediniminde iletişimde gerçek fırsatlar sunan bu tür dilsel girdilerle karşı karşıya kalabilir. Sınıfıçi uygulamalarında yer alan öğrenciler diğer taraftan, pedagojik sadeleştirilmiş dilsel girdi ile iki şekilde karşı karşıya gelebilir. Biri, düzeye göre oluşturulmuş dilsel girdi şeklinde olabilir. Bu, neyin sade/basit (simple) neyin karmaşık olduğunu belirleyebilmek için açık ölçütlere göre belirli bir düşünceyle sadeleştirilmiş dilsel girdinin yer

² Richards ve Schmidt (2002: 267)'in belirttiği gibi, *dillerarası/ortakdil* (interlanguage), dil öğrenim sürecindeki ikinci veya yabancı dil öğrencileri tarafından üretilen dil türüdür. Dil öğrenim sürecinde öğrenci dili, hedef dilde; a. ana dilinden kopyalanan alıntı unsurları, b. analogi yoluyla üretilen yapılarda olduğu gibi genişleyen unsurları, c. bilinen bazı sözcükler ve dil bilgisi kurallarından yararlanarak oluşturulmuş ifade kalıplarını içeren bazı farklı süreçlerden etkilenir. Öğrencinin bu süreçleri kullanarak ürettiği dil, ana dilinden ve hedef dilden farklılaştığı için, buna *dillerarası/ortakdil* (interlanguage) denilmektedir.

aldığı sözlü veya yazılı metnin hazırlanmasını gerektirir. Diğer, Widdowson'un *bağımlı örneklem* (dependent exemplification) olarak ifade ettiği, sözlü veya yazılı metinlerin, öğrencilerin hedef dilde belirli özellikler üzerindeki dikkatlerine odaklanmak şeklinde olduğu gibi hazırlanmasını içerir. Bütün bunlarla birlikte, dil öğretiminde sadeleştirilmiş dilsel girdi ile ilgili temel farklılıklar aşağıdaki gibi grafik halinde gösterilebilir (Ellis, 1983: 53-54).



İkinci/yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin düzeylerine göre sadeleştirilmiş metin oluşturmak zorunda kalan öğretim elemanları, bu tür pedagojik amaçlı sadeleştirme süreçlerinde çoğunlukla bilgisayar tabanlı olmayan, elle değiştirim kurallarına dayalı *sezgisel* (intuitive) sadeleştirme yöntemini seçmektedir (Allen, 2009: 595; Crossley vd. 2012: 91; Young, 1999: 350). Bu şekilde *sadeleştirme* yapmak durumunda kalan ikinci/yabancı dil öğretim elemanları, *sadeleştirmenin* miktarını ve dilbilimsel yönlerini belirlemede genellikle kendi muhakeme yeteneklerine, birikimlerine ve bir metni neler daha okunabilir yapar üzerine basit önsezelere güvenmektedirler. *Sadeleştirmeye* yönelik sezgisel yaklaşımın, yapısal yaklaşımla karşılaştırıldığında ne kadar yaygın olduğu bilinmese de ikinci/yabancı dil öğretimindeki metinlerin sadeleştirilmesi konusunda yayıncılar ve öğretim elemanları arasında en yaygın strateji olduğu söylenebilir (Crossley vd., 2011: 86). Bununla birlikte, söz konusu öğretim elemanları, okuma malzemelerinin zorluk düzeylerini belirlemede tutarlı olsalar da, tarafsız zorluk düzeyi ölçümleri ile karşılaştırıldığında, onların düzey belirlemeleri yetersiz ve eksik kalabilmekte; bu uygulama, eğer eğitim almamış kişiler tarafından yapılırsa da güvenilir olmaktan çıkabilmektedir (Aziz vd., 2010: 216). Bunun yanında, son yıllarda, metin sadeleştirmenin etkilerini araştırmaya yönelik olarak başarılar göstermiş diğer yaklaşımlar, korpus ve sayısal analiz kullanımlarını içermektedir³. Bu yaklaşımlar, özellikle sadeleştirilmiş ve özgün metinler arasındaki farkları araştırmada uygunluklarını kanıtlamıştır (Crossley vd., 2011: 93)⁴.

Metin sadeleştirmenin temel iki amacı vardır: 1. Metnin okunabilirlik düzeyini artırmak; 2. Okunan metnin anlaşılma düzeyini/oranını artırmak. Bir başka ifade ile okunan metnin anlaşılma düzeyini artırırken aynı zamanda hedef kitle üzerindeki bilişsel yükü hafifletmek (Crossley vd. 2012: 91). Birinci durumda örneğin uzun niteleyici ifadelerin yerine daha kısa niteleme sözcükleri

³ Konu ile ilgili olarak bkz. Crossley vd. (2007); Crossley vd. (2011); Crossley vd. (2012); Margarido, Paulo R. A. (2008) "Automatic Summarization for Text Simplification: Evaluating Text Understanding by Poor Readers", *Companion Proceedings of the XIV Brazilian Symposium on Multimedia and the Web Pages*, pp. 310-315.

⁴ Bu tür yaklaşımlar ve uygulama sonuçları için bkz. Crossley vd. 2007; Crossley, S.A. and McNamara, Danielle.S. (2008) "Assessing L2 Reading Texts at the Intermediate Level: An Approximate Replication of Crossley, Louwse, McCarthy & McNamara (2007)", *Language Teaching* 41, pp. 409-29.

kullanarak, cümlelerde ise karmaşık ve uzun ifade kalıplarının, cümleşiklerin yerine dilbilgisel açıdan daha basit ve kısa sözdizimsel parçalar kullanarak cümlelerin uzunluğunu azaltmak hedeflenmektedir. Bu süreçte söz konusu hedef dilbilgisel unsurların uzunlukları ile onların okunma hızları arasında bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. İkinci durumda okunan metnin anlama düzeyinde ele alınması söz konusudur ve öğrenci tarafından anlaşılmasının zor olduğu varsayılan hedef dilbilgisel yapıların hangi biçimlerde kullanılırsa anlamanın daha yüksek oranda gerçekleştiği üzerinde durulmaktadır. Sadeleştirilmenin okunulan metni anlamaya etkisi konusunda Tweissi'nin, *sadeleştirilmiş* metinlerin okuduğunu anlama konusunda olumlu etki yaptığı ancak bu etkinin metindeki *sadeleştirme* miktarından değil *sadeleştirme* türünden kaynaklandığı yönündeki tespiti, üzerinde durulması gereken bir husustur (1998). Bu noktada, öğrencinin ana diline ait özellikle söz varlığı ve söz dizimi düzeyindeki unsurların ikinci/yabancı dil öğrenimi/edinimi sürecinde nasıl etki yaptığının dikkatle belirlenmesi ve yapılacak değiştirim işlemleri sürecinde bunların hesaba katılması gerekir. Sunulan metinde, öğrenci için tanıdık unsurlarla yabancı unsurların dengesinin özenle belirlenmesi gerekir (Toro 2002). Krashen'ın ifade ettiği öğrenme sürecinde bu dengeyi sağlamak büyük önem taşır.

Pek çok sadeleştirilmiş metnin orijinal halinden kısa olduğu görülmektedir; o nedenle, cümlelerin bazı parçalarını atarak metin özetleme, sadeleştirme sürecinde potansiyel bir adımdır. Bu amaçla ortaya konulan bazı teknikler, özetleyici kısa metinler olarak sonuçlanan fakat hâlâ çok zor olan karmaşık cümleleri seçebileceği için, bu, sadeleştirme için yalnız başına yetersiz olabilir. Bazı araştırmacılara göre ise, metnin dilbilgisel özelliklerini değiştirerek yapılan sadeleştirmede genel baskı oranının, sadece düşen cümleler yoluyla elde edilmiş olanlardan daha yüksek bulunduğu görülmektedir (Petersen and Ostendorf, 2007: 69).

3.2. Genişletilmiş (Elaborated) Metin

Anadilli olmayan konuşurlar için sözlü veya yazılı metni *değiştirimi/uyarlama* sürecinin ortaya koyması gereken ideal uygulamanın; öğrencilerin, metinden öğrenme yoluyla ihtiyaç duydukları yeni dilbilimsel biçimleri atmadan ve de metnin özgün anlam bütünlüğünü zayıflatmadan onların anlama düzeylerini yükseltmek olduğu belirtilmektedir (Long and Ross, 1993).

Genişletim bu amaçla, ikinci dil/yabancı dil hedef kitlesinin anlama düzeyini artırmak üzere metne tekrar, açıklayıcı parça vb. ekleme yapma işlemidir. Sadeleştirme ile arasındaki temel fark, sadeleştirme sürecinin büyük ölçüde metindeki yabancı dilbilimsel unsurların hedef kitlenin anlama düzeyine uygun olarak metinden çıkarılması veya yine aynı amaçla onların yerine hedef kitlenin anlama düzeyine uygun biçimlerin tercih edilmesi (örneğin uzun sözdizimsel yapının bölünerek sunulması, kullanım sıklığı daha yüksek olan, dolayısı ile bilinmesi daha mümkün görünen sözcükle yer değiştirimi vb.). *Genişletimin* hem sadeleştirme işlemine hem de özgün malzemenin doğrudan sunulmasına karşı savunduğu temel yaklaşımların başında ikinci/yabancı dil öğrencisinin ihtiyacı olan verinin, anlamasını kolaylaştıracak bir bütün içerisinde sunulması gelmektedir. Diğer taraftan *ayrıntılılandırılmış* metinler, Yano ve arkadaşları (1994: 193)'nın ifade ettiği gibi, tekrarlar ve açıklayıcı unsurlarla bir taraftan özgün metinlerin karmaşıklığını sürdürmekte, aynı zamanda mesajın içeriğini ve yapıyı aydınlatarak, açık hale getirerek de bu olumsuzluğu ortadan kaldırmaktadır.

Ayrıca, *genişletilmiş* metinlerler, üstü kapalı göndermelerin çoğunu açık hale getirme ve bütünü anlamak için gereken arka plan bilgilerini/ön bilgileri sağlama noktasında yararlı olmalıdır. Metni ‘açıklama yoluyla genişletilme’ (elaboration) yine, kesin olmayan veya yanlış olan ön bilgiler söz konusu olduğunda, daha düşük beceri düzeyindeki okuyucularla ilgili zorlukları hafifletmeye de yardım edebilir (Ragan, 2006).

Daha yavaş ifade etme, açık telaffuz, baskılı tonlama, açıklama/yorumlama, eş anlamlı yapı kullanma ve başka sözcüklerle ifade etme, kendini tekrarlamak ve seçimsel sözdizimsel işaretlerin (sıfat fiil cümlecığı ve tümleçler vb.) rica edilmesi gibi özellikler yüzey yapıyı ne sadeleştirir ne de karmaşıklaştırır; yalnızca anlamın açıklığa kavuşturulmasıdır ve iletişimin şifrelerini daha iyi çözmeleri için dinleyiciye/okuyucuya yardım eder. Bu noktada, Parker ve Chaudron’a göre, bu süreçte yapısal eklemelerin yanı sıra, temel tematik ilişkilerin açıklığa kavuşturulması esastır; ayrıca, sadeleştirilmiş söz dizimi ve söz varlığı biçiminde sunulan dilbilimsel sadeleştirmenin aksine *genişletime* dayalı değiştirim ve iletişimin tematik yapısının açık bölümlendirmesi, anlamayı artırmaktadır (Parker ve Chaudron’dan akt. Oh, 2001: 70).

Genişletimin yapısal süreçlerinden biri olarak sözcük düzeyinde, sadeleştirmede olduğu gibi silerek değil; bilinmeyeceği varsayılan sözcüğün yerine o sözcüğü koruyarak onunla birlikte kolay anlaşılacağı varsayılan eş anlamlısını (high-frequency "basic" vocabulary items) birlikte kullanarak yapılır. Bu süreçte hedef sözcük korunur ve daha kolay olduğu varsayılarak metne dahil edilen sözcük ipucu olarak metne taşınır. Burada amaç öğrencinin söz varlığına, orijinal biçimi koruyarak cümleyi anlamasını kolaylaştıracak unsurları anlaması ve hatta eş anlamlısını metne dahil ederek sözcük bilgisini geliştirmesine daha fazla katkıda bulunmaktır. Bundan dolayı *ayrıntılılandırılmış* cümle her zaman iki sözcük daha uzundur. Bu da okuma zamanını, söz konusu uzunluk dolayısıyla olumsuz etkilemektedir. Bu yaklaşım da, cümle uzunluğu ile ortalama okuma süresi arasında doğrudan/doğru orantılı bir ilişki olduğu varsayımına dayanmaktadır. cümle düzeyinde ise, bir cümlecığın/ifadenin eklenmesi, tekrarı veya bütün bir cümlenin başka sözcüklerle açıklanması yoluyla cümleler arası düzeyde modifikasyon yapılmaktadır (Urano 2000).

Ragan’a göre *genişletilmiş* metin, daha kolay anlaşılır bir okuma olanağı sunarken, diğer taraftan da okumayı ilginç ve incelikli yapan metnin doğal gizemini dışarıda bırakır. Kintsch’ten alıntılanarak Ragan (2006), yeterli ön bilgiyle, metindeki boşlukların aslında öğrenmeye teşviği artırdığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, çok açık bir biçimde oluşturulmuş metinler sıkıcı olabilir.

Sonuç

Dil edinim sürecinde insanın dili, tek bir yolla yani iletilen mesajları alarak veya *anlaşılır dilsel girdi* (comprehensible input)’ye maruz kalarak edinebileceği görüşü, dil öğretim araçlarının içeriğinin oluşturulmasına yön veren en önemli görüşlerdendir. Öğrencilerin dil edinim sürecinde öğrenebildiklerinin içinde, duyduğu veya maruz kaldığı bu dilsel veriler, hedef dili ana dili olarak konuşanların doğal iletişim ortamlarında üretilmiş özgün metinler olabildiği gibi, öğrenci kaygıları gözetilerek doğal yolla veya özgün metinleri hedef kitlenin yeterlilik düzeylerine göre değiştirim

yoluyla üretilmiş değiştirilmiş (modified) metinler de olabilir. Değiştirilmiş metinler yine, sadeleştirilmiş veya *genişletilmiş* metinler olarak sunulabilir.

Dil öğretiminde özgün metin kullanımının gerekliliği üzerinde duran çalışmalar ve onların dayandığı temel argüman, dil öğretim sürecinin nihai amacının hedef dilde sözlü ve yazılı iletişim becerileri geliştirmek olduğuna göre, öğrencilerin mümkün olduğu ölçüde hedef dile ait sözlü ve yazılı malzemeye maruz kalmasını sağlamanın önemiyle yakından ilgilidir. Bir başka ifade ile, öğrenciler özgün malzemeler sayesinde gerçek dille karşılaşmış olmaktadır. Diğer taraftan özgün malzemeler aracılığıyla hedef dile ve kültüre dair olumlu motivasyon sağlandığı yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Bunlara ek olarak, sadeleştirilmiş metinlerin içerdikleri sınırlı söz varlığı ve karmaşık dilbilgisel yapıların, öğrencilerin maruz kalmaları gereken sözcüksel ve dilbilgisel yapılardan yoksun olmaları dolayısıyla, yine, özgün malzemelerin çokça tercih edildiği görülmektedir. Özgün dil malzemelerinin, öğrencinin hedef dildeki yeterlilik ve bilgi düzeyine uygun olarak seçilmesi halinde, bu kişilerin hedef dile yönelik iletişim becerilerinin geliştirilmesi mümkün olabilir. Özgün metinlerin, başlangıç ve orta düzey öğrencilerinin mevcut yeterlilik düzeylerine uygun olmadığı düşüncesi, büyük ölçüde, bu seçimin doğru yapılmadığı yönündeki tespitlere veya yapılamayabileceği yönündeki kaygılara dayanmaktadır. Sürekli kolay ve yapay malzemeye maruz kalan öğrenciler kısa vadede anlama başarıları göstermiş olsalar bile, hedef dilde uzun vadeli başarılar gösteremeyebilir. Yukarıda ilgili çalışmalara yapılan atıflarla örneklendirildiği gibi, doğru ve yerinde seçimlerle sunulan özgün metinler, öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmelerine beklenenin üzerinde olumlu katkılar sağlayabilir. Değiştirilmiş metinlerin ‘yapay’ niteliklerinin aksine gerçek kişiler tarafından, gerçek durumlarda ve iletişim ortamlarında üretilmiş malzemeler, dikkatle seçildiği takdirde, yalnızca ileri düzeyde değil orta düzeyde hatta başlangıç düzeyindeki öğrenciler için de, ikinci/yabancı dil öğretim sürecinin yararlı ve gerekli malzemeleri olarak kullanılabilir.

Sadeleştirilmiş metinler; hedef kitlenin yeterlilik düzeylerine göre metinlerde cümlelerin kısaltılması, özetlenmesi, bölünmesi, bazı unsurlarının atılması, bilinmeyeceği varsayılan unsurların bilineceği varsayılan unsurlarla değiştirilmesi gibi sözdizimsel; öğrencinin düzeyine göre bilinmeyeceği varsayılan sözcüklerin bilinebileceği varsayılanlarla değiştirilmesi, kullanım sıklığı düşük olan sözcüklerin kullanım sıklığı yüksek olanlarla değiştirilmesi gibi sözcüksel yapı değişikliklerini ortaya çıkarır. Özellikle başlangıç ve orta düzey dil öğrencileri için yararlı bulduklarını gösteren çok sayıda uygulamalı çalışma, dil öğretim sürecinde en yaygın metin oluşturma yönteminin sadeleştirmeye dayandığını da göstermektedir.

Genişletilmiş metinler, öğrencinin anlayamayacağı varsayılan özgün biçimleri koruyarak, bu biçimlerle birlikte öğrencinin içeriği anlamasını sağlamak üzere, dilbilgisel olarak öğrencinin anlayacağı paralel biçimleri bir arada sunan metinler üretir. Özgün sözcüğün veya ifadenin, aynı anlamı karşılayan kullanım sıklığı yüksek biçimiyle birlikte verilmesi, ilgili bölümde atıf yapılan bazı uygulamalı çalışmalarda gösterildiği haliyle, dil öğretim sürecinde yararlı bulunmuştur.

Dil öğretiminde öğrenciye sunulan özgün, sadeleştirilmiş ve genişletilmiş metinlerle bu metinlerin öğrencilerin okuduklarını anlamaları üzerindeki etkilerine dair ortaya konulan çalışmaların sonuçları, konuya dair bir tutarsızlığı işaret ediyor görünmektedir. Değiştirilmiş metinlerle ilgili bu tutarsızlık görüntüsünü, metinlerdeki değiştirilmiş söz varlığı ve söz dizimine

yönelik potansiyel dezavantajları işaret ediyor şeklinde düşünmek mümkündür (Kim and Snow 2009: 133).

Bu çalışma, dil öğretim sürecinde özellikle okuma metinlerinin öğrencilere hangi biçimlerde sunulduğunu, konuyla ilgili uluslararası nitelikteki temel kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayanarak ortaya koymayı hedeflemektedir. Burada, özellikle değiştirilmiş metinlerle ilgili bölümlerde ortaya konulan hususlar, dilbilimsel gerekçeleri ve uygulama basamakları dolayısıyla, bir dilin tarihi metinlerinin o dili ana dili olarak kullanan çağdaş okurlar için veyahut yine yetişkinlere yönelik oluşturulan metinlerin çocuklar için değiştirim süreçlerine de ışık tutabilecek niteliktedir. Gerek yetişkinler için üretilmiş metinlerin çocuklara yönelik değiştirim işlemlerinde gerek ana dili konuşurları için hazırlanmış tarihî metinlerin aynı dilin çağdaş konuşurları için değiştirilmesinde yapılan değiştirim işlemine sadeleştirme adının verildiği görülmektedir. Metin değiştirimi konusunda literatürün büyük ölçüde dil öğretimi alanında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuyla ilgili çalışmak isteyen kişiler, doğal olarak dil öğretimi alanında ortaya konulmuş olan temel kuramsal çerçeveyi ve terimleri göz ardı edemeyecektir. Bir başka ifade ile dil öğretimi alanında oluşan literatür yukarıda bahsedilen amaçlarla metin değiştirmek isteyen kişilere yol gösterecek en zengin alandır. Dil öğretimi alanının ortaya koyduğu verilere göre, sadeleştirme, metin değiştiriminin, uygulamada ayrılan türlerinden biridir. Sadeleştirmede genel olarak ortaya çıkan metin, değiştirimde kullanılan özgün metinden daha kısadır. Çünkü bu süreçte bazı uzun sözdizimsel yapılar kısaltılırken ve de bazı sözcükler, sözcük grupları ile cümleler metinden çıkarılırken sonuç olarak sadeleştirilmiş metin, bunun için esas alınan özgün metinden daha kısa hale getirilmiş olmaktadır. Özgün metinde yer alan ve ikinci/yabancı dil öğrencisi için anlamının önünde engel görülen sözcükler ile ifadelerin açıklama yoluyla genişletildiği de görülmektedir. Bu durumda, değiştirilmiş metin, bunun için esas alınan özgün metinden daha uzun olmaktadır. Ortaya çıkan bu metin için sadeleştirilmiş değil *genişletilmiş* metin demek daha doğru olacaktır. Sonuç olarak metin değiştirimi ile sadeleştirmenin karıştırılarak kullanıldığı görülmektedir. Metin değiştirimi uygulamaları, çok geniş bir alanda ortaya konulmaktadır. Bir taraftan, ikinci/yabancı dil ediniminde sadeleştirmenin etkileri ve rolü; edebiyat eleştirmenlerinin, ikinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin dilbilimsel gereksinimlerine yönelik yazılı metinlerin edebî değerlerinin korunmasını ve bunların yerlerine nelerin konulabileceğini sorguladıkları 1930'lu yıllara kadar uzanırken; diğer taraftan, bugün dil öğretimi alanında konuyla ilgili ortaya konulan kuramsal bilgiler, metin değiştirimi konusunda diğer alanlarda yapılacak uygulamalara yol gösterecek niteliktedir. Yazı, ikinci/yabancı dil öğretiminde öğrenciye sunulacak metinler konusunda temel kuramsal bilgileri, doğrudan, ortaya koyarken; dolaylı olarak da, aslında daha geniş bir alanı ilgilendiren metin değiştirimi konusunda önemli olduğu düşünülen kuramsal çerçeveyi ve işlem farklılıklarını işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- ALLEN, D. (2009). "A Study of the Role of Relative Clauses in the Simplification of News Texts for Learners of English". *System*, 37, 585–99.
- ANANİ SARAB, M. R. and Karimi, M. (2008). "The Impact of Simplified and Interactionally Modified Input on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners". *Human Sciences*, 56, 29-42.
- AZİZ, Anealka, FOOK, C. Y. and ALSREE, Z. (2010). "Scientific Structural Changes within Texts of Adapted Reading Materials". *English Language Teaching* 3, 216-223.
- BLAU, E. K. (1982). "The Effect of Syntax on Readability for ESL Students in Puerto Rico". *TESOL Quarterly* 16/4, 517-528.
- BROWN, J. D. (2009). "Foreign and Second Language Needs Analysis". In Michael H. Long and Catherine J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (269-293). Blackwell Publishing Ltd..
- CROSSLEY, S. A., ALLEN, D. and MCNAMARA, D. S. (2011). "Text Readability and Intuitive Simplification: A Comparison of Readability Formulas". *Reading in a Foreign Language* 23/1, 84-101.
- CROSSLEY, S. A., MCCARTHY, P. M., LOUWERSE, M. M. and MCNAMARA, D. S. (2007). "A Linguistic Analysis of Simplified and Authentic Texts". *The Modern Language Journal* 91, 15-30.
- CROSSLEY, S.A. and MCNAMARA, D.S. (2008). "Assessing L2 Reading Texts at the Intermediate Level: An Approximate Replication of Crossley, Louwerse, McCarthy & McNamara (2007)". *Language Teaching* 41, 409–29.
- CROSSLEY, S.A., ALLEN, D., and MCNAMARA, D. S. (2012). "Text Simplification and Comprehensive Input: A Case for Intuitive Approach". *Language Teaching Research* 16/1, 89-108.
- DAVIES, A. (1984). "Simple, Simplified and Simplification: Whai is Authentic?". In J. Charles Alderson and A. H. Urquhart (Eds.). *Reading in a Foreign Language* (181-198). London: Longman.
- DE TORO, R. O. (2002). "Text Modification in Foreign Language Teaching". [Setting the Agenda: Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education conference](#) 24-26 June 2002. [Online] : <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/1313> adresinden 19.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- ELLİS, R. (1983). "Naturally Simplified Input, Comprehension and Second Language Acquisition". In M. L. Tickoo (Eds.) *Simplification: Theory and Application* (53-68). SEAMEO Regional Language Centre.
- ELLİS, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- GASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

- KİM, Young-Suk and SNOW, Catherine E. (2009). "Text Modification: Enhancing English Language Learners' Reading Comprehension". In Elfrieda H. Hiebert and Misty Sailors (Eds.), *Finding the Right Texts: What Works for Beginning and Struggling Readers*, The Guilford Press, 133-146.
- LEE, W. Y. (1995). "Authenticity Revisited: Text Authenticity and Learner Authenticity". *ELT Journal* 49/4, 323-328.
- LEOW, R. P. (1997). "Simplification and Second Language Acquisition –Review of Resources–". *World Englishes* 16/2, 291-296.
- LÜLECİ, M. (2011). "Gerçekleşsek de mi, Öğretsek? Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme", III. Uluslar arası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı 26-29 Mayıs 2010, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu Yay., 541-553.
- MARGARİDO, P. R. A. (2008). "Automatic Summarization for Text Simplification: Evaluating Text Understanding by Poor Readers", *Companion Proceedings of the XIV Brazilian Symposium on Multimedia and the Web Pages*, 310-315.
- OH, S. Y. (2001). "Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: Simplification Versus Elaboration". *Tesol Quarterly* 35/1, 69-96.
- PEACOCK, M. (1997) "The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners", *ELT Journal* 51/2, 144-156.
- PETERSEN, S. E. and OSTENDORF, M. (2007). "Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis". *Speech and Language Technology in Education*, 69–72.
- RAGAN, A. (2006) "Using Adapted Text in ELL Classroom", The ELL Outlook March/April, [Online] : http://www.coursecrafters.com/ELL-Outlook/2006/mar_apr/ELLOutlookITIArticle1.htm adresinden 19.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- RICHARDS, J. C. and SCHMİDT, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching And Applied Linguistics*, Longman.
- SWAFFAR, J. K. (1985). "Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model". *The Modern Language Journal* 69/1, 15-34.
- THORNBURY, S. (2011). "Language Teaching Methodology". In James Simpson (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 185-199), Routledge.
- TWEİSSİ, A. I. (1998). "The Effects of the Amount and the Type of Simplification on Foreign Language Reading Comprehension". *Reading in a Foreign Language*, 11, 191–206.
- URANO, K (2000). *Lexical Simplification And Elaboration: Sentence Comprehension And Incidental Vocabulary Acquisition*, Hawai: University of Hawai A Thesis of Master of Arts in English as a Second Language. [Online] : adresinden 19.04.2011 tarihinde indirilmiştir.

-
- WIDDOWSON, H. G. (1984) "Context, Community, and Authentic Language". *TESOL Quarterly* 32/4, 705-716.
- WIDDOWSON, H. G. (1984) "The Authenticity of Language Data", *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press, pp. 159-167. [Online]: http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/library_classics/AppLing_c12.pdf?cc=global adresinden 19.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- YANO, Y., LONG, M. H. and ROSS, S. (1994). "The Effects of Simplified and Elaborated Texts on Foreign Language Reading Comprehension". *Language Learning* 44, 189–219.
- YOUNG, D. J. (1999). "Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice?". *Modern Language Journal* 83, 350–366.
- ZAİNAL, Z. and BASKERAN, P. (2010) "A Comparative Study Of Reading Authentic and Non-Authentic Text", pp. 1-7. (Unpublished) [Online]: adresinden (http://eprints.utm.my/11075/1/A_Comparative_Study_Of_Reading_Authentic_And_Non-Authentic_Text.pdf 15.09.2012 tarihinde indirilmiştir