



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜ: B2
DÜZEYİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME**

Yasemin AŞCI

Doktora Tezi

Ankara, 2019

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜ: B2 DÜZEYİNDE
OKUMA VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME

Yasemin AŞCI

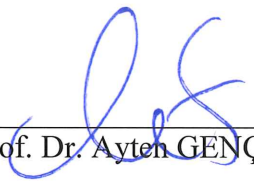
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

Yasemin AŞCI tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme” başlıklı bu çalışma, 24/01/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Ayten GENÇ (Başkan)



Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Danışman)



Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR



Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY



Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır..

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

24/01/2019

(İmza)

Öğrencinin Adı SOYADI


Yasemin AŞCI

¹"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolleri çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

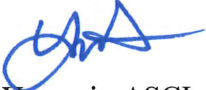
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ danışmanlığında tarafımdan retildeğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

24/01/2019

İmza


Yasemin AşCI

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecim boyunca tüm yoğunluğuna rağmen, bana her zaman kıymetli vaktini ayıran, çalışmalarım konusunda beni sürekli olarak motive eden, sabırla beni bu zorlu süreçte yönlendiren, her konuda konuşabildiğim çok değerli hocam Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ'ye tüm desteğinden dolayı teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Tez izleme komitemde yer alan, tezimin yazım ve uygulama aşamalarına yönelik yapıcı eleştiriler ve öneriler ile desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ayten GENÇ ve Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ATABEY'e teşekkürlerimi sunarım. Tezimin içeriği ve uygulamaya yönelik çalışmalar konusunda vakit ayırarak bana yol gösteren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Erol BARIN'a teşekkür borçluyum. Tez savunma jürimde bulunan, olumlu tutumu ile süreci kolaylaştıran Doç. Dr. Öğr. Üyesi Sema ASLAN DEMİR'e teşekkür ederim. Çalışmamın yöntem kısmı ve analizler konusunda kendisine danışmak istediğimde isteğimi geri çevirmeyip yardımını esirgemeyen ve tez savunma jürimde yer alarak beni mutlu eden Dr. Öğr. Üyesi Sema SULAK'a çok teşekkür ederim.

Tezimin deneysel uygulama aşamasını gerçekleştirmem konusunda izin verip yardımcı olan, Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER müdürü Dr. Öğr. Üyesi Muhittin TURAN'a, aynı birimde görev yapmakta olan ve her türlü desteğini benden esirgemeyen Öğr. Gör. Melek Ceren ÇAKIR, Öğr. Gör. Ali YUMURTACI ve Öğr. Gör. Sefa TOPRAK'a, Karabük Üniversitesi TÖMER müdürü Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KUNDAKÇI ve bu birimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarına, Sakarya Üniversitesi TÖMER müdürü Doç. Dr. Alparslan OKUR'a, ders içi uygulamalar için yardımcı olan müdür yardımcısı Öğr. Gör. Erdal ÖZCAN'a ve bu birimde görev yapan öğretim elemanlarına çok teşekkür ederim. Doktora programına başladığım günden bu yana, çalışmalarımı yürütebilmem için her türlü desteği sunan yükseköğretim müdürüm Dr. Öğr. Üyesi Hikmet YAZICI'ya da teşekkür borçluyum. Ayrıca tez çalışmaları yaparken zorlandığım anlarda pozitif ifadeleriyle beni rahatlatan ve motive eden öğretim elemanı arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi her konuda yanımda olan, her zaman başarılı olabileceğime inanan, doktora programını kazandığımda çok mutlu olan canım babam Kemal AYDEMİR ve canım annem Seyran AYDEMİR'e, uzakta olsalar da her

daim motive edici konuşmalarıyla yanımda olan canım ablalarım Sibel NENNİ ve Semra BİRGE'ye ve tek abim Yavuz AYDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Son olarak, evlendiğimiz günden beri yoğun çalıştığım zamanlarda bile yardımcı olarak sabır gösteren, her konuda yanımda olduğunu hissettirip, tüm zorlukları beraber göğüsleyebileceğimizi gösteren biricik hayat arkadaşım Ziya AŞCI'ya yürekten teşekkür ederim.



ÖZET

AŞCI, Yasemin. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme, Doktora Tezi, Ankara, 2019.

Yabancı dil öğretiminde dilin çeşitli özelliklerini yansıtan özgün öğretim malzemelerinin kullanımı önemli bir husustur. Bu doğrultuda özetlenmemiş ya da sadeleştirilmemiş yazınsal türlerin öğretim amaçlı kullanımı da önem taşımaktadır. Nitekim bu öğretim malzemelerinin beceri gelişimini desteklediğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda ders süresine oldukça uygun olduğu belirtilen tür öyküdür. Yabancı dil öğretiminde yirminci yüzyıl itibarıyla yaygın şekilde kullanılan öykülerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yararlar sağlayacağı açıktır. Bu doğrultuda çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitabına ek malzeme olarak öykünün bütünleşik beceriler olduğu belirtilen okuma ve yazma becerisi gelişimine katkısı sorgulanmıştır. Çalışmada amaç, B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamaya yönelik öğretim malzemesi olarak özgün öykü kullanımınıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılabilecek, ölçütler doğrultusunda seçilen öykülere, okuma ve yazma etkinlik planları ve çalışma kâğıtlarına yer verilmiştir. Öykü ile okuma ve yazma becerisi geliştirmeye yönelik bir kanıya varmak amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modelinin öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninden faydalanılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının Sait Faik Abasıyanık'ın *İpekli Mendil* adlı öyküsünü iki ders saati süresinde okuması ve araştırmacı tarafından hazırlanan *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu*'ndaki soruları yanıtlaması istenmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından deney grubundaki öğrenenlere 4 farklı öykü okutulmuş ve çeşitli okuma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Deneysel uygulama sonrasında, iki grubun öntestte okudukları öyküyü tekrar okuyup formu cevaplamaları istenmiştir. Öntest ve sontestte elde edilen veriler IMB SPSS 21 veri analiz programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisinin kontrol grubundaki öğrenenlere kıyasla daha çok geliştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, çalışmada öykünün okuma ve yazma becerisi geliştirmede ek öğretim malzemesi olarak kullanılabileceği istatistiksel olarak kanıtlanmıştır. Ayrıca, Türk Edebiyatı'nın önemli yazınsal türlerinden biri olan

öykü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün şekilde bir öğretim malzemesi olarak kullanıldığında, B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisi gelişimine katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Öğretim Malzemesi, Öykü, Okuma ve Yazma Becerisi.



ABSTRACT

AŞCI, Yasemin. Story in Teaching Turkish as a Foreign Language: Improving Reading and Writing Skills at Level B2, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2019.

The use of original teaching materials that reflect the various characteristics of language in foreign language teaching is an important issue. For this purpose, it is also important to use literary types that are not summarized or simplified. As a matter of fact, there are studies showing that these teaching materials support skill improvements. In these studies, the type being stated to be quite appropriate to the duration of the course is story. It is obvious that the stories used extensively in foreign language teaching in twentieth century will provide benefits in teaching Turkish as a foreign language. In this respect, in the study, as an additional material to coursebook the contribution of story to reading and writing skills which are defined as integrated skills was questioned in teaching Turkish to foreigners. The aim of the study is the use of original form of story as a teaching material to contribute to the development of reading and writing skills of B2 level students. To this purpose, the study included stories selected in terms of criteria, reading and writing activities and studying papers that will be able to be used at Teaching Turkish Centers. In order to make inference for improving reading and writing skills through story, pretest-posttest control group design of the true trial model of the quantitative research methods was used. Prior to the experimental application, experimental and control groups were asked to read Sait Faik Abasıyanık's story *Silk Handkerchief* within two course hours and to answer the questions on *Reading Comprehension and Writing Form* prepared by the researcher. After that, the researcher had four different stories read in the experimental group and various reading and writing activities were done. At the end of the experimental application, both groups were asked to read the same story and to answer the questions on form again. Then, the datum obtained in pretest and posttests were analyzed through IBM SPSS 21 data analysis program. According to the analysis results, it was realized that students' reading and writing skills in experimental group is more improved compared to the students in the control group. In conclusion, it was statistically proven that story could be used as an additional teaching material in improving reading and writing skills. In addition, it has been concluded that when the

story, which is one of the important literary genres of Turkish Literature, is used originally as a teaching material in teaching Turkish as a foreign language, it can contribute to B2 level students' reading and writing skills improvement.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Material, Story, Reading and Writing Skills.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
TABLOLAR DİZİNİ	xv
GRAFİKLER DİZİNİ	xvii
GİRİŞ	1
Problem	8
Amaç	9
Önem.....	12
Sınırlılıklar	15
1. BÖLÜM: YAZINSAL BİR TÜR OLARAK ÖYKÜ	17
1.1. Öykünün Ayırt Edici Özellikleri.....	21
1.1.1. Gerçeklik	25
1.1.2. Kısalık	26
1.1.3. Çeşitlilik	27
1.1.4. Evrensellik.....	29
1.1.5. Okunabilirlik ve Akıcılık	30
1.1.6. Hatırlanabilirlik.....	31
1.1.7. Dilsel Model.....	32
1.1.7.1. Dil Farkındalığını Artırma.....	33
1.1.7.2. Bağdaşıklık.....	34
2. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜ	36
2.1. Sınıf Ortamında Öykü	37
2.1.1. Öğrenenin Güdülenmesine Katkı	40
2.1.2. Kültürel Bilginin Edinilmesine Katkı	43

2.1.3. Üst Düzey Düşünme Becerilerine Katkı	45
2.1.4. Dil Bilgisi Yapılarının Kalıcılığına Katkı	46
2.1.5. Sözcük Dağarcığının Artmasına Katkı.....	48
2.2. Öykü Seçiminde Ölçütler	51
2.2.1. Öğrenen ile İlgili Ölçütler	52
2.2.1.1. B2 Düzeyi	54
2.2.2. Öykü ile İlgili Ölçütler	55
2.2.2.1. Kısalık	56
2.2.2.2. Yapısal Özellikler.....	57
2.2.2.3. Öykü Konusu.....	58
2.2.2.4. B2 Düzeyi ve Hedef	58
3. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİSİ	61
3.1. Öykünün Okuma ve Yazma Becerisi Gelişiminde Katkısı.....	64
3.1.1. Okuma Becerisinin Gelişimine Katkı	64
3.1.2. Yazma Becerisinin Gelişimine Katkı	70
3.2. Öykü Kullanımı ile Gerçekleştirilebilecek Okuma ve Yazma Etkinlikleri ..	76
4. BÖLÜM: YÖNTEM	81
4.1. Araştırma Türü	81
4.2. Çalışma Grubu	83
4.3. Veri Toplama Araçları	85
4.4. Verinin Toplanması.....	102
4.5. Veri Analizi	142
5. BÖLÜM: BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA	143
5.1. 1. Hipotez ile İlgili Bulgular	143
5.2. 2. Hipotez ile İlgili Bulgular	144
5.3. Tartışma.....	157
SONUÇ VE ÖNERİLER	159
KAYNAKÇA	167
EKLER.....	180
EK 1. Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu	180
EK 2. Deney Grubu Öntest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 1).....	184

EK 3. Deney Grubu Öntest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 2).....	185
EK 4. Deney Grubu Sontest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 1).....	186
EK 5. Deney Grubu Sontest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 2).....	187
EK 6. Ders içi Uygulama Çalışma Kâğıdı Öğrenen Cevapları (TÖMER 1)	188
EK 7. Ders içi Uygulama Çalışma Kâğıdı Öğrenen Cevapları (TÖMER 2)	189
EK 8. “İpekli Mendil”	190
EK 9. “Aşk Mektupları”	194
EK 10. “Kaşığı”	198
EK 11. “Telaş”	207
EK 12. “Gümüş Saat”	210



KISALTMALAR DİZİNİ

AOÖÇ: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

BEÜ: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

KBÜ: Karabük Üniversitesi

SAÜ: Sakarya Üniversitesi

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TÖMER 1: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER

TÖMER 2: Sakarya Üniversitesi TÖMER

TDK: Türk Dil Kurumu

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

ÖSKD: Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

bk.: Bakınız

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni.....	82
Tablo 2. Gruplar arası öntest okuma puanlarının normallik testi	83
Tablo 3. Öntest okuma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	84
Tablo 4. Gruplar arası öntest yazma puanlarının normallik testi	84
Tablo 5. Öntest yazma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması	84
Tablo 6. Çoktan seçmeli okuma testinin kapsamı ile ilgili belirtke tablosu	94
Tablo 7. Okuma testi maddelerine üst ve alt gruplarda verilen cevapların dağılımı. 97	
Tablo 8. Madde ayırt edicilik değerlerine göre okuma testindeki madde dağılımı ...	99
Tablo 9. Gruplar arası okuma sontest puanlarının normallik testi	143
Tablo 10. Sontest okuma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması.....	143
Tablo 11. Gruplar arası yazma sontest puanlarının normallik testi	144
Tablo 12. Sontest yazma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması	145
Tablo 13. TÖMER 1 deney grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi	145
Tablo 14. TÖMER 1 deney grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması	146
Tablo 15. TÖMER 1 deney grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması	146
Tablo 16. TÖMER 2 deney grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi	147
Tablo 17. TÖMER 2 deney grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması	148
Tablo 18. TÖMER 2 deney grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması	148
Tablo 19. TÖMER 1 kontrol grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi	149
Tablo 20. TÖMER 1 kontrol grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması	149
Tablo 21. TÖMER 1 kontrol grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması	150

Tablo 22. TÖMER 2 kontrol grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi	150
Tablo 23. TÖMER 2 kontrol grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması	151
Tablo 24. TÖMER 2 kontrol grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması	151



GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1. <i>İpekli Mendil</i> adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı.....	107
Grafik 2. <i>Aşk Mektupları</i> adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı	108
Grafik 3. <i>Kaşığı</i> adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı.....	109
Grafik 4. <i>Gümüş Saat</i> adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı.....	110
Grafik 5. <i>Telaş</i> adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı	111
Grafik 6. Okuma testi maddelerinin öntest-sontest doğru cevaplanma oranı	152
Grafik 7. Öntestte yazma sorularına ölçütlere uygun şekilde cevap veren öğrenen sayıları	155
Grafik 8. Sontestte yazma sorularına ölçütlere uygun şekilde cevap veren öğrenen sayıları	156

GİRİŞ

Günümüz yabancı dil öğretiminde amaç, öğrenenin hedef dili doğru bir şekilde kullanmasını ve etkili iletişim kurmasını sağlamaktır. Başka bir deyişle amaç, kavrama ve ifade etme becerilerinin kazanım ve gelişimine yardımcı olmaktır. Bu amacı gerçekleştirirken, yabancı bir dil öğreniminde gerekli olan bilgi alanları sınıf içinde kullanılan çeşitli öğretim malzemeleri ve etkinlikler aracılığıyla verimli bir şekilde geliştirilebilmektedir. Bu doğrultuda kullanılabilecek öğretim malzemelerinden biri çeşitli özellikleri ile sınıf ortamını zenginleştirdiği düşünülen yazınsal türlerdir. Yirminci yüzyılın sonlarından bu yana dil öğretiminde yaygın şekilde kullanılan bu türlerin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim dil ile yazınsal türler arasında yakın bir ilişki olduğu gerçeği, bu türlerin yabancı dilin çeşitli özelliklerini ve söz varlığını yansıtarak öğrenenin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, yazınsal türleri yabancı dil öğrenim ve öğretimi kapsamında bir öğretim tekniği olarak kullanımı, beceri gelişimine ek olarak sözcük bilgisi, dil bilgisi, telaffuz gibi bilgi alanlarını öğretmek için de oldukça yarar sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde birçok işlev yüklenen yazınsal türlerin dil alanlarına sağladığı katkıların yanı sıra dilin sosyal ve işlevsel yönlerini de yansıtmaları, bu öğretim malzemelerinin önemini daha çok artırmaktadır. Bu türler dilin farklı yönlerini öğrenene sunarken, öğrenenin dilin farklı durum ve ortamlarda gerçek kullanımı ile karşılaşmasını, dilsel ve kültürel farkındalık kazanmasını sağlamakta ve onu öğrendiği yabancı dili doğru şekilde kullanmaya yönlendirmektedir.

Yabancı dilin kültürünü ve çeşitli özelliklerini göstermede kullanışlı öğretim malzemeleri olarak değerlendirilen yazınsal türler, öğrenene hedef dilin konuşulduğu toplumda yaşarken, günlük yaşamda kullanabileceği söz kalıpları ve sözcükler ile ilgili bilgi kazandırmaktadır. Başka bir deyişle, yazınsal türlerde günlük yaşamda kullanılan bazı söz kalıpları ve mecaz ifadelerin gerçek bir bağlam içinde yer alması, öğrenene sözcük bilgisi ve bu bilginin ne anlamda, hangi yapı içinde kullanılacağına dair bilgi sunmaktadır. Nitekim, bu özellik de yazınsal türlerin yabancı dil öğretimde kullanılması gereken öğretim malzemeleri olarak önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, hedef dilin

birçok özelliğini göstermede oldukça önemli yeri olan bu yazınsal türlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de katkı sağlayacağı yadsınamayacak bir gerçektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenenin iletişim becerilerini geliştirmesine imkân tanıyan, dilin farklı bağlamlarda gerçek yaşam örneğini sunan özgün öğretim malzemesi kullanımının önemli bir husus olduğu bilinmektedir. Bu açıdan, yabancılara Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda ders kitabına ek malzeme olarak yazınsal türlere yer verilmesi kaçınılmazdır. Çünkü yabancılara Türkçe öğretirken sadece sınırlı sayıdaki sözcük ile oluşturulmuş ya da sadeleştirilmiş metinler değil aynı zamanda bu dilin sanatlı yazım özelliklerini içeren yazınsal türler de gösterilmelidir. Bu gereklilik doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının bazılarında yazınsal türlere yer verildiği görülmektedir. Ancak bu kitaplarda yazınsal türlerin özgün şekillerinin yerine, öğrenenin dil seviyesine göre özetlenmiş ya da sadeleştirilmiş şekillerinin bulunduğu bilinmektedir. Değiştirilmiş bu metinlerin kavrama becerisine katkı sağlarken öğrenenin özgün metindeki dil yapılarını ve sözcüklerin bağlamsal özelliklerini görmesini engellediği açıktır. Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yürütüldüğü sınıflarda öğretim malzemesi olarak sadece ders kitabı ve çalışma kitabına bağımlı kalınması dersi tekdüze hale getirmektedir. Hâlbuki öğrenenin yazınsal türlerin özgün, sadeleştirilmemiş şekilleriyle karşılaşması sağlanarak dersi tekdüzelikten kurtarmak mümkündür. Bu teknik yardımıyla öğrenenin kurgu özgünlüğünü tatmasına imkan tanımak gibi çeşitli yararlar sağlanabileceği de açıktır. Anadil konuşurlarının okuması için yazılmış, kültürel yönü ağır basan, bu özgün yazılı anlatımlar sözcüklerin bağlamsal kullanımının öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, Türkçe yazınsal türlerin toplumun güncel ve geçmiş sosyal yaşam koşulları ile ilgili bilgiler içermesi öğrenenin Türk toplumu hakkında çeşitli sosyal bilgiler edinmesine de imkân tanımaktadır.

Yazınsal türlerin özgün şekilleri sayesinde öğrenen gerçek yaşamla ilgili evrensel konuları anlamlı bir yapı içinde görebilmektedir. Böylece, belli sözcük alanını ya da dilsel yapılarını etkili bir şekilde öğrenebilmektedir. Hedef dil öğreticisi bu öğretimi, öğreneni meraklandıran, onun ilgisini canlı tutan yazınsal öğretim malzemelerinden biri olan, öğretim süresine oldukça uygun ek malzeme olduğu düşünülen öykü ile gerçekleştirebilir. Bu sayede Türkçe öğrenmek isteyen öğrenen, güdülenmiş bir şekilde öyküde ele alınan konu, kişiler ve olaylar ile ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilir. Dolayısıyla, öğrenen hedef

dilde ifade gücünü de geliştirebilir. Diğer bir ifade ile öğrenen iletişim becerilerini de geliştirebilir.

Yazınsal türlerden biri olan öykü, insanı ve insan yaşamını konu alan romana kıyasal daha kısa oluşu sayesinde bir ya da iki ders saatini aşmayacak şekilde çeşitli etkinliklerle kullanılabilir olduğu düşünülen bir öğretim aracıdır. Öykü, yabancı dilde okuma sevgisinin oluşturulabilmesi ve devam ettirilebilmesi için de yararlanılabilecek güdüleyici bir malzemedir. Türkçenin farklı dilsel ve kültürel özelliklerini yansıtan, evrensel konuları kısa ve akıcı bir şekilde ele alan öyküler öğretim ortamı dışında da öğrenen tarafından tedarik edilebilecek birer araç olduğundan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde verimli bir şekilde kullanılabilecek öğretim malzemeleri olarak görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişinin dil yeterlik düzeyine ve ilgi alanına uygun şekilde seçilecek öykülerdeki gerçek yaşam konuları sayesinde dilsel, zihinsel ve duygusal katılım sağlanabilir. Böylelikle, öğrenenin hedef dildeki öğrenme deneyimleri zenginleştirilebilir. Nitekim Türkçe öğrenen yabancı kişilere bu dili konuşanların yaşamı ve kültürü hakkında da bilgi vermek gerekir. Bu gerekliliği karşılamada öyküler, sosyal ve kültürel bilgiler sunma konusunda önemli bir görev üstlenmektedir. Nitekim öykü hedef dili kullanan kişilerin nasıl iletişim kurduğunu ve nasıl yaşadığını gösteren doğal bir araçtır.

Öyküler öğrenenin günlük hayatta Türkçeyi doğru şekilde kullanmasına olanak tanıyacak birer dil modelidir. Bununla birlikte öykü, hedef toplumun dünya görüşünü anlamaya ve anlatılan olaylar yardımıyla anlam oluşturmaya imkân tanıyarak Türk kültürü hakkında çeşitli bilgiler sunmaktadır. Nitekim yazılı olan her şey yabancı dilin kültürünü yansıtır. Bu bağlamda öykü, Türk kültürü hakkında bilgiler verirken bunu öğrenenin gizil öğrenmesine olanak tanıyarak yapar. Böylece, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler, dilin gerçek yaşam kullanımlarını öyküler yoluyla anlamlandırabilir.

Öğrenen grubun dil yeterlik düzeyi ve yaşı dikkate alınarak seçilen öykü, bireylerin dil becerilerini dolayısıyla dil yeterlik düzeyini geliştirmesine yardımcı olur. Bu gelişimin gerçekleştirilebilmesi için elbette öğretici, öğretim ortamını çeşitli sözlü ve yazılı etkinliklerle zenginleştirecektir. Bu etkinlikleri hazırlarken öğreticinin Türkçeyi doğru bir şekilde uygun bir bağlam içinde kullanan öykü yazarlarının anlatımlarını model olarak

kullanması gerekir. Bunula birlikte, öğretici bu model metinleri göstererek yabancı okuyucuların öykü metnini anlamlandırmasına yardımcı olmalıdır. Türkçenin gerçek yaşam modeli olan öyküler sınıf ortamında kullanıldığında öğrenen hem sözcük dağarcığını artıracak hem de yeni cümle kuruluşları ve dil bilgisi yapılarıyla tanışmış olacaktır. Böylece, öğrenenin hem dil becerilerinin gelişimine hem de dil yeterlik düzeyinin ilerlemesine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca, öğrenenin dil yeterlik düzeyinin ilerletilebilmesi amacıyla temel beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik çeşitli etkinlikler tasarlanarak, kişinin yabancı dilde hâkimiyet kazanabilmesine katkı sağlanabilir. Bu doğrultuda, öğretim süresine ve ortamına oldukça uygun malzeme olarak görülen ve gerçek hayattakine benzer bir konu ve bağlam sunan öyküler kullanılarak, sınıf ortamında uygulanan çeşitli etkinlikler sayesinde tüm dil becerilerinin gelişimine yönelik katkı sunulabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önem verilmesi gereken becerilerden biri olan, anlama becerisi olarak da ifade edilen okuma becerisinin geliştirilip kalıcılığının sağlanması hususunun dikkate alınması gerekir. Bu önemli beceri alanını geliştirmek amacıyla öykülerden yararlanılarak, öğrenene belli miktarda sözcük ve telaffuz bilgisi sunulabilir ve onun yabancı dilde daha çok okuma yapabilmesine yardımcı olunabilir. Nitekim, öykü okumak günlük dile göre bilgiyi daha ayrıntılı ve kültürel açıdan daha özel bir duruma getirir. Başka bir deyişle, öyküler okuyucuları çoğu zaman yüzeysel anlamın ötesinde yatan derin anlama bakması için zorlayan, onu günlük dile karşı karşıya getiren öğretim malzemeleri olarak görülmektedir. Ayrıca, sadeleştirilmemiş ya da özetlenmemiş, özgün bir yazınsal metni okumak öğrenende bir tür başarı hissi yaratır. Bu başarı hissi öykünün öğrenenin dil düzeyinin üstünde olduğu ifade edilebilecek bazı dil yapıları ve sözcükleri içermesi nedeniyle, zoru başarma anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, sürükleyici ya da nehir öyküler yabancı okuyucunun okuma isteğini artırarak ve onda konu ile ilgili merak uyandırarak, onu daha çok güdüleyebilir.

Türkçenin özelliklerini yansıtmada oldukça iyi bir model olarak görülen öykü, sadece okuma-anlama becerisinin temellerini oluşturmaz, aynı zamanda yabancı dilde kazanılması en zor olan yazma becerisi için de bir model oluşturur. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde önem verilmesi gereken ve gelişimi en geç gerçekleşen yazma, öykü okuma etkinliği ile bütünleştirilerek daha etkili bir şekilde geliştirilebilir. Başka bir ifade ile yazma becerisi yazı yazmakla gelişeceğinden, öykü okuma etkinliği sonrasında yapılan

yazma etkinlikleri aracılığıyla her iki becerinin bütünleşik şekilde gelişimine katkı sağlanabilir. Nitekim günümüz yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yeri olan iletişimsel ve yapılandırmacı yaklaşımlara göre de sadece okuma becerisi gelişimine değil, aynı zamanda yazma becerisi gelişimine de önem verilmelidir. Bu becerilerin birlikte gelişimi için de yabancı dilde çok miktarda girdi sunularak öğrenenin görüşlerini yazılı olarak belirtebilmesine yardımcı olunabilir. Dolayısıyla, öğrenenin yabancı dilde anlamı oluşturması ve o dili doğru şekilde kullanması sağlanabilir.

Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinliğini öykü okuma etkinlikleriyle bütünleştirmek, öğrenenin yazma becerisinin gelişimini beraberinde getirecektir. Nitekim öğretim amaçlı öykü kullanımı, dil, okuma ve yazma sıralamasının verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân tanıyan bir öğretim tekniğidir. Bununla birlikte, yazılı anlatım becerileri olan okuma ve yazma beraber geliştirilebilen beceriler olduğundan, yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticinin anlamlı, merak uyandıran ve güdüleyici öyküleri dil öğretim malzemesi olarak kullanması her iki becerinin de gelişimine katkıda bulunabilir. Dolayısıyla ikili iletişimi gerektirmeyen ve kişisel düşünmeye dayalı olan iki beceri alanından anlamaya dayalı edilgin, alıcı, kavrayıcı bir süreç olan okuma ve anlatmaya dayalı yaratıcı, üretici, verici bir süreç olan yazma, öykü okuma etkinliği yardımıyla desteklenebilir. Başka bir deyişle, çeşitli öyküler okuyarak güdülenen öğrenen okuma eylemini daha sonra da devam ettirebilir ve düşüncelerini Türkçedeki belli kurallara göre kâğıda aktarabilir. Dolayısıyla, öğrenen okuduğu öykü yardımıyla bu aktarımı yaparken yabancı dilde kendini daha iyi ifade edebilir. Ayrıca, okuma etkinliklerinden sonra, cümle ve paragraf tamamlama gibi yabancı dilde yaratıcılığı geliştiren yazma etkinlikleri sayesinde öğrenen derse daha aktif şekilde katılabilir.

Bu çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde bağımsız dil kullanımı olarak nitelendirilen orta düzeyin ikinci aşaması olan B2 düzeyindeki öğrenenler ile deneysel uygulama yapılacaktır. Çerçeve metinde bu düzeydeki öğrenenlerin yazınsal düzyazı metinlerini anlayabildiği belirtilmektedir. Bu açıdan, öykünün orta düzey dil yeterliğine sahip öğrenenlerin okuyup anlayabileceği yararlı öğretim malzemeleri olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının başlangıç düzeyi ve orta düzey dil seviyesinde olan öğrenenlere dil alıştırmaları yaptırmak ve onların okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yazınsal türlerden yararlanabileceği açıktır. Çalışmada

öykünün dört temel dil becerisinden, özellikle bütünleşik olarak geliştirilebilir olduğu düşünüldüğünden okuma ve yazma becerisi gelişimi için kullanılması düşünülmektedir.

Çalışmanın ilk bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal bir tür olarak öykü ve öyküyü diğer yazınsal türlerden ayıran ayırt edici özelliklere değinilecektir. Daha sonra, öykünün diğer yazınsal türler içindeki üstünlükleri ve gerçeklik, kısalık, çeşitlilik, evrensellik, okunabilirlik, akıcılık, hatırlanabilirlik ve dilbilimsel bir model olma gibi özellikleri sayesinde yabancı dil öğretiminde ek malzeme olarak kullanılmasının doğru bir yaklaşım olacağı üzerinde durulacaktır.

İkinci bölümde, öykünün bir öğretim malzemesi olarak kullanılmasının yabancı dil öğretiminde sınıf ortamına sağlayacağı katkılar ele alınacaktır. Yaşamımızın her anında yer alan, çocukluğumuzdan itibaren hayatımızda yer edinen öykü dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı geliştirmeye yardımcı bir potansiyele sahip olduğundan, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde verim alınabilecek bir malzeme olduğu üzerinde durulacaktır. Ayrıca, öykülerin otantik olduğu ve yabancı dil öğrenen kişileri okul dışında da bulabilecekleri dil kullanım modelleri için hazırladığına değinilecektir. Kurmaca metinler olan bu yazınsal türlerin yazıldığı dönemin ruhunu, toplumun kültürünü ve insanların kişiliğini yansıttığından söz edilecektir. Türkçe öykülerdeki anlam yoğunluğu ve sanatsal etki yaratmalarına imkân tanıyan çeşitli söz sanatları, öğrenenin dil bilgisi yapılarını öğrenme amacı olmaksızın bu dili doğal haliyle görmesini, böylece hedef toplumda gerçekleşebilecek olayları, karşılaşılabilecek insan davranışlarını anlamasını sağlayacağına da değinilecektir. Bu katkılardan söz edildikten sonra, öykü seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütler üzerinde durulacaktır. Bu hususlar öğrenen ve öykü ile ilgili olarak iki kısımda değerlendirilecektir.

Tezin üçüncü bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisinin önemi ve öykünün bu becerilerin gelişimine katkısından söz edilerek, öykü kullanımı ile gerçekleştirilebilecek okuma ve yazma etkinlikleri ele alınacaktır. Çalışmanın dördüncü bölümü olan yöntem kısmında, yararlanılan araştırma tür, deney deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verinin toplanması ve veri analizine değinilecektir. Veri toplama araçları kısmında deneysel işlemin gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan *Öykü Seçim Formu* ölçütleri detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmacı tarafından okunan öykü kitapları ele

alınarak, hangi öykü kitapları ve hangi öykülerin uygulamaya dâhil edildiği, hangilerinin dâhil edilmediği gerekçelerle açıkça belirtilecektir. Bu bilgilerden sonra, denel işlem kapsamında gerçekleştirilen öntest, sınıf içi okuma ve yazma etkinlikleri ve sontest detaylı şekilde ele alınarak, deney gruplarında sınıf içinde yürütülecek etkinlikler için AOÖÇ’de (2013) belirtilen B2 düzeyi okuma ve yazma yeterlikleri doğrultusunda tasarlanan etkinlik planları ve çalışma kâğıtlarına yer verilecektir. Daha sonra uygulama süresince deney gruplarında dört hafta süreyle haftada bir kez olmak üzere dört farklı öykü ile iki ders saati içinde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerine yer verilecek, ders içi uygulamalar ile ilgili bilgiler verilecektir. Bu deneysel sürece yönelik bilgi verilecektir. Daha sonra çalışma gruplarına deneysel işlem öncesinde Sait Faik Abasıyanık’ın *İpekli Mendil* adlı öyküsünü okuduktan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu*’ndaki sorulara verdiği cevapların IMB SPSS 21 veri analiz programıyla yapılan öntestin analiz sonuçlarına yer verilecektir. Bu sayede grupların denkliliğine ait istatistiksel bilgiler sunulacaktır.

Son olarak, yürütülen deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanan formun istatistiksel analiz sonuçları gruplar arası karşılaştırma yoluyla değerlendirilecek, deney gruplarında öykü ile yürütülen sınıf içi okuma ve yazma uygulamalarının deneklerin sontestte okuma ve yazma becerisi gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı sonucu yorumlanacaktır. Öntest-sontest istatistiksel analiz sonuçları ile ilgili bulgu ve yorumlardan sonra, iki farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde oluşturulan deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest okuma-yazma becerisi ile ilgili analiz sonuçlarının istatistiksel anlamlılığına bakılarak, üniversite bazında da gruplara dair beceri gelişimi değerlendirilecektir. Son olarak, grupların okuma ve yazma sorularını doğru cevaplama oranları grafikler aracılığıyla yorumlanarak, B2 dil düzeyinde olan deney grubu öğrenenlerinin cevaplarına ilişkin değerlendirmeler yapılacaktır. Böylece, deneklerin okuduğunu anlama ve yazma becerisi gelişimi hakkında bir yargıya varılacaktır.

Problem

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler, ders süresinin kısa, özgün metnin uzun oluşu gibi sebeplerle ders kitaplarındaki sınırlı sayıda ve sadeleştirilmiş yazınsal türler ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum öğrenenlerin hedef dilin özgün yazınsal türleri aracılığıyla okuma ve yazma becerisini geliştirmesini engellemektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde yaygın olarak kullanılan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* (2013, 2-Orta-B1), *Yabancılar İçin Türkçe* (Gazi Üniversitesi, 2014, B2-Orta Düzey), *Yedi İklim Türkçe* (2016, B2), *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (2015, B2), *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (2015, B2) incelendiğinde, bunlardan sadece ikisinde öyküye yer verildiği görülmektedir. Gazi Üniversitesi Tömer'in *Yabancılar İçin Türkçe* (B2-Orta Düzey) kitabında okuma bölümlerinden birinde Refik Halit Karay'ın *Eskici* adlı öyküsünün özetlenmiş şekli (2014, s.72) ve bu öyküyle ilgili anlama ve yazma etkinlikleri yer almaktadır. Benzer şekilde, Yunus Emre Enstitüsü'nün *Yedi İklim Türkçe* (B2) kitabında *İki Arkadaş* adlı Schiller'den uyarlanan öykünün sadeleştirilmiş şeklinin (2016, s.42-43) okuma bölümünde yer aldığı görülmektedir. Öykü metninden sonra anlama soruları, karakter tanımlama ve dil bilgisi yapılarının tekrarı gibi etkinlikler yer almaktadır. İncelemeler dikkate alındığında, belirtilen iki ders kitabı dışında incelenen diğer üç ders kitabında öykü türüne yer verilmediği, yer verilen kitaplarda ise öykülerin özgün hali ile yazılmadığı fark edilmektedir. Oysa çalışmada öğrenenin okuma ve dolayısıyla yazma becerisini geliştirmek için yazınsal türlerden öykünün özgün şekliyle kullanımı hedeflenmektedir. Hyland'in belirttiği gibi (2003, s.93), yazınsal bir tür sadeleştirildiğinde öğrenenler onu bir bütün haline getiren unsurların nasıl birlikte işlev gördüğünü farkedemezler. Aynı zamanda, otantik metinlerin yazarlarının üslubu ve yazıldıkları toplumun kültürü hakkında önemli bilgiler taşıdığı unutulmamalıdır. Bu önemli noktalar da dikkate alınarak, özgün öykülerin dört temel beceriyi, özelde ise birbirine bağlı olduğu görülen okuma ve yazma becerisini geliştirmek için bir ya da iki ders saatinde çeşitli etkinlikler yardımıyla kullanılmasının doğru bir davranış olacağı düşünülmektedir.

Hedef dilin değiştirilmediği, doğal şekliyle ifade edildiği öyküler sayesinde, öğrenen o dilin kalıp ifadelerini, dil yapılarını, deyimlerini ve çeşitli sözcüklerini görecektir, okuma becerisini geliştirecek ve bu bilgileri günlük iletişimde de kullanma imkânına sahip

olacaktır. Bu durum öğrenenin hedef dilde yazma becerisini geliştirmesine de katkı sağlayacaktır. Bu katkılar dikkate alınarak, bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuduğunu anlama ve yazma becerisi gelişiminin öykü ile mümkün kılınabileceği üzerinde durulmaktadır.

Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü kullanıldığında B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisinde farklılık oluşur mu?
 - a) Öğrenenlerin farklı öyküler okuduktan sonra sergiledikleri okuduğunu anlama yeterlilik düzeyi nedir?
 - b) Öğrenenlerin farklı öyküler okuduktan sonra sergiledikleri yazma yeterlilik düzeyi nedir?

Amaç

Bu çalışmanın amacı, yazınsal türlerden biri olan öykünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerisinin gelişimine yardımcı olmak için dersin süresi ve etkililiği açısından kullanılabilecek uygun bir öğretim malzemesi olduğunu ortaya koymak ve TÖMER’lerde kullanılan yabancılar için Türkçe ders kitaplarında bir bölümü ya da özeti ya da sadeleştirilmiş şekli bulunan ya da hiç yeri olmayan öykünün, ders kitabına ek malzeme olarak okuma ve yazma becerisini geliştirmede tam metnini, yani özgün şeklini kullanmanın uygun bir yöntem olacağını göstermektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen yabancı kişilerin öğretim ortamında etkin katılımını sağlamak ve okuma ve yazma becerisine yönelik hedeflere ulaşabilmek için Türk Edebiyatı yazarlarının kaleme aldığı yazınsal türlerden biri olan öyküden yararlanılabilir. Öykü yardımıyla, yaratıcı düşünme, yorumlama, anlamlandırma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, günümüz yabancı dil öğretiminde yaygın şekilde kullanılan yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşımlarda da önem verilen bir husus olan beceri geliştirme amacını gerçekleştirmeye yardımcı olmak da hedeflenmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek için kullanılabilecek önemli yazınsal türlerden biri olan öykünün kavrama becerisi olan okuma ve ifade etme becerisinin en gözlenebilir göstergesi olan yazmayı geliştireceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminin asıl amacı öğrenenin hedef dilde akıcı bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olmak olduğundan, öğretici gerçek dil kullanımına yardımcı öğretim malzemeleri kullanmalıdır. Bunu yaparken hem dilsel hem de yazınsal dolayısıyla kültürel unsurlara odaklanmalıdır. Öyküler bu unsurlara sahip olduğundan, bu ek kaynakları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanmak yararlı olacaktır. Anlamalı bir bağlam içinde çeşitli dil yapılarını sunan bu öğretim malzemeleri sözcük dağarcığını geliştirmek için de kullanılabilir. Öykü, öğrenenin dilsel yeterliğini geliştirirken, gerçeğe benzer bir malzemeyi anlama ve değerlendirme fırsatı yakalamasını da sağlayacaktır.

Çalışmada, yapılandırmacı ve iletişimsel yaklaşım temelinde, özellikle son yirmi yılı aşkın süredir önemi ön plana çıkan yazınsal türlerinden biri olan öykünün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanımı amaçlanmaktadır. Bir öğretim malzemesi olarak kullanılacak Türk Edebiyatı öyküleri yoluyla öğrenenlerin okuma ve yazma becerisini geliştirecek çeşitli etkinlikler tasarlanmış ve alana uygulanmış öğretim malzemesi ve etkinlikler elde edilmiş olacak ve öğrencilere okuma ve yazma derslerinde bu hazır etkinliklerden yararlanma imkânı sunulacaktır. Böylece, öğrenenlerin doğru ve kurallarına uygun şekilde Türkçe konuşabilen ve yazabilen kişiler olabilmeleri için yazınsal dili model almaları, derse aktif şekilde katılmaları da sağlanacaktır.

Bir dili bilmek o dilin entelektüel geçmişini yansıtan yazınsal türlerini de okumayı kapsar (Hambrook ve Meara'dan aktaran Yüksel, 2004, s.3). Bu bağlamda öğrenenlerin dil gelişimi çerçevesinde öykü kullanarak okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca, Yurtseven Üze'nin de (2010, s.1) belirttiği gibi öğrenenin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında aktif olarak hedef dili kültür odaklı şekilde öğrenebilmesi için hedef dilin kültürünü yansıtan zengin yazınsal türlerin malzeme olarak kullanımı hedef dilde iletişim kurabilme becerisine katkı sağlamaktadır. Ders saati süresinden dolayı genellikle çok sınırlı sayıda kaynağa dayanan yabancı dil dersleri (Field, 2000, s.29), okuma ve yazma etkinlikleri ile verimli şekilde değerlendirilebilir. Okuma öğretimi, yazma ve sözcük öğretimi ile doğrudan ilgilidir. Amaç öğrenenin kavrayıcı ve ifade edici becerilerini geliştirerek, dil yeterliği ve kültürel bilgisini de artırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak yazma becerisinin de gelişimini sağlayacaktır. Yabancı dil öğretiminde öğrenenin kavrama becerilerinin ifade edici becerilerinin kazanımı için kullanılması önemli bir noktadır. Bu

becerilerin bütünleştirilmesi öğrenenin üretici ve katılımcı şekilde sınıf içi etkinliklere dâhil olmasını sağlanabilir.

Öykülerin öğretim ortamı dışında da okuyucular tarafından kolay edinilebilir olması, öğrenenlerin Türkçe okuma eyleminin istendik şekilde sürdürülebilmesi hedefine ulaşmaya da yardımcı olabilir. Öğrenenlerin okuduklarını anlamaları ve düşüncelerini yazıya dökmeleri büyük oranda sözcük hazinesine ve okuma verimliliğine bağlıdır. Bu açıdan, çok sayıda farklı öyküler okuyan yabancıların bu oranda sözcük bilgisi ve anlama kapasitesi de artar. Böylelikle, okuduğunu anlayabilen kişiler bu yazılı anlatımları eleştirebilen, yorumlayabilen kişiler haline gelir. Yabancı dilde yazma, bol miktarda anlamlı, ilgi çeken yabancı dil malzemesi girdisi ile mümkün olabilmektedir. Bu girdi türünü karşılamada otantik okuma malzemesi olan öykünün önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Öykülerde, yabancılar için Türkçe öğretimi kitaplarında bulunan günlük dil kullanımından farklı olarak yeni öğrenilen yapılar, mecaz ifadeler ve söz sanatlarını içeren etkili ve daha çeşitli yapı ve sözcük hazinesi sunulmaktadır. Ayrıca bu öğretim malzemeleri, öğrenenlerin hedef dilin kültürel özellikleri ve günlük yaşam kullanımlarını öğrenebilecekleri bir yapıya sahiptir. Öğrenenler farklı öyküler sayesinde hem bilgi edinebilir hem de hayal ve düşünce güçlerine geliştirebilir.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yadsınamayacak yararları olan öyküler kullanılarak orta düzeyin ikinci aşaması olan B2 düzeyindeki öğrenenlere dilin gerçek kullanımını göstermek amaçlanmaktadır. Bu amaç, sadeleştirilmiş metinlerin her zaman öğrenen ihtiyaçlarını karşılamayabileceği ve bu tür metinlerin öğrenenin yazınsal metne duyduğu saygıyı yok edebileceği veya metnin tamamını okuma sırasındaki etkiyi yaratamayacağı düşüncesiyle gerçekleştirilecektir. Özgün metinler öğrenenler için güdüleyici olabilmekte ve bu da bireysel okuma etkinliğini gerçekleştirmeleri için onları cesaretlendirmeye ve bu beceriyi sürdürmelerine olanak tanımaya yardımcı olmaktadır. Öğrenenlerin dil bilgisi ve sözcük bilgisini artırmak, yaratıcı yazma becerisini geliştirmek, sınıf atmosferini sıkıcılıktan kurtarmak için önemli yardımcı kaynaklardan biri olan yazınsal bir tür olarak öyküyü kullanmak ve öğretimi daha eğlenceli hale getirmek de çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu amaçlar doğrultusunda, uygulamaya dönük çalışmalar yapılarak öğrenenlerin öyküler aracılığıyla birbiriyle bağlantılı olduğu düşünülen okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri de bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu hedefleri gerçekleştirirken kısıklık, akıcılık, evrensellik, yeni sözcük

öğretimine elverişlilik gibi bazı ölçütlere uygun olduklarından öntest-sontest için Sait Faik Abasıyanık'ın *İpekli Mendil* adlı öyküsü, sınıf içi uygulamalarda deney grubuna okutmak için ise Reşat Nuri Güntekin'in *Aşk Mektupları*, Ömer Seyfettin'in *Kaşığı*, Hakan Bıçakçı'nın *Telaş* ve Sait Faik Abasıyanık'ın *Gümüş Saat* adlı öyküleri seçilmiştir.

Önem

Bu çalışma, yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında özetlenmiş, sadeleştirilmiş ya da kısaltılmış şekilde yer alan ya da hiç yer almayan yazınsal türlerden biri olan öykünün YDTÖ sınıf ortamında özgün dile model oluşturarak, okuma ve yazma becerisini geliştirmenin amaçlanması açısından önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretimi ile ilgili yazın taramalarında yazınsal türlerin öğretim için kullanımının dört dil yetisinin gelişimine imkân sağladığı görülmüştür. Nitekim öyküler dil öğretim ortamlarında çeşitli pedagojik etkinliklere imkân tanıyarak dersi daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getiren, kısalıkları ve otantiklikleri sebebiyle daha çok tercih edilen yazınsal türler olarak görülmektedir. Ayrıca, çeşitli konuları olan öyküler sayesinde öğrenenlerde merak duygusu uyandırılabilen, sınıf ortamı ders kitaplarının verdiği sıkıcılıktan kurtarılabilen ve öğrenenler için bir tür dinlenme zamanı sağlanabilmektedir.

Hem dört temel dil becerisinin gelişimi hem de sözcük bilgisi, dil bilgisi, telaffuz bilgisi gibi dil yeterliğinin sağlanmasına yönelik yabancı dil alan bilgisinin öğretimine katkı sağlamak için kullanılan yaygın bir teknik olan edebiyat kullanımı (Hişmanoğlu, 2005, s.53), 20. yüzyılın sonlarından itibaren önem kazanmıştır. Dil öğretimi için yazınsal türlerden oldukça uygun öğretim malzemelerinden biri olarak görülen öykü, etkili otantik bir dil kaynağıdır. Bu özelliğiyle, gerçek yaşam bağlamlarında dilin birçok gerçek örneğini sunmaktadır. Öğrenen bu yazınsal tür sayesinde dilin farklı iletişimsel işlevleri ve sözcüklerin çeşitli anlamlarını öğrenebilmektedir. Ayrıca, öğrenen bağdaşık bir yapıya sahip tutarlı bağlamı olan bir metni okuyarak yazılı yabancı dilin çok sayıda özelliğine aşina olur.

Sayfa sayısı açısından kısa oluşları sayesinde öyküler öğrenenlerin bir oturuşta görevi sonuçlandırmasına izin verir. Farklı türde yazılmış çeşitli öyküler farklı yaşlara hitap edebilme özelliğiyle öğrenen ilgisini çekmede kolaylık sağlanabilir. Dolayısıyla, yaşa ve

ilgi alanına uygun şekilde seçilerek okunan öyküler, tüm öğrenenlerin zevk ve ilgisine hitap edebilir. Bu öğretim malzemeleri sadece dili incelemeye değil, yabancı toplum hayatını gözlemlemeye yardımcı olmaktadır. Öykülerde kişiler çeşitli bağlamlarda günlük hayattaki gibi gerçek ve sembolik eylemlerde bulunur. Bu yönüyle öykü hem yabancı toplum insanının hayatını yansıtır hem de ona ışık tutar. Bu açıdan, otantik bağlam sunan bu araçlar, barındırdıkları kültür öğeleri ile yabancı kültürü öğretmeyi kolaylaştırır.

Ayrıca, öykü kullanılarak bilişsel ve analitik düşünme yeteneğinin de gelişimini sağlanabilir. Bu yazınsal tür farklı öğrenenler tarafından farklı yorumlanabilir. Bu da hedef dilde yorumlama becerisine katkı sağlar. Bunlara ek olarak, öykü daha önce öğrenilmiş sözcük ve dil bilgisi yapılarının kalıcılığını sağlar. Hedef dilin benzetme, mecaz (istiare) gibi söz sanatlarını öğrenenin bağlam içinde görmesine sözcüklerin yüzeysel anlamının ötesindeki anlamı anlamasına yardımcı olur. Ayrıca öykü, öğrenenlerin öyküyü başka bir kişinin bakış açısıyla anlatabilmesine, kendi bakış açısıyla yeniden yazabilmesine de olanak tanır.

Öyküler hedef dilin çeşitli dil bağlamlarını öğrenmeye yardımcı olur. Gerçek yaşam deneyimlerine ve evrensel konulara değinen öyküler yabancılara gerçek dili görme imkânı sunar. Ayrıca, öğrenenlerin yorumlama ve çıkarım yapma yeteneğini de geliştirir. Öykü, gerçek hayattakilere benzer kişileri ile yabancı toplumun duygu, düşünce ve geleneklerine ayna tutar. Erden'in de (2010, s.34) belirttiği gibi öykü yazarının anlatımı ile dil kullanımı arasında sıkı bir ilişki vardır. Nitekim öykü yazıldığı zamandaki bireyleri ve onların bakış açılarını yansıtan ve dilin kullanımı ile ilgili bilgi veren bir kaynak durumundadır (Andaç, 2014, s.12). Yazar bu bilgiyi örtük şekilde yansıtırken, yabancı okuyucuda sanatsal etki yaratır, yoğunlaştırılmış anlamlar ve imgeleme kullanarak gerçek yaşamı canlı şekilde gözler önüne serer.

Öykü deyimler ve kalıp ifadeler, günlük konuşma dilinin diyaloglarını içeren yazınsal bir türdür. Evrensel ve ilginç konuları sayesinde kavranabilir ve hatırlanabilir. Ayrıca, öykü kültürel ve kültürlerarası değerleri yansıtır. Bu öğretim malzemeleri anlamlı ve yapılandırılmış bir bağlamda Türkçenin dil bilgisi, sözcük ve konuşma biçimlerini gösterir. Her yaşta, her düzeyde, her sınıf ortamında okunabilecek öyküler ilgi çekicidir ve sınıf atmosferini enerjik hale getirir. Öyküler hem okulda hem de evde ya da okul

dışında okunabilecek öğretim araçları ve hedef kültürün taşıyıcılarıdır. Başka bir deyişle, kültürel birer modeldir. Türk toplumunun geleneklerini yansıtarak öğrenenlerin yabancı dil bilgisini zenginleştiren yazılı anlatımlardır. Öykü metinleri okuyucuyu olayın ya da anın anlatıldığı ortama götürmekte, onun hayal dünyasını geliştirmektedir (Güneş, 2013, s.3). Dolayısıyla öğrenenlerin öğretim sürecinde sıkılmamasını sağlamaktadır. Bu yazınsal tür, yabancıları gerçek yaşamın gerçek dil örnekleriyle karşı karşıya getirir. Ayrıca, öykü sözcüklerin iletişimsel işlevini gösterir. Başka bir ifadeyle, öykü yabancı toplumda iletişimin nasıl gerçekleştiğini anlamayı kolaylaştırır. Yabancı dilin cümle yapıları ve söylem işlevlerini yansıtır. Dolayısıyla, öykü sayesinde öğrenen kendi yazma becerilerini geliştirebilir. Öyküler, anlama ve anlatma etkinlikleri ile öğrenenleri etkin kılarak sınıfı daha üretken bir hale dönüştürür. Ayrıca, insan deneyimini anlattığından evrensel olarak değerlendirilen öykü, çeşitli ilgi çekici konulara değinerek öğrenenin dikkatini canlı tutabilir. Az sayıda sözcükle çok şey anlatan öyküler öğrenenleri, söylenenin ötesine ima edilene götürür.

Yabancı dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Miller ve Pennycuff'ın (2008) öykü okuma ve anlatmanın okuma ve yazma becerisini geliştireceği, Ghasemi'nin (2011) öğretim ortamında öykü kullanımı sayesinde öğrenenin okuma, yazma ve diğer dil becerilerini geliştirebileceği, Moon'un (2010) öykünün eğlenceli bir sınıf ortamı yarattığı ve öğrenenlerin eleştirel düşünme becerisine katkı sağladığı, Dancygier'in (2012) dil öğretimiyle edebiyatın ayrılmaz bir bütün olduğu, Field'ın (2000) yazınsal metinlerden öykü ile yürütülen yabancı dil öğretiminin hedef dilin sosyal ve kültürel boyutuna yönelik bilgi sağlayıcı olduğu ve öğrenenlere dilsel yararlar sunduğu, Pourkalhor ve Kohan'nın (2013) öykünün okuma becerisi gelişimine yönelik deney-kontrol gruplu çalışmada deney grubu lehine okuma becerisinde ilerleme sağladığı, Yeasmin, Azad ve Ferdoush (2011) yazınsal metinlerden öykü ile hazırlanan sınıf içi etkinlikler ile uygulama yapılarak öğrenenlerin dil becerilerinde ilerleme görüldüğü, Pardede'in (2011) öğretim tekniği olarak öykü kullanımının tüm becerilerin gelişimine katkı sağladığı, Violetta-Irene'nin (2015) seçilen çeşitli öykülerin tasarlanan sınıf içi etkinlikler yardımıyla dil becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı, Dikici'nin (2013) uygulamalı olarak öğrenenlere birkaç hafta boyunca farklı öyküler okuttuğu ve hazırladığı anket ve görüşmeler doğrultusunda öğrenenlerin okuma yeteneğinde ilerleme olduğunun anlaşıldığı, Hişmanoğlu'nun (2005) çalışmasında dil öğretiminde öykünün

yararlarının olduğu, Thom Thom'un (2008) yazınsal metin kullanımının dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, Vural'ın (2013) yapmış olduğu uygulamalı çalışma ile deney grubu öğrenenlerine okutulan öykülerin dil becerisini artırdığı, Pazhakh ve Soltani'nin (2010) uygulamalı çalışmaları sonucunda deney grubundaki öğrenenlerin okunan öyküler sayesinde sözcük bilgisi açısından daha ileride olduğu, Saka'nın (2014) uygulamalı çalışmasında bir grup öğrenene belli süre içerisinde farklı öyküler okutulduğunda öğrenenlerin bakış açılarının geliştiğine dair olumlu bir sonuç alındığı, Kharaghani'nin (2013) uygulamalı çalışması sonucunda öykü ile desteklenen öğretim ile deney grubundaki öğrenenlerin okuma becerisinin gelişme gösterdiği, Demir'in (2017) öğrenen seviyesine uygun şekilde seçilen öyküler yardımıyla yazma becerisinin geliştirilebileceği, Pettersen Stevens'in (2014) öyküler yardımıyla öğrenenlerin farklı kültürlerle karşılaştığı görülmüştür. YDTÖ alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise yabancı dil öğretiminin yürütüldüğü öğretim ortamı için belirtildiği gibi çok sayıda önemli yararı olan öykünün orijinal ve sadeleştirilmemiş şeklinin sözcük öğretimine, kültür aktarımına, sadece yazma becerisine ya da sadece okuma becerisine katkısı üzerinde durularak, birçok kaynaktaki bütünleştirilmiş olarak birlikte geliştiği ifade edilen okuma ve yazma becerisini beraber geliştirme katkısına değinilmediği görülmektedir. Bu çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde daha önce bütünleşik gelişiminden söz edilmeyen, okuma ve yazma becerisi gelişiminin öykü aracılığıyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğrenen düzeyi ve öykü seçim ölçütlerine göre belirlenmiş farklı Türk yazarlarının, farklı öyküleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda öykü, iletişimsel ve kültürler arası yaklaşım temelinde YDTÖ'de kullanılabilecek bir araç olarak görülmüştür. Dolayısıyla, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin farklı öyküler okuyarak okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecekleri düşünülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu çalışma kapsamında incelenen ders kitapları Türkçe öğretim merkezlerinde orta dil düzeyinin ikinci evresine geçen öğrenenler için yaygın olarak kullanılan, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (2013, 2-Orta-B1), *Yabancılar İçin Türkçe* (Gazi Üniversitesi, 2014, B2-Orta Düzey), *Yedi İklim Türkçe* (2016, B2), *İstanbul Yabancılar*

İçin Türkçe Ders Kitabı (2015, B2), *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (2015, B2) adlı beş ders kitabı ile sınırlandırılmıştır. Uygulama öntest-sontest için aynı öykü ve etkinlikler için dört farklı öykü ile sınırlandırılmıştır. Sınıf içi uygulamaların yapılacağı süreç süresince müfredata bağımlı dersler devam etmekte olduğundan, öğretim elemanlarının öğretim sürecini çok fazla kısıtlamamak için okuma ve yazma etkinliklerinin yapılacağı süre dört hafta ve haftada bir yeni öyküyle okuma yazma etkinlikleri şeklinde sınırlandırılmıştır. Uygulamanın yapılacağı grup bağımsız dil kullanımının ikinci aşaması olan B2 düzeyindeki öğrenenler ile sınırlandırılmıştır. Deney ve kontrol grupları Etik Kurul izni doğrultusunda izin alınan Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER B2 düzeyindeki öğrenenler ile Sakarya Üniversitesi TÖMER B2 düzeyindeki öğrenenlerden oluşturulmuştur. Çalışmanın uygulama aşamasından önce göz önünde bulundurulmuş varsayımlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Denekler B2 dil düzeyindeki öğrenenlerden oluştuğu için dil düzeylerinin bu seviyeyi yansıttığı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrenenlere herhangi bir düzey belirleme testi uygulanmamıştır.
2. Öğrenenlerin öntest ve sontestte gerçek okuma ve yazma becerisi gelişimlerini yansıtacağı varsayılmaktadır.

1. BÖLÜM: YAZINSAL BİR TÜR OLARAK ÖYKÜ

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde yazınsal türlerin kullanımına verilen önem artmıştır. Bu türlerin sınıf ortamında kullanımı, öğrenenlerin yorumlama ve çıkarım yapabilmesine, gizli ve ima edilmiş anlamı bulmasına yardımcı olmaktadır. Öğrenen evrensel konuya sahip bu türler yardımıyla yabancı toplumun yaşamı ve deneyimleri hakkında bilgi edinebilmektedir. Çok kültürlü bir bağlam sunan bu tür metinler öğrenenlere kurgusal, ilginç ve gerçeğe yakın bir deneyim sunarak okuma görevini daha kolay ve çekici hale getirmektedir. Ayrıca bu yazınsal anlatılar öğrenme güdüsünü artırarak, okuma ve yazma becerisinin de gelişimine katkıda bulunmaktadır. Metin değiştirilmeden özgün şekliyle bütün olarak sınıf ortamına getirildiğinde bu yazılı anlatımlar öğretim ortamını zenginleştirmekte ve öğrenenlerin az sözcükle çok şey anlatabileceğini anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Türk Edebiyatı farklı yazılı anlatım yöntemleriyle kaleme alınmış dikkate değer yazınsal tür örneklerini içermektedir. Bu yazınsal türlerden destan, fabl, masal, fıkra, oyun, şiir, roman, öykü, gibi yazınsal metinler Türkçenin etkili, sanatsal ve güzel kullanıldığı yazılı anlatımlardır. Kıran ve Kıran'ın da belirttiği gibi (2011, s.58) roman, öykü, masal gibi yazınsal türler anlatımın alabildiği özel bir yazınsal biçimdir. Bu nedenle bu türler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin vazgeçilmez öğretim malzemesi durumundadır. Bu yazınsal metinler sayesinde öğrenenlerin sözcük dağarcığını artırmaları, anlam kurma ve çıkarım yapma eylemleri aracılığıyla düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri sağlanabilmektedir.

Yazınsal türlerden biri olan destan, ulusların tarihine yön veren önemli olayları anlatan efsaneleşmiş öykülerdir. Destanlar ulusaldır ve yazarı belli olan ya da olmayan destanlar mevcuttur. Destan, toplumların geçmiş zamanlardaki kahramanlıklarını savaş ve felaket durumlarında neler yaptıklarını anlatır (Aktaş ve Gündüz, 2016, s.332). Olağan ve olağanüstü olaylara değinen destanlarda genellikle, yiğitlik, aşk, dostluk gibi temalar işlenir. Bu yazınsal tür açısından Türk edebiyatı oldukça zengindir fakat YDTÖ sınıf ortamında destanlardaki sözcükler ve anlatımların incelenmesi ve yorumlanabilmesi zaman alabilir.

Yazınsal türlerden bir diğeri olan fabl, kahramanı insan dışında başka varlıklar olan ve amacı ders vermek olan öyküler şeklinde tanımlanmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2016, s.336). Ders verme amacıyla yazılan fabllarda varlıklar insanlar gibi düşünür ve onlar gibi davranır ve çoğunlukla bir karakteri temsil eder. Bu anlatımlarda söz sanatlarından biri olan kişileştirmeye çok fazla yer verilir. Bu yazınsal türün sonunda çoğunlukla bir ahlak dersi bulunur. Fabllar belirtilen özellikleri nedeniyle, genellikle yabancı dil öğrenen çocuklar için öğretim gerçekleştirilirken kullanılabilecek yazınsal türler olarak görülmektedir. Hayvan, bitki gibi kahramanları olması bu türü çocuklar için ilgi çekici bir hale getirir. Fabllar olay ve kahramanlar hakkında bilgi veren giriş, olayların düğümlendiği gelişme ve düğümlerin çözümlendiği sonuç ve olay veya olayların arkasında yatan asıl düşüncenin özdeyiş, atasözü gibi ifadelerle dile getirildiği ders veren kısımdan oluşur. Olağanüstü unsurlar içermesi nedeniyle fabl türü masala yakın bir tür olarak görülmektedir.

Yazınsal türlerden bir diğeri olan masal Aktaş ve Gündüz'ün de ifade ettiği gibi (2016, s.334) doğaüstü kişi ve olayları içeren, kendine has bir yazım tarzı olan, çoğunlukla nerede olduğu bilinmeyen bir yerde ve bilinmeyen bir zamanda anlatılan olayları içeren yazınsal bir türdür. Genellikle yazarı belli olmayan yazılı anlatılardır. Masallar ilk zamanlarda sözlü olarak anlatılan öykülerken daha sonra yazıya aktarılmıştır. Genellikle gerçek dışı olay ve kahramanlara yer verirler. Özdemir'in belirttiği gibi masalların öne çıkan özelliği okuyucunun davranış kazanımına olanak tanıyan bir yapı içermesidir (2007, s.329). Masallar anlatım teknikleri yönünden öykü ve romana yol gösteren yazınsal türlerdir. Masallarda genellikle yoğun anlatımlar kullanılır. Zaman diğer yazınsal türlerden farklı şekilde çabuk geçer. Masallarda genellikle zıt durumlar ve kişilerin mücadeleleri yer alır. Giriş bölümleri çoğunlukla tekerlemelerle başlayan, daha sonra serim bölümünde olay, kişi ve yer unsurlarına değinilen, düğüm kısmında okuyucuda merak uyandıracak olayların yer aldığı, çözüm bölümünde olayların çözüme ulaştığı ve son bölümde masalın olumlu bir şekilde bitirilerek, yine bir tekerleme ile sonlandırıldığı bir yapıya sahiptir. Masallarda çoğunlukla tekerleme ögesi kullanılır. Bu metin türlerinde çeşitli insan ve varlıklar vardır. Hayvan masalları, olağanüstü öğelerle kurulu masallar ve gerçekçi masallar şeklinde türlere ayrılır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle ders verme ve kültür zenginliklerini gösterme ve değerlendirmeye imkân tanıma için kullanılabilecek yazılı anlatımlardır. Yazım biçimleri ve doğaüstü

unsurları içirme gibi özellikleri nedeniyle çocuklara yabancı dil öğretiminde daha çok tercih edilebilecek bir öğretim malzemesi olarak görülmektedir.

Yazınsal türlerden, lirik metinler kategorisinde de değerlendirildiği görülen bir tür de şiirdir. Şiirler diğer yazınsal türlere kıyasla daha eski ve daha kısa yazınsal türlerdir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2012, s.70-71). Şiirde sözcükler bir uyum içerisinde bir araya getirilir. Şair bu sözlere çeşitli anlamlar yükleyerek, onları bilinen anlamının dışına çıkarır. Kavcar ve diğerlerine göre (2012, s.71) şiir “zengin hayallerle ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebiyat türü” şeklinde tanımlanabilir. Şiir dili duygu, sembol ve söz sanatlarının yoğun şekilde kullanımını içerir. Türk edebiyatında şiir uyaklı bir şekilde yazılabileceği gibi serbest olarak da yazılabilmektedir. Tüm dillerde şiirler, okuyucu üzerinde yoğun ve güçlü etki yaratan yazılı türlerdir. Şairler, şiiri yazarken seçtikleri sözcükleri ses ve anlam ilişkilerine göre belli bir düzene sokar. Şiirler, duygulu anlatımı yoğun olan lirik şiir, doğayı ve doğada yaşama istek ve arzusu ve özlemine ele alan (Kavcar vd., 2012, s.79) pastoral şiir, öğüt ya da bilgi vermek için öğretici nitelikte yazılan didaktik şiir, kahramanlık, yiğitlik gibi uzun bir şiir türü olan epik şiir, şiir şeklinde yazılmış tiyatro eserini ifade eden dramatik şiir şeklinde sınıflandırılmaktadır. YDTÖ’de anlaşılır bir dille yazılmış şiirlerin öğretim amaçlı kullanımının öğreneni güdüleyerek çeşitli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazınsal türlerden biri de fıkradır. TDK Türkçe Sözlük’te fıkra (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 16 Mayıs 2018) bir edebiyat terimi olarak “Kısa ve özlü anlatımı olan, nükteli, güldürücü hikâyecik, köşe yazısı” şeklinde tanımlanmaktadır. Güldürücü fıkralar genellikle bir ders verme amacı taşır ve bu amacı eğlenceli ve güldüren bir deyişle sağlar. Günümüzde fıkra, siyasal, toplumsal ve edebi fıkra olarak üç kategoriye ayrılır. Fıkralar hedef dilin kültürünü, dil toplumunun ahlaki değerlerini yansıtan, öğrenenin sıkılmasını önleyen ve dersi zevkli hale getiren metinler olarak YDTÖ’de kullanılabilecek yararlı malzemeler olarak değerlendirilmektedir. Dramatik metinler arasında ele alınan bir diğer yazınsal tür de tiyatro, piyes şeklinde adlandırılan oyundur. Oyun, yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan olay ya da olayların oyun kişileri tarafından sahnede seyirciler önünde canlandırılmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2016, s.353). Oyun da diğer yazınsal türlerden olan roman ve öykü gibi serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşmaktadır. Bu türün YDTÖ’de kullanımı ile öğrenenin iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yazınsal türler içerisinde roman ve öyküler farklı dillerde yeri olan önemli ve evrensel yazınsal türleridir. İnsanı ve insan yaşamını “en çarpıcı” şekilde dile getiren yazınsal türlerin başında roman ve öykü gelir. Türkçe Sözlük’te roman (www.tdk.gov.tr., Erişim tarihi: 16 Mayıs, 2018) “İnsanın veya çevrenin karakterini, göreneklerini inceleyen, serüvenlerini anlatan, duygu ve tutkularını çözümleyen, kurmaca veya gerçek olaylara dayanan uzun edebi tür” olarak tanımlanmaktadır. Romanlarda ana olay, olgu, kişiler, zaman ve mekân unsurları yer alır. Bunlara ek olarak bu uzun anlatımın içinde ana olaya bağlı yardımcı olaylar, farklı mekânlar ve farklı zamanlar da bulunabilir. Bu özellikleriyle roman, öykünün daha detaylı anlatımlara sahip şeklidir. Aslında, öykü anlatıcısı ve anlatım şekli ile romanınki benzerdir fakat anlatım öyküde daha kısıtlı iken, romanda daha genişletilmiş şekildedir (Özdemir, 2007, s.266). Romanlarda kişiler, tip ya da karakter olarak değerlendirilir. Her romanın içeriği ve vermek istediği bir ileti vardır. Romanlar serüven romanı, polisiye ve casusluk romanı, yığın romanı, tarihsel roman, yaşamöyküsel roman, politik roman, belgesel roman, coşumcu roman, gerçekçi roman, doğalcı gerçekçi roman, eleştirel gerçekçi roman, toplumcu gerçekçi roman, yeni roman ve postmodern roman olarak sınıflandırılabilir. Yazınsal türler arasında en uzun olan tür romandır, bu da onun yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamında bir ders malzemesi olarak kullanılmasının çok zaman gerektirdiğinin göstergesidir. Dolayısıyla, yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilirken, uzunluğu ile çok sayıda ders süresini alacak romanın bir öğretim malzemesi olarak kullanılması uygun bir yöntem olarak görülmemektedir.

Türkçenin yazınsal türleri yalnızca iletisi ve farklı anlam biçimi olan metinler değil, aynı zamanda öğrenenin aktif katılımı ile farklı anlamlar yüklenebilecek yazılı türlerdir (Ülper, 2010, s.9). Bu anlatımlar kurmaca ya da kurgusal metinler olarak görülmektedir. Kurmaca eserler genellikle başlangıç noktasından itibaren okuyucunun merakını uyandırabilmektedir (Field, 2000, s.23). Bu türlerden öğretim için oldukça uygun bir malzeme olarak görülen öykü “olmuş ya da olabilmesi mümkün olayları anlatan kısa oylumlu yazılardır” şeklinde tanımlanmaktadır (Özdemir, 2007, s.221) Başka bir deyişle öykü “Hikâye olarak da bilinir, gerçek ya da düş ürünü bir olayı edebi bir üslupta aktaran kısa düzyazı, anlatı” (Ana Britannica’dan aktaran Tonga, 2008, s.375) şeklinde ifade edilmektedir. Türkçe Sözlükte “öykü” sözcüğünün isim anlamı “Ayrıntılarıyla anlatılan olay” şeklinde ifade edilirken, edebi anlamı “Hikâye” (www.tdk.gov.tr., Erişim tarihi: 10

Mayıs 2018) şeklinde belirtilmektedir. Topçu Tecelli (2008, s.78) öyküyü “öncelikle, klasik tiyatronun kurallarını uygun şekilde işleyen kısa bir anlatıdır: yer, zaman ve olayda bütünlük, teklik, dolayısıyla az sayıda kişiye yer verme gibi özellikleri olan yazınsal tür” şeklinde tanımlamaktadır. Öykünün temel öğeleri yer (uzam/ mekân), zaman ve olaydır. Genel olarak öyküler iki türe ayrılmaktadır: olay öyküsü ve durum öyküsü. Hem olay hem de durum öykülerinde zaman önemli bir unsurdur. Olay öyküsünde eylem ve süre varken, durum öyküsünde sürenin belirli bir parçası ya da anı vardır (Andaç, 2014, s.216). Ayrıca, olay öykülerinde mantıksal bir düzende sunulan olay sıralaması, gelişme bölümünde okuyucu merakını artıran çatışma ve merakın giderildiği sonuç bölümü varken, durum öykülerinde ön planda olmayan merak ögesi, yaşamın bir bölümü ve insanoğlunun bir durumu vardır.

1.1. ÖYKÜNÜN AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf ortamında sayfa sayısı açısından kısa oluşuyla kullanım için uygun görülen öykü, insanların yaşadığı ya da yaşayabileceği olayları yani insan ile ilgili konuları içerir. Roman türüne göre daha kısa olan öyküler, kişileri detaylı olarak anlatmaz, tek bir olay etrafında, kişi ya da kişilerin yaşadıklarının bir bölümünü anlatır. Ayrıca roman kahramanlarına kıyasla öyküde kişilerin “ne geçmişleri ne de gelecekleri vardır: bu kişilerin psikolojileri derinlemesine tasvir edilmez. Buna karşın, unutulmaz, etkileyici ve iz bırakıcıdır” (Topçu Tecelli, 2008, s.80). Yazınsal türlerin çoğunda bulunan serim, düğüm ve çözüm bölümleri bu türün de önemli unsurlarıdır. Öykü bir kurgu ürünüdür, bu yüzden hayal içerir. Bir olay örgüsü ve bir şekilde birbirine bağlı olan kişileri vardır (Lazar, 1993, s.73). Öykülerde tasvirler romanlara göre daha azdır ve diyaloglar yardımıyla okuyucunun kişi hakkında bilgi sahibi olması sağlanır ve kişilerin hep kriz anları, etkileyici ve unutulmaz bir yönü gösterilir. Bu gibi özellikler ve özellikle de kısa oluşları öykülerin tek oturuşta bir ya da iki ders saatinde okunabilecek, benzersiz bir etkiye sahip ders malzemesi olmasına olanak tanır (Kırkgöz, 2012, s.111). Kısa olduğundan, öğrenenin öykü akışını takip edebilmesi de kolay olmaktadır. Kırkgöz’ün de belirttiği gibi (s.111) öyküler, dil öğretimi için oldukça uygun yazınsal türlerdir. Öğrenenlerin kendi başlarına da okuyup, anlayabileceği ve değerlendirebileceği, karmaşık bir yapıya sahip olmayan öyküler, kısa oluşları sayesinde

yabancı dil sınıflarında farklı alanlar ve dünyanın farklı kesimlerinden çok çeşitli metinleri sınıf ortamında kullanma imkânı sunar.

Öykü yazarları anlatımlarına yazdıkları dönemi, hatta öncesini yansıtır. Bu açıdan, Türk öykü yazarlarının öyküleri öğrenenlerin yabancı dil toplumunun yaşayışı ve düşüncesi hakkında bilgi edinmesine katkıda bulunabilir. Öykülerde tema ve yazarın anlatım şekli, sözdizimi, olay örgüsü öğeleri de önemli yere sahiptir. Öykü, “ana kaynaktan (masal, hatta destan, halk hikâyeleri ve fıkralardan) beslenerek, bir bakıma anlatım biçimi olarak, anlatılan gerçeklerde de hayata öykünerek kurulan modern hayatın anlatısıdır (Andaç, 2014, s.11). Bu şekliyle “hikâye” sözcüğünün kullanımı yerine modern hikâye anlamında öykü kullanımı tercih edilmektedir. İnsanı ve insan hayatını tam anlamıyla anlatma amacı olmayan öykü, kurmaca gerçeklik içindeki anları anlatır. Öyküde sözcüklerin yüzey anlamlarının dışında mecaz, derin anlamları da yer alır. Ayrıca öyküde her sözcüğün beraber kullanıldığı diğer dil ifadeleriyle birlikte edindiği anlamlar da bulunur.

Öykü unsurları olan serim bölümü olayın başlayıp, kişilerin tanıtıldığı kısım, düğüm bölümü olayların gelişip merakın yoğunlaştığı kısım, çözüm bölümü ise merakın sona erdiği ve okuyucuda etki ve duygunun bırakıldığı kısımdır. Birçok öyküde bulunan ve önemli bir özellik olan çatışma öykünün başlangıcından sonuna kadar okuyucu ilgisini canlı tutan (Özdemir, 2007, s.222) unsurdur. Bu merak unsuru yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenin merakını uyandırarak, anlamlandırma çalışmalarına katkı sağlayan bir öğedir. Öykülerin, anlatımda olay unsurunun öne çıktığı ve serim, düğüm ve çözüm bölümünü içeren olay öyküsü, Özdemir’in ifadesiyle (2007: 236) “yaşamdan bir kesit sunan ya da belli bir insanlık durumunu belli bir ortam içinde veren bir öykü biçimi” olarak değerlendirilen durum ya da kesit öyküsü ve insanların bildikleri fakat ayrıntılı şekilde düşünmedikleri gerçekleri gösteren modern öykü şeklinde türleri vardır.

Kısa oluşuna rağmen, öykü türünde anlamlı bir bağlam mevcuttur ve onu değerli kılan da bu özelliğidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamında roman, uzunluğu nedeniyle birkaç ders saatini gerektirirken, öykü kısa ve okunabilir olduğundan, öğrenenlerin olayları ve konuyu kolayca anlayabileceği bir türdür. Öykü genellikle kişi, yer ve zaman unsurlarının tanıtılması ile başlar. “Ardından öykünün konusuna göre sorun/durum, yaşanabilecek çatışma ya da çevrilebilecek bir entrikanın sunumu gerçekleştirilir” (Ülper, 2010, s.59). Bu bölümde merak unsurunun giderilmesi

için, çözüm bölümünde sorunun, durum ya da çatışmanın sonucu açıklanarak öykü bitirilir. Öykü öğreneni “estetik nesne olarak yazınsal metnin akıl almaz gücüne götürür” (Gümüş, 2014, s.59). Öykünün öne çıkan unsurları ve özellikleri öğrenene hatırlatılıp, öğretildikten sonra, bu öğelere odaklanan okur öyküyü daha iyi anlamlandırarak, okuma ve yazma etkinliklerine daha aktif bir şekilde katılabilir.

Düzyazı ya da anlatı olarak da nitelendirilen öykülerde anlam oluşturmada yer, zaman ve kişi tasvirlerinin önemli bir yeri vardır. Bu tasvirler romandaki kadar ayrıntılı olmasa da öğrenene bilgi verebilecek niteliktedir. Ayrıca, öykülerde bir önerme vardır. Bu “önermenin üç şey içermesi gerekir: Karakter, çatışma ve çözüm (Çakır, 2002, s.126). Bu unsurlar öykülerde merak uyandıran, dikkat çeken öğelerdir. Hayal gücü yoluyla toplum geleneğini ve değerlerini aktaran öykü “hayatın sunduğu gerçekliğin içinden bambaşka bir gerçeklik çıkarırken kendi bütüncül dünyasını kurar” (Gümüş, 2014, s.123).

Kişileştirme, diyalog, tasvir, çatışma, olay örgüsü, bakış açısı, mekân ve sembol gibi önemli dil özelliklerini barındıran öyküler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sınıf ortamında kullanılabilecek yararlı özgün yazınsal metinlerdir. Öykü kısa, çağdaş ve ilginçtir ve öğrenenin edinmeye çalıştığı dilin kültürü ile bağlantılı olan çağdaş bir kültür ortamını tasvir eder (Ghasemi, 2011, s.268). Böylece, öğrenen Türk toplumunun kültürel öğeleri ile de karşı karşıya gelir. Ayrıca yazınsal bir tür ile dil öğretimine yardımcı olma, öğrenenleri hedef toplumu ve o toplumun insanlarını anlamaya teşvik eder (Field, 2000, s.233). Bu bağlamda hem kültürel değerleri hem de insana dair evrensel değerleri anlatan öyküler hem ulusal hem de uluslararası iletişimi artırmaya yardımcı olmaktadır. Bunula birlikte öykü, öğrenenleri pasif okuma durumundan çıkarıp metin ile kişisel bağlantı kurmasını sağlayarak, diğer öykü metinlerine ve okul dışındaki dünyaya gitmesine yardımcı olur (Ghasemi, 2011, s.267).

Öyküler öğrenenlerin hayal gücü, yaratıcılık ve entelektüel etkinliğini onları farklı düşüncelerle karşılaştırarak besler ve yabancı dil öğretim ortamında bir eğlence kaynağı haline gelebilir (Field, 2000, s.235). Yazınsal türler ve öyküler öğrenenlerin belli konular hakkında farkındalığını da artırır (Moon, 2010, s.148). Bunun yanı sıra, öyküler öğrenenlerin kurmaca karakterlerin zihinlerine girmesine de yardımcı olur (Dnacygier, 2012, s.21). Bunu yapan okur, Türk toplumunda yaşaması mümkün olan gerçekçi öykü kişilerinin durumunu ve davranışları da inceleme imkânı bulur. Düğüm bölümünde merak

etmeye başlayan okur, olanın aksine farklı bir durumda karakterin ne yapabileceğini, olayın nasıl sonuçlanacağını düşünerek, yaratıcılığını da kullanabilir. Bu sayede öğrenenler öykü olayları ve kişilerin davranışları arasındaki sebep-sonuç ilişkisini anlama çabasına da teşvik edilmiş olur (Britsch ve Dennison-Tansey, 1995, s.xvi).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi uygulamalarda çeşitli öykü örneklerini okuyup inceleyen öğrenenin hedef dildeki yazınsal tür deneyimi de artacaktır. Öyküler bir tür bağdaşıklık ile hayatın belli bir anındaki detayları anlatan ve hayatın daha iyi anlaşılmasını sağlayan yapıtlardır (Field, 2000, s.235). Bu yazınsal türler, otantik dilin zengin taşıyıcısı, yabancı kültürün inanç, davranış ve düşünce şeklini anlamaya sağlayan bir araç ve öğrenenin eleştirel düşünmesine imkân tanıyan bir anlatıdır. Öyküler diğer sanat yapıtları gibi, yazarın en özgür hayal gücünü gösterir ve kendi dünyasını kendi ifadeleriyle şekillendirir (Boyd, 2009, s.3). Söz sanatları ve derin anlamı içeren öyküler sayesinde öğrenenler, kendi yazılarında da dilsel sembollerini kullanma yeteneğine sahip olabilmektedir (Dnacygier, 2012, s.7).

Öykü bilişsel ihtiyaçları kültürel olarak destekleyen dilsel bir ifade şeklidir (Dnacygier, 2012, s.22). Bu yönü öyküyü, yabancı dil ortamında kullanılması kaçınılmaz bir öğretim malzemesi haline getirir. Öğrenenin yaşına, ilgi alanına ve dil düzeyine göre seçilen bu öğretim araçları, yazma etkinliği için de belli miktarda girdi oluşturur. Ayrıca, yazınsal türler ve öyküler, öğrenen için hedef dilin konuşan bireylerin toplumsal ilişkilerini ve gerçek dünya deneyimlerini gözler önüne serer (Kırkgöz, 2012, s.111). Konusu genellikle insan ve insan davranışları olan öykülerde yazarlar sözcüklerini özenle seçerek vermek istedikleri iletiyi ustalıkla verir (Tosun, 2015, s.23). Özenle seçilip bir anlam bütünlüğü içinde birleştirilen sözcükler her okurda farklı çağrışımlar yapabilir. Tüm bu özellikleri ve özellikle de gerçeklik, kısalık, çeşitlilik, evrensellik, okunabilirlik ve akıcılık, hatırlanabilirlik, dilsel model olma gibi özellikleriyle öyküler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf ortamında okuma ve yazma becerilerinin gelişimini artırmak için kullanılabilecek yazılı anlatımlar olarak görülmektedir.

1.1.1. Gerçeklik

Günümüz yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlikler için öğretim malzemesi seçerken ve tasarlarırken düşünülmesi gereken önemli bir husus gerçekliktir (Hyland, 2003, s.92). Bu doğrultuda kullanılabilecek öğretim araçlarından biri olan öykü hedef dilin dolayısıyla hedef kültürün özgün bir deneyimini sunar. Mercan'ın da ifade ettiği gibi (2018, s.1-2) öyküler özel olarak dil öğretimi için yazılmadığından, günlük yaşamda kullanılan hedef dili birebir yansıtırlar. Gerçek insan yaşamını yansıtan bu yazınsal türler yabancı dil insanlarının sosyal yaşamını anlayabilmesine imkân sunan önemli birer araçtır. Moon'a göre (2010, s.68) öykü anlatımı, gerçeğe daha yakın zengin ve bütünsel bilgi sağlar. Öyküler gerçek yaşam modellerini gösterir. Shouse, Zoglin ve Fenner'e göre (2003, s.4) öyküler insanları kendi deneyimlerine davet eder. Benzer şekilde Gordimer öykü amacının insan deneyimini iletmek olduğunu ifade eder (aktaran Pettersen Stevens, 2014, s.8). Öykülerde gerçek anlar gerçek insan tecrübelerinden tek an ve tek durumda ortaya çıkar. Aktaş ve Gündüz'ün de belirttiği gibi "her itibari / kurmaca metin gerçeğin, gerçek yaşamın diliyle yeniden yaratılmasıdır" (2016, s.327-328). Kurmaca metinlerde dil gerçek bir bağlam içinde kullanıldığı için bu türlerin gerçek dili en iyi şekilde örneklediği düşünülmektedir (Larsen-Freeman, 2000, s.125).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişileri gerçek dil ile karşı karşıya getirmek için, yazınsal türlerin sınıf içi etkinliklerde kullanılması kaçınılmazdır. Kaya'nın (2014, s.67) belirttiği gibi, yazınsal metinler öğrenenleri genellikle ders kitaplarında karşılarına çıkmayan günlük dil ile karşılaştırmaktadır. Öğrenenler bu sayede bir yandan dilsel yeterliklerini geliştirirken diğer yandan gerçek yaşam malzemesini anlama ve değerlendirme fırsatını yakalamış olur (Ghasemi, 2011, s.272). Öykülerin önemli özelliklerinden biri olan, okunan olaylar ve kişilerin gerçek hayatta da var olduğunu düşündürmek de bu türün YDTÖ sınıf ortamında kullanımını gerekli kılan sebeplerden biridir (Gümüş, 2014, s.47).

Kurmaca türler uygun bir şekilde seçildiklerinde "gerçekten otantik modern materyaller" olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamını zenginleştirirler (Kaya, 2014, s.23). Dil becerilerinin gelişimi gerçek bağlamlar sayesinde daha kolay bir şekilde gerçekleştirebilir. Öyküler gerçek yaşam konuşmalarının

örneklerini de verir (Moon, 2010, s.47). Bu bağlamda, öykü satırları arasında gerçek yaşamı gözlemleyebilmek mümkündür. Elhabiri'nin (2012-2013, s.121) de ifade ettiği gibi, öğrenenler yazınsal bir metin okurken dilin otantik kullanımına ve o dilin farklı dilsel ve iletişimsel işlevlerine aşina olacaktır. Öykü okurken öğrenen dil bilgisi yapılarını gerçekçi bir bağlam içinde görebilmektedir. Öğrenenler çok miktarda yazılı gerçek dil kullanımı ile karşılaştıklarında hedef dil edinimi daha etkili bir şekilde devam ettirilebilir (Hinkel ve Fotos, 2002, ss.4-5). Kurmaca türlerin etkili olabilmek için gerçekliğe dayalı olmasının gerekliliği öykünün yabancı dil öğretim ortamı için uygun bir malzeme olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Dnacygier, 2012, s.23).

Öyküler öğrenenin hedef dilde görüş belirtme ya da yazı yazma gibi becerilerini geliştirebilecek ve sözcük dağarcığını artıracak değerli birer otantik öğretim kaynağıdır. Bunun yanı sıra, bu metinler dilsel yapıları ve sözcükleri örneklendirmede de kullanılabilecek özgün öğretim malzemeleridir. Meletli'nin (2007, s.64) de ifade ettiği gibi, hedef dil kullanımı ve anlatım açısından özgünlük düşünüldüğünde yazınsal bir tür çok iyi bir model olarak işlev görmektedir. Bu bakımdan, öyküler iletişime dair gerçekçi durumları ve eylemleri yansıtarak hedef dili gösteren bir model olma durumundadır. Öykülerde var olan tema, karakter, diyalog gibi unsurlar da gerçek yaşam modellerini yansıtmada önemli yeri olan kaynaklardır. Dolayısıyla, öyküler sözcüklerin hem gerçek hem de yabancı dil toplumunda kullanılabilecek mecaz anlamlarını doğal bir şekilde sergiler. Bu açıdan, öyküler güdüleyici otantik okuma malzemeleridir. Öyküler hedef dilin doğal, özgün kullanımını içerdiğinden, öğrenenlere gerçek Türkçeyi gösterir. Böylece, gerçek dil modeli olarak öğrenenlerin doğru şekilde yazılı ve sözlü iletişim kurmasına imkân tanır.

1.1.2. Kısalık

Öykülerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi etkinliklerde kullanılabilmesine olanak tanıyan önemli özelliklerinden biri de kısalıktır. Romanın özelliklerinden farklı olarak tek bir olay ya da kısa şekilde anlatılan olaylar ve etkileyici anlatım çerçevesinde yazılan öyküler, bir ya da iki ders saatinde okunup etkinliklerle daha anlaşılır kılınabilecek ve öğrenende ilgi uyandıracak önemli yazınsal türlerdir. Kaya'nın (2014,

s.21) da ifade ettiği gibi, öyküler öğrenenlerin boş zamanlarında da okuyabileceği oranda kısadır. Kısa olmaları daha kolay ele alınmaları ve anlaşılması açısından önem teşkil etmektedir. Meletli'nin (2007, s.10) de belirttiği gibi öykülerin kısa oluşu okuyucunun takip edebilmesine yardımcı olur. Bu açıdan, öykü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanlarını geliştirmek için kullanılabilecek uygun bir ek malzeme olarak görölmektedir.

Yabancı dilde kurgusal olarak oluşturulan öykü, o dilin toplumunda olması mümkün olan bir olayı, olaylar zincirini ya da anı anlatırken, bunu romandaki gibi ayrıntılı tasvirlerle değil, daha kısa ve anlaşılır cümlelerle gerçekleştirir. Bunu yaparken, yazar kişilerin özelliklerinden ayrıntılı olarak söz etmek yerine belli başlı kısa betimlemeler ile öğrenenin kişiler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayacak kısa diyaloglara yer verir. Aynı şekilde, öykü yazarının tek olaydan söz etmesi de bu türün kısa oluşuna katkıda bulunmaktadır. Bir olay ya da ilişkili birkaç olay çevresinde, yer, zaman gibi unsurları açık bir şekilde, uzun tasvirlerle yer vermeden içeren öykü, öğrenenlerin sıkılmadan kolay okuyabilecekleri bir bağlam sunar. Bu özellikleri öyküyü, Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişiler için sınıf ortamında kullanıma uygun bir öğretim malzemesi haline getirmektedir.

Öyküler, kısa söz dizimi ve anlatımıyla bir ders saatinde öğreticinin de yardımıyla kolaylıkla okunabilecek birer öğretim malzemesidir. Öğrenen, okulda sürekli olarak karşılaştığı ders kitabının sıkıcılığından ancak bu şekilde kısa bir bağlam ve Türkçe yapı ve diyaloglarını içeren bir ek kaynakla kurtulabilir. Bu özellikler yabancı okurun, Türkçe konuşurlarının düşünce ve davranışları hakkında sınırlı bir zaman diliminde bilgi edinmesine yardımcı olur. Bu sayede, öğrenenin gerçek yaşamda kullanılan Türkçe yapıları anlamlandırması daha kolay hale gelir. Bu bakımdan, kısalığı ile dil öğretimi ve öğretme etkinliklerini daha etkili ve daha verimli hale getiren öykünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması kaçınılmazdır.

1.1.3. Çeşitlilik

Öyküler, öğrenenlere özellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirebilmeleri açısından çok çeşitli dil içerikleri sunabilmektedir. Farklı türlerde yazılmış öyküler, çeşitli konulara, olaylara ve kişilere sahiptir. Bu özellikleriyle öykü öğrenenin zengin bir hayal gücü

kazanması ve yaratıcılığını geliştirmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Ayrıca, olay öyküsü ve durum öyküsü gibi farklı türdeki öykülerle karşılaşan yabancılar öykü uzunlukları konusunda da cesaretlendirilmiş olur. Shouse ve diğerlerinin (2003, s.8) de ifade ettiği gibi, öyküler çeşitlilikleri sayesinde farklı yer ve zamana ve duruma uyarlanabilir. Bu durum farklı unsurları olan öyküleri ders içi etkinliklerde öğreneni bunaltmadan kullanmaya imkân tanımaktadır.

Dnacygier (2012, s.31), öykü metnlerinin uzunluk durumları ve çeşitli öyküleyici seçenekler sunabilmesi nedeniyle, bu öğretim araçlarını yabancı dil öğretim sınıflarında kullanmanın faydalı olacağını dile getirmektedir. Bu bağlamda, öykü günümüzde önemli bir yere sahip olan iletişimsel yaklaşımın da kapsadığı, çeşitli bağlamlarda çok sayıda otantik sözcük edimi gerekliliğini gerçekleştirebilir. Bağlam çeşitliliği, cümle yapısı, şekil bilgisi, dil bilgisi yapıları açısından da çeşitliliğe sahip olan öyküler öğrenenler için çeşitli dilsel bağlamlar sunar. Bu sayede öğrenen özgün dil kullanımını çeşitli bağlamlarda görerek, dil becerilerini özellikle de okuma ve yazma becerisini geliştirebilecektir.

Hem dil yapıları açısından hem de sözcük ve konu alanı açısından farklı öykü türlerinin kolay elde edinilebilip okunabilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders ortamının daha zengin hale getirilebilmesine katkı sağlar. Farklı öykülerde karşılaşılacak farklı sözcükler hedef dilde hangi bağlamlarda kullanılabilecekleri hakkında öğrenenlere bilgi verir. Bu sözcük çeşitliliği sözcük hazinesinin artmasına da yardımcı olacaktır. Bunların yanı sıra, farklı öykü çeşitleriyle karşı karşıya kalan yabancı okuyucu farklı durumlarda kullanılması gereken söylem yapılarıyla da buluşmuş olacaktır. Bu çeşitlilik onun yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunacaktır. Öğretici tarafından öğretim ortamına getirilen farklı konulara sahip öyküler aracılığıyla, öğrenenler hedef dilde çeşitli konularda fikirlerini ifade edebilecekler ve bu da temel becerilerinin gelişimini beraberinde getirecektir. Ayrıca, sözcük, dil yapıları, konu düzeyindeki tüm bu çeşitlilikler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf ortamını daha verimli hale getirerek, öğrenenlerin hedef dilin gerçek kullanımı hakkında daha fazla girdi elde etmesine de imkân tanıyacaktır.

Öğretici çeşitli türdeki öyküleri farklı zamanlarda yabancı dil sınıfına getirebilir. Bir okuma ya da yazma dersine olay öyküsü getirirken, diğer derse bir durum öyküsü ya da

modern öykü getirebilir. Böylelikle çeşitli gruplara ayrılan öyküler ile karşılaşan öğrenenler, bu sınıflandırmayı da fark edebilecektir. Öğrenen bu sayede, Türkçede her öykünün aynı unsurlara sahip olmadığını, olay öyküsünde olay ön plandayken, durum öyküsünde bir zaman kesitinin daha önemli olduğunu örtük bir şekilde fark edebilecek ve öğrenebilecektir. Öykü türünün bu çeşitliliği de öğrenene Türk öykülerinin, diğer dillerde yazılmış öykülerde olduğu gibi çeşitlerinin olduğu izlenimini vermede yararlı olacaktır.

1.1.4. Evrensellik

Öyküler evrensel temalardan bahsederken, insanoğlunun deneyimlerini anlatır. Bunu yaparken de çok çeşitli insan, insan özellikleri ve tecrübelerini gözler önüne serer. Yabancı dil öğretiminde öyküler evrensel herşeyi öğretmek ya da örneklendirmek için kullanılabilir (Shouse vd., 2003, s.3). Öyküler evrensellikleri sayesinde, farklı ülkeler ve toplumlar arasında yakınlık kurar. Bu bağlamda öykülerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sınıf ortamında kullanımı, farklı ülkelere Türkçeyi öğrenmek için gelen öğrenenlerin kendi dillerinin yazınsal türlerini hatırlatarak, bir yakınlık ve ilgi uyandıracaktır. Öyküler tüm dünyada sözlü ya da yazılı olarak her dilde varlık sürdüren önemli, evrensel türlerdir. Öyküler, günlük diyalog ve eylemlerin ötesinde evrensel konulara değinir (Urbancova, 2006, s.15). Yabancı dil öğretiminde sınıf ortamında öykü okumak öğrenenlerin hedef dil kullanıcıları ve bu kişilerin kültürünü tanımalarına imkân sağlayarak, hedef dili kullanan bu kişilerin belli durumlarda nasıl davrandıklarını görmelerine yardımcı olacaktır.

Kaya (2014, s.2), öykülerin “kültürel bir deneyim, ulusal kıyafetle evrensel fanteziler” sunduğunu dile getirerek, evrensel konulardan söz ettiğini vurgular. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf ortamında kullanılan öyküler aracılığıyla, öğrenenler farklı evrensel değerler ve konular çerçevesinde kendi yaşam tarzlarıyla hedef dil kullanıcılarının yaşam tarzlarını karşılaştırma olanağına sahip olabilmektedirler. Ayrıca öyküler, çeşitli evrensel temalar içerdiğinden, öğrenenlerin düşüncelerini de etkileyebilmektedir. Nitekim bu öğretim malzemelerinde, evrensel temalar ve fikirler işlendiği gibi, evrensel sembollere de bolca yer verilir. Bu evrensel semboller herkes tarafından bilinen nesneler ya da soyut ifadeler olabilir.

Öyküler insanı, insan duygularını, insan sorunlarını kısacası insana dair herşeyi vurgulamaya çalıştığından, herkese hitap edebilecek evrensel niteliğe sahiptir. Öykü eşsizlik ve evrensellik arasında bilişsel açıdan etkili bir uzlaşmadır (Moon, 2010, s.53). Dünyadaki tüm dillerde yazınsal bir tür olarak yer edinen öykü, sadece yazıldığı dilin toplumunda karşılaşılabilecek olay, kişi ve konulara değil, dünyadaki farklı toplumlarda da karşı karşıya kalınabilecek unsurlara yer vermektedir. Bu özelliğiyle, öykü insana ait her şeyden söz ederek, evrensel tema ve değerlere de değinmektedir. Ayrıca, öykü tüm dillerde yer alan belli özellikleriyle öğrenenlerin çocukluğundan itibaren karşılaştıkları ve aşına oldukları evrensel bir anlatı türüdür. Türkçe öğrenmek isteyen öğrenenin yaşamın farklı aşamalarında karşılaştığı bu öğretim malzemesi, yabancı dilde yazılmış olsa da aşına olduğu yazınsal bir türü hatırlatacak ve bu aşinalık okuma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

1.1.5. Okunabilirlik ve Akıcılık

Hedef dili öğrenen yabancıların dil yeterlik düzeyi ve ilgi alanına uygun olarak seçildiğinde, öykülerin her öğrenenin kolaylıkla okuyup anlayabileceği öğretim malzemesi durumunda olduğu düşünülmektedir. Topçu Tecelli'nin (2008, s.80) de belirttiği gibi, "Romanın ya da tiyatronun karmaşık yapısına karşın öykü daha sade bir yapıya sahip olma özelliği ile öğrenenler tarafından daha kolay anlaşılabilir." Shouse ve diğerleri'nin de ifade ettiği gibi öyküler, herkesin anlayabileceği kadar kolaydır (2003, s.8). Kurgusal yapıları gereği öğrenenlerin merakını canlı tutabildiğinden, öyküler okunabilirlik düzeyleri yüksek olan yazınsal metinlerdir (Demir, 2017, s.2). Okunabilirliklerinin yanı sıra öyküler kolayca elde edilebilir ve okul dışında da okunabilir. Okuma alışkanlığının kazandırılması hedeflendiğinde o düzeydeki öğrenenlerin kolayca okuyabileceği öyküler seçilmelidir. Bu sayede okuduğunu kolayca anlayabilen öğrenen, hedef dilde öykü okuma eylemini sürdürmek isteyecek ve bu da zamanla yabancı dilde okuma alışkanlığına dönüşecektir.

Öykülerin düzeye uygun seçiminde sözcüklerin ve cümlelerin kolayca okunabilir oluşlarına ek olarak, akıcılığı olan öyküleri seçmenin de gerekli olduğu bir gerçektir. Zariç'in (2011, s.117) de belirttiği gibi yazarlar "öykülerinde akıcılığı ve şiirselliği

sağlamak için devrik cümlelerden” eksiltili cümlelerden, kısa cümle yapısından, ikilemelerden, sıfat ve zarflardan, ritmik unsurlardan, somutlaştırma, benzetme, kişileştirme gibi dil özelliklerinden faydalanırlar. Bu unsurlar anlatımda sürükleyiciliğe, kısalığa ve çarpıcılığa imkân tanır. Öykülerdeki sembolik ifadeler ve anlam yoğunluğu bu yazınsal türü şiire yakın hale getirir. Şiir dilinde görülen eksiltili cümleler gibi birçok dil unsuru öykülerde de görülebilir ve bu durum okuma etkinliğinin sürükleyici ve akıcı olmasını sağlar.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil yeterlik düzeyine uygun şekilde seçilen öyküler, kolay okunabilirliği sağlayarak, öğrenenin okuduğu öğretim malzemesini kolayca anlamlandırmasına yardımcı olacaktır. Öğrenenin anlamını bilmediği az sayıda sözcük ile karşılaşması metnin okunabilirliğini engellemeyecektir. Dil yeterlik seviyesine uygun, daha çok anlamını bildiği sözcükleri içeren ve ilgisini çeken konuya göre seçilmiş öykü okuyan öğrenen, anlamını bilmediği sözcükleri bağlamsal anlam aracılığıyla anlayarak okuyabilecektir. Bu okuma etkinliğine öyküde yoğun olarak görülebilen kısa cümleler ve kısa diyaloglar da katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, kısa dilsel yapılar öğrenenin akıcı okuma yapmasına da imkân tanır. Öyküde karşılaştığı ikilemeler, sözcük tekrarları ve kurallı söz dizimi de akıcılığı sağlayacak unsurlardır. Akıcılığı sağlayan bir diğer unsur da Özcan’ın (2011, s.8) da ifade ettiği gibi, öykü başlangıcı ile ortaya çıkan sorunun sonuç bölümüne doğru çözüme ulaşmasına değin sürmesidir. Bu unsurlara sahip olan, özellikle nehir öykü olarak nitelendirilen öyküler sayesinde Türkçe öğrenmek isteyen öğrenenler okuma eylemini merakla, kolay ve akıcı bir şekilde gerçekleştirebilecektir.

1.1.6. Hatırlanabilirlik

Shouse ve diğerlerinin (2003, s.3) de belirttiği gibi, bir ya da iki ders saatinde okunabilir olan öyküler, okuyucuyu cesaretlendiren, ilham ve bilgi veren öğretim malzemeleridir. Bu özellikler, öykülerin okuyucu tarafından hatırlanabilir olmalarını sağlar. Akılda kalıcı temaları ve ilginç olay ve kişileri ele alabilmesi sayesinde öyküler etkili bir şekilde akılda kalabilmektedir. Bir öğretim malzemesi olarak öykü kişisel hatıraların ortaya çıkarılmasında da etkilidir (Moon, 2010, s.67). Okuyucunun hafızasında yer edinen

hatıraları çağrıştıran bu yazınsal türler, çağrışıma neden olan simge, olay ya da kişilerin de daha sonradan hatırlanabilir olmasına katkı sağlar.

Öyküler, hedef dili bilindik ve hatırlanabilir bir bağlamda sunar (Urbancova, 2006, s.8). Bu sayede, öyküler aracılığıyla edinilen yabancı dil girdileri okuyucu etkinliğini daha ilginç, eğlenceli ve hafıza da kalır hale getirir. Öyküler anlam ile var olurlar ve okunup kolayca hatırlanarak başkalarına aktarılabilirler çünkü anlamın istikrarlı çağrışımları ile ilişkilidirler (Gargiulo, 2007, s.46). Ayrıca, yazınsal türlerden biri olan öykü yabancı dili yorumlayabilmek için anlamlı ve hatırlanabilir bağlam sunmaktadır.

Yazar tarafından ustalıkla düzenlenmiş ve iyi yazılmış bir öyküyü okuyan öğrenen onu kolayca hatırlayabilecektir. Çeşitli okuma ve yazma etkinlikleri ile eğlenceli şekilde gerçekleştirilen okuma dersi, öğrenenin okuduğu malzeme içeriğini dersten sonra da hatırlayabilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca, kısalık, ilginç tema ve kişiler gibi önemli öğelere sahip öyküler öğrenenin belleğinde kolayca yer edinerek, kolayca hatırlanabilecektir. Bazı öykülerin özellikle çözüm bölümü okuyucunun ilgisini çekerek beklenmedik bir şekilde sonlanabilir. Bu beklenmedik son, okuyucuyu şoke ederek onun güdülenmesini yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda onun öyküyü tekrar okuma ihtiyacı hissetmesini de sağlar (Topçu Tecelli, 2008, s.81). Bu da öykünün daha sonra öğrenen tarafından anımsanmasını sağlayacak önemli bir özelliktir. Ayrıca, İlginç, merak uyandıran unsurlar ya da bölümler içeren öyküler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin ilgisini canlı tutarak, sözcükler ve dil yapılarını kolay anımsanacak şekilde hafızada saklamasını sağlar.

1.1.7. Dilsel Model

Dnacygier, öykülerin dilsel yapılar olarak doğal bir şekilde ele alınabileceğini ifade eder (2012, s.31). Doğal söylemin yazılı şekilleri olduğundan, birçok dilsel özelliğe öykülerde rastlamak mümkündür. Bir dildeki sözcüklerin bağlamsal kullanımları, dil bilgisi yapıları, cümle çeşitleri gibi pek çok unsuru öyküler gözler önüne serer. Bu sayede okuyucunun dilsel bilgisinin de gelişimine katkıda bulunur. İletişimsel yetinin gelişimi için gerekli olan dilsel bilgi bu yazınsal tür sayesinde artırılabilir. Ayrıca öyküler, mecaz anlam, yan anlam gibi anlamı zenginleştirmeye yarayan özel dilsel araçlar ve teknikleri içeren bir dil kullanma yoludur (Moon, 2010, s.25). Anlam ve şekil bilgilerinin kalıcılığını sağlamada

da öyküler önemli bir yere sahiptir. Bunlara ek olarak öykü, okuyucuların yeterli dilsel, entelektüel ve duygusal gelişimini sağlar (Ghasemi, 2011, s.265).

Yazınsal türler, özelde öyküler dilsel özellikler taşıyan ürünlerdir. Dil yapıları ve içeriğini oldukça iyi şekilde yansıtabilecek kaynaklardandır. Öykülerde bir dilin anlam özellikleri kullanılarak, sözcüklerin anlamları değiştirilebilir ve bu sözcükler farklı şekillerde kullanılabilir. Böylece bu sözcükler daha farklı şeyleri çağrıştırabilir ve iletişim diline kıyasla daha bütünsel bir bilgi taşıyabilir. Ayrıca, öyküler yapısal olarak da değişiklikler gösterir. Öyküler sayesinde yabancı okuyucular farklı dilsel şekiller, söz dizimi, cümlelerin söylem işlevleri, dil yapıları ve fikirleri bağlamada farklı yollar ile karşılaşabilir (Elhabiri, 2012-2013, s.15). Dolayısıyla, öğrenenler anlamı, bu dilsel yapılar yardımıyla oluşturabilir.

Öyküler, Türkçe öğrenmek isteyen yabancı kişilerin hedef dile ait farklı söylem şekilleriyle karşılaşabilecekleri özel yazınsal türlerdir. Bu öğretim malzemesi aracılığıyla, öğrenen hedef dilde hangi bağlamda hangi söz kalıpları ve ifadelerini kullanması gerektiğini, gerçek dili yansıtan bir yapı bütünlüğü sayesinde öğrenebilecektir. Sınıf ortamında daha önce öğrenmiş olduğu dil bilgisi yapılarını, öyküde daha somut bir şekilde gören öğrenen, bu girdilerin nerde nasıl kullanıldığını da modelden görmüş olacaktır. Ayrıca gerçek hedef dili yansıtan öykü, cümle kurulumu, söz dizimi gibi konularda da öğrenenin yazılı anlatımda aşinalık kazanmasına katkıda bulunacaktır. Dolayısıyla, bu dilsel özelliklere sahip olan öyküleri model alan öğrenenler benzer dil yapılarını kullanarak kendilerini yazılı hedef dilde daha doğru ve iyi şekilde ifade edebilecektir.

1.1.7.1. Dil Farkındalığını Artırma

Öyküler yabancı okuyucular için farklı dil modellerini sunmaktadır. Dil bilgisi yapılarının ve sözcük öbeklerinin gerçek örneklerini içeren öyküler, okuyucuların hedef dil farkındalığını artırarak tüm dil becerilerinde ilerlemeler sağlamalarına katkıda bulunabilmektedir. Yeni kelimeler ve bilgiler edinen yabancı okuyucular hedef dilin iletişimde nasıl işlev gördüğü konusunda farkındalık geliştirecektir (Elhabiri, 2012-2013, s.49). Nitekim hedef dilin tek başına kullanıldığı özgün öyküler dil farkındalığının oluşmasında önemli katkıya sahiptir. Dil farkındalığı da beraberinde kültürel farkındalığı

getirecektir. Dikkat çekici temalar ve yazılış şekilleriyle dikkat çeken öyküler, sözcüklerin bağlam içerisinde nasıl kullanıldığı hakkında da bilgi verecektir.

Hedef dilin özellikleri öykü içinde bağlam ve hikâye anlatımı ile tanıtılır (Simpson, 1997, s.102). Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef dili öykü aracılığıyla farklı bağlamlarda, farklı sözcüklerle, farklı dil yapılarıyla gören öğrenen, gerçek dili iletişim ortamında kullanma konusunda farkındalık kazanmış olur. Bu farkındalık sadece dilsel boyutta değil, kültür boyutunda da gerçekleşir. Türkçenin yalnızca dil kullanımını değil, aynı zamanda kültürünü de yansıtan öyküler, öğrenende kültür farkındalığını da artıracaktır. Ayrıca, öğrenen Türk kültürüne göre hangi durumlarda dili nasıl kullanacağı konusunda da bilgi edinmiş olacaktır. Bu da onun, hedef dili kurallarına uygun ve doğru yerde kullanmasına yardımcı olarak, hedef toplumda iletişim kurabilmesine katkı sağlayacaktır.

1.1.7.2. Bağdaşıklık

Öyküyü meydana getiren önemli özelliklerden biri bağdaşıklık. Her öykü yazarı yazısının birbiriyle bağlantılı bir yapıya sahip olması için çeşitli dilsel teknikler kullanır. Bu teknikler sayesinde öyküde anlam bütünlüğü ve cümleler arasındaki ilişki ve tutarlılık oluşturulur. Öyküler belli bir mantık ile yazılan, tutarlı bir yapıya sahip yazınsal anlatımlardır. Bu yazınsal türler, okuyucuları anlamsal açıdan tutarlı bir yazı türü ile karşı karşıya getirir. Bu tutarlı yazı türünde her bir cümle ötekini besler, tamamlar ve anlamsal bir bütünlük kurar. Ayrıca, cümle ve paragrafların nasıl bir araya getirildiğini görmek açısından öyküler bütüncül bir model sunar. Nitekim öykü, içerik ilerledikçe birbiriyle ilişki kuran sözcük dizilerini içerir (Harmer, 2004, s.22). Yazılı metni tutarlı yapan da işte bu sözcük dizimidir.

Öyküdeki anlamsal bütünlük kimi zaman bağlaç kullanımı kimi zaman da önceki cümledeki bir sözcüğü ifade eden bir sözcük kullanımıyla sağlanmaktadır. Öykü metni içindeki bu anlam ilişkisi öğrenenin edindiği girdiği uzun süreli belleğe kaydetmesine, dolayısıyla onu daha kolay hatırlamasına yardımcı olacaktır (Özcan, 2011, s.7). Ayrıca bağdaşık ilişkiler bütünlüğü içinde yazılmış öykü metnini okuyan öğrenen Türkçede birbiri ile bağlantılı cümle kurulurken nasıl bir yol izlendiğini de görebilir. Bunun yanı sıra, öyküde cümle ilişkileri, olay ilişkilerini ifade etmek için kullanılmış olan bağlaçların

kullanımını fark eden öğrenen, bu dilsel yapılar konusunda da somut farkındalık kazanarak yabancı dili kullanırken kendi sözlü ya da yazılı ifadelerinde aynı ya da benzer bağlaçları kullanabilecektir. Bununla birlikte öğrenen, öykü paragrafları arasında da bağlantı ya da bir anlam bütünlüğü olduğunu, birbirini tamamlayan ifadelerin arka arkaya geldiğini ve genel olarak tüm bağlantılı paragrafların bütünde anlamlı bir yapı oluşturduğunu fark edecektir. Bu durum, kendi yazılı ya da sözlü anlatımlarında anlam bütünlüğü olan ifadeler kurmasına yardımcı olacaktır.



2. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜ

Yabancı dil öğretiminde hedef dili kullanırken, hayata farklı bakış açılarıyla bakabilen, yabancı dilde eleştirel yorum yapabilen, neden-sonuç ilişkisini sorgulayabilen öğrenenler hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda öğrenenlerin derse daha çok katılmasını ve dersin daha verimli olmasını sağlayan, hedef kültür ile ilgili bilgi edinimini kolaylaştıran yazınsal türlerle yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi olumlu sonuçlar doğuracaktır (Erişek ve Yücel, 2002, s.74). Ayrıca, hedeflenen bu kazanımları gerçekleştirmek için Türkçe yazınsal metinlerden faydalanmak doğru bir yaklaşım olacaktır. Türk Edebiyatı her döneminde önemli düzyazı türleri ile gelişim göstermiştir (Kabahasanoğlu, 2002, s.137). Bu entelektüel geçmişin Türkçe öğrenen yabancı kişilere de tanıtılması gerekir. Bu gereklilik gerçekleştirilirken sınıf ortamında hem hedef dilin çeşitli özelliklerini gösteren yazınsal modeller kullanılacak hem de aktif ve anlamlı öğrenmeye ihtiyacı olan öğrenenler için zengin ve uyarıcı bir atmosfer yaratılacaktır. Bu doğrultuda, öğretim ortamını zenginleştirip çeşitlendirmede kullanılacak oldukça uygun yazınsal türlerden biri öyküdür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk Edebiyatı kapsamında edinilebilecek entelektüel bilgi ders ortamına getirilen sürükleyici öyküler yoluyla okuyucuda merak uyandıracak şekilde okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Bu öğretim malzemelerinin öğrenen açısından çeşitli yararlar sağlayacağı açıktır. Öyküler öğrenenin hazır bulunuşluk düzeyini artırır. Her öğrenenin hayal gücünü kullanarak farklı yorumlar yapmasına yardımcı olur. Ayrıca, öğrenenin hedef toplumun yazını ve kültürünü, kültürel değerlerini tanımasına olanak tanır. Öyküler sayesinde, öğrenen hedef dildeki bilgi dağarcığını artıracak, bilinçlenecek, etkin okur kimliğine kavuşacaktır. Bu katkılara ek olarak, bu öğretim malzemeleri öğrenenlerin hedef dilde düşünme ve hayal gücünü canlandıracak, öz bilgi edinmeleri konusunda onları cesaretlendirecektir (Leicester ve Johnson, 2004, s.2). Ayrıca öyküler öğrenenlerin Türkçe sözcüklerin düz ve yan anlamlarını öğrenmelerine, kalıp sözleri bağlam içinde görüp kullanmalarına, hedef dil bilgisine dair bilgilerini pekiştirmelerine imkân tanıyacaktır. Günlük iletişim dilinin de ön planda olduğu öyküler iletişim becerilerini de geliştirecektir. Bunun yanı sıra, öykü öğrenenin Türkçe günlük konuşma ifadelerinin zenginleşmesini sağlayacak ve onun

yazınsal metinlere ilgi duymasını ve yabancı dilde okuma ilgisinin artmasını sağlayacaktır. Ayrıca, günlük canlı dili kullanan yazarların öyküleri, orijinallikleri bozulmadan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için sınıf ortamında kullanıldığında, okurun yabancı kültürün yazını okuma alışkanlığı kazanmasına da katkı sağlanmış olacaktır.

2.1. SINIF ORTAMINDA ÖYKÜ

Yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında yazınsal türlerin kullanımı öğrenenlere dilsel açıdan çeşitli katkılar sağlamaktadır. Sınıf ortamında öğretim için kullanımı oldukça uygun görülen öykü türü sayesinde, öğrenen deneyimlerinden de yararlanarak hedef dilde öznel yorumlamalarda bulunabilir. Öyküler, doğrudan öğrenenlerin ulaşip kullanabilmesine açık olduğundan onların bireysel deneyim edinmesini de sağlar. Ayrıca, yazınsal türlerden biri olan öykü hedef dilin kültür ortamını yansıttığından öğrenilenlerin soyut anlamda kalmayarak günlük hayatta hedef dilin kullanıldığı toplum içinde iletişim anında kullanılma olanağı doğar (Arak, 2014, s.5).

Öyküler aracılığıyla öğrenenler sözcük dağarcıklarını artıracakları gibi, yeni cümle kuruluşları ve dil bilgisi yapılarıyla da tanışabilecektir. Nitekim öykü, öğrenenlerin sözcüklerin farklı anlamlarını bir bağlam içinde görmesine yardımcı olur. Bu bağlamsal anlam içinde öğrenen yeni sözcüklerin anlamını ve kullanım yerini öğrenirken, daha önceden öğrenmiş olduğu dil bilgisi yapılarına dair bilgisini de pekiştirecektir. Bununla birlikte, öğrenen sözcüklerin anlam ve kullanımını metin içinde görüp, yazı stili hakkında da bilgi sahibi olacaktır. Bu da onun hedef dilde akıcı konuşma yapmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, öykülerde kullanılan tasvir edici dil ve deyimler öğrenenin hedef dilde akıcı ve yaratıcı olmasına da katkı sağlayacaktır. Bu sayede, öğrenen hedef dilde içerik, biçim ve konu açısından özgün anlatıma benzer öykü yazma becerisi kazanabilecektir.

Ayrıca, öyküler sayesinde öğrenen model alarak kendi yazma becerilerini geliştirebilir ve zenginleştirebilir. Bununla birlikte, öğrenenin hedef dilde birkaç sözcükle çok şey anlatabilme becerisinin gelişmesine de yardımcı olur. Dikici'nin (2013, s.85) ifade ettiği gibi, yazınsal metinler dilsel becerilerin gelişmesine katkıda bulunarak, öğrenenlerin

hedef dilin kültürünü anlama kabiliyetinin artmasına da yardımcı olur. Bu açıdan, yazınsal türlerden biri olan öykü de öğrenenlerin hedef dilde hem dilsel açıdan hem de kültürel açıdan zenginleşmesini sağlayacaktır. Böylece, öğrenenler dil farkındalığı kazanacak ve yabancı kültürü anlamaya çalışacaktır.

Öyküler yabancı dilin gerçek yaşam kullanımını içeren birer model durumundadır. Nitekim öğrenen öyküler yoluyla yalnızca hedef dili öğrenmez aynı zamanda, içeriği ve hedef toplumun günlük yaşam problemlerini de öğrenir. Başka bir deyişle, bu öğretim materyali yoluyla öğrenen sadece dili değil hedef toplum hayatının kendisini de görme imkânı bulur. Ayrıca öykü, yabancı toplum insanının davranış ve duygularını, olaylar karşısındaki tutumunu yansıtır. Öykülerdeki olaylar beraberinde bir sorunu getirir. Bu sorun insan, doğa ya da toplum ile ilgili bir çatışma içerir. Okuyucunun ilgisini çeken ve bu ilginin devam etmesini sağlayan da bu çatışmadır (Özdemir, 2007, s.222). Bu öykü ögesi hedef toplumda gerçek yaşamda da olma ihtimali olan olay ya da durumu yansıtarak öğrenene hedef dilin toplumuyla ilgili gerçek hayat bilgisi sunar.

Sayfa sayısı açısından uzun olarak nitelendirilmeyen öyküler kısa oluşları sayesinde öğrenenlerin bir oturuşta görevi sonuçlandırmasına izin verir. Bu metinler, tüm öğrenenlerin zevkine ve ilgisine hitap edebilecek aşk, arkadaşlık, özlem gibi gerçek yaşam konularını kapsayabilmektedir. Ayrıca, öykü kişileri günlük yaşamda olduğu gibi, otantik şekilde davranır ve kimi zaman semboliktir. Bu açıdan öykü sadece öğrenenlerin dili incelemesine değil, aynı zamanda hedef toplum hayatının kendisini gözlemlemesine yardımcı olur. Nitekim öykülerde kişiler çeşitli bağlamlarda günlük hayattaki gibi gerçeğe benzer eylemlerde bulunur. Bu davranışlar ve çeşitli diyaloglar sayesinde öğrenen hedef kültür ile ilgili izlenimler edinmiş olur. Bu da öykü aracılığıyla öğrenenlerin davranış ve ifadelerdeki kültürel yansımaları görmesini kolaylaştırır.

Öykü yoluyla öğrenenler yabancı dilde anlatılan kişiler ve olaylar ile ilgili yorum yapabilecektir. Bu otantik bağlam öğrenenlerin öykü kişilerinin yerine geçip yorum yapabilme ve olaylara farklı bakış açısıyla bakabilme yeteneğinin gelişmesine de katkı sağlar. Farklı bakış açılarıyla bakabilen birey, bu düşüncelerini yabancı dildeki yazılı anlatımına da aktarabilir. Ayrıca, öyküyü öğretim ortamında kullanma tekniği bilişsel analitik düşünme yeteneğinin de gelişimini sağlar. Andaç'ın da (2014, s.234) belirttiği gibi, öykü okuyucuyu hayatla karşı karşıya getirir, yaşadıklarını ya da başka kişilerin

yaşadıklarını yansıtır ve bunları anımsatır. Bunu yaparken yazar hedef dilin çeşitli bağlamları ve konularını kullanır. Böylece okuyucuların farklı konular ile ilgili yorumlama ve çıkarım yapma yeteneğini de geliştirir. Dikici'nin (2013, s.86) de belirttiği gibi öykü okuyucuları gerçek yaşamla buluşturur. İnsan deneyimini yansıtır. Gerçek hayattakine benzer bir bağlam sunar. Bu yazınsal tür farklı uyruklu öğrenenlerin hedef dilde yorum yeteneğinin gelişimine yardımcı olarak, farklı yorum yapabilme becerisine de katkı sağlayacaktır.

Öykü yazarı yaşanabilir bir anın ya da bir durumun ayrıntılarını öyküleştirebilir. Bunu yaparken, kullandığı sanatsal yapılar da okuyucuda sanatsal etki yaratır. Nitekim öykü okuyucuda etki yaratarak, kısa süre içinde okunabilecek yazınsal bir türdür. Gerçek yaşam deneyimleri ve evrensel konulara değinen öyküler yabancı dil öğrenen kişilerin bağlam içinde gerçek dili görmelerine imkânı tanır. Başka bir ifadeyle, öykü canlı kişileri ile hedef toplumun duygu, düşünce ve geleneklerini otantik şekilde yansıtır.

Yazınsal türlerden biri olan öykü dilin bağlam içinde ifade edilmesini sağlayarak, hedef dilin doğal ve anlamlı yapılarını gözler önüne serer. Bu anlamda öykü, sözcük ve dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanım ve anlamını göstermede önemli bir öğretim kaynağıdır. Eziler Kıran'ın (2014, s.725) da ifade ettiği gibi, sözcük bağlam içinde kullanıldığında anlam kazanır. Öğrenen anlamı bağlam içinde görüp, anlamaya çalışır ve kullanım yerini bu şekilde öğrenir. Onan'ın da (2012, s.241)'ın da belirttiği gibi, bir dil ifadesi bulunduğu cümle içinde değerlidir. Bir sözcük ya da sözcük grubu anlamını bütünü içinde edinir. Başka bir deyişle, anlam bağlam içinde oluşur. Bu açıdan yabancı bir dil öğrenen kişi için sözcüğün anlamını bilmek tek başına yeterli değildir. Öğrenenin sözcüğün dizge ya da bağlam içindeki anlam ve kullanımı da bilmesi gerekir. Bağlamsal sözcük kullanımını fark eden yabancı okuyucu, yabancı dil iletişimde kendini daha iyi ifade edebilir.

Öykü deyimler ve kalıp ifadeler, günlük konuşma dilinin diyaloglarını içeren bir yapıttır. Doğal ve anlamlı bir öğrenme bağlamı sunar. Evrensel ve ilginç konuları sayesinde kavranabilir ve hatırlanabilir. Çeşitli konularda yazılmış olmaları öğrenenlerin hedef dilin farklı konularında bilgi sahibi olmasına yardımcı olur. Her yaşta, her düzeyde, her sınıf ortamında okunabilecek öyküler eğlenceli ve ilgi çekicidir. Öykülerin kısa oluşu sınıf atmosferini sıkıcılıktan kurtarır. Ayrıca, öyküler kültürel ve kültürlerarası değerleri

yansıtır. Kültür taşıyıcısı olma özelliğinin yanı sıra hedef toplumun geleneklerini de yansıtır. Bu yönüyle öykü, öğrenenler için kültürel bir model olma durumundadır.

Ayrıca, bu yazınsal türler insan deneyimini anlattığından evrenseldir. Bu açıdan, öyküler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin yabancı toplumundaki yaşantısını zenginleştirebilecek yazılı anlatımlardır. Güneş'in (2013, s.3) de belirttiği gibi, öykü metni öğrenenleri olayın geçtiği ortama götürmekte ve onların hayal dünyalarının da gelişimine katkı sağlamaktadır. Öyküler öğrenenlerin gerçek dil örnekleriyle karşılaşmasını sağlayarak, yabancı dil toplumunda iletişimin nasıl gerçekleştiğini anlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca ilgi çekici konuların ele alındığı öyküler sayesinde öğrenenin dikkatini canlı tutulabilir. Böylece dikkati canlı tutulan öğrenen anlama ve anlatma etkinliklerine etkin şekilde katılabilir. Bu sayede, sınıf ortamını daha üretken bir hale döndürür. İfade edilen bu katkıları dışında öykü, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanıldığında öğrenenlerin güdülenmesine, kültürel bilgi edinmesine, üst düzey becerilerini geliştirmesine, öğrenilen dil bilgisi yapılarını kalıcı olarak öğrenmesine, sözcük dağarcığını artırmasına yardımcı olacaktır.

2.1.1. Öğrenenin Güdülenmesine Katkı

Öykü yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında öğrenenin hedef dili kullanmasına ve düşüncelerini ifade etmesine fırsat tanıyan uyarıcı malzemelerden biridir (Hyland, 2003, s.90). Bu yazınsal tür gibi hayal ürünü içeriğe sahip yazılı öğretim malzemeleri sayesinde öğrenen farklı kültür ve tarihi durumlar içindeki kişilerin deneyimlerine şahit olarak derse daha güdülenmiş şekilde katılım sağlar. Ayrıca, öyküler yaşamın gerçek konularından bir kaçış sağlar ve eğlence ortamı sunarken, aynı zamanda ahlaki ve sosyal değerleri ilgi çekici bir şekilde göstererek, önemli bir öğretim malzemesi olma görevini üstlenir (Field, 2000, s.235). Bu etki de güdülenmeyi artırır. Öykü yazarları, öykü unsurlarını okuyucunun dikkatini çekecek şekilde gözler önüne serer (Boyd, 2009, s.216). Bu dikkat çekiciliği, öğrenenin öğretim ortamında daha istekli bir şekilde bulunmasına yardımcı olur.

Öğrenenin duygu ve sempatisini uyandıran, güdüleyici etki sayesinde, duygunun var olduğu öyküler öğretimi kolaylaştırabilmektedir (Pettersen Stevens, 2014, s.75). İlginç ve

macera içeren çeşitli öyküler, öğretim ortamını daha etkin bir hale getirir. Bu aktifliği sağlamak için seçilen öykülerin hem öğretici hem de öğrenenler için ilgi çekici olması gerekir (Axford, Harders ve Wise, 2009, s.29). Öğrenenlerin dikkatini çeken aşk, sevgi, dostluk gibi günlük yaşam konularına dayanan dürtücü temalar içeren öykülerin seçilmesi ile sınıf daha aktif hale gelebilir. Bu ölçüte göre yapılan öykü seçimi, hayal gücü ve yaratıcılık için de büyük bir fayda sağlar (Urbancova, 2006, s.34). Ayrıca, beklenmedik bir sonla biten bir öykü, okuyucuda daha sonra neyin olacağı konusunda merak uyandırır. Bu özelliği olan öyküler yabancı okuyucunun heyecan ve ilgisini sürekli devam ettirebilen önemli öğretim malzemeleri olarak görülmektedir.

Öykülerde yer alan diyaloglar da öğrenenin sıkılmasını önler ve onun dikkatini çeker (Aktaş ve Gündüz, 2016, s.340). Bu dikkat çekiciliği öğreneni güdüleyen önemli öğelerden biridir. Bununla birlikte, çağlaşlığı, kısalığı ve çeşitliliği öyküyü yabancı dil öğrenenler için daha cazip hale getirir (Ghasemi, 2011, s.267). Öykü hayal gücünü güçlendiren yapısıyla, okuyucular tarafından kolaylıkla anlaşılabilir ve yorumlanabilir. Öyküler güdüleyici, ilgici çekici konuları içeren yazınsal türlerdir. Bu özellikler öğrenenin eğlenceli etkinliklere katılmasına da yardımcı olur. Bu özellikleriyle, öykü yabancı kültür ve dil edimine karşı olumlu duyguların gelişmesine katkı sağlar.

Moon'a göre (2010, s.44) öyküdeki çatışma durumu okuyucuda çözüme yönelik merak ve istek oluşturur. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde güdülenme ve cesaretin oluşumu için öyküler önemli öğretim malzemeleri olarak görülmektedir. Bu güdülenmenin sağlanmasında okunan öykünün konusu da önem taşır. Konu öğrenenin ilgisini çeken bir şey olursa ve öğrenen bunu kendi yaşantıları ve kültürel arka planıyla ilişkilendirebilirse daha çok motive olur ve hedef dili daha iyi düzeyde öğrenebilir. Ayrıca, öyküler aracılığıyla öğretim daha eğlenceli hale gelir ve hayat boyu öğrenmeye yönelik bir cesaretlenme de sağlanır. Öykülerin sınıf dışında da edinilebilir ve kolaylıkla okunabilir oluşu öğrenenin güdülenmesini sağlayarak, hedef dilde okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmesine de katkı sağlayacaktır.

Ayrıca, öykü öğrenenin hayatı farklı kültürden olan kişilerin gördüğü, deneyimlediği ve yorumladığı şekliyle görmesine imkân tanır. Bu olanak sayesinde, öğrenenin dikkati çekilerek öğretim çıktılarına yönelik önemli katkılar sağlanmış olur. Öykü kıyaslanamayacak şekilde zengin doğası olan güdüleyici bir malzemedir (Elhabiri, 2012-

2013, s.31). Bu öğretim malzemesi okuma ve yazma için de öğrenenin güdülenme düzeyini artırır ve bu sayede okuma ve yazma yeterliğinin gelişimine de yardımcı olur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, bir okuma etkinliği eğlenceli ve zevkli ise öğrenende istek ve merak uyandırır ve görüş belirtme ve yazma gibi etkinlikler için de onu güdülenir. Bu tür güdülenmeler öğrenenlerin yazma becerini geliştirmesini kolaylaştırmada son derece önemlidir. Ayrıca, öğretim ortamında kullanılan malzeme hem ilginç ve hem de anlaşılabilir olduğunda, öğrenenlerin dikkati çekilebilir. Öyküler bu bağlamda her öğrenenin ilgisine hitap edebilecek çeşitlilikte malzeme sunar. İlgisini çeken bu türler yoluyla okuyucu yazar tarafından ifade edilen derin anlamlı ifadeleri farkedip anlayabilir.

Öğrenenleri anlamlı ve eğlenceli sınıf etkinlikleri ile bir araya getiren öyküler derse katılıma ve yaratıcılığa da büyük katkı sağlayacaktır. Öyküler zengin dilsel girdi sağlamaları, etkili bir uyarıcı oluşları sayesinde öğrenenlerin hedef dilde kendini ifade edebilmelerine imkân tanıyabilen öğrenen güdülenmesinin güçlü bir kaynağı olarak yabancı dil öğretimini daha aktif hale getirir. Güdülenmiş ve okumaya istekli hale gelmiş öğrenenler, bu eylemlerini öğretim ortamı dışında da devam ettirmeye istekli hale gelebilir.

Eğlenceli etkinlikler ile bütünleştirilebilen bir öğretim malzemesi olarak değerlendirilebilen öykü, sosyal ve duygusal gelişime de yardımcı olur (Urbancova, 2006: 15). Bu öğretim malzemeleri kurgu ve hayal gücünün öğrenenin gerçek dünyasıyla ilişkilendirmesinde de yararlı birer araçtır. Ayrıca, öğrenenin öğretim ortamından zevk alıp dinlenmesine de imkan tanıyarak onu daha istekli hale getirir. Öğretim ortamında tamamlayıcı bir okuma malzemesi olan öykü, öğrenenin daha rahat hissetmesine ve okuma yeterliğini geliştirmesine de imkan tanır. Bu yüzden, yazınsal türlerden biri olan öykü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde güdüleyici özelliğiyle faydalı olabilecek bir öğretim aracıdır. Dolayısıyla, öykü öğrenenin bağlam içindeki yabancı dil kullanımını görmesine yardımcı olarak, okuma becerisinin gelişmesi ve dolayısıyla okuma isteğinin artmasına sağlayacağı yarar ve öğretim ortamında ilgi çeken ve merak uyandıran özelliği ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması gereken yazınsal bir tür olarak görülmektedir.

2.1.2. Kültürel Bilginin Edinilmesine Katkı

Demirel'e göre (2016, s.57) kültür, yabancı dili ana dili olarak kullanan bireylerin yaşam şekli olarak tanımlanmaktadır. Larsen-Freeman (2000, s.131) ise kültürü hedef dil konuşurlarının günlük yaşam tarzları şeklinde ifade eder. Kültürü yansıtan birçok otantik öğretim malzemesi gibi toplum yaşamını yansıtan birçok öykü de öğrenilen dilin kültürü hakkında bilgi edinmek için Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen kişilere önemli miktarda girdi sağlayabilen araçlardır. Bununla birlikte, Süner'in de (2018, s.14) ifade ettiği gibi, hedef toplumun sanat yönünü gösteren yazınsal türler, öğrenene hedef dilin kültürünü tanıtmada başvurulması gereken ilk öğretim malzemelerinden biridir. Bu öğretim malzemesi öğrenenin kendikinden farklı olan kültürü ve ideolojiyi anlamasına ve onları değerlendirmesine imkân tanır (Field, 2000, s.232). Ayrıca, öykü daha farklı bir kültürde iletişim kurabilmesi için öğrenenin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Nitekim hedef dilin kültürü ve gelenekleri öyküleri etkiler ve öykülerde yansıtılır (Moon, 2010, s.85). Bu yansıma, öğrenenin hangi dil yapılarını, hangi anlamda ve nerede kullanabileceği konusunda yardımcı olur.

Hedef dilde iletişim kurabilmek sadece sözcükleri anlamayı değil aynı zamanda cümle kurmayı ve sözlü ifade becerisini de gerektirir. Ayrıca, dilin kültürel yönlerinin bilinmesi ve anlaşılmasını da gerektirir (Pettersen Stevens, 2014, s.4). Bu açıdan, kurgusal türlerden biri olan öykü, öğrenene uzak olan dünyalara bir pencere açılmasını sağlamada, farklı insan ve kültürleri anlatmada önemli bir yere sahiptir. Öyküler, gerçeklere dayalı metinler sunduğundan daha samimi bir yolla okuyucuyu kendi doğasına çeker. Her şeyden önce, öğretim ortamında öykü kullanma duygudaşlık geliştirmede önemli bir yöntemdir (Leicester ve Johnson, 2004, s.2). Nitekim yabancı okuyucu öykü içinde farklı kültürden bireylerin bir olay karşısında gösterdikleri davranışları, anlamaya çalışacak ve onlarla empati kurmayı, onları anlamaya çalışmayı öğrenecektir.

Öyküler, Türkçedeki kültürel bilginin sağlanmasında önemli görevler üstlenir. Nitekim kültürle ilgili çalışmalarda öyküler önemli bir yere sahiptir. Öykü farklı kültürlerin birbiriyle karşılaşmasına olanak sağladığından hedef toplumun dolayısıyla hedef kültürün bir aynasıdır. Bu bağlamda, öğrenenin kendi kültürü ile hedef kültür arasında karşılaştırma yapabilmesi için ona yeni, farklı bir bakış açısı sunar. Ayrıca, hedef dil konuşurlarının davranışlarını ve kültürlerini anlamada yabancı dil öğrenenlere sunduğu

yardım göz ardı edilemeyecek öyküler, öğrenenlerin farklı kültürel bağlamlardaki söylem ifadelerini yorumlama yeteneğini de geliştirir.

Öykü kültürel bilginin sunulması ve kültürlerarası karşılaştırmanın yapılması için de ideal bir öğretim malzemesidir (Urbancova, 2006, s.15). Bu malzeme sayesinde, öğrenenlere kültürlerin çeşitliliği açısından hoşgörülü olma yetisi kazandırılabilir. Ayrıca, öykü içerdiği kültürel bilgiler sayesinde farklı toplumlar arasındaki uzaklıkları kaldıracabilecek bir araç görevi görür. Bu açıdan, öykü çağdaş bir kültür ortamını gözler önüne sermede ve öğrenenlerin dil yeteneğini geliştirmesine katkı sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesinde yararlı bir pedagojik malzeme olarak görülmektedir. Öykülerdeki modellerden elde edilen kültür anlayışı ve bilgisi, bu öğretim aracını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir konuma getirmektedir (Pettersen Stevens, 2014, s.18).

Ayrıca, öyküler Pettersen Stevens'in da (2014, s.65) ifade ettiği gibi hedef dile ait kültürün bir parçasıdır. Kültür ve dil birbirinden ayıramayan birer bütün olduğuna göre, hedef dili ve dolayısıyla kültürü hakkında bilgi edinmek isteyen öğrenen, o kültürün yarattığı kurgusal türler özellikle öyküler sayesinde bol miktarda bilgi elde edebilir ("21st Century Skills Map", s.2). Öğrenenler hedef dili ve bu dilin kültürünü öğrendikçe, kendi kültürleri ve dillerini de anlamaya ve onları birbiriyle karşılaştırmaya başlar ve o dili konuşan kişilerin yazdığı öykülerdeki kültürü yansıtan bakış açılarını da görme imkânına sahip olur.

Yabancı dil öğretim derslerinde okuyabilecekleri öyküler yoluyla öğrenenler hedef dilin kültürünün farkına varma şansına sahip olur. Bu anlamda, öyküler kültürel bir deneyim sunar. Ders kitaplarındaki kurgusal olmayan metinler yoluyla hedef dilin kültürünü ve toplumunu tanımaya çalışan öğrenen için kurgusal türlerden biri olan öykü hedef dil için çok farklı bir pencere olarak hizmet verir ve bilgi verici metinlerde mevcut olmayan kültür bilgisini oluşturmada büyük katkılar sağlar. Öğrenen, öykülerdeki kişilerin duygularını paylaştığında hedef dilin kültürünü anlamak daha kolay hale gelir. Bu sayede, okuyucu aşına olmadığı yabancı kültürü daha iyi anlayabilir.

Birçok öğreticinin de hemfikir olduğu gibi, yabancı kültür ile ilgili farkındalığın geliştirilmesi modern yabancı dil öğretiminde önemli olan bir husustur (Field, 2000, s.151). Nitekim çağdaş dil öğretim çalışmalarının hedeflerinden biri de kuşkusuz hedef kültürü bilmek ve ona hoşgörülü olmaktır. Bu açıdan, yazınsal türlerden biri olan

öykünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı kültürün öğrenene aktarılmasını sağlamada yararlı olacaktır. Nitekim yabancı toplumun gelenek ve kültürünü aktarmada ve öğretimde kullanım için uygun olarak görülen öykü hedef dilin inanç ve yaşam tarzının doğal ifadesidir. Ayrıca, öykü Türk kültürünün öğrenenlere aktarılması için zengin bir kültür kaynağıdır.

2.1.3. Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkı

Modern çağda dil öğretiminin ve yapılandırmacı yaklaşımın gerekliliklerinden biri olan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda yazınsal bir tür olan öykünün yabancı dil öğretiminde faydalı olabileceği fikri bu türün insanların durup düşünmesi ve daha sonra eğer öyle olsaydı şeklindeki düşüncelere izin vermesinden ileri gelmektedir (Shouse vd., 2003, s.3). Nitekim öğrenen, kavrama, anlamlandırma ve yapılandırma gibi işlevleri gerçekleştirerek öykü okuma eylemini gerçekleştirmektedir (Durmuş, 2013, s.185). Okuma işlemi, belleğin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan yüksek düzeyli zihinsel işlemler olarak değerlendirildiğinden öykü okuyan öğrenen, düşünme becerilerini de geliştirebilir. Bu beceriler çıkarım yapma, değerlendirme, analiz etme, eleştirme gibi ileri düzey bileşsel işlemleri kapsamaktadır.

Yazınsal metinler öğrenenleri analitik ve eleştirel düşünmeye sevkeder ve güdüleyici bir yolla kişinin hedef dil edimini verimli bir şekilde gerçekleştirmesine imkân tanır (Meletli, 2007, s.93). Bu türlerden biri olan öykü de öğrenenin okuduklarını zihninde yapılandırmasını sağlar. Eşsiz bir yapıya sahip olan insan zekâsı her türden öyküden çıkarım yapabilir (Boyd, 2009, s.368). Öğrenenin öyküden çıkarım yapma kapasitesi doğal bir şekilde belirli olaylardan genel anlam çıkarma ve başka insanların davranışlarından çıkarım yapmasını sağlayan zekâ işlevinden ileri gelir. Doğası gereği, öykü, beyindeki işlev sürecini ve daha fazla düşünce girdisine yardımcı olan zengin bir fikir bağlamını sağlar (Moon, 2010, s.35). Dolayısıyla, bu öğretim malzemesi bu işlevlere olan katkısı ile öğrenenin etkili eleştirel düşünme becerisini geliştirmesine de imkân tanır.

Moon'a göre (2010, s.111) farklı türdeki öykü tercihleri ile, yabancı dil öğretiminin yürütüldüğü sınıf ortamında üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme

becerisi de geliştirilebilir. Yazınsal metinler, özelde öyküler okuyucunun düşünme şeklini ve yaratıcılıklarını geliştiren önemli öğretim araçlarıdır. Bu metinler, dünyayı farklı düşünce şekilleriyle yorumlama imkânı verir. Öykü okuma eyleminin ardından bazı etkinlikler yoluyla, öğrenenin düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılırken bir taraftan da eğlenerek öğretme değerine sahip bir malzeme kullanılarak dil becerileri geliştirilebilir. Yabancı dil öğrenen bireyler öykü yoluyla yazarın tüm ifadelerine karşı eleştirel bir tutum geliştirebilir, öyküyü özetleyebilir, analiz edebilir ve eleştirebilir. Ayrıca, öğrenen öyküyü okurken, olaylar ve kişilerle ilgili sürekli neden-sonuç ilişkisi kurup çeşitli sorulara cevap arayarak zihnini canlı tutar. Bu canlılık da öyküyü anlamasını kolaylaştırır (Aktaş ve Gündüz, 2016, s.36).

Öğrenenin dil düzeyi ve zevkine uygun olarak seçilen bir öykü, onun eleştirel düşünmesine, tartışmasına ve sorgulamasına imkân tanıyarak, düşündüklerini Türkçede doğru, uygun bir şekilde ifade etmesini sağlayabilir, onu hedef dilde okuma eylemini sürdüren, yorumlayan, eleştiri yapan ve yeni fikirlerini dile getirebilen aktif bir birey haline getirebilir. Öykü okuma eylemi, çeşitli etkileşim şekillerini içeren, metnin okunması, beyne kaydedilmesi, tekrar edilmesi gibi birçok bilişsel etkinliği içeren etkin bir süreçtir. Bu nedenle öykü okuma ile tetiklenen anlam oluşturma süreci aracılığıyla ortaya çıkan karışım, bilişsel bir yapı olarak değerlendirilebilir (Dnacygier, 2012: 56). Ayrıca, kurgusal bir öykü olayların bir araya toplanmış bir görüntüsü gibi görülebilir. Bu olaylar değerlendirip ve onlar hakkındaki düşüncelerini ifade ederken öğrenen yaratıcı düşünme becerisini de geliştirecektir (Elhabiri, 2012-2013, s.44). Bu gelişim de dolayısıyla tüm zekâ gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan, kurgusal türleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanmak zihnin daha zorlu şekillerde işlev görmesini sağlayabilmesi açısından oldukça yararlıdır. Ayrıca, öykü türü hedef kültürün zenginlik ve çeşitliliğini eleştirel bir şekilde anlamlandırmaya imkân tanımaktadır (Field, 2000, s.237). Bu üst düzey düşünme becerilerine katkısı nedeniyle öykünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir.

2.1.4. Dil Bilgisi Yapılarının Kalıcılığına Katkı

Yabancı dil öğretiminde beceri geliştirmenin ön koşullarından biri olan dil bilgisi girdisi, öğreticiler tarafından özellikle önem verilen bir konudur. Dil bilgisi anlamı iletmek için

sözcüklerin kalıplara nasıl uyduyuyla ilgilidir (Williams, 2003, s.171). İletişimsel yaklaşımda yabancı dil öğretiminin dil bilgisi öğelerini içermesi görüşü dil bilgisi yapılarının ayrı birer parça olarak değil de bir bağlam içinde anlamlı bir şekilde verilmesi gerekliliği üzerinde durulur. Bu bağlamda hedef dilin dil bilgisi yapıları, sözcükleri ve doğru cümle oluşumlarını görmek için yazınsal türlerden biri olan öykü, Türkçe dil bilgisi yapılarının kullanımının görülüp kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir. Öyküler sayesinde yapıların ve cümlelerin doğru şekilde kullanımı ile karşılaşan öğrenen hedef dilde dil bilgisi şemasını geliştirecek ve bunu içselleştirecektir, bu da akıcı bir anlatım oluşturma becerisini geliştirecektir (Hinkel ve Fotos, 2002, s.10). Durmuş'un da (2013, s.227) belirttiği gibi, dil bilgisi öğretiminin amacı hedef dilin dil bilgisi yapılarını ve bu yapıların meydana gelme şekillerini ve öğrenenin bunları nerede ve nasıl kullanacağını göstermektir. Bu hedefi gerçekleştirirken yazılı bir model olan öykünün kullanılabilecek önemli bir öğretim malzemesi olduğu açıktır. Temel dil becerilerinden olan okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlamak da dil bilgisi bilgisine dayandığından, bağlam içerisinde öyküde görülebilecek dilsel öğelerin bilginin kalıcılığını sağlama açısından katkısı oldukça fazla olacaktır. Öykü metninde yer alan dil bilgisi yapıları okuma ya da yazma etkinlikleri yoluyla kullanılabilecektir.

Ayrıca, dilin tarihi şekilleri ve kullanımlarını ileten öyküler yoluyla öğrenenler farklı dil bilgisi yapıları, cümle kurulumları ve cümlelerin söylem işlevlerini görerek dil bilgisel girdi miktarını artıracaktır (Elhabiri, 2012-2013, s.31). Bunun yanı sıra, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken öykü kullanmak, dil bilgisi yapılarının tekrarını ve sözcük öğretimi daha verimle hale getirir. Yabancı dildeki dil bilgisi konularını daha önce kurgusal olmayan farklı metin türlerinde gören öğrenen bu yapıları bir bağlam içerisinde görerek bilgisini güçlendirmiş olacaktır. Ayrıca, öykü okuma etkinliği çeşitli dil bilgisi kurallarını örneklendirir. Bu sayede öğrenenler Türkçe dil sisteminin, yapılarının ve sözcüklerinin iletişim sürecinde nasıl kullanıldığını yazılı olarak görebilecek ve bunu kendi yazılı ifadelerine de yansıtabilecektir. Nitekim Grabe'in de (2009, s.201) belirttiği gibi, dil bilgisi cümlelerin nasıl yorumlanacağı ve oluşturulan anlam ağıyla cümlelerin nasıl bütünleştirilmesi gerektiğine dair bir dizi ipucu sunmaktadır.

Belirtilen özellikleri ile öyküler okuma etkinlikleri içinde dil yapılarının, bunların işlevlerinin ve hangi durumda nasıl kullanılacaklarının öğrenene kazandırılması hususunda değerli birer öğretim malzemesi olarak görülmektedir. Dil bilincinin temel

aşaması olan dil bilgisi bu yazılı metin yapısında daha çok anlamlılık kazanacaktır. Bu nedenle, Türkçe dil bilgisi öğretimine katkı sağlamak amacıyla yardımcı bir malzeme olan öykünün kullanımı, uygun bir yaklaşım olacaktır. Bu sayede, öğrenenlerin anlama ve anlatma becerilerinin de gelişiminde ilerleme görülebilecektir. Öğrenenin Türkçenin doğru söylenişini, sözcük bilgisini, doğru cümle kurulumunu, yazım ve noktalama gibi beceri alanlarını öğrenmesinde kullanılabilecek oldukça uygun yazınsal türlerden biri olan öykü sayesinde, çeşitli etkinlikler düzenlenerek okuma, anlama ve yazma becerilerinin gelişiminde de başarı elde edilebilecektir. Buna ek olarak, dil bilgisi yetisinin kazanımı ve tekrarı, öğrenenin hedef dilde kendini akıcı ve doğru bir şekilde ifade edebilmesine yardımcı olacaktır.

2.1.5. Sözcük Dağarcığının Artmasına Katkı

Yazınsal türlerden biri olan öykü dilin bağlamlaştırılmasını sağlayarak, hedef dilin doğal ve anlamlı yapılarını sergiler. Öykü, sözcük ve dil bilgisi yapılarının bağlam içinde kullanım ve anlamını göstermede önemli bir kaynaktır. Eziler Kıran'ın da belirttiği gibi, "Sözcüğün anlamı onun dil içindeki kullanımıdır" (2014, s.725). Anlam, bağlam içinde gerçekleşip anlaşılır. Anlam sözcüğün bağlam içinde kullanımından önce oluşmaz. Bu açıdan bağlam içinde öyküde geçen sözcükler öğrenenlerin anlamı oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Bir sözcük ya da sözcük grubu, bir bütün içerisinde değer kazanır. Sözcüğün anlamsal değerini, içinde yer aldığı anlamlı bütün belirler (Onan, 2012, s.241). Bağlam içinde sözcüklerin anlamlarını göstermede öyküler önemli bir yere sahip olan türlerdir. Anlam bütünlüğüne sahip yazınsal bir tür olan öyküde yer alan sözcükler, yapı içerisinde bulundukları haliyle anlam kazanır ve öğrenenin bu dizge içinde anlamı oluşturmaya sağlar. Larsen-Freeman'nin de (2000, s.141) belirttiği gibi, yabancı öğrenen anlamını bildiği sözcükler aracılığıyla, bağlamsal ipuçlarını kullanarak sözcük dağarcığını geliştirebilir. Ayrıca, bağlam, anlamsal öğretim yoluyla sözcük öğretimi desteklemektedir (Grabe, 2009, s.70).

Sözcükler kendi başlarına cansız ve anlamsızdır. Öykü yapısı içinde anlam bütünlüğü oluşturarak bir araya getirilen sözcükler, öğrenenin sözcük dağarcığının artışına katkıda bulunur. Öyküdeki iç tutarlılık ve başka anlamsal özellikler de metnin bütünsel anlamına katkıda bulunarak, anlam edinimine yardımcı olur. Bu yazınsal türlerdeki yeni

sözcüklerin tamamını öğrenen bilmese de bağlamsal ipuçları onun anlamı oluşturmaya ve metni anlamlandırmasına yardımcı olur. Kırkgöz'e göre (2012, s.118), öğrenenler öyküdeki bu ipuçları yardımıyla sözcük anlamını tahmin etmeye yönelir. Bu katkılar göz önünde bulundurularak, Thomson'ın da (2012, s.9) belirttiği gibi, dil yapısı ve biçimi, dil çalışma kitaplarında hazırlanmış tatbikatlar yerine otantik bağlamlarda öğrenilmelidir. Bu otantik bağlamları da öyküde bulmak mümkündür. Otantik bağlamları ile öyküler yeni sözcük edimine ve daha önce öğrenilen sözcüklerin tekrar edilmesine olanak tanımaktadır.

Aksoy'un belirttiği gibi, sözcükleri bağlam içinde öğretmek yararlı bir tekniktir, çünkü bu öğrenenlerin anlamı bulmasını sağlar (2006, s.20). Bu tekniği uygulamada sınıfta kullanılabilecek oldukça uygun yazınsal türlerden biri olan öykü, öğrenenlerin bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirmeye çalışmasını sağlar. Öğrenenler sözcükleri anlamlı bir yapı içinde görerek ifadelerin nasıl kullanıldığı hakkında bilgi edinir ve yeni sözcükleri kendi yazılarında bir bağlam içinde kullanabilir (Demirel, 2016, s.116). Ghasemi'nin de ifade ettiği gibi, gerçek sözcük dağarcığı görevi, öğrenenlerin bu sözcükleri metinsel bağlamda kullanmaya çalıştıklarında ortaya çıkar (2011, s.270). Bu görevi gerçekleştirmede de öyküler önemli birer öğretim malzemesi olma durumundadır.

Yazınsal tür yazarları anlam bütünlüğüne sahip olan sözcüklere farklı anlamlar yüklemektedir (Aktaş ve Gündüz, 2016, s.29). Anlam ve imge yoğunluğu ile şiire benzer olduğu düşünülen (Canbaz Yumuşak, 2012, s.291) öyküler, yazarları sayesinde sözcüklerin içinde bulundukları yapı içinde yeni anlamlar oluşturmalarına imkân tanıyarak öğrenenin örtük anlamı keşfetmesine imkân sağlar. Bu bağlamsal anlam öğrenenlerin okuma becerisini de geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bağlamdan sözcük anlamı tahmin etme değişen oranlarda tüm okuyucular tarafından uygulanan genel bir beceridir (Grabe, 2009, s.274). Bu genel beceri farklı temalara ve içeriklere sahip öykülerle karşılaşan öğrenenler tarafından kullanılarak sözcüklerin farklı bağlamlardaki kullanımının da kıyaslanabilmesine katkı sağlar. Ayrıca, sözcükleri bağlam içinde öğretmek öğrenenlerin sözcük, cümle ve paragraf içindeki anlam ve kullanımlarını araştırmasına da yardımcı olmaktadır.

Öykülerde ardışıklık düzeninde oluşturulan anlam bütünlüğü vardır (Dnacygier, 2012, s.56). Bu sıralı anlam ilişkileri, öyküleyici bağlam ve öyküleyici anlam ile birleşerek,

yazar tarafından kasıtlı olarak tercih edilen sözcüklerin anlamsal yönünün edinilmesine katkı sağlar. Bu açıdan öyküler iletişim, bilgi edimi ve yönetimi için de etkili birer öğretim aracıdır (Shouse vd., 2003, s.V). Öyküler Ghasemi'nin de (2011, s.266) ifade ettiği gibi, sözcük ayrımının oldukça zengin kaynağı olan en geniş çeşitlilikteki sözdizimini sunarak, en etkili, en detaylı dil kullanım örneklerini gösterir. Bu sözcük örnekleri sayesinde öğrenenlerin hem söz dağarcığı zenginleşecek hem de okuduğunu anlama gücü artacaktır.

Bilindiği gibi yabancı bir dil öğrenen kişinin sınıf ortamında ve okul dışında edindiği sözcük bilgisi okuduğunu anlama becerisinin gelişimine etki etmektedir (Aksoy, 2006, s.40). Yabancı öğrenen anlama becerisini okuduğu öyküde bağlam içinde gördüğü sözcükler yoluyla geliştirebilir. Bu bağlamda, zengin ve çeşitli sözcük ve cümle yapılarından oluşan öyküler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hedef dilin doğru ve tam kullanımı açısından oldukça kolay elde edinilebilecek pedagojik malzemelerdir. Bu açıdan, öykü Meletli'nin de (2007, s.65) ifade ettiği gibi, öğrenenin hedef dilde iletişim kurmasını kolaylaştırmak amacıyla sözcükleri bir araya getirmede iyi ve etkili bir model olarak görülmektedir.

Urbancova'ya göre (2006, s.14) öykülerin çoğu belli sözcük ve dil bilgisi yapılarının doğal tekrarını içerir. Bu yinelemeler ve bağlamsal anlam sayesinde Türkçe öğrenen yabancı kişiler daha verimli bir şekilde yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan sözcük bilgisine sahip olacaktır. Bilgi alanı genişleyen yabancı öğrenenlerin düşünce güçleri de zenginleşecektir. Bu da sözlü ve yazılı iletişim becerilerine yansıtacak ve öğrenenlerin hedef dilin kullanıldığı toplumda daha etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlayacaktır.

Öykü yazarları öykülerde sözcüklerin gerçek anlamı dışında kalan farklı anlamlarını ima edebilmektedir. Dolayısıyla öğrenenler gerçek anlamın ötesinde yatan anlamı öğrenebilir, anlayabilir ve bunu hedef dilin kullanıldığı toplumunda günlük iletişimde kullanabilir hale gelir. Öykü içinde kasıtlı tekrarlarla ve farklı şekillerde kullanılan sözcükler yabancı öğrenenin anlam bilgisine sahip olmasa da bildiği sözcüklerle bir arada gördüğünde anlam yükleyip kullanabileceği bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamsal öğrenme yardımıyla sözcük dağarcığı artan öğrenenin yaratıcılığı da gelişecektir. Grabe'in de (2009, s.70)'in ifade ettiği gibi, bağlam, okuyucuların yeni sözcükleri farketmelerine ve anlam

çerçevesini kurmaya başlamalarına yardımcı olmaktadır. Nitekim öğrenen yaratıcılıkla kaleme alınıp farklı anlamlar yüklenen öykülerden anlamlar çıkarmaya çalışacak ve okuduğunu anlama becerisi de gelişecektir. Çakır'ın da (2002, s.107) belirttiği gibi, yazınsal metin yazarları istikrarlı bir şekilde sözcükler kullanmaktadır. Sözcüklerin kararlı seçimi, okuyucunun Türkçe mecaz ve yan anlamları görmesine imkân tanımaktadır.

Yazınsal türlerin otantik malzeme olarak kullanımı öğrenenlere hedef dilde yaygın olarak kullanılan sözcükler sayesinde belli sayıda sözcük kaynağı sağlayarak, onların hedef dil toplumundaki insanların çeşitli deneyimlerini keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Okumanın asıl bileşeni olan görsel kelime tanıma yeteneği de farklı öykülerde karşılaşılan çeşitli sözcükler sayesinde gelişecektir (Cook ve Bassetti, 2005, s.260). Ayrıca, daha fazla öykü ile karşılaşan öğrenen, daha geniş bir sözcük hazinesine sahip olacaktır. Başka bir deyişle, öykü okuma eylemi sözcük edimini beraberinde getirecektir. Okumanın sözcük hazinesinin artışı için önemli bir araç olduğu düşünülmektedir (Schmitt, 2000, s.150). Bu önemli araç aracılığıyla bağlam içinde geçen sözcükleri gören ve bu sözcüklerin anlamını öğrenen öğrenen, farklı türdeki öykülerde daha önce karşılaştığı sözcükleri gördükçe, bu ifadelerin farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanabileceğini de fark edecektir. Daha fazla yazınsal metin ile karşı karşıya kalan öğrenenlerin okuduğunu anlama ve sözcük gelişimi daha ileri düzeyde gerçekleşecektir (Grabe, 2009, s.181-182). Bunun yanı sıra, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin çeşitli öykülerde bağlam içerisinde görüp öğrendiği sözcükler iyi şekilde özümsenebilecek ve daha sonra hatırlanabilecektir.

2.2. ÖYKÜ SEÇİMİNDE ÖLÇÜTLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim malzemesi olarak görülen yazınsal türlerden biri olan öykü seçilirken bazı ölçütleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunlar hem öğrenen hem de öykü ile ilgili ölçütlerdir. Özellikle Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2013) tüm dil seviyeleri için ayrı ayrı tablolar şeklinde belirtilen kazanımların dikkate alınması da önemli bir husustur. Böylelikle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dil yeterlik seviyeleri hakkında ayrıntılı bilgi edinilerek bu

doğrultuda ölçütler belirlenebilir. AOÖÇ’de yabancı bir dili öğrenen kişi için tanımlanmış kazanımlar altı dil düzeyi A1-A2, B1-B2, C1-C2 şeklinde adlandırılmaktadır. Bu düzeylerden ilk ikisi A kategorisine dâhildir ve “Temel Dil Kullanımı” olarak değerlendirilir. Üçüncü ve dördüncü düzeyler B olarak nitelendirilir ve “Bağımsız Dil Kullanımı” kapsamına girer. Son iki düzey ise “Yetkin Dil Kullanımı” olarak nitelendirilen C düzeyi içinde yer alır (2013, s.30).

Bu çalışmada, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde sınıflara ayrılan altı düzeyden biri olan B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacın oluşmasında, ortak dil çerçevesinde sözü edilen B2 düzeyinin belli özellikleri etkili olmuştur. Bu yeterlik düzeyine gelen öğrenenin düzyazı metinlerini anlayabilme kazanımına sahip olduğu ifade edildiğinden, B2 düzeyindeki bir öğrenenin yazınsal türlerden biri olan öyküyü de okuyup anlayabileceği ve ilgili etkinliklere katılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, TÖMER’de çalışan öğretim elemanları tarafından bu düzeye gelmiş öğrenenlerin Türkçe dil bilgisi konularını daha önceki düzeylerde ve bu düzeyin başında öğrendiğini ifade edilmesi de öğretim malzemesi olarak öykünün sınıf ortamında kullanılmasının Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrenenler için çeşitli açılardan faydalı olacağını göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyi öğrenenlerinin okuma ve yazma becerisini geliştirmesine katkı sağlayabilecek öykülerin belli başlı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler belirtilen düzeydeki öğrenenlerin dil yeterliği, ilgi alanı, kültürü, yaşları ile ilgili özellikler ile öğretim malzemesi olarak yabancı dil öğretim ortamında kullanılabilecek bir öykünün, kısalık, yapısal özellikler, konu gibi özelliklerini içerir.

2.2.1. Öğrenen ile İlgili Ölçütler

Yabancı dil öğretiminde bir malzeme kullanılacaksa, öncelikle öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. TÖMER’lerde bulunan öğrenenlerin dil yeterlik düzeyleri AOÖÇ’de belirtilen ortak dil yeterlik düzeyleri doğrultusunda hazırlanan sınavlar ile belirlenmektedir. Bu sınavların sonucuna göre dil düzeyi saptanan öğrenenler daha üst düzey dil aşamasına geçmektedir. YDTÖ’de öğrenenlerin hedef dili öğrenebilmeleri için öncelikle dört dil becerisine yönelik temel

düzeyde bilgilendirme sağlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin ilk aşaması olan A1 düzeyinde öğrenenlere sunulan, bir dile hâkim olmanın önemli göstergelerinden biri olan dil bilgisi girdisi Güzel ve Barın'ın ifade ettiği gibi (2013, s.263) Türkçenin temel kullanımları, alfabe, olumlu/ olumsuz temel cümleler, şimdiki zaman, ad durum ekleri, iyelik eklerini, emir ve istek eklerini gibi ilk öğrenilmesi gereken bilgileri içermektedir. Bu düzeydeki öğrenenler daha çok günlük ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilmekte ve kullanabilmektedir.

Temel düzeyin ikinci aşaması olan A2 düzeyi ise gelecek zaman, geniş zaman, ad cümleler, dolaylı anlatım, mastar ekleri gibi bir üst düzeyi bilgi alanlarını kapsamaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s. 263-264). Bu düzeyindeki bireyler ilgi alanlarına giren ve alışılmış anlatımları anlayabilir ve bu konularda fikirlerini ifade edebilir. İkinci dil basamağı olan bağımsız dil kullanımının ilk aşaması olan B1 düzeyine gelen öğrenenlere gereklilik kipi, işteş çatı eki, zarf fiil ekleri, dönüşlü çatı eki, şart eki, ettirgen çatı eki, edilgen çatı eki gibi bir üst düzey dil bilgisi konuları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır (s. 264). Bu düzeydeki öğrenenler anlaşılır bir şekilde dile getirilen ifadeleri anlayabilmekte ve deneyim, hayal ve hedeflerine yönelik bilgiler verebilmektedir. Bu basamağın ikinci aşaması olan B2 düzeyindeki öğrenenlere ise zarf fiilin diğer ekleri, sıfat fiil ekleri, birleşik çatılar gibi daha üst düzey dil bilgisi konuları anlatılmaktadır (s. 264). Bu düzeydeki öğrenenler çeşitli metinleri ana hatlarıyla anlayabilmekte ve akıcı, ayrıntılı şekilde kendini ifade edebilmektedir. Üçüncü dil basamağı olan yetkin kullanım aşamasının ilk düzey olan C1 dil bilgisi konuları olan hikâye birleşik zamanı, rivayet birleşik zamanı, süreklilik zarf fiil ekleri gibi ileri düzey dil bilgisi konularını içermektedir (s.265). Bu düzeydeki öğrenenler uzun metinleri anlayabilmekte, sözlük bilgisine önceki düzeylerdeki kadar gereksinim duymamakta ve karmaşık konular ile ilgili fikirleirni detaylı şekilde aktarabilmektedir. Dil bilgisi öğretimi daha önceki düzeylerde tamamlandığından son dil aşaması olan C2 düzeyinde daha çok edebi eserler okutularak dil becerilerinin kazanılmasına katkıda bulunmaktadır (s.265). Bu düzeydeki öğrenenler okuduğu yazıları ve duyduğu ifadeleri zorluk yaşamadan anlayabilmektedir. Öğrenenlerin hedef dilde hakimiyet kazanabilmesine yardımcı olmak amacıyla tüm dil düzeylerine yönelik sınıf içi etkinliklerde çeşitli öğretim malzemeleri kullanılabilir. Bu öğretim malzemeleri ile yabancı dil öğretimi daha etkili olmaktadır.

YDTÖ’de sınıf içi uygulamalarda altı dil yeterlik düzeyi ve dil bilgisi öğretim sıralaması dikkate alınarak düzeye ve ders süresine uygun olan öğretim araçlarının kullanımı önem taşımaktadır. Bu bağlamda TÖMER’lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilere yönelik öğretimde öykü kullanıldığında, öğrenenlerin dil düzeyine göre dil bilgisi girdisi ve temel dil becerilerine dair AOÖÇ’de belirtilen yeterlikler doğrultusunda bu öğretim malzemesinin seçimine özen gösterilmelidir.

2.2.1.1. B2 Düzeyi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği TÖMER’lerde temel dil düzeyi aşamasını geçerek, orta düzeyin ilk aşamasını tamamlayan öğrenen B2 düzeyinde öğrenim görmeye devam eder. B2 düzeyi öğrenenleri yabancı dilin temel düzeyinde yeterliliğe ulaşmış orta düzeyin son aşamasına gelen öğrenenlerdir. Bu kişiler birçok dil bilgisi yapısı ve sözcük bilgisine sahip, okuduğunu anlama ve yazmada belli bir oranda yeterlik kazanmış öğrenenlerdir. Bu anlamda, bu düzeyde kullanılacak Türkçe öykünün öncelikle düzeye uygun olması beklenir. Karmaşık, uzun, çok fazla bilinmeyen sözcük barındıran öyküler B2 düzeyindeki öğrenenlerin algılama alanının ötesinde olacağından, öğretim için daha anlaşılır yapıda olan öyküler tercih edilmelidir.

Öğreticilerin hem öğrenen ihtiyaçları ve ilgi alanlarına hem de dil düzeyine dikkat ederek sınıf ortamında kullanacakları öyküyü belirlemeleri gerekir. Öğrenenin birincil ihtiyaçları hedef dilde iletişim kurabilmek ve sözlü ya da yazılı anlatımları anlayıp kendini ifade edebilmek olduğundan, öğretim ortamında bu ihtiyaçlara katkı sağlayacak öykülerin kullanılması gerekmektedir. Bu dil becerilerinin gelişimi için de öğrenenin ilgisini çeken, hedef kültürü ya da inancı dayatma amacı olmayan öykülerin tercih edilmesi de ayrıca önem taşıyan bir husustur. Öğretim malzemesi olan öykünün dilsel, entelektüel ve duygusal kapasiteleri açısından B2 düzeyindeki öğrenenlerin anlayabileceği düzeyde olması gerekir. Bu anlamda yetersiz olan öyküler öğrenen motivasyonunu azaltabilir. İlginç, eğlenceli, güdüleyici, hatırlanabilir bir içeriğe sahip olan öykü metni öğrenenin derse katılımını artıracaktır. Bununla birlikte, öğrenenlerin hayal gücü gelişecek, merakı artacak ve bu kişiler hedef kültürün bireylerinin deneyimleyebileceği kişisel yaşantıyı

öğrenebilecektir. Ayrıca, hedef kültür ile ilgili bilgiler içeren öyküler öğrenenin ilgisini çekecek ve onu güdüleyecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken, öğretim malzemesi belirlemede öğrenenin ilgili alanı ve dil düzeyine ek olarak yaşları da dikkate alınmalıdır. Bu ölçüt öğrenenin yaşına bağlı olan bazı önemli noktaları da içerir. Türkçe öğretim merkezlerinde öğretim gören öğrenenlerin daha çok on sekiz, yirmi yaşın üstünde ve ülkelerinde belli bir düzeye kadar eğitim görmüş kişiler olduğu düşünüldüğünde, bu yaşlardaki kişilere hitap eden konu ve temaya sahip öykülerin seçilmesinin de ayrı bir önem taşıdığı görülmektedir. Bu çalışmada, Türk Edebiyatı'ndan özgün öykülerin ders ortamında kullanımı amaçlandığından bu metin türlerinin belli dilsel yapıları içerecek şekilde, belli dil seviyesindeki öğrenenlerin okuması için yazılmadıklarından B2 dil yeterlik düzeyine birebir uyan öyküler bulmak zor olarak düşünülmektedir. Özgünlüğün bozulmaması ve öğrenenin dil seviyesinden daha üst düzeyde olan yazınsal metinleri anlayabilme hissini yaşatabilme açısından dilsel yapı ve söz varlığı tam olarak B2 seviyesine uymayan öyküler de öğretim ortamına getirilebilir. Bu öyküler öğrenenlerin ilgi alanına hitap eden ve onları meraklandıran bir yapıya sahip olmaları açısından kullanılabilir olarak görülmektedir.

2.2.2. Öykü ile İlgili Ölçütler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyine gelmiş kişilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişebilmesi için öğretim malzemesi olarak kullanılacak öykünün, bu yazınsal türe özgü özellikleri taşıyor olması gerekir. Yer, zaman, kişi gibi belli başlı unsurları içeren öykülerin seçilip ders esnasında kullanılması öğrenenin bu türü ana dili dışındaki bir dilde görmesini ve hatırlamasını sağlayacaktır. Bu durum öğrenenin iki dildeki yazınsal türü karşılaştırmasına ve benzer ve farklı yönleri farketmesine olanak tanıyacaktır. Öyküler öğrenenlerin ana dilinde çocukluktan itibaren duyup okuduğu yazınsal ya da sözel anlatımlar olduğundan, onların aşına oldukları bir yazı türünün hedef dil öğretiminde kullanılması derse olan ilgilerini de artıracaktır.

Öykünün okunabilirliği, öğretim için kullanılabilirliği ve dil seviyesine uygunluğu da aynı şekilde öğrenenin hedef dilde beceri geliştirebilmesi için katkı sağlayacaktır. Öykünün dilsel açıdan zorluk düzeyi, öğrenenlerin anlayabileceğinden biraz daha fazla

olabilir. Bu zorluk, öğrenenin bilişsel becerilerini kullanarak, anlamı bulmasına yardımcı olacaktır. Öğrenenin kolayca anlayabileceği ve sevebileceği içeriğe sahip olan öyküler, kısalık, dil yapılarının anlaşılabilirliği gibi bazı özellikleri de barındırmalıdır.

2.2.2.1. Kısalık

Yabancı dil öğretiminde öğretim malzemesi olarak öykünün kullanılması, onun özellikle ders süresine uygun kısalıkta olmasıyla ilgilidir. Bir ders saatinde okunup ilgili anlama etkinlikleri yapılabilen öyküler öğretim için zaman tasarrufu sağlar. Yazınsal türlerden biri olan roman ile kıyaslandığında metnin boyutu açısından daha kısa olan öykü, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen kişilerin dil becerilerini geliştirmede önemli bir ek malzeme olarak görülmektedir. Metnin boyutu ele alındığında kısa olarak görülen öyküyü kısıtlı bir zaman diliminde okunabilir yapan da bu özelliğidir. Kısalık, öykü metninin tamamını ifade ederken, metni oluşturan cümlelerin de anlaşılır ve kısa oluşu, öğrenenin okuduğunu anlama becerisinin gelişimine katkı sağlayarak, ona bir çeşit başarıma hissi verecektir.

Öyküyü okuyup anlayabileceğini fark eden öğrenen ilgili etkinliklere daha güdülenmiş bir şekilde katılacaktır. Bu önemli katkıları nedeniyle, öğretim malzemesi olarak seçilen öyküler arasından bir seçim yapılırken kısalık özelliğine önem verilmeli ve okunacak öyküler bu ölçüte göre belirlenmelidir. Aksi halde, bir ya da iki ders saatini aşan bir boyuta sahip olan öyküler öğrenene sıkıcı gelebilir ve bu durum onun metni anlamak için onu tekrar tekrar okumasını gerektirebilir. Bu tekrar ise bir ya da iki ders saatinde mümkün olmayacaktır. Bu sebeple tekrar okumanın yapılabilmesi şeklinde kısalık özelliğini taşıyan bir öyküyü sınıf ortamında kullanmak önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma ve yazma etkinliği geliştirmek için seçilen öykü çok uzun olmamalıdır, çünkü aksi durumda öğrenenler içeriğe odaklanmada sorun yaşayabilir. Bununla birlikte, kısa olan öykü, kısa cümle ve daha çok anlamı bilinen sözcükleri de içereceğinden öğrenene yalın ve anlaşılır hissi vererek, akıcı şekilde okuma becerisinin gelişmesini de sağlayacaktır.

2.2.2.2. Yapısal Özellikler

Türkçeyi doğru şekilde ifade eden yazarların yazdığı öyküler, öğrenenler için dilsel ve kültürel değer taşıyan öğretim malzemeleridir. Belli bir başlangıç (serim), gelişme (düğüm) ve sonuç (çözüm) bölümüne sahip bir yapısı olan öykü, anlamsal bütünlüğü olan bir metni okuma imkânı sunmaktadır. Bu anlamda serim, düğüm ve çözüm bölümlerine sahip olan öykülerin seçilerek okuma ve yazma derslerinde kullanılması uygun bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca, hedef dilin günlük iletişimde kullanılabilecek konuşmalara sahip öyküler de öğrenenin ilgisini çekerek, iletişim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bu açıdan, akıcılığı sağlayan öge olarak da nitelendirilen diyalogları olan öykülerin seçimine de dikkat edilmelidir. Seçilen öykünün, öğreticinin öğrenenlere öğretmek istediği yazma stili ve tekniği ile ilgili örnekler içermesi gerekir. Öykü hem iyi okuma stratejileri hem de iyi yazma stratejileri için model olacak şekilde seçilmelidir (Axford vd., 2009, s.30). Öykü metninin bağlaçlar, kalıp ifadeler vb. içermesi de yine öykü seçimi yaparken dikkat edilmesi gereken özelliklerdir. Bu dilsel yapıları ve kullanımlarını öğrenen yabancı kişiler onları kendi yazılı ifadelerinde de kullanacaktır.

Öykü metninin dilsel yapılarının zorluk derecesine de öykü seçimi yaparken dikkat etmek gerekir. Anlaşılması zor olan çok sayıda kalıp ifade ve sözcükler içeren öykülerin ileri dil düzeyinde bulunan öğrenenler için daha kullanılabilir öğretim malzemesi olacağından, kolay anlaşılabilen dil yapıları ve sözcüklerin kullanıldığı öykülerin seçilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu şekilde bir yapıya sahip olan öyküler, öğrenenin akıcı bir şekilde okuma yapabilmesini sağlayacaktır. Ayrıca, öykü seçimi yapılırken bağlam içinde geçen sözcüklerin görünme sıklığı da önem verilmesi gereken bir husustur (Schmitt, 2000, s.71). Öğrenen yeni sözcüğü ne kadar sık görürse, onun anlamını o kadar kolay kavrayacaktır. Bunlara ek olarak, kurallı cümle yapılarından oluşan bir öykü, devrik cümlelerin çoğunlukta olduğu öyküye göre daha kolay anlaşılır ve akıcı bir şekilde okunabilir. Bunların yanı sıra, seçilen öykülerde yükselen eylem, çatışma, düşen eylem ve çözüm (Kuta, 2008, s.105) unsurlarının bulunması öğreneni meraklandıracak öğeler olduğundan, bu özellikleri barındıran öykülerin seçilmesi de dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Tüm bu hususlar dikkate alınarak B2 seviyesine uygun şekilde seçilen öyküler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin okuma ve yazma becerisinin gelişmesine katkıda bulunulabilecektir.

2.2.2.3. Öykü Konusu

Yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken sınıf ortamında kullanılacak öykünün öğrenenlere hitap eden ve onların ilgisini çeken bir konuya veya temaya sahip olması öğrenenlerin hedef dilde okuma etkinliklerine katılma isteğini artırmaktadır. Bu da onların öğrenme güdüsünü artıracaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler, farklı bir ülkede olduklarından özlem, aile, arkadaşlık gibi evrensel konuları olan öyküler onlar için dikkat çekici olabilir. Ayrıca, TÖMER B2 düzeyindeki öğrenenlerin odaklanarak okuyabileceği aşk, sevgi gibi konular da öğretim materyalinde olması istenen tema ya da konulardır. Öğrenen, Türk öykü yazarının üslubu ile hedef dilde aşk, sevgi vb. evrensel konuları ele alan bir öykü metni okuyarak, öğrenmek istediği dilin toplumunda bu konular söz konusu olduğunda kişilerin nasıl davranışlar sergilediklerini görebilir ve bu konularla ilgili hedef dilin ilgili sözcükleri ile de karşılaşabilir. Bu evrensel konular dışında, hedef toplumun herhangi bir kültürel ögesi ile bağlantılı konularda yazılmış olan öyküler de öğrenenler için tercih edilebilir öğretim malzemesidir.

2.2.2.4. B2 Düzeyi ve Hedef

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (2013) B2 düzeyindeki öğrenenlerin öyküleri genel hatlarıyla anlayabildiği, çağdaş yazınsal metinleri anlayabildiği gibi yeterlikler göz önünde bulundurularak çalışmada bu düzeydeki öğrenenler hedeflenmiştir. Bu bağlamda YDTÖ'de ders malzemesi olarak kullanılacak öykünün B2 düzeyindeki öğrenenlerin temel düzey ve bağımsız kullanım basamaklarında edindiği dilsel girdilere göre seçilmesi önem taşımaktadır. Özellikle dil bilgisi konularının öğretim sıralaması bu düzeydeki öğrenenler için öğretim planlanırken göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. Bu doğrultuda, A1, A2 ve B1 düzeylerinde Türkçe yapılarına dair edinilen bilgi ve dört temel beceri alanına yönelik yeterlikler belirlenerek, orta düzeyin ikinci aşamasına ulaşan öğrenenlerin anlayabileceği yapılara sahip öykülerin seçimine özen gösterilmelidir. Bu sayede öğrenenlerin art bilgisinden yola çıkılarak ders malzemesi seçilebilir. Ayrıca, öykülerin AOÖÇ'de B2 düzeyi kısmında belirtilen okuma ve yazma yeterliklerine göre seçilmesi ve bu yeterlikler doğrultusunda sınıf içi etkinliklerin hazırlanması önem taşımaktadır. İlgili çerçeve metinde özellikle yazınsal bir

metni okuma ve bununla ilgili yazma yeterliklerinin olduğu ifadeler aşağıda belirtilmektedir.

- Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir” (s.31).
- “Çağdaş yazınsal düz yazı metinlerini anlar” (s.32).
- “Kendi kentine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir” (s.72).
- “Okuma anlama için yeterli geniş sözcük yapısına sahip olsa da, bazı deyimleri anlamakta zorluk çekebilir” (s.72).
- “Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir” (s.73).
- “Ana konuları ve farklı görüşleri yorumlayarak geniş bir alanı kapsayan teknik ve hayali metinleri özetleyebilir” (s.97).
- “Alışılmış yazı düzeni ve bölümlere kurallarına sadık kalarak birbiriyle bağlantılı ve açıkça anlaşılır şekilde yazabilir” (s.120).
- “Bir şeyi anlaşılır biçimde betimleyebilir ya da anlatabilir” (s.128).
- “Metin türüne ve okuyacağım amaca göre farklı metin türlerini farklı hızlarda oldukça kolay okuyabilirim” (s.225).
- “Az kullanılan sözcük ve deyimlerde bazen zorluklarım olmasına rağmen, okurken kapsamlı bir sözcük dağarcığını anlayabilirim” (s.225).
- “Nedenler, sonuçlar ve varsayımlı durumlar üzerine tahminler yapabilirim” (s.226)
- “Kısa öykü ve bilinen romanların çoğunu anlayabilir” (s.229)
- “Olaylar ve deneyimlerden çıkardığı kişisel anlamı ön plana çıkaran mektuplar yazabilir” (s.230).
- “Uzun metinlerin önemli ayrıntılarını anlayabilirim” (s.232).
- “Farklı metin türlerini kesinlikle yazabilirim” (s.231).
- “Metinlerden önemli bilgileri alabilir ve ayrıntılı yönergeleri ya da öğütleri anlayabilir” (s.240).
- “Metinlerden önemli bilgileri edinebilir ve ana bilgileri anlayabilir” (s.245).

- “Kompozisyon ve öğrenme amacı için yararlı olabilecek basit notlar alabilir” (s.245).

Çerçeve metinde belirtilen bu yeterlikler doğrultusunda öyküler seçilip okuma ve yazma etkinlikleri tasarlandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlama ve ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağlama sürecinde öğrenenlerin dil seviyesi dikkate alınarak sınıf atmosferi daha eğlenceli ve aktif şekle dönüştürülebilir.



3. BÖLÜM: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİSİ

Dil öğretiminde temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört grupta ele alınmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bu becerilerin etkileşimsel bir şekilde biraraya gelmesiyle oluşmaktadır. Öğrenen odaklı bakıldığında, yazma ve konuşma becerileri üretici ya da etkin beceriler olarak görülürken; dinleme ve okuma alıcı ya da edilgin beceriler olarak değerlendirilmektedir. (Oymak, 2012, s.11). Konuşma ve dinleme işitme dili ile yazma ve okuma ise yazılı dil ile ilgilidir. Yaratıcılığın ve aktifliğin daha etkin olduğu beceriler konuşma ve yazma iken, öğrenenin daha pasif bir şekilde kullandığı beceriler okuma ve dinlemedir. Üretici beceriler olduğu belirtilen konuşma ve yazma, öğrenenin sözlü ya da yazılı olarak anlatımda bulunmasıdır. Okuma ve yazma ise karşılıklı iletişimi gerektirmeyen, içsel etkinliklerdir. Bu iki becerinin birbirine bağlı, birbirini tamamlayan ve birbirinin gelişimine katkıda bulunan beceriler olduğu belirtilmektedir. Kuta (2008, s.xix)'nın da belirttiği gibi okuma ve yazma birbirine bağlı süreçlerdir ve okuma yazmayı geliştirir ve yazma okumayı geliştirir. Bir süreç ihmal edilirse, diğeri de zarar görür. Özellikle okuma etkinlikleri, okuma becerisinin gelişimine katkıda bulunurken aynı zamanda yazma etkinlikleri için de girdi sağlayarak, yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Schmitt'in de (2000, s.4) ifade ettiği gibi, kişinin bilişsel olarak yaşayabileceği en mücadele gerektiren şey olan yabancı dil öğrenimi gerçekleşirken dört temel dil becerisi birbirinden koparılamayan, birbirlerini tamamlayan beceriler olarak görülmelidir. Demirel'in belirttiği gibi, hedef dilde iletişim kurma amacı olan dil öğretiminde temel becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi gereklidir (2016, s.29). Bu beceriler geliştirilirken hedef dilin konuşulduğu sosyal ortamda iletişim kurmak, ana dili konuşurlarıyla anlaşmak ve onların yaşayışlarını ve çeşitli alanlardaki düşüncelerini öğrenmek gibi amaçlardan söz edilebilir. Bu amaçları gerçekleştirirken, yabancı dil öğretiminde günümüzün önemli yaklaşımlarından biri olan iletişimsel yaklaşımdan faydalandığında öğrenenler hedef dil ortamına dâhil olabilmekte ve dört beceri alanını geliştirme olanağına sahip olabilmektedir. Bu aktif katılım sağlanırken de dil becerilerinden

herhangi birinin diğerleriyle ilişkili olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Silvia ve Matsuda, 2001, s.221).

Temel dört beceriden okuma, anlamayı gerektiren bir etkinliktir. “Okuma, bütün sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Durmuş, 2013, s.185). Başka bir ifadeyle “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2016, s.109). Bu etkinlik, zihin ve göz koordinasyonu ve yazılı ifadelerin anlamlandırılması ile gerçekleştirilmektedir. Okuma en önemli bilgi kaynaklarından biridir (McCrimmon, 1973, s.34). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temeli okulda atılan okuma becerisinin daha sonra, istekli şekilde yapılan bir alışkanlığa dönüştürülmesi hedeflenmektedir. Bu hedefi gerçekleştirirken okuma etkinliği işlevsel ve birey odaklı bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu işlevsel eylem daha çok zihnin alma, algılama ve anlam verme çalışmalarını içermektedir. Bu çalışmaları gerçekleştirirken YDTÖ’nün yürütüldüğü sınıflarda çeşitli okuma etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu okuma etkinliklerinin asıl hedeflerinden biri, yabancı öğrenenin hedef dildeki yazılı metni doğru bir şekilde anlamasını ve yorumlamasını sağlamaktır (Güzel ve Barın, 2013, s.272). Öğrenenin hedef metni doğru şekilde telaffuz edebilmesi için de etkinliklerde kullanılan okuma türlerinden sesli okuma, hedef dildeki sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini öğrenmesi için öğrenene yardımcı olabilecek bir okuma çeşididir. Öz’ün ifadesiyle (2011, s.211) “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” anlamına gelen okuma, verimli şekilde gerçekleştirildiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilir ve öğrenenlere yazma etkinlikleri için zemin hazırlanabilir.

İletişimsel yaklaşımın gereksinimlerinden biri olan sözlü beceri gelişiminin öğrenenler için önem taşıdığı kadar, kendini yazılı olarak ifade etme, düşüncelerini hedef dilde yazıya aktarma eylemlerini kapsayan yazma becerisinin de önemli bir yere sahip olduğu açıktır. “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (Öz, 2011, s.251). Yabancı dil öğretiminde, dil becerilerinin en son aşaması olarak görülen ve en zor geliştirilen beceri olduğu düşünülen yazma becerisi, yabancı dili kurallarına uygun ve doğru şekilde yazılı olarak kullanmayı gerektirmektedir (Demirel, 2016, ss.116-117). Bu beceri ancak uygulama ile geliştirilebilir. Bu uygulama içinde yazma ile birleşik olduğu düşünülen okumanın, düşünce gelişimini sağlayarak yazma becerisini de

geliştireceği düşünülmektedir. Öz'ün (2011, s.251) ifade ettiği gibi, “yazma becerisi okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sınıf ortamında edindikleri bilgileri yazma etkinlikleri ile aktif şekilde kullanması, düşüncelerini yabancı dilde yazılı şekilde anlatabilmesi amaçlanmaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s.283). Bu amaçlar çeşitli yazma etkinlikleri ile gerçekleştirilebilmektedir. Etkin becerilerden biri olduğu düşünülen, öğrencinin aktif katılımını gerektiren konuşma becerisinin yazma becerisi kadar zor olmadığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin nedeni, yabancı öğrenenin düşüncesini doğru olmayan bir Türkçe ile de karşı tarafa aktarabilmesinin mümkün olduğudur. Öğrenen konuşurken hata yapsa da anlatmak istediği şeyi karşı tarafa iletebilir ve doğru ifade edilmeyen yapılar konuşmada göz ardı edilebilir. Ancak, yazma hedef dili doğru ve dil bilgisi kullarına uygun şekilde kullanmayı gerektirdiği için bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesi “daha zor” olarak ifade edilir. Yazma anlatmaya dayalı bir beceri olması nedeniyle konuşma becerisine benzetilir. Ancak, yazmada yazılı olarak ifade etme varken, konuşmada sözel ifadeler kullanarak ifade etme vardır.

Durmuş'a göre (2013, s.206) diğer dil becerelerine göre yazma becerisi daha geç gelişim gösterir. Öğrenenlerin hedef dildeki becerilerini geliştirerek dil yeterlik düzeyini de artırmaları ve bu düzey ilerledikçe de sözcük, cümle bilgisi vb. düzeylerde edindikleri bilgileri, düşünceleri etkin bir şekilde düzenleyerek yazma etkinliklerinde kendilerini yazılı şekilde ifade etmeleri istenir. Yazılı anlatımda öğrenenlerin daha önceden edindikleri sözcük ve yapıları, düzgün cümle kuruluşları ile iletmeleri gerekir. Bu da çeşitli okuma etkinlikleri sayesinde, anlamlarını öğrendikleri sözcükler ve yapılar yardımıyla ve hedef dilde düşünerek gerçekleştirilebilmektedir. Bu sayede, Türkçe dil yeterlilik düzeyi artıkça, öğrenenlerin hedef dildeki yaratıcılıkları artmaktadır. Bu yaratıcılığı oluşturmada okuma etkinliklerinin dolayısıyla okuma becerisi gelişiminin de önemli bir yeri vardır. Okuma etkinliklerinde elde edilen girdiler daha sonra yazma becerisi için de kullanılmakta ve bu kullanım zamanla dil yeterlik düzeyinin ilerlemesini sağlamaktadır.

3.1. ÖYKÜNÜN OKUMA VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRMEDE KATKISI

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yürütüldüğü sınıf ortamında o dildeki okuma ve yazma becerileri ancak bu ilgili beceri alanlarında uygulama ve alıştırmalar yapıldıkça gelişebilmektedir. Okuma uygulamaları yapılarak okuma becerisi geliştirilebilirken, yazma uygulamaları yapılarak da yazma becerisi geliştirilebilir. Bu uygulamalar uygulama öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerini kapsar. Okuma becerisi gelişimi için hedef dilde yazılmış yazınsal türlerden bir olan, kısalığı açısından ders süresine de oldukça uygun görülen öyküden yararlanılabilmektedir. Bu yazınsal tür, öğrenene hedef dilin entelektüel geçmişi hakkında bilgi verirken, bir yandan da yazma, özellikle yaratıcı yazma için ona bir model olabilmektedir. Yaratıcı bir şekilde kaleme alınmış öyküler çeşitli konulara ait belli sözcük ve dil yapılarını içerdiğinden, öğrenenlerin istenen konular ya da temalar hakkında yazı yazmasına katkı sağlayabilmektedir.

Yazınsal bir tür olan öykü, okuma eylemini kolaylaştırmaktadır, çünkü kısa ve basittir. Bu yazınsal türde yazar tarafından mecaz ve yan anlamlara geniş yer verilmektedir. Öyküler gerçek hayata dayalıdır. Bu yazılı anlatımlarda sözcükler, günlük hayatta bilinen anlamları dışında yazarın farkedilmesini istediği yeni anlamlarla kullanılabilmektedir. Bu özelliklerine ek olarak, dil bilgisi yapılarının kalıcılığının sağlanması, sözcük dağarcığının artmasına katkı, yabancı dil yeterlik düzeyinin ilerlemesi ve yazmayı öğrenmek için öyküyü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamında bir öğretim malzemesi olarak kullanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Öykünün B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisi gelişimi açısından dikkate değer katkılar sağladığı açıktır.

3.1.1. Okuma Becerisinin Gelişimine Katkı

Günümüz yabancı dil öğretiminde amaç öğrenenlerin hedef dilde okuduğunu anlaması, yorumlaması ve anlatması gibi becerileri içine alan yaratıcı ve eleştirel düşünme, iletişim kurma, hedef dili doğru şekilde kullanma gibi üst düzey dil becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Yapılandırıcı dil yaklaşımı ve iletişimsel yaklaşım temelinde yürütülen

yabancı dil öğretiminde dilin gelişimsel ve etkileşimsel bir şekilde edinilmesi ön planda tutulmaktadır. Bu yaklaşım için de beceri geliştirme önemli bir husustur. Tiryaki'nin de (2013, s.38) ifade ettiği gibi, yabancı bir dildeki yeterlilik öğrenenin temel dil becerilerini aktif bir şekilde kullanabilmesi ile ölçülebilir. Bu beceriler anlama ve anlatma olarak iki grupta incelenmektedir. Okuma becerisi anlama becerilerinden biridir. Okuma becerisini geliştirmenin ilk önemli noktası okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama, okunan şeyden anlamı oluştururken yazılmış sözcükleri gerçek ve etkili bir şekilde seslere dönüştürme çabasıdır (August ve Shanahan, 2008, s.32). Diğer unsurlar olan, dil bilgisi, telaffuz, sözcük gibi birimler okuma etkinliğinin birer parçasıdır. Okuma etkinlikleri hem dil bilgisinin hem de sözcük dağarcığının gelişimine yönelik katkı sağlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma etkinliklerinin asıl amacı, anlamayı test etmek değil, okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ve okuma eyleminin alışkanlık haline gelmesine yardım etmek olmalıdır. Okuma etkinliğinde kullanılan öyküler sayesinde gerçek yaşamı anlatan bir öğretim aracı yardımıyla okuma eğlenceli, ilgi çekici hale gelerek, anlama becerisi de olumlu yönde etkilenmiş olacaktır. Yazınsal türlerden biri olan öykü, öğrenenlerin sınıf dışında da tedarik edip okuyabilecekleri bir öğretim vasıtasıdır. Bu özelliği ile öykü, yabancı dilde okuma eyleminin okul dışında da devamlılık gösterebilmesini sağlayabilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler öykü okuyarak sözcüklerin altında yatan anlamları, imaları öğrenmeye daha duyarlı hale gelirler. Bu yazınsal tür, dilsel model olması açısından okuma becerisine önemli katkı sağlar. Okuyucuda merak ve istek uyandırır. Ayrıca, öğrenenler öykü okuyarak okuma, anlamlandırma, yorumlama, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi bilişsel becerileri de geliştirebilir. Öykü, öğrenenin anlamı bilinmeyen sözcükleri bağlam içinde öğrenmesini kolaylaştırırken, onu bilinen sözcüklerin farklı bağlamlarda ne anlamlara gelebileceği hakkında da fikir sahibi yapacaktır. Günlük hayatta sıkça kullanılan sözcük ve sözcük grupları, deyimler, atasözleri ve kalıp ifadeler bağlam içinde öyküler yoluyla öğretilir. Bununla birlikte, öğrenenler doğru sözcükler ile doğru cümle kurmayı da cümle yapıları ile ilgili farkındalık kazanarak öğrenebilecektir.

Her öyküde belli bir sözcük alanı vardır. Bu alan, öğrenenlerin birbiriyle ilişkili sözcükleri beraber öğrenmesine olanak tanır. Öykülerdeki sözcükler canlı ve açık bir bağlamda ve anlamaya yardımcı olan örneklerle sunulur. Öyküler betimsel dil ve ilginç

kişileri ile dikkat çeken yazınsal metinlerdir. Bu tür metinler akıcı bir gerçeklik sunar. Bu metinler yabancı dil sınıfında öğrenen-odaklı ilgi çekici etkinlikler hazırlamak için kullanılabilecek sözcük, diyalog ve düzyazı modellerini sunar (Yeasmin vd., 2011, s.285). Bağlam bütünlüğü içinde yazılmış bu modelleri gören öğrenenler içeriğin anlamını oluşturmayı kolaylaştırmak için okuduğunu anlama stratejileri kullanır. Bu stratejiler tahmin etme, bağlantı kurma, tekrar okuma, ana fikri bulma, özetleme ve sözcük tanımlamayı içerir (Al-Jamal, Al-Hawamleh ve Al-Jamal, 2013, s.336). Bu stratejileri kullanan okuyucuların anlayarak okuduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra, öğrenenlerin anlaşılması zor olan sözcüklerin çoğunlukta olduğu öyküleri daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla bu sözcükler öykülerden atılarak, sadeleştirme yapılabilir ve bu sayede öğrenenlerin öyküyü okurken yazılanları daha iyi anlamasına yardımcı olunabilir. Ayrıca, özgün şekilde verildiğinde de öğrenenler öyküyü bağlamsal anlam ve öğretici yardımıyla anlayabilir.

Öykünün kullanıldığı bir yabancı dil dersi, öğreneni aktif kılan, onun yaratıcılığı ön planda tutan, doğrudan öğrenenin deneyimine, davranışına ve üretimine dayalı bir öğretim sürecini kapsar. Öğrenen öyküyü okuyabilir, anlayabilir, yeni bir yazı üretebilir ve dil farkındalığı kazanabilir. Öykünün önemli öğeleri olan kişiler, olay, yer ve zaman konusunda bilgi edinerek, bunlar hakkında düşüncelerini ifade ederek okuma becerisini geliştirebilir. Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir ya da iki ders saatinde tek öyküyle, çok çeşitli ve farklı etkinlikler yapılabilir. Bunların yanı sıra, “Bir öykü değerlerin ele alınması, rol alma, kısa piyesler oluşturma, hatta bireysel kitaplar oluşturma gibi diğer etkinlikler için de zengin bir materyal sağlar” (Mixon ve Temu, 2006, s.16).

Papen’nin (2005, s.23) belirttiği gibi, hedef dilde okuma ve yazma becerisi kazanımı o dili biliyor olmanın önemli göstergelerindendir. Tüm öykü etkinlikleri okuma dersinde iyi bir şekilde gerçekleştirilebilir (Britsch ve Dennison-Tansey, 1995, s.XVII). Öğrenenin ilgi alanına uygun olarak seçilen öyküler okunarak, okuma becerisi dolayısıyla okuma yeterliği artırılabilir. Öğrenen, farklı öyküler okudukça hem okuma becerisi gelişecek hem de okuma hızı artacaktır. Öyküde iç tutarlılığı sağlamak için tüm cümleler bağlantılı olarak biraraya getirilir, bu da öğrenenin anlamı yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olur. Bu sayede, öğrenen yazınsal türü etkin şekilde ele alabilir.

Öykü okuma sırasında öğrenen okuma ve anlama stratejilerini de kullanarak okuma becerilerini geliştirir. “Okuma becerileri yeni bilgilerle bireyin zihnini

zenginleştirmektedir” (Sidekli, 2012, s.2). Bu zenginliği, yabancı öğrenen öykü metnini anlamaya yönelik hızlı okuma ve belirli bilgileri bulmaya yönelik tarayarak okuma tekniklerini de kullanarak gerçekleştirebilir (Randall, 2007, s.150). Anlamak için okumak, yazarın mesajına, tüm destekleyici düşüncelerine ulaşmak için okumayı ifade eder. Belirli bir bilgiyi bulmaya yönelik olarak yapılan detaylı ya da tarayarak okuma da hızla, en kısa sürede gerekli bilgiyi edinmek için kullanılan bir tekniktir. Yabancı öğrenen öyküyü okurken bu stratejilerden de faydalanacaktır. Bu teknikler de onun okuma becerisinin gelişimine katkıda bulunacaktır.

Okuma alıcı, algılayıcı bir dil süreci veya becerisidir. Yüksel’in de (2004, s.4) belirttiği gibi okuma eylemi okuyucunun aktif olmasını gerektiren bir anlamlandırma sürecidir. Bu süreç öykü yazarı tarafından dilsel düzeyde ifadeler ile başlamakta, okuyucunun oluşturduğu anlam ile sona ermektedir. Başka bir deyişle, okuma becerisinin gelişimi öykü metninin, öğrenen tarafından anlamlandırılması anlamına da gelir. Bu, okumanın, yazınsal türlerin anlaşılmasını da içeren önemli bir dil becerisi olduğunu gösterir. Yazınsal anlatımlarda ağır basan örtük ya da mecaz anlamı keşfetmesi istenen okuyucu, bu bilgiye ulaşmak için çıkarımsal anlamlandırma stratejisini de kullanacaktır. Öykü metninin derin yapısında var olan bilgiyi bulup anlamaya çalışacaktır. Bu da öğrenenin aktif olmasını sağlayarak okuma becerisine ek olarak zihinsel anlama becerisinin de gelişimine katkıda bulunacaktır.

Öğrenenin hedef dildeki temel beceri yeterliği o dilde tam bir hakimiyet kurmak için önemli bir husus olarak düşünülmektedir. Bu da kalıp ifadeler ve dil yapıları hakkındaki bilgiye sahip olmayı ve anlamlandırma becerisine yardımcı olan sözcük bilgisini içerir. Yabancı bir dile hâkim olmak için, anlama ve anlatma becerilerinin tamamında yeterli olmanın gerekli olduğu belirtilmektedir. Yabancı dil öğretiminde yazılı dili anlamak da iletişimsel bir hedeftir. Bu açıdan, bir öyküyü okuyup anlayabilme yeterliğine ulaşmak da öğretim hedeflerinden biri durumundadır. Kavcar’a göre, okunan metnin doğru şekilde ve hızla algılanarak okunması okuma etkinliğinin asıl hedefidir (1999, s.13). Ayrıca, okuma girdisi yazma etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesinde önemli bir model olarak görülmektedir. Okuma becerisinin gelişimi aynı zamanda yazma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Bunların yanı sıra, yabancı dil olarak Türkçe dersindeki okuma anlamlandırma çalışmalarında öğrenenlerin deneyimleri ve önceki bilgileri önemli bir

yere sahiptir. Aynı öyküyü okuyan öğrenenler önceki deneyim ve bilişsel yapılarının yardımıyla öyküden farklı anlamlar çıkarabilir.

Yabancı dil öğretiminde, öğrenenlerin hedef dilin kullanıldığı toplumda etkili bir iletişim sağlayabilmeleri için temel becerilerin gelişimine yardım etmek gerekir (Hinkel ve Fotos, 2002, s.13). Bu becerilerden algılama ve anlamlandırma ile ilgili olan okuma becerisi gelişiminin yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin de gelişimine katkıda bulunacağı açıktır. Ayrıca, okuma ve yazma birbirini yansıtan iki önemli beceri olarak görüldüğünden, öğrenenler kendi yazılarını yazarken de okunan metinlerden yarar sağlayabilir (Elhabiri, 2012-2013, s.14). Yazınsal türlerden biri olan öykü öğrenenlerin dil yeterlik düzeyini ilerletme ve hedef dilde düşüncelerini ifade ederken yaratıcı düşünme etkinliğini geliştirmelerine yardımcı olan çeşitli fikirler, dil bilgisi ve paragraf yapıları ve farklı yazma şekillerini gözler önüne getirmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki kişiler, kurmaca türlerden biri olan öykü aracılığıyla farklı kültürdeki bireylerin dünyalarına, duygu ve yaşam şekillerine tanık olabilmektedir. Bu yazınsal yapılarda karşı karşıya kaldıkları, anladıkları yorumladıkları bilgilerin transferi de ancak etkili bir okuma süreci gerçekleştirildiğinde mümkün hale getirilebilir. Öykü okuma etkinliği sayesinde öğrenen öğrendiği bilgi birimlerinin yazılı şeklini görerek bunları daha kolay içselleştirebilir. Ayrıca, okuma alışkanlığının kazanılıp, sürdürülebilmesi için de ders içi ve ders dışında edinilip okunabilecek yazınsal bir tür olan öykünün önemli bir öğretim malzemesi olduğu açıktır. Bu özellikleriyle öykü, yazma için de bir temel oluşturur. Okuma ve yazmada görülen bu tamamlama, diğer dil becerileri için de geçerlidir. Nitekim tüm dil becerileri birbiri ile ilişkilidir ve birbirinin gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öykü okuma sürecinde öğrenenler, çıkarım yapma, genel fikir ya da genel anlam için okuma, belirli bir soru ya da hususa cevap vermek için hızlı tarayarak okuma, tahmin etme, yorumlama, özetleme, görselleştirme, kendi sorularına cevap bulma gibi okuma stratejilerini kullanabilirken, zihinsel gelişimini de gerçekleştirebilir. Elhabiri'ye göre (2012-2013, s.40), yazınsal bir metin okurken, öğrenenler sadece dil sistemleriyle iletişim kurmaz aynı zamanda sözcükler, mecaz ifadeler ve hedef toplumda yaygın olarak kullanılan kalıp ifadeler yoluyla o toplumun fikirlerini içeren ve ileten dil ile iletişim kurar. Ayrıca, okunan yazınsal türler, özellikle öyküler öğrenenlere hakkında birşeyler

yazabileceği bilgiler sunar ve onlara ilham verir. Bu sayede öykü onların kendi yazma biçimlerini geliştirmelerini de kolaylaştırır. Bu katkılara ek olarak, konu hakkında görüş ifade etme ve öykü yapısını kavrama gibi etkinlikler öğrenenlerin okuma süreçlerini kolaylaştırma bakımından çok yararlıdır (Ghasemi, 2011, s.268).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıf ortamında öykünün tekrar okunması etkinliği de öğrenenlerin bağlam hakkında önceki bilgilerini hatırlayabilmelerine de katkı sağlar. Ayrıca, yaratıcı bir şekilde kaleme alınmış öyküyü tekrar okuyarak öğrenen etkin kılınmış olur ve yaratıcı düşüncenin üretkenliği ona daha sonraki etkinlikler için bilgi sağlar. Bu etkinlikler de okuma becerisinin gelişimi için önemli bir yeri olan diğer etkinliklerdir. Okuma becerisinin gelişimi yine okuyarak gerçekleşir (Tosun, 2015, s.29).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki kişinin sınıf ortamında okuma eylemini gerçekleştirme miktarı onun okul dışarda okuma eylemine devam etme ihtimalini artıracaktır. Sınıf ortamında verimli bir şekilde, topluluk ile görüş ifade ederek, tahminde bulunarak başlanan öykü okuma etkinlikleri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin düşüncelerini geliştirmeleri ve bu düşünceleri düzgün bir Türkçe ile yazıya aktarmalarına imkân sağlayacaktır. Tosun'un ifade ettiği gibi, "Okuma; yazma balını yapmak için arının konduğu çiçeklerdir. O çiçeklerden bin bir emekle özü alır ve yeni, özgün faydalı bir gıda olarak yaratır" (2015, s.30). Bu ifadede belirtildiği gibi, öğrenenler öyküyü okurken yazma becerisini geliştirmeye yönelik girdi edinirler. Başka bir deyişle, öykü okuma, yazma için verimli bir arka plan oluşturur. Arka planı güçlü olan öğrenenler, daha doğru bir şekilde yazma görevini gerçekleştirebilir. Okuduğu öyküyü kavrayıp, anlamlandıran öğrenenler, hedef dile özgü bazı sözcük ve dil yapılarını fark edip tanıyarak okuma sürecinin aktif bir katılımcısı olacaktır (Ülper, 2010, s.80). Okunan öykü metninden anlam çıkararak yazarın iletisini anlaması istenen öğrenenler, zamanla doğru ve daha iyi anlayarak okuma becerilerinin gelişimi için adımlar atmış olacaktır. Okuma becerisi gelişen öğrenenlerin akıcı şekilde okuma becerisi ve akıcı bir dille yazma becerisi de gelişecektir. "Akıcılık, sözcükleri etkin ve otomatik olarak tanıma ve daha kısa metinleri doğru, hızlı ve mantıklı bir şekilde ifade etme becerisi ile ilgilidir" (Grabe, 2009, s.312). Bu bağlamda hem okuma da hem de yazıda akıcılığın sağlanması da yine çok sayıda öykü okunarak gerçekleştirilebilecek bir noktadır. Öğrenenlerin akıcı okuma yapabilmeleri için uygulamalarda tekrarlı okuma ve ikili okuma gibi etkinliklerden faydalanılabilir (Kuta, 2008, s.91).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı sınıf ortamında öykü kullanılarak çeşitli ve birbirinden farklı okuma etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler çerçevesinde öykü okuma “yoğun (intensive) ve yaygın (extensive) olabileceği gibi sesli ve sessiz olarak da çeşitlendirilebilir” (Demirel, 2016, s.110). Sessiz okuma özellikle orta düzey ve ileri düzeydeki yabancı öğrenenlerin en çok kullanabileceği ve bu sayede algılama hızı ve okuma becerilerini geliştirebileceği okuma çeşididir. Sessiz okuma esnasında öğrenenden dikkatli okuma yaparak, bazı sözcüklerin anlamını bağlamdan yola çıkarak kestirmesi, öykü ile ilgili ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışması, ana fikri bulması, not tutarak ve önemli gördüğü cümlelerin altını çizerek etkin bir okuyucu olması, öyküyü kendi sözcükleriyle ifade ederek özetlemesi, öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerini belirlemesi ve öyküde geçen olay ile ilgili bir kompozisyon yazması da okuma becerisi gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okuma bir anlam kurma sürecidir. Bu süreç öğrenenin kendine özgü belli okuma stratejilerini kullanarak güdülenmiş bir şekilde okuma etkinliklerine katılması ile daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öykü okuma eymeli sayesinde yeni sözcük ve dil yapılarının öğrenilmesi ve çeşitli bilgilerin edinilmesi ile de bu verim sağlanabilecektir. En temel amacı genel anlam ya da yazarın vermek istediği anlamı yeniden oluşturmak için okumak olan okuma, ilk olarak anlamayı içerir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi okuma etkinlikleri öyküler ile gerçekleştirildiğinde öğrenenler hedef dil ile ilgili bilgilerini artıracak bir yapı taşıyan yazınsal bir türü okurken, o dil ile ilgili daha çok bilgi sahibi olarak hem okuma becerisini hem de dil yeterlik düzeyini geliştirebilecektir.

3.1.2. Yazma Becerisinin Gelişimine Katkı

Yabancı dilde doğru bir şekilde yazma becerisi küresel toplumda giderek önemli hale gelmektedir. Bu yüzden yazma eğitimi hem ikinci hem de yabancı dilde önemi gittikçe artan bir rol üstlenmektedir (Weigle, 2002, s.1). Yazma bir anlatma becerisidir. Yazma, ikinci dil öğrenenlerinin edinmesi beklenen çeşitli dilsel, bilişsel ve sosyokültürel yeteneklerin hâkimiyetini gerektiren en zor becerilerden biridir (Barkaoui, 2007, s.35). Zor olarak nitelendirilen bu beceri öğrenenin düşüncelerini yazı ile ifade etmesini

gerektirir. Öğrenen kendini yazılı olarak sözcükler ile anlatır. Dilin somut göstergesi olan yazma, kademeli olarak geliştirilebilen bir beceri alanıdır. Bu basamaklar geliştirme, planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme becerilerini içermektedir (Kavaliauskiene ve Kaminskiene, 2009, s.174). Aşamalı şekilde beceri gelişimini içeren yazma becerisi etkinlikleri zaman içinde gelişen bir dil becerisidir. Nitekim Ferris (2003, s.2) bilim adamlarının on yıldan fazla süredir yazmanın sonuç ürünü olmasındansa bir süreç olduğu fikrine odaklandıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Hyland (2003, s.9), yazmanın gelişimsel bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Tepeli ve Ertane Baydar’a göre (2013, s.320), yazma becerisi bireyin hedef toplumda iletişim kurabilmesi ve fikirlerini doğru ve anlamlı bir şekilde iletebilmesi için önemli bir dil becerisidir. Yazma güdülenme, ön bilgi edinme, model metni inceleme ve taslak hazırlama (Tiryaki, 2013, s.38) aşamalarından oluşur. Demir’e göre (2012, s.344) yazma, zihindeki fikirlerin belli kurallar dikkate alınarak çeşitli yazılı sembollerle ifade edilmesi, yıllar öncesinde oluşturulmuş bu sembollerin çeşitli yinelemeler ile öğretilmesi sonucunda bireyin duygu ve fikirlerini dil kurallarına uyarak anlatma becerisidir. Yazma, düşünmeyi gerektiren planlı bir süreçtir. “Yazma eşzamanlı olarak devam eden birçok uygulamanın karmaşık bir sürecidir” (Hedge, 2005, s.50). Luce-Kapler’e göre (2004, s.31) de yazma bir ifade şeklidir. Ayrıca, Hyland’e göre (2003, s.23) yazma, planlama ve taslak oluşturma becerileri ile dile dair bilgi, bağlam ve okuyucuyu da içene alan sosyobilişsel bir etkinliktir. Yabancı dil öğretiminin yürütüldüğü sınıf ortamında yazmaya özellikle önem verilmesinin temelinde öğrenenlerin hedef dil sistemlerini öğrenmesine yardımcı olmak, onların dil yeterliğine ulaşmasına katkı sağlamak, öz anlatım becerilerini geliştirmek ve hedef dilde entelektüel gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Hedge, s.9).

Yazma becerisi gelişimi okuma becerisinin gelişimi ile bağlantılıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlikler tasarlanırken okuma ve yazma etkinlikleri birleştirilerek öğrenenlerin her iki beceriyi geliştirmesi sağlanabilir. Okuma ve yazma birlikte öğretilebilecek becerilerdir. “Okuma ve yazma arasında belirgin bir bağ vardır: onların her ikisi de kişisel ve sosyal etkinlikler olarak birbirine bağlı ve karşılıklı (çift taraflı) süreçlerdir” (Kavaliauskiene ve Kaminskiene, 2009, s.173). Okuma ve yazma arasındaki bu ilişki dikkate alınarak etkinlikler hazırlandığında, sınıf ortamında verilen görevler açısından öğrenenlerin hem okuma hem de yazmada daha iyi performans

göstermesi sağlanabilir. Yazma becerisini geliştirmede okuma becerisinin olduğu kadar, dil bilgisi ve sözcük bilgisinin de oldukça önemli bir rolü vardır. Öğrenen ne kadar çok okumaya maruz kalırsa, yazma becerisi de o ölçüde gelişir, çünkü okuma sayesinde sözcük dağarcığı artacak ve daha çok dil bilgisi ve söylem yapılarıyla karşılaşmış olacaktır. Nitekim öğrenenlerin sözcük bilgisi ile yazma performansı önemli derecede birbirleriyle bağlantılıdır.

Yazma becerisi öğrenenlerin düşüncelerini yazılı olarak iletebilmelerine fırsat tanıyan, bağlam içinde ve belli bir düzen içinde bulunan cümlelerin anlamlı bir bütün oluşturacağı bir yapıda yazmalarını sağlayan bir beceridir. Öğretici açısından bakıldığında yazma bir öğrenenin yabancı dilde nasıl ilerlediğini gösteren gerçekçi bir işarettir ve bu da öğreticilere problem alanlarını belirlemek için olanak tanır (Hedge, 2005, s.12). Bu beceriyi geliştirebilmek için de yazınsal türlerden sınıf ortamında kullanılabilir olduğundan öykülerin okunması ve arkasından yapılan yazma etkinlikleri ile öğrenenlerin yazma becerileri zenginleştirilebilir.

Belli bir kültüre özgü söylem çeşitlerini öğrenme, yazmayı öğrenme ve yazılı metinleri anlamının bir parçasıdır (August ve Shanahan, 2008, s.33). Bu bağlamda, Türkçenin kültürel söylemlerini de içeren öyküler ile yazma becerisinin de gelişimi sağlanabilecektir. Hyland'in de (2003, s.91) ifade ettiği gibi, yazma için asıl uyarıcı kaynakları metinlerin kendisidir. Öykü okuma etkinliğinden sonra gerçekleştirilebilecek kontrollü yazma, rehberli yazma, modeli yeniden üretme, özetleme ve yeniden yazma gibi etkinlikler yardımıyla öğrenenlerin yazma deneyimleri de artırılabilir. Öykünün başlığı ve içeriği hakkında tahminde bulunma gibi etkinlikler de öğrenenlerin düşünme gücünü geliştirerek, yaratıcı bir şekilde yazma etkinliklerine katılmalarına yardımcı olacaktır. Öykü metnindeki cümle ilişkileri ve kurallı yapıyı gören öğrenen bunu kendi yazısına da yansıtabilecek ve bir bağlam oluşturmak için bir modeli örnek almış olacaktır.

İletişimsel dil öğretiminin ilkelerinden biri olan yazma becerisi, çeşitli etkinlikler hazırlanarak geliştirilebilir. Yazma becerisi, öğrenenin belli bir anlam yüklediği cümleleri kontrol etme, inceleme, düzeltme gibi süreçlere tabi tutarak yeniden yaratmadır (Sidekli, 2012, s.2). Bu beceri üretici yazma çalışmalarıyla daha da geliştirilebilmektedir. Bu yazma şekli öğrenenlere içgörü kazandırarak hedef dilde daha yaratıcı bir şekilde yazmayı sağlayan öyküler yoluyla daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öğrenenler

öyküleri okuyup, onlarla ilgili yorum yaparak, amaç dilde daha doğru şekilde kendilerini ifade ederek yazma becerisini geliştirebilecektir (Kırkgöz, 2012, s.112). Bunun yanı sıra, öyküler girdi kaynağı olarak kullanıldığında, çeşitli ve çok sayıda yazma etkinliği gerçekleştirilebilir ve öğrenen diğer derslere göre daha etkin hale getirilebilir.

Öyküler anlamlı bir bağlam içerisinde öğrenenlere zengin bir bilgi kaynağı sunar. Ayrıca, yazma etkinlikleri için amaç hazırlayarak, öğrenenlerin kişisel düşüncelerini yazıya aktarmalarına yardımcı olur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek bu araç sayesinde gelişimi en sona bırakılan yazma becerisi okuma ile ilişkili olarak ve okumanın arkasından geliştirebilecek bir beceri olarak görülerek geliştirilebilir. Nitekim, yazma becerisinin geliştirilmesi de diğer temel dil becerileri kadar önemlidir. Öykü okuma etkinliği arkasından yapılan yazma etkinlikleri, öğrenenlerin kendi düşüncelerini hedef dilde doğru şekilde ifade etmelerine yardımcı olabilecektir.

Yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamında yazma, yazma öncesi, taslak hazırlama, yazma ve taslağı gözden geçirme ve yazının son şeklini verme süreçlerinden oluşur. Bu süreçler iletişimi de içerdiğinden sosyal süreçler olarak görülmektedir (Papen, 2005, s.147). Öğrenen kendi yazısını yazmada öykü okumaktan fazlasıyla faydalanabilir, çünkü dilsel bir model olarak karşısında olan öykü, hedef dilin bu önemli alanındaki yazarlar tarafından titizlikle yazılmış birer yaratıcı yazıdır. Gerçeğe benzer kurmaca dünyası olan dil kullanan öyküler, yaşam durumları ile ilgili farklı duygu ve farklı yanıtlar gösteren ifade ve simgeler kullanarak, öğrenenlerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmesine böylece bütün yazma performanslarını geliştirmelerine imkân tanıyacak değerli öğretim malzemeleridir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıf ortamında, yazma becerisinin geliştirilmek istenmesinin amacı hedef dilin doğru ve düzenli bir sıraya göre yazıya aktarılmasını sağlamaktır. Yazma için öncelikle bir öğrenenin yeterli okuma stratejilerini kullanabilmesi ve bir metni özellikle fikirler arasındaki bağları anlaması gerekir. Bunun için birey önemli noktaları yorumlayabilmeli, gerekli genellemeler yapabilmeli ve doğru bir şekilde önemli noktaları tanımlayabilmelidir. Yabancı dilde “etkili bir şekilde yazabilmek için, yazan kişilerin imla, şekilbilim, sözlük aynı zamanda ikinci dilin söylem ve sözbilime ait geleneklerini bilmesi gerekir” (Barkaoui, 2007, s.35). Yazma

becerilerinden biri olan özetleme, bir okuma stratejisi ve önemli bir akademik yazma becerisidir ve önemli noktaları belirleme anlamına gelir. Aynı zamanda, öğrenenlerin bilgiyi seçme yeteneğini gerektirir. Yazma hem tutarlı ifadeleri içermeli hem de anlam bütünlüğü ile gerçekleştirilmelidir. Tutarlı yazma anlam bütünlüğünü ifade ederken, fikirlerin birleştirilmesi, cümleler ve paragraflar arasında ilgililiğin oluşturulması da bağlantılı bir bütünü ifade eder. Yazma etkinliği öğrenenin düşüncelerini organize etmesini sağlar ve okuduklarını analiz etme, eleştirme ve özetleme yeteneklerini içerir.

Yazma bilişsel süreçler yoluyla yazılı bir şey üretmek olarak değerlendirilebilecek bir beceridir. Yazma, bilişsel bir etkinliktir. Yazma becerisinin zihinsel ve analitik düşünme süreci olarak düşünülmesi gerekir (Demirel, 2016, s.117). Öykü yoluyla öğrenenler bir takım bilişsel süreçler de kullanarak düşüncelerini bir plan içinde biraraya getirerek kendilerini yazılı olarak ifade edebilir ve bu yazınsal malzemede gördüğü üslubu ve söz kalıpları ile de hedef dildeki yazılı anlatım becerisini zenginleştirip, geliştirebilir (Cemiloğlu, 2015, s.5). Ayrıca, doğru ve düzgün Türkçe ile yazılmış öyküler okuyarak, öğrenenler hem sözlü anlatım gücünü hem de yazılı anlatım gücünü geliştirecektir. Hedge'in de (2005, s.13) ifade ettiği gibi, iyi yazabilmek için bir öğrenenin çok okuması gerektiğine dair bir inanç vardır. Bu düşünce çok sayıda öykü okumanın yazma becerisinin gelişimi için son derece güdüleyici ve önemli bir öğretim malzemesi olduğunu göstermektedir.

Bilişsel gelişimin sağlanmasında yazmanın önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yazma etkinliği bilginin edinilmesi ve yazıda ifade edilmesini içeren bir süreçtir. Öğrenenin en güçlü iletişim ifadelerinden biri olan yazma, yabancı dilde öğretim alan öğrenenin başarısı için de bir anahtar niteliği taşır. Bu başarının sağlanmasında öyküyü öğretim malzemesi olarak kullanan öğreticinin okuma sürecinde öğrenenlerin önceki bilgilerini harekete geçirmesi, düşüncelerini düzenleyip, bir taslak hazırlamalarını sağlaması, taslakları gözden geçirerek, değerlendirme yaparak öğrenene yazma süreçlerini öğretmesi ve bu eylem zincirinin kalıcılığını sağlaması gerekir. Bu beceriler kazanılırsa öğrenende hedef dilde yazma alışkanlığı da oluşturulabilir. Ayrıca, yazma etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce öykü okuma etkinlikleri yapıldığında, öğrenenlerin öyküdeki olayları, kişileri kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesi, dil bilgisi yapılarını ve daha önceden bildiği ve yeni öğrendiği sözcükleri kullanması sağlanarak, yazma becerisinin geliştirilmesine de katkıda bulunulacaktır.

Yazma etkinliğine zemin oluşturmak için öykü okuma etkinliği sırasında yapılabilecek bazı boşluk doldurma etkinlikleri de öğrenenleri bağlamdan anlamı tahmin etme konusunda cesaretlendirecek ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bilgiden çok beceri gerektiren yazma işlemi, bilişsel becerilerin gelişimiyle ilgili olan ve öykü okuma, anlamlandırma ve çıkarım yapma gibi etkinlikler yoluyla daha verimli hale getirilebilen bir süreçtir. Nitekim başarılı bir yazılı anlatım bol okumaktan geçer. Yazma ediminde başarı elde etmek için öğrenenlerin okumaya ek olarak, daha çok yazması gerekir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilirken yazma etkinliklerinde öğrenenlere hedef dilin kurallarına uygun beceri kazandırmak ve onları yazınsal türlerle buluşturarak estetik zevklerini geliştirmek hedeflenmelidir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için de yabancı dil öğretimi derslerinde kullanılabilecek yazınsal malzemelerden biri olan öykü, yazma için güçlü ve güdüleyici bir kaynak olarak görülmektedir. Öğrenen öykünün içeriğini, konusunu, düzenini, yazma stilini örnek alabilir ve taklit edebilir. Öykü yardımıyla öğrenenlerin yorumlama stratejileri geliştirilerek, yazma becerisi de geliştirilebilecektir. Öğrenen yazma becerisini geliştirirken, günlük hayattaki iletişim becerilerini de geliştirebilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği derslerde yazınsal türlerden öykü kullanıldığında öğrenenler hedef metni bir model olarak değerlendirebilir. Bu otantik metin türü, öğrenenlerin farklı metin türleri, söylem ve dilsel geleneklere aşina olmasını sağlar. Öğrenen, ders malzemesi olan öyküyü model alarak metinde görmüş olduğu yazma şeklini örnek alacak hedef dilde yazı yazarken o da az sözle çok şey anlatabilecektir.

Öğrenenlerin Türkçe dil yeterliğini kazanmaları ve hem alıcı becerilerden okumayı hem de üretici becerilerden yazmayı geliştirmeleri için, ders süresine oldukça uygun türlerden biri olan öykünün kullanımı hedef dile ait belirli dilsel yapıları ve söz modellerini göstermesi açısından önemli bir yaklaşım olacaktır. Bu sayede, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin hedef dilde daha iyi okuyan ve yazan bireyler olması da sağlanabilir. Öykü konusuna uygun olarak yapı içerisinde sıkça tekrar eden belli sözcükler ile de yazma etkinlikleri düzenlenebilir. Bu da öğrenenin gördüğü yapıyı kendi oluşturduğu bağlamda kullanmasını sağlayarak yazılı anlatım becerisini geliştirecektir.

Öğrenenin dil yeterlik düzeyi ve ilgi alanına uygun olarak seçilen öykülerin, Türkçe farklı yazma modellerinin görülmesi ve okunup anlamlandırılmasını sağlayacağı, belli bir konular bir şeyler yazmak için ilham kaynağı olacağı açıktır. Bununla birlikte öğrenenler Türkçede doğru yazma becerisi kazanarak, hedef dilde duygu ve düşüncelerini yazılı olarak iyi anlatabilen bireyler haline gelebilecektir.

3.2. ÖYKÜ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEBİLECEK OKUMA VE YAZMA ETKİNLİKLERİ

Çalışmada, *Öykü Seçim Formu* doğrultusunda uygulama aşamasında kullanılmak üzere seçilen öyküler, TÖMER'deki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla okuma ve yazma becerilerini geliştirme hedefli bir öğretim malzemeleri olarak kullanılacaktır. Bu amaçla, çeşitli okuma ve yazma etkinliklerinin tasarlanabileceği açıktır. Yabancı öğrenenlere Türkçe öğretilirken, hedef dilde beceri geliştirmek amaçlandığından, bir ya da iki ders süresinde birçok farklı etkinlik yapmak ve sürekli öğrenenlerin ilgisini uyandırmak doğru bir yaklaşım olacaktır (Urbancova, 2006: 19). Bu yolla, öğrenme ortamında her defasında yeni bir öykü okunduğunda öğrenenler farklı öykülerle nasıl bir etkinlik yapılacağını tahmin edemez ve bu da öğreneni meraklandırarak derse karşı güdüler.

Bir öykü metni ile etkinlikler geliştirilirken, yapılacak ilk etkinlik beyin fırtınası tekniği yoluyla, öğrenenleri öykü başlığını dikkate alarak içerik hakkında düşündürmek olabilir. Öğrenenlerin fikirlerini not almaları, öyküyü okuduktan sonra bu notlarla konunun ilgili olup olmadığına bakmaları istenebilir. Öğreticinin öyküyü okurken merakın arttığı bir anda durarak öğrenenlere daha sonra ne olacağı hakkında tahminde bulunmalarını istemesi de uygulanabilecek bir etkinliktir. Giriş ve gelişme bölümleri okunan öykünün, sonuç bölümünü öğrenenlerin yazması da yine öğrenenleri okuduğunu anlayıp, düşünmeye ve yazmaya sevk edecek beceri gelişimine yararlı bir etkinliktir. Ayrıca, etkili okuduğunu anlama becerilerinden özetleme (Grabe, 2009, s.377), sorulara cevap verme ve çıkarım yapma gibi bilişsel süreçler de öğrenenlerin öz yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilecek etkinliklerdir. Yazma etkinlikleri sayesinde, öğrenenlerin yeni dil yapılarını ve sözcükleri öğrenmesi sağlanabilir ve hedef dilin daha

önce öğrenilmiş yeni unsurlarını da hatırlamasına yardımcı olunabilir (Hedge, 2005, s.10).

Okuma etkinlikleri Lazar (1993, s.179), Ghasemi (2011, ss.268-269) ve Mert'in de (2014, s.36) ifade ettiği gibi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikleri şeklinde bölümlere ayrılarak tasarlanmaktadır. Okuma öncesi etkinliklerde öykü ile ilgili kültürel bilgi verilebilir, bilinmeyen sözcüklerin anlamı öğretiler ve öğrenenin ilgisini çekmek ve onun düşünmesini sağlamak için öykü başlığı ile ilgili bazı düşündürücü sorular sorulabilir. Okuma sırası etkinlikleri için öncelikle öykü okunur, daha sonra öğrenenlerin olay örgüsü ya da durumu anlamasına yardımcı olunabilir, olayların sıralanması istenebilir ya da öğrenenlerin öykü kişileri hakkında bilgi sahibi olmaları konusunda da yardımcı olunabilir. Okunuşu zor olan sözcüklerin telaffuzu konusunda öğretici örnek alınarak, bu konuda öğrenenlere yardım sunulabilir.

Ders esnasında öykü okunduktan sonra gerçekleştirilebilecek okuma ve yazma etkinlikleri incelendiğinde en yaygın etkinliğin öyküyü başka bir kişinin bakış açısıyla yeniden yazma etkinliğinin olduğu görülmektedir (British ve Dennison-Tansey, 1995, s.25). Öğrenenlere öykünün bir bölümüne ait cümleler karışık halde verilerek onlardan cümleleri doğru sıraya koymaları da istenerek de bir etkinlik gerçekleştirilebilir. Bu tür etkinlikler öğrenenlere hedef dilin anlam bütünlüğü ve tutarlılığı hakkında bilgi verecektir. Bu sayede, öğrenenler hedef dilde cümlelerin biraraya gelerek nasıl bağlantılı bir yapı oluşturduğunu fark edecektir (Larsen-Freeman, 2000, s.133). Bunların dışında öykü içinde kullanılan hedef dili model alarak öğrenenlerin benzer yapılar kullanarak bir paragraf yazmaları da istenebilir. Başka bir deyişle, hedef dilde yazmayı öğretirken, genellikle yazma modelleri öğrenenlere verilir ve daha sonra onların örnekleri taklit etmeleri istenebilir (Elhabiri, 2012-2013, s.21). Bu etkinliklerin dışında öykü ile ilgili resimlerin öğrenenlere verilerek, her bir resmin altına öyküye dair cümleler yazmaları da istenebilir.

Öyküyü okumadan önce, öyküyü anlamak için öğrenenlerin anlamını bilmesi gereken bazı önemli sözcükler hakkında öğreticinin bilgi vermesi gerekir. Bunu yaparken o sözcükleri anlatan resimleri de gösterebilir (Thomson, 2012, s.8). Bunun dışında, öğrenenlerin öykü sonucu hakkında yorum yapması ve sonucu yazılı olarak değerlendirmesi de istenebilir (Ghasemi, 2011, s.272). Okunan öykü için çalışma

kağıdında verilen öykü haritasının öğrenenler tarafından doldurulması da öğrenenlerin okuduğu öyküyü tekrar hatırlamasını ve bu sayede aslında öykünün özetini yazmak için bir temel oluşturmasını sağlayacaktır. Benzer şekilde, sözcük dağarcığının artmasına katkı sağlamak amacıyla sözcük haritası, anlam haritası, sözcük bulmacası (Grabe, 2009, s.285) gibi öğrenmeye yardımcı olan etkinlikler gerçekleştirilebilir. Sidekli (2012, s.5) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi, bir öykü piramidinin nasıl analiz edileceği öğretildikten sonra, öğrenenlerin bir öykü yazması da istenebilir.

Kavcar'ın da (1999, s.19) belirttiği gibi, asıl amacı aktarılanı kavramak olan okuma etkinliğinin temelinde okuyucunun sözcük dağarcığındaki zenginlik yatmaktadır. Sözcük dağarcığının artmasına katkı sağlayacak şekilde, okuma öncesinde bilinmeyen sözcüklerin anlamı hakkında bilgi verilerek, okuma etkinliği daha verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Öykü okunduktan sonra yapılan etkinlikler, yazma gibi üretici becerilerin gelişmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenen bir öykü kişisine mektup veya kartpostal yazabilir ya da aklında kalan önemli öykü kişisi ya da olayla ilgili fikirlerini yazıya aktarabilir.

Öğretici tarafından öykü metninin üslubu ve dil yapıları konusunda da öğrenenlere bilgi verilebilir. Olayın kısaca özetlenmesi için öğrenenlerin beyin fırtınası yapmaları istenebilir. Bu etkinlik yardımıyla öğrenenlerin özet yazma becerisinin gelişimine katkı sağlanmış olacaktır. Ayrıca, beyin fırtınası tekniği yaratıcı yazma için de yararlı olacaktır (Hedge, 2005, s.65). Öykü farklı öğrenenlere okutularak, telaffuz çalışmaları da yapılabilir. Okuma etkinliğinden sonra yapılan sınıf içi etkinlikler daha çok üretici becerilerin gelişimini sağlama hedeflidir (Kaya, 2014, s.34). Bu açıdan, okuma sonrasında yapılan etkinlikler yazma becerisinin okuma yardımıyla gelişimi için öğrenenlerin okudukları öykünün konusu ile ilgili düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi şeklinde yürütülebilir. Yabancı okuyucular dağıtılan çalışma kağıdındaki öykü haritasını doldurarak da yazma etkinliğini gerçekleştirebilir. Öykü kişileri ile ilgili sıfatların yazılması da istenebilir. Öykü ile ilgili anlama sorularına cevaplar yazılarak hem kavrama hem de yazma çalışması yapılabilir. Öğrenenlerin öyküyü yazılı olarak özetlemeleri de yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilecek önemli bir okuduğunu anlama etkinliktir. Bu etkinlik ile öğrenenler öyküde anlatılan olay ya da durumla ilgili hedef dilde kendi ifadeleriyle bir yazı yazmış olacaktır.

Öyküde geçen bazı sözcükler verilerek, öğrenenlerin bu sözcükleri anlamlı ve kurallı bir cümlede kullanması istenerek yazma ve anlama becerilerine katkı sağlanabilir. Öyküde geçen konuşma cümleleri karışık verilerek bu cümlelerin anlamlı bir şekilde sıralanmaları istenebilir. Bu sayede öğrenen, günlük dilde de karşılaşabileceği konuşmalara aşina olacaktır. Öyküdeki sembolik sözcüklerin anlamları sorulabilir. Bu ifadeler hakkında yorum yapılması istenebilir. Öğrenenlerin öyküdeki bir kişiymiş gibi olayları anlatan kişiye bir mektup yazması istenebilir. Öğrenenlerin öykü konusu ya da teması hakkında eleştirel bir yazı yazmaları da okuma sonrası etkinliklerinde kullanılabilecek bir etkinlik türüdür. Öyküde geçen cümlelerden birkaç tanesi seçilerek yarısı verilen cümlelerin devamını öğrenenlerin yazması da istenebilir. Öyküden seçilen birkaç cümlelerin dil bilgisi hatalarıyla verilerek, öğrenenlerin bunların doğru şeklini düşünerek, düzeltmesi istenebilir. Öykü olayı ya da durumu ile ilgili resimlerin yazılı olarak betimlenmesi de sınıf içinde yapılabilecek etkinliklerdendir.

Okuma sonrasında yeterli zaman olduğu takdirde, yazma etkinlikleri yazma öncesi, yazma ve yeniden yazma aşamaları şeklinde gerçekleştirilebilir (Williams 2003, s.185; Hedge, 2005, s.50; Harmer 2004, s.38). Yazma öncesinde öğrenenlere bir konu verilerek, tüm bireylerin bu konu hakkında beyin fırtınası yaparak fikir üretmeleri istenebilir. Bu fikirler öğretici tarafından tahtaya yazılabilir ya da öğrenenler bu fikirleri not tutarak, taslaklarını oluşturmak için kullanabilir. Daha sonra yazma aşamasında öğrenenlerin fikirlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Öğretici ya da grup arkadaşları tarafından okunan yazıda düzeltmeler yapılarak yeniden yazma aşaması gerçekleştirilebilir. Bu etkinliğin amacı öğrenenlerin anlamalarını sağlamak için metni kendi sözcükleriyle yeniden yazma pratiği yapmalarını sağlamaktır (Kuta, 2008, s.213).

Öğretici, okunan öykünün teması ile ilgili öğrenenlerin düşüncelerini bir paragraf şeklinde ifade etmelerini isteyerek de, yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir. Aktaş ve Gündüz'ün de (2016, s.240) belirttiği gibi, bir bölümü verilen öykünün üslubu bozulmadan devam ettirilmesi de anlama ve yazma becerisini geliştirecek bir etkinliktir. Benzer şekilde, özetleme çalışmaları da öğrenenin öyküyü kavramasını ve öykünün iletisini anlamasını gerektiren etkinlikler olarak öğrenenin bilişsel becerisini geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Ülper, 2010, s.133).

Yazma etkinlikleri öğrenenlerin düşüncelerini oluşturmaları ve ifade etmelerine yardımcı olmakla beraber, yeni fikirler üretmelerine de katkı sağlar. Bir öyküye dayanarak, öğretmenler çok çeşitli yazma etkinlikleri tasarlayabilir. Bu etkinlikler, onların yazma becerisini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Okuma etkinliklerinden sonra, yazma için öğrenenler biraraya gelerek, gruplar halinde fikirler üretebilir. Bu fikirler yazma etkinliği için onlara ilham verecektir. Öğrenenlerin düşüncelerini istediği konuda özgürce ifade edebilmesi için öğretici yazma türlerinden serbest yazma etkinliği de düzenleyebilir ya da kontrollü yazma etkinliği düzenleyerek öğrenenlerin belli bir konu hakkında kontrollü şekilde yazı yazması istenebilir (Hyland, 2003, ss.3-4). Bunların dışında, öğretici öyküden seçtiği belli anahtar kelimeleri tahtaya yazarak, bu sözcükler arasında bağlantı kurulmasını ve kısa bir paragraf yazılmasını da isteyebilir. Belirtilen bu etkinliklerin öğrenenlerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı açıktır. Çeşitli türdeki bu etkinliklerden yararlanılarak sınıf içi uygulamalarda kullanılmak üzere her öykü için farklı etkinlik planları oluşturulabilir. Bu planlar doğrultusunda farklı öykülerle gerçekleştirilen farklı okuma ve yazma etkinlikleri öğrenenleri güdüleyecek ve okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

4. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada yararlanılan araştırma türü ve deney deseni üzerinde durulduktan sonra çalışma grupları, veri toplama araçları, verinin toplanması ve veri analizine değinilecektir.

4.1. ARAŞTIRMA TÜRÜ

Bu çalışmada literatür taraması ile kuramsal çerçeve oluşturulduktan sonra uygulama aşaması için nicel araştırma yöntemlerinden “en kesin sonuçların” elde edilmesini sağlayan deneysel yöntemden yararlanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem ile çalışma grubu belirlendiğinde, deneklere izin, maliyet gibi çeşitli sınırlılıklar açısından daha kolay erişilebilmekte ve uygulama kolay şekilde yapılabilmektedir.

Çalışmanın deneysel kısmı öntest-sontest kontrol gruplu gerçek deneme modeline göre düzenlenmiştir. “Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018, s.212). ÖSKD modelinde denekler yansız atama ile seçilir, sayıları denk gruplar oluşturulur. Bir gruba bağımsız değişken uygulanırken, diğerine uygulanmamaktadır. Bu desene göre “sadece deney grubundaki denekler, işlem ya da deneysel değişken olarak isimlendirilen bağımsız değişkeni almalıdır” (Büyüköztürk, 2016, s.20). Deneysel süreç öncesinde belirlenen seçim ölçütleri doğrultusunda öykü kitapları incelenerek deneysel süreçte kullanılacak öyküler belirlenmiştir. TÖMER’lerdeki B2 kuru süresi ve ders müfredatı ve ders kitabının kullanım zorunluluğu gibi hususlar da dikkate alınarak öntest ve sontest için bir öykü, ders içi deneysel uygulamalar için ise dört farklı öykünün kullanımına karar verilmiştir. Kullanılan deneysel yöntem B2 düzeyindeki öğrenenlerin öntest ve sontest okuma puanları, yazma ortalama puanları ve her iki beceri açısından öğrenenlerin erişim puanlarının karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER’de dört farklı sınıfta öğrenim görmekte olan B2 düzeyi öğrenenleri ile Sakarya Üniversitesi TÖMER’de

öğrenim görmekte olan B2 düzeyi öğrenenleri oluşturmuştur. Çalışma gruplarının her ikisinin de B2 seviyesinde olması açısından gruplar benzerdir. Ayrıca, giriş davranışlarının öntest ile kontrol edilebileceğinden, deney ve kontrol gruplarının önteste verdiği cevaplar sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek grupların başlangıçtaki okuma ve yazma beceri düzeyi hakkında bir yargıya varılmıştır. Deneysel deseni Tablo 1’de göstermek mümkündür.

Tablo 1. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni

Atama Şekli	Gruplar	Ölçme	Denel İşlem	Ölçme
Rastgele (Yansız)	Deney	Öntest	Öykü ile Ders içi Okuma -Yazma Etkinlikleri	Sontest
Rastgele (Yansız)	Kontrol	Öntest	Öykü Kullanılmadan Ders Müfredatı Doğrultusunda Yürütülen Ders	Sontest

Desendeki deney grubu 4 hafta boyunca haftada bir kez olmak üzere iki ders saati süresinde dört farklı öykü ile okuma ve yazma etkinlikleri yürütülen grubu, kontrol grubu ise TÖMER’deki müfredat ve ders kitabı doğrultusunda gerçekleştirilen ders etkinliklerini içeren, öykü ile herhangi bir ders içi etkinliğin yapılmadığı grubu göstermektedir. Her iki gruba da öntest ve sontest uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından farklı öyküler ile okuma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubunda ise öykü kullanılmadan müfredata ve ders kitabına uygun şekilde öğretim elemanı tarafından dersler yürütülmüştür. Son olarak Büyüköztürk ve diğerlerinin ifade ettiği gibi (2018, s.115), öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desenlerin son aşamasına uygun olarak, “gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç” ile tekrar gerçekleştirilir. Bu şekilde sontestler karşılaştırılarak öykü ile yapılan öğretimin okuma ve yazma becerisinin gelişimine etkisi istatistiksel olarak ölçülmüştür. Grupların belli kur sınavını geçerek bu dil düzeyine geldikleri dikkate alınarak, rastgele atama ile belirlenen bu grupların öntestleri arasında farkın olmayacağı öngörülmüş ve bu öngörü öntest analizleri ile istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

4.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın veri tabanını 2017-2018 bahar yarıyılında BEÜ’de öğrenim gören 54 TÖMER B2 düzeyindeki öğrenen ile SAÜ’de öğrenim gören 60 TÖMER B2 düzeyindeki öğrenen oluşturmuştur. Çalışma her iki üniversitede yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki deney iki kontrol grubu üzerinde uygulanmıştır. Bu kapsamda, BEÜ TÖMER’de iki ayrı sınıfı kapsayan toplam 27 kişilik deney grubu belirlenirken, iki ayrı sınıfın dâhil edildiği toplam 27 kişilik bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Aynı şekilde SAÜ TÖMER’de ise iki ayrı sınıfın dâhil edildiği toplam 30 kişilik bir deney grubu ile iki sınıfı içeren toplam 30 kişilik bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Üniversite bazında öğrenenler sayı bakımından eşit şekilde yansız atama yoluyla gruplara atanmıştır.

Deneklerin okuma ve yazma düzeyleri öğrenim gördükleri TÖMER’lerde yapılan kur geçme sınavlarında başarılı olarak bir sonraki kura atladıklarından okuma ve yazma yeterliği açısından denk olarak kabul edilmiştir. Ayrıca deneysel uygulama öncesinde yapılan öntest sonuçlarına bakıldığında da deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin okuma ve yazma puanlarının analiz sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın saptanmamış olması da grupların okuma beceri düzeyi açısından denk olduğunu göstermektedir. İstatistiksel değerlendirme yapmak için öncelikle öğrenenlerin öntest puan ortalamaları normallik testine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 2. Gruplar arası öntest okuma puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Deney Öntest Okuma	57	0.002	0.011
Kontrol Öntest Okuma	57	0.067	0.223

Deney ve kontrol gruplarının öntest okuma puanlarının normallik testi sonuçları incelendiğinde deney grubu veri dağılımının normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($P < 0.05$). Kontrol grubu veri dağılımının ise normal dağılıma uyduğu görülmektedir

($P>0.223$). Bu sonuçlar göz önüne alınarak, *Mann-Whitney U Testi*'ne başvurulmuştur. Test sonucunda çıkan istatistiksel tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3. Öntest okuma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	57	61.22	3489.50	1412.50	0.228
Kontrol	57	53.78	3065.50		
Toplam	114				

Tablo 3'e bakıldığında, grupların okuma öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=1412.50$, $P>0.05$). Farklılığın olmaması deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin okuma becerisi düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öykülerle yapılacak deneysel uygulamalar öncesinde her iki grup üyelerinin okuma becerisi düzeyi arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Yazma puanları dağılımının normallik testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Gruplar arası öntest yazma puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Deney Öntest Yazma	57	0.054	0.007
Kontrol Öntest Yazma	57	0.000	0.004

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öntest yazma verileri açısından hem deney grubu hem de kontrol grubu verilerinin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır ($P<0.05$). Bu nedenle, veriler *Mann-Whitney U Testi* ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5. Öntest yazma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	57	60.00	3420.00	1482.000	0.417
Kontrol	57	55.00	3135.00		
Toplam	114				

Tablo 5 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yazma verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($U=1482.00$, $P>0.05$). Deney grubundaki öğrenenlerin öntest yazma sonuçları ile kontrol grubundaki öğrenenlerin sonuçlarının birbirine denk olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, öykü ile yapılacak deneysel uygulama öncesinde rastgele seçim yoluyla oluşturulan deney ve kontrol gruplarının yazma beceri düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada alanyazın taramaları sonucunda okuma ve yazma becerisi gelişimi, yazınsal bir tür olarak öykü, ders içi etkinliklerde öykü kullanımı ve öykünün yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bilgi elde edilmiştir. Bu art alan sayesinde araştırmacı tarafından öykü seçim ölçütleri oluşturulmuştur. Araştırmanın deneysel sürecini gerçekleştirmek için kuramsal kısmında öyküye ait önemli özellikler dikkate alınarak oluşturulan *Öykü Seçim Formu*'nun kapsam geçerliği için Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'ndeki bir öğretim üyesi ile Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Eleştiriler doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Formun güvenilirliği için sözü geçen uzman kişilerin form ölçütlerini değerlendirme sonuçlarının puanlayıcıların uyum sağladığı madde oranının toplam değerlendirme puanına olan oranı şeklinde tanımlanan (Deliceoğlu ve Meyer'den aktaran Güler ve Taşdelen Teker, 2015, s.13) uyuma yüzdesi hesaplanmış ve yeterli olarak (Stemler, 2014) kabul edilen 0.75 sonucunu vermiştir. Bu bağlamda, puanlayıcıların ölçüt değerlendirme puanları arasındaki güvenilirliğin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçler sonucunda 20 ölçütten oluşan formun son şekli verilmiştir. Hazırlanan seçim formu aşağıda gösterilmiş ve belirlenen her ölçüt detaylı olarak açıklanmıştır.

ÖYKÜ SEÇİM FORMU

Ölçütler	Evet	Hayır
1- Öykünün uzunluğu dersin süresi için uygun mu?		
2- Öyküde cümleler kısa mı?		
3- Öykünün dili anlaşılır mı?		
4- Öykü akıcı mı?		
5- Öykü başlığı ilgi çekici mi?		
6- Öykünün konusu güdüleyici mi?		
7- Öykü konusu evrensel mi?		
8- Öyküde işlenen konu gerçekçi mi?		
9- Öyküde yer, zaman ve kişi unsurları belirgin mi?		
10- Öyküde olay var mı?		
11- Olay örgüsü sağlam mı? (kurgusal olayların ilişkisi, olay, çatışma, kişi arasındaki neden-sonuç ilişkisi vb.)		
12- Olay ya da olaylar okuyucuda merak uyandırıyor mu?		
13- Öyküde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin mi?		
14- Öykü Türk kültürüne ait öğeler taşıyor mu?		
15- Öyküde geçen sözcükler kolay anlaşılabilir mi?		
16- Öykü sözcük dağarcığının artmasına katkı sağlıyor mu?		
17- Öykü yeni sözcük öğretimi için elverişli mi? (Tekrar eden sözcük, eş anlamlı sözcükler, zıt anlamlı sözcükler)		
18- Öyküde kalıp sözler (kalıplaşmış sözler, ikileme, deyim vb.) var mı?		
19- Öyküde sözlü dilin öğrenilmesine yardımcı olacak diyaloglar var mı?		
20- Öykünün sonu okuyucuda merak uyandırıyor mu?		

1. Öykü Uzunluğu: Ders içi etkinliklerde öykünün toplam sayfa sayısı dikkate alınarak öykü uzunluğu hakkında genel bir yargıya ulaşılabilmektedir. Bu doğrultuda hem ders süresinin hem de öğrenenlerin dikkat süresinin sınırlı olması nedeniyle daha az sayfadan oluşan bir öykünün sınıf ortamında okunup ele alınması daha doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir. Öykünün sayfalarca uzunluğa sahip olması öğrenenin güdülenme düzeyini düşüreceği gibi onun sıkılmasına da neden olabilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem öğrenen ilgisini canlı tutmak hem de öğrenenin belirli süre içerisinde beceri geliştirmesine yardımcı olmak hedeflendiğinden öğretim elemanının öykü seçerken sayfa sayısı açısından daha kısa olan 10 sayfadan fazla uzun olmayan öyküleri sınıf ortamına getirmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.
2. Cümlelerin Uzunluğu: Cümle öğelerinin sayısı ve cümle yapısı açısından uzun cümleler içeren öykülerin Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrenenlerin okuduğunu anlama düzeyini zorlayabileceği dikkate alınarak, sınıf içi etkinliklerde daha anlaşılır ve basit cümle yapılarından oluşan öykülerin kullanılması gerekmektedir. Birkaç cümle ögesiyle oluşturulmuş, kısa ve anlaşılır cümleleri art arda okuyan öğrenenlerin hem öyküyü daha hızlı okuyacağı hem de okuma görevini tamamlarken sıkılmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kısa cümleler sayesinde öyküde anlatılan kişi ve olayları daha etkili bir şekilde zihninde canlandırabilecek olan öğrenen, öykünün tamamı hakkında da yorum yapabilme şansına sahip olabilmektedir. Kısa cümlelerden oluşan ya da içinde az sayıda uzun olarak niteledirilebilecek cümleler barındıran bir öykü metni, okuyucuda verilen görevi daha kısa sürede tamamlayabilme hissini yaratacaktır.
3. Öykü dili: TÖMER’de müfredat ve ders kitabı doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim yardımıyla belli sayıda sözcük hazinesine sahip olan yabancı öğrenenin okuduğu metni anlayabilme becerisi edindiği sözcük hazinesine bağlı olarak değişmektedir. İçinde çok sayıda bilinmeyen, yeni sözcük barındıran bir öyküyü ders içi etkinliklerde kullanmak B2 düzeyindeki öğrenenlerin metnin tamamını anlayabilmesi açısından sorun yaratmaktadır. Öğrenen okuduğu öyküyü ne kadar anlayabilirse, derse katılımı da o derece fazla olmaktadır. Bu açıdan, çok fazla yeni ve bağlamsal anlamının anlaşılması zor olan sözcükler içeren bir öykü yerine, daha az sayıda bilinmeyen sözcük içeren ya da bağlamsal anlamı daha kolay kestirilebilecek sözcüklerin

ağırlıkta olduğu öykülerin sınıf ortamında kullanılması gerekmektedir. Dili anlaşılır olan, çok fazla karmaşık cümle ve çok sayıda zor anlaşılır sözcük içermeyen öykülerin öğrenenlerin okuma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Akıcılık: Kısa cümlelerin çoğunlukta olduğu, anlaşılır, yalın bir dille kaleme alınmış öyküler okuyucu tarafından kolayca, akıcı şekilde okunabilmektedir. Nehir öykü olarak da adlandırılan bu tür öykülerin yabancı dil öğretiminde kullanımı sayesinde öğrenenlerde daha fazla okuma isteği ve derse karşı ilgi uyandıracığından ders içi etkinlikler için öykü seçimi yapılırken bu özellik de dikkate alınmalıdır. Öyküyü okurken anlaşılmayan çok sayıda sözcük ile karşılaşmadığında, öğrenen okuma eyleminin art arda gelen cümlelerle akarak gittiğini fark etmekte ve yabancı dilde okuma isteği de bu ölçüde artmaktadır. Okunan öyküde telaffuz edilmesi zor olan çok sayıda sözcük içeren, uzun ve çok sayıda cümleden oluşan bir öykünün akıcılık özelliği sarsılabilmekte ve öğrenene okuma eylemi bu ölçüde zor gelebilmektedir. Bu hususlar dikkate alınarak, ders içi etkinlikler için çok sayıda telaffuzu zor sözcük, birleşik cümle içermeyen ve anlaşılır, yalın ve söylenişi kolay sözcükler içeren anlatım tarzıyla yazılmış öykülerin seçimine dikkat edilmesi gerekmektedir.
5. Başlığın İlgi Çekici Oluşu: Öykü başlığı, okuyucuya okuma eylemine başlamadan önce okunacak yazılı anlatımın içeriği ile ilgili bilgi veren önemli bir unsurdur. Anlaşılır bir sözcük ya da sözcüklerle, açık bir dille yazılmış, öğrenenin ilgi duyabileceği ifadelerle kaleme alınmış bir öykü başlığı öğrenende merak uyandırabilmektedir. Böylece, ilgisini çeken, merakını artıran bir başlığı okuyan öğrenen öykünün tamamında anlatılanları okumak için güdülenebilmektedir. Bu açıdan, yabancı dil olarak Türkçe öğretimini yürüten öğretim elemanlarının sınıf içinde okunacak öyküyü seçerken dikkat çekici olma unsurunu dikkate alarak seçim yapması gerekli görülmektedir. Nitekim okul, yaşam, aile, aşk vb. konuları içeren başlıklar öğrenenlerin daha çok ilgisini çektiğinden, onların derse karşı daha çok güdülenmesine de yardımcı olmaktadır.
6. Konunun Güdüleyici Oluşu: Ders içi etkinliklerde kullanılmak üzere seçilecek öykünün konusunun da öğrenenlerin ilgisini çekebilecek, onlarda okumaya karşı istek uyandıracak bir özelliğe sahip olması da öykü seçimi yaparken dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Bu husus dikkate alındığında derse getirilen öykünün

güdülenilmiş şekilde okuma olasılığı da artırılmış olmaktadır. Öykü konusunun ilgi çekici ve güdüleyici olması öğrenenlerin ilgi alanlarına hitap eden içeriğe sahip olmasından ileri gelmektedir. Öğrenenler ülkelerinden farklı bir ülkede öğrenim gördüğünden özlem, hasret, gurbet, arkadaşlık, aile gibi konuları olan öyküler seçildiğinde bu öğrenenlerin ilgisi canlı tutulabilmektedir. Ayrıca, bu tür öyküler yardımıyla sınıf ortamı daha aktif bir şekle bürünebilmektedir.

7. Konunun Evrenselliği: Yazınsal metinlerin önemli özelliklerinden biri olan evrensel konuya sahip olma unsuru, ders içi etkinliklerde kullanılacak öykülerin seçimi yapılırken dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Farklı ülke ve toplumlardan gelen öğrenenlere garip gelmeyecek, her toplumda varlığından söz edilebilen evrensel konuları içeren öyküleri okutmak onlara aslında Dünya'nın neresinde olurlarsa olsunlar ortak değerler ve konuların her toplumda olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, evrensel konuları ele alan öykülerin seçimine önem verilmesi ve öğrenenlere farklı toplumların benzer konulardaki tutum ve düşüncelerinin gösterilmesi doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu sayede öğrenenler her toplumda söz konusu olabilecek hususları öğrenmek istediği yabancı dilde ele alabilmekte, konu ile ilgili sözcük dağarcığını da bu oranda artırabilmektedir.
8. Konunun Gerçekçiliği: Günümüz yabancı dil öğretiminde önemli bir husus olan otantiklik, öykü seçiminde de göz önünde bulundurulması gereken bir ölçüttür. Gerçek hayatta var olabilecek kişiler ve gerçekleşebilecek olaylar ile ilgili gerçekçi bir konuyu ele alan öyküler, öğrenenlerin kurmaca anlatıma gerçekçi bir gözle bakmasını sağlamaktadır. Günlük hayatta söz konusu olabilen bir içeriğe sahip öyküler öğrenenin ilgisini çekerek, onun okuma eylemini sürdürme isteğini de artırmaktadır. Ayrıca, gerçekçi konuları ele alan öyküler aracılığıyla, öğrenenler gerçek yaşam konularında hedef toplum insanların düşünce ve davranışları ile ilgili konuşmalara da şahit olmaktadır. Bunun yanı sıra, otantik konusu olan bir öykü sayesinde öğrenenler konu hakkında sözcük bilgisini artırabilir, sözel becerisini de bu oranda artırabilir. Bu katkılar dikkate alınarak, öğretim elemanlarının öykü seçimi yaparken ele alınan konunun gerçek yaşamla ilgili olup olmadığını değerlendirmesi gerekmektedir. Böylece, öğrenenin hedef dilde gerçek yaşam deneyimini yazınsal bir anlatım yardımıyla da edinmesine katkı sağlanabilmektedir.

9. Öykü Unsurlarının Belirginliği: Öykülerin önemli unsurları olan yer, zaman, kişi öğeleri yazar tarafından açıkça ifade edilebileceği gibi, tam olarak ifade edilmeden ipuçlarıyla da okuyucunun fark etmesi sağlanabilmektedir. Ders içi etkinlikler için bir öyküyü öykü yapan bu unsurların açık şekilde ifade edildiği öykülerin seçilmesi, öğrenenlerin içeriğin temel parçalarını daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Bu açıdan, yer, kişi ve zaman öğelerini anlaşılır ve açık ifadelerle dile getiren yazarların öykülerinin seçilmesi, öğrenenlerin Türk öykücülüğünü tanıması için de doğru bir yaklaşım olarak görülmektedir.
10. Öyküde Olay: Bir ya da birkaç ilişkili olayı içeren öyküler, okuyucunun zihninde gerçekçi bir şema oluşturacağından, sınıf içi uygulamalarda öykü türlerinden olay öyküsünün öncelikli olarak tercih edilmesinin çeşitli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Böylece, öğrenenler olay öyküsü okurken okuma eylemini daha akıcı bir şekilde gerçekleştirebilir. Bu durum olayın nasıl devam edip nasıl sona ereceği konusunda öğrenenin merkezi olarak daha istekli bir şekilde okuma görevine devam etmesinden ileri gelmektedir. Olay öyküleri akıcı ve güdüleyici olma özelliğiyle sınıf içi uygulamalar için daha uygun öğretim malzemeleri olarak görülmektedir. Ancak bir olayı değil de bir anı ya da bir durumu anlatan kısa ve anlaşılır cümlelerden oluşan öyküler de akıcılık özelliğini barındırabilmektedir. Söz konusu özellikler nedeniyle, ders içi uygulamalarda kullanılması düşünülen öykülerin seçiminde olay öyküsü türünde yazılmış öykülere öncelik verilmesi, öğrenenlerin güdülenme düzeyinin üst seviyelerde tutulması açısından da önem taşımaktadır. Olay öyküleri okuyucunun zihninde canlandırabileceği eylemler zincirini içerdiğinde ve ardı ardına ilişkili durumları içerdiğinde okuma eylemi okuyucuya daha akıcı gelebilmektedir. Bunun yanı sıra, basit, yalın bir dille yazılmış durum öyküleri de yabancı dil öğretiminde farklı katkılar sağlayacak öykü türleri olarak görülmektedir.
11. Olay Örgüsünün Sağlamlığı: Olay öyküsü türüne giren öykülerde olayla ilişkili olarak kişi, davranış, neden-sonuç ilişkisi gibi kurgusal ilişkilerin sağlam bir şekilde ele alınmış olması, öğrenen açısından birtakım yararlar sunmaktadır. Kurgusal bir yapı içerisinde olayla ilgili kişileri, kişilerin olaylar karşısındaki davranışlarını, olayın başlangıç ve bitiş aşamalarını anlamlı bir bütün içerisinde okuyan öğrenen tüm bu ilişkiler hakkında eleştirel bakış açısıyla yorum yapabilmekte, neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte, hatta olayın farklı bir şekilde sona ermesi durumunda nelerin olabileceği

hakkında tahminde bulunabilmektedir. Bu katkılar sayesinde, öğrenen yabancı dilde belli unsurlar arasında ilişki kurup, zihinsel becerilerini kullanmaya çalışmakta ve yabancı dildeki üst düzey düşünme becerilerini de aktif şekilde geliştirebilmektedir. Bu katkılar dikkate alındığında, ders içi uygulamalar için sağlam kurgusal bir yapı içinde sunulan olayı ya da olayları içeren öykülerin seçilmesi önem taşımaktadır.

12. Olayın Merak Uyandırması: Sağlam bir şekilde kurgulanmış bir öykü okuyucuda okuma isteği uyandırarak, onun olayın sonu hakkında meraklanmasını sağlamaktadır. Akıcı bir şekilde kaleme alınmış olay öyküleri, öğrenende olayın nasıl devam edeceğine, nasıl son bulacağına dair ilgi ve merak uyandırmaktadır. Olayın başladığı andan itibaren ilgisi canlı tutulan öğrenen, merakla olayın sona ermesini bekler. Merak unsurunun en çok arttığı kısım olayın sona ermesine yakın olan, olayın çözüldüğü, merak açısından düşüşün yaşandığı kısımdır. Olayın beklenmedik bir şekilde sona ermesi de okuyucunun ilgisini canlı tutan unsurlardan biridir. Öncelikli olarak beklenmedik şekilde sonuçlanan olay ya da olaylar içeren bir öykünün ders içi uygulamalar için seçimi önemli bir husus olarak görülmektedir. Öğretim elemanının bu hususu da göz önünde bulundurarak öykü seçimini gerçekleştirmesi gerekmektedir.
13. Öykü Bölümlerinin Belirginliği: Türk Edebiyatı'nda giriş (serim), gelişme (düğüm) ve sonuç (çözüm) bölümleri bulunan öyküler olduğu gibi, tüm bölümleri bulunmayan ya da bir bölümü mevcut olan öyküler de vardır. Öykü bütünlüğünü sağlayan bu üç bölüm öğrenenlerin öykü başlangıcı, gelişimi ve sonucu ile ilgili içerikleri ayırt edebilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenenin, giriş bölümünde kişi, yer, zaman tanıtımının yapıldığını, gelişme bölümünde olay ya da durumun anlatıldığını, sonuç bölümünde ise olayın sona erdiğini ya da öykünün bitirildiğini fark edebilmesi açısından, ders içi uygulamalar için her üç bölümü de açıkça içeren öykülerin tercih edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
14. Kültürel Ögeler: Ders içi uygulamalar için seçilecek Türk Edebiyatı öykülerinin Türk kültürünü yansıtacak unsurlara sahip olması dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Öğrenenin hedef dili öğrenirken hedef dilin kültürü ile ilgili bilgiler edinmesinin kaçınılmaz oluşu kültürel ögeler içeren öykülerin seçimine özen gösterilmesi hususunu gündeme getirmektedir. Türk kültürünü yansıtan öyküler yardımıyla, öğrenenler hem sözlü hem de yazılı hedef dilde karşılaşabilecekleri

kültürel unsurlar ile tanışmış olacaktır. Yabancı dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimini de kapsaması, öykü seçiminde de bu konunun önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

15. Sözcüklerin Anlaşılır Oluşu: Anlamı bilinmeyen çok sayıda sözcük içeren bir öykü, öğrenenlerin okuduğu metni anlamasını zorlaştırırken, anlamı bilinmeyen az sayıda sözcük içeren öyküler öğrenenlerin öyküyü bir bütün olarak anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda, anlamı bilinen sözcüklerin çoğunlukta olduğu ve az sayıdaki yeni sözcüğün bağlam içinde anlamlandırılabilceği öyküleri seçmek öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimi açısından yararlı bir davranış olarak değerlendirilmektedir.
16. Sözcük Dağarcığının Artmasına Katkı: Yazarlar öykülerini belli bir dil düzeyinde olan, belli sözcük dağarcığına sahip öğrenenlere göre yazmadığından öykülerin çoğunda öğrenenlerin sözcük dağarcığının artmasına katkı sağlayacak oranda yeni sözcükler bulunmaktadır. Öğrenenler açısından, yeni olmayan sözcükleri içeren öykülerin kolay bulunmayacağı gerçeği, ders içi uygulamalar için seçilecek her öykünün sözcük bilgisinde artış sağlayacağını göstermektedir. Bu bağlamda, anlamı bilinmeyen çok sayıda sözcüğün bulunmadığı, bağlamsal açıdan anlaşılır olan öykülerin seçimine özen gösterilmelidir.
17. Yeni Sözcük Öğretimine Elverişlilik: Yeni sözcüklerin tekrar edildiği, eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükler gibi ilişkili sözcükleri içinde barındıran öykülerin yeni sözcük öğretimi için daha elverişli olduğu düşünülmektedir. Öğrenen, yeni sözcükleri içerik içinde tekrar tekrar gördükçe, bu sözcüklerin anlamını zihninde daha iyi yapılandırmaktadır. Anlamsal açıdan birbiriyle ilişkili sözcükler içeren öykülerdeki bu tür sözcükler hafızaya daha kolay kaydedilmekte ve daha kolay hatırlanabilmektedir. Aynı şekilde, belli bir konuda birbiriyle ilişkili olan farklı sözcükleri kapsayan bir öykü yeni sözcük öğretimi için elverişli bir öğretim malzemesi olarak görülmektedir. Nitekim öğretim elemanları birbiriyle ilişkili olan bu tür sözcükleri öğretmek için kavram haritası, sözcük ağı gibi sözcük öğretim tekniklerinden faydalanarak yeni sözcüklerin anlamını öğretebilmektedir.
18. Kalıp Sözler: Ders içi uygulamalarda kullanılmak amacıyla seçilen öykülerin Türkçede kalıplaşmış sözler, söz sanatları, ikileme, deyim vb. kalıp sözleri içermesi

de öykü seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Okuduğu öykünün içinde kalıp sözler ve bu sözlerin kullanım yerini gören öğrenenler bu ifadelerin hangi durumlarda kullanıldığını, ne anlama geldiğini bağlam içinde görerek öğrenebilmektedir. Böylece, öğrenen hedef dili kullanırken bu ifadeleri hem sözlü hem de yazılı dilde kullanabilmektedir.

19. Sözlü Dile Katkı: Ders içinde okutulacak öykünün okuma becerisi gelişimine katkı sağlarken diğer dil becerilerinin gelişimine, özellikle de yabancı bir dil hakimiyetinde önemli bir yeri olan konuşma becerisinin gelişimine yardımcı olacak unsurlara sahip olması gerekmektedir. Otantik bir konusu olan, gerçekçi kişiler ve olay örgüsü ile oluşturulan bir öykü, kişiler arası konuşmaları da içeriyorsa yabancı dilin sözlü şekilde kullanılabilmesi için bir model olabilir demektir. Günlük yaşamda hedef dilde kullanılan ya da karşılaşılma ihtimali yüksek olan karşılıklı konuşmalar öğrenenler için birer bilgi kaynağı durumundadır. Bu özelliğe sahip öyküler seçilerek sözlü dilin gelişimine de katkı sağlanabilmektedir.
20. Sonuç Bölümü: Sonuç bölümü okuyucuda beklenmedik etki yaratacak şekilde yazılmış olan öyküler, öğrenenlerin ilgisini canlı tutmakta, onları olayın sonunu bir an önce öğrenme konusunda meraklandırmaktadır. Bu açıdan, öğretim elemanlarının ders içi etkinlikler için seçeceği öykülerin okuyucuda merak uyandıran bir şekilde son bulması öğrenenlerin güdülenmesi açısından önem taşımaktadır.

Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu'nun Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmanın deneysel sürecine dair veriyi araştırmacı tarafından geliştirilen ve çalışma gruplarına uygulanan *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu*'na verilen cevaplar oluşturmuştur. Veri toplama amacıyla kullanılan form, okuma ve yazma olarak iki bölümden oluşmaktadır. Okuma bölümü *İpekli Mendil* adlı öykü ile ilgili 20 adet çoktan seçmeli anlama, hatırlama ve kavrama sorusundan oluşurken, yazma bölümü açık uçlu iki sorudan oluşmaktadır. Kalabalık gruplarla yapılan uygulamalarda kolaylık sağlaması, puanlamanın öznel olmaması, cevaplama süresinin kısa olması gibi özellikleri nedeniyle okuma bölümü çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur (Aydın, 2017: 213). Yazma

kısımındaki ilk soruda okunan öykünün en dikkat çekici, okuyucuda en merak uyandıran ve okuyucunun yaratıcılığını ortaya çıkarmasına imkân tanıyacak en önemli yer olduğu düşünülen son paragraftan birkaç cümleye yer verilmiştir. Öğrenenlerin bu cümlelerin devamını hayal güçlerini kullanarak üç cümle ile devam ettirmesi istenmiştir. Yazma bölümünün ikinci sorusunda ise öğrenenlerin okudukları öykünün giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını iki cümle ile özetlemeleri istenmiştir. Yazma bölümündeki ilk sorudaki cümle tamamlama etkinliği ile öğrenenlerin yabancı dil olarak Türkçede yaratıcı yazma becerisini geliştirmeleri hedeflenirken, ikinci sorudaki özetleme kısmı ile öğrenenlerin okuduğu metni kendi cümleleri ile ifade etmeleri hedeflenmiştir.

Formun okuma bölümü için öncelikle kazanımlar belirlenmiş ve bu doğrultuda 13 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Formdaki soruların anlaşılma düzeyinin belirlenebilmesi için, öntest ve sontestte kullanılması düşünülen öykü etik kurul izni doğrultusunda izin alınan KBÜ TÖMER’de öğrenim görmekte olan B2 düzeyi öğrenenlerinden 15 kişilik bir gruba okutulmuş ve öğrenenlerin ilgili test sorularını yanıtlaması istenmiştir. Ön uygulama sonucunda soruların anlaşılma düzeyine bakılmış ve soruların çok basit olduğu ve soru sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, en az 20 maddeden oluşan çoktan seçmeli testin oluşturulabilmesi için öncelikle soruların hedeflerini gösteren belirtke tablosu hazırlanmıştır. Geliştirilecek olan yeni anlama sorularının yapı geçerliği için “bilişsel düzeyde (1) hatırlama, (2) anlama, (3) uygulama, (4) analiz, (5) değerlendirme ve (6) yaratma olarak düzenlenmiş olan” (Turgut ve Baykul, 2105, s.86) ve Aydın (2017: 119)’ın da belirttiği gibi öncekine kıyasla daha ayrıntılı olan yenilenmiş Bloom taksonomisi doğrultusunda hazırlanan belirtke tablosu bilişsel düzeyde hatırlama ve anlama olarak iki basamaktan oluşmaktadır. Yenilenmiş taksonomiye göre hazırlanan belirtke tablosu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Çoktan seçmeli anlama testinin kapsamı ile ilgili belirtke tablosu

Kazanımlar	Soru No	Bilişsel İşlem Basamakları		Toplam
		Hatırlama	Anlama	
Öykü anlatıcısının kim olduğunu bilir.	S1	X		1
Öykü kahramanının kim olduğunu bilir.	S2	X		1
Öykü kahramanının fiziki özelliklerini bilir.	S3	X		1

Öyküdeki zamanı bilir.	S4	X		1
Öykü kişilerinin hissettiği duyguyu açıklar.	S5	X		1
Öykü kahramanın davranış nedenini bulur.	S6		X	1
Öykü sonunda kahramanın ne yaptığını anımsar.	S7	X		1
Öykü sonunda gerçekleşen olayları sıralar.	S8	X		1
Öyküde geçen deyimini anlamını bulur.	S9		X	1
Öyküde geçen ismin anlamını tahmin eder.	S10		X	1
Öyküde geçen sıfatın anlamını tahmin eder.	S11		X	1
Öyküde geçen birleşik fiilin anlamını tahmin eder.	S12		X	1
Öyküde geçen yeni zarfın anlamını tahmin bilir.	S13		X	1
Öyküde geçen kalıplaşmış sözün anlamını tahmin eder.	S14		X	1
Öyküde geçen benzetmenin anlamını tahmin eder.	S15		X	1
Öyküde ele alınan konuyu bilir.	S16		X	1
Öykü kahramanını ile ilgili bilgileri hatırlar.	S17	X		1
Öyküde geçen zarfın anlamını bilir.	S18		X	1
Öyküde geçen fiilin anlamını tahmin eder.	S19		X	1
Öyküde geçen ismin anlamını bulur.	S20	X		1
Toplam	20	9	11	20

Not: Uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeyinde soru hazırlanmamıştır.

Belirtke tablosundaki kazanımlara ulaşılabilmesinde “yapılacak ölçmenin kullanılacağı amaca uygun kapsamda” (Turgut ve Baykul, 2015, s.134) olma gerekliliğini sağlamak için öncelikle hazırlanan maddelerin Tablo 6’daki kazanımlara göre hazırlanıp hazırlanmadığı incelenmiştir. Daha sonra, kapsam geçerliğinin belirlenebilmesi için “uzman kanısına başvurma” (Baykul, 2015, s.196) yönteminden faydalanılmıştır. Bu amaçla belirtke tablosu ve test soruları Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’nde çalışmakta olan iki öğretim üyesi ve aynı üniversitede TÖMER’de görev yapmakta olan iki öğretim elemanına sunulmuştur. Soruların ve seçeneklerin testte bulunması, bulunmaması ya da düzeltilmesi konusunda uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda eleştiriler dikkate alınarak formda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşler doğrultusunda yapılan değişiklikler tekrar aynı kişilerin onayına sunulmuştur. Uzmanların testi tekrar incelemesi sağlanarak testin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Onaylanan 20 çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve 2 açık uçlu sorudan oluşan yazma bölümünün güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için form izin alınan BEÜ

TÖMER ve KBÜ TÖMER’de B2 kuruna geçen 100 öğrenene uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonucuna göre formun çoktan seçmeli okuma sorularına verilen yanıtlar 0, 1 şeklinde puanlanmış ve “maddeleri 1 ve 0 ile puanlanan testlerde testin bütününe ait güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında kullanılan” (Baykul, 2015, s.146), KR-20 güvenilirlik katsayısının hesaplanabilmesi için, her biri maddedin güçlük indeksi, ayırt edicilik indeksi ve madde varyansı hesaplanmıştır. Madde varyanslarının 0.20 civarında olduğu ve her bir maddenin öğrenenleri ayırt edebildiği anlaşılmıştır. Atılğan (2017: 266)’ın da ifade ettiği gibi madde varyansının artması, o maddeye doğru cevap veren kişilerle doğru cevap vermeyen kişileri ayırt etme gücünü artıracığından, okuma bölümündeki 20 maddenin birçoğunun varyansının yüksek olması ayırt etme güçlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu maddelerle ilgili bu analizler yapıldıktan sonra testin güvenilirlik analizi olarak KR-20 Kuder Richardson formülünden yararlanılmıştır. “KR-20 formülü yardımıyla hesaplanan güvenilirlik katsayısı testin maddelerinin, testin bütünüyle olan tutarlılığını verir” (Turgut ve Baykul, 2015, s.128). 100 katılımcı ile yapılan pilot uygulama sonucunda çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinin KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0,781 olarak ölçülmüştür. Shafizan (Fraenkel ve Wallen’den aktaran, 2013, s.5)’ın çalışmasında bir ölçme aracının KR-20 iç tutarlılık katsayısının 0.70 ve üzeri bir değere sahip olması kabul edilebilir olarak ifade edilmektedir. Güvenirliğin yüksek olması, “maddelerarası korelasyonun yüksek olduğunu gösterir” (Baykul, 2015, 199). Ayrıca bu değer çalışmadaki okuma testinin iç tutarlılık katsayısının yeterli olduğunu ve test maddelerinin ölçtükleri özellik açısından homojen olduğunu göstermektedir. Çalışmada kullanılan başarı testinin güvenilirlik katsayısı sonuçları, puanların tesadüfi hatalardan arınık olduğunu, testi oluşturan maddelerin homojen olduğunu göstermektedir.

Güvenirliğin test edilmesinden sonra, “doğrudan teste konulabilecek maddelerin belirlenmesi ve bu maddeler üzerinde yapılacak düzeltme çalışmalarının ne doğrultuda olacağının saptanması” (Turgut ve Baykul, 2015, s.224) amacıyla madde istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden testin geçerliğine ilişkin de bilgi elde edilmiştir. Bu amaçla, %27’lik üst ve alt gruplar yöntemi kullanılarak, puanlanan kağıtlarda her bir maddeye verilen cevapların seçenekler üzerinde dağılımı gösterilmiştir. Testteki tüm maddeler için oluşturulan bir tablo yardımıyla alt ve üst grupların madde güçlük katsayısı ile madde ayırt edicilik değeri hesaplanmıştır. Ayrıca hazırlanan bu tablo

çeldiricilerin işlerliği ile ilgili analizlerin de yapılmasına olanak tanıdığından, tabloya bakılarak çeldiricilerin üst ve alt gruplarda dengeli şekilde dağılıp dağılmadığı ve alt gruptaki öğrenen grubunu yanıltmada çeldiricilerin çalışıp çalışmadığını anlamak da mümkündür. Alt ve üst gruplar yöntemiyle oluşturulan okuma testinin seçeneklere dağılım tablosu aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 7. Okuma testi maddelerine üst ve alt gruplarda verilen cevapların dağılımı

Soru	Gruplar	A	B	C	D	Toplam	p	r _x
1	Üst Grup	1	25*	0	1	27	0,67	0,43
	Alt Grup	4	11*	6	6	27		
	Toplam	5	36	2	11	54		
2	Üst Grup	5	15*	4	3	27	0,38	0,33
	Alt Grup	6	6*	8	7	27		
	Toplam	11	21	17	5	54		
3	Üst Grup	0	0	0	27*	27	0,74	0,52
	Alt Grup	5	2	6	13*	27		
	Toplam	5	2	6	40	54		
4	Üst Grup	4	22*	1	0	27	0,59	0,44
	Alt Grup	5	10*	6	6	27		
	Toplam	15	32	5	2	54		
5	Üst Grup	1	1	1	24*	27	0,55	0,66
	Alt Grup	7	9	5	6*	27		
	Toplam	8	10	6	30	54		
6	Üst Grup	3	22*	1	1	27	0,44	0,74
	Alt Grup	8	2*	8	9	27		
	Toplam	11	24	13	6	54		
7	Üst Grup	0	0	27*	0	27	0,66	0,67
	Alt Grup	5	7	9*	6	27		
	Toplam	5	3	36	10	54		
8	Üst Grup	4	18*	3	2	27	0,44	0,44
	Alt Grup	6	6*	8	7	27		
	Toplam	10	24	15	5	54		
9	Üst Grup	15*	4	4	4	27	0,31	0,47
	Alt Grup	2*	8	9	8	27		
	Toplam	17	11	12	14	54		
10	Üst Grup	24*	1	1	1	27	0,51	0,74
	Alt Grup	4*	12	6	5	27		
	Toplam	28	13	7	6	54		
11	Üst Grup	2	3	20*	2	27	0,54	0,50
	Alt Grup	8	6	8*	5	27		

	Toplam	10	11	28	5	54		
12	Üst Grup	1	0	0	26*	27	0,51	0,89
	Alt Grup	8	7	10	2*	27		
	Toplam	5	11	10	28	54		
13	Üst Grup	2	19*	2	4	27	0,38	0,63
	Alt Grup	6	2*	10	9	27		
	Toplam	6	21	12	15	54		
14	Üst Grup	19*	3	3	2	27	0,49	0,41
	Alt Grup	8*	7	6	6	27		
	Toplam	27	12	7	8	54		
15	Üst Grup	3	2	18*	4	27	0,40	0,52
	Alt Grup	9	7	4*	7	27		
	Toplam	18	3	22	11	54		
16	Üst Grup	1	25*	1	0	27	0,51	0,81
	Alt Grup	8	3*	7	9	27		
	Toplam	9	28	8	9	54		
17	Üst Grup	0	1	26*	0	27	0,59	0,74
	Alt Grup	7	7	6*	7	27		
	Toplam	7	8	32	7	54		
18	Üst Grup	1	1	0	25*	27	0,75	0,33
	Alt Grup	4	3	2	16*	27		
	Toplam	8	2	1	41	54		
19	Üst Grup	5	14*	3	5	27	0,31	0,40
	Alt Grup	8	3*	7	9	27		
	Toplam	15	17	8	14	54		
20	Üst Grup	27*	0	0	0	27	0,75	0,49
	Alt Grup	14*	4	4	5	27		
	Toplam	41	3	3	7	54		

*: Soruyu doğru cevaplayan öğrenen sayısı.

Tablo 7 incelendiğinde testi üst grupta doğru cevaplama sayısının alt gruptan fazla olması, o testin başarılı öğrenen ile başarısız öğreneni ayırabildiğini ve test maddelerinin öğrenenin seviyesine uygun şekilde hazırlandığını göstermektedir. Ayrıca, beklenene uygun olarak, her bir maddeyi üst grupta doğru cevaplayan öğrenen sayısının alt gruptaki öğrenen sayısından fazla olduğu görülmektedir (Baykul, 2015, s.329). Doğru cevabın dışında kalan çeldirici seçeneklere ait öğrenen sayılarının da alt grupta daha fazla olduğu ve çeldiricilerin alt grup öğrenenleri yanılttığı farkedilmektedir. Baykul (s.329)'un da ifade ettiği gibi “çeldiricilere ait frekanslar, alt ve üst gruplarda ve toplam olarak her satıra ait toplam frekanstan doğru cevaba ve boşlara ait frekanslarının çeldirici sayısına bölümü

eşit olmalıdır.” Bu gereklilikten hareketle, her bir madde çeldiricisi için yapılan çeldirici analizine göre, çeldiricilere ait frekansların dengeli şekilde dağıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7’deki çeldirici frekansları ile analiz değerleri karşılaştırıldığında, belirgin farklılıklar gözlenmemektedir. Bu durum, çeldiricilerin beklenen şekilde çalıştığını göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, seçenekler üzerinde değişiklik yapmanın gerekli olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, maddelerin ayırtıcılık gücü ve madde güçlülükleri dikkate alındığında maddelerin teste olduğu gibi dâhil edilebileceği görülmektedir. “Madde güçlük katsayısı “0” ve “1” arasında değer alır; “1”e yaklaştıkça madde kolaylaşır, “0”a yaklaştıkça zorlaşır” (Turgut ve Baykul, 2015, s.225). Bu ölçüt doğrultusunda yapılan incelemede okuma testi maddelerinin %55 (11 madde)’i orta güçlükte, %20 (4 madde)’si zor, %25 (5 madde)’i kolaydır. Bu sonuca göre, testte bulunan 20 madde farklı zorluk seviyelerinde olan sorulardan oluşmaktadır. Bu açıdan, farklı dil yeterlik seviyesinde olan öğrenenlere de hitap edebilecek düzeyde olduğu düşünülmektedir. Güçlük katsayısına ek olarak maddelerin ayırt edicilik gücü katsayıları da incelenmiştir. “Teste konulacak maddeler için aşağıdaki değerler genel olarak ölçüt olarak kabul edilir” (Crocker ve Algina’dan aktaran Turgut ve Baykul, 2015, s.227).

“Madde ayırtıcılık gücü,

- 0,19 ve daha küçük olan maddeler teste konulmaz.
- 0,20-0,29 arasında olanlar teste düzeltilerek konulabilir.
- 0,30 ve daha büyük olanlar teste aynen konulabilir.”

Yukarıdaki ölçüt doğrultusunda test maddelerinin ayırt edicilik katsayıları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 8. Madde ayırt edicilik değerlerine göre okuma testindeki madde dağılımı

Ayırtıcılık Değeri	Madde Sayısı	Madde Numaraları	Açıklama
0,40 ve üstü	13	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20	Çok İyi Madde
0,30 ve 0,39	2	2, 18	Oldukça İyi Madde
0,20 ve 0,29	----	----	Düzeltililebilir Madde
0,19 ve altı	----	-----	Zayıf Madde Çıkarılmalı

Turgut ve Baykul (2015, ss.226-227)'un belirttiği gibi maddenin ayırt edicilik gücü o maddenin ilgili özelliğe sahip olan öğrenenlerle olmayan öğrenenleri ne oranda ayırt ettiğini göstermektedir. Tablo 8'deki madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında okuma testindeki maddelerin bilenle bilmeyeni ayırdığı ve maddelere doğru cevap veren üst gruptaki öğrencilerin alt gruptaki öğrenenlerden çok olduğu görülmektedir. Bu açıdan, okuma testini oluşturan 20 maddenin ayırt ediciliği farklı düzeylerde olan karma madde türlerinden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, testte ayırt edicilik düzeyi değerlerine göre okuma testi, çok iyi düzeyde olan 18 maddeden, oldukça iyi düzeyde olan 2 maddeden oluşmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda okuma testinin asıl deneysel uygulamada kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Formun okuma bölümündeki çoktan seçmeli sorular değerlendirilirken doğru sorulara 1, yanlış ve boş sorulara 0 puanı verilerek, 0-1 puanlama yöntemi kullanılmıştır. Yazma bölümündeki cevapların puanlanabilmesi için ise bu konuda veri elde etmek için ise araştırmacı tarafından *Yazma Değerlendirme Anahtarı* tasarlanmıştır. Bu form oluşturulurken analitik puanlama anahtarı kullanılmıştır. Değerlendirme formu analitik rubriklerde olduğu gibi içerik, yazı düzeni, sözcük kullanımı, dil bilgisi yapılarının kullanımı, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı şeklinde beş bölümden oluşmaktadır. Her bölümde öğrenenlerin cevaplarını değerlendirebilmek amacıyla 1 ile 4 arasında puan bulunmaktadır. Hazırlanan puanlama anahtarı aşağıda gösterilmektedir.

YAZMA DEĞERLENDİRME ANAHTARI

İçerik

- 4- Konuyu bağlıdır, yeterli miktarda bilgi verir.
- 3- Konuya bağlıdır, bazı eksikliklere rağmen yeterli miktarda bilgi verir.
- 2- Konuya az bağımlıdır, sınırlı miktarda bilgi verir.
- 1- Konuyla ilgili değildir, hiç bilgi vermez.

Yazı Düzeni

- 4- Düşünceler doğru şekilde sıralanmış ve uygun yerde doğru bağlaç kullanılmıştır.
- 3- Bazı hatalara rağmen düşünceler doğru sıralanmış ve doğru yerde bağlaç kullanılmıştır.

2- Düşüncelerin sıralamasında yanlışlıklar ve bağlaç kullanımında sık hatalar vardır. 1- Konuyla ilgisi olamayan düşünceler ve bağlaç kullanılmayan cümleler vardır.
Sözcük Kullanımı 4- Çok sayıda sözcük doğru yerde kullanılmıştır ve anlam bütünlüğü vardır. 3- Birkaç sözcük doğru yerde kullanılmıştır ve birkaç yerde anlam hatası vardır. 2- Az sayıda sözcük doğru yerde kullanılmıştır ve bazılarında anlam belirsizliği vardır. 1- Anlam tamamen belirsizdir ve sözcükler yanlış yerde kullanılmıştır.
Dil bilgisi Yapılarının Kullanımı 4- Çok az sayıda hata ile dil bilgisi yapıları doğru şekilde kullanılmıştır. 3- Bazı anlam hataları ile dil bilgisi yapıları doğru şekilde kullanılmıştır. 2- Bazı anlam belirsizlikleri vardır ve dil bilgisi yapıları yanlış kullanılmıştır. 1- Genel olarak dil bilgisi yapıları yanlış kullanılmıştır ve çok sayıda anlam belirsizliği vardır.
Yazım ve Noktalama İşaretlerinin Kullanımı 4- Büyük küçük harf ve noktalama işaretleri doğru şekilde kullanılmıştır. 3- Büyük küçük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımında bazı yanlışlıklar vardır. 2- Büyük küçük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımında birkaç hata vardır. 1- Büyük küçük harf ve noktalama işaretlerinin kullanımında çok sayıda hata vardır.

Yazma bölümünün puanlanabilmesi için literatür bilgileri doğrultusunda genel değerlendirme imkânı sunan bütüncül rubriğe göre değerlendirmede daha üstün özellikleri bulunan ve ayrıntılı puanlama yapılmasına imkân sunan analitik bir rubrik özelliklerine sahip *Yazma Değerlendirme Anahtarı* araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Analitik rubriğin özelliklerinden faydalanılarak hazırlanan bu değerlendirme formu içerik, yazı düzeni, sözcük kullanımı, dil bilgisi yapılarının kullanımı, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı olarak beş bölümden oluşmaktadır. Formun her bölümünde öğrenenlerin yazma becerisi düzeyine göre puanlama yapabilmek için 1’den 4’e kadar puanlar bulunmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu puanlama anahtarının kapsam geçerliği için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi’de görev yapmakta olan

iki  ğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen değerlendirme anahtarının güvenirliğini test etmek için rastgele seçilen 5 öğrenenin pilot uygulamada sorulara verdiği yanıtlar BE  TÖMER’de görev yapmakta olan iki  ğretim elemanı tarafından değerlendirme formundaki ölçütlere göre puanlanmıştır. Puanların güvenirliği için değerlendirmeciler arası uyuma, Kendall’ın uyumu (uyum) katsayısı hesaplanarak bakılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018, s.118). Uyum katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, puanlar arasında tutarlılığın ve güvenirliğin olduğunu ve puanlar arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu veri sonucunda, puanlama güvenirliği yeterli sonucu veren *Yazma Değerlendirme Anahtarı*’nın uygulama sonrasında yazma bölümünü puanlamak için kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

4.4. VERİNİN TOPLANMASI

Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak belirlenen ölçütler doğrultusunda, araştırma kapsamında * yk  Seçim Formu*  l  tlere göre 26 adet öykü kitabı okunmuş ve incelenmiştir. Bu bağlamda Türk Edebiyatı’nın farklı dönemlerinden farklı yazarların öykülerini incelemek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, 1911-1923 yıllarını kapsayan Milli Edebiyat Dönemi’nden  mer Seyfettin ve Reşat Nuri Güntekin, 1923-1940 yıllarını kapsayan Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı’ndan Memduh şevket Esenal, Sait Faik Abasıyanık, 1940’dan sonra Türk Edebiyatı ve  ağdaş Türk Edebiyatı’ndan Yaşar Kemal, Adalet Ağaoğlu, Mustafa Kutlu, Sinan Sülün, Nezihe Meriç, Oğuz Atay, Murathan Mungan, Hasan Ali Toptaş, Mahir  nsal Eriş, Kaan Murat Yanık, İsmail Saymaz, Barış Bıçakçı, Melisa Kesmez ve Hakan Bıçakçı’nın bazı öyküleri okunmuş ve ölçütlere göre uygulama sürecinde kullanılabili p kullanılamayacaklarına karar verilmiştir.

Bu doğrultuda yapılan incelemeler sonucunda, öykü kitaplarındaki öyküler seçim formundaki bazı ölçütlere uygun özellik taşımadığından elenmiştir. Murathan Mungan’ın *Dokuz Anahtarlı Kırk Oda* (2017) adlı öykü kitabı incelendiğinde, kitabın toplam 9 adet öyküyü içerdiği ve sayfa sayısı açısından en kısa öykünün 9 sayfa olduğu g r lm ştir. Dili zor olan ve sayfa sayısı açısından uzun olan bu öyküler uygulama için seçilen öyküler arasına dâhil edilmemiştir. Bu öykülerin daha çok okul dışında okunabilecek özellikte

olduğu sonucuna varılmıştır. Okunan bir diğer öykü kitabı Barış Bıçakçı'nın *Aramızdaki En Kısa Mesafe* (2003) adlı öykü kitabıdır. Bir önceki öykü kitabı ile kıyaslandığında bu öykü kitabının sayfa sayısı açısından daha kısa öykülerden oluştuğu görülmüştür. Bıçakçı'nın kaleme aldığı kitap toplam 24 adet öyküden oluşmaktadır. Bu öykülerden en kısa olan öykü 2 sayfadan oluşmakta, ancak öykülerin birçoğunun öykü türüne ait evrensel özellikler taşımadığı, daha çok anı tarzında kaleme alındığı fark edildiğinden, uygulamaya bu kitaptan herhangi bir öykü de dâhil edilmemiştir.

Ölçütler doğrultusunda incelenen bir başka öykü kitabı İsmail Saymaz'ın kaleme aldığı *Çay Güzeli* (2017) adlı öykü kitabıdır. Bu kitapta toplam 27 adet öykü bulunmaktadır. Sayfa sayısı bakımından kısa olan öykülerin bu kitapta mevcut olmasına rağmen, öğrenenlere Türkçenin ağız özelliklerini içeren bu öykülerin okutulması istenmediğinden ve bu kitaptaki tüm öykülerin Karadeniz ağız ile yazılmış olduğu görüldüğünden, bu kitaptan da herhangi bir öykü seçilmemiştir. Okunan başka bir öykü kitabı Hasan Ali Toptaş'ın *Gecenin Gecesi* (2017a) adlı öykü kitabıdır. Kitapta toplam 5 adet öykü bulunmaktadır. Sayfa sayısı açısından tüm öykülerin ders içi etkinlikleri engelleyecek derecede uzun oluşu bu kitabın da elenmesine neden olmuştur. Bir diğer öykü kitabı Mustafa Kutlu'nun *Uzun Hikâye* (2017) adlı öykü kitabıdır. Kitabın sayfa sayısı açısından tek uzun öyküyle yazılmış olması elenmesinin nedenidir. İncelenen başka bir kitap Sinan Sülün'ün *Karahindiba* (2016) adlı öykü kitabıdır. En kısası 20 sayfadan oluşan 3 adet öykünün bulunduğu bu öykü kitabı da kısalık ölçütüne uymadığı için elenmiştir. Bir başka kitap Hasan Ali Toptaş'ın *Ölü Zaman Gezginleri* (2017b) adlı öykü kitabıdır. Kitabın toplam 16 adet öyküden oluştuğu, en kısa öykünün 5 sayfa olduğu belirlenmiştir. Bu en kısa öykü de konu ve sözcük ölçütlerine uymadığı için elenmiştir. Bir başka kitap Kaan Murat Yanık'ın *Uçurtma Mevsimi* (2014) adlı öykü kitabıdır. Kitapta toplam 29 adet öykü bulunmaktadır. Kitaptaki en kısa öykü 2 sayfalık olsa da tüm öykülerde genel olarak soyut anlamlı sözcüklerin varlığı, günümüzde kullanım sıklığı azalmış olan sözcüklerin çok fazla oluşu nedeniyle bu kitap da elenmiştir.

İncelenen bir başka kitap Mahir Ünsal Eriş'in *Bangır Bangır Ferdi Çalıyor Evde* (2012) adlı öykü kitabıdır. 14 adet öykü içeren bu öykü kitabı genel olarak tüm öykülerde özellikle müstehcen ifadelerin yoğun olduğu teklifsiz dilin kullanılmış olması nedeniyle elenmiştir. Öğrenenlere Türkçenin bu söylem şekli ile ilgili öykü okutulmak istenmemesi eleme işlemine neden olmuştur. Başka bir kitap Memduh Şevket Esendal'ın *Mendil*

Altında (2017c) adlı öykü kitabıdır. Bu kitapta bulunan, karşılıklı konuşma ve kısa cümlelerin çoğunlukta olduğu *Hayat Ne Tatlı* adlı öykünün uygulama için seçilmesi düşünülmüş ancak sözcükler ve kullanılan dilin B2 düzeyindeki öğrenenlerin dil seviyesine uymayacağı düşünüldüğünden bu öykü de uygulamaya dâhil edilmemiştir. Aynı şekilde Esendal'ın *Gönül Kaçanı Kovalar* (2005) adlı öykü kitabı da incelenmiş, aynı ismi taşıyan, ilgi çekici başlığa sahip öykünün uygulamada kullanılabileceği düşünülse de bu öykünün toplam 29 sayfadan oluşması seçimi engellemiştir. Esendal'ın okunan başka bir kitabı *İhtiyar Çilingir* (2015)'dir. Kitapta aynı adı taşıyan öykü, telaffuz edilmesi ve anlaşılması zor olan sözcükler içerdiğinden elenmiştir. Okunan başka bir kitap Murathan Mungan'ın *Kırk Oda* (2011) adlı öykü kitabıdır. Toplam 9 adet öykü içeren bu kitaptaki öykülerde soyut anlam yoğunluğu olduğu belirlendiğinden, ayrıca öykülerde öğrenenlerin ilgisini çekecek konular olmadığından kitabın uygulama için seçilmemesine karar verilmiştir. Ömer Seyfettin'in çeşitli öykülerini içeren *Ömer Seyfettin Kaleminden 1* (2016) adlı öykü kitabı okunmuş ve *Kaşığı* adlı öykünün özellikle konusu ve çok sayıda karşılıklı konuşma içermesi, akıcılık gibi ölçütlere uyumu göz önünde bulundurulmuş ve öykünün uygulamaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Ölçütler doğrultusunda incelenen bir başka kitap da *Ömer Seyfettin Bütün Eserler 5* (2014) adlı öykü kitabıdır. Bu kitapta yer alan *Yeni Bir Hediye* adlı öykünün espirili bir dille yazılmış olması uygulamaya dâhil edilmesini düşündürürken, sayfa sayısı açısından öykünün uzun oluşu ve telaffuz edilmesi ve anlaşılması zor olan sözcükler içermesi gibi nedenler elenmesine elenmesine neden olmuştur. Okunan başka bir kitap Reşat Nuri Güntekin'in *Olağan İşler* (2017) adlı öykü kitabıdır. Bu kitapta yer alan ve toplam 3 sayfadan oluşan *Aşk Mektupları* adlı öykü, öğrenenlerin dikkatini çekebilecek bir başlığa sahip olması, anlaşılır bir dille yazılmış olması ve öykü sonunun merak uyandıracak şekilde yazılmış olması gibi nedenlerle uygulamaya dâhil edilmiştir. Sait Faik Abasıyanık'ın *Mahalle Kahvesi* (2012c) adlı öykü kitabındaki aynı adı taşıyan öykü incelenmiştir. Bu öykünün çok fazla kültürel öge içermesi, uygulama için seçilmesi düşüncesini gündeme getirirken, öğrenen açısından konunun karmaşık oluşu ve güdüleyici olmayacağı düşünüldüğünden ve öykü anlaşılması zor çok sayıda sözcük içerdiğinden bu öykü de elenmiştir. Aynı şekilde, Abasıyanık'ın *Son Kuşlar* (2012e) adlı öykü kitabı incelenmiştir. Kitapta bulunan *Gün Ola Harman Ola* adlı öykü sayfa sayısı

açısından uzun oluşu ve çok sayıda zor kelime içermesi nedeniyle elenmiştir. Abasıyanık'ın okunan başka bir kitabı *Az Şekerli* (2012a)'dır. Kitapta aynı ismi taşıyan öykü dilin anlaşılabilirliği ölçütüne uymadığından elenmiştir. Aynı kitapta yer alan *Gümüş Saat* adlı öykü, işlenen konu, başlığın ilgici çekici oluşu, sözcük dağarcığını artırabilecek sözcükleri içermesi gibi nedenlerle uygulamaya dâhil edilmiştir. Abasıyanık'ın bir diğer kitabı *Semaver* (2012b) de okunarak incelenmiştir. Bu kitapta aynı ismi taşıyan öykünün kültürel öğeleri fazla barındırması nedeniyle seçilmesi düşünülmüştür. Ancak, öykü dilinin zor anlaşılır oluşu uygulamaya bu öykünün de dâhil edilmesini engellemiştir. Aynı kitapta yer alan *İpekli Mendil* adlı öykü, olay öyküsü oluşu, sözcük dağarcığının artmasına katkı sağlayacak olması, okuyucuda merak uyandıran bir olay örgüsüne sahip olması gibi nedenlerle öntest ve sontestte kullanılabilecek bir öykü olarak değerlendirilip uygulamaya dâhil edilmiştir. Abasıyanık'ın öykülerinin bulunduğu *Seçme Hikâyeler* (2012d) adlı kitaptaki *Hişt Hişt* adlı öykünün kısa oluşu ve akıcılığı nedeniyle uygulama için seçilmesi düşünülürken, anlaşılması zor sözcüklerin varlığı ve olayın tam olarak anlaşılamayacağı fikri bu öykünün de elenmesine neden olmuştur. İncelenen başka bir kitap Melisa Kesmez'in *Bazen Bahar* (2015) adlı öykü kitabıdır. Kitapta toplam 20 adet öykü bulunmaktadır. En kısası 2 sayfadan oluşan öyküler ilgi çekici konu ölçütüne uygun olmaması nedeniyle elenmiştir. *Tanzimattan Günümüze Türk Öykü Antolojisi* (1994) adlı kitap incelenmiştir. Kitapta Nezihe Meriç'in *Gül Yaprığının Pembe Sesi* adlı öykü 2 sayfadan oluşan kısa bir öykü oluşu nedeniyle seçilmek istenmiş, ancak öğrenenlerin anlamakta zorluk çekebileceği soyut anlatımlar içermesi nedeniyle elenmiştir. Bu öyküye kıyasla sayfa sayısı bakımından daha uzun olarak değerlendirilebilecek öyküler olan, Yaşar Kemal'in *Kalemler* ve Adalet Ağaoğlu'nun *Savun Sevdam Sen Savun* adlı öykülerde işlenen konular güdüleyici olsa da kısalık ölçütüne uyumun olmayışı bu öykülerin okul dışında okunabilecek öyküler olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle, bu öyküler de uygulama için seçilmemiştir.

Ölçütlere göre incelenen bir diğer kitap Oğuz Atay'ın *Korkuyu Beklerken* (1984) adlı öykü kitabıdır. Kitapta toplam 8 adet öykü bulunmaktadır. *Unutulan* adlı öykü haricindeki diğer öykülerin 10 sayfadan fazla sayfa uzunluğunda olması ders anında yürütülecek etkinlikleri engelleyeceğinden eleme işlemine tabi tutulmuştur. 8 sayfa uzunluğundaki *Unutulan* adlı öykü ise ele alınan konu ve olayın karmaşıklığı nedeniyle elenmiştir. Son olarak, Hakan Bıçakçı'nın *Ben Tek Siz Hepiniz* (2011) adlı kitabında yer

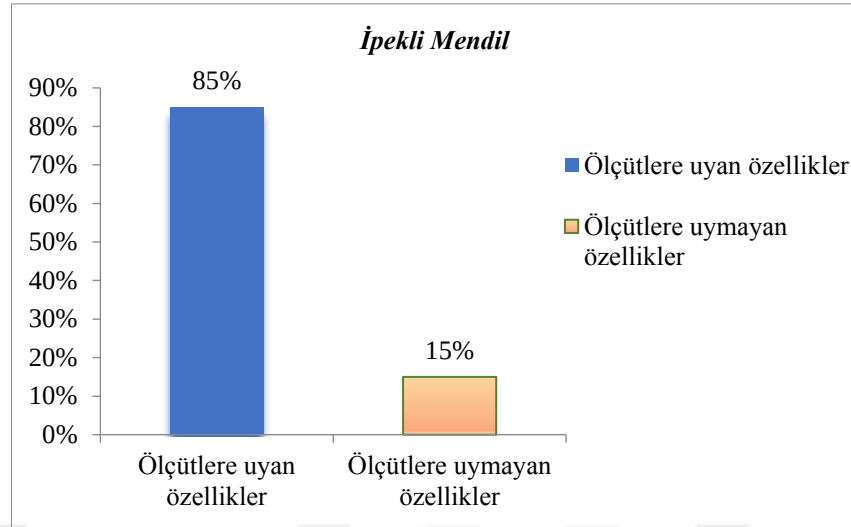
alan, *Telaş* adlı öykü sayfa sayısı açısından kısa oluşu, akıcılığı, merak uyandıran yapısı ile uygulamaya dâhil edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda, *Öykü Seçim Formu* ölçütlerine en az %70 yüzdelik uyumu olan aşağıdaki beş öykü deneysel uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir.

1. *İpekli Mendil*, Sait Faik Abasıyanık
2. *Aşk Mektupları*, Reşat Nuri Güntekin
3. *Kaşığı*, Ömer Seyfettin
4. *Gümüş Saat*, Sait Faik Abasıyanık
5. *Telaş*, Hakan Bıçakcı

Ölçütler Doğrultusunda Seçilen Öyküler

B2 düzeyinde bulunan öğrenenlerin okuyabilecekleri öykülerin seçimi için oluşturulan öykü değerlendirme formu aracılığıyla uygulamada kullanılacak öyküler seçilerek belirlenmiştir. Bu doğrultuda okuma ve yazma becerisi gelişiminin saptanabilmesi için öntest ve sontestte seçim formuna %85 uyum sağladığı belirlenen bir öykü kullanılmıştır. Öntestin ardından ders içi uygulamalar için ise %70 ve daha üst seviyede forma uyum sağladığı belirlenen dört farklı öykü, B2 düzeyi kurunun dört haftasında kullanılmıştır.

Öntest ve sontestte kullanılmış olan öykü Sait Faik Abasıyanık'ın öykülerinden biri olan *İpekli Mendil* adlı öyküdür. Bu öykünün seçilme nedeni de seçim formunda belirtilen ölçütlerin %85'ine uyum sağlıyor olmasıdır. Kısa cümlelere sahip olan bu öykü öğrenenin okuma etkinliğini akıcı şekilde sürdürmesini sağlayacağı düşünülmüştür. Önemli unsurlar olan zaman, mekân, olay ve kişi bu öyküde mevcuttur. Öyküde arkadaşının isteği üzerine mendil fabrikasında bekçilik yapan bir adamın, fabrikadan ipekli bir mendil çalmak isteyen küçük bir çocuğu bulması ve bundan sonra olan olaylar anlatılmaktadır. Beklenmedik bir sonla biten bu öykünün okuyucuda duygusal bir etki yaratacağı da öngörülmüştür. Öyküde evrensel bir konu olan hırsızlık ele alınmıştır. *İpekli Mendil* adlı öykünün forma uyum yüzdesini bir grafik ile göstermek mümkündür.

Grafik 1. *İpekli Mendil* adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı

Çalışmada, uygulama anında yuygulanacak olan ders içi etkinliklerinden önce ve sonra B2 dil düzeyindeki öğrenenlerin bu öyküyü okuyarak ilgili okuma ve yazma sorularına cevap vermesi istenmiştir. Öntest ve sontestteki cevaplara bakılarak, istatistiksel analiz sonuçları yardımıyla okuma ve yazma becerisinin gelişimi konusunda bir sonuca ulaşmak hedeflenmiştir. Öntest ve sontestte kullanılması düşünülen bu öykü dışında, uygulama için ders etkinliklerinde kullanılmak üzere dört öykü belirlenmiştir.

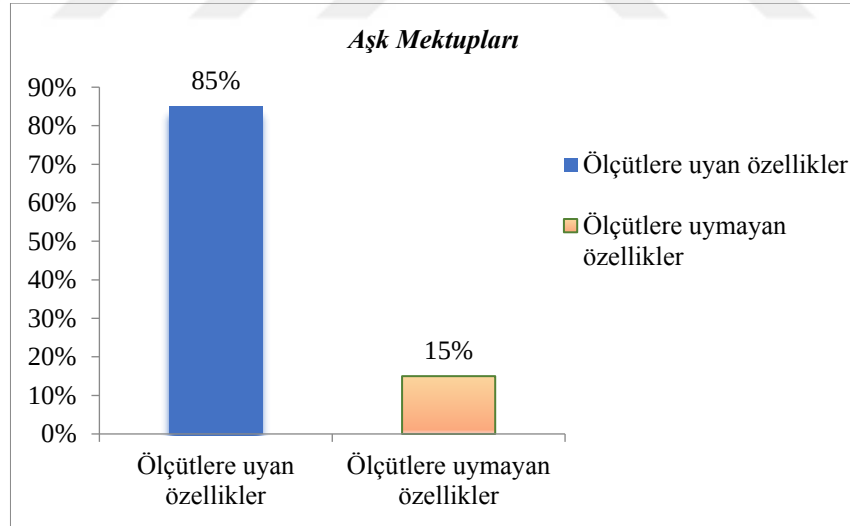
Aşk Mektupları

Reşat Nuri Güntekin'in kaleme aldığı bu öykü, seçim formundaki ölçütlere %85 oranında uygun olması nedeniyle seçilmiştir. Bu oran, öykü özelliklerinin seçim formunda belirtilen ölçütlerin birçoğuna uyduğunu göstermektedir. Öykü başlığı, cümlelerin kolay ve anlaşılır oluşu ile bu öykü B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuyup anlayabileceği bir olay öyküsü durumundadır. Kurgusal ama gerçekçi bir olayın anlatımına yer verilen öykünün teması aşktır. Öykünün baş kişisi olan on altı yaşındaki Rasim'e bir akşam bir mektup gelir. Mektup onu seven bir genç kızdan gelmiştir. Kızın sevgi ifadelerine inanan baş kişi de ona mektup yazmaya başlar. Adının Bedia olduğunu yazan kız, Rasim'in çeşitli konularda bilgi edinmesi ve giyimine dikkat etmesi konusunda da ona mektuplar yazmaya devam eder. Rasim'in mektuplarını gören annesi durumu babası, Ahmet Bey ile

paylaşır. Babası aşk mektuplarını Rasim'e yazan kişinin kendisi olduğunu ve oğlunun el yazısını düzeltmesi için bu planı kendisinin yaptığını anlatır.

Aşk Mektupları serim, düğüm ve çözüm bölümleri mevcut olan bir öyküdür. Giriş bölümünde, Rasimin mektubu görüp okuması anlatılır. Gelişme bölümünde sevilme duygusunu yaşayan baş kişinin iç dünyası üzerinde durulur. Mektuplaşmalar devam eder ve bu durum Rasim'de davranış değişikliğine yol açar. Annesinin mektubu bulup babasına söylemesi ve babasının gerçek durumu anlatmasıyla öykü çözüme ulaşır. Öykünün sonunda, yazarın mektubu yazan kişinin çocuğun babası olduğunu belirtmesi okuyucuda şaşkınlığa neden olacak bir son yaratmaktadır. Öyküde aşkın etkisiyle bazı gençlik sorunlarının çözümlenmesine değinilmektedir. Öykünün sonu mizahi bir şekilde biter, bu da okuyuda hedef dilde okuma eyleminin sürdürülebilmesi için güdülenme sağlayacak öğelerden biridir. Telaffuzu zor sözcüklerin ve uzun cümlelerin olmaması, yalın bir anlatıma sahip olması bu öykünün okunabilir olduğunu düşündürmektedir. *Aşk Mektupları* adlı öykünün seçim formuna uyum yüzdesi şu şekilde gösterilebilir.

Grafik 2. *Aşk Mektupları* adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı

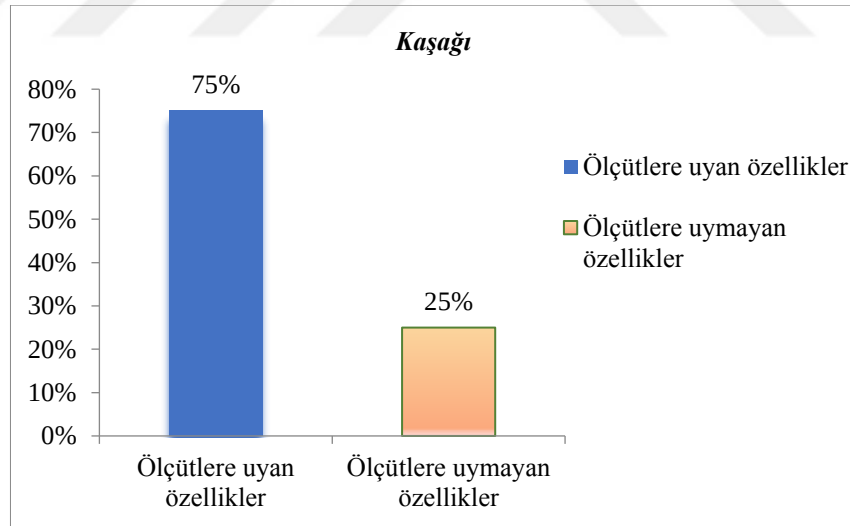


Kaşağı

Ömer Seyfettin tarafından yazılan bu öykünün uygulama için seçilme nedeni de seçim formundaki ölçütlerin %75'ine uyum sağlıyor olmasıdır. Ders içi uygulama için seçilen

öyküler arasında sayfa sayısı açısından en uzun öykü *Kaşağı*'dir. Bu öykü 9 sayfa uzunluğundadır. Öykü başlığı öğrenenlerin sözcük anlamını bilmeme ihtimali olan bir sözcüktür. Görsel sunumlarla okuma öncesinde başlıkla ilgili açıklamalar ve yorumlar yapılarak, öğrenenin başlıkta geçen sözcüğü anlamasına yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Öykü Türk kültürünü anlatan ifadeler içermektedir. Olaylar öykü anlatıcısı olan küçük bir çocuğun dilinden anlatılmaktadır. Öyküde çocuğun kaşağı hakkında babasına yalan söylemesi, kardeşi Hasan'ı suçlaması ve kardeşinin ölümüne kadar giden olaylar anlatılmaktadır. Öyküdeki cümlelerin kısa ve anlaşılır oluşu öğrenenin okuduğunu anlama becerisine katkı sağlayacak önemli bir husustur. Ayrıca, bu öyküde mevcut olan anlamı bilinmeyen sözcüklerin öğrenenlerin sözcük dağarcığının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu öykü aracılığıyla öğrenenler, ana kahraman ile özdeşim kurabilecek ve yalan söylemenin dünyanın her yerinde ne tür kötü sonuçlar doğurabileceğini görecektir. Öykünün seçim formuna uyum yüzdesi şu şekilde gösterilebilir.

Grafik 3. *Kaşağı* adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı

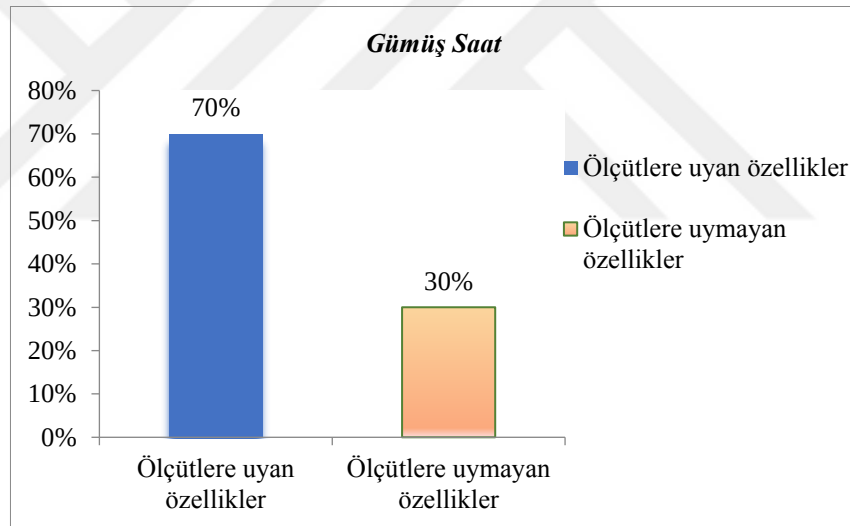


Gümüş Saat

Sait Faik Abasıyanık'ın bu öyküsünün okuma ve yazma etkinliklerinde kullanılma nedeni öykü seçim ölçütlerine %70 uyuyor olmasıdır. Öyküde on bir yaşında iken babasını kaybeden, yakınlarıyla yaşamak için bir köye gönderilen, daha sonra köyden kaçıp

şehirdeki başka bir akrabasının yanında yaşamaya başlayan ve babasından kalma gümüş bir saat ile teselli bulan bir çocuğun başından geçen olaylar anlatılmaktadır. Öyküde sembolik anlam taşıyan gümüş saatin, yabancı okuyuculara aileleri tarafından verilen kişisel eşyaları hatırlatabileceği düşünülmektedir. Öykü, beklenmeyen bir sonla sona erer. Bu da okuyucuda şaşkınlık yaratacak bir unsurdur. Kısa, basit cümle yapılarıyla yazılan öykü, öğrenenlerin okuduğunu anlamasına katkı sağlayacak unsurlara sahiptir. Öyküde karşılaşılan anlamı bilinmeyen sözcüklerin de sözcük dağarcığını artırmaya katkı sağlayacağı açıktır. Bu öyküyü ders içi etkinlikler için seçilen diğer öykülerden ayıran bir özellik de kişiler arası konuşmalar içermemesidir. Öyküde birbiri ile ilgili olaylar anlatılmaktadır. Sözü geçen öykünün seçim formuna uyum yüzdesi şu şekilde gösterilebilir.

Grafik 4. *Gümüş Saat* adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı

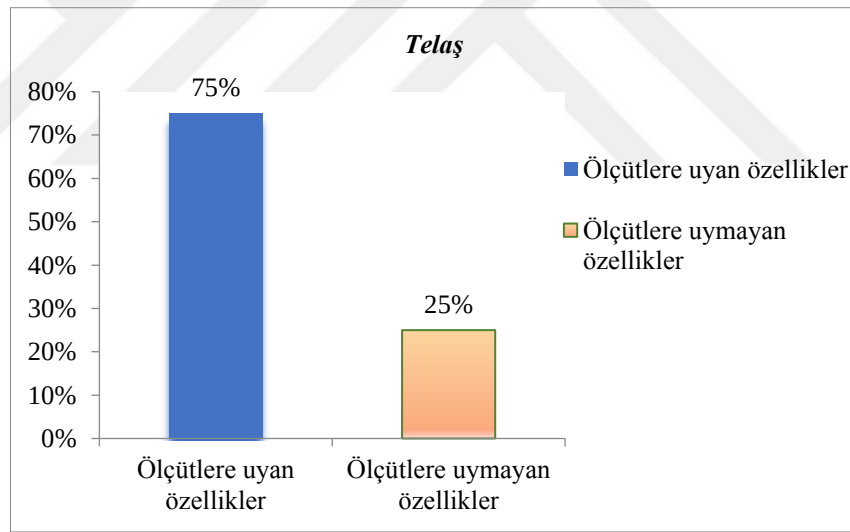


Telaş

Hakan Bıçakcı'nın yazmış olduğu bu öykü, seçim formu ölçütlerine %75 oranında uyum sağladığı için uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu öykü, bir durum öyküsü olmasına rağmen, baş kişinin yaşadığı kısa süreli bir koşuşturmayı okuyucunun zihninde canlandırmasına olanak tanıyacak etki ve anlaşılabilirliğe sahiptir. Bu özelliği ve kısa, anlaşılır cümleleriyle olay örgüsü içermemesine rağmen ders içi okuma ve yazma etkinliklerinde kullanılabilecek türde bir öykü olduğu düşünülmektedir. Öykünün

uygulama için seçilen diğer öykülerden farkı olay öyküsü olmamasıdır. B2 düzeyindeki öğrenenlerin sadece Türkçe olay öyküsünü değil aynı zamanda durum öyküsünü okuması amaçlandığından bu öykünün ders etkinliklerinde kullanılması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu öykü giriş bölümü olmadan, gelişme bölümüyle başlatılan bir öyküdür. Öyküde yer alan bol sayıdaki tasvir ifadeleri öğrenenlerin anlatılan anı hayal edebilmesine yardımcı olmaktadır. Yazar bu öyküde yaşamın bir kesitini gözler önüne sermektedir. Bıçakçı, gerçek hayatta da olması mümkün olan bir anı gerçekçi bir şekilde anlatmaktadır. Öyküdeki kısa cümleler ve anlaşılır sözcük ve günlük hayatta kullanılabilecek söz kalıpları akıcılık sağlayarak öğrenenlerin bu yazınsal türü kolayca okuyabilmesine imkân tanımaktadır. Öyküde adı belirtilmeyen bir kişinin İstanbul’da bir akşam üstü son deniz otobüsüne yetişme anı anlatılmaktadır. Öykünün seçim formuna uyum yüzdesi şu şekilde gösterilebilir.

Grafik 5. *Telaş* adlı öykünün ölçütlere uygunluk oranı



DeneySEL Süreç

Araştırmada izin alınan TÖMER’lerde yansız olarak atanan iki deney iki kontrol olmak üzere toplam dört grupta çalışma yapılmıştır. Deney gruplarıyla öğretim elemanının ders içi etkinliklerde uyması gereken müfredata ve ders kitabına ek olarak, araştırmacı tarafından dört farklı öykü ile ders içi okuma ve yazma etkinlikleri yürütülmüştür.

Kontrol gruplarıyla araştırmacı tarafından öykü kullanılarak herhangi bir okuma ya da yazma uygulaması yapılmamış, sadece dersin öğretim elemanı tarafından müfredata ve ders kitabına uygun şekilde öğretime devam edilmiştir. Kontrol grubunda ders her zamanki gibi dersi veren öğretim elemanınca müfredata uygun şekilde işlenmiştir. Başka bir deyişle, kontrol grubunda, deney grubundaki gibi dört hafta boyunca araştırmacı tarafından okutulan dört farklı öykü okutulmamış ve öykü ile bağlantılı okuma ve yazma etkinlikleri yapılmamıştır. Ayrıca, kontrol grubunda öğretim elemanı tarafından yürütülen derslere herhangi bir müdahalede bulunulmamış, öykü ile uygulama yapılmamıştır. Araştırmada içerik olarak, verinin toplanması kısmında değinilen dört farklı öykü kullanılmıştır. Deneysel uygulamalar TÖMER’lerde B2 kuru süresi içinde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde tamamlanmıştır.

Deneysel uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarıyla herhangi bir ön hazırlık ya da etkinlik yapılmaksızın öğrenenlerin Sait Faik Abasıyanık’ın *İpekli Mendil* adlı öyküsünü okuyarak araştırmacı tarafından hazırlanan okuma ve yazma formuna cevap vermeleri istenmiştir. Tüm gruplarda aynı gün aynı saatte öntest yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının forma verdiği cevaplar incelenmiş, okuma ve yazma verileri ayrı ayrı olmak koşuluyla istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Veriler normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan iki bağımsız grup için kullanılması gereken *Mann-Whitney U Testi* ile IBM SPSS 21 veri analiz programı kullanılarak istatistiksel olarak hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Form uygulanmadan önce yansız olarak gruplar belirlenmiş olduğundan, öntest sonrasında grup kişilerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Yapılan öntest analizleri doğrultusunda deney grubunda öykü ile sınıf içi okuma ve yazma uygulamalarına başlanmıştır. Kontrol gruplarında dersin işlenişine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öntestten sonra deney gruplarında araştırmacı tarafından dört hafta süreyle, haftada bir gün iki ders saati süresinde olmak üzere dört farklı öyküyle okuma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öykü ile gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri araştırmacı tarafından okuma ve yazma becerisi temelinde yürütülmüştür. Bu bağlamda, öğrenenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik okuma, telaffuz, sözcük bilgisi gibi çalışmalar ile anlama ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik özetleme, sorulara cevap yazma, cümle tamamlama gibi etkinliklerden yararlanılmıştır.

Çalışmada seçim formunda belirtilen ölçütler doğrultusunda seçilen *Aşk Mektupları*, *Kaşığı*, *Gümüş Saat* ve *Telaş* adlı öyküler, Türkçedeki olay ve durum öykülerinin örneklerini sunmaktadır. Uygulamalarda kullanılan bu öyküler ile B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu becerilerin gelişimine yardımcı olmak amacıyla sınıf içi uygulamalarda kullanılacak etkinlik planları dersi sıkıcılıktan kurtarmak için farklı şekillerde, AOÖÇ’de (2013) B2 düzeyi okuma ve yazma yeterlikleri dikkate alınarak tasarlanmıştır. Ayrıca etkinlik kazanımları belirlenirken de Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi okuma ve yazma yeterlikleri dikkate alınmıştır (bk. s.62). Çerçeve metinde belirtilen B2 düzeyi okuma ve yazma yeterlikleri doğrultusunda, deneysel uygulama etkinlikleri için hedeflenen kazanımlar şu şekilde sıralanabilir.

- 1- Türkçe öyküyü okuyup anlar.
- 2- Öykünün içeriğini ana hatlarıyla kavrar.
- 3- Öyküyü kendi kendine okur ve okuma hızını ayarlar.
- 4- Öyküde geçen zor kalıp ifade ve deyimlerin anlamını öğretici yardımıyla kavrar.
- 5- Bir öyküyü gözden geçirip sorulan anlama sorularına cevap bulur.
- 6- Kurmaca metni özetler.
- 7- Öykü konusu ya da teması ile ilgili bir paragraf yazar.
- 8- Öyküde geçen olayı, durumu ya da kişileri yazılı şekilde betimler.
- 9- Farklı öykü türlerini kolayca okur.
- 10- Öyküyü okurken ilgili sözcüklerin anlamını anlar ya da kestirir.
- 11- Okuduğu öykünün sonunu farklı şekilde bitirebileceğine dair tahminlerini yazar ya da olayın farklı gerçekleşmesi durumunda nasıl sonuçlanabileceğini yazar.
- 12- Öykü konusundan yola çıkarak kişisel düşüncesini anlatan bir mektup yazar.
- 13- Öykü ile ilgili fikirlerini bir paragraf şeklinde yazar.
- 14- Öykünün temasını ve konusunu anlar.
- 15- Öyküdeki olay, mekân, kişi gibi unsurlar hakkında notlar tutar.

Araştırmacı tarafından AOÖÇ doğrultusunda hazırlanan etkinlik planları ve planlar doğrultusunda araştırmacı tarafından çekilen fotoğraflar ve kaynağı belirtilen resimler ile hazırlanan sınıf içi çalışma kağıtları aşağıda gösterilmektedir.

Etkinlik planı 1

Öykü: *Aşk Mektupları* (Reşat Nuri Güntekin)

Süre: 2 Ders Saati (45 x 2=90 dk.)

Seviye: B2

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma

Kazanım: Okuduğu öyküyü anlar ve öyküyü yazılı olarak özetler.

Okuma Öncesi Etkinlikleri (20 dk.)

- 1- Çalışma kâğıdı ve öykü metni dağıtılır. Öğrenenlerin ilk sayfadaki resme bakarak, resimdeki ne gördüklerini söylemesi istenir.
- 2- Öykü başlığı okunur. Öğrenenlerin başlıktan öykü konusunu tahmin etmeleri istenir. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak, fikirler tahtaya yazılır.

Okuma Sırası Etkinlikleri (30 dk.)

- 1- Öğretici öyküyü okur. Öğrenenler takip eder. Daha sonra paylaşımlı olarak 3 öğrenen öyküyü tekrar okur. Telaffuz hataları giderilir.
- 2- Öyküde geçen bilinmeyen sözcükler listesindeki sözcükler öğretici tarafından okunur. Anlamları açıklanır.

Okuma Sonrası Etkinlikleri (40 dk.)

Öğrenenlerin okudukları öykü ile ilgili sorulara cevap yazmaları istenir. Cevaplar öğretici tarafından seçilen öğrenenler tarafından sözlü olarak da ifade edilir. Bu şekilde yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.

Yazma: Öğrenenlerin okudukları öyküyü özetlemeleri istenir.

Öğretici tarafından seçilen bir öğrenen yazdığı özeti okur ve düzeltmeler yapılır. Öğretici sözlü olarak öyküyü özetler.

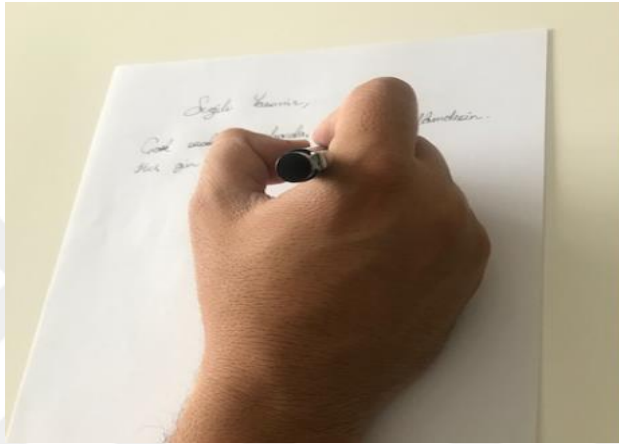
Çalışma kâğıdı 1

Etkinlik 1

“Aşk Mektupları” adlı öykü ne anlatıyor olabilir?

Etkinlik 2

Resme bakarak ne gördüğümüzü söyleyelim.



Etkinlik 3

Yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenelim.

emel: Gerçekleşmesi zamana bağlı istek

taahhütlü: Taahhüt edilmiş, üstlenilmiş olan

müsaade: İzin

mahcup etmek: Utandırmak

çehre: Yüz

matemli: Yaslı

musallat: Bir kimse ya da şeyin üzerine bıktırarak kadar düşen (kimse)

haylazlık: Haylaz olma durumu

gayret: Çalışma, çaba

nihayet: Son, sonunda

kıs kıs gülmek: Sessiz ve alaylı bir biçimde gülmek

Etkinlik 4**Okuduğumuz öykü ile ilgili soruları cevaplayalım.****1. Öyküyü kim anlatıyor?**

.....

2. Öykünün konusu nedir?

.....

3. Öyküdeki kişiler kimlerdir?

.....

.....

4. Öyküdeki kişileri tanıtalım.

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 5**Okuduğumuz öyküyü özetleyelim.**

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik planı 2

Öykü: Kaşığı (Ömer Seyfettin)

Süre: 2 Ders Saati (45 x 2=90 dk.)

Seviye: B2

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma

Kazanım: Okuduğu öyküyü anlar ve öykü konusu hakkında fikirlerini yazılı olarak ifade eder.

Okuma Öncesi Etkinlikleri (20 dk.)

- 1- Öykü metni ve çalışma kâğıdı dağıtılır.
- 2- Öğrenenlerin resme bakıp, gördükleri kişinin ne yaptığını düşünmeleri istenir. Düşünceler öğretici tarafından tahtaya yazılır.
- 3- Öğrenenlerin sözcük haritasını incelemeleri istenir. Birbiriyle ilişkili sözcüklerin anlamları öğretici tarafından açıklanır.
- 4- Öğrenenlerin çalışma kâğıdındaki resimlerle kelimeleri eşleştirilmesi istenir. Cevaplar sözlü olarak da seçilen öğrenenler tarafından ifade edilir ve hatalar düzeltilir.

Okuma Sırası Etkinlikleri (30 dk.)

- 1- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre ayrılmış olan öykü metni öğrenenlere dağıtılır.
- 2- Öğretici öyküyü okur ve öğrenenlerin takip etmesini ister. Her bölümün sonunda duran öğretici, “Öykünün devamında sizce ne olacak?” diye sorar.
- 3- Öğrenenlerin öyküyü tekrar sessizce okuması ve bölümleri resimlerle eşleştirmesi istenir.

Okuma Sonrası Etkinlikleri (40 dk.)

Öğrenenlerin öykü ile ilgili sorulara cevap yazmaları istenir. Öğretici tarafından seçilen öğrenenler tarafından cevaplar sözlü olarak da ifade edilir. Bu şekilde yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.

Yazma: Öğrenenlere “Kahramanın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?” diye sorulur. Bu konudaki düşüncelerini yazmaları istenir.

1 ya da 2 öğrenenden yazdıklarını okuması istenir.

Çalışma kâğıdı 2

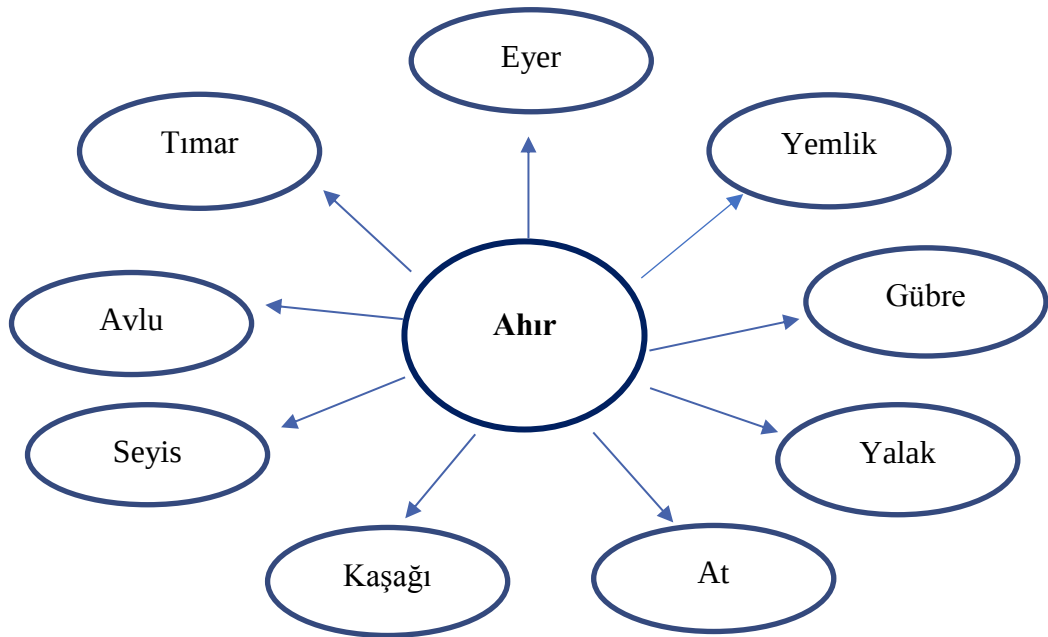
Etkinlik 1

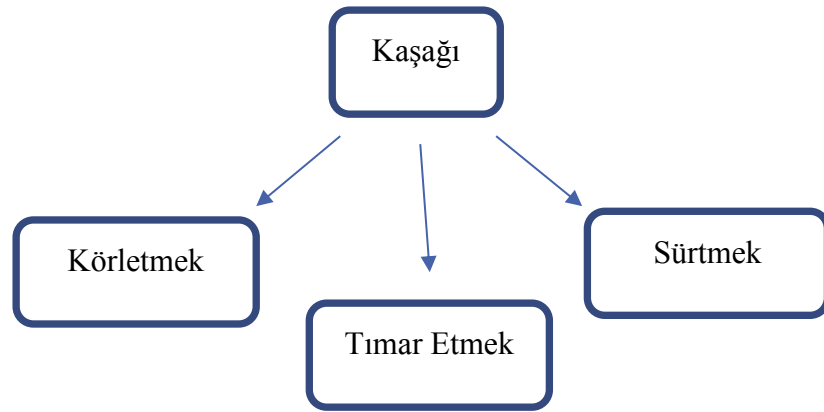
Aşağıdaki resme bakalım. Resimdeki kişinin elinde ne var? Kız elindekiyle ne yapıyor?



Etkinlik 2

Sözcük haritasına bakalım. Sözcüklerin anlamlarını öğrenelim.





Etkinlik 3

Öğrendiğimiz sözcükler ile resimleri eşleştirelim.



a)



b)



c).....



ç)



d).....



e)



f)



g)



h).....



1)

1- Avlu

2- Yalak

3- Tımar

4- Ahır

5- Seyis

6- Kaşığı

7- At

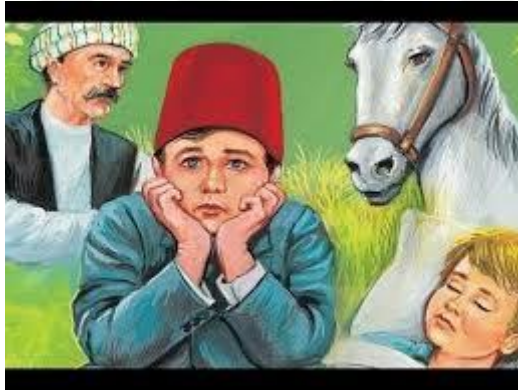
8- Gübre

9- Eyer

10- Yemlik

Etkinlik 4

Öykü bölümlerini okuyalım ve resimlerle eşleştirelim.



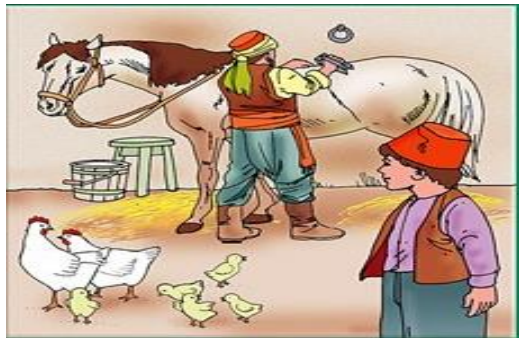
a)¹



b)²



b)³



d)⁴

¹ Erişim adresi: <http://www.tufeyli.com/kasagi-dadaruh-kuspalazi-vicdan-azabi/>

² Erişim adresi: <https://www.bilgikirliligi.net/2015/12/omer-seyfettin-kasag-kitap-ksa-ozeti.html>

³ Erişim adresi: <http://edebice.net/2015/05/21/kasagi-omer-seyfettin/>

⁴ Erişim adresi: <https://beyzamentes.wordpress.com/2013/09/05/kasagi/>

1. BÖLÜM

KAŞAĞI

-Çocukluk hatıralarından-

Ahırın avlusunda oynarken aşağıdaki, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hazin şırıltısını işitirdik. Evimiz, iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu adam, babamın seyisi, ihtiyarca bir Çerkezdi. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk. En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh'la beraber onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek ne doyulmaz bir zevkti! Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh, onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, ahırını süpürmek, gübreleri kaldırmak en eğlenceli bir oyundan ziyade bizim hoşumuza gidiyordu. Hele tımar... Bu en zevkli şeydi. Dadaruh eline kaşağıyı alıp işe başladı mı, tıkı tık, tıkı tık... Tıpkı bir saat gibi... Yerimde duramaz:

— Ben de yapacağım, ben de yapacağım! diye tuttururdum.

O vakit Dadaruh beni Tosun'un sırtına kor, elime kaşağıyı verir:

— Haydi yap! derdi.

Bu demir aleti hayvanın çıdağusuna sürter, fakat o ahenkli tıkırtıyı çıkaramazdım.

— Kuyruğunu sallıyor mu?

— Sallıyor.

— Hani bakayım.

Eğilirdim, uzanırdım. Lakin atın sağrısından kuyruğu görünmezdi.

Her sabah ahıra gelir gelmez:

— Dadaruh, ben tımarı yapacağım, derdim.

— Yapamazsın.

— Niçin?

— Daha küçüksün de ondan.

— Yapacağım.

— Büyü de öyle...

— Ne vakit?

— Boyun at kadar olduğu vakit...

2. BÖLÜM

At ahır işlerinde yalnız tımarı beceremiyordum. Boynum karnına bile varmıyordu. Hâlbuki en keyifli, en eğlenceli şey bu idi. Sanki kaşağının muntazam tıkırtısı Tosun'un hoşuna gidiyor, kulaklarını kısıyor, kuyruğunu kocaman bir püskül gibi sallıyordu. Tam tımar biteceğine yakın huysuzlanır; oynar, o zaman Dadaruh:

— Hööyt, kerata...

Diye sağırsına bir tokat indirir, sonra öteki atları tımara başlardı.

Ben bir gün ahırda yalnız başıma kaldım. Hasan'la Dadaruh dere kenarına inmişlerdi. İçimde bir tımar etmek hırsı uyandı. Kaşağıyı aradım, bulamadım. Ahırın köşesinde Dadaruh'un penceresiz, küçük odası vardı. Buraya girdim. Rafları aradım. Eyerlerin arasına falan baktım. Yok, yok. Yatağın yanında yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Azıcık daha sevincimden haykıracaktım. Annemin bir hafta evvel İstanbul'dan gönderdiği hediyeler içinde çıkan fakfon kaşağı... parıl parıl parlıyordu. Hemen kaptım, Tosun'un yanına koştum. Karnına sürmek istedim. Rahat durmadı. Dönüp burnuyla bana vurdu. Öteki atlar da durmuyorlardı.

— Galiba acıtıyor, dedim.

Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivriydi. Biraz körletmek için duvarın taşlarına sürmeye başladım. Dişleri bozulunca tekrar tecrübe ettim. Yine atların hiçbirisi durmuyordu. Kızdım. Öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. On adım ilerdeki çeşmeye koştum. Kaşağıyı yalağın taşına koydum. Yerden kaldıracabileceğim en ağır bir taş bularak üstüne hızlı hızlı indirmeye başladım. İstanbul'dan gelen, ihtimal Dadaruh'un kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim parçaladım. Sonra yalağın içine attım.

Babam her sabah dışarı giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı. Ben o gün yine ahırda yalnızdım. Hasan evde hizmetçimiz Pervin'le kalmıştı. Galiba yıkanacaklardı. Babam çeşmeye bakarken yalağın içinde kırılmış kaşağıyı gördü. Dadaruh'a haykırdı:

— Gel buraya. Çıkar bakayım şunu.

Nefesim kesilecekti. Bilmem neden çok korktum. Dadaruh da şaşırıldı. Kırılmış kaşağı meydana çıkınca babam bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh:

— Bilmiyorum, dedi.

Babamın gözleri bana döndü. Daha bir şey sormadan:

— Hasan, dedim.

— Hasan mı?

3. BÖLÜM

— Evet, dün Dadaruh uyurken odaya girdi. Sandıktan aldı. Sonra yalağın taşında ezdi.

— Niye Dadaruh’a haber vermedin?

— Uyuyordu.

— Çağır şunu bakayım.

Çitin kapısından geçtim. Gölgeyi yoldan eve doğru koştum. Hasan’ı çağırdım. Zavallının hiçbir şeyden haberi yoktu. Koşarak arkamdan geldi. Babam pek sertti. Bir bakışından ödümüz kopardı. Hasan’a dedi ki:

— Eğer yalan söylersen seni döverim.

— Söylemem.

— Pekâlâ bu kaşağıyı niye kırdın?

Hasan Dadaruh’un elinde duran alete şaşkın şaşkın baktı. Sonra sarı saçlı başını sarsarak:

— Ben kırmadım, dedi.

— Yalan söyleme diyorum.

— Ben kırmadım.

Babam tekrar:

— Doğru söyle, darılmayacağım, yalan çok fenadır, dedi.

Hasan inkârında inat idi. Babam hiddetlendi, üzerine yürüdü. “Utanmaz yalancı!” diye yüzüne bir tokat indirdi. Hasan avazı çıktığı kadar ağlamaya başladı. Babam Dadaruh’a:

— Götür bunu eve. Sakın bir daha buraya sokma. Hep Pervin’le otursun!

diye haykırdı.

Dadaruh ağlayan kardeşimi kucağına aldı. Çitin kapısına doğru yürüdü.

Artık ahırda hep yalnız oynuyordum. Hasan evde mahpustu. Yalan söylediği için babam yüzüne bile bakmıyordu. Annem geldikten sonra da affetmedi. Fırsat düştükçe:

“O yalancı” derdi.

Hasan yediği tokat aklına geldikçe ağlamaya başlar, güç susardı. Zavallı anneciğim benim iftira atabileceğime hiç ihtimal veremiyordu.

[—] Acaba aptal Dadaruh atlara ezdirmiş olmasın, derdi.

Ertesi sene yazın annem yine İstanbul’a gitti. Biz yalnız kaldık. Hasan’a ahır hâlâ yasaktı. Geceleri yatakta atların ne yaptıklarını, tayların büyüüp büyümediğini bana

sorardı. Bir gün birdenbire hastalandı. Kasabaya at gönderdik, doktor geldi. “Kuşpalazı” dedi.

Çiftlikteki köylü kadınlar eve üşüştüler. Birtakım tekir kuşlar getiriyorlar, kesip kardeşimin boynuna sarıyorlardı. Babam yatağının dibinden hiç ayrılmıyordu.

Dadaruh çok durgundu. Pervin hüngür hüngür ağlıyordu.

—Niye ağlıyorsun? diye sordum.

4. BÖLÜM

—Kardeşin hasta.

—İyi olacak.

—Olmayacak.

—Ya ne olacak!

—Kardeşin ölecek, dedi.

—Ölecek mi?

Ben de ağlamaya başladım. O hastalandığından beri Pervin’in yanında yatıyordum. O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz Hasan’ın hayali gözümün önüne geliyor, “iftiracı, iftiracı!” diye karşımda ağlıyordu. Küçük muhayyilem o vakitki dinî terbiyenin dehşetleriyle dolmuştu. Yarın ahiret... Kim bilir kardeşim o haksız yediği tokatın hakkını benden nasıl çıkaracaktı? Pervin’i uyandırdım.

— Ben Hasan’ın yanına gideceğim, dedim.

— Niçin?

— Babama bir şey söyleyeceğim.

— Ne söyleyeceksin?

— Kaşığı ben kırmıştım. Onu söyleyeceğim.

— Hangi kaşığı?

— Geçen seneki... hani babamın Hasan’a darıldığı...

Lafımı tamamlayamadım. Derin hıçkırıklar içinde boğuluyordum. Ağlaya ağlaya Pervin’e anlattım. Şimdi babama söylersem Hasan da duyacak, belki beni affedecekti.

— Yarın söylersin, dedi.

— Hayır şimdi gideceğim.

— Şimdi baban uyuyor. Yarın sabah söylersin. Hasan da duyar. Onu öpersin. Ağlarsın. Hakkını sana helal eder.

— Pekâlâ.

— Haydi şimdi uyu.

Sabaha kadar yine gözlerimi kapayamadım. Hava henüz ağırlırken Pervin'i uyandırdım. Kalktık. Ben içimdeki zehirden azabı boşaltmak için acele ediyordum. Fakat heyhat zavallı masum kardeşim o gece ölmüştü. Sofada çiftlik imamıyla Dadaruh'u ağlarken gördük.

Babamın dışarı çıkmasını bekliyorlardı!

Etkinlik 5

Soruları cevaplayalım.

1-Öyküyü kim anlatıyor?

.....

2-Öyküdeki kişiler kimlerdir?

.....

3-Olaylar ne zaman ve nerede gerçekleşiyor?

.....

4-Öyküdeki baş kişi kimdir? Nasıl biridir?

.....

Etkinlik 6

Öyküdeki olayları sıralayalım.

1-

.....

2-

.....

3-

.....

Etkinlik 7**Düşünelim, yazalım.****Öyküyü anlatan çocuğun yerinde olsaydınız, siz ne yapardınız?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik planı 3

Öykü: Telaş (Hakan Bıçakcı)

Süre: 2 Ders Saati (45 x 2=90 dk.)

Seviye: B2

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma

Kazanım: Okuduğu öyküyü anlar ve başından geçen bir olayı yazar.

Okuma Öncesi Etkinlikleri (20 dk.)

- 1- Çalışma kâğıdı ve öykü metni dağıtılır. Öğrenenlerin ilk sayfadaki iki resme bakmaları ve noktalı yere kişilerin ne yaptığını yazmaları istenir.
- 2- Öykünün başlığı okunur. Öğrenenlere sözcüğün anlamı sorulur. Daha sonra sözcüğün sözlük anlamı söylenerek açıklanır.
- 3- Öyküde ne anlatılıyor olabileceği konusunda öğrenenlerin fikirleri alınır ve tahtaya yazılır.

Okuma Sırası Etkinlikleri (20 dk.)

- 1- Anlamı bilinmeyen sözcükler ve bu sözcüklerin sözlük anlamları öğretici tarafından okunur. Tekrar açıklanır.
- 2- Öğretici öyküyü okur. Öğrenenler takip eder.
- 3- Öyküyü üç öğrenen paylaşımlı olarak okur. Telaffuz hataları giderilmeye çalışılır.

Okuma Sonrası Etkinlikleri (50 dk.)

- 1- Öğrenenlerin öykü ile ilgili sorulara cevap yazmaları istenir. Cevaplar öğretici tarafından seçilen öğrenenler tarafından sözlü olarak da ifade edilir. Bu şekilde yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.
- 2- Öğrenenlerin öykünün sonuç bölümünde yer alan bir cümlenin devamını 3 cümle ile yazmaları istenir.

Yazma: “Siz de bir şeyleri yapmak için telaşlandığınız mı? Yaşadığınız olayı 5 cümle ile yazınız.” denir ve öğrenenlerin yazma etkinliğini tamamlaması beklenir.

1 ya da 2 öğrenenden yazdıklarını okuması istenir.

Çalışma kâğıdı 3

Etkinlik 1

Resimlere bakalım. Ne gördüğümüzü yazalım.



Etkinlik 2

Yeni sözcüklerin anlamlarını öğrenelim.

tahammül: Dayanma, katlanma.

boğuk: Kısılmış (ses).

lanet: Kötü, berbat.

tıslamak: Yılan gibi “tıs” diye ses çıkarmak.

kımıldamak: Yerinde hafifçe hareket etmek.

anons: Sesli duyuru.

iskele: Deniz taşıtlarının yanaştığı, çoğu tahta ve betondan yapılmış, denize doğru uzanan yer.

düdük: Keskin ses çıkaran, işaret vermek için kullanılan araç.

süratle: Çabucak.

gişe: Bilet ya da para alıp veren yer.

turnike: İnsanların bir yerden teker teker geçmesini sağlayan araç.

yetişmek: Vaktinde varmak.

ağır çekim: Yavaş bir biçimde.

kemirmek: Yemek, azar azar koparmak.

feci: Trajik, çok acıklı.

Etkinlik 3

Soruları cevaplayalım.

1- Öyküyü kim anlatıyor?

.....

2- Öyküdeki olay nerede ve ne zaman geçiyor?

.....

3- Öykünün sonunu okurken şaşırdınız mı? Neden?

.....

Etkinlik 4

Siz yazarsınız. Aşağıdaki cümlelerin devamını 3 cümle ile yazınız.

Deniz otobüsüne yetişmeye yaklaştıkça, onu kaçırma ihtimalinin yakıcılığı artıyordu. Jetonu attım. Turnikeden geçtim.

1-.....

2-.....

3-.....

Etkinlik 5

Düşünelim, yazalım.

Siz de bir yere ya da bir şeye yetişmek için hiç telaşlandınız mı? Yaşadıklarınızı 5 cümle ile anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik planı 4

Öykü: *Gümüş Saat* (Sait Faik Abasıyanık)

Süre: 2 Ders Saati (45 x 2=90 dk.)

Seviye: B2

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma

Kazanım: Okuduğu öyküyü anlar ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.

Okuma Öncesi Etkinlikleri (15 dk.)

- 1- Öğrenenlere resimlerin olduğu çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrenenlerin kağıttaki resimlere bakıp, onlar hakkında fikirlerini paylaşmaları istenir. Daha sonra resimlerin altındaki soruya cevap yazmaları istenir.
- 2- Öykünün başlığı okunur. Öyküde ne anlatılıyor olabileceği konusunda öğrenenlerin fikirleri alınır ve bu fikirler tahtaya yazılır.

Okuma Sırası Etkinlikleri (35 dk.)

- 1- Öykü metni dağıtılır. Dört bölüme ayrılmış olan öyküyü sırasıyla öğretici okur. Öğrenenler okunan metni sessizce takip eder. Bölümler arasında durularak “Sizce şimdi ne olacak?” diye sorulur, öğrenenlerin tahminde bulunması beklenir. Öykü bitince “Çocuk gümüş saati neden attı?” sorusuna cevap yazmaları istenir.
- 2- Öykünün tüm öğrenenler tarafından tekrar sessizce okunması istenir.

Okuma Sonrası Etkinlikleri (40 dk.)

- 1- Bilinmeyen sözcükler listesi öğretici tarafından okunur, açıklanır. Öğrenenlerin bu sözcüklerin öyküde nerede geçtiğini bulup, her birinin altını çizmeleri istenir. Daha sonra sözcüklerin bulunduğu cümlelerin sessizce okunması istenir.
- 2- Öğrenenlerin soruları okuyarak cevap yazmaları istenir. Cevaplar öğretici tarafından seçilen birkaç öğrenen tarafından sözlü olarak da ifade edilir. Bu şekilde yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.

Yazma: Öğrenenlere “Okuduğumuz öyküyü beğendiniz mi? Neden?” diye sorulur. Bir paragraf şeklinde düşüncelerini yazmaları istenir.

1 ya da 2 öğrenenden yazdıklarını okuması istenir.

Çalışma kâğıdı 4**Etkinlik 1****Resimlerde ne görüyoruz?****Size şu ana kadar saat alan biri oldu mu? Nasıl bir saat?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1. Bölüm

Gümüş Saat

Hastalık bende babam öldüğünde başladı. On bir yaşımdaydım. Babamı çok severdim. Zaten başka kimsem yoktu. Analığım da onu severdi ya. Ama ben, ancak babam eve girince yaşadığımı hissedirdim. O sabahleyin evden çıkarken birdenbire etrafım kararır, insanlardan kaçır, korkardım.

Onun ölümüyle beraber başlayan sinir hastalığım, bayılmalarım, titremelerim doktorları bile aldatmıştı. Sahiden hasta olduğumu sanıyorlar, tebdilihava tavsiye ediyorlardı. Ama ben, kendim çok iyi biliyordum ki hasta değildim. Nasıl becerirdim? Bilmem. Tiril tiril titrer, hayaletler görür gibi haykırır, düşer bayılırdım. Baygınlığım sırasında bütün sözleri işitir, doktorun nabzımı tuttuğunu bilir, ama dudaklarımı kenetler, ısırır, köpükler saçardım. Hepsini biliyorum. Bunu niçin yapardım bilir misiniz? Babamın ölüsünü kıskanırdım da ondan. Herkes onun ölümüyle alakadardı. Komşulardan tutun da kahvedeki arkadaşlarına kadar! Ne hakları vardı? Onu yalnız ben seviyordum. O halde ben düşünüp üzölmeliydim. Onlara ne oluyordu? İşte, etrafımı saranların babamın ölümünü benimle alakadar olup unutmaları için bu sinir buhranı oyunlarına başlamıştım.

Zayıf, kansız bir oğlandıım. Nihayet analığım beni köye göndermekten başka çare bulamadı. Uzak akrabalarından bir köylü gelip beni aldı.

Etkinlik 2

Sizce bu bölümden sonra ne olacak?

2. Bölüm

Köyde ölesiye canım sıkılıyordu. Kimseden en küçük bir alaka görmüyordum.

Onlar için varlığım yokluğun müsaviydi. Ne yapsam kimsenin dikkatini çekemiyordum. Bana karşı o kadar lakayttılar ki var mıydım, yok muydum farkında bile değillerdi. Mesela bir ağaç altında otların arasına saklanır oturur, öğle yemeğine gitmezdim. Bütün aile öğle vakti koşa koşa eve girer, mutfakta, kapı önlerinde bir şeyler atıştırırdı.

Ben iki saat sonra eve döndüğüm zaman kimse gelip de bana, “Sen öğleyin yoktun. Karnın zil çalıyordur. Bir lokma bir şey ye” demezdi. Hasisliklerinden yapsalar ziyanı yok. Hayır hasisliklerinden değil, benim kendimin farkında değildiler.

Bütün tesellim saatimdi. Bu, babamdan kalmış gümüş saatti. Analığım köye gelirken bana vermişti. Onu gündüzün kimse bulmasın diye nerelere saklardım? Gece yatağıma girer girmez çıkarır, avcumda alır, kulağıma kor, dinler, sanki bir sevgiliyle, seninleymişim gibi Zehra, dünyalar benim olurdu. Azıcık da sevinçten ağlardım.

Saatle ben, birbiri için ateşe atılmaya hazır, birbirinden ayrılmaz iki arkadaştık. Gündüzün, geceleyin sarmaş dolaş olacağımızı, birbirimize hikayeler anlatacağımızı düşünüp hiç konuşmayan iki arkadaştık.

Gece, köyde çakallar ulurdu. Korkardım. Saatimle büzülürdük. Yorgandan kafamı çıkarır, o avcumda, saatlerce çakal seslerini dinlerdik. Bir sabaha karşı yine çakal sesleriyle uyanmıştım. Odamın tek penceresinde iki büyük ve parlak göz bana bakıyordu. Saatimle ben korktuk. Yorganı üstümüze çektik.

Ama bu gözlerin ne gözü olacağını merak edip dayanamadık. Yavaş yavaş pencereye yaklaştık. Odamıza bakan bir baykuştı. Sabaha kadar artık uyuyamadık. Çakallar sabaha kadar uludu. Baykuş sabaha kadar camdan bize baktı. Ortalık ağırırken köyden kaçtım. Trenlere, tramvaylara, otobüslere bindim. O kadar zayıf, o kadar küçüktüm ki hiçbir biletçi benden bilet sormadı. Yolculardan birinin dört beş yaşındaki çocuğu sandı.

Etkinlik 3

Sizce bu bölümden sonra ne olacak?

3. Bölüm

Yazdı. Şehir kocamandı. Her kovukta yattım. Geceleri çoğunca deniz kenarına iner, bazen surlarda, bazen odunlar arasında, bazen de hava çok sıcaksa sıcak kumlar içinde yatardım. Gıdamı süprüntü tenekelerinde kedilerle beraber temin ederdim. Oralarda kendime ne ziyafetler çektim Zehra. Benim şirin, benim güzel Zehram!

Bir sabah, bir memur beni deniz kenarında uykumdan uyandırdı. Aldı götürdü. Kim olduğumu söyledim. Analığım ta Erzurumlara gitmiş. Uzak akrabadan bir komşu beni yanına almak lütfunda bulundu. Ona teslim ettiler. Yine eski mahallemize yerleştim. Ama iyi çocuk değildim galiba Zehra, kimse beni sevmiyordu. Ben de herkesten nefret ediyordum. En çok çocuklar benim düşmanımdı. Beni görünce üzerime saldırıyorlar, dövüyorlardı. Zorları neydi? Bilmem. Herhalde onlarla hiç konuşmadığım için. Benim onların konuşmasına ihtiyacım yoktu ki. Saatim benimle konuşurdu. Ben saatimle konuşurdum. Birbirimizi seviyorduk. Başka bir üçüncü arkadaşla ihtiyacımız yoktu. Çocuklar beni görünce saldırırlardı, “Sıska, deli, saralı sıska...” diye.

Etkinlik 4

Sizce bu bölümden sonra ne olacak?

4. Bölüm

İşte o günlerde karşıma sen çıktın Zehra. Futbol sahasının kenarında düşmanlarımı seyrediyordun. Ben gelip ta yanı başında durdum. Canım, iki örgülü kalın saçını tutup çekmek istiyordu. Dönüp bana öyle bir baktın ki saatim hatırıma geldi. Sen güldün evvela, sonra ben güldüm. Yanıma sokuldum. Hemen saatimi çıkarıp sana gösterdim. İçindeki çarkları, kırmızı taşları, üstündeki şimendifer resmini beraberce seyrettik. Şimdi sen de benim saatim gibi bir şeydin. İnsanın insandan bir saati olması da güzel bir şey diye düşünmüştüm. Sen gümüş saatimi almış, pembe kulağına götürmüştün. Futbolcular topu bırakıp etrafımıza birikmişti. Ben işi anlamıştım. Sen gider gitmez hücum edecekler, saatimi elimden alacaklar, koca pabuçlarıyla kıracaklardı. Her şeyi her şeyimi, alabilirlerdi: İçimden midemi, kalbimi, ciğerlerimi, kafamdan aklımı, ama saatimi asla! Onu futbolculara vermedim. Ömrümde ilk defa saat için çılgın gibi dövüştüm. Ellerinden kurtulunca soluğu evde aldım. Saatimi çıkardım, artık işlemiyordu. Yatağımda sabaha kadar ağladım. Sabahleyin uzak akrabam çoluk çocuk odama doldular. Onlara da, “Üstünde çalınmış bir saat var” diye haber gitmiş. Her tarafı aradılar. Bulmalarına imkân mı vardı? Ben işin böyle olacağını gecedan düşünmüş, onu saklamıştım.

Öğleden sonra deniz kenarına indim. Balıkçı Hasan Çavuş’a yalvardım. Biraz gezeyim diye sandalı aldım. Açıldım, açıldım. Sonra durdum. Bozuk saatimi çıkardım. Kapağını açtım. Kırmızı taşlarının üstüne senin o gün bana verdiğin papatyayı koydum. Kapağını kapadım. Sonra suyun üstüne yavaşça saatimi bıraktım. Döne döne batmaya başladı. Uzun zaman arkasından baktım. O görünmemeye başladığı zaman bile hala bakıyorum. Gözlerimden yaş boşanıyordu. Şimdi artık saatim de yoktu. Ama sen aklıma geliyordun Zehra!

Bekledim... Bekledim... Denizin ta dibine saatimin vardığını orada, karanlıklar içinde, kimsenin onu bulamayacağı bir yerde yattığını hissedince küreklere asılarak döndüm.

Etkinlik 5

Sözcüklerin anlamını öğrenelim.

analık: Üvey ana

kenetlemek: Sıkıca birbirinin üzerine kapamak

şimendifer: Demir yolu, tren

alakadar: İlgili

ölesiye: Ölümü göze alacak kadar

alaka: İlgi

hasislik: Hasis olma durumu (cimrilik)

teselli: Avunma, avuntu

ulumak: Ağlar gibi ses çıkarmak

süprüntü: Toz, çöp

temin etmek: Sağlamak, elde etmek

pabuç: Ayakkabı

Etkinlik 6

Sözcükleri bulalım.

Yukarıdaki sözcüklerin öyküde hangi cümlelerde bulunduğunu bulalım ve her bir sözcüğün altını çizelim. Sözcüklerin anlamlarına bakarak tekrar cümleleri sessizce okuyalım.

Etkinlik 7

Düşünelim, yazalım.

Çocuk gümüş saati neden denize attı?

.....

.....

.....

Etkinlik 8

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Öyküdeki kişiler kimlerdir?

.....

2. Öykünün konusu nedir?

.....

3. Sizin de ailenizi hatırlatan kişisel eşyanız var mı? Varsa nedir?

.....

4. Öyküyü beğendiniz mi? Neden? Düşüncelerinizi yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Deney Grubunda Öyküler ile Gerçekleştirilen Deneysel İşleme Dair Bilgiler

Deney gruplarındaki ders içi uygulamalar her iki grupta da aynı gün başlamış ve aynı gün sonlandırılmıştır. Deneysel uygulamanın sonrasında öntestte her iki gruba verilen öykü metni ve *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu* tekrar verilmiştir. Sontest, dördüncü öykü okuma ve yazma çalışması tamamlandıktan sonraki hafta uygulanmıştır. Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenenlerinin *İpekli Mendil* adlı öyküyü dört hafta sonra tekrar okuyup form sorularına cevap vermesi için öntestte olduğu gibi iki ders saati kadar süre verilmiştir. Bu şekilde sontest uygulaması deney ve kontrol gruplarında aynı gün aynı saatte yapılarak deneysel uygulama sona erdirilmiştir.

Deneysel uygulama kapsamında deney gruplarıyla yapılan ilk ders içi uygulamada *Aşk Mektupları* adlı öykü okunmuştur. Etkinlik planı doğrultusunda gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinlikleri öğrenenlere dağıtılan çalışma kâğıdı yardımıyla yürütülmüştür. Öğrenenlerin öykü başlığından içeriği tahmin etmeye çalıştığı, öyküyü okurken ve anlarken zorlanmadığı, yeni sözcüklerin telaffuzunu öğrendikten sonra öyküyü kolay okuduğu, öykü kişilerinin adlarını hatırlayabildiği gözlenmiştir. Öyküde mektubu yazan kişi hakkında yorum yapılırken öğrenenlerden birkaçı babanın davranışının yanlış olduğunu söylemiştir. Diğer öğrenenler ise söz konusu kişinin oğlu için doğru şekilde davrandığını ifade etmiştir. Dersin sonunda yazma etkinliklerinin bulunduğu çalışma kâğıdı araştırmacı tarafından toplanırken, öykü metinleri öğrenenlere verilmiştir.

İkinci uygulamada okunan *Kaşığı* adlı öykü sayfa sayısı açısından öğrenene uzun gelebileceği düşünüldüğünden öyküdeki olayların anlatımı ve öykü bölümleri dikkate alınarak 4 bölüme ayrılmıştır. Öyküyü okumadan önce çalışma kâğıdında da bulunan resimler tahtaya yansıtılmıştır. Öncelikle öğrenenlerin resimlere bakıp, gördükleri hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Kaşığı nesnesinin anlamı ve resimdeki kişinin bir atı tımar ettiği araştırmacı tarafından ifade edilmiş ve öğrenenlere daha önce böyle tımar yapan birini görüp görmedikleri sorulmuştur. Söz hakkı isteyen birkaç öğrenenin yanıtları alındıktan sonra, öğrenenlerin çalışma kâğıdının ikinci etkinliği olan sözcük haritalarını incelemeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından haritadaki sözcüklerin anlamları açıklanmış ve çalışma kâğıdında ve tahtada görülen resimler ile bu yeni sözcüklerin eşleştirilebilmesi için öğrenenlere yardımcı olunmuştur. Daha sonra, öğrenenlerin resimlerin altına yeni öğrendikleri sözcüklerden doğru olanları yazmaları istenmiştir.

Tahtaya yansıtılan resimlere tekrar öğrenenlerin bakması istenerek, sözcüklerin tekrar edilmesi sağlanmıştır. Daha sonra öğrenenlere okunacak öykünün 4 bölümden oluştuğu ve öykünün tamamı okunduktan sonra bölümler ile resimlerin eşleştirileceği söylenmiştir. Öykünün bölümleri araştırmacı tarafından okunurken, öğrenenlerin okunan metni sessizce takip etmesi istenmiştir. Tüm öykü okunduktan sonra bölüm ve resim eşleştirme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikten sonra öykünün daha iyi anlaşılması için öyküyü okumak isteyen 4 öğrenen belirlenerek, paylaşımlı olarak öykü tekrar okunmuştur. Öykü ikinci kez okunduktan sonra öğrenenlerin beşinci etkinlikteki anlama sorularına cevap yazması istenmiştir. Öğrenenlerin çocuğunun öyküdeki yer, zaman ve kişiler ile ilgili olan bu soruları cevaplayabildikleri gözlemlenmiştir. Bu kısma birkaç öğrenen dışında kalan diğer öğrenenlerin cevap verdiği fark edilmiştir. Altıncı etkinlikte öğrenenlerin öyküdeki olayları sırasıyla yazmaları istenmiştir. Bir önceki etkinlikteki yazma görevini tamamlamayan birkaç öğrenen bu etkinliğe de katılmadığı görülmüştür. Yedinci etkinlikte ise öğrenenlerin kendilerini öyküyü anlatan çocuğun yerine koyarak yaşananlar karşısında ne yapacaklarını yazmaları istenmiş, birkaç öğrenen dışında bu etkinlik diğer öğrenenler tarafından tamamlanmıştır. Tüm yazma etkinlikleri tamamlandıktan sonra öykü metni öğrenenlere verilmiş, yazma etkinlikleri kısmı bir sonraki uygulama öncesinde dönüt vermek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yazma bölümleri incelendiğinde öğrenenlerin hâl ekleri, zaman ekleri ve noktalama işaretlerinin yazımında hatalar yaptıkları fark edilmiştir.

Üçüncü ders içi uygulama *Telaş* adlı öykünün okunmasının ardından anlama ve yazma çalışmaları şeklinde yürütülmüştür. Öncelikle öykü başlığı okunmuş, öğrenenlerin çalışma kâğıdında bulunan ve tahtaya da yansıtılmış olan resimlere bakarak gördükleri hakkında fikirlerini söylemeleri ve daha sonra çalışma kâğıdındaki resimlerin altına bu fikirlerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından “telaş” sözcüğü resimlerle bağlantı kurularak açıklanmıştır. Çalışma kâğıdındaki ikinci etkilik bölümünde bulunan yeni sözcükler araştırmacı tarafından okunmuş ve bu sözcüklerin anlamları açıklanmıştır. Bu etkinliğin arkasından öykü öncelikle araştırmacı tarafından okunmuş, öğrenenlerin takip etmesi istenmiştir. Daha sonra öykü paylaşımlı olarak 5 öğrenene tekrar okutulmuştur. Üçüncü etkinlik bölümündeki sorulara öğrenenlerin cevap yazmaları istenmiştir. Öğrenenler yer, zaman, öykü konusu ile ilgili bu soruları yanıtlamıştır. Öğrenenlerin hepsi öykü sonunu okurken şaşırdığını ifade etmiştir. Dördüncü etkinlikte

öyküde heyecanın en çok arttığı, öykü sonunda bulunan, baş kişinin turnikeden geçişini anlatan üç cümlelik ifadenin devamını öğrenenlerin hayal güçlerini kullanarak yazmaları istenmiştir. Bu kısma üç öğrenen dışında kalan diğer öğrenenlerin cevapladığı gözlemlenmiştir. Son etkinlikte ise öğrenenlerin yaşadıkları telaşlı bir anı yazmaları istenmiştir. Birkaç öğrenen dışında bu etkinlik tamamlanmıştır. Tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra öykü metni öğrenenlere verilmiştir. Yazma etkinlikleri kısmı bir sonraki uygulama öncesinde dönüt vermek üzere araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yazma bölümleri incelendiğinde öğrenenlerin hâl ekleri, zaman ekleri ve büyük-küçük harf kullanımı ile ilgili hatalar yaptıkları fark edilmiştir.

Son uygulama için *Gümüş Saat* adlı öykü okunmuştur. Sayfa sayısı bakımından uzun olan öykü anlatılanlar ve bölümler dikkate alınarak 4 bölüme ayrılmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından öğrenenlere çalışma kâğıdı dağıtılmış ve okunacak öykünün başlığı okunmuştur. Çalışma kâğıdının ilk etkinliğinde görülen iki resim tahtaya yansıtılmış ve öğrenenlerin gördüğü resimler hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Öğrenen yorumları alındıktan sonra ilk etkinlik kısmındaki soruya cevap yazmaları istenmiştir. İlk etkinlik tamamlandıktan sonra öykünün ilk bölümü araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrenenlerin okunan metni takip etmesi istenmiştir. Birinci bölüm bittiğinde bu bölümden sonra öyküde ne olacağına dair birkaç öğrenenden fikir alınmış ve ikinci bölüme geçilmiştir. Aynı etkinlik tüm bölümlerden sonra tekrarlanmış ve öğrenenlerin tahminde bulunması istenmiştir. Öykü metninin tamamı okunduktan sonra çalışma kâğıdındaki yeni sözcük listesi öğrenenlerle birlikte incelenmiştir. Daha sonra öğrenenlerin bu yeni sözcükleri öykü içinde bulup, her birinin altını çizmeleri istenmiştir. Sözcüklerin içinde bulunduğu cümlelerin anlamları düşünülerek tekrar okunması istenmiştir. Yedinci etkinlikte öyküdeki çocuğun gümüş saati denize attığı hatırlatılarak, bu durumun nedenini öğrenenlerin kendi ifadeleriyle yazmaları istenmiştir. Bu etkinliği birkaç öğrenen dışında diğer öğrenenler tamamlamıştır. Sekizinci etkinlikte ise öykünün konusu, öykü kişileri, öğrenenlerin başkalarını hatırlatan kişisel eşyalarının olup olmadığı ve öyküyü beğenip beğenmedikleri ile ilgili sorulara öğrenenlerin cevap yazmaları istenmiştir. Son ders içi uygulama tamamlandıktan sonra, yazma etkinlikleri bölümü öğrenenlerden alınmış ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Son uygulamanın yazma bölümü değerlendirildiğinde, öğrenenlerin büyük-küçük harfin yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalarının önceki uygulamalara kıyasla daha az olduğu görülmüştür.

4.5. VERİNİN ANALİZİ

Çalışmada veriler değerlendirilirken öğrenenlerin okuma becerileri hakkında çıkarımlar yapmak ve okuma bölümlerinin kolay değerlendirilebilmesini sağlamak (Grabe, 2009: 455) için “ekonomik oluşu, uygulama kolaylığı ve geniş gruplara uygulanabilirliği” (Baykul, 2015, 193) gibi özellikleri nedeniyle çoktan seçmeli 20 maddelik test hazırlanmıştır. Testin doğru cevaplarına 1, yanlış ve boş cevaplarına 0 verilerek puanlama yapılmıştır. Aynı şekilde yazma bölümüne verilen yanıtların nesnel ve istatistiksel açıdan kolay puanlanabilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan *Yazma Değerlendirme Anahtarı* ile yazma soruları 5 ayrı ölçüte göre 1’den 4’e kadar bir değer alacak şekilde puanlanmıştır. Formda kullanılmayan 0 puanı yazma bölümleri değerlendirilirken istatistik analiz veri programı olan IBM SPSS 21’de hiç yanıt vermeyen öğrenenlerin yazma yanıtlarına 1 puan vermek yerine 0 olarak girilmiştir.

Çalışmada hem iki üniversitedeki deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrenenlerin son test puanları üzerinden istatistiksel inceleme yapılmış hem de ayrı ayrı üniversite bazında nicel inceleme yapılmıştır. Bu bağlamda deney grubu ve kontrol grubunun öntest-son test sonuçları analizi, deney grubunun öntest-son test sonuçları analizi, kontrol grubunun öntest-son test sonuçları analizi yapılarak, okuduğunu anlama ve yazma becerisi gelişimi ile ilgili veri elde edilmiştir. Edinilen veriler istatistik programı ile çözümlenmiştir. Kullanılan veri çözümleme teknikleri aşağıdaki belirtilmiştir.

1. Her iki TÖMER’deki toplam deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçlarına göre okuma ve yazma becerisi düzeylerini ve uygulama sonrası puan erişisi anlamlılığını test etmek için *Mann-Whitney U Testi* kullanılmıştır.
2. TÖMER 1 ve TÖMER 2’deki deney grubunun öntest-son test okuma ve yazma puanlarının karşılaştırılması için *Wilcoxon İşaret Sıra Sayıları Testi* kullanılmıştır.
3. TÖMER 1’deki kontrol grubunun öntest-son test okuma ve yazma puanlarının karşılaştırılması ve TÖMER 2’deki kontrol grubunun yazma puanlarının karşılaştırılması için *Wilcoxon İşaret Sıra Sayıları Testi*, TÖMER 2’deki kontrol grubunun okuma puanlarının karşılaştırılması için *Bağımlı İki Örneklem t Testi* kullanılmıştır.

5. BÖLÜM: BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde hipotezler ile ilgili toplanan verilerin istatistiksel analizlerine, analiz sonuçlarına, bu sonuçlara dair yorumlara ve benzer araştırma sonuçlarına dair tartışma kısmına yer verilmiştir.

5.1. 1.HİPOTEZ İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın birinci hipotezi “Öykü kullanılarak yapılan ders içi etkinliklerin yürütüldüğü deney grubu öğrenenlerinin okuma düzeyi, ders içi etkinliklerinde öykü kullanılmayan kontrol grubu öğrenenlerinin okuma düzeyine kıyasla daha yüksektir” şeklinde belirtilmiştir.

Bu deneyi sınamak için öncelikle analiz yönteminin belirlenebilmesi için veriler normallik testine tabi tutulmuştur. Daha sonra bu testin sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının okuma için sontest yeterlik düzeyleri *Mann-Whitney U Testi* ile analiz edilmiştir. Grupların analiz sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Gruplar arası okuma sontest puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Deney Sontest Okuma	57	0.047	0.011
Kontrol Sontest Okuma	57	0.170	0.240

Tablo 10’daki deney ve kontrol gruplarının sontest okuma sonuçlarına bakıldığında deney grubu verilerinin normal dağılım göstermediği ($P < 0.05$), kontrol grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği ($P > 0.05$) görülmektedir. Bu nedenle Mann-Whitney U Testi’ne başvurulmuştur.

Tablo 10. Sontest okuma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	57	72.39	4126.50	775.50	0.000
Kontrol	57	42.61	2428.50		
Toplam	114				

Öykü ile ders içi uygulama yapılan deney grubu ile bu öğretim malzemesiyle uygulama yapılmayan kontrol grubunun uygulama sonrasındaki okuma testinden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Tabloya bakıldığında iki grubun okuma sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu doğrultuda, deney grubundaki öğrenenlerin sontestte okuduğunu anlama becerisi düzeyinin kontrol grubundaki öğrenenlerin beceri düzeyine kıyasla ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır ($U=775.50$, $P<0.05$). Başka bir ifadeyle, dört haftalık süresince haftada bir kez iki ders saatinde öykülerle yapılan uygulama sonucunda, uygulamaya katılan öğrenenler ile söz konusu uygulamaya dâhil edilmeyen öğrenenler arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öykülerle yapılan ders içi uygulamalarının deney grubundaki öğrenenlerin okuma becerisi düzeyinde ilerleme sağladığı anlaşılmaktadır.

5.2. 2.HİPOTEZ İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın ikinci hipotezi “Öykü kullanılarak yapılan ders içi etkinliklerin yürütüldüğü deney grubundaki öğrenenlerin yazma düzeyi, ders içi etkinliklerinde öykü kullanılmayan kontrol grubundaki öğrenenlerin yazma düzeyine kıyasla daha yüksektir” şeklinde belirtilmiştir. Bu deneyi sınamak için öncelikle veriler normallik testine tabi tutulmuş, ardından TÖMER 1 ve TÖMER 2’deki deney ve kontrol gruplarının toplamı dikkate alınarak yazma bölümü için sontest yeterli düzeyleri *Mann-Whitney U Testi* ile analiz edilmiştir. Grupların analiz sonuçları Tablo 12 ve 13’te gösterilmiştir.

Tablo 11. Gruplar arası yazma sontest puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Deney Sontest Yazma	57	0.000	0.000
Kontrol Sontest Yazma	57	0.000	0.000

Deney ve kontrol gruplarının sontest yazma sonuçlarına bakıldığında her iki grup verilerinin normal dağılıma uymadığı ($P<0.05$) görülmektedir. Bu nedenle Mann-Whitney U testine başvurulmuştur.

Tablo 12. Sontest yazma puanlarının gruplara göre karşılaştırılması

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	57	83.87	4780.50	121.50	0.000
Kontrol	57	31.13	1774.50		
Toplam	114				

Tablo 13'e bakıldığında iki grubun yazma sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($U=121.50$, $P<0.05$). Bu farklılık deney grubu lehine bir ilerlemeyi göstermektedir. Analiz sonucuna göre, deney grubundaki öğrenenlerin sontestteki yazma beceri düzeylerinin önteste kıyasla gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan, dört hafta süren haftada bir kez iki ders saati süresinde 4 farklı öyküyle yapılan sınıf içi yazma çalışmalarının deney grubu lehine katkı sağladığı görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde öykü ile yapılan ders içi uygulamaya tabi tutulan öğrenenlerin, bu uygulamaya tabi tutulmayan öğrenenlere göre yazma becerisi düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulamaların Yapıldığı TÖMER'lerdeki Deney Gruplarının Öntest-Sontest Analizlerine Dair DeneySEL Bulgular

Çalışmanın bu kısmı için deney gruplarının kendi içindeki beceri gelişimini değerlendirmek için deneysel uygulama sonuçları her iki TÖMER bazında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle deney gruplarının öntest-sontest okuma ve yazma sonuçları analizi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiş ve hangi testin kullanılacağına karar verilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle TÖMER 1'deki deney grubunun öntest-sontest okuma ve yazma verileri normallik testine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçları Tablo 26'de gösterilmiştir.

Tablo 13. TÖMER 1 deney grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Deney Öntest Okuma	27	0.200	0.225
Deney Sontest Okuma	27	0.039	0.016

Deney Öntest Yazma	27	0.200	0.108
Deney Sontest Yazma	27	0.013	0.000

Tablo 26 incelendiğinde, deney grubu öntest okuma verilerinin normal dağılım gösterdiği ($P>0.05$) ve sontest okuma verilerine bakıldığında ($P<0.05$) verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle *Bağımlı İki Örneklem t Testi*'nin parametrik olmayan karşılığı olan *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi*'ne başvurulmuştur. “Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır” (Büyüköztürk, 2018, s.174). Deney grubunun öntest yazma ve sontest yazma verileri incelendiğinde ise öntest yazma verilerinin normal dağılım gösterdiği ($P>0.05$) ancak sontest yazma verilerinin normal dağılım göstermediği ($P<0.05$) anlaşıldığından yine *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi*'ne başvurulmuştur. Testlerin analiz sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28’da gösterilmiştir.

Tablo 14. TÖMER 1 deney grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması

Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Deney Grubu Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	2	9.00	18.00	-3.782	0.000
Deney Grubu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	22	12.82	282.00		
	Eşit	3				
	Toplam	27				

Tablo 15. TÖMER 1 deney grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması

Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Deney Grubu Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	-4.370	0.000
Deney Grubu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	25	13.90	347.50		
	Eşit	1				
	Toplam	27				

TÖMER 1'deki deney grubu öğrenenlerinin öykülerle yapılan sınıf içi uygulama öncesinde ve sonrasında okuma ve yazma beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* sonuçları Tablo 27 ve Tablo 28'de verilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde, uygulama öncesi ve sonrası grubun okuma medyanları arasındaki farkın yanılma düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($Z=-3.782$, $P<0.05$). Aynı şekilde grubun öntest-sontest yazma *Wilcoxon İşaretli- Sıralar Testi* analiz sonuçlarına bakıldığında, Tablo 28'de görüleceği gibi öykülerle yapılan uygulama öncesi ve sonrası grubun yazma medyanları arasındaki farkın yanılma düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($Z=-4.370$, $P<0.05$). Her iki tabloda fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Yapılan bu analizler doğrultusunda TÖMER 1'deki deney gruplarının öykü ile yürütülen uygulama sonrasında uygulama öncesine kıyasla okuma ve yazma becerisi açısından ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, bu sonuçlar deney grubunda farklı dört öyküyle yapılan ders içi deneysel uygulamanın öğrenenlerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli düzeyde katkıya sahip olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde TÖMER 2'deki deney gruplarına ait veriler de öncelikle normallik testine tabi tutulmuş ve çıkan sonuca göre grubun öntest ve sontest arası anlamlılık testi için kullanılacak analiz şekline karar verilmiştir. Tablo 29'de TÖMER 2'deki deney grubunun öntest-sontest okuma ve yazma verileri normallik analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 16. TÖMER 2 deney grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Deney Öntest Okuma	30	0.007	0.041
Deney Sontest Okuma	30	0.018	0.200
Deney Öntest Yazma	30	0.124	0.042
Deney Sontest Yazma	30	0.005	0.002

Normallik testleri incelendiğinde öntest okuma verilerinin normal dağılım göstermediği ($P<0.05$), ancak sontest okuma verilerinin normal dağılım gösterdiği ($P>0.05$) anlaşılmaktadır. Bu nedenle öntest-sontest arasındaki okuma düzeyi farklılığının anlamlılığını test etmek için normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde kullanılan

Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi kullanılmıştır. Öntest yazma ve sontest yazma verileri incelendiğinde her iki veri grubunun da normal dağılım göstermemesi ($P<0.05$), tekrar *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi*'nin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Testlerin analiz sonuçları Tablo 30 ve Tablo 31'de gösterilmektedir.

Tablo 17. TÖMER 2 deney grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması

Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Deney Grubu Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	5	9.0	45.00	-3.754	0.000
Deney Grubu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	24	16.25	390.00		
	Eşit	1				
	Toplam	30				

Tablo 18. TÖMER 2 deney grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması

Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Deney Grubu Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	2	1,75	3.50	-4.711	0.000
Deney Grubu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	28	16.48	461.50		
	Eşit	0				
	Toplam	30				

Tablo 30'da görüldüğü gibi, TÖMER'deki deney grubu öntest-sontest okuma sonuçları analizleri incelendiğinde, öykü ile yürütülen ders içi uygulama öncesi ve sonrasında grubun okuma medyanları arasındaki farkın yanılma düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($Z=-3.754$, $P<0.05$). Aynı şekilde Tablo 31 incelendiğinde, öntest-sontest yazma analizlerine göre öykü ile yapılan uygulama öncesi ve sonrasında grubun yazma medyanları arasındaki farkın yanılma düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ($Z=-4.711$, $P<0.05$). Bu analiz sonuçları doğrultusunda sontestler dikkate alındığında TÖMER 2'de dört farklı öykü ile uygulama yapılan deney grubunun hem okuma hem de yazma becerisi düzeyinde ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulamaların Yapıldığı TÖMER'lerdeki Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Analizlerine Dair Bulgular

Çalışmanın bu kısmında sınıf ortamında öğretim malzemesi olarak öykü kullanılmayan kontrol gruplarının öntest ve sontest okuma ve yazma puanlarını deneysel işlemin yapıldığı iki TÖMER bazında ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle kontrol gruplarının öntest-sontest okuma ve yazma sonuçlarının normallik testi yapılmıştır. TÖMER 1'deki kontrol grubunun analiz sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 19. TÖMER 1 kontrol grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Kontrol Öntest Okuma	27	0.116	0.037
Kontrol Sontest Okuma	27	0.200	0.419
Kontrol Öntest Yazma	27	0.008	0.015
Kontrol Sontest Yazma	27	0.008	0.003

Normallik testleri incelendiğinde öntest okuma verilerinin normal dağılım göstermediği ($P < 0.05$), ancak sontest okuma verilerinin normal dağılım gösterdiği ($P > 0.05$) anlaşılmaktadır. Bu nedenle öntest-sontest arasındaki okuma düzeyi farklılığının anlamlılığını test etmek için *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* kullanılmıştır. Öntest yazma ve sontest yazma verileri incelendiğinde her iki veri grubu normal dağılım göstermediğinden ($P < 0.05$), tekrar *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi*'ne başvurulmuştur. Testlerin analiz sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34'te gösterilmektedir.

Tablo 20. TÖMER 1 kontrol grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması

Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Kontrol Grubu Sontest 0.109	Negatif Sıralar	8	15.31	122.50	-1.602	
Puanı- Kontrol Grubu Öntest	Pozitif Sıralar	19	13.45	225.50		
Puanı	Eşit	0				
	Toplam	27				

Tablo 21. TÖMER 1 kontrol grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması

Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Kontrol Grubu Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	10	9.50	95.00	-1.023	
Kontrol Grubu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	12	13.17	158.00		
	Eşit	5				
	Toplam	27				

TÖMER 1’deki kontrol grubu öğrenenlerinin sontestte okuma ve yazma beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi* sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34’te verilmiştir. Tablo 33 incelendiğinde, grubun öntest ve sontest okuma medyanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($Z=-1.602$, $P>0.05$). Benzer şekilde grubun öntest-sontest yazma analiz sonuçlarına bakıldığında, Tablo 34’te görüleceği gibi grubun öntest-sontest yazma medyanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($Z=-1.023$, $P>0.05$). Yapılan bu analizler doğrultusunda TÖMER 1’deki öykü ile öğretim yapılmayan kontrol grubunun önteste kıyasla sontestte okuma ve yazma becerisi açısından ilerleme kaydetmediği sonucuna ulaşılabilir.

Aynı şekilde TÖMER 2’deki kontrol gruplarına ait verilerinin analiz edilebilmesi için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Tablo 29’de TÖMER 2’deki kontrol grubunun öntest-sontest okuma ve yazma verileri normallik analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 22. TÖMER 2 kontrol grubu okuma ve yazma öntest-sontest puanlarının normallik testi

Gruplar	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Kontrol Öntest Okuma	30	0.200	0.191
Kontrol Sontest Okuma	30	0.174	0.089
Kontrol Öntest Yazma	30	0.003	0.001
Kontrol Sontest Yazma	30	0.000	0.000

Normallik testleri incelendiğinde öntest ve sontest okuma verilerinin normal dağılım normal dağılım gösterdiği ($P>0.05$) anlaşılmaktadır. Bu nedenle öntest-sontest arasındaki

okuma düzeyi farklılığının anlamlılığını test etmek için *Bağımlı Gruplar t Testi* kullanılmıştır. Öntest ve sontest yazma verileri incelendiğinde her iki veri grubu normal dağılım göstermediğinden ($P < 0.05$), *Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi*'ne başvurulmuştur. Testlerin analiz sonuçları Tablo 35 ve Tablo 36'da gösterilmektedir.

Tablo 23. TÖMER 2 kontrol grubu öntest-sontest okuma puanlarının karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	P
Öntest Okuma	30	11.23	3.729	29	-.203	0.841
Sontest Okuma	30	11.40	2.554			
Toplam	60					

Bağımlı Gruplar t Testi analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun okuma öntest ve sontest verilerine ait ortalamalarda sontest lehine anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t = -.203$; $P > 0.05$). Bu sonuca göre, deneklerin okuma becerisi yönünden önteste ($\bar{X} = 11.23$) kıyasla son testte ($\bar{X} = 11.40$), az miktarda ilerleme gösterdiği ancak bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 24. TÖMER 2 kontrol grubu öntest-sontest yazma puanlarının karşılaştırılması

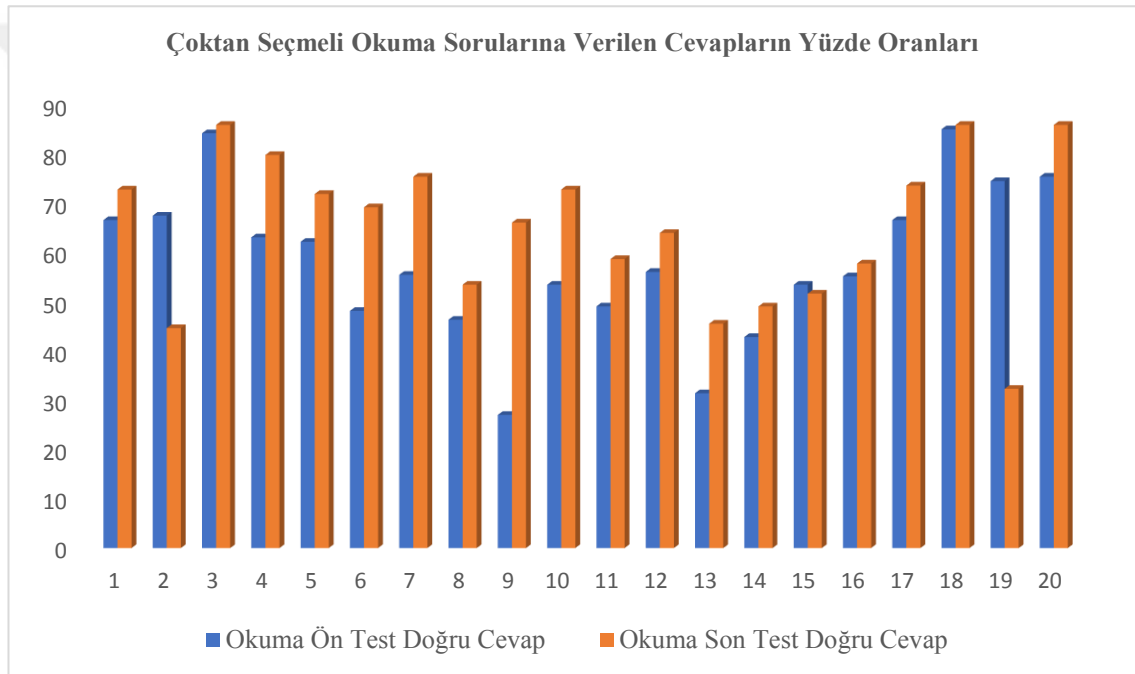
Puanlar	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Kontrol Grubu Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	18	11.86	213.50	-3.413	0.001
Kontrol Grubu Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	3	5.83	17.50		
	Eşit	9				
	Toplam	30				

Tablo 37'deki analiz sonuçları incelendiğinde, kontrol grubu öğrenenlerinin öntest-sontest yazma medyanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z = -3.413$, $P < 0.05$), ancak fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen farkın negatif sıralar, yani öntest lehine olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde TÖMER 2'deki okuma becerisi yönünden kontrol grubunun ilerleme göstermediği, yazma becerisi yönünden ise öntest lehine ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öntest-Sontestte Uygulanan Forma Verilen Cevaplar İlgili Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu*'nun öncelikle ilk bölümü olan okuma kısmındaki 20 maddelik çoktan seçmeli teste uygulama öncesi ve sonrasında deney grubunda soruları doğru cevaplayan öğrenen sayılarının yüzdelik oranı hesaplanmıştır. Okuma bölümündeki her bir maddenin doğru cevaplanma oranı Grafik 6'da gösterilmiştir.

Grafik 6. Okuma testi maddelerinin öntest-sontest doğru cevaplanma oranı



Grafik 6 incelendiğinde, yüzde oranlarına bakılarak araştırmaya dâhil edilen deney grubunun öntest ve sontestte hangi soruyu doğru cevaplayabildiği ve hangi soruyu cevaplayamadığı anlaşılmaktadır. Bu oranlara göre, öntestte 6. maddedeki “Aşağıdakilerden hangisi hırsız gencin mendil çalmak istemesinin nedenlerinden biri değildir?”, 8. maddedeki “Öykünün sonunda sırasıyla ne oluyor?”, 9. maddedeki “Öyküde ‘katıla katıla gülmek’ deyimini ne anlama gelmektedir?”, 11.maddedeki “Öyküde geçen ‘Ve çapkın beni küçük parmağımdan yaraladı.’ cümlesindeki altı çizili sözcüğün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?”, 13. maddedeki “Ay ışığı dut yapraklarından süzülür,

odaya pare pare dökülürdü.” cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?” ve 14. maddedeki “Öyküde geçen ‘üstüne ölü toprağı serpilmek’ sözüyle anlatılmak istenen nedir?” sorusu dışındaki soruları deney grubundaki öğrenenlerin %50’si ve daha fazlasının doğru cevapladığı anlaşılmaktadır.

Öğrenenlerin %50’den azının doğru cevapladığı bu altı madde incelendiğinde, “Öyküde ‘katıla katıla gülmek’ deyimini ne anlama gelmektedir?”, “Öyküde geçen ‘Ve çapkın beni küçük parmağımdan yaraladı.’ cümlesindeki altı çizili sözcüğün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?”, “Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülürdü.” cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?” ve “Öyküde geçen ‘üstüne ölü toprağı serpilmek’ sözüyle anlatılmak istenen nedir?” sorularının sözcük anlamını yokladığı, “Aşağıdakilerden hangisi hırsız gencin mendil çalmak istemesinin nedenlerinden biri değildir?” sorunun öyküdeki mendil çalma eyleminin altında yatan nedeni sorduğu ve “Öykünün sonunda sırasıyla ne oluyor?” sorusunda ise öykü sonunda sırasıyla olan olayların sorulduğu görülmektedir. Bu soruların cevaplanma oranlarına bakılarak, öğrenenlerin yarıdan fazlasının öyküde geçen bazı söz ve sözcüklerin anlamını kestiremediği, öyküdeki olayın arkasında yatan nedeni tam olarak anlayamadığı ya da hatırlayamadığı ve öykünün sonunda gerçekleşen olayları sırasıyla hatırlayamadığı sonucuna ulaşılabilir.

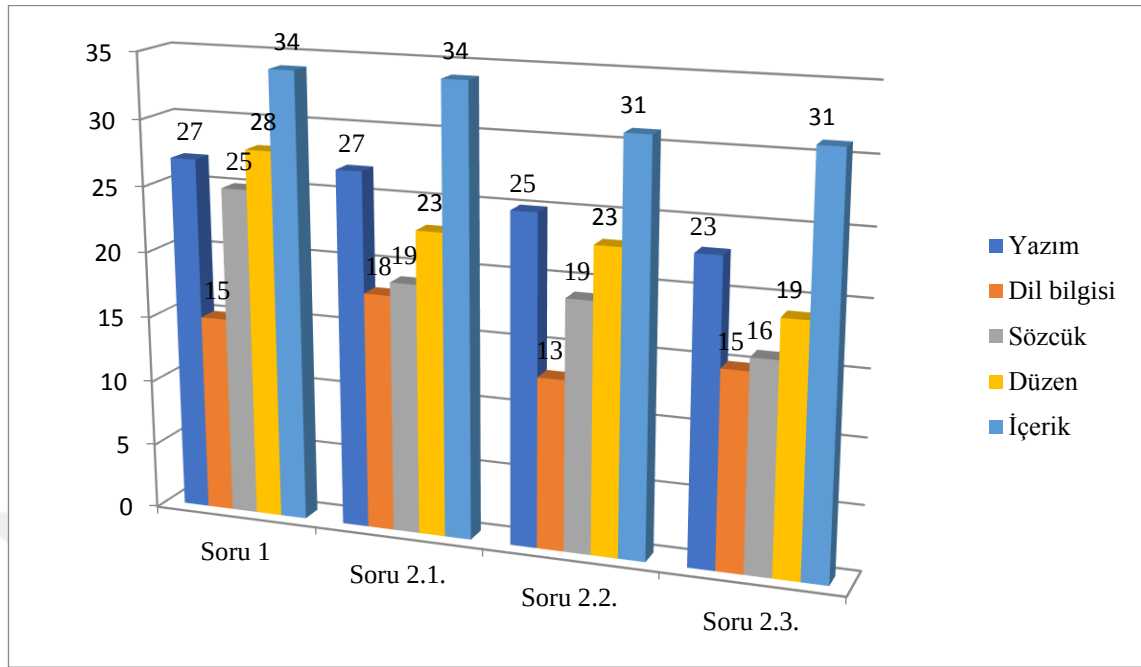
Sontest sonuçlarına bakıldığında ise 2. maddedeki “Öyküdeki baş kişi kimdir?”, 13. maddedeki “Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülürdü.” cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?”, 14. maddedeki “Öyküde geçen ‘üstüne ölü toprağı serpilmek’ sözüyle anlatılmak istenen nedir?” ve 19. maddedeki “Efendim, hapishanede yatsın akıllansın.” cümlesindeki altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?” soruları dışında grupların doğru cevaplama oranlarının %50’nin altına düşmediği görülmektedir.

Bu sonuca göre, sontestte öğrenenlerin yarıdan fazlası öykü baş kişisi sorusu ile ilgili soru ile “pare pare”, “üstüne ölü toprağı serpilmek” ve “akıllanmak” ifadelerinin anlamının sorulduğu soruları doğru cevaplayamamıştır. Bu oranlar ışığında, sontestte öntestten farklı olarak “Öyküdeki baş kişi kimdir?” ve “Efendim, hapishanede yatsın akıllansın.” cümlesindeki altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?” sorularının doğru cevaplanma oranının düştüğü gözlenmektedir.

Ayrıca Grafik 6'daki yüzdelik oranları göre, deney grubundaki öğrenenlerin %85'inin 3. maddedeki "Aşağıdakilerden hangisi hırsızın fiziki özelliklerindendir?", 18. maddedeki "Öyküde geçen 'Kapının önünden birkaç kişi acele acele geçtiler.' cümlesindeki altı çizili sözcüklerin anlaı nedir?" ve "Öyküde geçen 'mendil' sözcüğü ne demektir?" sorularını doğru cevapladığı görülmektedir. Bu bulguya göre, öğrenenler öyküdeki baş kişinin fiziki özelliklerini ve sözcük anlamı istenen sözcüklerin anlamını anlayarak cevaplamıştır.

Öntestte yanlış cevaplanma oranı en yüksek olan 9. maddedeki "Öyküde geçen 'katıla katıla gülmek' deyimini ne anlama gelmektedir?" sorusu, önteste kıyasla sontestte daha çok öğrenen tarafından doğru cevaplanmıştır. Deyim anlamı sorulan bu soruyu sontestte öğrenenlerin bağlamsal anlamdan yola çıkarak doğru cevapladığı düşünülmektedir. Aynı şekilde öntestte yanlış cevaplanma oranı daha yüksek olan 13. maddeki "Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülürdü.' cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?" sorusu ve 14. maddedeki "Öyküde geçen 'üstüne ölü toprağı serpmek' sözüyle anlatılmak istenen nedir?" sorusu da sontestte daha çok öğrenen tarafından doğru cevaplanmıştır. Ayrıca tabloya göre, sontestte en çok yanlış cevaplanan sorunun "Efendim, hapishanede yatsın akıllansın." cümlesindeki altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?" maddesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu soruda sorulan sözcük anlamını cümle içindeki anlamından yararlanarak doğru cevaplayan öğrenen sayısının az olduğu fark edilmektedir.

Formun okuma bölümü ile ilgili incelemeler yapıldıktan sonra yazma bölümündeki 2 açık uçlu soruya araştırmacı tarafından hazırlanan puanlama anahtarındaki beş ölçüt olan içerik, düzen, sözcük bilgisi, dil bilgisi ve yazım ve noktalama ölçütlerine göre 4 tam puan ve 3 puan alan deney grubundaki öğrenenlerin sayıları hesaplanmıştır. Toplam sayılar Grafik 7 ve Grafik 8'de gösterilmiştir.

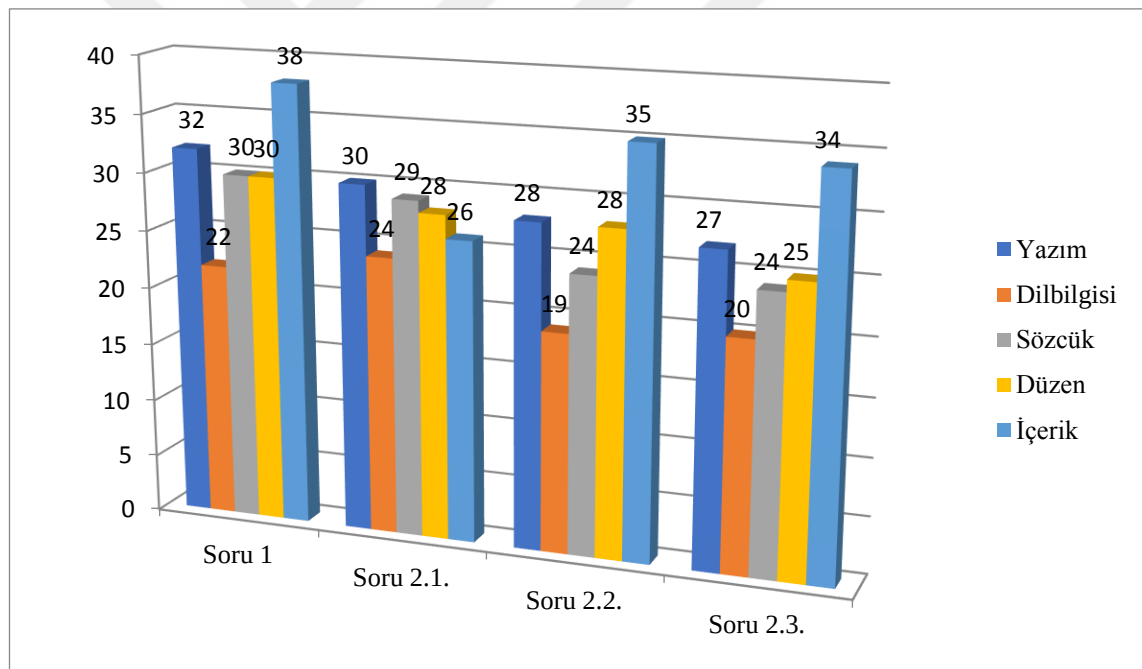
Grafik 7. Öntestte yazma sorularına ölçütlere uygun şekilde cevap veren öğrenen sayıları

Grafik 7 incelendiğinde, öntestte formun yazma bölümündeki ilk soruya 34 öğrenenin içerik ölçütüne göre, 28 öğrenenin ise yazı düzeni ölçütüne göre uygun şekilde yazdığı anlaşılmaktadır. Öyküde merakın arttığı önemli kısımlardan biri olan “Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çıtırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.” paragrafı verilerek ilk soru oluşturulmuştur. İlk soruyu dil bilgisi ölçütüne uygun şekilde cevaplayan öğrenen sayısının diğer ölçütlere uygun şekilde yazan kişi sayısı ile kıyaslandığında daha az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu açıdan, cümle tamamlama sorusunu içeren ve öğrenenlerin yaratıcılığını test eden ilk sorunun dil bilgisi açısından daha az öğrenen tarafından doğru cevaplandığı görülmektedir.

Yazma bölümünün ikinci sorusu olan öykü özetleme kısmındaki öykünün giriş bölümünü özetleyen öğrenen sayısı incelendiğinde ilk soruda olduğu gibi bu kısımda da içerik ölçütüne uygun şekilde yazı yazan öğrenen sayısının diğer ölçütlere kıyasla daha fazla olduğu fark edilmektedir. İlk sorunun cevaplanma sayısında olduğu gibi bu soruda da içerik dışındaki diğer ölçütlere uygun şekilde yazı yazan öğrenen sayısının az olduğu anlaşılmaktadır. İkinci yazma sorusunun ikinci alt bölümü olan öykünün gelişme

bölümünün özetlenmesi sorusunu daha önceki sorularda olduğu gibi diğer ölçütlere kıyasla içerik ölçütüne uygun şekilde yazan öğrenen sayısının daha çok olduğu gözlenmektedir. Bu kısımda da az sayıda öğrenenin dil bilgisi ölçütüne uygun şekilde yazı yazdığı sonucuna ulaşılmaktadır. İkinci yazma sorusunun üçüncü alt sorusu olan sonuç bölümü özetleme kısmında diğer ölçütlere kıyasla önceki soruya yakın sayıda öğrenen tarafından içerik ölçütüne uygun şekilde cevap yazıldığı anlaşılmaktadır. Daha önceki sorulara yazılan cevaplarda olduğu gibi bu kısımda da dil bilgisi ölçütüne uygun şekilde yazan öğrenen sayısının az olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, üç kısımdan oluşan özetleme sorusunun diğer ölçütlere kıyasla içerik yönünden daha uygun şekilde yanıtladığı fark edilmektedir.

Grafik 8. Sonteste yazma sorularına ölçütlere uygun şekilde cevap veren öğrenen sayıları



Yazma bölümünün sontest uygulama sonuçları değerlendirildiğinde, Grafik 8’de ilk soruya içerik, sözcük bilgisi ve yazım ve noktalama ölçütlerine uygun şekilde cevap yazan öğrenen sayısının önteste kıyasla artmış olduğu görülmektedir. Ayrıca yazı düzeni açısından önteste göre uygun şekilde cevap yazan öğrenen sayısının daha fazla olduğu da anlaşılmaktadır. İkinci sorununun ilk alt sorusuna tüm ölçütlere uygun şekilde cevap veren öğrenen sayılarında artış olduğu gözlenmektedir. Bu artış öykülerle yapılan ders içi

uygulama sonrasında daha fazla öğrenenin yazma becerisinin ilerlediğini göstermektedir. İkinci sorunun ikinci kısmına ölçütlere uygun şekilde cevap yazan öğrenen sayısında da artışın olduğu görülmektedir. İkinci sorusunun son kısmı incelendiğinde ise ölçütlere uygun şekilde cevaplama sayısında artış olduğu anlaşılmaktadır.

Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu'nun okuma ve yazma bölümleri ile ilgili başarı oranları ve öğrenen sayılarını gösteren yukarıdaki tüm grafikler değerlendirildiğinde, her iki bölümdeki soruların doğru cevaplanma oranlarında önteste oranla sonteste daha fazla artış olduğu görülmektedir. Okuma bölümündeki soruların doğru cevaplanma oranındaki artış öğrenenlerin uygulama sonrasında okuduğunu anlama becerilerinde daha çok ilerleme olduğunu gösterirken, yazma bölümü sorularına araştırmacı tarafından geliştirilen puanlama anahtarındaki ölçütlere göre uygun şekilde cevap veren öğrenen sayısının sonteste artması öykü ile gerçekleştirilen sınıf içi okuma ve yazma etkinliklerinin yazma becerisinin gelişimi açısından olumlu etki yarattığını göstermektedir.

5.3. TARTIŞMA

Çalışmanın deneysel süreci sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, denel işlem sonrasında deney grubu puanları ile kontrol grubu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunda öğretim malzemesi olarak dört farklı öykü ile yürütülen sınıf içi uygulamalar sonrasında grubun okuma ve yazma becerisi düzeyinde ilerleme görülürken (bk. Tablo 14, Tablo 15, Tablo 17, Tablo 18), sınıf içi uygulamalarda öykü kullanılmadan ders müfredatına ve ders kitabına dayalı olarak uygulamaların yürütüldüğü kontrol grubunda bu iki beceri düzeyinde ilerleme olmadığı anlaşılmıştır (bk. Tablo 20, Tablo 21, Tablo 23, Tablo 24).

Analiz sonuçlarından elde edilen bulgular ile yabancı dil öğretiminde öykünün öğrenenlerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığını gösteren çalışmalarda elde edilen bulgular karşılaştırılarak incelenmiştir. Pourkalhor ve Kohan (2013) çalışmasında deneysel yöntem kullanarak öykü yoluyla deney grubu öğrenenlerinin okuma becerisinde ilerleme olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Yeasmin ve diğerleri (2011) öykü

ile sınıf içi uygulamalar yapmış ve öğrenenlerin dil becerilerinde ilerleme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dikici çalışmasında (2013) belli bir süre boyunca öğrenenlere farklı öyküler okutulduğunu ve öğrenenler tarafından yanıtlanan anket ve görüşme sonuçlarına göre, öğrenenlerin okuma becerisinde gelişim görüldüğü ifade etmiştir. Vural'ın (2013) çalışmasında, deney grubunda bulunan öğrenenlerin öyküler yardımıyla dil becerilerinde gelişim olduğu belirtilmiştir. Kharaghani'nin (2013) çalışmasında deney grubundaki öğrenenlerin okuma becerisinin gelişim gösterdiği anlaşılmıştır.

Yabancı dil öğretiminde özgün öykünün dil becerilerine katkısına dair yapılan deneysel çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da farklı öykülerle sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilen deney grubu öğrenenlerinin okuma ve yazma becerisi düzeyinde artış görülmüştür. Öntest-sontest okuma ve yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır (bk. Tablo 10, Tablo 12). Bu sonuca göre, öğretim aracı olarak farklı öykülerin kullanıldığı deney grubu öğrenenleri sontestte okuduğunu anlama ve yazma puanlarını artırarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf içi uygulamalarda öğretim aracı olarak öykünün kullanılmadığı kontrol grubu öğrenenlerinin okuma ve yazma öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla, deney grubunda yürütülen deneysel işlem tamamlandığında, kontrol grubu öğrenenlerinin okuma ve yazma beceri düzeylerinde artış görülmemiştir. Bu gruptaki öğrenenler belirtilen beceri alanlarında ilerleme göstermemiştir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf içi etkinliklerde öğretim malzemesi olarak farklı öyküler kullanıldığında bu malzemelerin kullanılmadığı sınıf içi etkinliklere göre daha etkili ve verimli olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykülerin özgün şekli kullanıldığında deney grubu öğrenenlerinin okuma ve yazma becerisi düzeyinde kontrol grubundaki öğrenenlerin beceri düzeyi ile kıyaslandığında fark olduğu hipotezi doğrulanmıştır. Böylece, farklı dillerin öğretiminde katkılar sağladığı ifade edilen öykünün YDTÖ'de de temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya konmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken öğrenenlerin günümüz küresel toplumunda ve yeni sosyal çevrelerinde sosyal ilişkiler kurabilmeleri ve yabancı dili doğru ve anlamlı bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Türkiye’deki birçok yüksek öğretim kurumunda bu hedefi gerçekleştirme amacı güden ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yürütüldüğü TÖMER’ler, farklı ülkelerden gelip ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyinde eğitim ve öğretim hayatlarına devam etme isteği olan ve farklı nedenlerle ülkemizde yaşama ve iletişim kurma durumunda olan öğrenenlerin tercih ettiği önemli dil öğretim merkezleridir. Uluslararası ilişkilerin günden güne artmakta olduğu çağımızda Türkçeyi öğretmek için açılan bu öğretim merkezleri öğrenenlerin Türkçeyi dört temel dil becerisi düzeyinde geliştirebilmesine yardımcı olmaktadır.

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yürütüldüğü TÖMER’lerde ders kitabına ek olarak kullanılabilecek öğretim malzemesi eksikliği göz önünde bulundurularak, AOÖÇ (2013) doğrultusunda Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki kişilerin okuma ve yazma kazanımları incelenmiştir. Bu doğrultuda, bu öğrenenlerin okuma ve yazma becerisini geliştirmek amacıyla sınıf ortamında öğretim malzemesi olarak dört farklı öykü kullanılmış ve bu ek malzemenin öğrenenlerin söz konusu becerilerinin gelişimine katkısına yönelik deneysel bir araştırma yapılmıştır. Çalışma için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve YDTÖ alanında ek öğretim malzemesi olarak özgün öykü yardımıyla uygulamalı çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada TÖMER B2 düzeyindeki deney grubu ve kontrol grubu öğrenenlerinin araştırmacı tarafından geliştirilen *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu*’na öykü ile gerçekleştirilen sınıf içi uygulama öncesi ve sonrasında cevap vermeleri istenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem doğrultusunda öntest-sontest şeklinde yürütülen araştırma çalışmalarının verileri istatistiksel olarak test edilmiş ve öğrenenlerin okuma ve yazma becerisi gelişimine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, çalışma ile öğreticilerin ek malzeme olarak öykü kullanmak istediklerinde dikkat etmeleri gereken ölçütleri içeren, araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir *Öykü Seçim Formu* da sunulmuştur.

Çalışmada B2 düzeyindeki öğrenenler için yürütülen sınıf içi uygulamalarda öykünün özgün şeklinin kullanılmasıyla çeşitli katkılar sağlanabileceği savunulmuştur. Bu bağlamda, temel dil beceri düzeylerini ilerleme kaydederek bağımsız dil kullanımı olarak nitelendirilen B2 düzeyindeki öğrenenlerin Türk Edebiyatı'ndan çeşitli öyküler yardımıyla dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama gibi birçok bilgi alanında okuma ve yazma temelinde girdi elde edebileceği öngörülmüş ve yapılan ders içi uygulamalar sonucunda elde edilen veriler ve bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuçlar

1. Okuma ve yazma beceri düzeyi açısından deney ve kontrol gruplarının öykü ile yapılan uygulama öncesindeki ve sonrasındaki sonuçlar kıyaslandığında, öntest verileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamışken, sontest verileri arasında her iki beceri ayrı ayrı incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlılık bulunmuştur. Bu durum, deney gruplarında öykü ile gerçekleştirilen öğretimin öğrenenlerin okuma ve yazma becerisi gelişimini olumlu yönde etkilediğinin göstergesidir.
2. Dört farklı öyküyle ders içi etkinlikler yapılan deney gruplarının kendi içindeki öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, öntest-sontest okuma ve yazma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, kontrol gruplarının kendi içindeki öntest ve sontest okuma ve yazma puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, deney grubunda müfredata ve ders kitabına dayalı öğretim faaliyetlerine ek olarak öykü ile gerçekleştirilen, etkinliklerin okuma ve yazma becerisi gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucunu göstermiştir.
3. Deney grubundaki öğrenenlerin çoktan seçmeli okuma sorularına doğru cevap verme oranları incelendiğinde “Öyküdeki baş kişi kimdir?”, “Öykünün sonunda sırasıyla ne oluyor?”, “Öyküde geçen ‘katıla katıla gülmek’ deyimini ne anlama gelmektedir?”, “Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülürdü. cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?”, “Öyküde geçen ‘üstüne ölü toprağı serpmek’ sözünüyle anlatılmak istenen nedir?”, “Bu avucunun içinden bir ipekli mendil su gibi

fişkirdi” cümlesindeki altı çizili sözcükler ile anlatılmak istenen nedir?”, “Efendim, hapishanede yatsın akıllansın. cümlesindeki altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?” sorularının doğru cevaplanma oranının sontestte artmadığı anlaşılmıştır. Sontestte cevaplanma oranındaki artış olmayan bu yedi sorudan ikisi hatırlama düzeyindeki soruları içerirken, beş soru sözcük anlamı ile ilgili bilgi düzeyindeki soruları içermektedir. Bu durum öğrenenlerin yeni sözcüklerin anlamını cümle içindeki kullanımına göre tahmin etmede zorlandığını göstermiştir. Bu yedi madde dışında kalan diğer on üç okuma sorusunun doğru cevaplanma oranının sontestte artış gösterdiği anlaşılmıştır. Soruları yanlış cevaplama oranları incelendiğinde, “Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülürdü. cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?”, “Öyküde geçen ‘üstüne ölü toprağı serpmek’ sözüyle anlatılmak istenen nedir?”, “Bu avucunun içinden bir ipekli mendil su gibi fişkirdi” cümlesindeki altı çizili sözcükler ile anlatılmak istenen nedir?” ve “Efendim, hapishanede yatsın akıllansın.’ cümlesindeki altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?” soruları dışında kalan on altı sorunun yanlış cevaplanma oranında önteste kıyasla sontestte düşüş olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrenenlerin sontestte soruları daha anlayarak cevapladığını göstermiştir. Yanlış cevaplanma oranı sontestte yükselen bu dört maddenin sözcük anlam ile ilgili soruları içerdiği fark edilmiştir. Bu durum B2 düzeyindeki öğrenenlerin bazılarının yeni sözcüklerin anlamını cümle ya da bağlam içinde tahmin ederken zorlandığının göstergesidir.

4. Deney grubundaki öğrenenlerin açık uçlu yazma sorularına verdiği cevaplar incelendiğinde, yazma sorularına içerik ölçütüne uygun şekilde cevap veren öğrenen sayısının dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazı düzeni ölçütleri açısından daha çok olduğu görülmüştür. Bu sorulara sontestte verilen yanıtlar dikkate alındığında, öğrenen sayısında içerik ölçütüne ek olarak, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama, yazı düzeni ölçütleri açısından da artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğrenen sayısının dil bilgisi ölçütü açısından önteste kıyasla artış gösterdiği ancak bu artışın diğer ölçütlere göre daha az olduğu fark edilmiştir. Bu durum öğrenenlerin dil bilgisi açısından daha çok pratik yapması gerektiğini düşündürmektedir.

5. Grupların öntest ve sontest okuma ve yazma sonuçları dikkate alındığında, okuma becerisi gelişimi açısından deney grubundaki öğrenenlerin ilerleme gösterdiği anlaşılmıştır. Öğrenenlerin yanlış cevapladığı okuma sorularının daha çok sözcük anlamı ile ilgili olduğu ve hatırlama düzeyindeki soruların doğru yanıtlanabildiği görülmüştür. Yazma becerisi gelişimi açısından bakıldığında, öğrenenlerin özellikle ilk yazma sorusundaki cümlelerin devamını yazma kısmına cevap yazdıkları, özetleme yaparken zorluk yaşadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrenenlerin kendi fikirleriyle yazma çalışmalarına katılmaktan daha çok zevk aldığı sonucunu doğrulamaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada yazınsal türlerden biri olan öykünün, özgün şekliyle B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayabileceği savunulmuştur. Bu doğrultuda, ders içi uygulamalarda kullanılacak öyküler araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan *Öykü Seçim Formu*'ndaki ölçütlere göre seçilmiş ve deney ve kontrol grupları ile yapılan öntest sonrasında, deney grubunda ders içi okuma ve yazma temelli etkinliklerde kullanılmıştır. Öntest ve sontest sonuçları test edilerek sınıf ortamında ek bir öğretim malzemesi olarak kullanılan özgün öykünün okuma ve yazma becerisi geliştirmede kullanılabileceği istatistiksel analiz sonuçları ile kanıtlanmıştır. Çalışmanın istatistiksel analizleri sonucunda varılacak sonuç şu şekilde özetlenebilir: Türk Edebiyatı'nın önemli yazınsal türlerinden biri olan öykü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün şekilde bir öğretim malzemesi olarak kullanıldığında, B2 düzeyindeki öğrenenlerin okuma ve yazma becerisi gelişimine katkı sağlanabilmektedir. Öğretim ortamında sağlanan bu katkının, okul dışında da öğrenen tarafından bireysel olarak okunabilen bu öğretim malzemeleri ile sürdürülebileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Yabancı dil öğrenen kişilerin genel olarak dil becerilerini geliştirmek, özelde ise hedef dildeki iletişim becerilerini geliştirerek iletişim kurabilmelerini sağlamak amacıyla TÖMER'lerde çalışmakta olan öğretmenler sınıf ortamında çeşitli öğretim malzemeleri kullanmaktadır. Bu malzemelerin başında yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış ders kitapları gelmektedir. Öğreticilerin Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarını ders kitabına ek olarak öğrenenlerin anlama ve anlatma, başka bir deyişle üretici ve pasif becerilerini geliştirebilmesine yardımcı olabilecek ek öğretim araçları ile

zenginleştirilebileceği açıktır. Ancak, öğretmenlerin belli ders müfredatına ve ders kitabına göre öğretimi yürütme zorunluluğu ve bu tür ek öğretim malzemelerinin ve ilgili etkinliklerin önceden hazırlanma gerekliliği nedeniyle öğrenenler sınıf ortamında geleneksel öğretim yöntemleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, öğretimin tekdüze olmasına ve öğrenenlerin sıkılmasına sebep olmaktadır.

Dersi tekdüzelikten kurtarmak ve öğrenenlerin derse daha aktif bir şekilde katılmasını sağlamak için öğretmenlerin ders içi etkinlikleri çeşitli ek öğretim araçları ile zenginleştirilmesi öğrenenler açısından çeşitli faydalar sağlayacaktır. Bu katkılar yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yeri olmayan ya da çok az yeri olan ve Gazi Üniversitesi TÖMER'in *Yabancılar için Türkçe* (B2-Orta Düzey) ve Yunus Emre Enstitüsü'nün *Yedi İklim Türkçe* (B2) ders kitaplarında olduğu gibi sadeleştirilmiş ya da özet şekli bulunan yazınsal türlerin özgün şekilde ek malzeme olarak kullanılması ile sağlanabilecektir. Yazınsal türler arasında kısa oluşuyla sınırlı bir süre içerisinde yürütülen ders içi etkinliklere oldukça uygun öğretim malzemeleri olarak görülen yazınsal türler öykülerdir. Bu ek öğretim malzemeleri sayesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin dört dil becerisinin gelişimi de desteklenebilir. Nitekim sınıf ortamında öyküler aracılığıyla öğrenenlerin kurmaca metnin kurgu orijinallliğini tatmasına imkân tanınabilir ve öğretim daha eğlenceli hale getirilebilir. Dolayısıyla, farklı öykülerle karşılaşan öğrenenlerin dil becerisi özelde okuma ve yazma becerisi geliştirilebilir. Çalışmada yürütülen denel işlem, deneysel uygulama sonucunda elde edilen verileri ve bulgular göz önünde bulundurularak araştırma sonuçları, öyküler ve ileride yapılabilecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

A. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

1. YDTÖ'de öykülerin ders malzemesi olarak özgün şekilde kullanımının okuma ve yazma becerisi gelişimi açısından katkı sağlayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Okuma derslerinde okunan metnin anlaşılabilmesi, hedef dilde özetlenebilmesi amaçlanmalı, öğrenenlerin hedef dilde özgün metnin özetini yazabilme becerisinin gelişimi hususuna önem verilmelidir.

3. Okunan öykü metninin sonuç kısmında yer alan en dikkat çekici cümlelerin öğrenenler tarafından tamamlanması istenerek öğrenenlerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunulmalıdır.
4. Öğrenenlerin okunan öyküdeki kişi davranışları ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini fark etmesi sağlanmalı, yorumlama ve çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olunmalıdır.
5. Öğrenenlerin kolayca ulaşabilmesi için sınıf ortamında bir öykü kitaplığı oluşturulmalı, öğrenenlerin farklı türdeki öyküleri okuyarak okuma ve yazma becerisi gelişimi için girdi elde etmesine olanak tanınmalıdır.

B. Öğretim Malzemesi Olarak Kullanılan Öyküye İlişkin Öneriler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yürütüldüğü sınıf ortamında kullanılması düşünülen öyküler daha çok öğrenenlerin eylemleri zihninde canlandırabilmesine imkân tanıyan olay öyküsü türünde olmalıdır. Bu öykü türünün dışında anlaşılır, akıcı bir dille yazılmış durum öykülerine de yer verilerek öğrenenlerin yabancı dilde yazılmış farklı türdeki öyküler ile karşılaşması da sağlanabilir.
2. Hedef dilin gerçek yaşam modellerini sunan öyküler seçilmeli ve öğrenenlerin sık kullanılan deyimler ve söz kalıplarını fark ederek bu ifadeleri anlamasına ve günlük yaşamda kullanabilmesine yardımcı olunmalıdır.
3. Olayların çözümlendiği sonuç bölümüne kadar öğreneni meraklandıran unsurlara sahip olan öyküler tercih edilmeli ve öğrenenlerin yaratıcı yazma becerisi de bu unsurlar yardımıyla geliştirilmelidir.
4. Giriş (serim), gelişme (düğüm) ve sonuç (çözüm) bölümleri mevcut olan öyküler seçilmeli ve öğrenenlerin bu üç bölümü ayırt edebilmesi sağlanarak anlama ve yazma becerisi gelişimleri desteklenmelidir.
5. Teklifsiz dil örneklerini içeren, Türkçenin ağız özelliklerini yansıtan ve kullanımdan kalkan sözcükler içeren öykü kitapları ve öyküler sınıf ortamına getirilmemeli, öğrenenlerin Türkçenin doğru şeklini yansıtan öykülerle karşı karşıya gelmesi sağlanmalıdır.

6. Akıcı bir anlatımla yazılmamış, karşılıklı konuşmaları barındırmayan, olaylar, öykü bölümleri ve öykü unsurlarının belirgin olmadığı ve sayfa sayısı açısından uzun olan öyküler öğrenenlere sıkıcı geleceğinden bu tür öyküler sınıf ortamında öğretim amaçlı kullanılmamalıdır.
7. Çalışmada seçim ölçütleri doğrultusunda belirlenen öykülerin farklı yüksek öğretim kurumlarındaki TÖMER’lerde, B2 düzeyindeki öğrenenlere de okutulabileceği düşünülmektedir.
8. Öntest-sontestte okutulan *İpekli Mendil* adlı öyküye göre hazırlanan *Okuduğunu Anlama ve Yazma Formu*, farklı öykülerin yapısal özelliklerinden yararlanılarak farklı şekilde geliştirilebilir.
9. Araştırmacı tarafından sınıf içi etkinliklerde kullanılan öyküler öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde öğretmenler tarafından sınıf ortamında kullanılabilir.
10. Bu çalışmada farklı öyküler ile yapılan ders içi uygulamalar için etkinlik planları ve çalışma kağıtları mevcuttur. Özgün öykülerin kullanımı düşünüldüğünde öğretmenler tarafından bu planlar ve etkinlik kağıtlarından yararlanılabilir. Bu sayede öğretmenlerin ders öncesinde hazırlık yapma gereksinimi giderilebilir.
11. Araştırmacı tarafından okunan ve seçim formu doğrultusunda incelenen öykü kitaplarından Esendal’ın *Mendil Altında* (2017) adlı kitabındaki *Hayat Ne Tatlı* adlı öykü, aynı yazarın *İhtiyar Çilingir* (2015) adlı kitabındaki aynı başlığa sahip olan öykü, *Ömer Seyfettin Bütün Eserleri 5* (2014) adlı öykü kitabındaki *Yeni Bir Hediye* adlı öykü, Abasıyanık’ın *Mahalle Kahvesi* (2012c) ve *Semaver* (2012b) adlı kitaplarındaki aynı başlıklara sahip olan öyküler, *Seçme Hikayeler* (2012d) adlı kitaptaki Abasıyanık’ın *Hişt Hişt* adlı öyküsü, Melisa Kesmez’in *Bazen Bahar* (2015) adlı öykü kitabındaki öyküler, *Tanzimattan Günümüze Türk Öykü Antolojisi* (1994) adlı kitapta yer alan Yaşar Kemal’in *Kalemler* adlı öyküsü, Adalet Ağaoğlu’nun *Savun Sevdam Sen Savun* adlı öyküsü, Nezihe Meriç’in *Gül Yaprığının Pembe Sesi* adlı öyküsü ve Oğuz Atay (1984)’ın *Korkuyu Beklerken* adlı kitabındaki *Unutulan* adlı öykü özgün şekliyle sınıf dışında okunmaları için TÖMER’lerde çalışan öğretmenler tarafından öğrenenlere verilebilir. Böylece, öğrenenlerde hedef dilde okuma zevki ve isteği sağlanırken, okuma ve yazma becerisi gelişimine de katkı sağlanabilir.

12. Öğrenenlerin B2 düzeyinden daha önce öğrendiği belirli geçmiş zaman konusunun kalıcılığının sağlanması hususunda öntest ve sontestte kullanılan *İpekli Mendil* adlı öykünün kullanılabilecek bir öğretim malzemesi olduğu düşünülmektedir.

C. İlgili Çalışmalara İlişkin Öneriler

1. B2 dil yeterlik düzeyindeki öğrenenlerin çok sayıda farklı öyküler ile karşılaşması sağlanarak, okuma ve yazma becerisi gelişimi test edilmelidir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü ile sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamaların öğrenenlerin beceri gelişimi açısından olumlu yönde etkiye sahip olduğu gerçeği, konuşma ve dinleme becerisi gelişimine katkı sağlamak için söz konusu becerilerin temelinde yapılacak uygulamalı çalışmalar ile desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Absullah, T ve Azma Abu Bakar, N. (2011). A Study on Second Language Learners' Perception of Using Short Story in Learning English. *Journal of Science & Mathematics Education* (unpublished), 1-8. Erişim adresi: <http://eprints.utm.my/id/eprint/11947/>
- Aksoy, B. (2006). *A Comparative Study of Teaching Vocabulary in and out of Context at School of Foreign Languages at Selçuk University*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2016). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları
- Al-Jamal, D. ve Al-Hawamleh, M. & Al-Jamal, G. (2013). An Assessment of Reading Comprehension Practice in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9 (3), 335-344. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/306323756>
- Allen, M. J. (2008). Developing and Using Rubrics for Assessing Grading and Improving Student Learning. *SACS-COC Summer Institute*, 1-16. Erişim adresi: <http://ira.aua.am/files/2012/04/Developingand-Using-Rubrics-for-Assessing>.
- Andaç, F. (2014). *Öykü Yazmak Hikâye Anlatmak*. İstanbul: Ceres Yayınları.
- Anderson, H. ve Styles, M. (2000). *Teaching Through Texts*, London: Routledge.
- Anderson, J. C. (1990). Testing Reading Comprehension Skills. *Reading in a Foreign Language*, 6 (2), 425-438. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ423144>
- Arak, H. (2013). Y. Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri*. (s.1-15). Eğitim Kitabevi.
- Arıkan, R. (2017). *Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Arslandoğlu, İ. (2016). *Bilimsel Yöntem ve Araştırma Teknikleri Ders Notları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aşçı, Yasemin. (2019). [Çalışma kâğıtları, Fotoğraflar]. Türkiye.
- Atılğan, H. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Hakan Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.259-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- August, D. ve Shanahan, T., (2008), *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners*, NY: Routledge.
- Axford, B., Harders, P. ve Wise, F. (2009), *Scaffolding Literacy*, Australia: Acer Press.

- Aydın, B. (2017). Davranışların Ölçülmesi, Çoktan Seçmeli Sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.103-228). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babae, R. ve Wan Yahya, R. B. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7 (4), 80-85. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2016). *Yedi İklim Türkçe (B2)*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Barkaoui, K. (2007). Teaching Writing to Second Language Learners: Insights from Theory and Research. *TESL Reporter*, 40 (1), 35-48. Erişim adresi: <http://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html>
- Barkhuizen, G., Benson, P. ve Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*, NY: Routledge.
- Bates, H.E. (1972). *Yazınsal Bir Tür Olarak Kısa Öykü*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bearne, E. ve Wolstencroft, H. (2007), *Visual Approaches to Teaching Writing*, Geat Britian: Paul Chapman Publishing.
- Bernhardt, E. B., (2011), *Understanding Advanced Second-Language Reading*, NY: Routledge.
- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories: Evolution, Cognition and Fiction*. USA: Harvard University Press.
- Bölükbaş, F., Aslan, F. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.). (2015). *İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (B2)*. (2015). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Britsch, B. M. ve Dennison- Tansey, A. (1995). *One Voice: Using Music and Stories in the Classroom*. USA: Teacher Ideas Press.
- Brophy, T. S. Writing Effective Rubrics. *Institutional Assessment Continuous Quality Enhancement Series*, 1-9. Erişim adresi: http://web.cse.ohiostate.edu/~soundarajan.1/abet/writing_effective_rubrics_guide_v2
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz Yumuşak, F. (2012). Kısa Kısa (Küçürek) Öykünün Tanımı, İmkanları ve Sorunları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (1), s. 287-294. Erişim adresi: http://www.academia.edu/21466008/kisa_kisa_kucurek_oykunun_tanimi_imkanlari_ve_sorunlari_description_opportunities_and_problems_of_short-short_story
- CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) Syllabus and Assessment Guidelines. (2015). United Kingdom: Cambridge, 1-20. Erişim adresi: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/21816-celta-syllbus>
- Cemiloğlu, M. (2015). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi.
- Cook, V. ve Bassetti, B., (2005), *Second Language Writing Systems*. Great Britian: Cromwell Press.
- Çakır, C. (2004). Anlamlın Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökanlambilim ve Artanlambilim. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 245-255. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77303>
- Çakır, H. (2002). *Öykü Sanatı*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çetin, M., Yiğit, M. ve Karlı, E. (2011). Dilde Anlam ve Bağlam. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, 5-7 Mayıs 2011, Saraybosna, Bildiriler içinde* (s.1368-1372). Erişim adresi: http://eprints.ibu.ba/688/1/FLTAL%202011%20Proceed%C4%B1ngs%20Book_1_p1368-p1372.pdf
- Dancygier, B. (2012). *The Language of Stories: A Cognitive Approach*. UK: Cambridge University Press.
- Demir, F. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı: B2 Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (12), 343-357. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000330/0>
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikici, İ. Z. (2013). Using Short Stories in English Language Teaching at Upper-Intermediate Level. *Kepzes Es Gyakorlat*. 1 (4), 85-95. Erişim adresi: http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/79391180
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. (2013). Frankfurt/Main, Almanya: Tele GmbH. Doi: 978-3-86375-083-1
- Doğan, G., Yıldız, F. U., Çetin, B., Kölecı, E. O., Oryaşın, U., Atak, A. ve diğlerleri. (2015). *İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (B2)*. İstanbul: Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM, Papatya Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafik Yayınları.
- Elhabiri, H. (2012-2013). *Teaching the Writing Skills Through Literary Texts*. Master Thesis, University of Tlemcen, People's Democratic Republic of Algeria.
- Erden, A. (2010). Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Erişek, Ö. ve Yücel, F. (2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 63-75. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr.download/article-file/112938>
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of Using Short Stories in the EFL Context. *Asian EFL Journal*, 8, 1-13. Erişim adresi: http://www.asian-efl-journal.com/pta_nov_ore.pdf
- Ferris, D. (2003), *Response to Student Writing*. London: Lawrene Erlbaum Associates.
- Field, K. (2000). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Gargiulo, T.L. (2007). Using Story-Based Activities to Develop Breakthrough Communication Skills. US: John Wiley & Sons Inc.
- Ghasemi, P. (2011). Teaching the Short Story to Improve L2 Reading and Writing Skills: Approaches and Strategies. *International Journal of Arts & Sciences*, 4 (18), 265-273. http://www.openaccesslibrary.org/images/0418_Parvin_Ghasemi.
- Ghasemi, P. & Hajizadeh, R. (2011). Teaching L2 Reading Comprehension Through Short Story. *International Conference on Languages, Literature and Linguistics*, (26), 69-73. <http://www.ipedr.com/vol26/15-ICLLL%202011-L00032.pdf>

- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebi Ürünlerden Yararlanma. *TUBAR*, XXVII, 341-369. Erişim adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_turkce_ogretimi_cok_uyaranli_ogrenme.pdf
- Grabe, W., (2009), *Reading in a Second Language*, USA: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). Teaching and Testing Reading. Micheal H. Long ve Catherine J. Doughty (Ed.), *The Handbook of Language Teaching* içinde (s.441-462). UK: Blackwell Publishing.
- Güler, N. ve Taşdelen Teker, G. (2015). Açık Uçlu Maddelerde Farklı Yaklaşımlarla Elde edilen Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (1), 12-24. Doi: 10.21031/epod.63041
- Gümüş, S. (2014). *Okumak ve Yazmak*, İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), s.1-12. Erişim adresi: <http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14879>
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harmer, J., (2004), *How to Teach Writing*, Malaysia: Pearson Longman.
- Hedge, T. (2005), *Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. ve Fotos, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 53-66. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/downloadarticle-file/104660>
- Hyland, K., (2003), *Second Language Writing*. NY: Cambridge University Press.
- Ioannou-Georgiou, S. & Ramirez Verdugo, M. D. (2011). S. Ioannou-Georgiou ve P. Pavlou. (Ed.). Stories as a Tool for Teaching and Learning in CLIL. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, 2-18. Doi: 978-9963-9058-1-2
- Kabahasanoğlu, V. (2002). *Çağdaş Türk Edebiyatı*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- [Kaşığı Kitabı, Resim]. Erişim adresi: <http://www.tufeyli.com/kasagi-dadaruh-kuspalazi-vicdan-azabi/>
- [Kaşığı Kitabı, Resim]. Erişim adresi: <https://www.bilgikirliligi.net/2015/12/omer-seyfettin-kasag-kitap-ksa-ozeti.html>
- [Kaşığı Kitabı, Resim]. Erişim adresi: <http://edebice.net/2015/05/21/kasagi-omer-seyfettin/>
- [Kaşığı Kitabı, Resim]. Erişim adresi: <https://beyzamentes.wordpress.com/2013/09/05/kasagi/>
- Kavaliauskiene, G. ve Kaminskiene, L. (2009). Proficiency in Reading, Writing and Translation Skills: ESP Aspect. *Vertimo Studijos*, (2), 171-184. Doi: 10.15388/VertStud.2009.10611
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2012). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, K. (2014). *Teaching English Through American Short Stories in Anatolian and Superior High Schools in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Kharaghani, N. (2013). The Effect of Short Stories on Reading Comprehension Ability of Iranian EFL Learners. *Academy Publication*, 6 (7), 865-874. Erişim adresi: http://www.worldconferences.net/proceedings/gse2013/papers_gse2013/230%20Naeemeh%20Kharaghani-2.
- Khatib, M. ve Nasrollahi, A. (2012). Enhancing Reading Comprehension Through Short Stories in Iranian EFL Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (2), 240-246. Doi:10.4304/tpls.2.2.240-246
- Khatib, M. ve Seyyedrezaei, S. H. (2013). Short Story Based Language Teaching (SSBLT): A Literature-based Language Teaching Method. *International Journal of BASIC Sciences & Applied Research*, 2 (2), 153-159. Erişim adresi: <http://docplayer.net/22703099-Short-story-based-language-teaching-ssblt-aliterature-based-language-teaching-method.html>
- Kıran, (E.). A. (2014). Dilbilim, Anlambilim ve Edimbilim. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (6), 719-729. Erişim adresi: <http://www.academia.edu/22374444/dilbi>

lim_anlambilim_ve_edimbilim

- Kıran, (E.). A. ve Kıran, Z. (2011). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating Short Stories in English Language Classes. *Novitas Royal*, 6 (2), 110-125. Erişim Adresi: <https://tr.scribd.com/document/291757604/Incorporating-Short-Stories-in-English-Language-Classes>
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.). (2014). *Yabancılar için Türkçe (B2 Orta Düzey)*. (2014). Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kuta, K. W. (2008), *Reading and Writing to Learn*, London: Greenwood Publishing.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar, G., (1993), *Literature and Language Teaching*, UK: Cambridge University Press.
- Leicester, M. ve Johnson, G. (2004), *Stories for Inclusive Schools*, London: RoutledgeFalmer.
- Leki, I., Cumming, A. ve Silva, T., (2008), *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*, NY: Routledge.
- Luce-Kapler, R., (2004), *Writing with, Through, and Beyond the Text*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.
- Martinez, B. I. (2007). A Story-based Approach to Teaching English-A Classroom Experience. *Encuentro*, 17, 52-56. Erişim adresi: <http://www.encuentrojournal.org/Textos/Illan.pdf>
- McCrimmon, J. M., (1950), *Writing with a Purpose*, USA: Houghton Mifflin.
- Meletli, F. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi Yapılan Sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramı ve Kısa Hikâye Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mercan, Ö. (2018). *Muzaffer İzgü Öykülerindeki Söylem Biçeminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Mert, M. (2016). *SPSS STATA Yatay Kesit Veri Analizi Bilgisayar Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Miller, S. ve Pennycuff, L. (2008). The Power of Story: Using Storytelling to Improve Literacy Learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 36-42. Erişim adresi: <http://wmpeople.wm.edu/asset/index/mxtsch/storytelling>
- Mixon, M. ve Temu, P. (2006). First Road to Learning Language Through Stories. *English Teaching Forum*, 44(2), 14-19. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107934>
- Moon, J. (2010). *Using Story in Higher Education and Professional Development*. USA: Routledge.
- Mueller, E. T. (2003). Story Understanding Through Multi-Representation Model Construction. *IBM Thomas J. Watson Research Center, USA*, 46-53. Erişim adresi: <http://aclweb.org/anthology/W03-0907>
- Olson, J. F., (2001), *Writing Skills Success*, USA: Learning Express.
- Onan, B. (2012). Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure'ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 219-243. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000228/1038000090>
- O'Neill, G. ve Gatelly, L. (2014). Developing Assesment Criteria and Rubrics. UCD Teaching & Learning. Erişim adresi: <http://tinyurl.com/>
- Oymak, R. (2012). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Öz, F. (2011). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, M. (2011). Yabancı Dil Öğretimi İçin Öykü Kullanımı. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3), 2133-2147. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/nwsaedu/issue/19819/212052>
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice*. USA: Routledge.
- Pardede, P. (2011). Using Short Stories to Teach Language Skills. *Journal of English Teaching*, 1(1), 14-27. Erişim adresi: http://www.reseachgate.net/publication/283724743_Using_Short_Stories_to_Teach_Language_Skills
- Pazhakh, A. ve Soltani, R. (2010). The Effect of Extensive Reading on Vocabulary Development in EFL Learners in Dehdasht Language Intitute. *Practice and Theory*

- in Systems of Education*. 5 (4), 387-398. Erişim adresi: <http://eduscience.freeweb.hu/1411PazhakhSoltani>.
- Pettersen Stevens, A. E. (2014). *Short Stories as a Source of Cultural Insight When Teaching English*. Master's Thesis, Hedmark Univeristy College, Hedmark, Norway.
- Pourkalhor, O. ve Kohan, N. (2013). Teaching Reading Comprehension Through Short Stories in Advance Classes. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*. 2 (2), 52-60. Erişim adresi: [http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2\(2\)/AJSSH2013\(2.2-06\)](http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2(2)/AJSSH2013(2.2-06)).
- Randall, M. (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. USA: John Benjamins Publishing.
- Saka, F. Ö. (2014). Short Stories in English Language Teaching. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1 (4), 278-288. Erişim adres: <http://iojet.org/index.php/IOJET/issue/view/7>
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Language Tecahing*, USA: Cambridge University Press.
- Shafizan, S. (2013). Item Analysis of Student Comprehensive Test for Research in Teaching Beginner String Ensemble Using Model Based Teaching among Music Students in Public Universities. *International Journal of Education and Research*. 1 (12), 1-14. Erişim adresi: <http://www.ijern.com/journal/December-2013/28.pdf>
- Shouse, D., Zoglin, R. ve Fenner, S. (2003). *Making Your Message Memorable Communicating Through Stories*. USA: Course Technology.
- Sidekli, S. (2012). Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Hikâye Piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-18. Erişim adresi: www.akademikbakis.org/eskisite/31/04.
- Silva, T. ve Matsuda, P.K. (2000), *On Second Language Writing*, USA: Lawrene Erlbaum Associates.
- Simpson, P. (1997), *Language Through Literature*, USA: Routledge.
- Six Key Strategies for Teachers of English-Language Learners. (2005) Alliance for Excellent Education, Case Study, 1-5. Erişim adresi: <https://all4ed.org/wp-content/uploads/2013/09/SixKeyStrategies.pdf>

- Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (4), 1-11. Erişim adresi: <https://pareonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>
- Styles, M. (2000). *Teaching Through Texts*. London and Newyork: Routledge.
- Süner, R. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin B1 düzeyine Uyralanması: Eskici Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniveristesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Edam, Kuram ve Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*. 11 (2). S.919-940. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/14255961-Yaratitici-yazma-etkinliklerinin-oyku-yazma-becerisi-uzerindeki-etkisi.html>
- Tepeli, Y. ve Ertane Baydar, A. (2013). Yazılı Anlatım Becerisi Kazandırma Çalışmalarında Anlatım Türlerinin Önemi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 50, 319-326. Erişim adresi: http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/805037232_22.pdf
- Thom Thom, N. T. (2008). Using Literary Texts in Language Teaching. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 24, 120-126. Erişim adresi: http://repository.vnu.edu.vn/bitstream/11126/6383/3/TC_02392.
- Thomson, N. (2012). Language Teaching Strategies and Techniques Used to Support Students Learning in a Language other than Their Mother Tounge. *Kongsberg International School*. 1-16. Erişim adresi: <https://www.ibo.org/>
- Tiryaki, E.N. (2013)., Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44. Doi: 10.16916/aded.16018
- Tonga, N. (2008). Hikâye'ye Terminolojik bir Yaklaşım. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3 (1), 371-379. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/13745036-Hikaye-ye-terminolojik-bir-yakasim.html>
- Topçu Tecelli, N. (2008). La Nouvella en Classe de FLE en Turquie, *Synergies Turquie, Fragments de discours sur une langue-culture*, 1, ss.77-84. Erişim adresi: <https://gerflint.fr/Base/Turquie1/turquie1.html>
- Tosun, Y. (2015). *Okuma Yazmanın Neyi Olur*, İstanbul: Çıra Yayınları.

- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük*. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr/>
- Türker, F. (1991). Using 'Literature' in Language Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 299-305. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88357>
- Twenty first (21st) Century Skills Map. (2011). *World Languages*, 1-21. Erişim adresi: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf.
- Urbancova, Z. (2006). *Using Stories in Teaching English*. Bachelor Thesis, Masaryk Univeristy, Brno.
- Uzun, N. E. (Ed.). (2013). *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2-Orta B1)*. (2016). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, D. Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 203-212. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87757>
- Violetta-Irene, K. (2015). The Use of Literature in Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (1), 74-79. Erişim adresi: <http://www.ijiet.org/papers/479-H10011>.
- Vural, H. (2013). Use of Literature to Enhance Motivation in ELT Classes. *Mevlâna International Journal of Education*, 3 (4), 15-23. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908819>.
- Weigle, S.C., (2002), *Assessing Writing*, UK: Cambridge University Press.
- Williams, J.D., (2003). *Preparing to Teach Writing*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yeasmin, N., Azad, A. K. ve Ferdoush, J. (2011). Teaching Language Through Literature: Designing Appropriate Classroom Activities. *ASA University Review*, 5 (2), 283-297. Erişim adresi: <http://asaub.edu.bd/data/asaubreview/v5n2sl21.pdf>
- Yurtseven Üze, F. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Yüksel, H. G. (2004). *Anlatıbilim Kuramı Yoluyla Eleştirel Öykü Okuma Becerisinin Geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zariç, M. (2011). Öyküde Şiirsellik Bağlamında Hüseyin Su Öyküleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 113-135. Erişim adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/mahfuz_zaric_huseyin_su_oykuleri.

Metinlerin Alındığı Öykü Kitapları

- Arslan, V., Tanlak, E. ve Erbay, M. (Yay. Haz.). (2016). *Ömer Seyfettin'in Kaleminden 1*. İstanbul: Kalem Vakfı.
- Bıçakçı, H. (2011). *Ben Tek Siz Hepiniz*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Güntekin, R. N. (2017). *Olağan İşler*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kızılar, R. (Ed.). (2012a). *Sait Faik Abasıyanık Az Şekerli*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kızılar, R. (Ed.). (2012b). *Sait Faik Abasıyanık Semaver*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İncelenen Öykü Kitapları

- Atay, O. (1984). *Korkuyu Beklerken*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Bıçakçı, B. (2003). *Aramızdaki En Kısa Mesafe*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Çeviksoy, O. (2013). *Sana Seni Anlatmak*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eriş, M. Ü. (2012). *Bangır Bangır Ferdi Çalışıyor Evde*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Kesmez, M. (2015). *Bazen Bahar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kızılar, R. (Ed.). (2012c). *Sait Faik Abasıyanık Mahalle Kahvesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kızılar, R. (Ed.). (2012d). *Sait Faik Abasıyanık Seçme Hikayeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kızılar, R. (Ed.). (2012e). *Sait Faik Abasıyanık Son Kuşlar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kutlu, M. (2017). *Uzun Hikâye*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Mungan, M. (2011). *Kırk Oda*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Mungan, M. (2017). *Dokuz Anahtarlı Kırk Oda*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Nayır, Y. N. ve Ercan, E. (Yay. Haz.). (1994). *Tanzimattan Günümüze Türk Öykü Antolojisi*. İstanbul: Varlık.
- Saymaz, İ. (2017). *Çay Güzeli*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Seyfettin, Ö. (2014). *Ömer Seyfettin Bütün Eserleri 5* (8. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sülün, S. (2016). *Karahindiba*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Toptaş, H. A. (2017a). *Gecenin Gecesi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Toptaş, H. A. (2017b). *Ölü Zaman Gezginleri*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Uyguner, M. (Yay. Haz.) (2005). *Memduh Şevket Esendal Gönül Kaçanı Kovalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Uyguner, M. (Yay. Haz.) (2015). *Memduh Şevket Esendal İhtiyar Çilingir*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Uyguner, M. (Yay. Haz.). (2017). *Memduh Şevket Esendal Mendil Altında*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yanık, K. M. (2014). *Uçurtma Mevsimi*. İstanbul: Kapı.

EKLER

EK 1. OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA FORMU

A) OKUMA

“İpekli Mendil” adlı öyküyü okuduktan sonra aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1- Öyküyü kim anlatıyor?

- a) Mendili çalan genç
- b) Fabrikada bekleyen bekçi
- c) Hırsızı yakalayan polis
- d) Fabrikada bekleyen kapıcı

2- Öyküdeki baş kişi kimdir?

- a) Bekçi
- b) Polis
- c) Kapıcı
- d) Hırsız

3- Aşağıdakilerden hangisi hırsızın fiziki özelliklerindendir?

- a) Sarı saçlar- esmer ten
- b) Siyah gözler- kumral ten
- c) Büyük eller- kumral ten
- d) Küçük eller- esmer ten

4- Öyküdeki olaylar ne zaman oluyor?

- a) Akşam- gece
- b) Gece-sabaha karşı
- c) Sabaha karşı-öğle
- d) Öğleden sonra-akşam

5- Aşağıdakilerden hangisi bekçinin hırsıza karşı hissettiği duygulardan biri değildir?

- a) Acıma
- b) Hüzün
- c) Üzüntü
- d) Utanma

6- Aşağıdakilerden hangisi hırsız gencin mendil çalmak istemesinin nedenlerinden biri değildir?

- a) Çarşıdan bir mendil alamaması
- b) Sevdalısının da bir hırsız olması
- c) Parasının olmaması
- d) Sevdalısının bir mendil istemesi

7- Öykünün sonunda hırsız ne yapıyor?

- a) Kaçarken polise yakalanıyor.
- b) Kaçarken bekçiye yakalanıyor.
- c) Pencereden kaçarken yere düşüyor.
- d) Fabrikanın kapısından çıkarken yere düşüyor.

- 8- Öykünün sonunda sırasıyla ne oluyor?
- Bekçi fabrikada uyuyor. / Kapıcı geliyor. / Hırsız yere düşüyor.
 - Bekçi fabrikada uyuyor. / Hırsız mendil çalıp kaçıyor. / Hırsız yere düşüyor.
 - Bekçi fabrikada uyuyor. / Hırsız mendil çalarken yakalanıyor. / Hırsız yere düşüyor.
 - Bekçi fabrikada uyuyor. / Hırsız mendil çalıyor. / Polis geliyor.
- 9- Öyküde geçen “katıla katıla gülmek” deyimini ne anlama gelmektedir?
- Aşırı derecede gülmek
 - Alay ederek gülmek
 - Çok gülmek istemek
 - Ağlarken gülmek
- 10- Öyküde geçen “Hani böyle bir şey âdeti değildi, ama gençlik işte!” cümlesindeki altı çizili sözcük hangi anlamda kullanılmıştır?
- Alışkanlık
 - Ustalık
 - Pişmanlık
 - Huysuzluk
- 11- Öyküde geçen “Ve çapkın beni küçük parmağımdan yaraladı.” cümlesindeki altı çizili sözcüğün anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
- Usta
 - Becerikli
 - Haylaz
 - Efendi
- 12- “Bırakınca azat edilmiş bir kırlangıç gibi fırladı.” cümlesindeki altı çizili sözcükle anlatılmak istenen nedir?
- Alıkoyma
 - Yakalama
 - Özgürlüğünü kısıtlama
 - Serbest bırakma
- 13- “Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülürdü.” cümlesindeki altı çizili sözcükler ne anlama gelmektedir?
- temiz temiz
 - parça parça
 - pırıl pırıl
 - tane tane
- 14- Öyküde geçen “üstüne ölü toprağı serpilmek” sözüyle anlatılmak istenen nedir?
- Hareketsiz, tepkisiz kalmak

- b) Mezardaki gibi nefes alamamak
- c) Uyurken ölmek
- d) Toprağın altında hareket etmek

15- “Bu avucun içinden bir ipekli mendil su gibi fişkırdı.” cümlesindeki altı çizili sözcükler ile anlatılmak istenen nedir?

- a) Su gibi temiz olmak
- b) Su gibi hızla çıkmak
- c) Su gibi akıp gitmek
- d) Su gibi renksiz olmak

16- Öyküde ele alınan konular aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Mutluluk- Sevgi- Pişmanlık
- b) Yoksulluk-Aşk- Hırsızlık
- c) Üzüntü- Umutsuzluk- Aşk
- d) Mutsuzluk- Umutsuzluk- Hırsızlık

17- Öyküde aşağıdakilerden hangisi ile ilgili bilgi yoktur?

- a) Hırsızın nereli olduğu
- b) Hırsızın bir sevdalısının olduğu
- c) Hırsızın ne giyindiği
- d) Hırsızın ceplerinden neler çıktığı

18- Öyküde geçen “Kapının önünden birkaç kişi acele acele geçtiler.” cümlesindeki altı çizili sözcüklerin anlamı nedir?

- a) Yavaş yavaş
- b) Heyecanlı heyecanlı
- c) Yorgun yorgun
- d) Hızlı hızlı

19- “Efendim, hapishanede yatsın akıllansın.” cümlesindeki altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?

- a) Akıl almak
- b) Uslanmak
- c) Umursamak
- d) Bilgi almak

20- Öyküde geçen “mendil” sözcüğü ne demektir?

- a) El, yüz silmek için kullanılan küçük kumaştır.
- b) İçine eşya konulan bir çantadır.
- c) Kafaya takılan bir tür şapkadır.
- d) Yerleri silmek için kullanılan bir kumaştır.

B) YAZMA**1) Siz yazarsınız. Aşağıdaki paragrafın devamını 3 cümle ile yazınız.**

Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çıtırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.

1-.....

.....

2-.....

.....

3-.....

.....

2) Okuduğunuz öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini 2'şer cümle ile özetleyiniz.**Öykünün Giriş Bölümü:**

1-.....

.....

2-.....

.....

Öykünün Gelişme Bölümü:

1-.....

.....

2-.....

.....

Öykünün Sonuç Bölümü:

1-.....

.....

2-.....

.....

EK 2. Deney Grubu Öntest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 1)

B) YAZMA

1) Siz yazar olsaydınız aşağıdaki paragrafın devamını nasıl yazardınız? 3 cümle ile yazınız.

Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çıtırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.

- 1- Onu vuracakken aşağıya indim.....
- 2- Bu çocuğu kurtarmak isterdim ama kapıcılar beni sakadı.....
- 3- Kapıcılar çocuğu götürdü. yere ipekli mendil düştü.....

2) Okuduğunuz öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini 2'şer cümle ile özetleyiniz.

Öykünün Giriş Bölümü:

- 1- Herkes Carabara acele acele gidiyormuş.....
- 2- Ben fabrikada yürüyordum.....

Öykünün Gelişme Bölümü:

- 1- Bir hırsız yakaladım onunla konuştum.....
- 2- Hırsız kaştı.....

Öykünün Sonuç Bölümü:

- 1- Hırsız tekrar girdi ama yere düştü.....
- 2- Hırsız yakalandı.....

EK 3. Deney Grubu Öntest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 2)

B) YAZMA

1) Siz yazar olsaydınız aşağıdaki paragrafın devamını nasıl yazardınız? 3 cümle ile yazınız.

Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çıtırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.

- 1- İnsanlar sevişirken duyulan olay. Nöbetçiler ve bekçiler.
- 2- Hırslı yakalandı ve kılığı kanlanırlar.
- 3- Hırslı kontrol etmek için aşağıdaki kısımlara acele ettim.

2) Okuduğunuz öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini 2'şer cümle ile özetleyiniz.

Öykünün Giriş Bölümü:

- 1- Bekçi fabrikada uyuyor ve kapıcı odasına hırslarla beraler girerler.
- 2- Bu sefer kapıcılar bir saki ile üşenme kucum etti.

Öykünün Gelişme Bölümü:

- 1- Hırslı nereden salıp kısıyor.
- 2-

Öykünün Sonuç Bölümü:

- 1-
- 2-

EK 4. Deney Grubu Sontest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 1)

B) YAZMA

1) Siz yazarsınız. Aşağıdaki paragrafın devamını 3 cümle ile yazınız.

Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çıtırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.

- 1- O sırada aşağıya gelip sesledim: "Yapmayın ya bu zavallı... çocuğa!"
- 2- Kapıcılar bana: "Senin işin değil! Bu yaşta hırsız almak olur mu hiç!" diye beni savdılar.
- 3- Çocuk götürüldü bana bakıyor du. ay. 1. sığından yerde küçük bir şey gözükmüş. onun getiremediği ipekli mendil.

2) Okuduğunuz öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini 2'şer cümle ile özetleyiniz.

Öykünün Giriş Bölümü:

- 1- Bekçi fabrikada bir genç hırsızı yakaladı.
- 2- Bekçi hırsız kapıcı odasına getirip konuştu onunla.

Öykünün Gelişme Bölümü:

- 1- Kapıcı döndü ve hırsız çocuğunu cezalandırdı.
- 2- Hırsız çocuğu kaçırdı.

Öykünün Sonuç Bölümü:

- 1- Çocuk fabrikaya döndü yine hırsızlık yaptı.
- 2- Pencereden kaçarken yere düştü ve yakalandı.

EK 5. Deney Grubu Sontest Yazma Öğrenen Cevapları (TÖMER 2)

B) YAZMA

1) Siz yazarsınız. Aşağıdaki paragrafın devamını 3 cümle ile yazınız.

Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.

1- Hırsız yere düştü ve yaralandı. Elinde bir ipetli merdiven

2- Düşün adam hareket etmedi ve öldü gibi

3- Kapıcı, kenen ambulansa çağırıldı ve hırsızın durumundan bilgi verdi.

2) Okuduğunuz öykünün giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini 2'şer cümle ile özetleyiniz.

Öykünün Giriş Bölümü:

- 1- Bıksı İpet Fabrikasında çalışıyor ve her gün fabrikanın kapısında gelen giden insanlar taray.
- 2- Fabrikada İpet almak için hırsız sürekli girer o yüzden alıktıllı bakması gerekiyor.

Öykünün Gelişme Bölümü:

- 1- Bir gün kapıcı bir hırsız yakaladı ve sasırarak bıksa soru sordu. Sıkta hırsız sok kışık yasında.
- 2- Çocuk sok korktu ve oradan kasmağı etine bağunat düşünce

Öykünün Sonuç Bölümü:

- 1- Bıksı uğurken hırsız kasmağı dısladı ancak ne yasık ki fıcalırken yere düşüp öldü.
- 2- Hırsız okullı değıt ve hırsız yymadan önce etkileri hiç düşünüyordu o yüzden pişmanlık oldu.

EK 6. Ders içi Uygulama Çalışma Kâğıdı Öğrenen Cevapları (TÖMER 1)

Etkinlik 8

Düşünelim, yazalım.

Öyküyü anlatan çocuk yerinde olsaydınız, siz ne yapardınız?

Öyküyü anlatan çocuk yerinde olsaydım,
Söyle yapardım... güzel güzel ota giderdim,
babam gelse... o Tamar doğru söylerdim...
ve her şeyi masul olurdum... çünkü benim
Kardesimin günahı yok, bu sebeple ona iftira
etmezdim... Sonra ceza aldıktan sonra... babama
giderdim... ve onunla... Açık konuşurdum... ve her şeyi ona
Anlatırdım... işte ben Atlar çok seviyordum,
ve Tamar etmeyi çok beğeniyordum... babam galiba
yardım ederdi... ve sonuçta Kardesim hasta olmasaydı...

EK 7. Ders içi Uygulama Çalışma Kâğıdı Öğrenen Cevapları (TÖMER 2)

Alaka: ilgi

Hasislik: Hasis olma durumu (cimrilik)

Teselli: Avunma, avuntu

Ulumak: Ağlar gibi ses çıkarmak

Süprüntü: Toz, çöp

Temin etmek: Sağlamak, elde etmek

Pabuç: Ayakkabı

Etkinlik 7

Yukarıdaki kelimelerin öyküde hangi cümlelerde olduğunu bulalım ve bu kelimelerin altını çizelim. Kelimelerin anlamlarına bakarak tekrar cümleleri okuyalım.

Etkinlik 8

Aşağıdaki soruları cevaplayalım.

1. Öyküdeki kişiler kimlerdir?

Çocuk, Zehra, akrabi, komşu, nemur, üvey ana, Hasan çavuş

2. Öykünün konusu nedir?

Bence Öykünü konuşt. hatıraları önemi.

3. Sizin de ailenizi hatırlatan kişisel eşyalarınız var mı? Varsa nedir?

Benim yok.

4. Öyküyü beğendiniz mi? Neden? Paragraf şeklinde düşüncelerinizi yazınız.

Ben bu öyküyü çok beğendim. Önce çocuğun hikaye bize mesaj verir. Yetimlere çok dikkatli davranışları lazım. Onların hayalleri hiç bir zaman kirlenmemesi. Zaten önder zor bir hayat yaşıyorlar. Sonra, eğer bu çocuklar bir hatırlama varsa onların için bu şeyler çok önemlidir.

EK 8. *İpekli Mendil*

Kızılar, R. (Ed.). (2012b). *Sait Faik Abasıyanık Semaver*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür. s.39-42.

İpekli Mendil

İpek fabrikasının geniş cephesi ayla ışıldadı. Kapının önünden birkaç kişi acele acele geçtiler. Ben isteksiz, nereye gideceği meçhul adımlarla yürürken, kapıcı arkamdan seslendi:

— Nereye?

— Şöyle bir gezineyim, dedim.

— Cambaza gitmiyor musun?

Cevap vermediğimi görünce ilave etti:

— Herkes gidiyor. Bursa'ya daha böylesi gelmemiş.

— Hiç niyetim yok, dedim.

Yalvardı, yalvardı, beni fabrikayı beklemeye razı etti. Biraz oturdum, bir cıgara içtim, bir türkü söyledim. Sonra canım sıkıldı. Ne etsem, dedim, kalktım, kapıcı odasındaki çivili bastonu aldım, fabrikayı dolaşmaya çıktım.

Kızların çalıştığı kozahaneyi geçer geçmez bir pırtı işittim. Cebimdeki elektrik fenerini yaktım. Etrafı taradım. Fenerin uzanan gür ışığında kaçmaya çablayan iki çıplak ayak gözüktü. Arkasından seğirttim, kaçanı yakaladım.

Kapıcı odasına hırsızla beraber girdik. Kapıcının sarı ışıklı fenerini yaktım.

Sait Faik Abasıyanık

Ay bu ne küçük hırsızdı böyle! Ellerimin içinde kırarcasına sıktığım eli ufacık. Gözleri pırıl pırıl.

Neden sonra gülmek için, hem de katıla katıla gülmek için ellerini bıraktım.

Bu sefer küçücük bir çakıyla üzerime hücum etti. Ve çapkın beni küçük parmağımdan yaraladı. Sımsıkı yakaladım keratayı. Ceplerini aradım. Bir parça kaçak tütün ve yine aynı sıfatlı bir iki cıgara kâğıdı, temizce bir mendil buldum. Kanayan parmağıma onun kaçak tütününden bastım; mendili yırttım ve elimi ona bağlattım. Kalan tütünle de iki kalın cıgara sardık, ahbapça konuştuk.

On beş yaşında vardı. Hani böyle şey âdeti değildi ama gençlik işte! Birisi ondan ipekli mendil istemişti, hani canım anlarsın ya, âşıklısı, sevdalısı, komşu kızı işte! Para da yok ki gidip çarşıdan alsın. Düşünmüş taşınmış aklına bu çare gelmiş. Ben:

— Peki, dedim, imalathane bu tarafta sen aksi tarafta ne arıyordun?

Güldü. İmalathanenin nerede olduğunu o ne bilecekti.

Birer de benim köylü cıgarasından yaktık, iyice ahbap olmuştuk.

Halis Bursalı'ydı, doğma büyüme. İstanbul'a değil Mudanya'ya bile koca ömründe –bunu söylerken yüzünü görseydiniz– bir defacık inmişti.

Emir Sultan'da, ay ışığında, kızak kaydıığımız zamanlar benim de aynı bu tonda, bu kıvamda arkadaşlarım olmuştu.

Eminim ki bunun da onlar gibi uzaktan sesini duyduğum Gökdere'nin havuzlarında derisi karardı. Biliyorum ki, mevsim mevsim meyvelerin kabuğunun rengini alıyor.

Ipekli Mendil

Baktım, yeşil üst kabuğu düşmüş bir ceviz esmerliğiyle esmerdi. Yine bir taze ceviz beyazlığıyla beyaz ve gevrek dişleri vardı. Ben bilirim, yazın başlangıcından ta ceviz mevsimine kadar Bursa çocuklarının yalnız elleri erik ve şeftali, yalnız çizgili mintanlarının kopmuş düğmelerinden gözüken göğüsleri fındık yaprağı kokar. O sırada kapıcının saati on ikiyi çaldı. Neredeyse cambaz bitecekti.

— Kaçayım, dedi.

Onu ipekli mendili vermeden gönderdiğime müteessir düşünürken dışarıda bir gürültüyle silkindim. Kapıcı söylene söylene odadan içeri giriyordu. Arkasından da hırsız...

Bu sefer ben kulaklarını çektim. Kapıcı çıplak tabanlarını ince bir söğüt dalıyla epey haşladı. Bereket patron orada yoktu. Yoksa vallah onu polise verirdi. “Bu yaşta bir çocuk hırsız! Efendim, hapishanede yat-sın da akıllansın” diyerek.

Çok korkuttuk, ağlamadı. Gözleri ağlamaya hazır çocukların gözlerine döndü ama dudaklarında ufacık bir titreme gözükmedi ve kaşları sabit, kararlı hallerini hiç bozmadılar. Yalnız biraz rüzgârlıydılar.

Bırakınca azat edilmiş bir kırlangıç gibi fırladı. Ay ışığını ve mısır tarlasını keskin bir kanat gibi sıyrarak kaçtı gitti.



Ben o zamanlar malların istif edildiği imalathanenin üstündeki bölmede yatardım. Odam ne güzeldi. Hele mehtaplı gecelerde ne şirin olurdu.

Tam pencereme yakın bir dut ağacı vardı. Ay ışığı dut yapraklarından süzülür, odaya pare pare dökülür-

Sait Faik Abasıyanık

dü. Aşağı yukarı yaz kış pencereyi açık bırakırdım. Ne serin, ne tuhaf rüzgârlar eserdi. Vapurlarda da çalıştığım için rüzgârları kokularından lodos, poyraz, karayel, günbatısı diye tefrik eder*, tanırdım. Ne rüzgârlar battaniyemin üzerinden acayip birer rüya gibi gelip geçtiler.

Uykum çok hafiftir. Sabaha yakındı. Dışardan bir gürültü geliyordu. Adeta dut ağacında birisi vardı. Korkmuşum ki kalkamadım, bağıramadım. Tam bu sırada da pencerede bir hayal belirdi.

O'ydu, yavaşça pencereden sıyrıldı. Benim önümden geçerken gözlerimi kapadım, dolapları karıştırdı. İstifleri uzun müddet alan talan etti. Sesimi çıkarmadım. Doğrusu bu cesarete karşı bütün malı alıp gitseydi sesimi çıkarmayacaktım. Yarın patron:

— Ulan üstüne ölü toprağı mı serpilmmişti, hayvan! diye kıcıma bir tekme, beni kovacağını bildiğim halde gık demedim.

Halbuki o, yine geldiği gibi bomboş, sessiz sedasız pencereden sıyrılıp gitti. Bu anda da bir dal çıtırtısı işittim. Düşmüştü. Aşağıya indiğim zaman başına kapıcıyla beraber birkaç kişi birikmişlerdi.

Ölmek üzereydi. Sımsıkı kapalı yumruğunu kapıcı açtı. Bu avcun içinden bir ipekli mendil su gibi fışkırdı.

Ya... İyi, halis ipekli mendiller hep böyledir. Avcunun içinde istediğin kadar sıkar, buruşturursun; sonra avuç açıldı mı insanın elinden su gibi fışkırır.

* Tefrik etmek: Seçmek, ayırt etmek.

EK 9. Aşk Mektupları

Güntekin, R. N. (2017). *Olağan İşler*. İstanbul: İnkılap, s.5-8.

AŞK MEKTUPLARI

- 1 -

Rasim, bir akşam, mektepten döndüğü vakit kendi ismine gelmiş bir zarf buldu. İçinde, çiçekli bir kâğıt üstüne, yeni yazı ile, şu satırlar yazılıydı:

"Rasim Bey,

Ben, sizi uzaktan uzağa seven bir genç kızım. Çok güzel olduğumu korkmadan söyleyebilirim. Dünyada en büyük emelim, sizin tarafınızdan sevilme ve sizin zevceniz olmaktır. Fakat yaşlarımız çok küçük olduğu için zannederim ki, birkaç sene beklemek lâzım gelecek... Şimdilik kendimi size tanıtmayacağım. Mektuplarınızı "....." adresine "post restant" olarak gönderiniz. Benim fevkalâde mutaassıp bir beybabam vardır ki, çok nadiren sokağa çıkmama müsaade eder. Mamafih, belki bir gün ayaküzeri görüşebiliriz. Kendimi şimdiden sevgiliniz ve nişanlıınız addettiğim için sizinle görüşmeyi fena ve ayıp bir şey saymıyorum. Evde yalnızlıktan çok canım sıkılıyor. Mektuplarınız benim için büyük bir teselli olacaktır."

On altı yaşına gelmiş her mektep çocuğu gibi, Rasim

için de hayatta sevip sevimekten daha ehemmiyetli bir şey yoktu. Bu mektubu okur okumaz yüreğine bir ateştir düştü. Tanımadığı bu kızı deli gibi sevmeye başladı. O gece sinemaya gidecekti, vazgeçti. Erkenden odasına çekilerek kendisini seven bu genç kıza uzun bir mektup yazdı. Mektubu posta kutusuna attığı zaman birdenbire on yaş büyümüş gibi bir gurur duyuyordu.

* * *

İsminin Bedia olduğunu söyleyen bu genç kız, Rasim'in mektuplarına muntazaman mukabele ediyor, şayet o, cevabını bir iki gün geciktirecek olursa kıyametleri koparıyordu.

"Sizi ne kadar sevdiğini ve kapatıldığı yalnız evde sizin mektuplarınızdan başka tesellisi olmadığını söyleyen bir zavallı kızın gözlerini yollarda bırakmak doğru olur mu? Hem de mektuplarınızı çok kısa yazıyorsunuz. Benimle fazla konuşmaktan sıkılıyor musunuz yoksa?.. Bir rica daha: Mektuplarınızı biraz okunaklı yazıyla yazamaz mısınız?"

Genç mektepli, akşamları erkenden odasına kapanıyor, sevgilisine kendisini beğendirmek için saatlerce müsveddeler yaparak, kitaplar karıştırarak uzun mektuplar yazıyordu.

Bedia, aynı zamanda meraklı bir kızdı. Bazen şöyle sualler sorduğu da oluyordu:

"Evlendiğimiz zaman balayımızı geçirmek için acaba İtalya'ya mı gidelim, İsveç'e mi? Bu iki memleket acaba nasıldır? Ahalisi nasıl yaşar, ne iş görür? Orala-

ra gitmek için hangi denizlerden, hangi memleketlerden geçilir?"

Yahut da:

"Sen, Abdülhak Hâmit Bey'in *Eşber*'ini okudun mu? Nerelerini en çok beğendinse yaz da ben de okuyayım..."

Genç mektepli, nişanlısına karşı küçük düşmemek için, coğrafya ve edebiyat kitapları karıştırıyor, onun istediği malumatı toplamak için günlerce çırpınıyordu.

* * *

Bedia, bir mektubunda ona şöyle darıldı:

"Sizinle muhakkak görüşmeye karar vermiştim. Dün, mektep dönüşünüzde yolunuzu bekledim. Fakat bir genç kızın sevgilisi olduğunuzu hatırlamamış, çok fena giyinmişsiniz. Üstünüz, başınız, potinleriniz çamur içindeydi... Çocuk gibi arkadaşlarınızla mı boğuşmuşunuz acaba?.. Bunu görünce sizi mahcup etmekten korkarak yanınıza gelemedim."

Rasim, fena halde utandı ve üzüldü. O günden sonra fevkalâde dikkat ve ihtimam ile giyinmeye başladı.

Bedia, bir kere de onun mektepten çıkar çıkmaz eve gitmemesinden, geceye kadar sokakta dolaşmasından şikâyet etmişti. Acaba kendisi evde onun için ağlarken, o, başka kızların peşinde mi geziyordu?

Rasim dünyada Bedia'sından başka hiçbir kızı sevemeyeceğini yeminlerle yazdı ve sokakta dolaşmaya, tesadüf ettiği kızlara göz ucuyla bakmaya cesaret edemez oldu.

Bir akşam, Rasim'in annesi Nedime Hanım, kocası Ahmet Bey'i matemli bir çehre ile karşıladı, ağlar gibi bir tavırla:

- Ah, bey, başımıza gelenleri sorma. Oğlumuza Bedia isminde bir şıllık musallat olmuş. Bugün Rasim'in odasını düzeltirken mektuplarını buldum. Evlâdımız elden gidiyor... Bir çare bul... Fakat, Allah'aşkına meraklanma... Sen kanlı adamsın!..

Ahmet Bey'de hiçbir meraklanma alâmeti görünmüyor, bilâkis, kıs kıs gülüyordu. Sesini alçaltarak:

- Korkma hanım, dedi, oğlana aşk mektuplarını yazan şıllık benim!.. Oğlandaki haylazlık arttıkça artıyordu. Ne mektepteki hocalar, ne ben, bütün gayretimize rağmen, ona doğru dürüst yazmayı bile öğretemiyorduk. Nihayet, düşünün düşünün bu çareyi buldum... Rasim'in kızı yazdığı mektuplar sayesinde yeni yazıyı mutlaka öğreneceğinden ve bu sene sınıf geçeceğinden eminim. Doğrusunu istersen, ben de eski yazıyı vaktiyle sana mektup yaza yaza öğrenmişim!..

EK 10. Kaşığı

Arslan, V., Tanlak, E. ve Erbay, M. (Yay. Haz.). (2016). *Ömer Seyfettin'in Kaleminden* 1. İstanbul: Kalem Vakfı. s.8-16.

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

KAŞAĞI¹

Çocukluk hâtıralarından

Ahırın avlusunda oynarken aşağıdaki, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hazîn [hüzünlü] şırıltısını işitirdik. Evimiz, iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu adam, babamın seyisi, [at bakıcısı]



¹ Kaşığı: Atların bakımında kullanılan sacdan, dişli tımar aracı.

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

ihtiyarca bir Çerkez'di. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk. En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh'la beraber onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek ne doyulmaz bir zevkti! Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh, onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, ahır süpürmek, gübreleri kaldırmak en eğlenceli bir oyundan ziyâde [daha çok] hoşumuza gidiyordu. Hele tımar... Bu en zevkli şeydi. Dadaruh eline kaşağıyı alıp işe başladı mı, tıkı tık, tıkı tık... Tıpkı bir saat gibi... Yerimde duramaz:

- Ben de yapacağım, ben de yapacağım, diye tuttururdum.

O vakit Dadaruh beni Tosun'un sırtına kor, elimi kaşağıyı verir:

- Haydi yap, derdi.

Bu demir âleti hayvanın omuz başına sürter, fakat o âhenkli [uyumlu] tıkırtıyı çıkaramazdım.

- Kuyruğunu sallıyor mu?
- Sallıyor.
- Hani bakayım.

Eğilirdim, uzanırdım. Lâkin atın kuyruğu görünmezdi.

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

Her sabah ahıra gelir gelmez:

- Dadaruh, tımarı ben yapacağım, derdim.
- Yapamazsın.
- Niçin?
- Daha küçüksün de ondan.
- Yapacağım.
- Büyü de öyle...
- Ne vakit?
- Boyun at kadar olduğu vakit...

At ve ahır işlerinde yalnız tımarı beceremiyordum. Boynum atların karnına bile varmıyordu. Hâlbuki en keyifli, en eğlenceli şey bu idi. Sanki kaşağının muntazam [düzenli] tıkırtısı Tosun'un hoşuna gidiyor, kulaklarını kısıyor, kuyruğunu kocaman bir püskül gibi sallıyordu. Tam tımar biteceğine yakın huysuzlanır, oynar, o zaman Dadaruh:

- Höyt, kerata...

Diye sağrısına bir tokat indirir, sonra öteki atları tıмара başlardı.

Ben de bir gün ahırda yalnız başıma kaldım. Hasan'la Dadaruh dere kenarına inmişlerdi. İçimde bir tımar etmek hırsı uyandı. Kaşağıyı aradım, bulamadım. Ahırın köşesinde Dadaruh'un penceresiz, kü-

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

çük odası vardı. Buraya girdim. Rafları aradım. Eyerlerin arasına falan baktım. Yok, yok. Yatağın yanında yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Azıcık daha sevincimden haykıracaktım. Annemin bir hafta evvel İstanbul'dan gönderdiği hediyeler içinden çıkan kaşığı parıl parıl parlıyordu. Hemen kaptım, Tosun'un yanına koştum. Karnına sürmek istedim. Rahat durmadı. Dönüp burnuyla bana vurdu, öteki atlar da durmuyorlardı.

- Galiba acıtıyor, dedim.

Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivriydi. Biraz köreltmek için duvarın taşlarına sürmeye başladım. Dişleri bozulunca tekrar denedim. Yine atların hiçbirisi durmuyordu. Kızdım, öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. On adım ilerdeki çeşmeye koştum. Kaşağıyı yalağın taşına koydum. Yerden kaldırabileceğim en ağır bir taş bularak üstüne hızlı hızlı indirmeye başladım. İstanbul'dan gelen, ihtimâl Dadaruh'un kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim, parçaladım. Sonra yalağın içine attım...

Babam, her sabah dışarı giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı. Ben o gün yine ahırda yalnızdım. Hasan evde hizmetçimiz Pervin'le kal-

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

mıştı. Galiba yıkanacaktı. Babam çeşmeye bakarken yalağın içinde, kırılmış kaşığı gördü. Dadaruh'a haykırdı:

- Gel buraya. Çıkar bakayım şunu.

Nefesim kesilecekti. Bilmem neden, çok korktum. Dadaruh da şaşırdı. Kırılmış kaşığı meydana çıkınca babam bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh:

- Bilmiyorum, dedi.

Babamın gözleri bana döndü. Daha bir şey sormadan:

- Hasan, dedim.
- Hasan mı?
- Evet, dün Dadaruh uyurken odaya girdi. Sandıktan aldı. Sonra yalağın taşında ezdi.
- Niye Dadaruh'a haber vermedin?
- Uyuyordu.
- Çağır şunu bakayım.

Çitin kapısından geçtim. Gölgeyi yoldan eve doğru koştum. Hasan'ı çağırdım. Zavallının hiçbir şeyden haberi yoktu. Koşarak arkamdan geldi. Babam pek sertti. Bir bakışından ödümüz kopardı. Hasan'a dedi ki:

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

- Eğer yalan söylersen seni döverim.
- Söylemem.
- Pekâlâ, bu kaşığı niye kırdın?

Hasan Dadaruh'un elinde duran âlete şaşkın şaşkın baktı. Sonra sarı saçlı başını sarsarak:

- Ben kırmadım, dedi.
- Yalan söyleme diyorum.
- Ben kırmadım.

Babam tekrar:

- Doğru söyle, darılmayacağım, yalan çok fenadır, dedi.

Hasan inkârında devam etti. Babam hiddetlendi, üzerine yürüdü. "Utanmaz yalancı!" diye yüzüne bir tokat indirdi. Hasan avazı çıktığı kadar ağlamaya başladı. Babam Dadaruh'a:

- Götür bunu eve. Sakın bir daha buraya sokma. Hep Pervin'le otursun, diye haykırdı.

Dadaruh, ağlayan kardeşimi kucağına aldı. Çitin kapısına doğru yürüdü.

Artık ahırda hep yalnız oynuyordum. Hasan evde mahpustu [hapsedilmişti]. Yalan söylediği için babam yüzüne bile bakmıyordu. Annem geldikten sonra da

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

affetmedi. Fırsat düştükçe:

“O yalancı” derdi.

Hasan yediği tokat aklına geldikçe ağlamaya başlar, güç susardı. Zavallı anneciğim benim iftira atabileceğime hiç ihtimâl [olasılık] veremiyordu.

- Acaba Dadaruh atlara ezdirmiş olmasın, derdi.

Ertesi sene yazın, annem yine İstanbul'a gitti. Biz yalnız kaldık. Hasan'a ahır hâlâ yasaktı. Geceleri yatakta atların ne yaptıklarını, tayların büyüyüp büyümediğini bana sorardı. Bir gün birdenbire hastalandı. Kasabaya at gönderdik, doktor geldi. “Kuşpalazı” dedi.

Çiftlikteki köylü kadınlar eve üşüştüler. Birtakım tekir kuşlar getiriyorlar, kesip kardeşimin boyuna sarıyorlardı. Babam, yatağının dibinden hiç ayrılmıyordu.

Dadaruh çok durgundu. Pervin hüngür hüngür ağlıyordu.

- Niye ağlıyorsun, diye sordum.
- Kardeşin hasta.
- İyi olacak.
- Olmayacak.

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

- Ya ne olacak!
- Kardeşin ölecek, dedi.
- Ölecek mi?

Ben de ağlamaya başladım. O hastalandığından beri Pervin'in yanında yatıyordum. O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz Hasan'ın hayâli gözümün önüne geliyor, "iftiracı, iftiracı!" diye karşımda ağlıyordu. Küçük muhayyilem [hayâl gücüm] o vakitki dinî terbiyenin dehşetleriyle dolmuştu. Yarın ahiret... Kim bilir kardeşim, o haksız yediği tokatın hakkını benden nasıl çıkaracaktı? Pervin'i uyandırdım.

- Ben Hasan'ın yanına gideceğim, dedim.
- Niçin?
- Babama bir şey söyleyeceğim.
- Ne söyleyeceksin?
- Kaşığı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.
- Hangi kaşığı?
- Geçen seneki... Hani babamın Hasan'a darıldığı...

Lafımı tamamlayamadım. Derin hıçkırıklar içinde boğuluyordum. Ağlaya ağlaya Pervin'e anlattım. Şimdi babama söylersem Hasan da duyacak, belki beni affedecekti.

Ömer Seyfettin'in Kaleminden -1

- Yarın söylersin, dedi.
- Hayır, şimdi gideceğim.
- Şimdi baban uyuyor. Yarın sabah söylersin. Hasan da duyar. Onu öpersin. Ağlarsın. Hakkını sana helâl eder.
- Pekâlâ!
- Haydi, şimdi uyu.

Sabaha kadar yine gözlerimi kapayamadım. Hava henüz ağarırken Pervin'i uyandırdım. Kalktık. Ben içimdeki zehirden azabı [sıkıntıyı] boşaltmak için acele ediyordum. Fakat heyhât [ne yazık ki], zavallı masum kardeşim o gece ölmüştü. Sofada çiftlik imamıyla Dadaruh'u ağlarken gördük.

Babamın dışarı çıkmasını bekliyorlardı!

18 Eylül 1919, Kalamış İfham (Haftalık edebî ilave), S. 5,22

EK 11. *Telaş*

Bıçakcı, H. (2011). *Ben Tek Siz Hepiniz*. İstanbul: İletişim, s.36-38.

Telaş

“Herkes kahraman olamaz.

Kimilerinin de onları alkışlaması gerekir.”

W. Rogers

Trafik aşırı derecede yoğunlu. Kabataş'ın ıslak karanlığının içinde bataklığa saplanmış bir kurbağa gibi ilerlemeye çalışan yeşil belediye otobüsünün içindeydim. İçerisi kalabalık, havasız ve sessizdi. Zaman durmuş gibiydi. Saatim 18:24'ü gösteriyordu. 18:30 deniz otobüsüne yetişmeye çalışıyordum. Bir sonraki deniz otobüsü 45 dakika sonraydı. Kaçırırsam, neredeyse bir saat boyunca iskelenin boğucu ve soğuk salonunda beklemek zorunda kalacaktım. Bekleme ihtimalinin sıkıntısı içimde genişlemeye başlamıştı bile. Sabahın köründen beri bu ıslak ve gürültülü sokaklardaydım ve kendimi evimin kuru sessizliğine atmak için bir dakikalık gecikmeye bile tahammülüm kalmamıştı. Tekrar saate baktım: 18:25. Ancak otobüsten inip koşarsam yetişebilecektim. “Arka kapıyı açabilir miyiz?” diye bağırdım. Otobüsün önünden boğuk bir ses yükseldi. “İlerde durak var beyefendi, burada duramıyoruz.” Şoför “Burada duramıyoruz,” diyordu ama sıkı-

şık trafik yüzünden tam da burada duruyorduk. Tekrar saate baktım: 18:26. “İyi de usta, deniz otobüsünü kaçırıyoruz!” Kısa bir ölüm sessizliğinden sonra kapı, yüzünü göremediğim şoförün lanetiyle tıslayarak açıldı. Otobüsün derin sessizliğinin içinden taşarak kaldırımların sığ dalgalarının içinde tüm gücümle koşmaya başladım. Karanlık denizin üzerinde ıslıl ıslıl parlayan deniz otobüsü iskeleye yanaşmıştı. Her an kalkıp gidecek gibiydi. Güzel olan her şeyi yüklenmişti. Geçmişteki, şu andaki, gelecekteki... Onu kaçırsam, tüm olumsuzluklarla birlikte bu kıyıda kalarak güzel olan her şeyin karanlık suların arasında gözden kayboluşunu seyredecektim. Sevdığım insanlar, şarkılar, filmler, hayvanlar, kitaplar, yemekler, görmüş olduğum güzel rüyalar, hatırlamaktan zevk aldığım anılar, hobilerim sulara açılacak ve ben kâbuslarım, hatırlamak istemediğim anılarım, fobilerim ve sümüklerimle bu beton kıyıya saplanıp kalacaktım. İçinde ışıklı gölgelerin kımıldandığı su birikintilerini sıçratarak hızımı artırdım. Bacaklarım ateş gibi yanıyordu.

İskelenin kapısına vardığımda deniz otobüsünün kalkmak üzere olduğu anons ediliyordu. Akbilimi dolu bir silah gibi cebimden çıkartıp turnikelere koştum. İskele görevlisi gözümün içine baka baka kapıyı kapatıyordu. Beni telaşlandırmaktan zevk alıyor gibiydi. Ona bu zevki yaşatmayacaktım. Akbili bastım ve kontör yetersiz uyarısıyla karşılaştım. Önce kırmızı ışık yandı, sonra kontörümün kalmamış olduğunu bildiren sinir bozucu düdük çaldı. Şimşegin önce görüntüsünün, ardından da ürpertici sesinin gelişi gibi... O an üzerime yıldırım düşmüş gibi oldu. Hayatımın sona erdiğini hissettim.

Kapıyı kapatan görevliye “Bekleyin, jeton alıyorum!” diye bağırdım. Sesim yaralı bir hayvanın inlemesi gibi çıkmıştı. Süratle gişelere doğru koşmaya başladım. Gözüme en hızlı ve uyanık gözükken görevliyi seçip ona yöneldim. Bir yandan devasa bir fareyi andıran gri kazaklı adama doğru koşuyor,

bir yandan cebimden para çıkartıyor, bir yandan da “Jeton lütfen!” diye sesleniyordum. Parayı cam duvardaki fare deliğinden içeri uzattım, jetonu aldım. Para üzerini beklemeden, aç ve vahşi bir hayvan gibi turnikelere doğru koşmaya başladım. Kaybettiğim her saniye içimi tüketiyordu. Deniz otobüsüne yetişmeye yaklaştıkça, onu kaçırma ihtimalinin yakıcılığı artıyordu. Jetonu attım. Turnikeden geçtim. Yan yana duran iki kapıdan biri kapanmıştı. Kapanmakta olan ikinci kapıdan son anda yan yan koşarak geçtim. Deniz otobüsünün iskelesi kaldırılıyordu, son bir çabayla depara kalıp iskelenin üzerinden atlayarak gemiye ayak bastım.

Nefes nefese kalmış bir halde kapıdan girdiğim anda içeride müthiş bir alkış patladı. Gözlerimi kısarak yan yana ve arka arkaya dizilmiş koltuklarda oturan ve bana bakarak kendilerinden geçmiş bir halde alkışlayan yolculara baktım. Kimisi ayağa kalkmış alkışlıyordu, kimisi ıslık çalıyordu. Ne yapacağımı şaşırmış bir halde karşımda coşkuyla beni kutlamakta olan kalabalığa bakıyordum. Bu bir tür şaka olmalıydı. Ancak kimse gülmüyordu. Kimse gülmüyordu, herkes alkışlıyordu. Herkes alkışlıyordu, kimse gülmüyordu. Gözlerin hemen hepsi üzerime odaklanmıştı. Bana bakmayan gözlerse arkamdaki televizyona bakıyordu. Haber programları ve reklam filmleri yayınlamak üzere gemiye yerleştirilmiş olan televizyona baktım. Ağır çekimde gemiye atlayışımın görüntüsünü vermekteydi. Diğer köşedeki televizyondaysa, iskele kapısından yan yan koşarak geçmekte olduğum an tekrarlanıyordu. Buraya yetişmek için yaşadıklarımı bu ekranlardan izlemişlerdi. Herkes bana bakmayı ve alkışlamayı sürdürüyordu. Kulaklarımda patlayan alkış seslerinin ve görüntümü kemiren gözbebeklerinin feci saldırısına uğramıştım. Çılgık çılgıca koşarak televizyonlardan birine kafa atmak geldi içimden. Onun yerine kafa selamı verip arkadaki boş koltuklara doğru yürümeye başladım.

EK 12. *Gümüş Saat*

Abasıyanık, S. F. (2012a). *Az Şekerli*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür, s.57-60.

Gümüş Saat

Hastalık bende babam öldüğü gün başladı. On bir yaşındaydım. Babamı çok severdim. Zaten başka kimsem yoktu. Analığım da onu severdi ya. Ama ben, ancak babam eve girince yaşadığımı hissederdim. O sabahleyin evden çıkarken birdenbire etrafım kararır, insanlardan kaçar, korkardım.

Onun ölümüyle beraber başlayan sinir hastalığım, bayılmalarım, titremelerim doktorları bile aldatmıştı. Sahiden hasta olduğumu sanıyorlar, tebdilihava tavsiye ediyorlardı. Ama ben, kendim çok iyi biliyordum ki hasta değildim. Nasıl becerirdim? Bilmem. Tiril tiril titrer, hayaletler görür gibi haykırır, düşer bayılırdım. Baygınlığım sırasında bütün sözleri işitir, doktorun nabzımı tuttuğunu bilir, ama dudaklarımı kenetler, ısırır, köpükler saçardım. Hepsini biliyorum. Bunu niçin yapardım bilir misiniz? Babamın ölüsünü kıskanırdım da ondan. Herkes onun ölümüyle alakadardı. Komşulardan tutun da kahvedeki arkadaşlarına kadar! Ne hakları vardı? Onu yalnız ben seviyordum. O halde ben düşünüp üzülmeliydim. Onlara ne oluyordu? İşte, etrafımı saranların babamın ölümünü benimle alakadar olup unutmaları için bu sinir buhranı oyunlarına başlamıştım.

Sait Faik Abasıyanık

Zayıf, kansız bir oğlandım. Nihayet analığım beni köye göndermekten başka çare bulamadı. Uzak akrabalarından bir köylü gelip beni aldı.

Köyde ölesiye canım sıkılıyordu. Kimseden en küçük bir alaka görmüyordum.

Onlar için varlığım yokluğum müsaviydi. Ne yapsam kimsenin dikkatini çekemiyordum. Bana karşı o kadar lakaytıtlar ki var mıydim, yok muydum farkında bile değildiler. Mesela bir ağaç altında otların arasına saklanır oturur, öğle yemeğine gitmezdim. Bütün aile öğle vakti koşa koşa eve girer, mutfakta, kapı önlerinde bir şeyler atıştırırdı.

Ben iki saat sonra eve döndüğüm zaman kimse gelip de bana, "Sen öğleyin yoktun. Karnın zil çalıyordu. Bir lokma bir şey ye" demezdi. Hasisliklerinden yapsalar ziyarı yoktu. Hayır hasisliklerinden değil, benim kendimin farkında değildiler.

Bütün tesellim saatimdi. Bu, babamdan kalmış gümüş saatti. Analığım köye gelirken bana vermişti. Onu gündüzün kimse bulmasın diye nerelere saklardım? Gece yatağıma girer girmez çıkarır, avcuma alır, kulağıma kor, dinler, sanki bir sevgiliyle, seninleymişim gibi Zehra, dünyalar benim olurdu. Azıcık da sevinçten ağlardım.

Saatle ben, birbiri için ateşe atılmaya hazır, birbirinden ayrılmaz iki arkadaşlık. Gündüzün, geceleyin sarmaş dolaş olacağımızı, birbirimize hikâyeler anlatacağımızı düşünüp hiç konuşmayan iki arkadaşlık.

Gece, köyde çakallar ulurdu. Korkardım. Saatimle büzülürdük. Yorgandan kafamı çıkarır, o avcumda, saatlerce çakal seslerini dinlerdik. Bir sabaha karşı yine çakal sesleriyle uyanmıştım. Odamın tek penceresinde iki büyük ve parlak göz bana bakıyordu. Saatimle ben korktuk. Yorganı üstümüze çektik.

Gümüş Saat

Ama bu gözlerin ne gözü olacağını merak edip dayanamadık. Yavaş yavaş pencereye yaklaştık. Odamıza bakan bir baykuştı. Sabaha kadar artık uyuyamadık. Çakallar sabaha kadar uludu. Baykuş sabaha kadar camdan bize baktı. Ortalık ağarırken köyden kaçtım. Trenlere, tramvaylara, otoboslara bindim. O kadar zayıf, o kadar küçüktüm ki hiçbir biletçi benden bilet sormadı. Yolculardan birinin dört beş yaşındaki çocuğu sandı.

Yazdı. Şehir kocamandı. Her kovukta yattım. Geceleri çoğunca deniz kenarına iner, bazen surlarda, bazen odunlar arasında, bazen de hava çok sıcaksa sıcak kumlar içinde yatardım. Gıdamı süprüntü tenekelerinde kedilerle beraber temin ederdim. Oralarda kendime ne ziyafetler çektim Zehra. Benim şirin, benim güzel Zehram!

Bir sabah, bir memur beni deniz kenarında uykumdan uyandırdı. Aldı götürdü. Kim olduğumu söyledim. Analığım ta Erzurumlara gitmiş. Uzak akrabadan bir komşu beni yanına almak lütfunda bulundu. Ona teslim ettiler. Yine eski mahallemize yerleştim. Ama iyi çocuk değildim galiba Zehra, kimse beni sevmiyordu. Ben de herkesten nefret ediyordum. En çok çocuklar benim düşmanımdı. Beni görünce üzerime saldırıyorlar, dövüyorlardı. Zorları neydi? Bilmem. Herhalde onlarla hiç konuşmadığım için. Benim onların konuşmasına ihtiyacım yoktu ki. Saatim benimle konuşurdu. Ben saatimle konuşurdum. Birbirimizi seviyorduk. Başka bir üçüncü arkadaşla ihtiyacımız yoktu. Çocuklar beni görünce saldıırırlardı, "Sıska, deli, saralı sıska..." diye.

İşte o günlerde karşıma sen çıktın Zehra. Futbol sahasının kenarında düşmanlarımı seyrediyordun. Ben gelip ta yanı başında durdum. Canım, iki örgülü kalın saçını tutup çekmek istiyordu. Dönüp bana öyle bir baktın ki saatim hatırıma geldi. Sen güldün evvela, sonra ben

Sait Faik Abasıyanık

güldüm. Yanıma sokuldun. Hemen saatimi çıkarıp sana gösterdim. İçindeki çarkları, kırmızı taşları, üstündeki şimendifer resmini beraberce seyrettik. Şimdi sen de benim saatim gibi bir şeydin. İnsanın insandan bir saati olması da güzel bir şey diye düşünmüştüm. Sen gümüş saatimi almış, pembe kulağına götürmüştün. Futbolcular topu bırakıp etrafımıza birikmişti. Ben işi anlamıştım. Sen gider gitmez hücum edecekler, saatimi elimden alacaklar, koca pabuçlarıyla kıracaklardı. Her şeyi, her şeyimi alabilirlerdi: İçimden midemi, kalbimi, ciğerlerimi, kafamdan aklımı, ama saatimi asla! Onu futbolculara vermedim, ömrümde ilk defa saat için çılgın gibi dövüştüm. Ellerinden kurtulunca soluğu evde aldım. Saatimi çıkardım, artık işlemiyordu. Yatağımda sabaha kadar ağladım. Sabahleyin uzak akrabam çoluk çocuk odama doldular. Onlara da, “Üstünde çalınmış bir saat var” diye haber gitmiş. Her tarafı aradılar. Bulmalarına imkân mı vardı? Ben işin böyle olacağını gecedan düşünmüş, onu saklamıştım.

Öğleden sonra deniz kenarına indim. Balıkçı Hasan Çavuş’a yalvardım. Biraz gezeyim diye sandalı aldım. Açıldım, açıldım. Sonra durdum. Bozuk saatimi çıkardım. Kapağını açtım. Kırmızı taşlarının üstüne senin o gün bana verdiğin papatyayı koydum. Kapağını kapadım. Sonra suyun üstüne yavaşça saatimi bıraktım. Döne döne batmaya başladı. Uzun zaman arkasından baktım. O görünmemeye başladığı zaman bile hâlâ bakıyordum. Gözlerimden yaş boşanıyordu. Şimdi artık saatim de yoktu. Ama sen aklıma geliyordun Zehra!

Bekledim... Bekledim... Denizin ta dibine saatimin vardığını orada, karanlıklar içinde, kimsenin onu bulamayacağı bir yerde yattığını hissedince küreklere asılarak döndüm.



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 28.05.2018 14:23

Sayı: 35853172-300-E.00000069944



E.00000069944

Sayı : 35853172-300
Konu : Yasemin AŞCI Hk.

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 08.05.2018 tarihli ve 26674787-300/00000037672 sayılı yazı.

Enstitümüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi doktora programı öğrencilerinden **Yasemin AŞCI'nın Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ** danışmanlığında yürüttüğü "**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **15 Mayıs 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 53c9e6b8-547f-4658-a338-c1e8919b6ed0 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr





HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 24/01/2019

Tez Başlığı / Konusu: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öykü: B2 Düzeyinde Okuma ve Yazma Becerisi Geliştirme

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 166... sayfalık kısmına ilişkin, 13./02/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 3 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

24/01/2019

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Yasemin AŞCI
Öğrenci No: N13241833
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ

(Unvan, Ad Soyad, İmza)



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES INSTITUTE**

Date: 24/01/2019

Thesis Title / Topic: Story in Teaching Turkish as a Foreign Language: Improving Reading and Writing Skills at Level B2

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 13.02/2019 for the total of 166 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 3.00 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

24/01/2019
Date and Signature

Name Surname: Yasemin AŞCI
Student No: N13241833
Department: Turkish Studies Institute
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Assoc. Prof. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ
(Title, Name Surname, Signature)

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜ: B2 DÜZEYİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİSİ GELİŞTİRME

ORIJINALLIK RAPORU

%3

BENZERLİK ENDEKSİ

%2

İNTERNET
KAYNAKLARI

%2

YAYINLAR

%1

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

www.efdergi.hacettepe.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%1

2

library.cu.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%1

3

ejercongress.org
İnternet Kaynağı

<%1

4

ulead2018.ulead.org.tr
İnternet Kaynağı

<%1

5

Submitted to Beykent Üniversitesi
Öğrenci Ödevi

<%1

6

YILMAZ, Fatih and BABACAN, Gülşah.
"YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE PODCAST KULLANIMI",
Erzincan Üniv. Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve
Edebiyatı Bl., 2015.
Yayın

<%1

7

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

<%1