



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KULLANILAN HİKÂYE KİTAPLARININ İNCELENMESİ**

Ferdi YAĞCI

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN
HİKÂYE KİTAPLARININ İNCELENMESİ

Ferdi YAĞCI

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

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) 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⁾

02/07/2024

Ferdi YAĞCI

¹Lisansüstü 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 metodların 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 protokolü 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, Prof. Dr. Nurettin DEMİR danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

02/07/2024
Ferdı YAĞCI

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması sürecinde değerli katkı ve rehberlikleriyle bana yol gösteren, her soruma özenle cevap veren, akademik ve kişisel gelişimime büyük katkılarda bulunan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Nurettin Demir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans hayatım boyunca BİDEB 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında sağladıkları maddi destekleri sayesinde tezime daha rahat odaklanabilmeme imkân tanıyan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

ÖZET

YAĞCI, Ferdi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2024.

Bu yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaygın okuma kapsamında kullanabilecekleri yardımcı okuma kitabı setlerinden *Anadolu Hikâyeleri* serisi ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi incelenmiştir. Dünyanın dört bir tarafında Türkçe öğreten ve Türk kültürünü tanıtmaya amacı güden Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan iki hikâye serisi; konu, dilbilgisi, görseller, etkinlikler ve etkinlik yönergeleri olmak üzere beş farklı kategoride analiz edilmişlerdir. Nitel araştırma deseniyle kurgulanmış olan çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılarak kitaplardan veriler toplanmıştır. Doküman analizi ile elde edilen verilerden yola çıkarak bir yardımcı okuma kitabı inceleme ölçeği oluşturulmuş ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle kuramsal çerçeve başlığı altında yabancı dil öğreniminde okuma becerisinin öneminden, okuduğunu anlamadan bahsedilmiştir. Sonrasında, yaygın okuma modelinden ve bu modelin yabancı dil öğreniminde uygulanmasında seviyelendirilmiş yardımcı okuma kitaplarının önemi üzerinde durulmuştur. Bulgular kısmında ise, ilgili hikâye serilerinin her bir kitabı yukarıda bahsedilen kategoriler çerçevesinde ayrı ayrı incelemeye alınmıştır. Sonuç bölümünde, çalışmada elde edilen veriler genel bir değerlendirilmeye alınarak özetlenmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın, yardımcı okuma kitaplarının değerlendirilmesi alanına katkı sağlayıcı bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Okuma Becerisi, Yaygın Okuma, Yardımcı Okuma Kitapları, Anadolu Hikâyeleri, Dede Korkut Hikâyeleri

ABSTRACT

YAĞCI, Ferdi. Analysis of Storybooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language, Master's Thesis, Ankara, 2024.

This master's thesis examines the *Anadolu Hikâyeleri* series and the *Dede Korkut Hikâyeleri* series, two sets of supplementary reading books for learners of Turkish as a foreign language. Published by the Yunus Emre Institute, which teaches Turkish around the world and aims to promote Turkish culture, these two story series were analyzed in five categories: topic, grammar, visuals, activities, and activity instructions. Using a qualitative research design, the study collected data from the books through document analysis. Based on the data obtained through document analysis, a supplementary reading book review scale was developed and evaluated through content analysis. The theoretical framework first discusses the importance of reading skills in foreign language learning and the importance of understanding what is read. Subsequently, the importance of graded supplementary reading books in foreign language learning is emphasized, particularly in the context of the extensive reading model. In the findings section, each book in the respective story series is examined separately within the aforementioned categories. The conclusion summarizes and discusses the findings of the study and offers some recommendations. The study is believed to contribute to the field of evaluating supplementary reading books.

Key Words

Teaching Turkish as a Foreign Language, Reading Skills, Extensive Reading, Supplementary Reading Books, Anadolu Hikâyeleri, Dede Korkut Hikâyeleri.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	2
AMAÇ.....	3
ÖNEM.....	3
SINIRLILIKLAR.....	4
1.BÖLÜM	5
KURAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1. Okuma Becerisi.....	5
1.1.1. Yabancı Dilde Okuma.....	13
1.1.2. Yabancı Dilde Okuma Amaçları	15
1.2. Yoğun Okuma ve Yaygın Okuma.....	16
1.2.1. Yaygın Okumanın Faydaları ve Dil Öğrenimine Katkısı	17
1.2.2. Yaygın Okuma Kapsamında Kullanılabilecek Okuma Materyalleri	20
1.3. Seviyelendirilmiş Materyal Olarak Yardımcı Okuma Kitapları	22
1.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yardımcı Okuma Kitapları.....	26
1.3.2. <i>Anadolu Hikâyeleri ve Dede Korkut Hikâyeleri</i> Serisi	27
2.BÖLÜM	29
YÖNTEM.....	29
2.1. Araştırma Deseni.....	29
2.2. Verilerin Toplanması	30
2.3. Verilerin Analizi.....	30
3. BÖLÜM	33
BULGULAR VE YORUMLAR.....	33
3.1. <i>Anadolu Hikâyeleri</i> Serisi	33

3.1.1. Bayramlık.....	33
3.1.1.1. Konu.....	33
3.1.1.2. Dilbilgisi.....	34
3.1.1.3. Görseller.....	35
3.1.1.4. Etkinlikler.....	37
3.1.1.5. Etkinlik Yönergeleri.....	39
3.1.2. Bir Bardak Çay.....	39
3.1.2.1. Konu.....	39
3.1.2.2. Dilbilgisi.....	41
3.1.2.3. Görseller.....	42
3.1.2.4. Etkinlikler.....	43
3.1.2.5. Etkinlik Yönergeleri.....	45
3.1.3. Kırmızı Ayakkabılar	46
3.1.3.1. Konu.....	46
3.1.3.2. Dilbilgisi.....	47
3.1.3.3. Görseller.....	48
3.1.3.4. Etkinlikler.....	51
3.1.3.5. Etkinlik Yönergeleri.....	54
3.1.4. Lâleye Sor	55
3.1.4.1. Konu.....	55
3.1.4.2. Dilbilgisi.....	56
3.1.4.3. Görseller.....	57
3.1.4.4. Etkinlikler.....	59
3.1.4.5. Etkinlik Yönergeleri.....	61
3.1.5. Yılıkı	62
3.1.5.1. Konu.....	62
3.1.5.2. Dilbilgisi.....	63
3.1.5.3. Görseller.....	64
3.1.5.4. Etkinlikler.....	66
3.1.5.5. Etkinlik Yönergeleri.....	68
3.2. <i>Dede Korkut Hikâyeleri Serisi</i>	69
3.2.1. Deli Dumrul	69
3.2.1.1. Konu.....	69
3.2.1.2. Görseller.....	70
3.2.1.3. Etkinlikler.....	72
3.2.1.4. Etkinlik Yönergeleri.....	74

3.2.2. Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı	75
3.2.2.1. Konu	75
3.2.2.2. Görseller	76
3.2.2.3. Etkinlikler	77
3.2.2.4. Etkinlik Yönergeleri	81
3.2.3. Dirse Han Oğlu Boğaç Han	82
3.2.3.1. Konu	82
3.2.3.2. Görseller	83
3.2.3.3. Etkinlikler	84
3.2.3.4. Etkinlik Yönergeleri	88
3.2.4. Begil Oğlu Emren	89
3.2.4.1. Konu	89
3.2.4.2. Görseller	90
3.2.4.3. Etkinlikler	91
3.2.4.4. Etkinlik Yönergeleri	94
3.2.5. Uşun Koca Oğlu Seğrek	95
3.2.5.1. Konu	95
3.2.5.2. Görseller	97
3.2.5.3. Etkinlikler	98
3.2.5.4. Etkinlik Yönergeleri	101
3.2.6. Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi	102
3.2.6.1. Konu	102
3.2.6.2. Görseller	103
3.2.6.3. Etkinlikler	105
3.2.6.4. Etkinlik Yönergeleri	108
3.2.7. Bamsı Beyrek	108
3.2.7.1. Konu	108
3.2.7.2. Görseller	110
3.2.7.3. Etkinlikler	111
3.2.7.4. Etkinlik Yönergeleri	115
SONUÇ VE ÖNERİLER	116
KAYNAKÇA	129

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Goodman'ın döngü sembolleştirmesi.....	11
Tablo 2. Anadolu Hikâyeleri etkinlik düzeni.....	122
Tablo 3. Dede Korkut Hikâyeleri etkinlik düzeni.....	124

GİRİŞ

Yabancı dilin öğretilmesine okuma becerisinin rolü büyüktür. Öğrenciler, hedef dilde çıktılara ulaşabilmek için öncelikli olarak yeterli dilsel girdiye maruz kalmalıdır. Bu noktada, hedef dilde yapılan okumalar girdiye ulaşmanın yollarından biridir. Öğrenciler hedef dilde okumayla öncelikli olarak sınıflarda karşılaşılır. Dil öğretim kitaplarında yer alan seviyeye uygun metinler öğrencilerin karşılaştıkları ilk metinlerdendir. Bu metinler sayesinde öğrenciler yabancı dildeki bazı temel kelimeler ve yapılarla karşılaşılır, sınıfta yapılan okuma dersleriyle hedef dilde okumaya aşinalık kazanırlar. Ancak, hedef dilde ilerleme kaydedebilmek için sınıf içi yapılan okumalar yetersizdir. Sınıf dışı yapılacak okumalarla sınıf içi öğrenimin desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin hem dilsel girdiye ulaşmaları hem de yabancı dilde okuma becerisi kazanabilmeleri için sınıf dışı okuma faaliyetleri gereklidir. Buna, yaygın okuma denilmektedir. Bireylerin yaygın okuma yapabilmesi için gerekli olan materyaller iki kategoride ele alınabilir: özgün metinler ve seviyelendirilmiş metinler. Özgün metinler, dil öğretimi amacıyla oluşturulmamış metinlerdir. Bunlar; roman, hikâye, şiir, afiş, broşür gibi günlük yaşamdaki birçok yazılı metinler olarak düşünülebilir. Seviyelendirilmiş metinler ise öğrencilerin seviyelerine göre dilbilgisel ve kelime kısıtlamasıyla oluşturulmuş metinlerdir. Özellikle başlangıç seviyesinde özgün materyallerden ziyade seviyelendirilmiş metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içerisinde de kendi seviyesine göre metinlerle karşılaşan öğrencilerin sınıf dışında da seviyelerine göre metinlerle karşılaşmalarının daha doğru olacağı düşünülmektedir. En azından başlangıç düzeylerindeki öğrenciler için bunun sağlanması önemlidir. İngilizce alanyazında “graded readers” olarak adlandırılan bu materyaller için “yardımcı okuma kitabı” ifadesi kullanılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yayımlanmış yardımcı okuma kitapları sayıca yetersiz görülmektedir. Özellikle İngilizce kaynaklarla karşılaştırıldığında her bir hedef kitleye yetecek kadar kaynağın olmadığı göze çarpmaktadır. Bununla beraber, var olan yardımcı okuma kitapları üzerinde yeterince çalışma ve incelemenin olmadığı düşünülmektedir. Dil öğretim programlarının önemli unsurlarından olan ders kitapları üzerine birçok makale ve tez çalışmaları mevcutken, yardımcı okuma kitaplarının üzerine yeterince düşülmediği görülmektedir. Oysa bu tarz dil öğrenme malzemelerinin

hazırlanması, seçilmesi ve değerlendirilmesinin dil öğretim programlarının başarılı olmasında önemli olduğu düşünülmektedir (Kocaman Gürata, 2022, s. 41). Bu bağlamda, üretilmiş materyallere yönelik olarak geriye dönük değerlendirme modeliyle incelemelerin yapılması gerekmektedir. Geriye dönük değerlendirmeyi hâlihazırda kullanılan materyallerin incelenmesi olarak tanımlayan Ellis; böyle bir değerlendirmenin öğretmenlere materyalleri tekrar kullanıp kullanmayacaklarını, hangi etkinliklerin işe yarayıp hangilerinin yaramadığını ve materyallerin gelecekte daha etkili olması için nasıl değiştirilebileceğini belirlemek için kullanılacak bilgiler sağlayacağını ifade eder (Ellis, 1997, s. 37). Dolayısıyla ders kitapları incelemelerinde olduğu gibi yardımcı okuma kitaplarının da incelenmesi; materyallerin güçlü ve zayıf yanlarının tespit edilip güncellenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinler için yazılmış *Anadolu Hikâyeleri* serisi ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi incelenecektir. *Anadolu Hikâyeleri* serisi; *Bayramlık*, *Lâleye Sor*, *Bir Bardak Çay*, *Yılki* ve *Kırmızı Ayakkabılar* kitaplarından oluşmaktadır. *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi ise; *Bamsı Beyrek*, *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi*, *Uşun Koca Oğlu Seğrek*, *Begil Oğlu Emren*, *Dirse Han Oğlu Boğaç Han*, *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı* ve *Deli Dumrul* hikâyelerinden meydana gelmektedir. *Anadolu Hikâyeleri*, A1-A2 seviyesi için; *Dede Korkut Hikâyeleri* ise B1-C1 seviyeleri için hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir yetişkinin başlangıçtan ileri düzeye kadar faydalanabileceği için bu seriler inceleme için seçilmişlerdir.

PROBLEM DURUMU

Yabancı dilin öğrenilmesinde okuma becerisinin yeri ve önemi büyüktür. Bireyler hedef dile yönelik dilsel girdiye öncelikli olarak dinleme becerisi ile ulaşırlar. Girdinin bir diğer kaynağı ise okumadır. Öğrenciler, öncelikle ders içerisinde, ders kitaplarındaki okuma metinleri ile hedef dilde okuma yapmaya başlarlar. Ancak hem dile yönelik yeterli girdiyi sağlamak hem de hedef dilde okuma becerisinin geliştirerek okuma alışkanlığı kazandırmak için sınıf dışı okuma faaliyetleri yürütmek önem arz eder. Buna, yaygın okuma modeli adı verilmektedir. Öğrencilerin sınıf dışında yaygın okuma yapabilmeleri için önde gelen kaynaklar, öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmiş yardımcı okuma

kitaplarıdır. Bu kitaplar, dilbilgisi ve kelime açısından sınırlandırılmış; hedef kitlenin seviyesine indirgenmiş kitaplardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan *Anadolu Hikâyeleri* serisi ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi öne çıkan kaynaklardır. Her iki hikâye serisi üzerine söz varlığı ve kültür başlıkları altında çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. Setler üzerine genel bir değerlendirme çalışmasının ise olmadığı fark edilmiştir. Bu nedenle ilgili yardımcı okuma kitabı setlerinin nitelik açısından genel bir incelemeye alınmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

AMAÇ

Günümüzde yabancı dil öğrenme aşamasında ders dışı yaygın okuma yapmanın önemi yüksektir. Yabancı dil öğrencilerinin kendi seviyelerine göre nitelikli okuma yapabilmeleri için ise yardımcı okuma kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaygın okuma kapsamında kullanabilecekleri kaynakların önde gelenlerinden olan *Anadolu Hikâyeleri* ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serilerini incelemektir.

ÖNEM

Yabancı dilde okuma yapmak için gerekli olan okuma metinlerinin nitelikleri büyük öneme sahiptir. Sınıf içerisinde, dil öğretim kitaplarında yer alan metinlerle okuma yapmaya başlayan öğrencilerin, sınıf dışında da okuma sürecini devam ettirebilmeleri gerekir. Bu noktada öğrencilerin sıkılmadan okuyabilecekleri ilgi çekici, merak uyandırıcı, estetik zevk veren ve göze hitap edebilen, teknik anlamda iyi hazırlanmış, kendi seviyelerine uygun yardımcı okuma kitaplarına ihtiyaç duydukları söylenebilir. Nicelik açısından bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış yardımcı okuma kitaplarının eksik olduğu görülmektedir. Bununla beraber var olan kitaplar üzerine detaylı incelemeler de mevcut değildir. Çoğu inceleme, kitapların söz varlıkları veya kültürel aktarımlarını konu edinmektedir. Bu çalışmada ise, kitapların konu, dilbilgisi, görsellik, etkinlik ve etkinlik yönergelerini inceleyerek yardımcı okuma kitaplarının üzerinde durulmayan yanlarına dikkat çekilecektir. Böylece, alanyazında

önemli bir boşluğun doldurulmasına katkı sağlayıcı bir çalışma olacağı tahmin edilmektedir.

SINIRLILIKLAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yardımcı okuma kitaplarının inceleneceği bu araştırmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan Mini Kitaplık Serisi'nde yer alan *Anadolu Hikâyeleri* ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serileri ele alınacaktır. Mini Kitaplık Serisi'nde bu iki hikâye dizisinin yanı sıra A1-C1 seviyelerinde üç ayrı kitap hâlinde Türkçenin Sesi Yunus Emre adlı hikâye de yer almaktadır. Ancak bu seri, Çangal (2021) tarafından incelendiği için bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Dolayısıyla üç farklı hikâye serisinden oluşan Mini Kitaplık Serisi'nin iki hikâye serisi araştırmaya dâhil edilmiştir.

İlgili hikâye serileri; konu, dilbilgisi, görsellik, etkinlik ve etkinlik yönergeleri olmak üzere beş kategoride ele alınacaktır. Her iki hikâye serisi üzerine söz varlığı ve kültür açısından yaklaşan çalışmalar olduğu için bu çalışmada inceleme kategorileri arasında söz varlığına ve kültür aktarımına yönelik alt başlıkların kullanılması tercih edilmemiştir.

Yabancı dilde okuma yaparken dil yapılarının öğrencinin seviyesine uygun olması gerekir. Aksi takdirde seviyenin çok üstünde yapılarla karşılaşan öğrenci için dil öğrenimi daha zor hâle gelecektir. Metin oluştururken dil yapılarının dikkatlice seçilmesi önem arz eder. Bu sebeple araştırmadaki dilbilgisi ölçütü, dil yapıları ile sınırlı tutulmuştur.

Ölçütlerde yer alan dilbilgisi bölümü yalnızca *Anadolu Hikâyeleri* serisini kapsamaktadır. *Dede Korkut Hikâyeleri* serisinin seviyesi B1-C1 arasındadır. Bu seviyelerdeki öğrencilerin dilbilgisi konularının büyük bir kısmın bildikleri varsayılmaktadır. *Anadolu Hikâyeleri* ise A1-A2 seviyesine göre hazırlanmıştır. Bu seviyedeki öğrencilerin ise dilbilgisi konularının temel seviyedeki konularını anca öğrendikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla temel seviyedeki öğrenciler için kitaplardaki dilbilgisi yapıları daha kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle yalnızca A1-A2 seviyesi için hazırlanmış kitapların dilbilgisi yapılarının kontrol edilmesi tercih edilmiştir.

1.BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. OKUMA BECERİSİ

Bir dilde dört temel beceri bulunmaktadır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Dil ediniminde öncelikli olarak dinleme becerisi gelişir, bireyler çevresindeki sesleri tanıma ve algılama sürecine girerler. Öyle ki bu sürecin bireylerin dünyaya geldikleri andan itibaren başladığı söylenir. Örneğin, Fransız bebekleri üzerinde yapılan bir araştırmada dört günlük bebeklere Fransızca ve yabancı sesler dinletilmiş; bebekler kendi ana dilleri olan Fransızca'yı duyduklarında emziklerini daha bir zevkle emdikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre bebeklerin kendi dillerine duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Mehler vd., s. 1988). Hatta bireylerin anne karnındayken bu duyarlılığın gelişmeye başladığı ve dolayısıyla dil ediniminin anne karnında başladığı söylenmektedir (Aitchison, 2008, s. 83). Konuşma becerisi ise dinleme becerisinden sonra gelişen ikinci beceridir. Hayatlarının ilk yıllarını yalnızca dinleyip çevresindeki sesleri taklit etmeyle geçen bebekler zaman içerisinde konuşmaya başlayarak çevresindeki bireylerle iletişime geçer. Hem konuşma hem de dinleme becerileri bireyin büyüme döneminde doğal yollarla gelişirler. Buna, ana dilinin edinimi denmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri doğal yollarla gelişir ana dili edinildikten sonra bireyler için ana dilinin öğretimi safhası başlar. Genellikle devletlerin üstlendiği bu safhada bireyler edindikleri ana diline özgün bir öğretim sürecinden geçerek okuma ve yazma becerilerini kazanırlar.

Ana dilinde yetkinlik kazanmada okuma becerisinin önemi büyüktür. Bireyler, kelime haznelerini genişletmede, anlama becerilerini ilerletmede, dünyaya dair pek çok bilgiyi öğrenmede okumaya başvururlar. Ana dili eğitiminde okuma eğitiminin amacı genel olarak öğrencilerin anlama becerilerini geliştirilmesi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve onları seçici birer okur yapmaktır (Tüfekçioğlu, 2013). Bu sebeple okuma, üzerinde dikkatle durulması gereken bir dil becerisidir. Alanyazında okuma becerisinin birden fazla tanımını görmek mümkündür. Bu bağlamda Grabe ve Stoller, (2011, s. 3), okumayı, basılı materyallerden anlam çıkarabilme ve bu anlamı doğru şekilde

yorumlama becerisi olarak görürken; Altunkaya, okumanın “yazar tarafından ortaya konan mesajların, düşüncelerin, duyguların okur tarafından yazılı semboller kanalıyla kod çözerek algılanması etkinliği” olarak tanımlar (2015, s. 39). Tanımlar arasında bir karşılaştırmaya gidildiğine okumanın yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak görülmesi temel bir benzerlik sağlamaktadır. Altunkaya’nın tanımında vurguladığı “kod çözme” ifadesi, okuma sürecinin bilişselliğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada Demirel (2016, s. 109) de okumanın bilişselliğine vurgu yaparak okumayı, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak görmektedir. Bu bağlamda okuma becerisi için en kapsayıcı tanımlardan birinin Durmuş tarafından yapıldığı düşünülmektedir (2013, s. 185). Durmuş’a göre okuma “Bütün sözcükleri, cümleleri, veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma” etkinliğidir. Durmuş, okuma becerisinin gerek bilişselliğine gerekse sembollerden anlam çıkarma özelliğine gönderme yaparak kapsamlı bir tanım ortaya koymuştur.

Okumanın temel odak noktası okunan metinden anlam çıkarma olduğu söylenebilir. Okuma, yalnızca yazılı sembollerin sesletilmesinden ibaret değil; anlama etkinliği ile bütünleşik şekilde düşünülmesi gereken bir beceridir. Anlam, hem dinleme hem de okuma gibi alıcı dilin son ürünüdür; ancak anlam aynı zamanda okumanın gerçeklik kazandığı bağlamdır (Goodman, 1988, s. 15). Alderson’a göre anlam, bir okuyucu ile metin arasındaki etkileşimle yaratılır (2005, s. 6). Etkileşim, okuyucu ile okunan metin arasında ve dolaylı yoldan metnin yazarı ile ilişkilidir. Yani metin ile okuyucu arasında gerçekleşen bir iletişimdir. İletişimin gerçekleşmesi için ise okuyucu ve yazarın bazı ortak noktalara sahip olması gerekir (Nuttall, 2001, s. 6). Ortak noktalardan biri kelime bilgisidir. Pek çok L1 araştırmacısı, kelime tanıma becerisinin önemi üzerinde durmaktadır. Kelime tanımanın okuduğunu anlamada önemli bir unsur olduğunu düşünen araştırmacılar, iyi bir kelime haznesine sahip olunmadan anlamın gerçekleşmeyeceğini düşünürler (Grabe ve Stoller, 2011, s. 16). Örneğin kuantum fiziği hakkında yazılmış bir kitabı okuyan okuyucunun fizik terimlerine hâkim olması beklenir. Okuyucunun kelime bilgisi, okunmaya çalışılan metin için yeterlilik gösteremiyorsa metinden bir anlam çıkarılmasını beklemek pek mümkün olmaz. Çünkü Nuttall’ın bahsettiği ortak noktalar mevcut olmadığı için Alderson’ın söz ettiği etkileşim gerçekleşmez. Bu sebeple okuma yalnızca harflerin sesletilmesinden ibaret kalıp anlamın ulaşılmadığı bir eylem hâlini alır.

Okuyucular, yazarların varsaydığı bilgiye sahip değilse, çıkarımlar yapılabilse bile anlamada zorluklar ortaya çıkacaktır (Alderson, 2005, s. 8). Matematikte türev – integral çalışan bir öğrencinin toplama çıkarma gibi basit işlemleri bildiği varsayılır. Bir öğrenci dört temel işleve dair arka plan bilgisine sahip değilse türev-integrale dair anlatılanları anlamayacaktır.

Yukarıda da söylenildiği üzere okunan metinden doğru anlamların çıkarılabilmesi için okuyucu, metin ve yazarın arasında etkileşim olmalı; okuyucu ve yazar ortak deneyimleri barındırmalıdır. Bu ortak deneyimler “şema” olarak adlandırılmaktadır. Dünya hakkında yapılan varsayımlar, ne deneyimlendiğine ve zihnin deneyimlerden edindiği bilgiyi nasıl düzenlediğine bağlıdır. Metnin yorumlanma biçimi, metin tarafından harekete geçirilen şemalara bağlıdır; ve başarılı bir şekilde yorumlayıp yorumlanmaması da şemaların yazarınkilere yeterince benzer olup olmadığıyla doğru orantılıdır (Nuttall, 2001, s. 7). Okuyucular metni işlerken, metindeki yeni bilgileri önceden var olan şemalarına entegre ederler. Dahası, şemaları bilgiyi nasıl tanıdıklarını ve onu nasıl sakladıklarını etkiler (Alderson, 2005, s. 33).

Şema Teorisi, ilk olarak psikoloji alanında 1932 yılında Bartlett tarafından ortaya atılmıştır. Yeni uyarıcıların işlenmesini etkileyen önceki bilgilere ilişkin temel varsayımı, ünlü "portrait d'homme" serisinde gösterilmiştir. Bartlett'in belirttiği gibi, belirli şemaların etkinleştirilmesi, hafızanın bu şemalara doğru geri getirilmesini sağlar (Carbon ve Albrecht, 2012, s. 2258). Şema Teorisi, sonraki yıllarda dil araştırmacılarının dikkat kesildiği ve üzerinde araştırmalar yaptıkları bir teori olmuştur. Teoriye göre, anlamı taşıyan tek unsur metnin kendisi değildir. Aksine, şema teorisine göre, bir metin yalnızca dinleyicilere veya okuyuculara daha önce edindikleri bilgilerden nasıl anlam çıkarmaları veya anlam inşa etmeleri gerektiği konusunda yol gösterir (Carrell ve Eisterhold, 1983, s. 556). Ana dili İngilizce olanlar üzerinde yapılan okuduğunu anlama araştırmaları, metinleri anlama bilgisinin yalnızca okuyucuların dilbilgilerine göre değil, dünya hakkındaki genel bilgilerine ve bu bilgilerin okuma zihinsel süreci sırasında ne kadar harekete geçirildiğine de bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Carrell, 1983, s. 183). Bransford ve Johnson (1972) okuyucuların metne yönelik olan arka plan bilgilerine ne kadar erişebilirlerse, metni anlama düzeylerinin yükseleceğini ve uzun süreli bellekte depolayıp hatırlayabileceklerini ifade etmiştir.

Arka plan bilgisinin bağlam, şeffaflık ve aşinalık olmak üzere üç bileşeni bulunur (Carrell, 1983). Bağlam, bağlama karşı bağlamsızlık; şeffaflık, opaklığa karşı şeffaflık; aşinalık ise tanıdık olana karşı yeni olan, diye açıklanmaktadır. Bağlam, metin parçasından önce gelen ve okuyucuyu metne geçmeden önce metnin içeriği hakkında bilgilendiren bir başlık veya resim sayfasının varlığı (bağlam) veya yokluğu; şeffaflık, metnin içeriğine dair metinsel ipuçları sağlayan belirli, somut sözlüksel öğelerin metin içindeki varlığı (şeffaf) veya yokluğu (opak); aşinalık, okuyucunun metnin içeriği hakkında önceden bilgi veya deneyim sahibi olması (tanıdık) veya olmaması (yeni), olarak tanımlanmaktadır. Carrell'e göre bu üç kavram, ana dili konuşurlarının okudukları metni anlamlandırabilmeleri ve arka plan bilgilerini harekete geçirebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Ana dili konuşurları bir metin okunurken ne hakkında olacağına dair bilişsel tahminlerde bulunmak için bağlamı yukarıdan aşağıya işleme modunda kullanır. Ayrıca, bu bilişsel tahminleri doğrulamak ve metindeki bilgilerden metnin ne hakkında olduğuna dair zihinsel bir temsil oluşturmak için aşağıdan yukarıya işleme modunda metinsel şeffaflık ipuçlarını, özellikle de sözcüksel ipuçlarını kullanırlar. Son olarak, metnin içeriğine ilişkin ön bilgilerinden etkilenirler; yeni bilgiler, en azından kısa süreli bellek hatırlamasında, tanıdık bilgilerden daha belirgin, daha akılda kalıcı görünmektedir (Carrell, 1983, s. 199).

Okuma becerisi, süreçlerin karmaşık bir kombinasyonu olarak algılanmaktadır. Grabe, okumayı tanımlayan süreçleri şu şekilde açıklar:

“Hızlı bir süreç: Çoğu materyali dakikada 250-300 kelimeyle okuruz. Eğer okuyucular bilgi açısından yeni değillerse bile profesyonel çalışma ile ilgili içerikler bile bu hızda okunacaktır.

Etkili bir süreç: Okuma, çeşitli işlem becerilerinin birlikte çalışma şekilleri açısından etkilidir. Okurken, hızlı ve otomatik olarak kelime tanıma, sözdizimsel ayrıştırma, anlam oluşturma, metin anlama, çıkarım yapma, eleştirel değerlendirme ve önceki bilgi kaynaklarına bağlantılar koordine edilir.

Bir kavrama süreci: Yazarın yazılı olarak ne anlatmak istediğini anlamak için okuruz.

Etkileşimli bir süreç: Okuma, okuyucu ve yazar arasındaki bir etkileşimdir. Metin, yazarın okuyucunun belirli şekillerde anlamasını istediği bilgileri sağlar. Okuyucu da okumaya çok çeşitli arka plan bilgisi getirerek anlamı aktif bir şekilde yapılandırır.

Stratejik bir süreç: Okuma stratejik bir süreçtir çünkü okumada kullanılan bir dizi beceri ve süreç, okuyucunun metin bilgisini önleme, anahtar bilgiyi seçme, bilgiyi organize etme ve

zihinsel olarak özetleme, anlamayı izleme, anlama hatalarını onarma ve anlama çıktısını okuyucu hedefleriyle eşleştirme çabasını gerektirir.

Esnek bir süreç: Okuyucunun amacı değiştikçe, anlama engellendikçe ya da ilgi değiştikçe, okuyucu okuma süreçlerini ve hedeflerini ayarlar.

Amaca yönelik bir süreç: Süreçler ve amaçlar arasında bir uyum bulunur. Bu uyum okumanın aynı zamanda amaçlı bir süreç olduğu gerçeğine işaret etmektedir.

Bir değerlendirme süreci: Okuma aynı zamanda bir değerlendirme sürecidir. Yazarın söylediklerini beğeniyor muyuz? Bilgiye karşı bir ilgimiz var mı? Yazarla aynı fikirde miyiz? Metin, konuyla ilgili diğer metinlerle nasıl karşılaştırılır?... Metnin bu şekilde değerlendirilmesi kendi tutumlarımızı ve bakış açımızı ortaya çıkarır.

Bir öğrenme süreci: Okuduğumuz hemen her metinde, metne nasıl yanıt vereceğimize karar verirken değerlendirme süreci okumayı bir öğrenme süreci hâline getirir.

Dilsel bir süreç: Grafemik – fonemik bağlantılar kurmadan, okunacak kelimeleri ve kelimeleri organize eden yapısal öbekleri tanımadan ve metnin diline dair makul bir dil bilgisi deposu olmadan okumak mümkün değildir. Bu sebeple okuma bir dilsel süreçtir.” (2009, s. 14)

Okuduğunu anlamada süreçlerin önemli bir rolü olduğu vurgulanmaktadır. Bu noktada Grabe ve Stoller, okuduğunu anlama süreçlerinin okuyucular için nasıl işlediğini açıklamışlardır. Onlara göre okuma süreçleri iki kategoride ele alınır: düşük seviyeli süreçler, yüksek seviyeli süreçler (2011, s. 13). Düşük seviyeli süreçler, beceri odaklı ve otomatik süreçler olarak tanımlanır. Yüksek seviyeli süreçler ise okuyucuların arka plan bilgilerinin aktif edildiği ve çıkarım yapma kabiliyetlerinin ön plana çıktığı süreçler olarak görülür. Her iki sürecin de birbirinden bağımsız olarak çalıştığı düşünülse de birbirleriyle paralel bir ilişkiye sahip olduklarına dikkat çekilmektedir. Nassaji’ye göre okuma tek faktörlü bir süreç değildir. O, süreçlerle ilgili görüşlerini şu şekilde açıklar:

“Yazıyı çözme ve görsel konfigürasyonları kodlamada kullanılan çok temel düşük seviyeli işlem becerilerinden, yüksek seviyeli söz dizimi, mantık ve söylem becerilerine ve metin temsili ve fikirlerin okuyucunun küresel bilgisiyle bütünleştirilmesine dair daha yüksek seviyeli bilgiye kadar çeşitli bilişsel, dilsel ve dil dışı becerilerin karmaşık bir birleşimini ve entegrasyonunu içerir.” (Nassaji, 2003, s. 261)

Hem yüksek seviyeli süreçler hem de düşük seviyeli süreçlerin, kendi içlerinde birçok bileşeni barındırdıkları ifade edilmektedir. Düşük seviyeli süreçler; sözcük erişimi (lexical access), sözdizimsel ayrıştırma (syntactic parsing) ve anlamsal önerme oluşturma (semantic proposition formation) şeklinde üç alt bileşenlerden oluşurken; yüksek seviyeli süreçler; anlamaya ilişkin metin modeli (text model of comprehension), okuyucu

yorumunun durum modeli (situation model of reader interpretation), arka plan bilgisi kullanımı ve çıkarım yapma (background knowledge use and inferencing), yürütme kontrol süreçleri (executive control processes) olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Grabe ve Stoller, 2011, s. 14). Okuma, bu iki sürecin birleşimiyle meydana gelen bir beceri olmuştur. Süreçler arasında bir sıranın olduğundan bahsedilir. Düşük seviyeli süreçler, yüksek seviyeli süreçlerden önce meydana gelmektedirler. Ancak nitelikli bir okuyucunun anlama erişebilmesi için her iki süreçte yer alan bileşenleri barındırması beklenmektedir.

Bireyler okuma becerisini kazanmaya başladıklarında, konuşma dilinden aşına oldukları kelimelerin yazılı halleri ile karşılaşılır ve zamanla bu kelimeleri tanıma hızları artar. Sonrasında kelimelerin ikinci ve üçüncü anlamları öğrenerek bağlam içerisinde kelimelere anlam vermeye başlarlar. Kelime tanımanın ve özellikle bunun otomatik olarak gerçekleşmesinin akıcı okumanın merkezinde yer aldığı söylenir (Alderson, 2005, s. 80). Bu noktada, “Sözdizimsel ayrıştırma, bağlam dışında birden fazla anlamı olan kelimelerin anlamlarının belirsizliğini gidermeye yardımcı olur.” (Grabe ve Stoller, 2011, s. 16). Dolayısıyla sözdizimsel ayrıştırma kabiliyeti yeterli seviyede olmayan okuyucular için okuduğunu anlamada problem meydana gelebilir. Nitekim anlama, sözcüklerin tanımlanması ve anlamların yeniden değerlendirilmesi olmaksızın başarılı olamaz (Perfetti vd., 2005, s. 229). Bu sebeple kelimelerin yalnızca birinci anlamlarının bilinmesinin okuduğunu anlamada yeterli olmadığı düşünülebilir. Bireyler okumada kelimeleri tanımaya ve farklı anlamlarını öğrenmeye başladıklarında sözdizimsel ayrıştırma becerilerini kullanarak metindeki anlama erişebilirler. Burada belirtilmesi gereken nokta, dilbilgisinin anlamaya sürekli olarak dâhil olduğu, kelimelerden ve cümle yapısından anlam bilgisine erişilen sözdizimsel ayrıştırma sürecinin okuma için gerekli olduğudur (Grabe, 2009, s. 30). Düşük seviyeli süreçlerin son bileşeni ise “anlamsal önerme oluşturmaktır”. Bu kavram, herhangi bir okuma görevine başlandığında kelime anlamlarını ve yapısal bilgileri temel cümle düzeyinde anlam birimlerinde birleştirme süreci olarak tanımlanır Dilbilgisel işaretlerle kısa bir süreliğine tanınan ve aktif tutulan kelimeler, okuyucuya önceki okunanlarla ilişkili olarak anlamlı bir bütünleşme sağlama için zaman verir. Böylece anlam unsurları hafızada daha aktif hâle gelirler. Bu üç süreç beraber koordine bir şekilde çalışmadığında anlama süreci yavaşlar ve anlamayı sürdürmek zor hâle gelir. (Grabe ve Stoller, 2011, s. 18).

Süreçlerin ikincisi, yüksek seviyeli süreçlerdir. Bu süreçlerin, düşük seviyeli süreçlerin gelişmesinden sonra kullanılabilmesine yönelik tahminler yürütülmektedir. Nassaji (2002), düşük seviyeli sürecin yüksek seviyeli sürece dayanak olduğunu ifade etmektedir. Okuyucuların düşük seviyeli süreçlerdeki kelime tanıma, sözdizimsel ayrıştırma gibi temel unsurların üzerine yüksek seviyeli süreçlerle anlama erişebilecekleri düşünülür. Yüksek seviyeli süreçlerdeki çıkarım ve yorum yapma gibi unsurların kullanılmasıyla metindeki anlam ulaşılır hâle gelir.

Okuma, Goodman'a göre anlamın sürekli olarak inşa edildiği bir süreçtir ve Goodman bu süreçleri bir döngü olarak sembolleştirmiştir. Döngüler, anlama ulaşmadaki birer araçlardır ve bunlar birbirleri içerisinde erimekte-dirler. Eğer okuyucu anlama ulaşabilirse döngüler iç içe geçmektedir (1988, s. 15).

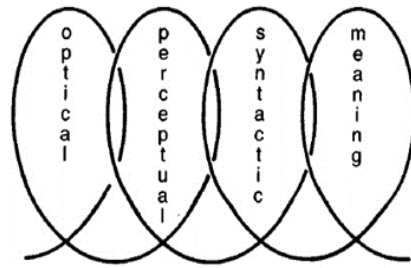


Figure 1

Tablo 1: Goodman'ın döngü sembolleştirmesi

Goodman, okuma döngülerinden geçilirken okuyucuların beş süreçten geçtiğini ifade eder ve bu süreçleri şu şekilde açıklar:

Tanıma-başlatma (Recognition-initiation): Beynin görsel alandaki bir grafik görüntüyü yazılı dil olarak tanıması ve okumayı başlatması gerekir.

Tahmin (Prediction): Beyin, duyu-sal girdilerde düzen ve anlam aradığı için her zaman tahmin ve öngöründe bulunur.

Doğrulama (Confirmation): Beyin bir tahminde bulunuyorsa, tahminlerini doğrulamaya çalışmalıdır. Bu nedenle, beklediği şeyi sonraki girdilerle doğrulamak veya doğrulamamak için izler.

Düzeltilme (Correction): Beyin, tutarsızlıklar bulduğunda veya tahminleri doğrulanmadığında yeniden işlem yapar.

Sonlandırma (Termination): Beyin, okuma görevi tamamlandığında okumayı sonlandırır,

Bu süreçlerin içsel bir sıralamasının olduğundan söz edilir. Tahmin doğrulamadan önce, doğrulama da düzeltmeden önce gelir. Yine de aynı bilgi, önceki bir tahmini doğrulamak ve yeni bir tahmin yapmak için kullanılabilir (Goodman, 1988, s. 16).

Yukarıda da bahsedildiği üzere okuma yapmadaki temel amaç okuduğundan bir anlam çıkarabilmektir. Bireyler, ister roman hikâye gibi edebî metinler, isterlerse makale gibi akademik yazılar, isterlerse de gazete ve dergi gibi gündelik yazıların da yer alabileceği metinler okusunlar, asıl ulaşmaya çalıştıkları şey anlama erişmektir. Bu sebeple çeşitli araştırmacıların da belirttikleri bazı kriterlere sahip olmaları gerekir. Ancak okuyucuların anlama erişemedikleri durumların da varlığı göz ardı edilemez. Bazı durumlarda okuyucu metinden bir anlam çıkaramayabilir ve anlam kesintiye uğrar. Bu duruma, kısa devre (short circuit) denir. Kısa devrelerin pek çok sebebi olabilir. Genel olarak, okuyucular anlam bulamadıklarında ya da yapıyı kaybettiklerinde; üretken olmayan okuma stratejileri öğretildiğinde ya da başka bir şekilde edindiklerinde; üretken olmayan okumayı sonlandırmalarına izin verilmediğinde kısa devre yaparlar (Goodman, 1988, s. 20).

Bireyler, okuma sırasında bazı okuma modellerine veya bir diğer deyişle bilinçli okuma stratejilerine başvururlar. Bunlar, aşağıdan yukarı okuma, yukarıdan aşağı okuma ve etkileşimli okuma olarak adlandırılır. Nuttal (2001, s. 16), bunları birer metni işleme stratejisi olarak görürken; Grabe ve Stoller (2011, s. 25), her birini birer okuma modeli olarak nitelendirir.

Aşağıdan yukarı okuma modelinde, tüm okumanın, okuyucunun kendi arka plan bilgisinin az da olsa müdahalesiyle metindeki bilgilerin küçük parçalar hâlinde zihinsel çevirisini oluşturduğu mekanik bir model izlediği öne sürülür (Grabe ve Stoller, 2011, s. 25). Bu modelde okuyucular anlama erişme sürecinde gözlerine yansıyan basılı küçük birimlerden başlayarak bütüne ulaşırlar. Harfler heceye, heceler kelimeye, kelimeler de cümlelere dönüşerek anlam kazanırlar. Modelin bu tutumu, okumayı öğrenmeye çalışan çocuklara öncelikle harflerin tanıtılmasına benzemektedir. Nuttal (2001, s. 17), bu modeli elinde büyüteçle bir ekolojiyi yakından inceleyen bilim insanına benzeter.

Yukarıdan aşağı okuma modelinde ise metne daha geniş bir perspektiften bakma söz konusudur. Modele göre okumanın öncelikle okuyucu hedefleri ve beklentileri tarafından yönlendirildiği varsayılır. Çıkarım yapma ve okuyucunun arka plan bilgisi gibi unsurlar

bu modelin öne çıkan yönleridir (Grabe ve Stoller, 2011). Nuttal (2001, s. 17), bu modeli bir manzaraya yukarıdan bakan kartala benzetir. Okur, metni bir bütün olarak değerlendirip kendi bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirdiğinde, metne kartal gözüyle bakmış olur.

Okuyucuların kullandıkları son okuma modeli ise etkileşimli modeldir. Bu görüşün arkasındaki basit fikir, aşağıdan yukarıya bir bakış açısıyla faydalı fikirlerin alınabileceği ve bunların yukarıdan aşağıya bir bakış açısıyla anahtar fikirlerle birleştirilebileceğidir (Grabe ve Stoller, 2011, s. 26). Yani, aynı anda hem aşağıdan yukarı okuma modelinin getirmiş olduğu beceriler hem de yukarıdan aşağı modelin getirmiş olduğu beceriler kullanılır. Dolayısıyla anlama ulaşmak için her bir becerinin değerli olduğu ve birlikte kullanıldıklarında yararlı oldukları düşünülür.

1.1.1. Yabancı Dilde Okuma

Okumanın önemi gerek ana dilde gerek yabancı dilde büyüktür. Bireylerin edindikleri ana dillerinde tam yetkinlik kazanmak için okuma becerilerini geliştirmeleri beklenir. Bu, ülkelerin verdikleri eğitimlerle sağlanır. Genellikle 5-7 yaşları arasında başlayan ana dilinde okuma eğitimi sayesinde bireyler kendi dillerinde zamanla tam yetkinlik kazanırlar. Yabancı dil eğitimi ise çoğu zaman ilerleyen yıllarda başlar. Bu noktada tıpkı ana dilde olduğu gibi öncelikli olarak girdiye maruz kalması beklenen öğrenciler için dinleme ve okuma becerileri önemlidir. Hâlihazırda hedef dilde bir birikimleri olmayan öğrenciler, almış oldukları yabancı dil derslerinde öğreticinin konuşmasına maruz kalarak ilk girdiyi elde ederler. Öğreticinin ağzından çıkan her bir sözcük öğrenciler için birer girdi niteliği taşır. Girdi sayesinde dile yavaş yavaş aşinalık kazanılır. Girdiye ulaşmak için dinleme yapmak yeterli değildir. Bir diğer girdi unsuru olan okuma da önemlidir. Basılı metinlere maruz kalan öğrenciler zamanla hedef dildeki yetkinliklerini okuma yaparak geliştirirler. “Okuma, dikkatin, belleğin, algılama sürecinin, kavrama sürecinin koordineli bir şekilde devrede olduğu bir işlemdir. Bu açıdan yabancı dilde okuma ana dile göre daha fazla gereklidir. Çünkü okuyucu o dilin kültürel boyutuna, sözcük dağarcığına, tümce yapısına değin yeterli bilgiye sahip değildir” (Abdullah, 2005, s. 215). Bu sebeple okuyucular, ilgili eksiklikleri kapatabilmek için yabancı dil öğrenirken

okumaya ihtiyaç duyarlar. Grabe ve Stoller (2011, s. 34), ana dilde ve yabancı dilde okuma arasındaki farkın üç ana noktadan oluştuğunu ifade ederler ve şu şekilde açıklarlar:

- Dilsel ve işlemsel farklılıklar
- Bireysel ve deneyimsel farklılıklar
- Sosyo-kültürel ve kuramsal farklılıklar

Yabancı dilde okumanın karmaşık bir süreç olduğu ifade edilir. Öğrencilerin ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi unsurları tanımalarının yanı sıra arka plan bilgilerini ve dünya görüşlerini de kullanarak metindeki anlama ulaşabilecekleri ifade edilir (Altunkaya ve Erdem, 2017, s. 60). Bununla birlikte yabancı dil öğrencilerinin geniş bir dil yeterliliğine sahip oldukları düşünülür. Pek çok yabancı dil öğrencisinin kendi ana dillerinde okumayı öğrenme deneyimine sahiptirler. Bu sebeple bir dile ait örtük bir dilsel bilgiye sahip olmaları, onların yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmelerine pozitif katkı sağlayabileceği varsayılmaktadır. Nitekim Koda'ya göre iki dil arasında sürekli etkileşimlerin yanı sıra her bir dilin dayattığı farklı talepleri karşılamak için sürekli ayarlamalar yapılmasını gerektirir. Bu nedenle, yabancı dilde okuma diller arasındadır ve dolayısıyla ana dilde okumaya göre doğası gereği daha karmaşıktır (2007, s. 1). Dolayısıyla her iki dilde de yapılan okumanın birbirinden bağımsız eylemler olduğundan bahsetmek zordur. Nitekim, yabancı dilde okuma, ana dil ve yabancı dilde okuma kaynaklarını çift dilli bir işleme sisteminde birleştiren bir beceridir (Grabe, 2009, s. 129).

Ana dildeki okuma becerisinin niteliğinin, yabancı dildeki okuma becerisinin niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Yani, kendi ana dilinde iyi bir okuyucu olan bireylerin yabancı dilde de iyi birer okuyucu olacakları varsayılır. Ana dilde öğrenilmiş okumanın transfer etkisiyle yabancı dilde okumaya etki edeceği düşünülür. Gelişimsel Karşılıklı Bağımlılık Hipotezi'ne göre akademik okuryazarlık becerileri, ilk dilde iyi bir şekilde geliştirildiğinde, otomatik olarak L2 akademik amaçlar için kullanılabilir olacaktır. Yani ana dilin becerisi yabancı dilde aktarılmış olacaktır (Cummins, 1991).

Yabancı dilde okuma eğitiminin en önemli amacı öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmektir (Tüfekçioğlu, 2013). Bu bağlamda, bir önceki bölümde açıklanan okuduğunu anlamaya yönelik ifadelerin yabancı dilde okuma için de geçerli olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak Grabe ve Stoller'ın da vurguladığı üzere ana dilde ve yabancı dilde okumada farklılıklar mevcuttur. Yaylı (2011, s. 59), bu farklılıkları şu şekilde açıklamaktadır (akt. Başkan ve Ustabulut, 2020, s. 49):

Dilbilimsel ve İşlemsel Farklılıklar:

- Sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi
- Ana dili ile yabancı dil arasındaki dil bilimsel farklılık düzeyi
- Üst-dil bilimsel ve üstbilişsel farkındalık
- Yabancı dil yeterlilik düzeyi
- Dile maruz kalma düzeyi
- Transfer

Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar:

- Bireysel beceri ve güdülenme
- Metin türleri
- Kaynaklar

Sosyo-Kültürel ve Kurumsal Farklılıklar:

- Okurların farklı sosyo-kültürel geçmişleri
- Farklı söylem ve metin oluşturma yolları
- Eğitim kurumlarının farklı beklentileri

1.1.2. Yabancı Dilde Okuma Amaçları

Önceki sayfalarda da ifade edildiği üzere, okumanın gerek ana dilde gerek yabancı dildeki en büyük amacı, okuduğundan anlam çıkarmaktır. Bununla birlikte, yabancı dilde okuma yapmanın amaçlarının birçok farklı kategoride daha detaylı olarak açıklanması mümkündür. Bu noktada Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), yabancı dilde yapılan okumanın amaçlarının detaylandırılmasında referans olarak alınabilir.

D-AOBM, 14 Avrupa Konseyinin tüm vatandaşların kapsamlı ve kaliteli bir eğitim alma hakkını sağlamaya yönelik hâlihazırda devam eden çalışmaların bir parçasıdır. İlk olarak 2001 yılında kitap olarak yayımlanan D-AOBM, 2018 yılında daha güncel hale getirilmiştir. Çerçeve Metnin çalışmaları ilk olarak Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Komisyonu tarafından 1971 yılında gerçekleştirilmiştir. Konsey üyesi ülkelerin birbirlerine daha da yakınlaşmasını ve ideal bir Avrupa Birliği'nin oluşmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, üye ülkelerin dillerinin birbirlerine daha sistemli bir şekilde öğretilmesi hedeflenmiştir.

D-AOBM, A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar dört temel beceride yeterlilikler ve ölçütler sunmaktadır. Bu ölçütlerin aynı zamanda okuma yapmadaki amaçlara da işaret ettiği düşünülebilir. D-AOBM okuma becerisi içinde yer alan ölçütler şu şekildedir: genel

okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma, serbest zaman etkinliği olarak okuma.

İlgili kategoriler, okuma becerisinde yer alan ölçütler olmalarının yanı sıra okuma amaçları olarak düşünülebilir. Bu ölçütlerin altında öğrencilere A1'den C1'e kadar okuma becerilerinde sahip olmaları gereken yeterlilikler verilmiştir. Örneğin öğrenciler A1 seviyesinde yönergeleri okurken “Kısa, basit yönlendirmeleri (X noktasından Y noktasına gitmek gibi) takip edebilir.” kazanımına tabidirler.

1.2. YOĞUN OKUMA VE YAYGIN OKUMA

Yabancı dilin öğrenilmesinde okuma becerisinin öneminden yukarıda bahsedilmiştir. Bu becerinin geliştirime aşamasında kullanılabilir iki farklı okuma modeli öne çıkmaktadır. Bunlar, yoğun ve yaygın okuma modelleridir. “Yoğun okuma, bir öğretmenin rehberliğinde metne yaklaşmayı veya öğrenciyi metne odaklanmaya zorlayan bir görevi içerir. Amaç, yalnızca metnin ne anlama geldiğini değil, aynı zamanda anlamın nasıl üretildiğini de kavramaktır” (Nuttall, 2001, s. 38). Demirel'e göre ise “yoğun okuma, öğretmenin rehberliğinde yürütülen ve sesli ya da sessiz olarak yapılan sınıf-içi bir etkinliktir” (2016, s. 110). Kısaca her iki yorumdan yola çıkılarak, yoğun okumanın sınıf içinde öğretmen gözetmenliğinde yaptırılan bir okuma türü olduğu söylenebilir. Sınıf içerisinde, ders materyali olarak kullanılan kitapta yer alan metinler öğretmen odaklı şekilde işlenir ve öğrencilere hedef dilin belirli yapıları ve kelimeleri öğretilmeye çalışılır. Bu okuma modelinde “öğretmenin rolü, öğrencilerin metnini ayrıntılı anlama ve analiz etmelerine yardımcı olmak ve onlara rehberlik etmektir.(Kocaman Gürata, 2022, s. 348). Yoğun okumanın odaklandığı noktalar bunlarla sınırlı değildir. Nation (2009), yoğun okumanın odak noktalarını; anlama, düzenli ve düzensiz ses-yazım ilişkileri, kelime bilgisi, dilbilgisi, uyum, bilgi yapısı, tür özellikleri ve son olarak stratejiler olmak üzere sekiz başlıkta ele almıştır (s. 27). Yoğun okuma sırasında öğrenciler metni anlamayı hedeflemenin yanında ses bilgisi, yazım kuralları, kelime bilgisi öğrenirler. Bununla beraber hangi metnin hangi içeriğe sahip olduğuna yönelik olarak metinlerin tür özelliklerini, metin içerisinde uyumu sağlayan unsurlarını da öğrenirler. Ek olarak yoğun okuma, öğrencilere faydalı okuma stratejileri geliştirmeye de yardımcı olur. Kısaca özetlenecek olursa yoğun okumanın amacının, “öğrencilerin metinden ayrıntılı anlam

çıkarmalarına yardımcı olmak; ana fikirleri belirleme ve metin işaretlerini tanıma gibi okuma becerilerini geliştirmek; kelime ve dilbilgisi bilgilerini, yani biçimsel şemalarını geliştirmek” (Savaş, 2009, s. 4) olduğunu ifade etmek mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde yaygın okuma modeli ise, öğrencilerin kendi düzeylerine uygun olan okuma materyallerini seçip, süreçten zevk alarak ve çok sayıda okuma yapmaları olarak açıklanabilir. Amaç, yabancı dil okuma becerisinde akıcılık kazanmak, derslerde öğrenilen yapıları ve kelimeleri pekiştirerek bu unsurların iletişimsel olarak birbirlerine nasıl uyduklarını anlamaktır. Bu okuma modeli dil öğretim yaklaşımlarından ve Krashen’in öncülüğünü yaptığı bir yaklaşım olan doğal yaklaşıma, aynı zamanda bu yaklaşım altında ortaya atılan Anlaşılır Dilsel Girdi hipotezine dayanır. Bu hipoteze göre insanlar dili anlaşılabilir girdiye ulaştıkları zaman anlarlar (Krashen, 1985, s. 2). Girdinin anlaşılır olması, metnin mesaja odaklanarak okunması ve okuyucunun bir sonraki yapılar kümesine işaret eden $i+1$ ’i içermesi şartları altında okumanın edinime katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Krashen ve Terrell, 1993, s. 131). “i”, öğrencilerin yabancı dildeki mevcut seviyelerine, “+1” ise buldukları seviyenin bir adım ilerisindeki girdiye işaret eder. Yani öğrenciler, mevcut seviyelerinin biraz ötesindeki girdiyle karşılaştıklarında edinim gerçekleşir. Bu noktada öğrencilerin anlaşılır girdiye ulaşabilecekleri en makul kaynağın okuma metinleri olduğu fikri savunulur. Öğrenciler ders dışında bu metinleri kullanarak yaygın okuma yaparlar ve kendilerini hedef dile maruz bırakırlar. Bu sayede gerekli olan girdiye ulaşırlar. Dolayısıyla yabancı dilde anlaşılır girdiye ulaşmak için yaygın okumanın önemi yüksektir.

1.2.1. Yaygın Okumanın Faydaları ve Dil Öğrenimine Katkısı

Kuşkusuz, dil öğreniminde okumanın önemi büyüktür. Dinleme becerisi ile birlikte alımlama becerilerinden olan okuma becerisi, hem sınıf içerisinde yapılan yoğun okuma faaliyetleri ile hem de sınıf dışında yapılan yaygın okuma faaliyeti ile gelişir. Birbirlerinden teknik anlamda farklı olan bu iki okuma modeli aslında birbirini destekler niteliktedir. Dil öğretim kitaplarında yer alan okuma metinleri ve öğreticinin rehberliği sayesinde yoğun okumanın yapılması nispeten daha kolay ve ulaşılabilir. Nitekim dersler çoğunlukla metinler üzerinden yürütüldüğü için öğrencilerin yoğun okumaya

ulaşması daha kolaydır. Yaygın okumanın ise ders dışında desteklenmesi ve teşvik edilmesi dil gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir.

Yaygın okumanın dilsel girdi açısından önemi yadsınamaz ve dört temel beceriden olan okuma becerisinin gelişimine ve dolayısıyla dil öğrenimine katkısı göz ardı edilemez. Bu sebeple yaygın okumanı dil öğretimi sürecine pek çok fayda sağladığı söylenebilir. Öncelikli olarak okuma akıcılığına, okuma hızına ve dolayısıyla okuduğunu anlamaya büyük bir katkıda bulunur (Nation ve Waring, 2019, s. 10). Örneğin Bell (2001), yoğun ve yaygın okuma gruplarını karşılaştırdığı çalışmasında, yaygın okuma yapan grubun okuma hızlarının çalışma sonucunda daha hızlı olduğu, okuduğunu anlama puanlarında da yoğun okuma grubundan daha yüksek aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlama, akıcılık ve hıza bağlı bir beceridir. Yabancı dilde okuma yaparken hızlı okuyup metindeki bilgiyi işleme önemlidir. Hızlı ve akıcı bir okumaya sahip olmayan öğrencinin metinden anlam çıkarması hızlı ve akıcı okuyan bir öğrenciye göre daha zordur (Day, 2018, s. 3) Yavaş bir okuyucu, yalnızca hafızası zorlandığı için zayıf bir anlayışla okuyabilir; bir paragrafın başlangıcını, sonuna gelene kadar unutmuş olabilir (Nuttall, 2001, s. 54). Bu sebeple hızlı ve akıcı okumaya sahip olarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yaygın okuma yapmak kritiktir.

Okumada akıcılık ve hız, metinde yer alan kelimelerin bilinip tanınması ile doğru orantılıdır. Kelimeler ne kadar aşına ise metin o kadar akıcı ve hızlı okunur. Yaygın okumanın öğrencilerin kitap okurken kelimelerle bağlam içerisinde pek çok kez karşılaşmaları ve bu sebeple kelimelerin bağlam içerisinden çıkarılma becerisinin gelişimiyle birlikte tesadüfi kelime öğrenimine katkı sağlayacağı, dolayısıyla da kelime dağarcığının gelişimini destekleyeceği söylenmektedir (Ng vd., 2019, s. 177). Horst (2005), yaygın okumanın kelime öğrenimine etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin karşılaştıkları bilinmeyen liste dışı kelimelerin yarısından fazlasını öğrendiklerini ve aynı zamanda karşılaştıkları bilinmeyen 1.001-2.000 seviyesindeki kelimelerin de yarısından fazlası hakkında bilgi edinmiş oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ateek (2021), Ürdünlü öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, yaygın okuma yapan öğrencilerin hem okuma akıcılıklarının geliştiğini hem de kelime bilgilerinde ilerleme olduğunu ifade etmiştir. Pigada ve Schmitt (2006), ana dili Yunanca olan ve ikinci dili İngilizce olan bir Fransızca öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda hedef kelimelerin %65'inin bir şekilde arttığını ve test edilen her 1,5 kelimedenden yaklaşık 1'inin

kazandığına ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmalar, yaygın okumanın okuma akıcılığı ve kelime öğreniminde önemli bir yere sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Öğrenciler aynı harf, kelime ve kelime kombinasyonlarıyla tekrar tekrar karşılaşarak bunları daha hızlı ve doğru bir şekilde işler ve böylece bir kelime dağarcığı geliştirir, bunun sonucunda ise okuma hızlarını ve güvenlerini artırarak okuma anlama becerilerini bir st seviyeye getirebilirler (Day ve Bamford, 2000, s. 87).

Öğrencilerin doğru seviyede yeterli metin okumalarının, dil bilgilerinin (language knowledge) gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nation ve Waring'e göre yaygın okuma yapıldıkça öğrencilerin kelime bilgileri ve yaygın olarak birlikte kullanılan kelime gruplarına olan aşinalıkları artar, aynı zamanda bu kelimelerin dilbilgisi (grammar) ile olan etkileşimlerine yönelik olan bilgileri de güçlenir (2019, s. 10). Bu da, öğrencilerin hedef dile yönelik becerilerini kuvvetlendirir.

Öğrenciler okuma sayesinde dünya hakkında yeni şeyler öğrenirler ve bu sayede de okumaktan keyif alıp okuma becerisine değer verir hâle gelirler (Nation ve Waring, 2019, s. 10). Mason ve Krashen'ın ortak yürüttükleri bir çalışmada öğrenciler üzerinde yürüttükleri bir çalışmanın sonuçları bu varsayımı destekler niteliktedir. Deney, ğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarına yöneliktir. Deneyde, okumaya karşı isteksiz okuyuculara bir yarıyıl boyunca 50 kitap okutulmuştur. Deney sonucunda, okumaya karşı isteksiz olan bu öğrenciler daha istekli hâle gelmişlerdir (Mason ve Krashen, 1997, s. 93). Yani ğrenciler okuma becerisine değer vermeye başlamışlardır. şphtesiz yaygın okuma kapsamında kullanılacak materyallerden keyif almak önemlidir. Okumanın devamlılığının sağlanabilmesi için materyallerin öğrenciler için ilgi çekici nitelikte olmaları gerekir. Dolayısıyla okuma sadece bir eğitim aracı olarak değil, aynı zamanda bir keyif kaynağı olarak da değerlendirildiğinde okumayı öğretmek çok daha kolaydır (Nuttall, 2001, s. 127).

Davis, yaygın okuma programlarının okuma becerisi, dil becerileri, kişisel gelişim ve sınavlarda faydalı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin genel okuma becerilerinde bir artış meydana geldiği ve okumaktan zevk alır hâle geldiklerini; gerek kelime dağarcığında gerek ise yazma ve konuşma becerilerine de katkı sağladığını; hayal glerinin geliştiğini ve bu doğrultuda insanları daha iyi anlayabildiklerini ve olgun bireyler olduklarını; ders dili İngilizce olan derslerde de başarılı olduklarını

belirtmektedir (1995, s. 330). Dolayısıyla yaygın okumanın yalnızca okuma becerisine değil, aynı zamanda diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağladığı söylenebilir. Elley ve Mangubhai (1983) tarafından yürütülen iki yıllık bir araştırmada, yaygın okuma kapsamında pek çok kitap okuyan öğrencilerin birinci yılın sonunda alımlama becerilerinin geliştiği, ikinci yılın sonunda ise tüm yabancı dil becerilerinin ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır. Hafız ve Tudor (1989) da, Leeds'te 16 Pakistan kökenli, ikinci dilleri İngilizce olan çocuk üzerinde yaptıkları çalışmada, yaygın okuma kapsamında on iki hafta boyunca düzenli olarak okuma yapan çocukların hem okuma becerilerinin hem de yazma becerilerinin geliştiğini belirlemişlerdir.

Sonuç olarak yabancı dilde yaygın okuma yapmanın pek çok faydasının olduğunu söylemek mümkündür. Okumada akıcılık ve hız kazanma, kelime dağarcığının genişlemesi ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, bu faydaların başlıcalarıdır. Ancak yaygın okumanın faydalarının yalnızca okuma becerisi etrafındaki bileşenlerle sınırlı olmadığı görülmektedir. Yaygın okumanın, hedef dildeki konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarına da katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bununla beraber, öğrencilere dünya bilgisi sağlama, okumaya karşı pozitif tutum geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırma gibi faydalarının olduğuna da yapılan çalışmalar neticesinde ulaşılmıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğretimine mutlaka yaygın okumaya önem verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin birçok okuma materyaline ihtiyaçlarının yüksek olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

1.2.2. Yaygın Okuma Kapsamında Kullanılabilecek Okuma Materyalleri

Nasıl ki dinleme becerisi dinleme yaparak, konuşma becerisi konuşma pratiği yaparak geliyorsa, okuma becerisinin gelişimi de okuma pratiği yaparak gelişir. Yaygın okuma, pratik yapabilmek için başvurulacak bir okuma modelidir. Sınıf içinde ders kitaplarındaki metinler tek başlarına yeterli gelmeyeceği için sınıf dışı okuma modeli olan yaygın okuma önemlidir. Bu sebeple öğrencilerin yaygın okuma yapabilmeleri için birçok okuma materyaline ihtiyaç vardır. Bu kapsamda, okuma materyallerini iki kategoride ele almak mümkündür: özgün materyaller ve seviyelendirilmiş materyaller.

Özgün materyaller, “ana dili konuşurlarının doğal iletişim ortamlarında üretilmiş sözlü veya yazılı dil malzemeleri” olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2013a, s. 1295). Bu

materyaller, öğrencilere dil öğretme amacı güdülerek üretilmemiş materyallerdir. Market broşürleri, gazete ilanları, dergiler, film ve dizi gibi dijital eğlence unsurları, şarkılar özgün materyallere örnek gösterilebilir.

Özgün materyallerin dili doğaldır ve öğrencilere okunabilecek birçok girdi unsuru sağlarlar. Bu sebeple yaygın okuma kapsamında özgün materyallerin kullanımına başvurulabilir. Özgün materyallerin kullanılmasının faydalarını Berardo şu şekilde açıklamaktadır:

- öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmak;
- özgün kültürel bilgi vermek;
- öğrencileri gerçek dile maruz bırakmak;
- öğrencilerin ihtiyaçlarıyla daha yakından ilişki kurmak;
- öğretime daha yaratıcı bir yaklaşımı desteklemek (2006, s. 64).

Özgün materyallerin sınıf içi ve sınıf dışı kullanımının faydaları göz ardı edilmese de A1-A2 seviyelerinde kullanımları tartışılabilir. Özellikle dil seviyelerinin öğrencilerin seviyesinden yukarıda olması, öğrenmeyi destekleme açısından sorunlara yol açabilir; öğrencilerin motivasyonları üzerinde negatif bir etki yaratabilir. Kültürel olarak ön yargılar barındırabilmeleri, okurken kültürel bir arka plan bilgisine ihtiyaç duyulması ve çok fazla yapının karmaşık bir şekilde yer alması, özgün materyallerin negatif yönleri arasında gösterilebilir (Berardo, 2006, s. 65).

Seviyelendirilmiş materyaller ise değiştirilmiş materyal kategorisinde değerlendirilmektedir. Değiştirilmiş materyaller iki şekilde oluşturulmaktadır: seviyelendirilmiş ve genişletilmiş (Oh, 2001, s. 70). Bu noktada seviyelendirilmiş metinler dil ve dil yapıları bakımından belirli sınırlar çerçevesinde yazılmış metinlerdir (Yano vd., 1994). Bu materyaller oluşturulurken seviyenin üzerinde olabilecek dilbilgisi unsurlarının seviyeye uygun hâle getirilmesinin yanı sıra, anlaşılması zor olan sözcükler kullanım sıklığı yüksek olan sözcüklerle değiştirilir (Durmuş, 2013a, s. 1298). Bu bağlamda, seviyelendirilmiş metinler özgün metinlerin sadeleştirilmesi şeklinde olabilirken aynı zamanda hedef kitlenin düzeyine göre sıfırdan oluşturulmuş metinler de olabilir (Durmuş, 2013a, s. 1298). Seviyelendirilmiş metinler sayesinde öğrenciler kendi seviyelerine uygun dilsel girdiye maruz kalırlar. Seviyenin üzerinde bir dilsel girdiyle karşılaşmak, öğrencilerin öğrenme süreci için motivasyon düşürücü etkilere sahip olabilir. Sadeleştirilmiş materyallerin kullanılması bu tarz etkilerin azaltılması için faydalı olabilir. Yabancı dilde okuyup anlayabildiğinin farkında olan öğrencinin dili öğrenmeye

olan motivasyonu pozitif şekilde etkilenir. Girdi anlaşılır ve ilgi çekici bir şekilde sunulduğunda, öğrencilerin girdide bulunan dil özelliklerini daha verimli bir şekilde işlemesi muhtemeldir, böylece girdide görülen veya duyulan kelime dağarcığı ve dilbilgisinin öğrencilerin büyüyen dil sistemine dahil edilme olasılığı artar (Hidayati vd., 2022, s. 2).

1.3. SEVİYELENDİRİLMİŞ MATERYAL OLARAK YARDIMCI OKUMA KİTAPLARI

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için kullanabilecekleri materyaller yukarıda da ifade edildiği üzere iki başlıkta ele alınmaktadır: özgün materyaller ve sadeleştirilmiş materyaller. Bu materyaller her bir dil becerisinin gelişimi için kullanılabilirler. Özgün materyaller, dil öğretimi amaçlı üretilmeyen materyallerdir ve bunlar afiş, broşür, dizi, film, müzik gibi unsurlar olabilirler. Okuma becerisi kapsamında düşünüldüğünde ise yine afiş, broşür, roman, hikâye, blog gibi pek çok unsur akıllara gelebilir. Bu materyaller sınıf içi ve sınıf dışında öğrenciye okuma girdisi sağlayabilirler.

Ancak özgün materyallerin dil seviyesi, yukarıda da ifade edildiği üzere, öğrencilerin seviyeleri üzerinde oldukları zaman öğrenme için problem teşkil edebilirler. Bu sebeple dil öğreniminde seviyelendirilmiş materyallere ihtiyaç vardır. Özellikle de yaygın okuma kapsamında kullanılacak metinlerin dil seviyeleri öğrenciler için önemlidir. Dil girdisi sağlayabilecek bir yöntem olan yaygın okuma için, öğrencilerin kendi seviyelerine uygun materyalleri kullanmaları dil gelişimleri ve dili öğrenmeleri açısından kritik bir noktaya sahiptir. Dil ile henüz yeni yeni tanışan öğrenciler, motivasyonu kırılmaya müsaittir. Bununla beraber öğrencilerin hedef dildeki yeterlilikleri de sınırlıdır. Dolayısıyla yeni bir dil ile karşı karşıya olan ve o dilde sınırlı yeterliliğe sahip olan öğrencilerin öğrenme sürecini aksatacak unsurların mümkün olduğunca azaltılması gerekmektedir. Bu sebeple bilhassa A1-A2 seviyesinde olan öğrenciler için yaygın okuma kapsamında özgün okuma materyallerinin kullanılması pek mümkün görünmemektedir. Nation ve Waring, özgün materyallerin niçin kullanılamayacağını şu şekilde açıklamaktadır:

Birincisi, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen düşük ve orta yeterlilikteki bir öğrenci için çok sayıda bilinmeyen kelime olacaktır. İkincisi, bilinmeyen kelimelerin büyük bir kısmı

öğrencinin mevcut yeterlilik seviyesinin çok ötesinde olacaktır. Öncelikle öğrenilmesi gereken çok daha faydalı kelimeler vardır. Üçüncü olarak, bilinmeyen kelimelerin yoğunluğu yüksek olacaktır. Yani, metnin her bir satırında ortalama olarak en az iki veya daha fazla bilinmeyen kelime olacaktır. Dördüncüsü, bilinmeyen kelimelerin çok büyük bir kısmı metinde yalnızca bir kez geçecek ve sonraki metinlerde tekrar geçme olasılığı düşük olacaktır. Beşinci olarak, basitleştirilmemiş metinler birbirinden bağımsız olarak yazılır, bu nedenle A kitabındaki dil öğelerinin B veya C kitabında olması muhtemel değildir. Bu nedenle girdi, kademeli okuyucuların yaptığı gibi önceki öğrenmeler üzerine sistematik olarak inşa edilmek yerine rastgele yapılandırılmıştır (2019, s. 6).

Derslerde basit afiş ve broşürlerin kullanımı olası pozitif etkilere sahip olabilse de ders dışı yaygın okuma kapsamında herhangi bir özgün okuma materyalinin kullanımı öğrencilerin yararına olmayabilir. Bu nedenle öğrencilerin yaygın okuma yapabilmeleri için seviyelendirilmiş okuma metinlerine ihtiyaç olduğundan söz edilebilir. Bu okuma metinlerine “yardımcı okuma kitabı” denir. Yardımcı okuma kitapları, öğrencilerin yaygın okuma yapabilmeleri için önemli başvuru kaynaklarıdır. Bu kitapların temel amacı, yaygın okuma için metin kaynağı sağlamaktır (Hill, 2006, s. 186).

Yardımcı okuma kitapları, ikinci dil öğrenenler için özel olarak yazılmış ya da uyarlanmış kitaplardır; bu, sözcük dağarcığının kısıtlanmasını, dilbilgisi yapılarının seviyeye göre düzenlenmesini, metnin uzunluğunun sözcük dağarcığı ve dilbilgisi kontrolleriyle eşleştirilmesini içerir (Nation ve Ming-tzu, 1999, s. 356). Çoğu seri, izin verilen sözcük ve sözdizimini başlangıçtan ileri düzeye doğru aşamalı olarak artırır ve her aşamada yalnızca dil açısından değil, uzunluk ve biçim açısından da daha zorlu bir okuma görevi sunar (Hill, 2006, s. 185). Dolayısıyla öğrenciler bu kitapları okuduklarında kendi seviyelerinin çok üzerinde dilbilgisi yapıları veya kelimeler ile karşılaşmazlar. Yukarıda da bahsedildiği üzere dil öğreniminin gerçekleşebilmesi için öğrenciler için girdilerin anlaşılır olması gerekmektedir. Okuma kitapları da girdi sağlayan önemli unsurlardır. Öğrenciler yaygın okuma kapsamında bu okuma kitaplarını kullanarak kendilerini uygun dilsel girdiye maruz bırakabilirler. Öğrenciler bu kitaplar aracılığıyla metinlerdeki yapıların ve kelimelerin işlemlerini deneyimleyerek kelime ve dilbilgisi yapılarını kullanmaya karşı motive olurlar (Albay, 2017, s. 179).

Nation (2000, s. 244), iki türlü yaygın okumanın varlığından bahseder: kelime hazinesinin gelişimi için yapılan okuma, akıcılık için yapılan okuma. Kelime için yapılan okumalarda, sözcük dağarcığının gelişebilmesi için, okuma metinlerinin %5’ten fazla bilinmeyen kelime içermemesi gerektiği ifade edilir. Araştırmacı, akıcılığın gelişebilmesi için ise metindeki kelimelerin neredeyse tamamının bilinmesinin doğru olacağını söyler

(s. 245). Dolayısıyla bu noktaların karşılanabilmesi için seviyelendirilmiş yardımcı okuma kitaplarının kullanılması gerekir. Çünkü özgün materyallerin bu tarz kaygıları yoktur; yardımcı okuma kitaplarında ise kelimeler seviyeye göre sınırlandırılmışlardır. Aynı zamanda, yardımcı okuma kitaplarında kelimeler sürekli tekrarlanır bir durumdadır. Kelimelerle tekrar tekrar karşılaşma, hedef dilin kelimelerinin öğrenci zihnine yerleşmesi için önemlidir. Tekrar sayısını kaç olması gerektiğine dair net bir ifade olmasa da, 10 kez karşılaşmanın minimum düzeyde ideal olduğu söylenmektedir (Nation, 2000). Yardımcı okuma kitapları dil öğretimine katkı amacıyla üretildikleri için, hedef dilin seviyeye özgü belirli yapıları ve kelimeleri dâhilinde yazılmış metinlerdir. Öğrenciler bu kitaplar sayesinde aynı kelimelerle birden fazla karşılaşabilirler. Kelimelerin ve yapıların sürekli tekrarı, öğrencilerin bunları daha hızlı işlemesini sağlar (Albay, 2017, s. 177). Bu da kelime öğrenimine katkı sağlayarak okuduğunu anlama ve hedef dilde yetkinliğe pozitif etki eder.

Okumanın en temel noktasının anlama ulaşabilmek olduğu, çalışmanın başında detaylı bir şekilde vurgulanmıştır. Yardımcı okuma kitaplarının en önemli noktalarından biri de öğrencilerin anlama ulaşabilmelerini kolaylaştırmasıdır. Hu ve Nation (2000) tarafından yapılan çalışma da bu fikri desteklemektedir. İkinci dil öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, kitaplardaki bilinmeyen kelimelerin yoğunluğu azaldıkça anlamın arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla yardımcı okuma kitaplarının öğrencilere okuduğunu anlama açısından büyük sorunlar teşkil etmeyeceği tahmin edilebilir.

Yabancı dilde okuma becerisinin gelişimde yaygın okuma modeli ve yardımcı okuma kitaplarını birbirinden bağımsız düşünmek pek mümkün değildir. Hedef dilde yaygın okuma yapabilmek için seviyelendirilmiş yaygın okuma kitaplarına ihtiyaç mevcuttur. Bu bağlamda Day ve Bamford (2002), yabancı dilde yaygın okuma öğretiminin prensiplerini on başlık altında ele almaktadırlar:

1. Okuma materyali kolaydır
2. Geniş bir konu yelpazesinde çeşitli okuma materyalleri mevcut olmalıdır.
3. Öğrenciler ne okumak istediklerini seçerler.
4. Öğrenciler mümkün olduğunca çok okurlar.
5. Okumanın amacı genellikle, zevk, bilgi ve genel anlayışla ilgilidir.
6. Okumak başlı başına bir ödüldür.
7. Okuma hızı genellikle daha yavaş değil daha hızlıdır.
8. Okuma bireysel ve sessizdir.
9. Öğretmen öğrencilerini yönlendirir ve onlara rehberlik eder
10. Öğretmen, okuyucu için bir rol modelidir.

Yukarıdaki ilkelerden özellikle birinci madde, yaygın okumada yardımcı okuma kitaplarının önemini vurgular niteliktedir. Özellikle başlangıç seviyelerinde olan öğrenciler için sayfa başına bir veya iki kelimedenden fazla bilinmeyen kelime olursa metnin okunup anlaşılması öğrenciler için zor olacaktır (Bamford ve Day, 2002, s. 137). Bir başka ifadeyle öğrencilerin karşısına çıkacak yeni kelimelerin minimum her yirmi kelimedede bir kelime; hatta ideal olarak her elli kelimedede bir kelime olması öğrenciler açısından faydalı olur (Nation ve Ming-tzu, 1999, s. 376). Aksi durumda bilinmeyen kelime sayısı fazla olacağı için okumaya olan motivasyon düşebilir. Ek olarak, dil ediniminin gerçekleşebilmesi önemli ölçüde girdinin anlaşılabilir olmasına; anlaşılabilirlik ise doğrudan ifadedeki kilit unsurların anlamını tanıma becerisine bağlıdır (Krashen ve Terrell, 1993, s. 155). Kelimelerin çoğunun biliniyor olması metinlerin anlaşılabilirliğini sağlayacaktır.

İki, üç ve beşinci ilke ise yaygın okumanın öğrenciler için keyifli bir aktivite olabilmesini sağlama amacı güder. Yabancı dilde yapılacak okuma eylemi için öğrencilerin birbirinden farklılaşan okuma kitaplarına ihtiyaç vardır. Farklı tema ve hikâyelere sahip olan bu kitaplar farklı öğrencilere hitap edecektir. Böylece hemen her bir öğrencinin okuma ihtiyacı karşılanabilir. D-AOBM’de yer alan “serbest zaman etkinliği” ölçütünü karşılar nitelikte olan maddelerdir. Okuma, serbest zaman etkinliği olarak yapılacaksa kitaplar da öğrenci ihtiyaçlarını karşılamalı; hedef kitlenin ilgisini çekmelidir. Çünkü yardımcı okuma kitaplarının okunmasının amaçlarından biri de okumadan zevk almaktır (Nation ve Ming-tzu, 1999, s. 356). Nitekim öğrencilerin kendisi de yardımcı okuma kitaplarının okunmasının birincil amacının keyif almak olması gerektiğini düşünmektedirler (Claridge, 2011, s. 197).

Hill (2001, s. 301-302), yardımcı okuma kitaplarının dil öğretimindeki yerini ve öğrencilere faydalarını dört maddeyle açıklamaktadır:

1. Öğrenciyi motive eder.
2. Akıcı okuma becerisinin geliştirilmesine yardımcı olur.
3. Öğrencilerin sözcük ve sözdizimi kavrayışını genişletip geliştirir.
4. Hedef dile maruz kalmak için en erişilebilir kaynağı sunarlar.

1.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yardımcı Okuma Kitapları

Türkçe, son dönemlerde dünyada gittikçe popüler olmaya başlamıştır. Dünyanın dört bir tarafında gerek çevrim içi gerek yüz yüze Türkçe öğrenenlerin sayısı artmıştır. Özellikle teknolojinin gelişimiyle birlikte sosyal medyanın, dizilerin ve filmlerin etkisinin bu durumun oluşmasında oldukça katkıları olduğu söylenebilir. Hobi olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin de yanı sıra ticari, siyasi, eğitim, turizm gibi amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı gün geçtikçe yükselmektedir. Türkçe öğrenmeye olan ilgi ve alaka düzeyi yükseldikçe özel kurumlar ve devlet kurumları daha fazla öğretim materyalleri geliştirmeye başlamışlardır. İstanbul Üniversitesi'nin *Yeni İstanbul*, Ankara Üniversitesi'nin *Yeni Hitit*, Gazi Üniversitesi'nin *Yabancılar İçin Türkçe* ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim* kitapları Türkçenin sınıf içinde öğretimi için kullanılması için hazırlanmış kitapların öne çıkanlarıdır.

“Ders kitapları yabancı dil eğitimi boyunca öğrenciye de öğretmene de rehberlik ederek bir program çerçevesinde dilin aşama aşama öğretimini üstlenir” (Gün ve Şimşek, 2017, s. 503). Ancak bir dilin öğrenilmesi için yalnızca ders kitaplarının kullanılması yeterli değildir. “Çünkü okuma metinleri bir bütün oluşturan ancak kısa ve belli sayıda kelime barındırabilecek bir yapıya sahiptir” (Şimşek, 2017, s. 216). Bu sebeple ders dışında da kullanılacak yardımcı kaynaklara ihtiyaç vardır. Bir dilin öğretiminde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ana hedef olarak görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılması için öğrencilerin sınıf dışında da hedef dile maruz kalmaları önem arz eder. Öğrenciler ders içinde hedef dile maruz kalırlar ancak ders dışında maruz kalmak özellikle Türkiye dışında Türkçe öğrenenler için ulaşılması zor bir durumdur. Öğrencilerin ders dışında da dile maruz kalmalarını sağlamanın en kolay yollarından biri ise yardımcı okuma kitaplarının kullanılmasıdır (Başar ve İnal, 2020, s. 78).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan yardımcı okuma kitaplarının niceliğinde bir yetersizlik söz konusudur. Öğrenci görüşleri üzerine yapılan bir araştırmada öğrenciler, ders kitabı dışında Türkçe kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmişler; ancak okuyabilecekleri kaynakları yetersiz bulmuşlardır (Şimşek, 2017, s. 219). Özellikle İngilizce öğretimi için hazırlanmış yardımcı okuma kitapları ile kıyaslandığında Türkçe kaynakların sayıca daha azdır. Yine de son yıllarda yardımcı

okuma kitaplarının üzerine daha çok düşüldüğü de görülmektedir. Hâlihazırda internet üzerinden ulaşılabilir bazı okuma kitapları şu şekilde listelenebilir:

- Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı (Delta Kültür Yayınevi)
- Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı Yenisey (Palet Yayınları)
- Yabancı Öğrenciler İçin Türkçe Hikâyeler Serisi (PİKTES Projesi)
- Mutlu Aile Türkçe Öğrenenler İçin Hikâye Seti (Akdem Yayınları)
- Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı Serisi (Erdem Yayınları)
- Türkçe Okuyalım Yazalım: Yabancılar için Türkçe (Papatya Bilim)
- Maarif Türkçe Yardımcı Okuma Kitap Setleri (Maarif Vakfı)
- Anadolu Hikâyeleri Seti (Yunus Emre Enstitüsü)
- Dede Korkut Hikâyeleri Seti (Yunus Emre Enstitüsü)
- Türkçenin Sesi Yunus Emre (Yunus Emre Enstitüsü)
- Çocuk Hikâyeleri Dizisi (Yunus Emre Enstitüsü)
- Lezzetli Hikâyeler Serisi (Yunus Emre Enstitüsü)

Yukarıdaki liste hazırlanırken hedef kitle göz önünde bulundurulmamıştır. Bu nedenle listede hem çocuklar hem de yetişkinler için yazılmış yardımcı okuma kitaplarına yer verilmiştir. İlgili yayınlar birbirlerinden içerik olarak da farklılık göstermektedirler. Kitaplardan bazıları içeriğinde birkaç sayfadan oluşan kısa okuma parçalarından oluşurken bazıları doğrudan birer hikâye kitabı olma özelliği taşırlar. Örneğin Delta Kültür Yayınevi tarafından yazılan *Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı*, ortalama 1-2 sayfadan oluşan bir çalışmadır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından ortaya konulan setler ise bir bütün olarak hikâyelerden oluşurlar. Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından okuyucuya sunulan *Anadolu Hikâyeleri* ve *Dede Korkut Hikâyeleri* Serisi incelendiği için, listedeki diğer kitaplar üzerinde durulmayacaktır.

1.3.2. Anadolu Hikâyeleri ve Dede Korkut Hikâyeleri Serisi

Anadolu Hikâyeleri ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek yardımcı okuma kitaplarıdır. Her iki seri de Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmıştır. Enstitü; 05.05.2007 tarihinde, Türk dilini, tarihini,

kültürünü tanıtmak; Türk dili, sanatı ve kültürü alanında eğitim almak isteyen bireylere Türkiye dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkelerle dostluğunu geliştirmek amacıyla kurulan Yunus Emre vakfına bağlıdır. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsünün amacı; Türkiye dışında kurulan merkezlerde yabancılara Türkçe öğretmek, Türkiye'nin tanıtımı amacıyla kültür sanat faaliyetleri yürütmek ve bilimsel çalışmalara destek vermektir. 2009 yılında çalışmalara başlayan enstitü, şu an itibariyle 66 ülkede 88 temsilcilikte faaliyetlerine devam etmektedir.

Anadolu Hikâyeleri serisi ilk baskısını 2021 yılında yapmıştır. Seride toplam beş kitap bulunmaktadır: *Bir Bardak Çay*, *Kırmızı Ayakkabılar*, *Lâleye Sor*, *Yılkı*, *Bayramlık*. Kitaplar, A1-A2 seviyelerindeki yetişkin öğrenciler için hazırlanmıştır. Hikâye setinin çıkış amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ders dışında kullanabilecekleri yardımcı okuma kitabı ihtiyacını karşılamak ve Anadolu kültürünü öğrencilere tanıtmaktır.

Dede Korkut Hikâyeleri serisi de *Anadolu Hikâyeleri* serisi gibi ilk baskısını 2021 yılında yaparak okuyucu ile buluşmuştur. Seri, yedi kitaptan oluşmaktadır. Bunlar; *Bamsı Beyrek*, *Dirse Han Oğlu Boğaç Han*, *Uşun Koca Oğlu Seğrek*, *Deli Dumrul*, *Begil Oğlu Emren*, *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi* ve *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı*'dır. Eserler, B1-C1 seviyeleri için hazırlanmıştır. Hedef kitle ise yetişkin öğrencilerdir.

2.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm, çalışmanın yönteminin anlatılacağı bölümdür. Öncelikle araştırmanın deseni hakkında bilgi verilecektir. İkinci aşamada verilerin toplanmasından ve sonrasında toplanan verilerin analizinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanacaktır.

2.1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (2008, s. 39). Nitel araştırmalar, bilgilerin genellenmesinden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu iddiasını savunarak büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır (Baltacı, 2019, s. 369).

Nitel araştırma yöntemleri arasında en çok kullanılan üç tür bilgi toplama yöntemi vardır: Görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi (Yıldırım, 1999, s. 10). Çalışmanın örneklemini oluşturan eserler analiz edilirken nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamayı, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini içerir. Ayrıca yöntem, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 187).

Doküman analizi ile toplanan verilerin incelenmesi aşamasında ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Karataş, 2015, s. 74). İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve

temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Miles ve Huberman'dan akt. Baltacı, 2019, s. 378).

2.2. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Anadolu Hikâyeleri* (A1-A2) ve *Dede Korkut Hikâyeleri* setleri (B1-C1) incelenmiştir. *Anadolu Hikâyeleri* seti; *Bir Bardak Çay*, *Kırmızı Ayakkabılar*, *Lâleye Sor*, *Bayramlık*, *Yılkı* olmak üzere beş farklı kitaptan oluşmaktadır. *Dede Korkut Hikâyeleri* seti ise; *Deli Dumrul*, *Begil Oğlu Emren*, *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi*, *Bamsı Beyrek*, *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı*, *Dirse Han Oğlu Boğaç Han*, *Uşun Koca Oğlu Seğrek* olmak üzere yedi farklı hikâyeyi içermektedir. İlgili yardımcı okuma kitapları; konu, dilbilgisi, görseller, etkinlikler ve etkinlik yönergeleri kategorilerinde analiz edilmişlerdir. Bu kategorilerin belirenebilmesi için her bir kitabın içeriği tek tek irdelenmiştir. Elde edilen verilerin ışığında yukarıdaki kategoriler oluşturulmuştur.

2.3. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada içerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Karataş, 2015, s. 74). Bu yönüyle içerik analizi, tümevarımsal bir yöntemdir. Tümevarım yönteminde kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışmada, öncelikle yardımcı okuma kitaplarından veriler doküman analizi ile elde edilmiştir. Sonrasında elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bu noktada tümevarım yöntemi kullanılarak setler için kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler konu, dilbilgisi, görseller, etkinlikler ve etkinlik yönergeleri olmak üzere beş başlığa ayrılmıştır. İncelemenin sonucunda yardımcı okuma kitapları ölçütleri geliştirilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi bir kontrol listesine bağlı kalmadan derinlemesine analiz yapılabilmesidir. Bu bağlamda araştırmada cevaplanmaya çalışılan sorular aşağıdaki gibidir:

Kitapların konuları;

- Kitaplarda ele alınan konular nelerdir?
- İşlenen konular hedef kitleye uygun mudur?
- Konular hedef kitle için ilgi çekici midir?
- Konular Türk kültürü ile ilgili unsurlar barındırmakta mıdır?
- Hikâyenin başkarakteri, yetişkin hedef kitlesinin kendileri ile özdeşleştirebilecekleri bir karakter midir?

Kitapların dil yapıları;

- Kitaplarda hangi yapılar kullanılmıştır?
- Kullanılan yapılar kitapların seviyesine uygun mudur?

Kitapların görselleri:

- Görseller ve metinde anlatılanlar uyumlu mudur? Görseller metni doğru ve yeterli bir şekilde yansıtmakta mıdır?
- Görseller, hikâyede anlatılan hangi sahneyi canlandırmaktadır?
- Görseller, hikâyenin anlaşılmasına katkı sağlamakta mıdır?
- Görseller, kelime öğretme amacıyla kullanılmışlar mıdır?
- Görsellerde resmedilen karakterlerin kıyafetleri gerçeklikle örtüşmekte midir?
- Görsellerdeki renkler nelerdir?
- Görselin sayfa düzenindeki konumu nedir?
- Görsellerin gerçek hayata uygunluğu nasıldır?
- Görsellerde neler değiştirilebilir?

Kitapların etkinlikleri;

- Kitapların etkinlik bölümünde hangi tür etkinlikler yer almaktadır?
- En çok hangi etkinlik türü tercih edilmiştir?
- Etkinlikler hangi becerilere yönelik olarak geliştirilmiştir?
- Etkinlikler beceriye ile uyuşmakta mıdır?
- Her beceri için oluşturulan etkinliklerin sayısı eşit midir?
- Etkinliklerin düzeni ve sıralaması nedir?
- Etkinlikler hangi taksonomi basamağında yer almaktadır?

Etkinliklerin yönergeleri;

- Yönergelerde hatalar mevcut mudur? Mevcutsa nasıl düzenlenebilir?
- Yönergeler birbiri ile tutarlı mıdır?
- Yönergeler etkinliği açıklamada yeterli midir?
- Yönergelerde hangi kip kullanılmıştır?

3. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, tezin ana kısmını oluşturmaktadır. Bölümde, *Anadolu Hikâyeleri*'nde yer alan beş kitap ve *Dede Korkut Hikâyelerinde* yer alan yedi kitap ölçütler çerçevesinde ayrı ayrı değerlendirilecek ve yorumlanacaktır.

3.1. ANADOLU HİKÂYELERİ SERİSİ

3.1.1. Bayramlık

3.1.1.1. Konu

Bayramlık adlı hikâyede bir çocuğun bayramda yaşadığı olaylar anlatılmaktadır. Hikâyenin ana karakteri olan Oğuzhan hariç herhangi bir özel isme yer verilmeyen bu hikâyede olaylar bir çocuğun heyecanla bayram sabahına uyanmasıyla başlar. Bayram heyecanını en derinden hisseden çocuk, önce babasıyla bayram namazına gider. Namazdan sonra bir gelenek olan cemaat bayramlaşmasına şahit olur. Namazdan sonra evde bayram sabahı kahvaltısı yapılır. Ardından mezarlık ziyaretine gidilir. Mezarlık ziyareti bitince hikâyenin ana karakteri olan çocuk, arkadaşlarıyla birlikte mahalledeki komşularını ziyaret ederek onlardan şeker toplar. Hikâyenin son bölümünde çocuk annesi için beğendiği bir elbiseyi almaya çalışır. Bu noktada parası elbiseyi almaya yetmediği için mezarlıkta insanlara yardım ederek eksik kalan parasını tamamlamaya çalışır. Sonunda elbise için gerekli olan parayı toplayan çocuk annesine aldığı hediyeyi annesine verir. Hikâye bu noktada son bulur.

Hikâyenin genel hatlarıyla incelendiğinde zengin bir kültürel içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Bayramda çocukların bayramlık adı verilen kıyafetlerini giymeleri, bayram namazı ve namaz sonrası cemaatin bayramlaşması, ailecek yapılan bayram sabahı kahvaltısı, mezarlık ziyareti ve mezarın üzerine su dökülmesi, çocukların komşuların bayramını kutlayarak onlardan şeker toplamaları hikâyede yer alan kültürel unsurlardır.

Bu durum hikâyenin öğrencileri yoğun bir şekilde Türk kültürüne maruz bıraktığını göstermektedir.

Bayramlık adlı hikaye yetişkin yaş grubu için yazılmıştır. Ancak hikâyede yer alan kahramanlara ve hikâyenin olay örgüsüne bakıldığında, yetişkin yaş grubunun ilgisini çekebilecek türden bir hikâye olmadığı düşünülmektedir. Ana kahramanın bir çocuk olması, hikâyenin içeriğinin herhangi bir karmaşaya sahip olmayan sıradan günlük olaylar silsilesinden ibaret olması bu düşüncenin sebepleri olarak gösterilebilir. Okuyucular genellikle okudukları metinlerdeki baş karakterlerle kendilerini özdeşleştirme eğilimindedirler. Yetişkin bir okuyucunun kendini bir çocukla özdeşleştiremeyeceği düşünüldüğü için bu hikâyenin yetişkinler için keyifli bir okuma deneyimi sunamayacağı düşünülmektedir.

3.1.1.2. Dilbilgisi

- Gelecek zaman
- Geçmiş zaman
- Şimdiki zaman
- Geniş zaman
- Emir kipi
- İstek kipi
- İsim tamlaması
- Yeterlilik fiili
- İsim fiil
- Zarf fiil
- Hâl ekleri (bulunma, ayrılma, yönelme, belirtme)
- İyelik eki
- Çokluk eki
- Küçültme eki
- Soru ekleri
- *-la* (ile)
- *-lı*

- *-lık*
- *-daki*
- *-dan sonra*
- *-dan biri*
- *-dıktan sonra*
- *-mak istemek*
- Bağlaç olan de
- Bağlaç olan ki
- Sıfat yapan *-ki*

Hikâyede kullanılan yapılar Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırlamış olduğu “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı” metninde yer alan düzeylere göre dil yapıları listesi referans alınarak kontrol edilmiştir. İlgili liste ve *Bayramlık* adlı hikâyede yer alan yapılar karşılaştırıldığında hikâyenin listeye oldukça uygun olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğrenciler müfredat dışında bir dilbilgisi yapısıyla karşılaşmayacaktır. Bu durum yabancı dilde okuma pratiğinin ve alışkanlığının gelişmesi için katkı sağlayıcı bir unsurdur. Hikâyede seviyenin üzerinde olan tek unsur isim fiil yapısıdır. İsim fiiller referans alınan metne göre B1 seviyesinin konuları arasında yer almaktadır. Bu nedenle A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için anlaması zor bir yapıdır. Dolayısıyla isim fiil yapıları içeren ifadeler seviyeye göre yeniden düzenlenmelidirler.

3.1.1.3. Görseller

Bu eserde toplam 4 adet görsel yer almaktadır. İlk görselde bayram namazından çıkan cemaatin sıraya geçerek birbirleriyle bayramlaşmaları resmedilmiştir. Görseldeki mekân camii avlusudur. Ağırlıklı olarak bej rengin hâkim olduğu görselde yer alan insanların kıyafetleri Türk kültürünü yansıtmaktadır. Görsel, kitabın yazılı kısmında anlatılan hikâyeyi destekler niteliktedir. Dolayısıyla anlamayı kolaylaştırıcı etkisinin bulunduğunu ifade etmek mümkündür. Metinde yer alan “bayramlaşmak” ifadesinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Görselin bulunduğu yer ise sayfanın soludur.

İlk görsel gibi sol tarafta kullanılan ikinci görselde bayram sabahı ailecek yapılan kahvaltı resmi yer almaktadır. Resimde anne, baba ve üç çocuk bulunmaktadır. Bir kahvaltı

sofrasında resmedilen ailenin arkasında yer alan camdan bir camii görünmektedir. Baba takım elbiseli, anne ise başörtülü şekilde resmedilmiştir. Çocuklar ise bayramlıklarını giymiş vaziyette kahvaltı etmektedirler. Ailenin kıyafetinin bayram geleneği ile örtüştüğünü söylemek mümkündür. İlgili görselin hikayedeki yansıması ise kısıtlıdır. Yalnızca “Hep birlikte kahvaltı masasına oturuyoruz” cümlesinin karşılığıdır. Hikayede karşılığı az olan bir görsel olmasına rağmen Türk kültürü için değerli olan bir sahneyi canlandırması açısından önemlidir.

Üçüncü görselde yer alan mekan bir mezarlıktır. Mezarlıkta anne ve oğul bulunmaktadır. Anne, mezarın başında elinde bir kitapla resmedilirken oğlu ise mezra su taşıırken resmedilmiştir. Bu durum Türk kültüründe yer alan bayramda mezarlık ziyareti geleneğini iyi bir şekilde yansıtmaktadır. İlgili görsel metinde de anlatılmaktadır. Dolayısıyla metnin anlaşılmasına katkı sağlayıcı bir görsel olduğu söylenebilir. Çünkü mezara su taşıma figürü, yabancı bir öğrencinin zihninde şekillenemeyebilir. Görselde anne başörtülü bir kıyafetle resmedilmiştir. Bu durum kültürel bir yansıma olarak dikkat çekmektedir. Resme hâkim olan renk ise yeşildir ve sayfanın sağında kullanılmıştır.

Dördüncü resimde ise ramazan bayramında evlerin kapısını çalan çocuklara yer verilmiştir. Sol tarafta kullanılmış olan bu resimde mekan bir apartman dairesinin önüdür. Resimde üç çocuk ve bir kadın yer almaktadır. Çocuklar bayramlık kıyafetleri ile resmedilmişlerdir. Üç çocuktan biri ev sahibi olan kadının elini öpmektedir. Bu durum Türk kültüründeki el öpme ve çocukların bayramda komşuları dolaşma geleneğini anlatma açısından önemlidir. Görselde yer alan unsurlar metindeki “Komşu teyzeler ve amcalarla bayramlaşmaya gideceğim. Onlar da bize şeker ve harçlık verecekler” ve “Arkadaşarımla buluşuyorum. Bütün mahalleyi dolaşıyoruz. Bir sürü şeker ve harçlık topluyoruz. Harçlıklarımı ceplerime, şekerlerimi poşetime koyuyorum” ifadelerinin yansımasıdır. Hikâyenin bu kısmı hikâyedeki ana odak noktalarından biri değildir ancak metnin bütününün kavranmasında önemlidir. Dolayısıyla hikâyedeki küçük detayın görselleştirilmesinin anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Görselde hâkim olan renkler ise yeşil, sarı ve mavidir.

Hikâyenin son görselinde ise anne ve oğulun hediye paketini açma anları resmedilmiştir. Görselde mekan evin bir odasıdır. Hikâyede, çocuk annesine bayram hediyesi almıştır ve bu görselde annesine hediye ettiği kıyafetin paketini açmaktadırlar. Hikâye bu açılış ile

bitmektedir. Dolayısıyla yazı ve resim aynı noktada buluşmaktadırlar. Bu yüzden resmin anlamaya katkı sağlayıcı olduğunu söylemek doğru olabilir. Resimde anne önceki sayfalarda yer alan resimlerdeki gibi başörtülü şekilde resmedilmiştir. Dolayısıyla görseller arasında bir uyumun olduğunu söylemek mümkündür. Sayfanın solunda konumlandırılan görselde hakim olan renk ise sarı ve kahverengidir.

3.1.1.4. Etkinlikler

Bayramlık hikâyesinin etkinlik kısmında sırasıyla; kelime, anlama, dilbilgisi, yazma ve konuşma bölümü yer almaktadır. Dinleme becerisine yönelik herhangi bir çalışma kullanılmamıştır. Etkinlik bölümünde toplamda 14 alıştırmaya yer verilmiştir. Etkinlikler arasında en çok kullanılan etkinlik türü, çoktan seçmeli etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir. Üç çoktan seçmeli etkinliği mevcuttur. Çoktan seçmeliden sonra ise iki etkinlikle boşluk doldurma çalışmaları ikinci en çok tercih edilen tür olmuştur.

Kelime bölümünde üç farklı etkinlik yer almaktadır. A bölümünde boşluk doldurma çalışmasına yer verilmiştir. Bu çalışmada öğrencilere üç farklı kelime ve boşluk verilmiştir, bu kelimelerin uygun boşluklara yerleştirilmesi istenmiştir. Etkinlikte üç kelimeye karşılık üç boşluk verilmiştir. Boşlukların ve kelime sayılarının aynı olması, öğrencilerin şans faktörünü artıran bir tutumdur. Teknik olarak hatalı bir tutum olmamasına rağmen bu tarz boşluk doldurma çalışmalarında kelime sayılarının boşluk sayısından biraz fazla olmasının daha iyi olacağı düşünülmektedir. Bu yöntemle şans faktörü biraz da olsa azalacaktır ve öğrencilerin kelime bilgileri daha doğru ölçülecektir. B bölümünde çoktan seçmeli bir etkinlik tercih edilmiştir. Etkinlikte üç soru yer almaktadır. Her soruda dört şık bulunmaktadır. C bölümünde bir kelime avı yer almaktadır. Kelime avında toplamda 10 soru bulunur. Taksonomik olarak üç etkinlik de anlama basamağında bulunur.

İkinci bölüm anlama bölümüdür. Bu bölümde hikâyeye yönelik okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Bu bölümde toplam 5 farklı alt bölüm mevcuttur. A bölümünde bir eşleştirme çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada hikâyede yer alan karakterler ile onlara ait özelliklerin eşleştirilmesi istenmektedir. B bölümünde 3 adet soru vardır. Bu sorular, öğrencilerden cevabı yazılı şekilde vermeleri istenen açık uçlu soru tipinde sorulardır. C bölümünde 3 sorudan oluşan bir doğru – yanlış etkinliğine yer verilmiştir.

Sorudaki ifade doğruysa “D”, yanlışsa “Y” yazılacaktır. D bölümünde üç adet cümle verilmiş ve bu cümleleri metnin olay akışına göre sıralanması istenmektedir. E bölümünde çoktan seçmeli türünde bir etkinlik yer almaktadır. Cümle içinde verilen kelimelerin eş anlamlısının şıklarda işaretlenmesi istenmektedir. Sıralama etkinliği analiz, doğru – yanlış etkinliği hatırlama, diğer etkinlikler ise anlama basamağında yer alır.

Dilbilgisi bölümü üçüncü kısımda yer almaktadır. Bu kısımda iki farklı çalışma mevcuttur. A bölümünde üç adet boşluk doldurma sorusu bulunmaktadır. Boşlukların doğru dilbilgisi yapısı ile doldurulması beklenmektedir. Her bir sorunun sonuna parantez içerisinde boşluğa yazılabilecek ifadeler verilmiştir. Her soruda iki opsiyon tercih edilmiştir. İki ifadeden biri boşluğa gelecektir. B bölümünde cloze test bulunmaktadır. Üç soruya yer verilmiştir. Birinci ve üçüncü soru dilbilgisi bölümü ile uyumlu olmayan sorulardır. Her iki soruda da dilbilgisi değil kelime bilgisi ölçülmektedir. Bu sorularda, şıklardaki kelimeler farklıdır ancak kelimelerin yapısı birbiriyle aynıdır. Dolayısıyla öğrenciler kelimeleri biliyorlarsa soruyu da çözebilirler. Dilbilgisi çalıştırılması için kelimelerin aynı, yapıların ise farklı olması gerekir. Bu durumda öğrenciler farklı dil yapılarının fonksiyonlarını bilmeleri lazım ki soruyu çözebilsinler. Taksonomi basamağında birinci etkinlik uygulama, ikinci etkinlik anlama basamağındadır.

Dördüncü bölüm yazma becerisine ayrılmıştır. Bu bölüm üç farklı etkinlikten meydana gelmiştir. A bölümünde 5 farklı ifade verilmiş ve bu ifadelerin cümle içerisinde kullanılmaları istenmiştir. Her ifadenin yanına parantez içerisinde anlamları yazılmıştır. Bu da öğrencilerin işini kolaylaştıran doğru bir tutum olmuştur. B bölümünde hikayeye yönelik açık uçlu bir soru istenmiş ve en az 10 cümle sınırı koyulmuştur. C bölümünde ise bir paragraf verilmiş ve paragrafın tamamlanması istenmiştir. Birinci etkinlik anlama, ikinci etkinlik değerlendirme, üçüncü etkinlik ise yaratma basamağında yer almaktadır.

Son bölüm ise konuşma becerisi üzerinedir. Bu bölümde üç adet soruya yer verilmiştir ve bu soruları öğrencilerin sözlü olarak cevaplaması istenmektedir. Bu sorular analiz ve değerlendirme basamaklarındadırlar.

3.1.1.5. Etkinlik Yönergeleri

Etkinliklerin yönergeleri incelendiğinde “yerleştiriniz, eşleştiriniz, cevaplayınız, işaretleyiniz, sıralayınız” gibi emir kipiyle ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Yalnızca dilbilgisi alıştırmalarının A bölümünde istek kipiyle yazılan “dolduralım” ifadesi bulunmaktadır. Dolayısıyla etkinlik yönergelerinin genel olarak birbirleriyle tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir. Yönergelerin ilgili alıştırmayı yeterince açıklayabilmesi açısından ise genel olarak yeterlilik söz konusu olsa da bazı problemlerin göze çarptığını söylemek mümkündür. Örneğin, kelime bölümünün B alıştırmada “Hikayeye göre boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz.” yönergesi bulunmaktadır. Yönergedeki hatalı kısım fiildir. Etkinlik çoktan seçmeli 4 şıklı bir etkinliktir. Öğrencilerden doğru şıkkı işaretlemeleri beklenmektedir ancak yönergede “yerleştiriniz” ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla yönergenin düzenlenmesi; “yerleştiriniz” ifadesinin yerine “işaretleyiniz” ifadesinin kullanılmasının doğru olacağı düşünülmektedir.

Anlama bölümünün C kısmında da buna benzer bir hata mevcuttur. C bölümünde “Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki ifadelerden doğru olanları ‘D’, yanlışları ‘Y’ ile işaretleyiniz” yönergesi yer almaktadır. Buradaki hata “işaretleyiniz” ifadesindedir. İlgili etkinlik bir işaretleme etkinliği değil, yazma etkinliğidir. Dolayısıyla öğrenciler D veya Y işaretlemeyecek, sorunun yanında yer alan paranteze D veya Y yazacaklardır. Bu sebeple yönergedeki “işaretleyiniz” ifadesi “yazınız” olarak düzeltilmelidir.

3.1.2. Bir Bardak Çay

3.1.2.1. Konu

Hikâyede, bir lise öğrencisi olan Gökçe’nin hafta sonu ailesinin çay bahçesinde çay toplaması serüvenini anlatmaktadır. Hafta içi okula giden Gökçe, hafta sonları ailesine çay toplamada yardım eder. Yine bir cumartesi günü çay bahçesine gelen Gökçe, sabah kahvaltıya inmeden çalışmaya başlar. Ancak elleri çok acımaktadır çünkü parmakları şiş bir hâldedir. Bu sebeple, çok yavaş çalışır ve çaydan kesilmesi gereken uzunluktan daha fazlasını keser. Bir süre çalıştıktan sonra, babası Gökçe’nin yanına gelerek yanlış çayı

topladığını söyler. O gün toplanması gereken şey, beyaz çay için kullanılacak olan tomurcuktur. Bu çaya, “imparator çayı” da denmektedir.

O gün, öğleye kadar çalışırlar. Öğle vaktinde yemek molası verirler. Gökçe'nin annesi Ayşe Hanım yemekleri hazırlar, Gökçe de yemekten sonra çay demler. Bu sırada Gökçe'nin babası Salih Bey, ve Türk çayının özelliklerini ve kaç ülkeye ithal edildiğini oradaki işçilere anlatır. Moladan sonra hep beraber çay bahçesine dönerler ancak şiddetli bir yağmur başlar. Gökçe ve işçiler, yağmura rağmen çalışmaya devam ederler çünkü işlerin o gün bitirilmesi gerekmektedir.

Mesai bitiminden sonra Gökçe ve ailesi eve dönerler. Yorgunluklarını gidermek için çay demleyip içerler. Bu sırada Gökçe çok yorgun olduğu için uyuyakalır. Rüyasında çay topladığını ve topladığı çayları Türkiye'nin ve dünyanın her yerinden insanların içtiğini görür. Oradaki insanlara yorgun olduğunu ve bu ellerle çay topladığını ifade eder. O insanlar da Gökçe'ye birer bardak çay uzatırlar. Sonrasında rüyadan uyanır. Babasına birkaç dakikalığına da olsa imparator olmak istediğini söyler çünkü çayı toplamasına rağmen içmeye vakit bulamamaktadır. Çayını içebilmek için imparator olmak ister.

Bir Bardak Çay adlı hikâye kültürel açıdan zengin bir eserdir. Öğrencilerin Türk kültürünün önemli unsurlarından biri olan çay hakkında bilgiler edinirler. Çayın nasıl toplandığı, nerelere ihraç edildiği gibi... Bu açıdan eserin öğrencileri Türk kültürüne maruz bıraktığı söylenebilir. Sınıf içerisinde hedef dilin konuşulduğu topluma ait kültürü öğrenen öğrenciler, sınıf dışında da yardımcı okuma kitaplarıyla kültür öğrenimine destek sağlarlar.

Hikâye ilgi çekicilik açısından ise yeterli görülmemektedir. Yetişkin bir hedef kitle için yazılmış olan bu kitabın konu olarak basit kaldığı düşünülmektedir. Herhangi bir karmaşanın, çözülmesi gereken bir sorunun olmayışı hikâyeyi basitleştirmekte ve ilgi çekiciliğini, merak uyandırıcılığını düşürmektedir. Yetişkin bir okuyucunun motive kalabilmesi için ise okuduğu hikâyeyi merakla okuması önemlidir. Bu sebeple, hikâye her ne kadar yaygın okuma için faydalı bir çalışma olsa da içerik açısından hedef kitleye yeterince uygun olmadığı ifade edilebilir.

3.1.2.2. Dilbilgisi

- Geniş zaman
- Geçmiş zaman
- Gelecek zaman
- Belirsiz geçmiş zaman
- Şimdiki zaman
- Birleşik zamanlar
- Emir kipi
- İstek kipi
- İsim fiil
- Sıfat fiil
- Yeterlilik fiili
- İsim tamlamaları
- Hâl ekleri (bulunma, ayrılma, yönelme, belirtme)
- Çokluk eki
- İyelik eki
- Soru eki
- Bağlaç olan de
- Pasif yapılar
- *-dan sonra*
- *-dan beri*
- *-a kadar*
- *-a göre*
- *-dır*
- *-dan daha*
- *-daki*
- *-mak istemek*
- *-ca – ce*
- *-lık*

Bir Bardak Çay adlı hikâyede yer alan dilbilgisi unsurları yukarıda listelenmiştir. İlgili yapıların seviyeye uygunluğu Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı metninde yer alan düzeylere göre dil yapıları listesi referans alınarak kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda metnin dilbilgisinin genel anlamda seviyeye uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bununla beraber seviyenin üstünde bazı yapıların bulunduğu tespit edilmiştir. Bunlar; edilgen fiil, isim-fiil, sıfat fiil ve birleşik zamandır. Yapılar, referans alınan metinde B1 seviyesinin konuları arasında

yer almaktadır. Dolayısıyla bu dilbilgisi unsurlarının A1-A2 seviyesindeki başka yapılarla değiştirilmesi uygun olur.

3.1.2.3. Görseller

Bir Bardak Çay adlı hikâyede toplamda dört adet görsel yer almaktadır. Bu görsellerin ilki sayfa 12’de bulunur. Görselde, beyaz çay için toplanacak tomurcuklar resmedilmiştir. Yeşil yaprakların arasında beş adet beyaz tomurcuk mevcuttur. Hikâyede Gökçe yanlış yaprakları toplar. Babası onu uyararak beyaz çay için tomurcuk toplaması gerektiğini söyler. İlgili görsel, hikâyenin bu durumunu yansıtarak okuyuculara beyaz çay için toplanacak olan tomurcuğu gösterir. Bu sayede okuyucunun zihninde spesifik bir görüntü çizdirilmeye çalışılır. Görselde yer alan renkler; yeşil, kahverengi, beyaz ve sarıdır. Çeşitli renkler barındırmasından dolayı kitaba estetik bir görüntü katmaktadır. Görselin bulunduğu yer ise sayfanın soludur.

İkinci görsel 14.sayfada bulunmaktadır. Bu görselde, çay bahçesinde çay toplayan Gökçe resmedilmiştir. Karadeniz yöresine ait kıyafetlerle resmedilen Gökçe, elindeki makasla çay toplamaktadır. Gökçe’nin üzerindeki kıyafetler, Karadeniz kültürünü iyi bir şekilde yansıtmaktadır. İnternette arama yapıldığında resimdeki kıyafetlere benzer kıyafetlerle çay toplayan kadınların olduğu görülecektir. Dolayısıyla kültürü yansıtmaya açısından gerçek hayattan kopuk olmadığını söylemek mümkündür. Hikâyenin ana kısmında Gökçe çay bahçesinde çay toplar. Bu sebeple, Gökçe’nin bahçede çay toplarken resmedilmesi de hikâyenin anlaşılmasına katkı sağlayıcı olacağı düşünülmektedir. Resim, bir çay bahçesini yansıttığı için burada hâkim olan renk yeşildir. Gökçe’nin yöresel kıyafetlerinde ise kırmızı, siyah ve turuncu renklerin ağırlıkta olduğunu söylemek mümkündür. Sol sayfada yer alan bu görsel, renkliliği sayesinde esere estetik bir görünüm kazandırmaktadır.

Üçüncü resimde mavi bir arka planla beraber tek bir çay bitkisine yer verilmiştir. Hikâyede, Salih Bey işçilere Türk çayının özelliklerini ve Türk çayının hangi ülkelere ithal edildiğini anlatmaktadır. Bu görsel de zihinlerde çay bitkisinin canlandırılmasına katkı sağlamak için resmedilmiş olabilir. Hikâye ve görselin birbiriyle genel olarak örtüşüğünü söylemek mümkündür. Ancak çay bitkisi sade bir şekilde resmedilmek yerine karların altında resmedilse belki daha iyi olabilirdi çünkü hikâyede çayın üzerine kar

yağdığı için mikropların kırıldığı ve Türk çayının lezzetli olduğu anlatılmaktadır. Bu sayede hikâyede anlatılan durumla görsel birbirine daha uyumlu olabilir. Mavi ve yeşil rengin kullanıldığı resim sayfanın sağ tarafına konumlandırılmıştır.

Son resim 24.sayfaya yerleştirilmiştir. Resimde, bir çay bardağının çayla doldurulma anı resmedilmiştir. Demliğin bir parçasından çay, diğer parçasından su akmaktadır ve çay bardağı çayla dolmaktadır. Resmin arka fonunda ise Karadeniz dağları ve çay bahçelerinin bir kısmına yer verilmiştir. Resimde hâkim olan renk mavidir. Göküzü, dağların bir kısmı, çaydanlık mavi renkte çizilmiştir. Bununla birlikte kırmızı, sarı, yeşil ve bej renklerinin de kullanıldığı görülmektedir; bu da estetik açıdan değerlidir. Hikâyenin son kısmında, Gökçe ve ailesi çay bahçesinden dönerler ve evlerinde çay içerler. Hikâyedeki bu sahneye istinaden çay doldurma anının resmedildiği düşünülmektedir. Ancak bu resmin hikâyenin akışına ekstra bir katkı sağladığını söylemek pek mümkün değildir. Bu resmin yerine alternatif öneriler sunulabilir. Örneğin ailecek çay içildiği ve Gökçe'nin bir köşede uyuyakaldığı anın resmedilmesi hikâyenin anlaşılmasına daha katkı sağlayıcı olabilir. Konum olarak ise sayfanın soluna yerleştirilmiştir.

3.1.2.4. Etkinlikler

Bir Bardak Çay adlı hikâyenin etkinlik bölümünde farklı dil becerilerine ait bölümler yer almaktadır. Etkinlikler sırasıyla; kelime, anlama, dilbilgisi, yazma, konuşma şeklinde düzenlenmiştir. Dört temel dil becerisinden yalnızca dinleme becerisine yer verilmediği görülmektedir. Toplam 14 etkinlik yer alır. Etkinlikler arasında en çok kullanılan tür, çoktan seçmeli olmuştur; dört çoktan seçmeli etkinliğine yer verilmiştir. İkinci sırada ise iki etkinlikle, boşluk doldurma türü bulunur.

İlk bölümde kelime alıştırmalarına yer verilmiştir. Bu bölümde toplam 3 farklı etkinlik bulunmaktadır. A bölümünde boşluk doldurma çalışması tercih edilmiştir. Bu çalışmada üç farklı cümle ve kelime verilmiştir. Kelimelerin uygun şekilde boşluklara yazılması istenmektedir. Üç kelime için üç boşluk yer almaktadır. Tıpkı *Bayramlık* hikâyesinde olduğu gibi boşluk ve kelime sayısı birbirine denktir. Bir önceki incelemede de ifade edildiği üzere bu tarz etkinliklerde kelime sayısının bir veya iki fazla olması öğrencilerin şans faktörünü kullanarak doğru cevabı vermelerini engeller. Bu sebeple kelime sayısının

artırılması daha faydalı bir etkinlik olmasını sağlayacaktır. B bölümünde çoktan seçmeli bir etkinlik seçilmiştir. Bölümde toplam üç soru yer almaktadır. Her soruda dört şık kullanılmıştır. Sorularda bir cümleye yer verilmiş ve bu cümlelerde birer boşluk bırakılmıştır. Şıklardan doğru olanın işaretlenmesi gerekmektedir. C bölümünde ise bir kelime avı etkinliği bulunmaktadır. Kelime avında yukarıdan aşağıya altı, soldan sağa dört kelime sorulmuştur. Etkinliklerin tamamı anlama basamağında yer alır.

Anlama bölümü ikinci bölümü oluşturur. Bu bölümde 5 etkinlik yer alır. A bölümünde bir eşleştirme etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlikte, hikâyede yer alan kişilerin karakteristik özelliklerinin eşleştirilmesi istenmektedir. B bölümünde üç adet soru bulunur. Bu sorular açık uçlu sorulardır ve öğrencilerin yazarak cevaplamaları gerekir. Soruların metne göre cevaplanması gerekmektedir. Soruların altında öğrencilerin yazmaları için yeterli alan da bırakılmıştır. C bölümünde üç soruluk doğru – yanlış etkinliği kullanılmıştır. D bölümünde, verilen cümlelerin hikâyenin olay akışına göre sıralanması istenmektedir. Bu etkinlikte üç cümle verilmiştir. A1-A2 seviyesi için ün sorunun yeterli olduğu düşünülmektedir. Hem öğrencilerin okuduğunu anlamalarını iyi ölçecek hem de onların kafalarını çok karıştırmayacak bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. E bölümünde çoktan seçmeli türünde sorular mevcuttur. Bu etkinlikte, soruda verilen ifadenin eş anlamlısının şıklardan bulunup işaretlenmesi beklenir. Bu etkinliğin anlama bölümü için uygun bir etkinlik değildir. Öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını değil kelime bilgilerini ölçen bir alıştırmadır. Bu sebeple kelime etkinlikleri arasında kullanılması daha yerinde olur. Doğru – yanlış ve sıralama etkinliği hariç diğer etkinlikler Bloom Taksonomisinde anlama basamağındadır. Doğru – yanlış çalışması hatırlama, sıralama ise analiz basamağında değerlendirilebilir.

Üçüncü bölümde dilbilgisi alıştırmaları yer alır. Bu bölümde üç etkinlik kullanılmıştır. A bölümünde boşluk doldurma etkinliği vardır. Bu etkinlikte üç soru mevcuttur. Sorularda verilen cümlelerin sonunda parantez içerisinde iki farklı dilbilgisiyle yazılmış kelimeler verilmiştir. Cümleye hangisinin geleceğinin seçilmesi ve boşluğa yazılması istenmektedir. Öğrenciler için iyi bir çalışma olacağı düşünülmektedir. B bölümünde çoktan seçmeli türünde üç soru mevcuttur. Sorularda cümleler verilmiş ve cümlelerde boşluklar bırakılmıştır. Bu boşluklara uygun olan ifadenin seçeneklerden işaretlenmesi beklenmektedir. Alıştırmadaki birinci ve üçüncü sorular dilbilgisi değil kelime bilgisi çalıştırmaktadır. Bu nedenle iki sorunun da düzenlenmesi gerekir. C bölümünde cloze test

vardır. Burada üç soru tercih edilmiştir. Sorulara bakıldığında, B bölümünde olduğu gibi dilbilgisi değil kelime bilgisi çalıştırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümün de dilbilgisi bölümüne uygun olmadığı söylenebilir. Bu sebeple, C bölümünün de gözden geçirilmesi gerekmektedir. Birinci etkinlik uygulama diğer iki etkinlik anlama basamağında bulunur.

Dördüncü bölüm yazma bölümüdür. Yazma bölümü, iki bölümden oluşmuştur. A bölümünün her sorusunda bir tane ifade verilmiş ve o ifadenin cümle içerisinde kullanılması istenmiştir. *Bayramlık* hikâyesinin etkinliğindeki gibi bu etkinlikte de kelimelerin anlamları parantez içerisinde verilmiştir. Bu açıdan öğrenciye kolaylık sağlanmıştır. Bu bölümde beş soru yer almaktadır. B bölümünde ise bir paragraf verilmiş ve o paragrafın ana hikâyeden bağımsız olarak devam ettirilmesi istenmiştir. B etkinliğinin yaratıcı yazarlık çalışması olduğu düşünülebilir. Temel seviyede bu türde bir etkinliğe yer verilmesi yaratıcı düşünme kabiliyeti açısından pozitif etkiye sahip olabilir. Birinci etkinlik anlama basamağında, ikinci etkinlik yaratma basamağında yer alır.

Son bölüm konuşma bölümüdür. Bu bölümde iki soru yer almaktadır. Her iki sorudan sonra “anlatınız” ifadesi kullanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin sözlü şekilde cevaplamaları beklenmektedir. Ancak bu kitap bir ders dışı materyal olduğu için konuşma bölümünün denetiminin sağlanması pek mümkün görünmemektedir. Nitekim cevap anahtarında da konuşma bölümüne yer verilmemiştir. Bu kitaplar ders içi materyal olarak kullanılırsa konuşma bölümünün denetimi yapılabilir. Ders dışı kullanmak isteyen öğrencilerde bunu sağlamak çok olağan değildir. Taksonomik olarak ise analiz ve değerlendirme basamaklarına yer almaktadırlar.

3.1.2.5. Etkinlik Yönergeleri

Etkinliklerin yönergelerine kullanılan kipler açısından bakıldığında genel bir tutarlılığın olduğu görülmektedir. Yönergelerde, “yerleştiriniz, doldurunuz, cevaplayınız” gibi emir kipiyle yazılmış olan ifadeler ağırlıktadır. Yalnızca dilbilgisi A bölümünde istek kipiyle “dolduralım” ifadesi yer almaktadır. Geri kalanlar emir kipiyle yazılmıştır. Kipler açısından öğrencileri zorlayacak bir durum olmayacağı düşünülmektedir.

Etkinliklerin yönergeleri genel olarak etkinliği açıklamada yeterli görülmektedir. Ancak yönergelerin bazıları birkaç kelimedenden oluşurken bazıları ise uzun cümleler hâlinindedir. Örneğin dilbilgisi A bölümünde “Boşlukları dolduralım”, B bölümünde “Uygun ifadeyi seçiniz” gibi kısa ifadeler bulunurken; anlama bölümündeki C etkinliğinde “Okuduğunuz metne göre aşağıdaki ifadelerden doğru olanları ‘D’, yanlışları ‘Y’ ile işaretleyiniz” gibi karmaşık ve seviyeye göre zor olabilecek bir yönerge bulunmaktadır. Bu durum, yönergeler arasında bir standartlık sorununa sebebiyet vermektedir. Bu sebeple, yönergeler arasındaki standardı sağlamak için çalışmalar yapılmalıdır.

Bir diğer problem bazı yönergelerin ve etkinlikte yapılması istenilenin birbiriyle uyuşmamasıdır. Bunlardan ilki, kelime bölümü B etkinliğinde mevcuttur. Bu etkinlik çoktan seçmeli bir etkinliktir. Dolayısıyla seçeneklerden birinin işaretlenmesi, seçilmesi işlemi yapılacaktır. Ancak etkinliğin yönergesinde “uygun kelimeleri yerleştiriniz” ifadesi bulunmaktadır. Burada yapılacak işlem “yerleştirme” işlemi değil, seçme işlemidir. Nitekim dilbilgisi B bölümü etkinliği de çoktan seçmeli bir etkinliktir ve bu etkinlikte “seçiniz” ifadesi kullanılmıştır. Dolayısıyla her iki çoktan seçmeli iki etkinlik kendi arasında bile tutarsızlık sergilemektedir. Bu sebeple yönergenin çoktan seçmeli etkinliğe göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Bir başka yönerge – etkinlik uyuşmazlığı, anlama bölümü C kısmında yer alır. Bu etkinlikte bir doğru – yanlış çalışması mevcuttur. Sorular verilmiş ve parantez içerisinde D veya Y yazılması beklenmiştir. Ancak etkinliğin yönergesinde “işaretleyiniz” ifadesi yer almaktadır. Etkinlikte yapılması gereken şey işaretleme eylemi değil, yazma eylemidir. Dolayısıyla “yazınız” ifadesini kullanmak daha doğru olacaktır.

3.1.3. Kırmızı Ayakkabılar

3.1.3.1. Konu

Kırmızı Ayakkabılar adlı hikâye Nuray ve Ayça adlı iki karakterin Bursa gezisinde yaşadıklarını anlatan bir eserdir. Nuray, Bursa’da yaşar. Arkadaşı Ayça, Bursa’ya ziyarete gelir. Nuray, Ayça’yı Bursa’daki önemli turistik ve tarihî mekânlara götürür. Onlar sırasıyla Tophane’ye, Irgandı Köprüsü’ne, köprüdeki çarşısına, Ahmet Vefik Paşa Tiyatrosu’na, ipek çarşısına, ayakkabı çarşısına, iskender kebabçıya giderler. Ayakkabı

çarşısında Ayça bir kırmızı ayakkabı beğenir. Bu ayakkabı Nuray'a küçüklükte yaşadığı bir anıyı anımsatır. Anıda Nuray yeni aldığı kırmızı ayakkabıları annesine göstererek sevinçli bir an yaşamaktadır. Ancak kardeşi yürüme engellidir. Bu durumu unutarak kutlama yapan Nuray, kardeşinin kendisini görüp üzüldüğünü görünce, aldığı kırmızı ayakkabıları bir daha giymemek üzere kutusuna koyarak kaldırır. O günü bir travma anısı olarak hatırlayan Nuray, o günden sonra bir daha kırmızı ayakkabı giymez. *Kırmızı Ayakkabılar* hikâyesi de bu şekilde sonlanır.

Kırmızı Ayakkabıları hikâyesinin öne çıkan özelliği, Türkiye'nin önde gelen şehirlerinden olan Bursa'yı konu etmesidir. Pek çok tarihi unsur barındıran şehir, bu hikâye vasıtasıyla Türkçe öğrenen öğrencilere tanıtılmaktadır. Hikâye içerisinde bu şekilde bir şehir tanıtımı öğrencilere kültürel bir katkı da sağlar. Hedef dilin konuşulduğu ülkedeki bir şehir hakkında bilgiler edinilir.

Hikâyenin ilgi çekici ve merak uyandırıcılığı ise çok yüksek değildir. Dram, gizem, savaş gibi yetişkinlerin ilgisini çekebilecek bir temanın da olmayışı öğrenciler açısından negatif bir durum olabilir. Hikâyenin merkezinde bu tarz konuların olmayışı, öğrencilerin ilgilerini çekme açısından hikâyenin eksik yanlarından biridir. Kültürel açıdan bir zenginlik barındırsa da öğrencilerin pür dikkat okuyacakları, çok yüksek zevk alacakları bir eser olmadığı düşünülmektedir.

3.1.3.2. Dilbilgisi

- Şimdiki zaman
- Gelecek zaman
- Geçmiş zaman
- Geniş zaman
- İsim tamlaması
- Hâl ekleri (bulunma, ayrılma, yönelme, belirtme)
- Emir kipi
- İyelik eki
- Soru eki
- İsim fiil
- Bağlaç olan de
- -mak istemek
- -dan sonra
- İle

- *-dır*
- *-daki*
- *-madan önce*
- *-cı eki (meslek yapan)*
- *-ca, -ce eki*
- *-lık*
- *-e göre*
- *-dan beri*

Hikâyedeki dilbilgisi yapıları incelenmiş ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı metnindeki düzeylere göre dil yapıları listesi referans alınarak kontrol edilmiştir. İnceleme sonrasında Kırmızı Ayakkabılar hikâyesinde yer alan dilbilgisi yapılarının A1-A2 seviyesindeki yapılarla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Seviyeye uygun olmayan tek yapı isim – fiil yapısıdır. İsim fiiller düzeylere göre dil yapıları listesinde B1 seviyesinde gösterilmektedir. Bu sebeple isim-fiil ile kurulmuş cümleyi A1-A2 seviyesindeki dilbilgisi yapılarından biriyle yeniden yazmak doğru olacaktır.

3.1.3.3. Görseller

Kırmızı ayakkabılar adlı hikâyede toplamda dokuz adet görsel yer almaktadır. İlk görsel 11. Sayfada bulunur. Görseldeki mekân Bursa otogarıdır. Görselde, Bursa otogarında birbirine sarılmak için koşan kitabın ana karakterleri Ayça ve Nuray resmedilmiştir. Bununla birlikte resimde, Bursa Büyükşehir Belediyesi'nin logosu, otogarın çatısında yer alan “Bursa” yazısı ve otogarda peronlarda bekleyen yolcular da bulunmaktadır. İnsanların kıyafetlerinden kaynaklı olarak rengarenk olan resimde hâkim renk yeşildir. Ana karakterlerin kıyafetleri ise günlük kıyafetlerdir. Bir karakter sarı ve mavi renkte tişört ve pantolon giyerken diğer karakter kırmızı bir elbise giymektedir. Bu seçimin Türklerin günlük hayatındaki giyimlerini yansıtmaktadır. Gerçek hayattan kopuk olmaması sebebiyle doğru bir tercih olduğunu söylemek mümkündür. Görsel, hikâyede 13.sayfada yer alan “Otogara geldim. Ayça'nın otobüsü de 10 dakika sonra otogara girdi. Arkadaşım, otobüsten indi. Birbirimize sıkıca sarıldık” ifadelerini yansıtmaktadır. Görsel, hikâyedeki küçük bir alanı yansıtmak için kullanılsa da hikâyenin anlaşılmasına katkı

sağlayıcı bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Çünkü mekânın görülerek öğrenilmesi açısından değerlidir. Görsel, konum olarak ise sağ tarafta yer alır.

İkinci görsel hikâyenin 14. Sayfasındadır ve kitabın sol tarafında yer alır. Bu görselde Bursa'daki Tophane resmedilmiştir. Resimde bir kule ve kulenin önünde eski bir savaş topuna yer verilmiştir. Kule sarı renkteyken top siyahtır. Görselde ağaçlar ve gökyüzü de vardır. Ağaçlar ve gökyüzü resmin çoğunu kapladığı için resme hâkim olan renk yeşil ve mavidir. Görselin renkli oluşu, canlılık ve estetiklik açısından kitaba değer katmıştır. Resim, 15.sayfada yer alan “Otogardan çıktık, Tophane’ye gittik” ifadesini karşılamaktadır. Yine ilk resimde olduğu gibi küçük bir ifadenin karşılığı olarak bu resim kullanılmıştır. Her iki resmin de ortak olan özelliği bir mekân olmalarıdır. Dolayısıyla bu resimlerin kullanılma sebepleri hikâyede yer alan mekânların gösterilmek istenmesi olarak düşünülebilir.

Üçüncü görselde Bursa'nın meşhur şeftalilerinin çizimine yer verilmiştir. Yeşil yaprakların arasından birkaç tane şeftali görünmektedir. Resimde hâkim olan renk şeftali yapraklarından dolayı yeşildir. “Otobüsten sürekli dışarıyı seyrettim. Her yer yeşildi. Bir ara şeftali bahçelerini gördüm. Sanki ağaçlar üzerinde yüzlerce küçük gezegen vardı. Yüzlerce küçük, turuncu gezegen...” (s.15) ifadeleri bu resmi karşılayan ifadelerdir. Hikâyede bir şeftali bahçesi tasvir edilirken görselde ise yalnızca şeftaliler yer almaktadır. Estetik açıdan güzel bir resim olduğu düşünülmektedir ancak doğrudan bir şeftali bahçesinin resmedilmesi hikâyede anlatılanla uyumluluk açısından daha iyi olabilirdi. Görselin konumu ise sol sayfadır.

Dördüncü resimde Irgandı Köprüsü bulunur. On sekizinci sayfada yer alan görselin konumu ise önceki görsel gibi soldur. Resimde köprü, köprünün üstünde yer alan çarşı, köprünün altından akan akarsu ve akarsuyun yanında fotoğraf çeken Ayça ve Nuray bulunmaktadır. Hikâyedeki karakterler olan Ayça ve Nuray 17 ve 19.sayfalarda Irgandı köprüsü hakkında konuşurlar. Köprünün bir kültürel miras olduğundan bahsederler. Dolayısıyla bu denli öneme sahip bir yerin resmedilmesinin hikâyenin vurgusuna katkı sağlar niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu durum Irgandı Köprüsü hakkında okuyucuların zihninde küçük de olsa bir fikir oluşturabilir. Sarı, yeşil ve mavi renkler resimde göze çarpmaktadır. Karakterlerin kıyafetleri ise ilk resimdeki ile aynıdır. Bu açıdan resimler arasında bir tutarlılıktan da söz edilebilir.

Beşinci görselde Ahmet Vefik Paşa tiyatrosu resmedilmiştir. Kitapta 22.sayfada bulunur ve sol tarafta yer alır. Sayfa 20-23 arasında Ayça ve Nuray, Ahmet Vefik Paşa tiyatrosu ve Osmanlı dönemi zamanında farklı milletlerin huzur içinde birlikte yaşamaları hakkında konuşurlar. Ahmet Vefik Paşa tiyatrosunun resmedilmesi yine önceki görseller gibi mekânın gösterilmesi kaygısıyla sebebiyledir. Ancak hikâye ve görsel arasındaki ilişkiyi sorgulamak mümkündür. Yukarıda da belirtildiği üzere iki arkadaş önce tiyatro hakkında daha sonra tiyatrodan yola çıkarak Osmanlı zamanında farklı milletlerin bir arada yaşaması hakkında konuşmaktalar. Tiyatro-halk yaşayışı arasında bir bağlantının olmamasıyla beraber görselin burada anlatılanlara bir destek sağlayıp sağlamadığı da açık değildir. Dolayısıyla kısaca görsel ve metnin uyuşmadığı düşünülmektedir. Metinde anlatılanlara uyumlu olması için tiyatronun yanı sıra farklı milletlerden insanların yan yana resmedilmesi doğru olabilirdi.

Altıncı görsel sayfa 25'te yer alır. İpek çarşısının resmedildiği bu görsel sayfanın sağında yer almaktadır. Konumu açısından önceki görsellerden farklı olduğu görülmektedir. Hikâyede, Nuray Ayça'yı ipek çarşısına götürür. Resimde, çarşıda gezen insanlar ve çarşı içerisindeki mağazaların vitrinleri yansıtılmaktadır. Bu vitrinlerin önünde Nuray durur ve vitrinlerdeki kıyafetlere bakar. Hikâyede, Ayça mağazaya girer; Nuray ise kalabalıktan dolayı dışarıda kalır ve oradan Ayça'yı seyrederek. Resimde de Nuray'ın dışarıdan Ayça'yı seyretmesi sahnesine yer verilmiştir. Bu açıdan hikâyenin ve görselin birbiriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Görsel, renk açısından ise oldukça rengarenk bir yapıya sahiptir. Buna sebep olarak mekânın bir çarşı olması gösterilebilir.

Bursa ayakkabı çarşısı hikâyedeki yedinci görseli oluşturur. Yine bir önceki görselde olduğu gibi bu görsel de rengarenk bir yapıdadır, sayfa düzenindeki konumu ise soldur. Hikâyedeki karakterler ipek çarşısından sonra ayakkabı çarşısına uğrarlar. Görselin ortasında insanların yürüdüğü bir yol bulunur. Bu yolun kenarlarında da ayakkabıcıların tezgahları yer alır. Nuray ve Ayça da bir tezgahın önünde ayakkabıları incelerler. Ancak resim biraz karmaşık bir görüntüye sahiptir. Kalite olarak yeterli olmadığı düşünülmektedir çünkü resmedilmeye çalışılan şeylerin ayakkabı olup olmadıkları anlaşılabilir. Ayakkabıdan ziyade daha çok sebze meyve gibi görünmektedirler. Dolayısıyla bu görselin okuyucunun zihninde bir ayakkabı çarşısı çağrışımı uyandırması güç olacaktır. Bununla birlikte hikâyede ayakkabı satıcısı mağazada üst kata çıkıp oradan ayakkabı getirir. Görsele bakıldığında ise herhangi bir mağazanın bulunmadığı fark

edilebilir. Yalnızca tezgahlar bulunur. Bu sebeple görselin hikâyede anlatılanları da tam anlamıyla yansıtmadığı çıkarımı yapılabilir.

Sayfanın solunda yer alan sekizinci görselde bir çift kırmızı ayakkabı mevcuttur. Bu ayakkabıların uç kısımları sanki bir tahtanın üzerindeymiş gibi resmedilmiştir. Hikâyede Ayça ayakkabı çarşısında bir çift kırmızı ayakkabı beğenir. Bu ayakkabıları gören Nuray, küçüklüğünde yaşadığı bir anıyı anımsar. Burada görselleştirilen ayakkabılar da hem o anının hem de Ayça'nın beğendiği kırmızı ayakkabıların bir simgesi olarak düşünülebilir. Ancak bu ayakkabının hikâyenin anlaşılmasında pek bir katkısının olmayacağı düşünülmektedir. Ayakkabının resmedilmediği bir durumda da okuyucu pekâlâ kırmızı ayakkabıları zihninde canlandırabilir. Dolayısıyla kitaba renk katan bir görsel öge olmasına karşın anlama katkı açısından etkisi olmayacağı söylenebilir. Nuray'ın hatırladığı olayın resmedilmesi, hikâyenin anlaşılması açısından daha katkı sağlayıcı olabilirdi. Resme hâkim olan renkler ise kırmızı ve kahverengidir. Her iki renk de oldukça canlıdır.

Hikâyedeki son görsel sayfa 33'te bulunmaktadır. Görselde Bursa'nın en büyük simgelerinden biri olan iskender yemeğinin resmine yer verilmiştir ve sayfanın sağında kullanılmıştır. İskender tabağının arkasında mavi rengin hakim olduğu bu görselin kalitesi tartışmalıdır. Hikâyeden çıkarım yapılarak bunun bir iskender olduğunu söylemek mümkün olsa da görselin kendisi iskenderi tam olarak andırmamaktadır. Bu yüzden okuyucunun zihninde yanlış çağrışımlar uyandırabilecek bir görsel olmuştur.

3.1.3.4. Etkinlikler

Kırmızı Ayakkabılar adlı kitabın etkinlik bölümü dört parçadan oluşur. Bu parçalar; kelime, anlama, dilbilgisi, yazma ve konuşmadır. Önceki incelenen kitaplardaki gibi bu kitabın etkinliklerinde de dinleme becerisine yönelik herhangi bir alıştırmaya yer verilmemiştir. Bölümde toplamda 16 etkinlik vardır. Yukarıda incelenen iki kitapta yer alan etkinlik sayısından fazla olduğu göze çarpmaktadır. Etkinliklerin türlerine bakıldığında ise çoktan seçmeli alıştırmaların ağırlıkta olduğu görülür. Toplamda beş tane çoktan seçmeli etkinlik vardır. En çok kullanılan ikinci alıştırma türü ise boşluk doldurmadır; iki adet bulunmaktadır.

İlk bölüm kelime bölümüdür. Bu bölümde üç farklı etkinlik bulunmaktadır. A bölümünde bir boşluk doldurma etkinliği mevcuttur. A bölümünde üç soru ve her bir soru için birer kelime verilmiştir. Kelimelerin uygun şekilde boşluklara yerleştirilmesi beklenir. A bölümünün üç sorusundan ikisi kelime çalışmasıyken biri dilbilgisi çalışmasına daha yakın bir niteliğe sahiptir. Bölümün ilk sorusundaki boşluğa hem uygun kelimenin getirilmesi hem de fiilin uygun zaman yapısına göre çekimlenmesi beklenmektedir. Bu da kelime çalıştırmanın yanı sıra dilbilgisi çalıştıran bir etkinlik olmasına sebebiyet vermektedir. Kelime bölümünde dilbilgisi çalıştırılması doğru bir yöntem değildir. Dolayısıyla bu sorunun gözden geçirilmesi yerinde olacaktır. Ek olarak, *Bayramlık* ve *Bir Bardak Çay* kitaplarındaki gibi bu etkinlikte de kelime ve boşluk sayısı eşit olarak verilmiştir. Bu duruma yönelik düşünceler yukarıda bahsedildiği için burada tekrar üzerinde durulmayacaktır. B bölümü çoktan seçmeli üç sorudan oluşur. Her bir soru için dört şık verilmiştir. Soruların tamamı kelime bilgisini ölçmeye yöneliktir. A bölümünün ilk sorusundakine benzer herhangi bir hataya yer verilmemiştir. C bölümünde ise bir kelime avı alıştırmaları bulunur. Yukarıdan aşağı üç, soldan sağa yedi kelimeye yer verilmiştir. Üç etkinlik de taksonomi basamaklarından anlama basamağında bulunurlar.

İkinci bölüm anlama sorularının olduğu bölümdür. Bu bölümde altı farklı alıştırmaya yer verilmiştir. A bölümünde bir eşleştirme çalışması bulunur. Çalışmada, hikâyede yer alan üç şahıs ve onların karakteristik özelliklerinin eşleştirilmesi beklenir. B bölümünde üç soru soru mevcuttur. Bu etkinlik, öğrencilerden soruları yazılı şekilde yanıtlamaları beklenen açık uçlu soru tipindedir. Öğrencilere cevaplarını yazabilecekleri yeterince boşluk da bırakılmıştır. C bölümünde doğru – yanlış alıştırmaları yer almaktadır. Üç sorudan oluşan bu etkinlikte öğrencilerin parantez içerisinde D veya Y yazmaları gerekmektedir. D bölümünde ise üç cümle verilmiştir. Bu cümlelerin metnin olay akışına göre sıralanması istenmektedir. E bölümünde beş soruluk çoktan seçmeli test yer almaktadır. Testte yer alan sorularda bir cümle verilmiş ve cümlelerde bir kelimenin altı çizilmiştir. Altı çizili olan kelimenin eş anlamlısının şıklardan bulunup işaretlenmesi beklenmektedir. Bu etkinlik metni anlamaya yönelik sorular içermemektedir. Kelimelerin eş anlamlılarının bilinip işaretlenmesi metne yönelik anlama soruları değil daha ziyade kelime bilgisini ölçen, kelime çalıştıran sorulardır. Bu nedenle E alıştırmalarının bölüm ile uyumlu bir etkinlik olmadığı; ancak kelime bölümünde kullanılabilecek bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. Anlama bölümünün son etkinliği ise F etkinliğidir. F

etkinliğinde de çoktan seçmeli bir soru yer alır. Bir önceki etkinlikte olduğu gibi bu etkinlik de anlama değil kelime bilgisi çalıştırmaktadır. Dört sorudan oluşan bu çalışmada, kelimelerin anlamlarının şıklardan bulunup işaretlenmesi beklenir. Doğru – yanlış alıştırmaları hatırlama, sıralama alıştırmaları analiz, diğer alıştırmalar ise anlama basamağında yer alır.

Üçüncü bölüm dilbilgisi bölümüdür. Dilbilgisi bölümünde üç alt bölüm yer almaktadır. İlk bölümde üç soruluk boşluk doldurma alıştırmaları bulunur. Sorulardan sonra parantez içinde iki opsiyon bulunur. Öğrenciler doğru olanı sorudaki boşluğa getirirler. B bölümünde üç soruluk bir cloze test mevcuttur. Buradaki birinci ve üçüncü sorular dilbilgisi çalıştırmaya yönelik sorular değildir. İkinci sorunun ise iki tane doğru cevabı vardır. İkinci soruda a ve c şıkları doğru cevap olabilirler. Soruda “.....çay bahçesinde” ifadesinde boşluğa ne geleceği sorulmaktadır. A şıkkı olursa “oranın çay bahçesinde”, C şıkkı olursa “oradaki çay bahçesinde” ifadesi meydana gelecektir. Cevap anahtarında doğru şık olarak C şıkkı gösterilmesine rağmen A şıkkının yanlış olduğunu kesin olarak söylemek mümkün değildir. Dilbilgisi bölümünün C bölümünde ise iki soruluk bir alıştırmaya yer almaktadır. Bu alıştırmada cümleler verilmiş, cümlelerin ögeleri numaralandırılmış ve bu ögelerin hangi sorulara denk geleceği sorulmuştur. Bu çalışmanın bir dilbilgisi çalışması olup olmadığı tartışmaya açıktır. “Kimi?”, “neyi?” gibi soruların sorulabilmesi dilbilgisi pratiği açısından ziyade söz varlığı çalışmasına da yakındır. Bölümdeki birinci etkinlik uygulama basamağında, ikinci ve üçüncü etkinlikler ise anlama basamağındadır.

Dördüncü bölümde yazma becerisi etkinlikleri yer almaktadır. Yazma bölümü, üç farklı etkinlikten meydana gelmiştir. A bölümü, beş soruluk bir bölümdür. Bu bölümde her soruda farklı bir kelime verilmiştir ve bu kelimelerin anlamları parantez içinde açıklanmıştır. Öğrencilerden bu ifadelerle cümle yazmaları istenmektedir. B bölümünde öğrencilerden açık uçlu bir soruya cevap vermeleri istenir. Bu soruda hikâyede okuyucuyu etkileyen olayın ne olduğu ve bunun sebebinin anlatılması beklenir. Bu etkinlikte öğrencilere 10 cümle yazmak şart koşulmuştur. C bölümünde ise hikâyeden bir parça verilmiştir. Öğrencilerin bu parçayı hikâyeden bağımsız olarak sürdürmesi gerekmektedir. Açık uçlu ve yaratıcı yazmaya yönelik bir etkinliktir. Birinci etkinlik anlama, ikinci etkinlik değerlendirme, üçüncü etkinlik ise yaratma basamağında bulunur.

Son bölüm konuşma becerisi için ayrılmıştır. Burada iki soru yer almaktadır. 1.soruda “Sizce Nuray nasıl bir kişidir? Tartışınız.” Sorusu yer alır. Bu kitaplar sınıf dışı destekleyici materyal olduğu için soruda yer alan “tartışınız” ifadesinin karşılığını bulmak oldukça güçtür. Evde tek başına kitabı okuyup pratik yapacak öğrenci için bir tartışma ortamı olmayacağı için bu sorunun cevaplanabilmesi ve tartışılabilmesi pek mümkün görünmemektedir. İkinci soru ise “Hikâyenin geçtiği şehir ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Anlatınız” şeklindedir. Birinci soruya kıyasla bu sorunun cevaplanabilirliği daha mümkün görünmektedir. Bu bölümde yer alan sorular Bloom Taksonomisinde analiz ve değerlendirme basamaklarına yöneliktir.

3.1.3.5. Etkinlik Yönergeleri

Yönergeler öncelikli olarak yapısal olarak incelenmiş ve kiplerine bakılmıştır. Bu açıdan, yönergelerin birbirleriyle tutarlı oldukları görülmüştür. Yönergeler, “cevaplayınız”, “işaretleyiniz” gibi emir kipiyle yazılmışlardır. Uzunluk ve karmaşıklık açısından ise yönergeler arasında bir tutarsızlık olduğu düşünülmektedir. Örneğin dilbilgisi B alıştırmalarında “Aşağıdaki boşlukları doldurunuz” şeklinde bir ifade yer alırken, anlama E bölümünde “Aşağıdaki cümlelerde altı çizili ifadelerin yakın veya eş anlamlarını işaretleyiniz” şeklinde uzun bir yönerge yer alır. Bu durum, öğrencilerin ilgili etkinliği anlamalarını zorlaştırabilir. A1-A2 seviyesi için daha basit ve sade yönergeler kullanmakta fayda vardır.

Kırmızı Ayakkabılar adlı hikâyenin etkinlik yönergeleri incelendiğinde, bazı sorularda yönerge ile etkinlikteki yapılması istenen eylemin uyuşmadığı görülmüştür. Örneğin kelime bölümünün B kısmında böyle bir durum bulunmaktadır. Yönerge, “Hikâyeye göre boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz” şeklinde ifade edilmiştir. Buradaki problem fiil ile etkinlik türü arasındaki uyuşmazlıktan kaynaklanmaktadır. İlgili etkinlik bir çoktan seçmeli etkinliktir. Dolayısıyla bir “işaretleme” fiili gerektirmektedir. Bu sebeple yönergede yer alan “yerleştiriniz” ifadesinin etkinlik türüyle uyuşmadığı düşünülmektedir. Nitekim, anlama bölümü E etkinliğinde çoktan seçmeli türünde bir etkinliğe yer verilmiştir ve yönergede “işaretleyiniz” ifadesi kullanılmıştır. Bu noktada etkinlik türlerinin aynı olmasına rağmen tercih edilen fiillerin farklılığı dikkat çekmektedir. Anlama bölümündeki E etkinliğinde yer alan ifade, etkinlikle uyumludur

ancak aynı türde etkinlik olmasına rağmen kelime bölümü B kısmında farklı fiil tercih edilmiştir. Bu tutarsızlık da öğrenci için problem olabilir.

Dilbilgisi C bölümünde de yanlış ifade kullanımından kaynaklanan bir hata göze çarpmaktadır. Buradaki yönergede “Hikâyeye göre aşağıdaki cümleleri doğru (D) veya yanlış (Y) olarak işaretleyiniz” cümlesi bulunur. Cümledeki “işaretleyiniz” ifadesi etkinlikle uyuşmamaktadır. Etkinlikte, soruların sonunda yer alan parantezlere D veya Y yazılması beklenmektedir. Dolayısıyla bir işaretleme söz konusu değildir. Bu yüzden “işaretleyiniz” ifadesi yerine “yazınız” gibi bir fiilin kullanılması daha doğru olacaktır.

Dilbilgisi B bölümü alıştırmasında da etkinlik türü ve yönergenin uyuşmama problemi mevcuttur. Buradaki etkinlik bir cloze test etkinliğidir. Yani bir nevi çoktan seçmeli türünde bir alıştırmadır. Ancak yönergede “Aşağıdaki boşlukları doldurunuz.” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden sanki verilen boşluklara uygun ifadelerin yazılması gerekiyormuş gibi bir anlam çıkarılabilir. Bu sebeple yönergenin düzenlenmesi gerekmektedir.

3.1.4. Lâleye Sor

3.1.4.1. Konu

Hikâyede, ders çalışmak için buluşan Umay ve Alper’in bir günü anlatılır. Bu iki karakter tarih bölümü öğrencileridir ve sınavlara çalışmak için İstanbul’da Emirgan Korusu’nda buluşurlar. Emirgan Korusu’nda birçok lâle olduğunu gören Umay ve Alper, Lâle Devri hakkında sohbet etmeye başlarlar. Bu konu aynı zamanda onların sınav konularından biridir. Lâle Devri hakkındaki diyaloglardan sonra iki lâlenin kendi aralarında konuştukları bir bölüm yer alır. Bunlar mor ve beyaz lâledir. Onlar da kendi aralarında lâlelerin tarihi hakkında konuşurlar. Bu diyaloglarda lâlenin Osmanlı’ya ve Avrupa’ya nasıl geldiği, kültürel olarak nasıl bir noktada olduğuna dair bilgiler yer alır.

Lâle, Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Özellikle de Osmanlı zamanında lâleler ön plana çıkan çiçeklerden olmuşlardır. *Lâleye Sor* hikâyesi de Türk kültürü için önemli olan lâlenin kısa bir hikâyesini içermektedir. Lâlenin tarihi, Türk kültürüne girişi, motif olarak kullanılışı gibi şeyler hikâyede okuyucuya sunulmuştur. Bu sebeple hikâyenin

kültürel açıdan zengin olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, hikâyenin ilgi çekicilik ve merak uyandırıcılık açısından yeterli olmadığı düşünülmektedir. Her ne kadar Türk kültürü için önemli bir unsurun hikâyesi anlatılsa da, hikâye kültürel açıdan öğreticiliğe sahip olsa da, bu durumun okuyucuyu motive eden bir okumaya teşvik edeceği tartışılabilir. Hikâyenin ana odağında herhangi bir problem yer almaz ve dolayısıyla çözülmesi gereken bir durumun olmayışı okuyucunun merakını artıramaz.

Hikâyenin baş kahramanları üniversite öğrencileridir. Karakterlerin yetişkin olmaları okuyucunun karakterler ile kendisini özdeşleştirme açısından önemlidir. Ancak karakterlerin göstermiş oldukları bir başarı veya kahramanlık olmadığı için okuyucuların karakterlerle kendilerini bir düşünmelerinin pek mümkün olmayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan hikâyenin içerik olarak hedef kitleyle pek örtüşmediği ifade edilebilir. Yaygın okuma pratiği yapma ve anlaşılır girdiye ulaşma açısından faydalı olacağı söylenebilir ancak merak uyandırma, ilgi çekme açısından beklentilerin altında olan bir hikâyedir.

3.1.4.2. Dilbilgisi

- Geçmiş zaman
- Şimdiki zaman
- Gelecek zaman
- Duyulan geçmiş zaman
- Geniş zaman
- Birleşik zaman
- Yeterlilik fiili
- Emir-istek kipi
- Edilgen yapı
- Hâl ekleri (bulunma, ayrılma, yönelme, belirtme)
- İsim tamlamaları
- İsim fiil
- Sıfat fiil
- Çokluk eki
- Soru ekleri
- İyelik ekleri
- Sıra sayıları
- Bağlaç olan de
- Bağlaç olan ki
- *-dan önce / -dan sonra*
- *-dan beri*

- -lı
- -daki
- -mak için
- -lık eki

Lâleye Sor adlı hikâyedeki dilbilgisi yapıları yukarıda liste hâlinde verilmiştir. İlgili yapıların seviyeye uygun olup olmadıkları, Türkiye Maarif Vakfının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı metnindeki düzeylere göre dil yapıları listesi referans alınarak kontrol edilmiştir. İnceleme sonrasında metindeki yapıların çoğunlukla A1-A2 seviyesinde verilmiş olan yapılarla uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte edilgenlik, isim-fiil, sıfat fiil (*-dık*) ve birleşik zaman yapılarının da yer aldığı görülmüştür. Bu dört yapı, dil yapıları listesinde B1 seviyesinde gösterilmektedir. Dolayısıyla bu dilbilgisi konuları A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için yazılmış olan *Lâleye Sor* hikâyesinin seviyesinin üzerinde olan yapılarıdır. Bu nedenle, hikâyeyi seviyeye daha uygun hâle getirebilmek için düzeyin üzerinde oldukları tespit edilen yapıların değiştirilmesi; A1-A2 seviyesinde yer alan dilbilgisi unsurlarıyla yeniden yazılması gerektiği düşünülmektedir.

3.1.4.3. Görseller

Lâleye Sor adlı yardımcı okuma kitabında toplamda 4 adet görsele yer verilmiştir. İlk görsel sayfa 12'de bulunmaktadır. Bu görselde lâlelerden yapılmış bir Türkiye haritası resmedilmiştir. Türkiye, kırmızı lâlelerle oluşturulmuştur. Haritanın ortasında ise bir ay yıldız yer almaktadır. Böylelikle hem Türkiye haritası hem de Türk bayrağı aynı çerçevede birleştirilmiştir. Hikâyede Alper ve Umay bir bahçede bu lâlelerin yanında ders çalışmaktadırlar. “Lâleler çeşitli şekillerdeydi: Türk bayrağı, kilim, kuş vs.” ifadesini bu görsel yansıtmaktadır. Dolayısıyla hikâye ve görselin arasında bir uyum olduğunu söylemek mümkündür. Görsele kırmızı, mavi ve yeşil renkler hâkimdir. Görselin kullanıldığı sayfa ise soldur.

İkinci görsel 16.sayfadadır. Bu görselde hikâyede konuşan mor ve beyaz lâleye yer verilmiştir. Lâlelerin arka planında ise mavi renk bulunmaktadır. Bu resim, hikâyede lâlelerin kendi aralarında konuşmasını canlandırmaktadır. İlk görselde olduğu gibi bu

görsel de sayfanın solunda yer almaktadır. Lâlelerin resmedilmesinin, lâle figürünün anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

18.sayfada yer alan üçüncü görselde alışveriş yapan iki insan resmedilmiştir. Bunlardan biri satıcı diğeri müşteridir. Lâle soğanı satan satıcı, karşılığında bir kese altın almaktadır. Mekân tam olarak anlaşılmasa da eski bir han havası sezilmektedir. Bu görsel eskiden lâlelerin ne kadar değerli olduklarının anlatıldığı kısmın okuyucuya yansıtılmasıdır. Kendi aralarında konuşan beyaz ve mor lâle, lâlenin tarihi hakkında konuşmaktadırlar. Mor lâle, beyaz lâleye “Eskiden ‘Lâle’ isminde bir devir varmış. İnsanlar o devirde bizim bir soğanımızı almak için köşkler, altınlar vermişler. Avrupa’da da böyleymiş” diyerek kendilerinin eskiden ne kadar değerli olduğunu ifade etmektedir. Bu görsel işte bu anlatının resmedilmesidir. Hikâyeyi destekleyici bir niteliğe sahiptir. Ancak resmin kalitesinin tartışılabilir olduğunu söylemek mümkündür. Basit çizgiler sebebiyle amatör bir resim havası vermektedir. Resimde; kahverengi, sarı ve turuncu renkler hâkimdir. Görselin bulunduğu yer ise sayfanın soludur.

On dokuzuncu sayfada ise mor ve beyaz lâle, Osmanlı zamanında lâlelere ne kadar önem verildiği hakkında konuşmaktadırlar. İnsanların her yere gül motifi işlediklerinden bahsetmektedirler. Bu durumun anlaşılmasına destek olması için lâle desenli bir eski Osmanlı elbisesinin resmi on dokuzuncu sayfaya yerleştirilmiştir. Kırmızı renkte olan bu elbisenin üzerinde sarı renkte lâle işlemleri bulunmaktadır. Görsel, hikâye ile aynı sayfada bulunup, sayfanın sağ üst köşesinde kullanılmıştır. Kitaptaki diğer görseller için tek bir sayfa kullanımı tercih edilmişken bu görsel için tercih edilmemiştir.

Son görsel 22.sayfada yer almaktadır. 23.sayfada mor ve beyaz lâleler konuşurken bir lâle türü olan ters lâleden bahsetmektedirler. Görselde de bu ters lâleler gösterilmiştir. Resimde dört lâle bulunmaktadır. Bu lâlelerden ikisi kırmızı ikisi sarıdır. Görseldeki lâleler doğal ortamlarında resmedildikleri için resimdeki ağırlıklı renk yeşil ve tonlarıdır. Öğrencilerin “ters laleyi anlamlandırabilmeleri için metni anlamaya destek olan bir görsel olduğu söylenebilir.

3.1.4.4. Etkinlikler

Lâleye Sor hikâyesinin etkinlik kısmında 4 beceri için de bölüm yer almaktadır. Bu bölümler sırasıyla kelime, anlama, dilbilgisi, yazma ve konuşmadır. Serinin diğer hikâyelerinde olduğu gibi *Lâleye Sor* hikâyesinde de dinleme becerisine yönelik bir etkinlik bulunmamaktadır. Etkinliklerin toplamına bakıldığında 16 alıştırmannın olduğu görülmektedir. Bir önceki incelemeyle sayıca aynıdır. Etkinlik türleri arasında öne çıkan tür ise çoktan seçmeli olmuştur. Toplam beş adet çoktan seçmeli türünde etkinliğe yer verilmiştir. İkinci sırada ise, tıpkı önceki incelemelerdeki gibi, iki etkinlikle boşluk doldurma türü bulunur.

İlk bölüm kelime bölümüdür. Bu bölümde üç farklı etkinlik yer almaktadır. A bölümünde bir boşluk doldurma çalışması bulunmaktadır. Üç farklı kelimenin uygun boşluklara yazılması beklenmektedir. Üç kelimeye karşılık olarak üç boşluk verilmiştir. Yukarıda incelenen kitaplardaki kurgunun aynısı burada görülmektedir. Önceki sayfalarda bu etkinlik için yapılabilecek önerilere yer verilmiştir, bu yüzden burada tekrar değinilmeyecektir. B bölümündeki etkinlik çoktan seçmeli türünde hazırlanmıştır. Etkinlikte üç soru mevcuttur ve her soru dört şıktan meydana gelmektedir. C bölümünde ise kelime avı çalışmasına yer verilmiştir ve etkinlik toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Bu bölümdeki etkinliklerin tamamı taksonomik olarak anlama basamağına yönelik hazırlanmışlardır.

İkinci bölüm olan anlama bölümünde 7 alıştırmaya mevcuttur. A bölümünde metinde yer alan karakterler ve o karakterlerin özelliklerinin eşleştirilmesi istenmektedir. B bölümünde 3 sorudan oluşan açık uçlu sorular yer almaktadır. Soruların altında öğrencilerin cevapları yazabilecekleri boşluklar da kullanılmıştır. C bölümünde 3 soruluk doğru – yanlış çalışması bulunmaktadır. D bölümünde metne göre olayların sıralamasının yapılması istenmektedir. Etkinlikte üç tane cümle verilmiştir. Her bir cümlede bir olay yer almaktadır. Öğrenciler de bu cümleleri oluş sırasına göre sıralayacaklardır. E bölümünde iki adet soru vardır. Bu sorularda, soru kökünde altı çizili şekilde yer alan ifadenin eş anlamlısının şıklardan bulunması istenmektedir. E etkinliğinin metni anlamaya yönelik hazırlanmış bir etkinlik olmadığı düşünülmektedir. Kelimelerin eş anlamlılarının bulunması okuduğunu anlama etkinliğinden ziyade daha çok kelime bilgisini ölçen bir çalışmadır. Bu sebeple etkinliğin kelime etkinlikleri arasında

kullanılması daha doğru olabilir. 2 tane çoktan seçmeli sorunun yer aldığı F bölümünde, soru kökündeki kelimelerin metindeki anlamlıyla örtüşen şikkın bulunması beklenmektedir. Bir önceki etkinlikte olduğu gibi bu etkinlik de okuma-anlama özelinde hazırlanmış bir çalışma değildir. Tür olarak neredeyse E alıştırmasına benzerdir, bu sebeple kelime çalışması için daha ideal bir etkinliktir. G bölümünde çoktan seçmeli iki eşleştirme sorusu bulunmaktadır. I-IV arası sıralanmış kelimelerin anlamlarının doğru sırasının şıklardan bulunması istenmektedir. Yine bu etkinlik de önceki iki etkinlikle benzerdir. Kelime anlamı bulmak, okunan hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen bir alıştırma değildir. Doğru – yanlış etkinliği hatırlama, sıralama etkinliği analiz, diğer etkinlikler ise anlama basamağında bulunurlar.

Üçüncü bölüm dilbilgisi bölümüdür. Bu bölümde iki adet alt bölüm yer almaktadır. A bölümünde üç soruluk boşluk doldurma etkinliği bulunur. Bu soruların ilkinde hâl ekleri, ikincisinde şahıs ekleri çalıştırılmaktadır. Üçüncü soru ise bir dilbilgisi sorusu değil kelime bilgisi sorusudur. Bu sebeple A bölümünün üçüncü sorusunun düzenlenmesi gerekmektedir. B bölümünde üç soruluk cloze test çalışması bulunmaktadır. Ancak bu cloze testte dilbilgisi yapıları değil kelimeler çalıştırılmaktadır. Dolayısıyla bu etkinliğin de yeniden oluşturulması gerekmektedir. A bölümü uygulama, B bölümü ise anlama basamağında yer almaktadır.

Dördüncü bölüm yazma becerisine yönelik hazırlanmıştır. Üç adet alt bölüm bulunmaktadır. A bölümünde beş soru yer almaktadır. Her soruda bir kelime ve açıklaması verilerek o kelimenin cümle içerisinde kullanılması istenmektedir. B bölümünde açık uçlu bir soru vardır. Bu soruda öğrencilerden hikâyede kendilerini etkileyen olayı nedenleriyle birlikte açıklamaları ve en az 10 cümle yazmaları beklenmektedir. C bölümünde bir yaratıcı yazma çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada bir paragraf verilmiş ve paragrafın hikâyeden bağımsız olarak tamamlanması istenmiştir. B bölümünde olduğu gibi bu bölümde de cümle sınırı belirlenmiş ve en az 20 cümle kurmaları yönünde bir ifadeye yer verilmiştir. A bölümü anlama, B bölümü değerlendirme, C bölümü yaratma basamağındadır.

Beşinci ve son bölüm konuşma becerisine ayrılmıştır. Bu bölümde iki tane soru yer almaktadır. Sorular, taksonomi basamaklarından analiz ve değerlendirme basamaklarına yöneliktir.

3.1.4.5. Etkinlik Yönergeleri

Lâleye Sor adlı kitabın etkinlik yönergelerine bakıldığında emir ve istek kiplerinin kullanıldığı görülmektedir. Etkinlikler arasında yalnızca üç etkinliğin yöngesinin istek kipiyle yazılmıştır. Geri kalan etkinliklerde emir kipi kullanılmıştır. Yönergelerin kiplerinde bir standardın olması gerekmektedir. Dolayısıyla yönergelerin ya emir kipi ya da istek kipiyle yazılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu tarz bir standart tutum sergilenmesi öğrencinin kafasının karışmasını da engelleyecektir.

Bazı etkinliklerin yönergelerinin ise etkinlikte yapılması istenilenle örtüşmediği söylenebilir. Bunlardan biri kelime bölümün B kısmında bulunmaktadır. Bu etkinlik, çoktan seçmeli soruların yer aldığı bir etkinliktir. Ancak sorunun yöngesinde “Doğru ifadeyi seçiniz ve boşlukları doldurunuz” ifadesi yer almaktadır. Bu yöngedeki “boşlukları doldurunuz” ifadesinin hatalı olduğu düşünülmektedir çünkü bu ifadeyle sanki öğrencilerin boşlukları yazıyla doldurmaları gerekiyormuş gibi bir anlam çıkarılabilmektedir. Ancak burada yapılması gereken şey boşluklara yazmak değil dört seçenekten doğru olanı işaretlemektir. Bu sebeple “boşlukları doldurunuz” ifadesi yöngeden çıkarılmalıdır. Bir diğer hata anlama bölümünün C kısmında bulunmaktadır. Bu yöngede “Okuduğunuz metne göre, aşağıdaki ifadelerden doğruları “(D)”, yanlışları “(Y)” ile işaretleyiniz” ifadesi yer almaktadır. Bu yöngede hatalı olan ifade “işaretleyiniz”dir. Etkinlikte yapılması gereken eylem işaretleme değil yazmadır. Öğrencilerin D veya Y yazmaları beklenmektedir. Dolayısıyla “işaretleyiniz” ifadesi “yazınız” ifadesiyle değiştirilebilir.

Bir başka hata dilbilgisi bölümünün B kısmında mevcuttur. Bu kısımda bir cloze teste yer verilmiştir. Yöngede ise “boşlukları doldurunuz” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden boşluklara doğru ifadeyi yazmaları bekleniyor anlamı da çıkabilmektedir. Halbuki yapılması istenen şey doğru şıkkın işaretlenmesidir. Dolayısıyla bu yöngenin daha açık ifadeler kullanılarak yeniden yazılması doğru olacaktır. Örneğin “doldurunuz” yerine “işaretleyiniz” kullanılabilir.

3.1.5. Yılkı

3.1.5.1. Konu

Hikâyede 25 yaşında bir gencin 15 yıl önceki hatıraları yer alır. Hatıra sırasında 10 yaşında olan bir çocuğun atlara olan merakı yer alır. Hikâyede olaylar, çocuğun ağzından anlatılır. Çocuğun ismi Atilla'dır ve Kapadokya'da yaşamaktadır. Olaylar, her yıl düzenlenen geleneksel Bağ Bozumu Festivali'nden bir gün önce başlar. Atilla, festival için heyecanlı olmakla beraber, atlara binmek için de sabırsızlanmaktadır. Atlar hakkında çok fazla bilgisi olmayan çocuğa dedesi atları anlatır. Arap atından, İngiliz atından ve Ahal Teke'den bahseder. Böylece atlar hakkında çeşitli bilgiler edinir.

Festival günü Atilla, dedesiyle beraber ata biner. Dedesinin arkadaşı Fahri'nin atı olan Yılkı'ya biner ve onunla özel bir bağ kurduğunu düşünür. O günden sonra her hafta dedesiyle birlikte Yılkı'ya binmeye gider. Bir süre sonra Yılkı ortadan kaybolur. Atilla'ya, Yılkı'nın turistlerle birlikte olduğunu söylerler. Sonraki haftalarda ise dedesi sürekli bir bahane bularak Atilla'yı at binmeye götürmez. Daha sonra gerçek ortaya çıkar. Meğer atlar turizm sezonu bitip turistler azalınca dağlara bırakılmış. Sahipleri turist olmadığı için para kazanamıyor ve atlara bakmak zor olduğu için dağa bırakılmış. Bunu duyan Atilla çok üzülür ve Fahri'ye darılır.

Hikâyenin sonunda zaman çizgisi günümüze gelir. Atilla 25 yaşındadır ve Ahal Teke'nin memleketi olan Türkmenistan'a gider.

Hikâye, Türk kültüründe önemli bir yeri olan atlar hakkındadır. Tıpkı *Lâleye Sor* kitabındaki gibi, Türkler için önemli olan bir figürü işler. Bu açıdan, öğrenciler için bilgilendirici bir nitelik taşır. Hem atları hem yörenin festivalini hem de dede-torun ilişkilerini konu edinmesi açısından kültürel yoğunluğu yüksek bir kitaptır.

İlgi çekicilik ve merak uyandırıcılık açısından ise yeterli düzeyde görülmemektedir. Kitap, yetişkin öğrenciler için hazırlanmıştır. Hikâyenin ana noktasında bir sorun, problem yoktur ve dolayısıyla çözülmesi gereken bir durumun olmayışı merak uyandırma açısından hikâyeye katkı sağlayamamaktadır. Ayrıca hikâyenin baş karakterinin bir çocuk olmasının yetişkin öğrencilerin karakterle özdeşim kurmasına engel olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin karakterle özdeşim kurabilmesi hikâyenin zevkle

okunabilmesi için önemlidir. Bu hikâyede kurmak zor olduğu için hedef kitle için negatif bir durumdur.

3.1.5.2. Dilbilgisi

- Geçmiş zaman
- Gelecek zaman
- Şimdiki zaman
- Emir kipi
- İstek kipi
- Hâl ekleri (bulunma, ayrılma, yönelme, belirtme)
- Yeterlilik eylemi
- Ettirgen yapı
- İsim tamlamaları
- Çokluk eki
- İyelik eki
- Soru eki (-mI)
- Bağlaç olan de
- Sıfat yapan ki
- İsim fiil
- İle
- -dan beri
- -dan sonra
- -dıktan sonra
- -a doğru
- -a kadar
- -mak iste
- -mak için
- -daki
- -ca
- -lık
- -madan (zarf-fiil).

Yulka hikâyesindeki dilbilgisi yapıları yukarıda listelenmiştir. Listedeki yapılar, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki düzeylere göre dil yapıları listesi referans alınarak incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre metinde yer alan yapılar büyük bir oranda kitabın seviyesi ile uyumludur. Listede yer alan iki unsurun ise A1-A2 seviyesinin üzerinde olduğu

görülmüştür. Bu iki yapı ettirgen fiil yapısı ve isim-fiil yapısıdır. İsim fiiller Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na göre B1 seviyesinde işlenen konulardan; ettirgen fiil ise B2 seviyesindeki konulardandır. Dolayısıyla A1-A2 seviyesindeki bir öğrenci için anlaşılması zor yapılardır. Bu sebeple her iki yapı da seviyeye göre yeniden yazılarak düzenlenmelidir.

3.1.5.3. Görseller

Yılıkı adlı hikâyede sekiz adet görsel bulunmaktadır. Bu görsellerin ilki sayfa 10'da yer alır. Görselde, bir üzüm salkımı resmedilmiştir ve sayfanın soluna yerleştirilmiştir. Bu üzüm salkımı, hikâyede bulunan Bağ Bozumu Festivali ifadesine yönelik hazırlanmış olabilir. Bağ bozumu, "bağdaki üzümlerin tamamen toplanması" anlamına geldiği için üzüm resminin sayfaya yerleştirilmiş olması mümkün görünmektedir. Bu sebeple, görselin hikâyenin akışına uyduğu söylenebilir. Görselde, mavi ve tonları ağırlıklı renklerdir. Bununla beraber üzümün yaprakları için yeşil renk kullanılmıştır. Bu da görselin gerçeklikle bağdaştığını gösterir.

İki, üç ve dördüncü görseli birlikte düşünmek ve analiz etmek mümkündür. Bu görsellerde atlar yer alır. Her görsel sayfanın sağ tarafında kullanılmıştır. Görseller; 13, 15, ve 17. sayfalarda yer almaktadırlar. Hikâyede Atilla'nın dedesi, Atilla'ya atlar hakkında bilgi verir. Bahsi geçen atlar; Arap atı, İngiliz atı ve Ahal Teke'dir. Ahal Teke sayfa on yedide yer alır. Önceki görsellerdeki atların hangisinin İngiliz atı hangisinin Arap atı olduğunu anlamak pek mümkün değildir. On üçüncü sayfadaki at, kahverengi renkte resmedilmiştir. Sarı kumların üzerinde duran at resminin arka planında yeşil bitkiler yer almaktadır. Sayfa on beşte yer alan at ise siyah renktedir. Mavi beyaz renklerin resme hakim olmasından dolayı bu atın bir suyun içerisinde olduğu düşünülebilir. At, sabit değil hareketli bir şekilde resmedilmiştir. On yedinci sayfada yer alan Ahal Teke ise koşar bir vaziyette çizilmiştir. Ahal Teke, altın renginde ve parlak bir attır. Görselde de gerçeğe yakın bir şekilde yansıtılmıştır. Hikâyede bu üç at hakkında bilgiler verildiği için, atların bu şekilde resmedilerek okuyucuların gözünde canlandırılması faydalı bir tutum olmuştur. Böylece öğrenciler ilgili atlar hakkında görsel desteğe de sahip olmuş olurlar.

Beşinci resim sayfa yirmide bulunur. Burada resmedilen yer, Kapadokya'dır. Peri Bacaları ve gökyüzünde süzülen balonlar görselde yer almaktadır. Balonlar rengârenk

şekilde resmedilmiştir. Yalnızca birinin üzerinde Türk bayrağı yer almaktadır. Hikâyede bahsi geçen Bağ Bozumu Festivali, Peri Bacaları'nda gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla okuyucuya o ortamı gösterme açısından bu tarz bir resimleşitirmenin hikâyeyi anlamaya katkısının olacağı söylenebilir. Yani görsel ve hikâyenin birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğunu ifade etmek mümkündür. Peri Bacaları için sarı ve kahverengi tonlar kullanılmıştır. Bu sebeple görsel gerçeklikle örtüşmektedir. Görsel sayfanın solunda kullanılmıştır.

Altıncı resimde bir at bulunur ve yirmi altıncı sayfada yer alır. Bu at, Atilla'nın hikâyede binmiş olduğu at olan Yılkı'dır. Resimdeki at, beyaz renkte olup uzun ve yeşil sazlıklar arasında resmedilmiştir. Hikâyenin yirmi yedinci sayfasında Atilla, Yılkı ile ne kadar iyi anlaşıklarını anlatmaktadır. Görsel de bu anlatımın sol sayfasında bulunmaktadır. Dolayısıyla yazı ve görselin sayfa düzeni açısından da uyuştuğunu söylemek mümkündür. Ancak bu görselde atla beraber Atilla'ya da yer verilse hikâyenin anlaşılması açısından daha iyi olabilirdi çünkü Atilla aralarındaki uyumdan bahsetmektedir. Örneğin bu görselde Atilla ata binerken resmedilebilirdi.

Yirmi sekizinci sayfada yedinci görsel bulunmaktadır. Bu görselde bir çiftlik resmedilmiştir. Çiftlikte yeşil çimler üzerinde otlayan iki kahverengi ata yer verilmiştir. Çiftlikten dolayı resme hâkim olan renk yeşildir. Hikâyenin yirmi dokuzuncu sayfasında Atilla ve dedesi çiftliğe Yılkı'ya binmeye giderler. Bu yüzden görselde resmedilenle hikâyede anlatılanın birbiriyle uyuştuğu söylenebilir. Ancak küçük bir detay da atlanmıştır. Hikâyede, çiftlikte üç atın olduğu ifade edilir. Görselde ise iki at yer alır. Her ne kadar küçük bir detay olsa da dikkat edilmesi gereken bir durum olduğu düşünülmektedir. Görselin sayfanın solunda bulunması ise doğru bir tercih olmuştur.

Son görsel ise otuz birinci sayfada ve sayfanın sağında yer alır. Bu görselde dağlara salınmış atlar vardır. Hikâyede atların turizm sezonu bitince doğaya bırakıldığı ve nisan mayıs aylarında tekrar çiftliğe alındığından bahsedilmektedir. Görselde canlandırılan durum da bu durumdur. Dolayısıyla hikâyede anlatılanla görselin tutarlı olduğu, hikâyede anlatılanı iyi yansıttığı, anlatılanı anlamaya destek sağlayabileceği söylenebilir. Resimde, dağlar mavi renkтейken atların üzerinde bulunduğu zemin sarı, yeşil ve turuncu renktedir.

3.1.5.4. Etkinlikler

Yılka adlı hikâyenin etkinlikleri 5 farklı bölümden oluşmaktadır. Bunlar; kelime, anlama, dilbilgisi, yazma ve konuşmadır. Her bir bölüm kendi içerisinde de alt bölümlerden ve farklı türde etkinliklerden meydana gelmektedir. Önceki incelemelerdeki gibi bu eserde de dinleme becerisine yönelik bir bölüm hazırlanmamıştır. Bu bölümde 15 alıştırma yer alır. Bu alıştırmalar arasında en çok tercih edilen tür, çoktan seçmeli olmuştur. İkinci sırada ise boşluk doldurma türü yer alır. Çoktan seçmeli soru üç , boşluk doldurma sorusu ise iki adettir.

İlk bölümde kelime etkinlikleri yer alır ve toplamda üç farklı etkinlik bulunur. A bölümünde boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikte üç farklı kelime ve üç farklı cümle bulunur. Kelimeler, cümlelerdeki boşluklara uygun şekilde yerleştirilir. Etkinlikte üç soruya karşılık üç boşluk verilmiştir. Bu tarz boşluk doldurma sorularında boşluktan bir veya iki fazla kelime verilmesi öğrencilerin şans faktörünü azaltır ve kelime becerisini daha iyi ölçer. Bu sebeple, aynı önceki incelemelerde olduğu gibi burada da etkinliğin revize edilmesine yönelik tavsiyede bulunulabilir. B bölümü, çoktan seçmeli türünde üç sorudan oluşur. Her soru dört şıktan meydana gelir. Sorularda birer cümle ve her cümlede bir boşluk mevcuttur. Şıklar arasından boşluğa uygun olan kelimenin seçilmesi istenmektedir. C bölümünde ise kelime avı etkinliği bulunmaktadır. Kelime avı etkinliğinde toplamda on adet soruya yer verilmiştir. Üç etkinlik de anlama basamağında yer almaktadır.

Anlama bölümü ikinci bölümdedir. Altı farklı alıştırma bulunur. A alıştırmaları bir eşleştirme etkinliğidir. Hikâyedeki karakterler ve o karakterlere ait özellikler verilmiştir. Karakterler ve özelliklerin eşleştirilmesi istenmektedir. Bu etkinlik güzel bir etkinliktir ancak etkinliğin caydırıcılığını artırmak için 3-3 eşleştirme değil 3-4, 3-5 gibi fazla seçenekli şekilde düzenlenebilir. B bölümünde yazarak cevaplanması gereken açık uçlu üç soru bulunmaktadır. Soruların altına öğrencilerin cevaplarını yazmaları için yeterli boşluk da bırakılmıştır. C bölümünde üç sorudan oluşan doğru-yanlış etkinliği yer alır. D bölümünde üç adet cümle verilmiştir ve bu cümlelerin hikâyedeki olay akışına göre sıralanması istenmektedir. E bölümünde çoktan seçmeli etkinlik bulunur. Bu etkinlikte, sorularda verilen kelimenin şıklardan anlamının bulunması istenir. E alıştırmaları, kelime bölümü için kullanılacak bir alıştırma olmasına rağmen anlama bölümü için uygun

görülmemektedir. Kelimelerin anlamının bulunması hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmeye yönelik bir etkinlik değildir. F bölümünde de E alıştırmaya benzer bir alıştırma mevcuttur. Bu alıştırmada, sorularda verilen kelimenin eş veya yakın anlamlısının şıklardan bulunup işaretlenmesi istenir. Kelimelerin eş anlamlı veya yakın anlamının bulunması, hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen bir çalışma değildir. Bu alıştırma ancak iyi bir kelime alıştırması olabilir. Dolayısıyla F etkinliği, anlama bölümünde değil kelime bölümünde kullanılabilir. Anlama bölümü için uygun bir etkinlik değildir. Buradaki etkinliklerde; doğru yanlış alıştırması hatırlama, sıralama etkinliği analiz, diğer etkinlikler ise anlama basamağında bulunmaktadırlar.

Üçüncü kısımda dilbilgisi alıştırmaları yer alır. Dilbilgisi bölümünde, A ve B olmak üzere iki etkinlik bulunur. A bölümünde boşluk doldurma etkinliğine yer verilmiştir. Etkinlik üç sorudan oluşmaktadır. Her soruda bir cümle ve cümlelerin sonunda, parantez içinde boşluğa gelebilecek iki opsiyon verilmiştir. Öğrencilerden bu iki opsiyondan biriyle boşlukları doldurmaları istenmektedir. İlk soruda hal ekleri, ikinci soruda soru ekleriyle birlikte şahıs ekleri, son soruda ise zaman ekleri çalıştırılmıştır. B etkinliğinde ise iki farklı soru vardır. Her iki soruda da birer cümle verilmiştir. Cümlelerde üç ifadenin altı çizilip numaralandırılmış ve şıklarda her bir numaraya hangi soru kelimesinin karşılık geleceği sorulmuştur. A alıştırması uygulama, B alıştırması anlama basamaklarında yer alır.

Yazma bölümü dördüncü sıradadır, üç farklı etkinlik bulunur. A bölümünde beş soruya yer verilmiştir. Her soruda bir tane ifade verilmiştir ve bu ifadenin cümle içerisinde kullanılması istenmektedir. Aynı zamanda bu ifadelerin anlamları parantez içerisinde yazılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin anlam sıkıntısı yaşamadan bu etkinliği yapmaları sağlanmıştır. B bölümünde, hikâyede en çok etkilenilen olayın anlatılması istenmektedir. Neden o olaydan etkilenildiği en az on cümle ile anlatılmalıdır. C bölümünde ise çok kısa bir paragraf verilmiştir ve bu paragrafın hikâyeden bağımsız şekilde devam ettirilmesi istenmektedir. Bu etkinlikte de cümle sınırı belirlenmiştir ve en az yirmi cümle istenmiştir. B ve C etkinlikleri, yaratıcı yazma türünde etkinliklerdir ve bu seviyede kullanılmaları öğrencilerin hedef dilde yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek için doğru bir tercih olmuştur. Birinci etkinlik anlama, ikinci etkinlik değerlendirme, üçüncü etkinlik yaratma basamağında değerlendirilebilir.

Son bölümde konuşma etkinliği yer alır. Bu etkinlik üç sorudan meydana gelir. Birinci soru “Atlar hakkında ne biliyorsunuz? Anlatınız”, ikinci soru “Yılkı atları ile ilgili ne düşündünüz? Anlatınız”, üçüncü soru ise “Metindeki ‘At, sır demektir.’ ifadesi sizce ne demektir? Açıklayınız” şeklindedir. Bu sorular sınıf içerisinde cevaplanabilir ve denetlenebilir. Ders dışı kullanımda sorular cevaplanabilir ancak denetlenemez. Dolayısıyla doğru veya yanlış cevap verildiği bilinemez. Bu sebeple konuşma bölümünün yalnızca sınıf içinde yapılabilir bir bölüm olduğu söylenebilir. Konuşma bölümünde yer alan bu sorular analiz ve değerlendirme basamaklarındadır.

3.1.5.5. Etkinlik Yönergeleri

Etkinliklerin yönergelerine kullanılan kipler açısından bakıldığında genel bir tutarlılığın olduğunu söylemek mümkündür. Yönergelerde, “yerleştiriniz, doldurunuz, cevaplayınız” gibi emir kipiyle yazılmış olan ifadelerin ağırlıkta olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte “eşleştirelim, seçelim, dolduralım” gibi istek kipinin kullanıldığı yönergeler de mevcuttur. Her ne kadar bu durumun büyük bir probleme sebep açmayacağı düşünülse de yapılarda standardı sağlamak daha iyi olabilir. Böylece öğrenciler tek bir yapıda yönerge görmeye alışır. Bu durum, sorularda istenilenin daha rahat anlaşılmasını sağlayabilir.

Yönergeler arasında uzunluk açısından da tutarsızlık olduğu söylenebilir. Bazıları birkaç kelimeden oluşan kısa yönergelerdir. Bazıları ise daha karmaşık daha uzunlardır. Örneğin dilbilgisi bölümündeki yönergeler kısadır. “Boşlukları dolduralım”, “Doğru soruları seçelim” şeklindedirler. Anlama bölümündeki yönergeler ise daha uzundur. Örneğin E etkinliğinde, “Aşağıdaki cümlelerde altı çizili ifadelerin anlamlarını bulunuz ve işaretleyiniz” yönergesi bulunur. Dilbilgisi bölümündeki yönergeler ile anlama bölümündeki bu yönerge kıyaslandığında, bu yönergenin daha karmaşık ve uzun olduğu açıktır. Yönergeler, etkinlikte ne yapılması gerektiğinin anlaşılması için standart, seviyeye uygun, olabildiğince açıklayıcı ve açık olmalıdır. Seviyeye uygunluk ve açıklayıcılık açısından kötü olmadıklarını söylemek mümkündür. Ancak bir standart sağlanmadığı görülmektedir.

Yönergelerde, sorularda istenileni açık şekilde ifade etme konusunda da problemleri göze çarpmaktadır. Bazı yönergeler sorularda istenileni doğru, açık ve net şekilde ifade

edememektedirler. Bu soruna kelime bölümü B alıştırmasındaki yönerge örnek olarak gösterilebilir. Yönerge, “Doğru kelimeleri seçiniz ve boşluğu doldurunuz” şeklindedir. Yönergede hem seçme hem de doldurma fiilinin kullanılması bir kafa karışıklığına sebebiyet verebilir. Öğrenciler hem şıkkı işaretleyip hem de boşluğa kelimeyi yazabilirler. Bu durumun yaşanmaması için tek bir fiil kullanmak daha doğru olacaktır. Nitekim çoktan seçmeli bir etkinlikte “doldurunuz” ifadesini kullanmak yanlıştır. “Doldurunuz” ifadesi boşluk doldurma etkinlikleri için daha uygundur. Soru, çoktan seçmeli bir soru olduğu için “seçiniz” ifadesini kullanmak daha uygun olabilir.

3.2.DEDE KORKUT HİKÂYELERİ SERİSİ

3.2.1. Deli Dumrul

3.2.1.1. Konu

Hikâye, Deli Dumrul adlı karakterin başından geçen bir hadiseyi konu alır. Deli Dumrul, adından da anlaşılacağı üzere biraz deli bir karakterdir. Kuru bir çayın üzerine köprü yaptıran Deli Dumrul, köprüden geçen insanlardan otuz üç akçe, geçmeyenden ise zorla kırk akçe almaktadır. Bunu yapmasının sebebi ise kendi gibi birinin karşısına çıkmasını istemesidir. Böylece onunla dövüşecek, kazanacak ve şöhret sahibi olacaktır. Bir gün obada bir genç hastalanarak vefat eder. Bu duruma sinirlenen Deli Dumrul, gencin canını Allah’ın emriyle almış olan Azrail’e meydan okur. Bu meydan okuma, Allah’ın hoşuna gitmez ve Azrail’e Deli Dumrul’un canını almasını emreder. Azrail, Deli Dumrul’un canını almak üzereyken, Deli Dumrul canının bağışlanması için yalvarır. Allah, canını bağışlar ama kendi canının yerine başkasının canını bulması gerektiğini söyler. Böylece Deli Dumrul’un canı bağışlanacaktır. Deli Dumrul önce babasına sonra annesine gider ama ikisi de canlarını vermek istemezler. Bunun üzerine karısından canını ister. Karısı, canını vermeyi kabul eder ancak Deli Dumrul eşine kıyamaz. “Ya ikimizin de canını al ya ikimizin de canını bağışla” diye Allah’a yalvarır. Bu yalvarış sonrasında Allah ikisinin canını bağışlar ve ikisine de yüz kırk yıl ömür bağışlar. Deli Dumrul’un annesinin ve babasının canını alır.

Deli Dumrul hikâyesinin hedef kitlenin profiline uygun bir hikâye olduğu düşünülmektedir. Hikâye genel olarak ilgi çekici, merak uyandırıcıdır. Allah, Azrail gibi dinî şahsiyetlerin bulunması öğrencilerin ilgisini çekebilecek unsurlardır. Konunun günlük hayattan uzak olup sıradan olaylar silsilesinden uzak olması hedef kitlesine uygun olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte ana karakterin bir yetişkin olması da hedef kitlenin kendilerini ana karakterle özdeşleşmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla kendisini karakterin yerine koyan bir okuyucu için okuma süreci daha keyifli olacaktır.

3.2.1.2. Görseller

Metne geçmeden önce kapak sayfasındaki görselin aynısı iki sayfaya dağılacak şekilde verilmiştir. Tam olarak aynısı değil, sayfanın sağ tarafında ekstradan görseli devam ettiren bir kısım daha bulunmaktadır. Kapaktaki görselin geri kalanı burada tamamlanmış gibidir. Hikâyenin baş karakteri olan Deli Dumrul bu görselde yer alır. Deli Dumrul, elinde bir bıçakla köprünün başında beklemektedir. Görsel, hikâyenin ana noktasını çok iyi yansıtmaktadır. Karakterin duruşu, yüzündeki sert ifade, elindeki bıçak, çok iyi resmedilmiştir. Aynı zamanda karakterin döneme uygun olacak şekilde kıyafetlerle çizilmesi de gerçekçiliği artıran bir unsur olmuştur. Dolayısıyla ilk görselin hikâye ile örtüşüğünü söylemek mümkündür. Bu da hikâyenin anlaşılması açısından öğrenciye katkı sağlayıcı bir nitelik olmaktadır. Deli Dumrul, doğanın ortasında resmedildiği için görsele hâkim olan renk yeşildir.

Sayfa 12’de bir kopuz görseli bulunmaktadır. Görsel, sayfanın soluna konumlandırılmıştır. Kopuz, geleneksel bir Türk müzik aletidir. *Dede Korkut Hikâyeleri*’nin vazgeçilmez bir unsurudur. Hikâyelerde bazı karakterler kopuz çalıp şiir okurlar. Kopuz, her ne kadar Türk kültüründe ve *Dede Korkut Hikâyeleri*’nde önemli bir yere sahip olsa da kitapta görsel olarak kullanılmasının hikâyeye pek bir katkısının olduğunu söylemek mümkün değildir. Anlamayı kolaylaştırıcı bir etkisinden söz edilemez. Görselin rengi ise siyah beyazdır.

Diğer bir görsel sayfa 17’de yer alır. Görselde oba ve otağlar bulunur. Otağ, eski Türklerin yaşadıkları çadırlardır. Bu çadırların bir arada bulunmasıyla obalar oluşur. Türk kültürünün önemli parçalarıdır. Hikâyenin bir noktasında Deli Dumrul obada Azrail’e

karşı sert ifadeler kullanır, onunla karşı karşıya gelmek istediğini söyler. Oba görseli de bu noktada yazılı olan “oba” ifadesinin yansıtılması amacıyla koyulmuş olabilir. Eski bir kelime olduğu için öğrencilerin zihinlerinde canlandırmaları pek kolay olmayacaktır. Bu nedenle görsele başvurmak mantıklı bir çözüm yoludur. Dolayısıyla bu görselin anlamaya katkı sağlaması beklenilebilir. Resim, siyah beyazdır. Renkli resmetmek estetik açıdan daha iyi olabilirdi. İlk görsel gibi daha canlı renklere yer verilebilirdi. Görselin kullanıldığı sayfa ise sağdır.

Bir diğer görsel sayfa 21’de kullanılmıştır. Bu görselde bir at bulunur. Atın ilk kez Türkler tarafından evcilleştirildiği söylenmektedir. Dolayısıyla önceki görseller gibi bu görsel de kültürel açıdan değerlidir. Ancak hikâyeye bir katkı sağladığı söylenemez. Hikâyede Deli Dumrul atına binerek Azrail’i kovalar. Lâkin ilgili görselde yalnızca at bulunur. At, kelime olarak A1 seviyesinde bir kelime olduğu için çoktan bilinen bir sözcüktür. Dolayısıyla bu görsel ne bir sahneyi canlandırır ne de bilinmeyen bir kelimenin öğretimine katkı sağlar. Bu sebeple gereksiz bir kullanımdan bahsetmek mümkündür. Yalnızca at resmine yer vermek yerine Deli Dumrul’un Azrail’i kovaladığı sahne görselleştirilebilirdi. Böylece anlamaya katkı sağlayıcı bir görsel kullanımına yer verilmiş olurdu. Sayfanın sağına konumlandırılan bu görselin rengi ise önceki görseller gibi siyah beyazdır.

27, 37 ve 42. sayfalarda diğer görseller bulunur. Bunlar sırasıyla; ok-yay, dağ ve kopuz görselleridir. Ok-yay, sayfanın sağında ve yazının üzerinde; dağ, sayfanın sağında ve yazının üzerinde; kopuz ise sayfanın solunda ve yazının altında kullanılmıştır. Bu görseller de diğer görseller gibi siyah beyaz resmedilmişlerdir. Renkli olmaları estetik açıdan daha iyi olabilirdi. Bu görsellerin hikâyeye katkı sağlayıcı etkileri ise düşüktür. Ne ok-yay, ne dağ, ne de kopuz görseli herhangi bir anlama etki etmemektedirler. Nitekim kopuz hariç diğer iki kelime bu seviyenin altında yer alan kelimelerdir. Kopuz ise bu kitabın önceki sayfalarında kullanılmıştı. Dolayısıyla kopuzun da öğrenildiği varsayılabilir. İki kez kopuz görseline yer vermek hatalı bir tutum olmuştur. Önceki sayfalarda yer alan at görseli gibi bu görseller de ne kelime öğretmekte ne de bir sahneyi canlandırmaktadırlar. Bu nedenle kullanımlarını sorgulanmaktadır. Her bir görselin kullanım amacı olmalıdır. Ancak bu görsellerin net bir amacının olup olmadığı net değildir.

3.2.1.3. Etkinlikler

Deli Dumrul hikâye kitabında etkinlik bölümü bulunur. Bu bölüm hikâye bittikten sonraki kısımda yer alır. Sırasıyla; söz varlığı, anlama, dil bilgisi, konuşma ve yazma bölümlerinden oluşur. Bu bölümler içerisinde toplam 13 etkinliğe yer verilmiştir. Söz varlığı dört, anlama beş, dilbilgisi iki, yazma ve konuşma ise birer etkinlikten oluşmaktadır. Etkinlikler arasında en çok kullanılan etkinlik türü çoktan seçmeli olmuştur. İkinci sırada ise eşleştirme etkinlikleri bulunmaktadır.

Söz varlığı etkinlikleri ilk bölümde yer alır. Bu bölümde toplam dört etkinlik kullanılmıştır. A bölümünde üç sorudan oluşan bir boşluk doldurma çalışması bulunmaktadır. Boşluklara gelecek kelimeler soruların üzerinde verilmiştir. Her bir boşluk için bir kelime yazılmıştır. Kitabın seviyesi B2-C1'dir. Bu durum göz önüne alındığında, boşluklara gelebilecek kelime sayısının fazla olması gerekmektedir. Yani çeldirici kelime sayısı soru sayısından fazla olmalıdır. *Anadolu Hikâyeleri* serisindeki kitapların incelenmesinde de bu öneriye yer verilmiştir. *Anadolu Hikâyeleri* A1-A2 seviyesinde olmalarına rağmen bu öneri vurgulanmıştır. B2-C1 seviyesinde olan bu kitaplar için de durum geçerlidir. Hatta seviye daha yüksek olduğu için, çeldiriciler daha da önemlidir. Bu sayede kelimelerin anlaşılıp anlaşılmadığı daha iyi ölçülebilir. Aynı zamanda şans faktörü de düşecektir. Örneğin üç soru için beş veya daha fazla kelime verilmesi daha bu seviye bir etkinlik için daha makul olacaktır. B bölümünde üç soruluk çoktan seçmeli alıştırmaları tercih edilmiştir. Her soru için dört şık verilmiştir. Şıkların sayısı seviye için uygun olmasıyla beraber beş şık kullanılması seviyeye daha uygun olabilir. C bölümünde bir eşleştirme çalışması bulunmaktadır. Bu alıştırmada deyimlerle anlamlarının eşleştirilmesi istenmektedir. Beş deyime karşılık beş anlam verilmiştir. A bölümünde olduğu gibi C bölümünde de soru ve cevaplar sayı olarak bire birdir. Bu sebeple etkinlik kolaylaşmakta ve seviyeye uygun olmamaktadır. Bu sebeple beş deyime karşılık beşten fazla deyim anlamı vermek yerinde olacaktır. Kelime bölümünün son alıştırmada bir kelime avı etkinliği yer alır. Bu etkinlikte toplamda altı soru sorulmuştur. Dört etkinlik de anlama basamağında yer almaktadırlar.

Etkinliklerin ikinci bölümünde anlama etkinlikleri bulunmaktadır. Bu bölümde toplam beş farklı alıştırmaya yer alır. Etkinlik bölümleri arasında en çok alıştırmaya yer aldığı bölümdür. Anlama etkinliklerinin ilkinde hikâyede yer alan karakterler ve onların

özelliklerinin eşleştirilmesi istenir. Eşleştirme için beş farklı karaktere beş farklı karakteristik özellik verilmiştir. Söz varlığı bölümündeki alıştırmalardaki gibi sayı olarak bire bir aynıdır. Sayıların eşit olmaması gerekir. Böylece çeldiriciler artar ve anlaşılıp anlaşılmama daha iyi ölçülür. B bölümü iki sorudan oluşan açık uçlu sorular yer alır. Birinci soru “Dumrul neden köprüden geçenden otuz, geçmeyenden kırk akçe alıyordu?”, ikinci soru “Dumrul’un Azrail ile karşılaşmak istemesinin sebebi nedir?” şeklindedir. Üçüncü bölüm olan C bölümünde doğru – yanlış etkinliği bulunur. Toplam üç adet soru vardır. Soruların sonunda doğru veya yanlış olarak işaretleme yapılması için kutucuklar verilmiştir. Sorudaki ifade doğruysa, doğru yazan kutucuk; yanlışsa, yanlış yazan kutucuk işaretlenecektir. D bölümü, dördüncü bölüm olarak yer alır. Bu bölümde olay sıralaması etkinliğine yer verilmiştir. Toplamda 15 olay verilmiştir ve bu olayların hangi sırayla olduklarının yazılması istenmektedir. Metnin genelinin anlaşılabilirliğini ölçme açısından iyi bir etkinlik olduğu söylenebilir çünkü olayların doğru şekilde sıralanabilmesi için metnin ve olayların iyi anlaşılması gerekmektedir. Dolayısıyla faydalı bir etkinlik olması muhtemeldir. Son bölüm olan E bölümünde çoktan seçmeli üç soru vardır. Sorularda bir tane kelime verilmiştir ve bu kelimenin metinde geçen anlamı veya eş anlamlısı sorulmaktadır. Bu etkinliğin metni anlamaya yönelik bir etkinlik olmadığı düşünülmektedir. Söz varlığı çalışması için daha uygundur. Bununla beraber soru kökündeki “metinde geçen” ifadesi soruyu anlamsız kılmaktadır. Öğrencinin soruyu çözebilmesi için metni tekrar tarayıp, ifadeyi bulup, cümleyi okuması ve sonrasında soruya geri dönmesi gerekir. Bu da konsantrasyonu azaltabilir. Ayrıca vakit kaybına sebep olur. Bunun yerine ifadenin geçtiği cümle soruda verilebilir ve cümledeki anlamı sorulabilir. Bu, daha pratik olacaktır. A, B ve E etkinlikleri anlama, doğru – yanlış etkinliği hatırlama, olay sıralaması etkinliği analiz basamaklarında yer alır.

Üçüncü bölümde dilbilgisi bölümü bulunmaktadır. Bu bölüm, iki farklı etkinlikten meydana gelmektedir. A bölümünde beş soruya yer verilmiştir. Her soruda bir cümle verilmiş ve cümle içerisinde iki farklı dilbilgisi yapısı yazılmıştır. Öğrencilerden yanlış olan yapının üzerinin çizilmesi istenmektedir. Bu etkinlikte yer alan ikinci soru dilbilgisi sorusu değildir. Soru, “Azrail’i Deli Dumrul’dan farklı / başka hiç kimse görmedi.” şeklindedir. “farklı” ve “başka” ifadeleri bağlama göre “-dan” yapısıyla kullanılabilir. Dolayısıyla burada ikisinden birini seçerek dilbilgisi değil söz varlığı çalışması yaptırılmaktadır. Bu sebeple bu sorunun düzenlenmesi gerekmektedir. Ek olarak, soruda

yanlış olanın bulunmasının istenmesinin de hatalı bir tutum olduğu düşünülmektedir. Yanlış olanın değil doğru olanın bulunması istenmelidir. B bölümünde bir cloze test çalışması tercih edilmiştir. Testte toplam beş soru vardır. Bu sorular dilbilgisi çalıştıran sorular değildir. Dilbilgisi yerine kelime çalıştırmaktadırlar. Dolayısıyla bu cloze test dilbilgisi bölümüne uygun değildir. Kelime bölümünde kullanılabilir. Buradaki etkinlikler taksonomik olarak anlama ve uygulama basamaklarında yer almaktadırlar.

Dördüncü bölüm konuşma becerisine yönelik hazırlanmıştır. Bu bölümde iki soruya yer verilmiştir. Birinci soru, “Siz Deli Dumrul’un yerinde olsaydınız ne yapardınız” şeklindedir. Soru yeterince açık değildir. Hangi durumun, hangi olayın olduğu daha spesifik şekilde belirtilmelidir. Azrail’e karşı gelmek, canının alınması için birini seçmek, köprüden geçenlerden ve geçmeyenlerden para almak... Doğrudan buradaki bir olay seçilip, o olay karşısında siz olsaydınız ne yapardınız gibi bir soru olması daha iyi olacaktır. Buradaki sorular analiz ve değerlendirme basamaklarında yer alırlar.

Son bölüm yazma bölümüdür. Burada tek bir soru kullanma tercihinde bulunulmuştur. “Size göre fedakarlık nedir? Fedakarlık hakkındaki düşüncelerinizi hikâyeden örnekler vererek yazınız” sorusu sorulmuştur. Ardından iki buçuk sayfalık bir yazma alanı ayrılmıştır. Bu etkinlik güzel bir yaratıcı yazma etkinliği olarak değerlendirilebilir. Seviyeye uygunluk açısından da yeterli olduğu düşünülmektedir. Bu sorunun yaratma basamağında olduğu söylenebilir.

3.2.1.4. Etkinlik Yönergeleri

Genel olarak bakıldığında, etkinlik yönergelerinin etkinlikte yapılması istenenleri iyi bir şekilde açıkladığını söylemek mümkündür. Her yönergede emir kipi kullanılarak, yönergeler arasında bir standart da sağlanmıştır. Bunlara rağmen bazı yönergeler arasında tutarsızlıklar da göze çarpmaktadır. Bu tutarsızlıklar, etkinlik türü aynı olmasına rağmen yönergelerin farklı ifadelerle yazılmış olmasından kaynaklıdır. Örneğin söz varlığı B bölümü, anlama E bölümü ve dilbilgisi B bölümü çoktan seçmeli türünde etkinliklerdir. Üç etkinlik arasında anlama E ve dilbilgisi B bölümlerinin yönergelerinde kullanılan ifade aynıdır. Her ikisinde de “uygun seçenekleri işaretleyerek” ifadesi yer alır. Bu ifade, çoktan seçmeli sorular için kullanılması uygun olan ifadelerden biridir. Dolayısıyla iki etkinlik için bir hata olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak söz varlığı B bölümü etkinliği

bu iki etkinliğin yönergesinden farklıdır. Çoktan seçmeli olmasına rağmen yönerge “boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz” şeklindedir. Bu ifadeden şıklarda yer alan kelimelerden doğru olanın boşluğa yazılması bekleniyormuş anlamı çıkarılabilmektedir. Bu nedenle yönergedeki ifade ile etkinlik türü arasında bir çelişki meydana gelmiştir. Bu da bir anlam karmaşasına sebebiyet verebilir. Buradan yola çıkarak yönergenin yeniden düzenlenmesinin gerektiği söylenebilir. Ek olarak, söz varlığı A bölümünde de “boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz” yönergesi bulunmaktadır. Yani söz varlığı A ve B bölümleri farklı türde etkinlikler olmalarına rağmen ikisinde de aynı yönerge kullanılmıştır. Ancak A etkinliği bir boşluk doldurma etkinliği olduğu için bu yönerge ile etkinlik uyumludur. B etkinliği çoktan seçmeli olduğu için bu yönerge ile uyumsuzdur.

3.2.2. Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han’a İsyanı

3.2.2.1. Konu

Hikâyede olaylar, Kazan Han’ın kendi otağını bir gelenek olarak beyler yağmalatmasıyla başlar. Bu yağma etkinliğinde Dış Oğuz beyleri yer almaz, İç Oğuz beyleri yer alır. Dış Oğuz beyleri bu duruma sinirlenir ve Kazan Han’ı düşmanları olarak görmeye başlarlar. Kazan Han, durumu öğrenince hem Dış Oğuz beylerinin lideri hem de amcası olan Aruz’a bir elçi gönderir. Olayın gerçekliğini, beylerin gerçekten düşman olup olmadıklarını sorguladır. Aruz’a giden elçi, beylerin gerçekten de düşman olduklarını görür. Aruz, ağabeyinin kendilerine böyle bir elçi gönderip ağızlarını aramasına sinirlenerek isyana kalkar. Aruz, Kazan Han’ın yardımcısı Beyrek’i kandırıp otağına getirir. Beyrek’e kendilerine katılması gerektiğini yoksa öleceğini söyler. Beyrek, Kazan Han’a hainlik yapıp isyan etmeyeceğini söyler. Beyrek’in hayır demesi üzerine Aruz kılıcını Beyrek’in bacağına saplar. Beyrek’in askerleri durumu görüp onu otağına götürürler ancak kan kaybından vefat eder. Beyrek, ölmeden önce askerleri aracılığıyla Kazan Han’a durumu haber eder, kanının yerde koyulmamasını vasiyet eder. Kazan Han, bir süre yas tuttuktan sonra öcünü almaya karar verir. Askerleriyle Aruz’a karşı savaş açar. Savaş esnasında Aruz’u öldürür. Bunun üzerine Dış Oğuz beyleri, Kazan Han’ın ayaklarına kapanarak af dilerler. Kazan Han onları affeder. Aruz’un da otağını yağmalatır.

Hikâye, yetişkin hedef kitlesi için düzenlenmiş bir hikâyedir. İçerik olarak analiz edildiğinde de kitleye uygun olabileceği düşünülmektedir. Gerek olay örgüsü gerek karakterleri ile ilgi çekici bir kitap olduğu varsayımında bulunulabilir. Savaş, ihanet, entrika gibi unsurların olması bu varsayımın sebebidir. Bu tarz konular çocuk kitlesi için değil daha ziyade yetişkin hedef kitlesine hitap edebilecek içeriklerdir. Dolayısıyla Türkçe öğrencilerinin keyifle okuyabileceği tarzda olduğunu söylemek mümkündür.

Dede Korkut, Türkçenin en büyük eserlerinden biridir. Eser, yoğun kültürel öğeler barındırır. Orijinal hikâyenin B1-B2 seviyesine uyarlanmış hâlinde de bu kültürel unsurlar korunmuştur. Oba, otağ, han gibi ifadelerin yer alması, yağmalatma gibi döneme özel uygulamaların yer alması bu kültürel öğelerin başında gelir. Bu sebeple öğrencilerin yoğun derecede o dönemin kültürel öğelerine maruz kalacağını söylemek mümkündür.

3.2.2.2. Görseller

Hikâye başlamadan önce, 11 ve 12. sayfalarda renkli bir görsel yer alır. Bu görsel, kitabın kapağında bulunan görselle aynıdır. Görselde, at üstünde savaşıyan iki kişi resmedilmiştir. Bu kişiler, hikâyenin iki ana karakteri olan Kazan Han ve Aruz'dur. İki karakter hikâyenin sonunda düello şeklinde savaşırlar ve bu savaşı Kazan Han kazanır. İşte bu görsel de hikâyenin sonunda yer alan bu olayı canlandırmaktadır. Aruz'un elinde kılıç, Kazan Han'ın elinde mızrak bulunmaktadır. Kazan Han, Aruz'u bu mızrakla öldürür. Dolayısıyla görsel ve hikâye doğruluk açısından incelendiğinde birbirleriyle örtüştükleri söylenebilir. Resmedilen karakterlerin kıyafetleri de döneme uygun şekilde yansıtılmıştır. Hikâye okunmaya başlanmadan önce böyle bir görselin öğrenciyi karşılaması önemlidir. Bu sayede öğrenciler okumak üzere oldukları eserle ilgili tahminlerde bulunabilirler. Okuma öncesi tahminlerde bulunmak da öğrencinin metne olan ilgisini ve merakını artırabilecek unsurlardandır. Resimde gökyüzü mor ve pembe tonlarıyla; yer ise kahverengi siyah ve beyaz tonlarıyla resmedilmiştir.

Sayfa 12'de beş tane otağdan oluşan bir resim yer alır. Otağlar siyah beyaz resmedilmiştir ve sayfanın solunda kullanılmıştır. Görsel, metinde herhangi bir sahneyi canlandırma amacıyla yerleştirilmemiştir. 13. sayfada otağ ifadesi geçmektedir. Otağ, günümüzde kullanımı yaygın olmayan bir kelimedir. Aynı zamanda günlük yaşamda da gözle görülemeyecek bir nesnedir. Bu sebeple otağ kelimesinin hem dipnotta açıklaması

verilmiş hem de resmedilerek öğrenciye gösterilmiştir. Yani bu görselin kullanım amacının bir kelime öğretmek olduğu söylenebilir. Bu yüzden, bu görselin kullanımı fonksiyonel bir kullanım örneği olarak düşünülebilir.

Hikâyede yer alan üçüncü görsel bir at resmi ve siyah beyaz renktedir. Yirmi dördüncü sayfada ve sayfanın solunda bulunur. Bu görselin kullanımıyla beraber hikâyede yeni bir bölüm başlamaktadır. Ancak atın bu noktada kullanımının bir amacı olup olmadığı anlaşılamamaktadır. Bu görselde hikâyedeki herhangi bir sahne canlandırılmamaktadır. Aynı zamanda kelime öğretimi amacı da yoktur. Bu sebeple hikâye ve görsel arasında bir bağlantı noktası bulunduğunu söylemek güçtür. Yardımcı okuma kitaplarında kullanılan görsellerin bir işlevi olması gerekmektedir. Görseller sayesinde hikâyenin okunması ve anlaşılması kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla görsel öğelerin seçimi ve kullanımında bir titizlik sergilenmesi gerekir. Kullanılan her bir görselin okuyucunun anlamasına katkı sağlayıcı niteliğinin olması önem arz eder. Ancak ilgili at görselinin anlamaya herhangi bir katkısının olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir.

Sayfa 31’de kılıç, sayfa 37’de ise ok-yay görseli bulunur. Her iki görsel de sayfanın sağında kullanılmıştır. Bir önceki görselde yer alan at resmi gibi bu iki görselin de kullanımını sorgulanabilir. Siyah – beyaz resmedilen her iki görselin de metinde bir karşılığını bulmak güçtür. Objeler, yazınsal olarak metinde yer almamaktadırlar. Bununla beraber herhangi bir olayı canlandırmaları zaten mümkün değildir. O halde bu iki nesnenin sayfalarda yer alması da almaması da bir farklılık oluşturmaz.

Hikâyedeki son görsel öge bir kopuz resmi ve siyah beyaz renktedir. Sayfa 42’de bulunan görselin konumu sol sayfadır. Bu görselden sonra Dede Korkut gelip destan söyler. Bunu yaparken de kopuzunu kullanır. Metnin şiirsel şekilde son bulacağını ifade etmek için kopuz resmi kullanılmış olabilir. Bununla birlikte metinde koyu harflerle “kopuz” kelimesi de geçmektedir. Bu sebeple “kopuz” kelimesine karşılık olarak bu görselin kullanımının tercih edildiği düşünülebilir.

3.2.2.3. Etkinlikler

Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han’a İsyanı adlı yardımcı okuma kitabının etkinlik bölümünde, beş farklı kategoride etkinlikler yer almaktadır. Söz varlığı, anlama,

dilbilgisi, yazma ve konuşma bölümleri bu ana kategorileri oluşturmaktadır. Dinleme becerisine yönelik ise herhangi bir bölümün ayrılmadığı görülmektedir. Söz varlığında dört, anlamada beş, dilbilgisinde iki, yazma ve konuşmada birer etkinlik olmak üzere toplamda on üç etkinlik bulunur. Etkinlikler arasında üç çoktan seçmeli, iki eşleştirme etkinliği bulunur. Bu iki etkinlik türü en çok tercih edilen türler olmuştur.

Bölümlerin ilki söz varlığı alıştırmalarına ayrılmıştır. Söz varlığı bölümünde toplamda dört farklı etkinlik yer almaktadır. İlk alıştırmada boşluk doldurma çalışması mevcuttur. Bu çalışmada dört kelime verilmiş ve bu kelimelerin yerleşebileceği üç boşluk kullanılmıştır. Boşluk sayısı ve kelime sayısının birbirinden farklı olması doğru bir tercih olmuştur. Bu sayede şans faktörü azaltılmıştır. Bu tarz etkinliklerde kelime sayısı ile sorularda verilen boşlukların birbirinden farklı olması kelime bilgisinin ölçülmesinde daha doğru sonuçlar verecektir. Önceki incelemelerde bu etkinlikte boşluk ve kelime sayısının aynı olduğu ifade edilmişti. O incelemelerde boşluk ve kelime sayısının farklı olması gerektiği söylenmişti. B bölümünde üç sorudan oluşan çoktan seçmeli türünde bir etkinlik tercih edilmiştir. Her soru için dört şık kullanılmıştır. Dört şık seviye için yeterli olsa da beş şıklı soruların tercih edilmesi bu seviye için daha makul olacaktır. C bölümünde deyim ve anlamlarının eşleştirilmesinin istendiği bir etkinlik yer alır. Beş deyim için beş anlam verilmiştir. Yani eşleştirilmesi istenilen unsurların sayıları eşittir. Bu sebeple öğrencilerin şans faktörü biraz yüksektir. Bölümün ilk etkinliğinde olduğu gibi eşleştirilmesi istenilen unsurların sayıca birbirlerinden farklı olması daha iyi bir tercih olacaktır. Öğrencilerin becerileri bu yöntemle daha iyi ölçülecektir. Söz varlığı etkinliklerinde son bölüm olan D bölümünde bir kelime avı etkinliği bulunur. Hem yukarıdan aşağıya hem de soldan sağa üçer soru kullanımı tercih edilmiştir. Etkinliklerin tamamı anlama basamağında değerlendirilebilir.

İkinci bölüm anlama bölümüdür. En çok etkinliğe bu bölümde yer verilmiştir. Toplamda beş etkinlik kullanılmıştır. İlk etkinlik bir eşleştirme çalışmasıdır. Metinde yer alan karakterler ve onların karakteristik özelliklerinin eşleştirilmesi istenmektedir. Etkinlikte 5 karakter ve 5 farklı karakteristik özellik verilmiştir. Yani her bir karakter için bir özelliğin eşleştirilmesi gerekmektedir. Genel manada iyi bir okuma-anlama etkinliği olabilir. Ancak bu tarz eşleştirme veya boşluk doldurma gibi etkinliklerde, söz varlığı bölümünün A ve C bölümü gibi, eşleştirilmesi istenen unsurların sayıca birbirinden farklı olmasında yarar vardır. Bu farklılık sayesinde etkinliklerdeki şans faktörü azalacak ve

ölçülmesi istenen şey daha doğru bir şekilde ölçülecektir. B bölümünde açık uçlu türünde üç tane soru bulunur. “Dış Oğuz beyleri, Kazan Han’a neden düşman oldu?”, “Aruz, Beyrek’i niçin çağırdı?”, “Beyrek, ölmeden önce ne istedi?” soruları bu etkinlikte yer alan sorulardır. Buradaki soruların yazarak cevaplanmaları beklenir. Anlama bölümünde yer alan sorular içinde yazarak cevaplanması gereken tek etkinlik, B bölümü etkinliğidir. Üçüncü etkinlik olan C etkinliğinde bir doğru – yanlış alıştırması tercih edilmiştir. Etkinlikte üç adet soru kullanılmıştır. Soruların sonunda doğru ve yanlış ifadelerinin yanında kutucuklar yerleştirilmiştir. İfade doğru ise doğru yazan kutucuk, yanlış ise yanlış yazan kutucuk işaretlenecektir. D bölümünde bir sıralama etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikte, hikâyenin olaylarının yer aldığı 16 cümle verilmiştir. Cümleler metnin olay akışına göre 1’den 16’ya kadar sıralanacaktır. Bu etkinlik iyi bir anlama etkinliğidir. Etkinliğin tamamen doğru şekilde çözülebilmesi için metnin tamamıyla doğru anlaşılması gerekmektedir. Bu sebeple okuma anlama becerisini iyi bir şekilde ölçmek için kullanılabilir iyi bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. E bölümünde üç soruluk çoktan seçmeli türünde etkinlik kullanılmıştır. Etkinliğin birinci sorusunda “Kazan Han, Aruz’u neden öldürdü?” sorusu yer almaktadır. Soru, hikâyeyi anlamaya yönelik iyi bir sorudur, metne yöneliktir. İkinci ve üçüncü sorular ise metne yönelik sorular değildir. Her iki soruda birer cümle verilmiştir. Cümlelerde yer alan bir kelimenin anlamı sorulmuştur. İkinci ve üçüncü sorular metni anlamayı değil, soruda verilen cümleyi ve ifadeyi anlamayı ölçerler. Dolayısıyla bölümün genelinden biraz uzak bir niteliğe sahiptirler. E etkinliğinin ikinci ve üçüncü sorularına benzer sorular, *Deli Dumrul* ve *Dirse Han Oğlu Boğaç Han* hikâyelerinin anlama etkinliklerinde yer alırlar. Her iki kitaptaki sorular, “metinde geçen ifadesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir? / ...ifadesinin yerine hangisi kullanılabilir?” şeklindedir. Bu sorularda herhangi bir şekilde cümle örneklerine yer verilmemiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kitapta ilgili ifadeyi bulup soruyu cevaplamaları gerekir. Bu da öğrenci için ekstra bir külfet yaratır. *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han’a İsyanı* hikâyesinin etkinliğinde ise cümle örneği verilmiş ve sorulmak istenen ifadenin cümledeki anlamı istenmiştir. Yani öğrencinin de işi kolaylaştırılmıştır. Bu tutum, doğru bir tutum olmuştur. Bu yönden yukarıda bahsi geçen her iki kitaptaki etkinlikteki sorulardan pozitif yönden ayrılmaktadır. Ancak teknik olarak okuduğunu anlamayı ölçen sorular değil, kelime bilgisi ölçen bir alıştırmadır. Bu yönden, anlama etkinlikleri arasında yer alması doğru değildir. Kelime bölümünde kullanılabilir. Doğru – yanlış

etkinliği hatırlama, olay sıralaması etkinliği analiz, A, B ve E etkinlikleri anlama basamaklarında yer alırlar.

Üçüncü bölüm dilbilgisi etkinliklerine ayrılmıştır. İki farklı etkinlik mevcuttur. İlk etkinlikte dört soru yer almaktadır. Sorularda bir cümle verilmiştir. Cümlelerde aynı kelime farklı dilbilgisi yapılarıyla koyu renkte yazılmıştır. İki yapıdan yanlış olanın üzerinin çizilmesi istenmektedir. Dilbilgisi çalıştırılması açısından iyi bir etkinlik olduğu söylenebilir. Her iki yapının fonksiyonunun bilinmesi ve cümleye kattığı anlamın anlaşılması gerekmektedir. Bu iki şart sağlandıktan sonra yanlış olanın elenmesi beklenmektedir. Ancak yanlışın bulunması yerine doğrunun bulunup işaretlenmesi daha doğru olacaktır. Öğrencileri yanlış olana değil doğru olana yönlendirmek gerekir. Bölümün B etkinliğinde ise bir cloze test yer alır. Bu cloze testte toplam dört boşluk verilmiştir. Test, dilbilgisi bölümü başlığı altında kullanılmış olsa da içerisindeki birinci soru dilbilgisinden ziyade kelime bilgisini ölçen sorulardır. Birinci soruda şıklar “binip / çıkıp / sürüp / tutup” şeklindedir. Her şıkta “-ıp” eki kullanılmıştır. Dolayısıyla ekin fonksiyonunu bilmek önemli değil, kelimelerin anlamlarını bilmek önemlidir. Kelimenin anlamı bilinip boşluğa uygun olup olmadığı kontrol edildiğinde doğru cevaba ulaşılabilecektir. Bu sebeple sorunun dilbilgisini ölçtüğü söylenemez. Taksonomik olarak ise anlama ve uygulama basamaklarında yer aldıkları söylenebilir.

Konuşma bölümü dördüncü bölümü oluşturur. Bu bölümde iki tane soruya yer verilmiştir. Birinci soru “Yüzyıllar önce yazılan bu hikayenin sizce günümüzle ne gibi benzerlikleri vardır?”, ikinci soru “Beyrek’in yerinde siz olsaydınız olaylar karşısında ne yapardınız?” şeklindedir. İlk soruda günümüz ile hikâye arasında benzerlik durumunun konuşurulması ilgi çekici olabilir. Öğrenciler günümüz şartlarına hâkim oldukları için hikâye ile ilgili benzerlikler kurup konuşmaya daha hevesli olabilirler. İkinci sorunun ise genel olarak iyi bir soru olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen sorunun daha spesifik hâlde olması daha doğru bir soru tercihi olabilirdi. Soruda yer alan “olaylar” ifadesi yerine spesifik şekilde “x olayı karşısında ne yapardınız?” gibi bir soru tercih edilebilir. Etkinlikler taksonomi basamaklarından değerlendirme ve yaratma basamaklarına uygundur.

Son bölüm ise yazma bölümüdür. “Hikayede kendinize en yakın bulduğunuz, en beğendiğiniz kahramanı nedenleriyle birlikte anlatan bir yazı kaleme alınız” sorusu,

yazma bölümünün tek sorusunu oluşturmaktadır. Bu soru da değerlendirme ve yaratma basamağında yer almaktadır.

3.2.2.4. Etkinlik Yönergeleri

Etkinlik yönergelerinin çoğu emir kipiyle yazılmıştır. Yönergeler arasında yalnızca dilbilgisi A bölümünde “üstünü çizelim” şeklinde istek kipi kullanılmıştır. Dolayısıyla kip açısından yönergeler arasında bir uyumun varlığından söz edilebilir.

Yönergeler ve etkinliklerin uyumu da genel manada tutarlıdır. Yönergelerin çoğu, etkinlikte yapılması istenileni açık ve sade bir şekilde ifade etmektedir. Ancak bazı yönergeler ve etkinlik arasında çelişki olduğunu söylemek mümkündür. Bu hatalardan biri, kelime bölümü B etkinliğinde bulunur. Etkinlik çoktan seçmeli türünde hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli etkinliklerde seçme, işaretleme eylemi yapılır. Ancak etkinliğin yönergelerinde “yerleştiriniz” ifadesi kullanılmıştır. Sanki, şıklarda yer alan kelimeler arasından doğru olan kelimenin sorudaki boşluğa yazılması istenmekte anlamı çıkmaktadır. Dolayısıyla bu durum bir kafa karışıklığına sebebiyet verebilir. Bu nedenle “yerleştiriniz” ifadesi yerine “işaretleyiniz” veya “seçiniz” ifadelerinden birini kullanmak daha doğru olabilir. Bununla beraber A ve B etkinlikleri kıyaslandığında iki farklı etkinlik türü için aynı yönergenin kullanıldığını görmek mümkündür. A etkinliğinde boşluk doldurma türünde bir alıştırmaya bulunmaktadır ve bu alıştırmaya için “uygun kelimeleri yerleştiriniz” yönergesi tercih edilmiştir. Etkinliğin türü boşluk doldurma olduğu için “yerleştiriniz” ifadesini kullanmak yanlış değildir. Dolayısıyla A etkinliği referans alındığında B etkinliğinin yönergesi ve etkinlikte yapılması istenilenin birbirini karşılamadığı tekrar fark edilecektir. Etkinlikler arasındaki diğer çoktan seçmeli alıştırmalarda “işaretleyerek cevaplandırınız”, “işaretleyerek doldurunuz” gibi ifadeler yer almaktadır. Görüldüğü üzere çoktan seçmeli sorular için “işaretleme” vurgusu yapılmaktadır. Bu sebeple söz varlığı B etkinliği için de “işaretleme” ifadesini kullanmak daha doğru olacaktır. “İşaretleme” ifadesinin kullanılmasıyla beraber diğer etkinliklerle de tutarlılık söz konusu olacaktır.

Deli Dumrul, Dirse Han Oğlu Boğaç Han gibi hikâyelerin etkinliklerindeki konuşma bölümlerindeki yönergelerden farklı olarak bu hikâyenin konuşma bölümünün yönergelerinde şöyle bir ifade yer alır: “Bu bölümü kitabı okuduktan sonra sınıfta veya bir

arkadaşınızla yapabilirsiniz”. Bu ifadenin yer alması, konuşma bölümü için açıklayıcı bir yönergedir. Öğrencilere yön gösteren, nasıl yapılabileceğini, etkinlikten nasıl fayda sağlayabileceklerini ifade eden bir yönerge olmuştur. Paragrafın başında bahsi geçen iki hikâyenin konuşma etkinliğinde bu tarz bir açıklama yer almaz. Bu sebeple öğrenciler, etkinliğin nasıl yapılacağına dair kafa karışıklığı yaşayabilir veya etkinliği atlar. Ancak bu konuşma etkinliğindeki yönerge gibi bir yönerge öğrencilerin aklındaki karmaşayı engelleyebilir. Nitekim gerek ders kitaplarında gerek yardımcı okuma kitaplarında yönergelerin yol gösterici olması önem arz eder. Dolayısıyla ders kitaplarında gösterilen özenin aynısının yardımcı okuma kitaplarında da gösterilmesi doğru bir tutum olacaktır.

3.2.3. Dirse Han Oğlu Boğaç Han

3.2.3.1. Konu

Dirse Han’ın çocuğu olmamaktadır. O dönemde çocuğu olmayanlar hor görüldüğü için Dirse Han da hor görülmektedir. Bu durum hem onu hem de eşini üzer. Eşi, çocuklarının olması için ziyafet verip açları doyurmasını ve Allah’a dua etmesini söyler. Eşinin sözünü dinleyen Dirse Han büyük bir ziyafet verir, yoksullara yardım eder. Bunun üzerine duaları kabul olur ve erkek bir evladı dünyaya gelir. 15 yaşında geldiğinde Bayındır Han’ın boğasının saldırısına uğrar ve bu saldırıda boğayı öldürmeyi başarır. Bunun üzerine Dede Korkut ona Boğaç adını verir. Babası Dirse Han da oğluna taht ve beylik verir. Dirse Han tahta çıkınca babasının kırk yiğidini unuttur. Bu durum kırk yiğidi gücendirir ve kıskandırır. Kırk yiğit, Dirse Han’ın yanına giderek Boğaç Han’ı kötüler ve onu öldürmesi gerektiğini söyler. Dirse Han, Boğaç Han ve kırk yiğit beraber ava çıkarlar. Av sırasında Dirse Han, Boğaç Han’ı okla vurur ve orada bırakarak evine döner. Döndüğünde eşi ağıt yakarak Boğaç Han’ın nerede olduğunu sorar. Kırk yiğit, oğlunun iyi olduğunu söyler ancak Dirse Han’ın eşi inanmaz. Yanına kırk yiğit kızı alarak dağa gider. Orada Boğaç Han’ı bulur. Dağ çiçeği ve ana sütü kullanarak yarasını sararlar. Sonra da gizlice obaya getirirler. Boğaç Han, kırk günde iyileşir. Kırk yiğit bu durumdan korkar. Dirse Han’ın kulağına giderse bizi öldürür diye düşünürler. Bunun üzerine Dirse Han’ı yakalayıp döverek düşmanlara teslim etmeye çalışırlar. Dirse Han’ın eşi durumu öğrenerek oğluna

haber verir. Boğaç Han da gidip babasını kurtarır. Bunun üzerine Hanlar Hanı Bayındır Han, Boğaç Han'a taht ve beylik verir.

Hikâyenin öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir türde hikâyeye olduğu düşünülmektedir. Merak duygusu ön plana çıktığı için soluksuz okunabilecek bir hikâyedir. Savaş, kavga, gibi olayların yaşanması, bazı entrikaların yer alması, hikâyeyi çekici kılmaktadır. Bu kitap, yetişkin hedef kitlesi için yazıldığı için kavga, dövüş, savaş gibi unsurların ön planda olmasının bir sorun teşkil etmeyeceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğretiminde yeni yapıların öğrenilmesi, eskilerin pekiştirilmesi açısından yardımcı okuma kitaplarının önemi büyüktür. Kitapların okunabilmesi için gerekli olan ilk şey ise ilgi çekiciliktir. Bu sayede öğrenci kitlesi kitapları zevk alarak okuyacaktır. Bu da öğrenimi hızlandırıp zevkli hâle getirecektir. *Dirse Han Oğlu Boğaç Han* hikâyesi ilgi çekicilik, merak uyandırıcılık açısından yeterli görülmektedir. Dolayısıyla dil öğrenim sürecinde ders dışı kullanılabilir materyal olarak çok fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Derslerde öğrenilenlerin pekiştirilmesi, okuma alışkanlığı kazandırılması açısından başvurulabilecek bir kaynaktır.

3.2.3.2. Görseller

Hikâyeye başlamadan önce bir görsel kullanılmıştır. Bu görsel, kapakta yer alanın tamamlanmış hâli gibidir. İki sayfaya yayılmış şekilde bulunur. Görselde dört karakter görülmektedir. Karakterler bir bozkırın ortasındadırlar. Bunlardan üçü yüzü dönük şekilde, biri sırtı dönük şekilde resmedilmiştir. Yüzü dönük olan karakterlerden biri atın üzerinde, diğer ikisi yerde ayaklarının üzerinde durmaktadırlar. Ellerinde çeşitli savaş aletleri tutarlar. Sırtı dönük olan Boğaç Han'dır. Elinde hançerle ölü bir boğanın önünde durmaktadır. Boğaç Han, adını boğayı öldürmesinden almıştır. Adını aldığı bu olay, kitapta resmedilen ilk şey olmuştur. Hikâyeye okunmadan önce böyle bir görsele yer verilmesi önemlidir. Öğrenciler, görselle hikâyeden önce karşılaşır ve bu sayede hikâyeye hakkında bir tahminde bulunabilirler. Bu durum da hikâyeye olan merakı artırır. Merakın artması okumaya olan ilgiyi ve konsantrasyonu yükseltebilir. Resimde yer alan karakterlerin kıyafetleri ise o dönemi iyi yansıtmaktadır. Eski Türk giyimlerine uygun olarak resmedilmişlerdir. Bu karakterler aynı zamanda yiğit, alp ve savaşçılardır. Kıyafetleri bu özelliklerine uygun olarak çizilmiştir. Dolayısıyla görsellerin gerçeklikle

örtüşüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Resimde hâkim olan renkler ise sarı, yeşil ve mavidir. Bozkır, sarı ve yeşille birlikte görselleştirilmiştir. Gökyüzü için ise mavi renk kullanılmıştır.

Sayfa 11’de otağlara yer verilmiştir. Resim, siyah beyazdır. Sayfa 13’de “otağ” kelimesi yer almaktadır. 11.sayfada otağların resmedilmesi, bu kelimenin öğretilmesine katkı sağlamak için tercih edilmiş olabilir. “Otağ” eski bir kelimedir, günlük hayatta duymak veya görmek pek mümkün değildir. Dolayısıyla zihinde canlandırma açısından zor bir kelimedir. Bu sebeple kelimenin görsel olarak verilmesi öğrencilerin hem kelimeyi öğrenmesi hem de hikâyedeki ambiyansı anlayabilmelerine katkı sağlayabilir. Görselin kullanıldığı yer ise sayfanın soludur.

Otağ resminden sonra yer alan resimler sırasıyla şu şekildedir: at (21), kılıç ve kın (28), dağ (33), oklar ve yay (35), mızrak (48). Görsellerin hepsinde siyah ve beyaz renkler tercih edilmiştir. İlk görselin aksine kitaptaki bütün görseller yalnızca siyah ve beyaz renkten oluşmuşlardır. Görsellerin en büyük problemi ise hikâyeye pek katkı sağlayıcı nitelikte olmayışlarıdır. İlgili görseller ne hikâyede bir sahneyi canlandırmakta ne de bir kelimeyi öğretme amacındadırlar. Dolayısıyla hikâyenin anlaşılması noktasında etken bir role sahip olduklarını söylemek pek mümkün değildir. Bu nedenle ayrı ayrı incelemeye alınmamışlardır. At, dağ, ok ve yay; sayfanın sağında kullanılmıştır. Kılıç ve kın, mızrak ise solda kullanılmıştır.

Kitaptaki son görsel ise kopuzdur. Diğer kitaplarda da olduğu gibi, hikâyenin son bölümüne geçilirken kullanılmıştır. Üst paragrafta bahsedilen görsellere benzer şekilde bu görsel de herhangi bir kelime öğretme veya hikâyede geçen bir olayı yansıtmaya amacı yoktur. Yalnızca hikâyenin bittiğini ve Dede Korkut’un gelip şiir okuyacağını habercisidir. Görsel, son bölüme geçilmeden önce sayfanın solunda ve yazıların üstünde kullanılmıştır.

3.2.3.3. Etkinlikler

Dirse Han Oğlu Boğaç Han adlı hikâye kitabının etkinlik bölümünde toplamda beş farklı bölüme yer verilmiştir. Bu bölümler sırasıyla; kelime, anlama, dilbilgisi, konuşma ve yazma bölümleridir. Her bölüm kendi içinde birkaç farklı etkinlikten meydana gelmiştir.

Toplamda 13 etkinlik yer almaktadır. En çok etkinlik anlama bölümünde kullanılmıştır. Bu bölümde beş etkinlik bulunur. Kelime bölümünde dört, dilbilgisinde iki, yazma ve konuşmada ise birer etkinlik vardır. Üç etkinlikle çoktan seçmeli türü en çok tercih edilen tür olmuştur. Çoktan seçmeliden sonra ise eşleştirme etkinliği tercih edilmiştir. Eşleştirme etkinliklerinden iki adet bulunur. Kitapta, dinleme becerisine yönelik bir alıştırmaya bulunmamaktadır.

İlk bölüm olan kelime bölümünde metinde yer alan kelimeler çalıştırılmaktadır. Toplamda dört farklı etkinlik türü kullanılmıştır. A bölümünde boşluk doldurma etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikte, boşluklara gelecek kelimeler cümlelerin üzerinde verilmiştir. Bu kelimelerin uygun şekilde boşluklara yazılması beklenmektedir. Alıştırmada üç soru ve üç boşluk bulunmaktadır. Soruların üzerinde verilen kelimeler ise dört adettir. Yani üç boşluk için dört kelime verilmiştir. Bu tutum doğru bir tutumdur. Öğrencilerin şans ihtimalini azaltmakta ve kelime bilgisini daha iyi ölçmektedir. Üç soru ve üç kelime verilseydi şans ihtimali daha yüksek olacaktı. Çeldirici kelime verilerek bu ihtimal düşürülmüştür. Dolayısıyla, *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı* kitabında olduğu gibi bu kitapta da doğru bir yaklaşım benimsenmiştir. Kelime bölümünün B kısmında ise çoktan seçmeli türünde etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikte dört şıklı sorular bulunur. Genel olarak dört şık seviye için uygun bir tercihtir ancak beş şıktan oluşması daha doğru olacaktır. C bölümünde eşleştirme etkinliği vardır. Verilen kelimelerin anlamlarıyla eşleştirilmesi istenir. Bu etkinlikte beş kelime ve beş anlam kullanılmıştır. Yani kelime ve anlamlar sayısı olarak birbirlerine denktir. Bu bölümde A bölümünde olduğu gibi çeldiricilerin kullanılması gerekmektedir. Kelime ve anlamların birebir denk olması şans ihtimalini artırmaktadır. Bunun önüne geçmek için ya kelimelerin ya da anlamların fazla olması gerekmektedir. Örneğin beş kelimeye karşılık yedi veya sekiz anlam şıkkına yer verilebilir. Böylece kelimenin öğrenilip öğrenilmediği daha iyi ölçülebilir. Bu sebeple etkinliği düzenleyip çeldirici anlamlar koymak gerekmektedir. Kelime bölümünün son etkinliği olan D bölümünde ise kelime avı alıştırmaya yer verilmiştir. Yukarıdan aşağı beş, soldan sağa dört kelime olmak üzere toplamda dokuz soruluk bir alıştırmadır. Etkinlikler taksonomi basamaklarından anlama basamağında yer alırlar.

İkinci bölümde anlama etkinlikleri bulunur. Toplamda beş etkinliğe yer verilmiştir. A bölümünde eşleştirme çalışması kullanılmıştır. Hikâyedeki karakterler ve bu karakterlerin özelliklerinin eşleştirilmesi istenmektedir. Etkinlikte beş karakter ve beş karakteristik

özellik verilmiştir. Bir önceki eşleştirme etkinliği için ifade edilenler bu alıştırma için de geçerlidir. Eşleştirilmesi beklenen unsurların sayıca birbirlerinden farklı olmalarının daha doğru olacağı düşünülmektedir. B bölümünde iki soruluk açık uçlu türünde bir etkinlik tercih edilmiştir. C bölümünde beş soruluk doğru – yanlış etkinliği vardır. Cümlelerin sonunda doğru ve yanlış ifadeleri yazılmış ve bu ifadelerin yanına kutucuklar yerleştirilmiştir. Soruya göre doğru veya yanlış ifadesinin kutucuklarının işaretlenmesi beklenmektedir. D bölümünde sıralama etkinliği bulunmaktadır. On beş adet cümle verilmiştir. Her bir cümle metindeki bir olayı anlatmaktadır. Cümleler, metnin olay akışına göre sıralanacaktır. Bu etkinliğin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için oldukça iyi bir etkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin, hem sorudaki cümleleri anlaması hem de o cümlelerin hangisinin hangisinden önce veya sonra gerçekleştiğini kavraması gerekir. Bölümün son etkinliği olan E etkinliği çoktan seçmeli türündedir. Etkinlik, beş sorudan meydana gelmektedir. Etkinlikteki 1 ve 3.sorularda bir ifade verilmiş ve bu ifadeyi karşılayabilecek kelime sorulmuştur. Doğru kelimenin şıklardan bulunup işaretlenmesi istenmektedir. Her iki sorunun da yönergesinde “metinde geçen...ifadesi” açıklaması bulunur. Bu, hatalı ve okuduğunu anlamayla pek ilişkisi olmayan bir sorudur. Kelimelerin eş veya yakın anlamının sorulması metnin anlaşıldığını ölçmemektedir. Ayrıca sorulan ifadenin öğrenci tarafından metinden bulunması gerekmektedir. Bu da öğrencinin işini gereksizce zorlaştırmaktadır. Eğer böyle bir soruya yer verilecekse, cümle örneği verilmesi ve içerisinde sorulmak istenen ifade bulunması daha iyi olabilir. Böylece öğrenci cümledeki ifadeyi anlar ve işaretleme yapabilir. Beşinci soruda ise ifade verilmiş ve anlamı sorulmuştur. 1 ve 3.sorulardaki hatanın benzeri bu soruda da mevcuttur. 2 ve 4.sorular ise anlama soruları için makul sorular olmuşlardır. İkinci soru, “Okuduğunuz bu metin, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle özetlenebilir?” şeklindedir. Bu soru, metnin geneli anlaşılardan çözülebilecek bir soru değildir. Dolayısıyla anlamayı iyi şekilde ölçen bir soru olmuştur. Dördüncü soruda ise metne göre hangi ifadenin yanlış olduğu sorulmaktadır. Bu da okuduğunu anlamayı iyi ölçen nitelikte bir soru olmuştur. Olay sıralaması etkinliği analiz, doğru – yanlış etkinliği hatırlama, A, B ve E etkinlikleri anlama basamaklarında yer alırlar.

Üçüncü bölümde dilbilgisi alıştırmaları bulunmaktadır. İki alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde beş soru yer alır. Her soruda bir kelime iki farklı dilbilgisi yapısında yazılmıştır. Bu iki farklı yapıda olandan yanlış olanın üzerinin çizilmesi istenmektedir. Yani yanlış

olanı buldurmaya yönelik bir çalışmadır. Genel olarak dilbilgisi için iyi bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Ancak dil öğretiminde yanlıştan ziyade doğruyu buldurmaya yönelik soru anlayışı mevcuttur. Bu nedenle bu soruda da yanlışı değil doğru olanı buldurmak daha doğru bir yaklaşım olurdu. B bölümünde bir cloze test yer almaktadır. Testte toplam beş soru sorulmuştur. Cloze testler, dil öğretiminde sıkça başvurulan soru tiplerindedir. Burada yer alan cloze testin genel olarak iyi kurgulanmış bir test olduğu düşünülse de dilbilgisi bölümü için uygun soruların sorulmadığı görülmektedir. Testte yer alan sorular dilbilgisinden ziyade kelime çalıştırmaktadır. Örneğin testteki birinci soruda her şıkta farklı bir kelime kullanılmıştır ve her kelime “-ıp” ekiyle yazılmıştır. Öğrencilerin ekin fonksiyonunu değil kelimenin anlamını bilmesi soruyu çözmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla eğer bu test kullanılacaksa söz varlığı bölümünde yer alması daha doğru olacaktır. Aksi hâlde ise soruların tekrar gözden geçirilip dilbilgisi çalıştırmaya yönelik olarak yeniden hazırlanmaları gerekmektedir. Taksonomik olarak anlama ve uygulama basamaklarında yer alırlar.

Konuşma bölümü dördüncü kısmı oluşturmaktadır. Bu bölümde üç farklı soruya yer verilmiştir. İlk soru “Boğaç’ın yerinde olsaydınız babanızla sizi birbirinize düşüren kişilere nasıl davranırdınız? Niçin?” şeklindedir. Soruda, hikâyede yer alan spesifik bir duruma atıf yapılması doğru bir yaklaşım olmuştur. Öğrenci bakış açısını o olay etrafında şekillendirip cevap verecektir. Bu da, öğrencinin işini kolaylaştıran bir durumdur. İkinci soru, “Kültürünüzde Boğaç Han’a benzer bir hikâyeye var mıdır? Varsa bu hikâyelerin ortak ve farklı yönlerini anlatınız.” şeklindedir. Soru, kültürel farkındalık oluşturma açısından değerlidir. Kendi kültürü ve hedef kültürü karşılaştırabilmesi ve eğer varsa benzerlik kurabilmesi, dil öğrenimi açısından öğrenciye motivasyon sağlayacaktır. Buna rağmen sorunun cevabı hayır ise öğrencinin söyleyecek başka bir şeyi olmayacaktır. Bu açıdan ise kusurlu bir sorudur. Yani öğrencinin kendi kültüründe Boğaç’a benzer bir hikâyeye yoksa soruyu doğrudan atlaması gerekecektir. Üçüncü soru ise “ ‘Cesurun bakışı, korkağın kılıcından keskindir’ atasözünden ne anlıyorsunuz? Duygu ve düşüncelerinizi örnekler vererek kısaca açıklayınız.” şeklinde ifade edilmiştir. Konuşma bölümü, ders dışı özerk öğrenme kapsamında uygulanabilirliği düşük bir bölümdür. Materyal eğer ders içinde kullanılırsa öğrenciler konuşma bölümünde düşüncelerini ifade edebilir, öğretici de geri dönüt verebilir. Ders dışı kullanılacak olursa öğrencilerin doğru cevap verip

vermedikleri kontrol edilemeyecektir. Bu bölümdeki sorular değerlendirme ve yaratma basamağında değerlendirilebilir.

Etkinliklerin son bölümü yazma becerisine ayrılmıştır. Bu bölümde iki soru sorulmuştur. İlk soruda hikâyede en yakın bulunan, en sevilen kahramanın kim olduğu ve neden o kahramanın yakın bulunduğu açıklanması istenmektedir. Bir sözcük sınırlaması koyulmamıştır. İkinci soru ise yaratıcı yazma türünde hazırlanmıştır. Soruda, bir paragraf verilmiştir ve bu paragrafın metnin orijinalinden farklı olarak tamamlanması istenmektedir. Yine bu soruda da bir kelime sınırı verilmemiştir. Seviyeden kaynaklı olarak bir sınır koymanın doğru olmayacağı düşünülmüş olabilir. Öğrencilere yazmaları için yeteri kadar alan bırakılmıştır. Bu tutum da olabildiğince yazmaları gerektiğine yönelik bir izlenim bırakmaktadır. Ancak yazma alıştırmalarında bir sözcük sınırı verilmesinin öğrenci için faydalı olacağı düşünülmektedir. Taksonomi basamağında ise değerlendirme ve yaratma basamağındadırlar.

3.2.3.4. Etkinlik Yönergeleri

Yönergeler incelendiğinde, etkinliklerde istenileni iyi şekilde açıklayabildikleri görülmektedir. Yaptırılmak istenilen şey basit, anlaşılır ve olabildiğince açık şekilde ifade edilmiştir. Bununla birlikte her yönerge emir kipiyle yazılmıştır. Bu da yönergeler arasında bir tutarlılık sağlamıştır. Öğrencinin aynı tarz yönergeyle karşılaşması aşinalık sağlayacaktır. Böylece etkinlikte istenileni yapmak daha kolay hâle gelebilir.

Kelime bölümünde yer alan B etkinliğinin yönergesi ile etkinlikte istenilen birbiriyle çelişmektedir. Etkinlik bir çoktan seçmeli etkinliktir. Yönergede ise “uygun kelimeleri” yerleştiriniz ifadesi bulunmaktadır. Bu ifadeden sanki kelimenin seçilip boşluğa yazılması istenmekte gibi algılanabilir. Dolayısıyla “doğru seçeneği işaretleyiniz” gibi bir ifadenin kullanımı daha isabetli olabilir. Kelime bölümü A etkinliğiyle karşılaştırıldığında sorun daha da göz önüne çıkacaktır. A etkinliğinde bir boşluk doldurma çalışması vardır. Bu çalışmaya uygun olarak da “uygun kelimeleri yerleştiriniz” yönergesi tercih edilmiştir. A ve B etkinlikleri birbirinden farklı türde etkinliklerdir ancak aynı ifadeyle yönergeleri yazılmıştır. A etkinliğinde yönerge doğru şekilde kullanılmıştır çünkü kelimelerin yazılması beklenmektedir. B etkinliğinde doğru şıkkın seçilmesi yeterli olacaktır; herhangi bir şekilde boşluklara kelimelerin yazılması eylemine gerek duyulmamaktadır.

Dolayısıyla iki etkinlik karşılaştırıldığında B etkinliğindeki yönergenin hatalı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple B etkinliğinin yönergesi düzenlenmelidir.

3.2.4. Begil Oğlu Emren

3.2.4.1. Konu

Hikâye, Bayındır Han'a vergi olarak at, çomak ve kılıç gelmesiyle başlar. Han, bu duruma sıkılır. Ne yapacağını düşünürken Dede Korkut'un tavsiyesini dinler. Dede Korkut, bu eşyaların bir yiğite verilmesini ve o yiğitin de sınırı korumasını öğütler. Eşyalar Begil'e verilir. Begil, Gürcistan sınırında büyük kahramanlıklar gösterir; zamanla Bayındır Han'ın güvenini kazanarak Han'ın divanına katılmaya başlar. Bir divan sırasında, Bayındır Han, hünerin Begil'de değil de yiğitin atında olduğunu söyler. Begil bu sözlere sinirlenerek divandan ayrılır. Stres atmak için ava gider. Av sırasında atıyla birlikte düşerek ayağını kırar. Begil'in ayağını kırdığı haberi düşmanın kulağına gider. Düşman, Begil'i hasta yatağında yakalayıp obasını yağmalamak üzere harekete geçer. Ancak Begil, düşman ilindeki casusları sayesinde düşmanın planlarını öğrenir. Oğlu Emren'i yanına çağırır ve Bayındır Han'ın beylerbeyi olan Kazan'dan yardım getirmesini ister. Emren, bu teklifi reddeder ve babasından kendi eşyalarını ona vermesini, babasının yerine savaşmak istediğini söyler. Begil, teklifi kabul eder ve düşmanla çarpışması için oğlunu gönderir. Düşman lideri Tekür önce Emren'i küçümser. Ardından onunla dövüşmeyi kabul eder. Emren ve Tekür uzun süre dövüşürler ve sonunda Emren güçsüz düşer. O sırada Allah'a yalvarır, güç kuvvet ister. Allah, duasını kabul eder ve ona kırk er kuvveti verir. Bunun üzerine Emren, Tekür'ü yener. Tekür'ü boğazından tutup havaya kaldırır. O anda Tekür şahadet getirerek Müslüman olur. Hikâyenin sonunda Begil, oğlu Emren için büyük bir şölen verir. Bayındır Han ise Kazan'ın oğlu Uruz'un yanında Emren'e yer verir.

Begil Oğlu Emren, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkin öğrenciler için hazırlanmış bir hikâyedir. Orijinal Dede Korkut hikâyelerinden olan bu eser, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyali olarak B1-B2 seviyesine uyarlanmıştır. Uyarlama yapılırken hikâyenin ana unsurlarının büyük oranda korunduğu görülmektedir. Hem hikâyenin ilgi çekiciliği hem de eski Türk kültürüne ait öğeler yerini korumuştur. Otağ, oba, han gibi ifadeler korunarak hikâyede yer almıştır. Bununla beraber dönemin evlilik geleneği,

Han'ın verdiği şölenler, dönemin siyasi tutumu ve yapısı da kültürel ögeler olarak metinde bulunmaktadır. Dolayısıyla seviyelendirme yapılırken kültürel ögeler de yıpratılmadan hikâyenin içerisinde kullanılmışlardır. Aynı zamanda hikâyenin ilgi çekiciliği de korunmuştur. Savaş, kahramanlık gibi temaların etrafında şekillenen bu hikâye genel manada yetişkinlerin ilgisini çekebilecek yapıdadır. Aynı zamanda hikâyede yer alan karakterler yetişkin karakterlerdir. Bununla birlikte bu karakterler yiğit, kahraman özelliklere sahiptirler. Okuyucular, kitap okurken kendilerini hikâyedeki karakterlerle özdeşleştirme eğiliminde olurlar. Bu hikâyedeki karakterlerin de hem yetişkin olmaları hem de güçlü, kahraman, yiğit olmaları sebebiyle öğrencilerin eseri okuduklarında kendilerini karakterler ile özdeşleştirme ihtimalleri yüksektir. Bu sebeplerden dolayı *Begil Oğlu Emren* adlı hikâyenin zevkle okunabileceği veya sınıflarda okutulabileceği düşünölmektedir.

3.2.4.2. Görseller

İlk görsel, hikâye başlamadan kullanılmıştır. Görselde; üzerinde zırh ve yöresel kıyafet, belinde kılıç, göğsünde kalkanla ayakta duran bir karakter yer almaktadır. Karakter, otağ olduğu tahmin edilen çadırın girişinde durmaktadır. Görselde yer alan bu karakter muhtemelen Emren'dir. Emren, düşmanlar babasına saldırmaya gelirken, babasının eşyalarını alarak düşmana karşı koymaya gider. Babasının demir zırhını, çelik kılıcını ve mızrağını alır. Resimde de bu sahne canlandırılır. Hikâyeye geçmeden önce hikâyenin can alıcı noktalarından birinin canlandırılması okuyucu için faydalıdır. Resmi gören okuyucunun merak duygusu artar ve bu sayede hikâyeyi daha dikkatli bir şekilde okuyabilir. Kitabın hem kapağında hem de ilk sayfalarında aynı görselin yer alması da okuyucunun merak duygusunu daha da yükseltebilir. Görselde, Emren'in üzerinde kılıç ve zırh bulunurken mızrak bulunmamaktadır. Ancak hikâyede Emren babasından mızrak da alır. Yani görsel ve anlatı arasında küçük bir eksik parça bulunmaktadır. Görselde, Emren'in bir eline de mızrak verilse daha iyi olabilirdi. Bununla beraber görselde Emren'in karşısında yatakta yatan ve bacağı kırık olan babası Begil'e de yer verilebilirdi. Bu sayede sahne daha iyi canlandırılmış olurdu. Mavi ve tonlarının ağırlıkta olduğu bu görselde karakterin kıyafetinin de gerçek ile uyuştuğu düşünölmektedir. Aynı zamanda

serinin diğerk kitaplarında resmedilen karakterlerin de kıyafetleri ile örtüşmektedir. Görsel, iki sayfaya yayılmış şekilde kullanılmıştır.

Yine hikâyeye geçmeden önce bir görsel sayfa 12’de bulunur. Görselde dört otağdan oluşan bir oba resmedilmiştir ve sayfanın solunda kullanılmıştır. 13.sayfada “otağ” ifadesi geçmektedir. Otağ; büyük, süslü, geniş çadır anlamına gelmektedir ve eskiden Türklerin yaşadıkları çadırlardır. Günümüzde sokakta bu çadırlardan görmek veya herhangi bir yerde “otağ” ifadesini duyabilmek pek mümkün değildir. Dolayısıyla on ikinci sayfada yer alan otağ görselinin kullanım amacı; on üçüncü sayfadaki “otağ” kelimesini yansıtmak olarak düşünülebilir. Buradan yola çıkarak da görselin kullanım amacının; bir kelimenin öğretilmesi olduğu yorumu yapılabilir. Görsel, ilk görselin aksine renkli değil siyah beyazdır.

Hikâyenin geri kalan sayfalarında da bazı nesnelere resimlerine yer verilmiştir. Bunlar sırasıyla şu şekildedir: ok- yay, at, otağ, kılıç ve kın, kopuz . Yalnızca siyah ve beyaz renkte olan ilgili görseller metinle bağlantısı olmayan görsellerdir. Her bir görselde yer alan nesne Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Bunların kullanımı öğrencilere yalnızca kültür aktarımı açısından fayda sağlayabilir. Kültür aktarımı haricinde ne bir kelime öğretimi ne de bir sahnenin canlandırılarak anlaşılmasına katkı sağlama gibi bir amaçlarının olmadığı düşünülmektedir. Çünkü nesnelere sahnelerin canlandırılması mümkün değildir. Bununla birlikte nesnelere metin içerisinde kullanılmamaktadır, bu sebeple herhangi bir kelime öğretme kaygısı güdüldüğü söylenemez. Dolayısıyla ilgili nesnelere görsellerinin kullanım amacı olarak yalnızca kültür aktarımı seçeneği makul durmaktadır. Ok ve yay, sayfanın sağında ve metnin üzerinde; at, sayfanın sağında metnin üzerinde; otağ, sayfanın solunda ve metnin üzerinde; kılıç ve kın, sayfanın sağında ve metnin altında; kopuz ise sayfanın solunda ve metnin üzerinde konumlanmıştır.

3.2.4.3. Etkinlikler

Begil Oğlu Emren hikâyesinin etkinlik bölümünde toplam beş farklı bölüm vardır. Bunlar sırasıyla; söz varlığı, anlama, dilbilgisi, konuşma ve yazmadır. Bu beş farklı bölüm kapsamında toplamda 13 etkinlik bulunmaktadır. Konuşma ve yazma bölümleri tek bir etkinlik olarak sayılmıştır. Konuşma bölümünde iki, yazma bölümünde bir soru yer almaktadır. Etkinlikler arasında en çok tercih edilen etkinlik türü çoktan seçmeli olmuştur.

Toplamda üç adet çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir. En çok kullanılan ikinci etkinlik türü ise, eşleştirmedir. Toplamda iki eşleştirme etkinliği bulunmaktadır.

İlk sırada söz varlığı alıştırmalarının yer aldığı bölüm bulunur. Bu bölümde dört etkinlik yer almaktadır. İlk etkinlik boşluk doldurma etkinliğidir. Etkinlikte, üç boşluk ve boşluklara getirilebilecek üç farklı kelime mevcuttur. Yani her bir boşluk için bir kelime verilmiştir. Önceki incelemelerde bu tutumun yanlış olduğu vurgulanmış ve öneriler dile getirilmiştir. Bu sebeple tekrar açıklamaya gidilmeyecektir. B etkinliğinde üç soruluk çoktan seçmeli bir alıştırma tercih edilmiştir. Her soru için dört şık kullanıldığı görülmektedir. Dört şık B1-B2 seviyesi için yeterli olsa da beş şıklı soruların tercih edilmesi bu seviye için daha makul olacaktır. A1-A2 seviyesinde üç veya dört şıklı çoktan seçmeli soruları daha ideal olsa da B1 seviyesiyle birlikte şıkların sayısının artması doğru bir tutum olacaktır. Üçüncü etkinlik olan C etkinliğinde yine bir eşleştirme çalışması kullanılmıştır. Bu etkinlikte, hikâyede yer alan deyimler ve anlamlarının eşleştirilmesi beklenir. Deyim ve anlam sayısı, A etkinliğinde olduğu gibi, birbiriyle eşittir. Bu eşitliğin bozulması gerekir. Bu yüzden deyim veya anlam sayısında bir artışa gidilmesi faydalı olabilir. Etkinlikte, “Daha sonra bu ifadeleri cümle içerisinde kullanınız” diye bir yönerge daha bulunmaktadır. Yani öğrenciler önce deyim ve anlamları eşleştirecekler, daha sonra deyimlerle birer cümle kuracaklar. Ancak bu yönerge istenilenin nasıl gerçekleştirileceği açık değildir. Öğrenciler cümleleri yazacaklar mı, sözlü olarak mı ifade edecekler bilinmemektedir. Eğer yazmaları isteniyorsa sayfanın altına yazabilecekleri bir alan bırakılmalıydı. Eğer sözlü olarak ifade etmeleri gerekiyorsa da bunun spesifik şekilde yönergede açıklanması gerekir. Bu tarz açık ve anlaşılır olmayan yönergeler öğrencilerin aklını bulandırabilir. Bu sebeple ilgili yönerge ya tamamen çıkarılmalı ya da düzenlenmelidir. Son bölüm olan D bölümünde ise kelime avı etkinliği bulunmaktadır. Yukarıdan aşağıya iki, soldan sağa beş adet kelime verilmiştir. Her etkinlik anlama basamağındadır.

İkinci bölüm anlama bölümüdür. En çok etkinliğe bu bölümde yer verilmiştir. Toplamda beş alıştırma kullanılmıştır. A etkinliğinde eşleştirme çalışması bulunur. Etkinlikte, hikâyede yer alan karakterler ve özelliklerinin eşleştirilmesi istenmektedir. Dört karakter ve dört özellik verilmiştir. Söz varlığı bölümündeki iki etkinlik gibi bu etkinlikte de eşleştirilmesi gereken unsurların sayısı eşittir. Diğer iki etkinlikte verilen önerileri burada da vermek makul bir seçenektir. Şans faktörünü düşürmek için ya karakter sayısı ya da

özellik sayısının artırılması gerekmektedir. B bölümünde açık uçlu iki soru yer alır. İlk soru “Begil neden Bayındır Han’a küstü?”, ikinci soru “Begil’in attan düşüp ayağının kırılması nasıl yayıldı?” şeklindedir. C bölümünde üç sorudan meydana gelen doğru – yanlış çalışması bulunmaktadır. Sorularda verilen cümlelerin sonunda doğru ve yanlış ifadeleri yazılmış ve bu ifadelerin yanına kutucuklar yerleştirilmiştir. Soruya göre doğru veya yanlış ifadesinin kutucuklarının işaretlenmesi istenmektedir. D bölümünde olay sıralaması etkinliği tercih edilmiştir. On beş adet olay verilmiş ve bu olayların oluş sırasına göre 1’den 15’e kadar sıralanması gerekmektedir. Bu etkinlik türünün, okuduğunu anlama becerisini test etmede iyi bir seçenek olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin, hem sorudaki cümleleri anlaması hem de o cümlelerin hangisinin önce veya sonra gerçekleştiğini iyi bir şekilde anlaması gerekir. Bununla beraber bu etkinlik türünde şans faktörü oldukça düşüktür. Çünkü hem cümle sayısı fazladır hem de hikâye ve cümleler anlaşılmadan doğru bir sıralama yapılması mümkün değildir. Bölümün son etkinliği olan E etkinliğinde ise üç sorudan oluşan çoktan seçmeli türünde bir alıştırma vardır. Bu etkinlikte yer alan her soruda metinde geçen bir ifade sorulmaktadır. Birinci ve ikinci sorularda verilen ifadenin yerine kullanılabilir bir ifade, üçüncü soruda ise verilen ifadenin anlamı sorulmaktadır. Bu sorular metnin anlaşılabilirliğini ölçmemektedir. Yalnızca verilen kelimenin anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülmektedir. Bununla beraber sorulan kelimelerin örnek cümle içerisinde kullanılarak sorulması daha doğru olacaktır. Aksi takdirde öğrenci soruda yer alan kelimeyi metin içinde arayıp zaman kaybedecektir. Bu da motivasyonu ve konsantrasyonu bozucu bir etki bırakabilir. , B ve E etkinlikleri anlama basamaklarında yer alırlar. Doğru – yanlış etkinliği hatırlama, olay sıralaması etkinliği ise analiz basamağındadır.

Üçüncü bölümde dilbilgisi alıştırmaları yer alır. Bu bölümde toplam iki etkinlik kullanılması tercih edilmiştir. İlk etkinlikte beş adet cümle verilmiştir. Her cümlede aynı kelime iki farklı dilbilgisi yapısıyla yazılmıştır. Kelimeler eğik çizgi (/) ile birbirinden ayrılmıştır. Öğrencilerden yanlış olan yapının üzerinin çizilmesi istenmiştir. Etkinlikte yer alan beş cümleden dördünde aynı kelime farklı yapılarda yazılmıştır. Yalnızca beşinci cümlede farklı kelimeler aynı dilbilgisi ile yazılmışlardır. İlk dört soru dilbilgisini çalıştırıp ölçerken beşinci soru kelime bilgisini ölçmektedir. Dolayısıyla beşinci sorunun düzenlenmesi ve aynı kelimelerin farklı yapılarla yazıldığı bir hâlde olması gerekir. Bir başka sorun da etkinliğin yanlış odaklı olmasıdır. Yanlış olan yapının çizilmesinden

ziyade doğru olanın işaretlenmesi daha doğru bir tutum olabilir. Öğrencileri yanlış bulmaya değil doğruyu bulmaya yönlendirmek gerekir. B etkinliğinde ise beş soruluk cloze test vardır. Test çoktan seçmeli türündedir. Testte yer alan sorular dilbilgisini değil söz varlığını çalıştırmaktadır. Sorulardaki şıklarda, farklı kelimeler aynı yapıyla yazılmıştır. Bu durumda öğrenci ekin fonksiyonuna değil kelimenin anlamına dikkat ederek soruyu cevaplandıracaktır. Örneğin testin ikinci sorusundaki şıklarda yer alan ifadeler şu şekildedir: bakıp / dönüp / görüp / çıkıp. Görüldüğü üzere her şık aynı yapıdadır ve kelimeler farklıdır. Bunun yerine kelimelerin aynı kalıp dilbilgisi yapılarının her şıkta farklılaşması gerekir. Ancak bu sayede dilbilgisi yapıları çalıştırılmış olur. Bloom Taksonomisinde ise anlama ve uygulama basamaklarında bulunurlar.

Dördüncü bölüm konuşma becerisine ayrılmıştır. Bölümde iki soru bulunur. Birinci soru “Emren’in yerinde siz olsaydınız babanızın yerine savaşa gitmeyi kabul eder miydiniz?” şeklindedir. Soruda, yorumlanması istenen konunun spesifik olması doğru bir yaklaşım olmuştur. *Anadolu Hikâyeleri* serisinin bazı kitaplarında bu soru “.....yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” biçimindedir. Olayın spesifik olarak verilmediği bu gibi sorularda öğrencilerin zihni bulanabilir, hangi konuda yorum yapacağını bilemez. O nedenle üzerine düşünülmesi gereken şey açıkça verilmelidir. İkinci soruda ise “Aslan yavrusu yine aslandır” atasözünden ne anlaşıldığının yorumlanması istenir. B1-B2 seviyesi için atasözü yorumlatmak iyi bir tercih olabilir. Öğrenciler eşik seviyeyi aştıkları için cevaplayabilecekleri bir soru olduğu düşünülmektedir. Değerlendirme ve yaratma basamağında yer alırlar.

Son bölümde ise yazma alıştırmaları yer alır. Tek bir etkinlik bulunur. “Cesaret kendin olabilmek için her şeyi riske atmaktır.” ifadesinin metinden örneklerle açıklanması istenmektedir. Taksonomik olarak değerlendirme ve yaratma basamağında yer almaktadır.

3.2.4.4. Etkinlik Yönergeleri

Etkinliklerin yönergelerine kip açısından bakıldığında yönergeler arasında tutarlılık olduğu görülecektir. Yönergeler, “eşleştiriniz, cevaplayınız” şeklinde emir kipiyle yazılmışlardır. Bu durum, öğrencilerin yönergelere aşinalık kazanmalarını sağlar.

Yönergeler, etkinlikleri açıklamada yeterlidir. Genel olarak yapılması istenileni açık şekilde anlatmaktadırlar. Bununla birlikte bazı yönergeler ile etkinlikler arasında da uyumsuzluktan söz etmek mümkündür. Örneğin dilbilgisi B bölümünde yer alan cloze testin yönergesi, etkinlikte istenileni yanlış şekilde ifade etmektedir. Cloze test aslında bir nevi çoktan seçmeli türünde olan bir alıştırma. Paragrafta verilen boşluğa uygun olanın şıklardan seçilip işaretlenmesini gerektiren etkinlik türüdür. Ancak etkinliğin yönergesinde “Metne göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.” ifadesi kullanılmıştır. Yönergedeki “doldurunuz” söyleminin hatalı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin doğru olan kelimeyi boşluğa yazmaları bekleniyormuş gibi bir izlenim uyandırmaktadır. Fakat etkinlikte yapılması gereken şey; doğru olan ifadenin seçilip işaretlenmesidir. Bu sebeple yönerge ve etkinlik uyumsuzdur. Yönergedeki “doldurunuz” ifadesi “seçiniz”, “işaretleyiniz” gibi bir ifadeyle değiştirilmelidir.

Bir diğer yönerge – etkinlik uyumsuzluğu, söz varlığı bölümündeki B alıştırmasında bulunmaktadır. Etkinlik, çoktan seçmeli türündedir. Dolayısıyla yapılması gereken şey şıklardan doğru olanın seçilip işaretlenmesidir. Ancak etkinlikte “işaretleyiniz”, “seçiniz” gibi bir ifadenin yerine “uygun kelimeleri yerleştiriniz” ifadesi kullanılmıştır. Kelimelerin yerleştirilmesi eylemi, boşluk doldurma etkinliklerinde yapılmaktadır. Boşluk doldurma etkinliklerinde bizzat kelimeler uygun şekilde boşluklara yazılmaktadırlar, yerleştirilmektedirler. Örneğin söz varlığı A etkinliğinde bir boşluk doldurma çalışması bulunmaktadır ve yönergesi “Aşağıdaki ifadeleri anlamlarına uygun olarak boşluklara yerleştiriniz.” şeklindedir. Yani, boşluk doldurma etkinliği için “yerleştirme” ifadesine başvurulmuştur. Bu durumda A ve B etkinlikleri tür olarak birbirlerinden farklı olmalarına rağmen aynı yönerge kullanılarak oluşturulmuşlardır. Buradaki hata A etkinliği yönergesinde değil B etkinliği yönergesindedir. Dolayısıyla B etkinliğinin yönergesindeki “yerleştiriniz” ifadesi, çoktan seçmeli türüne uygun olacak şekilde yeniden yazılmalıdır.

3.2.5. Uşun Koca Oğlu Seğrek

3.2.5.1. Konu

Uşun Koca'nın iki oğlu vardır. Oğullarından biri Eğrek'tir. Eğrek, yiğit bir karakterdir. Bayındır Han'ın gözünde yeri yüksektir. Beylerbeyi Kazan Han'ın huzuruna da rahat

rahat girip çıkardı. Bir gün yine Kazan Han'ın huzurundayken Ters Uzamış adındaki biri Eğrek'e "Ne yaptın da burada olmayı hak ettin? Savaşmadın, kılıç sallamadın neden buradasın?" diye söyler. Bu laflar Eğrek'in ağına gider ve savaşa gitmek için izin ister. Eğrek'e izin çıkar ve savaşlara katılır. Bu savaşlarda büyük başarılar elde eder. Ancak bir gün Kara Tekür'ün tuzağına düşer. Yanındaki askerler ölür, kendisi de esir olarak Alınca Kalesi'nde zindana atılır.

Uşun Koca'nın küçük oğlu, Seğrek'tir. Seğrek büyüyüp yiğit bir insan olur. Günün birinde bir düğündeyken ağabeyi Eğrek'in zindanda hâlâ yaşadığını öğrenir. Bu haberin üzerinde onu kurtarmaya karar verir. Anne ve babasından izin almak ister ama onlar işin aslını öğrenmeden Seğrek'i göndermek istemezler. Kazan'a haber ederler ve ne yapmaların gerektiğini sorarlar. Kazan ise Seğrek'in evlendirilmesi gerektiğini söyler. Bunun üzerine Seğrek'i evlendirirler. Ancak Seğrek evlendikten sonra ağabeyini kurtarmak için yola koyulur.

Seğrek tek tek düşmanları alt ederek kaleye yaklaşmaya başlar. Bu sırada Tekür, Seğrek'in üzerine altmış adam yollar ancak Seğrek onları da geri püskürtür. Sonra yüz askerle saldırırlar ancak yine başarısız olurlar. Bunun üzerinde Tekür bir plan yapar. Eğrek'e giderek "Dışarıda insanlara zulm eden biri var. Onu öldürürsen seni serbest bırakırız" derler ve Eğrek'i Seğrek'in üzerinde gönderirler. Eğrek ve Seğrek karşı karşıya geldiklerinde ise kardeş olduklarını anlarlar. Sonrasında düşmanla savaşarak Oğuz iline geri dönerler.

Hikâyenin teması serinin diğer hikâyelerinde olduğu gibi yiğitlik ve kahramanlıktır. Ağabeyini kurtarmaya giden Seğrek'in macerasını okurken merak duygusu canlılığını korumaktadır. Hem merak duygusunun ön planda olması hem de yiğitlik ve kahramanlık gibi temaların işlenmesinden dolayı yetişkin hedef kitlesinin ilgisini çekme potansiyeli yüksek olan bir eser olduğu düşünülmektedir. Yine diğer kitaplarda olduğu gibi bu kitapta da ana karakter yetişkin bir bireydir. Bu durum, yetişkin okuyucuların baş karakter ile kendilerini özdeşleştirmeleri açısından pozitifdir. Böylece öğrenciler hikâyeyi daha da benimseyip heyecanla okuyabilirler.

3.2.5.2. Görseller

Kitapta yer alan ilk görsel, hikâye başlamadan önceki sayfada kullanılmıştır. Bu sayfalarda, bir kalenin önündeki ovada, at üstünde, kaleye bakarak bekleyen bir insan görseli yer almaktadır. Aynı görsel, kitabın kapağında da bulunur. Hikâye okunduktan sonra anlaşılmaktadır ki görselde yer alan insan, Seğrek'tir. Ağabeyinin hapsediği kalenin önündeki obada durarak kaleye bakmaktadır. Görseldeki mekan açık bir alan olan ova olduğu için resme hâkim olan renkler yeşil ve mavidir. Bununla birlikte kale ve kalenin önündeki taşlar kahverengi ile resmedilmiştir. Kitaptaki ilk görselin hikâyenin önemli sahnelerinden birini yansıtmamasının pozitif bir tutum olduğu düşünülmektedir. Öğrenci, kitabı okumadan önce bu görsel hakkında düşünerek tahminlerde bulunacaktır. Sonrasında hikâye okunup görseldeki sahnenin olduğu kısma gelince görsel daha da anlam kazanacaktır. Dolayısıyla merak duygusunu canlandırma açısından da faydalı bir görsel olduğu düşünülmektedir. Karakterin kıyafeti de hem dönem kültürüyle hem de serinin diğer kitaplarındaki karakterlerin kıyafetleriyle örtüşmektedir. Bu nedenle hem gerçekçi hem de diğer kitaplarla tutarlı bir görsel olduğu söylenebilir.

Sayfa 12'de kılıç ve kın resmi bulunmaktadır. Görsel, siyah beyaz renktedir ve boş bir arka planla birlikte kullanılmıştır. Görselin kullanımının bir amacının olup olmadığı anlaşılmamaktadır. Görsel herhangi bir sahneyi resmetmemektedir. Aynı zamanda bir kelime öğretimi amacı da barındırmamaktadır. Resim, estetik açıdan bir farklılık kazandırsa da fonksiyonelliği yoktur. Kullanıldığı sayfa ise soldur.

Sayfa 17'de at, sayfa 31'de ise ok ve yay resimlerine yer verilmiştir. Her iki resim de siyah beyaz renklindedir. Her iki görselin de fonksiyonelliği sorgulanabilir. Tıpkı sayfa on ikideki kılıç ve kın resminde olduğu gibi kullanım amaçları anlaşılamamaktadır. Görsellerin aralarındaki ortak özellik, yeni bir bölümün başlangıcında yer almalarıdır. Yani, bu görseller kullanıldığında yeni bir bölüm başlamaktadır. Ancak resimler ne yeni bölüm hakkında ipucu vermektedir ne bir kelime öğretim amacı gütmektedir ne de bir sahneyi yansıtmaktadır. Dolayısıyla fonksiyonellik açısından eksiklik barındırmaktadırlar. Her iki resim de sağ sayfada kullanılmıştır.

Bölüm başlangıcında yer alan ve bölüm hakkında ipucu veren tek görsel, sayfa 49'da yer alan kopuz resmidir. Bu görselle birlikte Dede Korkut'un gelerek şiir okuyacağı anlaşılmaktadır. Kelime öğretim amacı veya sahne yansıtmama amacı olmasa bile bölüm

hakkında ipucu vermesinden dolayı fonksiyonel bir görsel olduğu ifade edilebilir. Önceki iki görsel gibi bu görsel de sağda kullanılmıştır.

3.2.5.3. Etkinlikler

Uşun Oğlu Koca Seyrek kitabında yer alan etkinlik bölümünde toplamda beş farklı kategoride etkinlikler bulunmaktadır. Etkinlikler sırasıyla söz varlığı, anlama, dil bilgisi, konuşma ve yazma başlıkları altında oluşturulmuştur. Her kategoride farklı türde etkinlik kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu sebeple, etkinlik çeşitliliğinin iyi bir seviyede olduğu söylenebilir. Alıştırmalar arasında en çok çoktan seçmeli türünde etkinlik bulunmaktadır. Çoktan seçmeli olarak hazırlanmış etkinlik sayısı üçtür. İkinci sırada en çok kullanılan etkinlik ise sıralama türü etkinliğidir. Toplam etkinlik sayısı ise on üçtür.

Etkinlik bölümünün birinci sırasında söz varlığı etkinlikleri bulunmaktadır. Bu bölümde toplam dört farklı etkinliğe yer verilmiştir. A bölümünde boşluk doldurma etkinliği yer alır. Etkinlikte üç cümle ve her bir cümlede bir boşluk olmak üzere üç boşluk tercih edilmiştir. Cümlelerin üzerinde ise kullanılacak kelimeler verilmiştir. Kelimelerin sayısı ise dördür. Yani sorulardaki üç boşluğa karşın dört kelime kullanılmıştır. Bu açıdan, *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı* kitabındaki etkinlikle aynıdır. Soru sayısı ile kelime sayısının birbirinden farklı olup kelimelerin fazla olması ölçme-değerlendirme açısından doğru bir tercih olmuştur. Bu tercih, şans faktörünü azaltarak ölçmenin daha doğru yapılabilmesini sağlayabilir. B bölümünde çoktan seçmeli etkinliği bulunur. Toplam üç sorudan oluşan bu etkinlikte, her soruda dört şık kullanılmıştır. Dört şık seviye için yeterli olsa da beş şıklı olması B2-C1 seviyesinde hazırlanmış bir kitap için daha uygun olacaktır. Bununla birlikte soruların metne göre cevaplanması doğru bir yaklaşım değildir. Sorularda yalnızca bir cümle verilmiştir ve o cümleye şıklarda yer alan kelimelerinden birkaçı uygun gelebilmektedir. Öğrencinin soruyu doğru cevaplayabilmesi için metinde geçen o tek cümleyi doğru bir şekilde hatırlaması gerekecektir. Bu da pek mümkün olmayan bir durumdur. Öğrenci, sorularda yer alan kelimelerin anlamlarını bilse de cümleyi doğru hatırlayamazsa soruyu doğru cevaplayamaz. Dolayısıyla bu etkinlikte ölçülen şeyin kelime bilgisi olduğu söylenemez. Üçüncü etkinlik olan C etkinliğinde bir eşleştirme çalışması yer alır. Etkinlikte beş deyim verilmiştir. Deyimlerin anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmektedir. Bu alıştırmada beş deyime karşılık beş anlam verilmiştir.

Bölümün A etkinliğinde olduğu gibi eşleştirilmesi beklenen unsurların farklı sayılarda olması daha doğru olurdu. Örneğin altı deyim karşılık beş deyim anlamı tercih edilebilirdi. Son etkinlik olan D etkinliğinde kelime avı türünde etkinlik tercih edilmiştir. Yukarıdan aşağı üç, soldan sağa üç olmak üzere toplam altı soru bulunur. Dört etkinlik de anlama basamağında yer almaktadır.

İkinci bölümde anlama etkinlikleri yer alır. Burada toplam beş etkinlik mevcuttur. A bölümündeki etkinlikte eşleştirme çalışması tercih edilmiştir. Hikâyede yer alan karakterler ile onların karakteristik özelliklerinin eşleştirilmesi beklenmektedir. Beş karakter ve beş karakteristik özellik verilmiştir. Tıpkı söz varlığı bölümündeki C etkinliğinde olduğu gibi eşleştirilmesi beklenen unsurlar sayıca birbirine denktir. Bu durumun nasıl olması gerektiği yukarıda ifade edilmiştir bu sebeple tekrar değinilmeyecektir. B alıştırmada yazarak cevaplanması gereken sorular bulunur. Bu etkinlikte toplam üç soruya yer verilmiştir. Her sorunun altında ikişer satırlık yazma alanı bırakılmıştır. C alıştırmada doğru – yanlış türünde bir etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlik toplamda beş cümleden oluşmaktadır. Her cümlenin sonunda doğru ve yanlışta ait kutucuklar kullanılmıştır. İfade doğruysa doğru seçeneğinin kutucuğu, yanlışsa yanlış seçeneğinin kutucuğu işaretlenecektir. D bölümünde bir sıralama çalışması bulunmaktadır. Hikâyede gerçekleşen olaylar teker teker cümlelerde yer almaktadır. Öğrenciler bu cümleleri oluş sırasında göre 1’den 15’e kadar numaralandırıp sıralayacaktır. E bölümünde ise üç sorudan oluşan çoktan seçmeli türünde bir etkinlik tercih edilmiştir. Doğru – yanlış etkinliği hatırlama, olay sıralaması etkinliği analiz, A, B ve E etkinlikleri anlama basamaklarında yer alırlar.

Görüldüğü üzere anlama etkinlikleri oldukça çeşitli etkinlik türlerinden oluşmuştur. Beş etkinliğin beşi de farklı türde hazırlanmıştır. Etkinlik çeşitliliğinin fazla olması öğrencilerin de sıkılmaması için önemli bir kriterdir. Başta D etkinliği olmakla beraber, anlama becerisinin iyi ölçülebileceği çalışmaların yer aldığını söylemek mümkündür. Bununla beraber düzeltilmesi gereken bir etkinlik vardır. O etkinlik, E etkinliğidir. Etkinlikteki sorularda, metinde yer alan ifadeler sorulmaktadır. İlgili ifadeler sorulurken “metinde geçen ifadesi” cümlesiyle sorulmaktadır. İlgili ifadenin metinde geçen anlamının şıklardan bulunarak işaretlenmesi istenmektedir. Etkinlik zor bir etkinliktir. Öğrencilerin soruda sorulan ifadenin anlamını metinden bulup cevaplama gerekir ancak bu konsantrasyonu düşüren bir durumdur. Burada yapılması gereken şey;

öğrencilere bir örnek cümle verilmeli, bu ifadeler örnek cümle içerisinde yer almalıdır. Böylece öğrenciler ifadeyi cümle içerisinde anlamlandırarak soruyu cevaplandırabilirler. Nitekim etkinlikteki üçüncü sorudaki ifade, örnek cümle üzerinden sorulmuştur. Dolayısıyla etkinlik içerisinde de bir tutarsızlığın olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci soruların da üçüncü soru gibi olması daha doğru olacaktır.

Üçüncü bölümde dilbilgisi etkinlikleri yer alır. Bu bölümde iki farklı dilbilgisi çalışması bulunmaktadır. A bölümünde dört cümleden oluşan, yanlış olan yapının bulunması istenen bir etkinlik kullanılmıştır. Cümlelerde aynı kelime farklı iki dilbilgisi yapısıyla yazılmış ve eğik çizgi (/) ile birbirlerinden ayrılmışlardır. Öğrenciler, cümle için yanlış olan dilbilgisi yapısının üzerini çizeceklerdir. Etkinlikteki dört sorudan üçü dilbilgisini çalıştıran sorulardır. Dördüncü soru ise dilbilgisi değil kelime çalıştırmaktadır. Dördüncü soruda verilen kelimeler “iyi ki” ve “keşke” kelimeleridir. Öğrenci yanlış olan ifadeyi çizdiğinde dilbilgisine göre değil kelime bilgisine göre çizecektir. Bu sebeple dördüncü sorunun düzenlenmesi doğru olacaktır. B etkinliğinde ise dört soruluk cloze test bulunur. Cloze test, dilbilgisi çalışmaları için verimli olan etkinlik türlerinden biridir. Bir nevi çoktan seçmeli bir alıştırmadır. Ancak bu çalışmada cloze testten verim alınamamıştır. Testin ilk üç sorusu dilbilgisi değil kelime çalıştırmaktadır. İlgili sorularda farklı kelimeler aynı dilbilgisi ile yazılmıştır. Dolayısıyla değişen şey yapılar değil kelimelerdir. Bu durumda da çalışılan şey dilbilgisi değil kelime bilgisi olmaktadır. Yapılması gereken şey; kelimelerin aynı, dilbilgisi yapılarının farklı olmasıdır. Nitekim testin dördüncü sorusunda kelimeler aynı yapılar farklıdır. Yani dördüncü soru, dilbilgisi çalıştırmaya yönelik şıklardan oluşmuştur. Bu sebeple ilk üç sorunun dördüncü soruya benzer şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak bu düzenleme ile dilbilgisi etkinliği olarak kabul edilebilir. Aksi hâlde söz varlığı bölümünde bu testin kullanılması daha faydalı olacaktır. Taksonomik olarak ise anlama ve uygulama basamaklarında yer aldıkları ifade edilebilir.

Dördüncü bölüm konuşma becerisini baz alır. Bu bölümde tek bir soru kullanılmıştır. Soruda, hikâyede en beğenilen bölüm ve bölümün neden beğenildiği sorulmaktadır. Sorunun sonunda ise “Arkadaşlarınızla paylaşınız” ifadesi yer almaktadır. Buradan anlaşılacaktır ki, konuşma bölümü öğrencilerin evde tek başlarına yapabilecekleri bir bölüm değildir. Dolayısıyla sınıf içi kullanımı için hazırlandığını söylemek mümkündür. Taksonomik olarak değerlendirme ve yaratma basamaklarına uygundur.

Son bölüm ise yazma becerisine ayrılmıştır. Bölüm, tek sorudan oluşmaktadır. Soruda, öğrencilerden kendilerine en yakın buldukları kahramanı nedenleriyle birlikte anlatmaları istenmiştir. Soruda bir kelime sınır verilmemiştir. Öğrencilerin yönlendirilmesi ve daha fazla yazmaya teşvik edilmesi açısından bir sınır verilmesi daha iyi olabilirdi. Buradaki sorular değerlendirme ve yaratma basamağında yer almaktadır.

3.2.5.4. Etkinlik Yönergeleri

Etkinlik yönergeleri, kipler yönünden incelendiğinde bütün yönergelerin aynı kiple yazıldığını görmek mümkündür. Yönergeler, “eşleştiriniz”, “işaretleyiniz” şeklinde emir kipi kullanılarak yazılmışlardır. Dolayısıyla yönergeler arasında kiplik açısından tutarlılık olduğunu söylemek mümkündür.

Yönergelerde önemli olan bir başka nokta ise yönergeler ile etkinlikte yapılması istenen eylemin birbiriyle tutarlı olup olmadığıdır. Bu açıdan yönergeler incelendiğinde çoğu yönergenin etkinliği iyi açıkladığı ve etkinlikte yapılması istenen eylemi doğru yansıttığı söylenebilir. Ancak söz varlığı bölümünün B etkinliği analiz edildiğinde yönerge ve etkinlik arasında küçük bir uyumsuzluğun olduğu fark edilebilir. Etkinlik dört şıktan oluşan çoktan seçmeli türünde bir etkinliktir. Yani doğru olan şıkkın seçilip işaretlenmesi gerekmektedir. Ancak alıştırmada yapılması gereken eylem “Hikâyeye göre boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz” yönergesiyle ifade edilmiştir. Yönergedeki “yerleştiriniz” ifadesinin etkinliği doğru açıklayamadığı düşünülmektedir çünkü etkinlikte yapılması gereken şey “yerleştirme” eylemi değildir. “Yerleştirme” ifadesi çoktan seçmeli bir etkinlikten ziyade boşluk doldurma etkinlikleri için kullanılabilir bir ifadedir. Nitekim söz varlığı A etkinliğinde bir boşluk doldurma etkinliği yer almaktadır ve yönergesinde “yerleştiriniz” ifadesi geçmektedir. Dolayısıyla A ve B etkinlikleri farklı türde olmalarına rağmen aynı yönergenin kullanılması bir çelişkiye sebep olmaktadır. Bu sebeple B etkinliğindeki “yerleştiriniz” ifadesi yerine “işaretleyiniz” gibi bir ifade tercih edilmelidir. Nitekim sonraki sayfalarda yer alan çoktan seçmeli etkinliklerde “işaretleyerek cevaplandırınız”, “işaretleyerek doldurunuz” şeklinde “işaretleme” eylemi vurgulanan yönergeler tercih edilmiştir. Yani etkinlik türüne daha uygun yönergeler tercih edilmişlerdir. Bu üç etkinlikteki yönergeler karşılaştırıldığında söz varlığı B

etkinliğindeki yönergenin diğer iki çoktan seçmeli etkinlikteki yönergelerden ayrıştığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple söz varlığı B etkinliğindeki yönerge düzenlenmelidir.

3.2.6. Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi

3.2.6.1. Konu

Hikâyenin ana karakteri Basat'tır. Hikâye, Basat'ın adını nasıl aldığını anlatarak başlar. Basat, küçükken kaybolur ve onu bir aslan yetiştirir. Bir gün bu aslan Oğuzlar'ın atlarına saldırır. Basat'ın babası Aruz, oğlunun aslanla beraber olabileceğini düşünerek aslanı arar ve bulur. Oğlu da oradadır. Bu olay üzerine Dede Korkut, çocuğa Basat adını verir.

Günlerden bir gün çobanın biri nehir kenarında bir peri kızı görür. Peri kızını beğenir ve onunla birlikte olur. Bir yıl sonra peri kızı çobana evladını getirir. Ancak bu çocuğun Oğuzlar'a büyük bir felaket getireceğini söyler. Çoban bu durumdan korkar ve kaçır. Çocuğu ise Bayındır Han ve Aruz bulur. Aruz, çocuğu alır ve adını Tepegöz koyar çünkü gövdesi insan gövdesidir ancak kafasında bir tane göz vardır. Aruz, Tepegöz'ü Basat ile birlikte büyütür. Ancak zamanla Tepegöz çevredeki insanlara zarar vermeye başlar ve Aruz onu otağından kovar. Tepegöz, peri olan annesiyle görüşür. Peri ona bir yüzük takar. Bu yüzük Tepegöz'ü oklardan ve kılıçtan korur.

Tepegöz yüzüğü aldıktan sonra tamamen vahşileşir, Oğuzlar'a kan kusturur, birçok Oğuz'u öldürür. Oğuzlar, onu yenmek için çok mücadele ederler ancak başaramazlar. Bunun üzerine Dede Korkut'u aracı olarak gönderip Tepegöz ile anlaşmaya çalışırlar. Tepegöz ile Dede Korkut, günlük beş yüz koyun ve iki adam karşılığında anlaşırlar. Oğuzlar her gün Tepegöz'e bunları ikram edeceklerdir.

Savaştan obaya dönen Basat olayları öğrendikten sonra Tepegöz ile savaşmaya karar verir. Tepegöz'ün yaşadığı mağaraya gider. Önce Tepegöz tarafından yakalanır ancak kaçmayı başarır. Mağarada Tepegöz'ün yemeklerini pişiren iki kişinin yardımıyla çakısını ateşte ısıtırır. Isınan çakıyı Tepegöz'ün gözüne saplar, Tepegöz kör olur. Sonrasında ikili arasında mücadele devam eder. Tepegöz, Basat'ı kurnazlıkla yenmeye çalışır ancak yenemez. Sonunda, Basat Tepegöz'ün başını gövdesinden ayırmayı başarır. Böylece Oğuzları büyük bir beladan kurtarmış olur.

Hikâye, serinin diğer hikâyelerinden biraz daha farklıdır. Serinin diğer hikâyeleri gibi yiğitlik, kahramanlık temaları çerçevesinde olmasına rağmen fantastik bir yönünün olduğunu da söylemek mümkündür. Periden çocuğun dünyaya gelmesi, çocuğun tek gözlü bir dev olması hikâyedeki fantastik unsurlardır. Diğer hikâyelerde bu durum söz konusu değildir.

Hikâyenin hem fantastik hem de yiğitlik, kahramanlık, savaş gibi unsurlar barındırmasından dolayı yetişkin hedef kitle için uygun olduğu düşünülmektedir. Özellikle ana karakterin yiğit ve korkusuz olması, yetişkin öğrencilerin kendilerini kahraman ile özdeşleştirmesini sağlayacaktır. Bu özdeşleşme sayesinde öğrencilerin hikâyeyi daha heyecanlı ve dikkatli bir şekilde okuma ihtimalleri yüksektir. Yabancı dil öğrenirken okuma becerisi önemlidir. Okuma sayesinde eski yapılar ve kelimeler pekiştirilirken yeni yapılar da öğrenilebilmektedir. Bunun olabilmesi için de öğrencilerin sıkılmadan okuma yapmaları kritik bir öneme sahiptir. *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi* hikâyesi ilgi çekicilik ve merak uyandırma açısından yeterli görülmektedir. Bu sebeple keyifle okunabilecek faydalı bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

3.2.6.2. Görseller

Kitapta yer alan ilk görsel sayfa 10-11'de bulunur. Yeşil ve kahverengi tonlarının hakim olduğu görselde Basat ve Tepegöz'ün bire bir dövüşü resmedilmiştir. Tepegöz, gri renkte devasa bir yaratıktır, elinde de baltasını tutmaktadır. Basat ise bir kayanın arkasında saklanmış vaziyettedir. Basat'ın elinde de balta vardır. Hikâyede, Tepegöz Oğuzlar'a kan kusturur. Oğuzlar ise Tepegöz'ü bir türlü yenemezler. Bunun üzerine Basat, Tepegöz'ü öldürmek için onunla savaşır. İlgili görselde de bu sahne canlandırılmıştır. Hikâyenin en kritik noktasının okumaya geçmeden önce resmedilmesi önemlidir. Öğrencilerin zihninde metne dair çağrışımlar uyandırma ihtimali yüksektir. Böylece öğrenciler metni daha çok merak eder ve daha dikkatli okuyabilir. Tepegöz gibi olağandışı bir varlığın metne geçmeden önce resimde gösterilmesi okuyucunun da işini kolaylaştırabilecek bir yaklaşım olmuştur. Nitekim görsel okuma, metni anlamlandırmak için gerekli olan unsurlardan biridir. Öğrenciler de bu görseli metinden önce okuyarak metne yönelik beklentilerini ve tahminlerini canlandırabilirler. Görsel, serinin diğer kitaplarının ilk görselleri gibi, iki sayfaya yayılmış şekilde kullanılmıştır.

Sayfa 12’de beş tane otağdan oluşan bir oba resmedilmiştir ve sayfanın solunda yer almaktadır. Resimde dikkat çekilmek istenen unsurun otağlar olduğu düşünülmektedir. Siyah beyaz renkten oluşan bu resim, sayfa 14’te bulunan “otağ” ifadesini karşılar niteliktedir. Otağ, günlük hayatta karşılaşılabilecek bir nesne değildir. Bu nedenle hikâyedeki otağın resmedilerek öğrencilere öğretilmesi mantıklı bir tercih olmuştur. Tek hata; yazı ve görselin yan yana bulunmamasıdır. Otağ resimleri ile otağ ifadesi yan yana sayfalarda olsa daha faydalı olabilirdi.

15.sayfada pınar görseli bulunmaktadır. Görsel, sayfanın sağında ve yazının üzerinde kullanılmıştır. Görsel siyah beyaz renktedir ve bu sebeple ne olduğunu ilk bakışta anlamak güçtür. Bu görselden sonra yeni bir bölüm başlar ve o bölümde olaylar bir pınarın yanında yaşanır. Dolayısıyla bu görsel, hem metinde geçen pınar ifadesinin resmedilerek öğretilmesi amacını güder hem de olayların geçtiği mekânı yansıtarak okuyucunun zihninde “pınar” ifadesini canlandırır. Bu sebeple tıpkı ilk iki görsel gibi fonksiyonel bir görsel olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sayfa 21’de mızrak görseli yer alır. Mızrak, siyah beyaz renktedir. Tıpkı pınar görselindeki gibi mızrak görseliyle birlikte farklı bir bölüme geçiş yapılır. Bir önceki görselde olduğu gibi bu görselde de kelime öğretimi amacı güdüldüğü düşünülmektedir çünkü bir sonraki sayfada “mızrak” ifadesi geçmektedir. “Mızrak”, dipnotta açıklaması verilen kelimeler arasındadır ancak görsel kullanarak dipnotta açıklamasına destek olunmak istenmiş olabilir. Görsel, bir önceki görsel gibi, sayfanın sağında ve yazının üzerinde yer almaktadır.

33.sayfada bir adet siyah beyaz renklendirilmiş dağ resmi kullanılmıştır. Yine önceki görsellerde olduğu gibi bu görselle beraber yeni bir bölüme geçilir. Dağ görselinin hemen altında Basat’ın Tepegöz’ün yaşadığı Salahana Kayası’na geldiği anlatılır. Tahminen sayfanın başında yer alan dağ resmi de bu kayaya işaret eder.

Son görsel ise sayfa 51’de kullanılmıştır. Görsel, sayfanın sağında ve yazının üzerinde bulunur. Bu görselden sonra Dede Korkut gelerek şiirsel dille destan söylemeye başlar ve hikâyeye son noktayı koyar. Türk geleneğinde destanlar ve şiirler kopuz adı verilen bir enstrümanla birlikte söylenir. Son görselde de kopuz bulunur. Önceki görseller gibi siyah ve beyaz renkte olan kopuz görseli, Dede Korkut’un gelerek destan söyleyeceğini işaret etmektedir.

3.2.6.3. Etkinlikler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan yardımcı okuma kitaplarından biri olan *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi* adlı hikâyenin etkinlik bölümü oldukça kapsamlıdır. Beş farklı bölümden oluşan etkinliklerde toplamda 13 alıştırmaya yer almaktadır. Etkinlikler sırasıyla; söz varlığı, anlama, dilbilgisi, konuşma ve yazma şeklinde düzenlenmiştir. Etkinlikler birçok türde hazırlanmıştır. Aralarında en çok tercih edilen etkinlik türü çoktan seçmeli olmuştur. İkinci sırada ise eşleştirme türündeki etkinlikler bulunmaktadır.

İlk bölüm söz varlığı çalışmalarına ayrılmıştır. Bölümde A'dan D'ye kadar dört etkinliğe yer verilmiştir. A çalışmasında dört soruluk boşluk doldurma türünde hazırlanmış bir etkinlik mevcuttur. Etkinlikte dört soru ve dört boşluk verilmiştir. Dört boşluğa karşın beş adet kelime bulunmaktadır. Yani bir kelime çeldirici olarak koyulmuştur. Boşluk sayısının ve kelimelerin aynı sayıda olmaması doğru bir tercih olmuştur. Bu açıdan, *Uşun Koca Oğlu Seğrek* ve *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı* kitaplarında kelime bölümü A etkinliği ile benzerlik göstermektedirler. B etkinliğinde üç soruluk çoktan seçmeli bir alıştırmaya yer alır. Etkinlik genel olarak kelime bilgisini iyi bir şekilde çalıştırmaktadır ancak şık sayısının beş olması daha makul olabilir. B1-B2 seviyesi bir yardımcı okuma kitabı için beş şıklı sorular fazla olmayacaktır. Şans faktörünü azaltmak için olası bir yöntemdir. C etkinliğinde eşleştirme alıştırmaları tercih edilmiştir. Etkinlikte beş ifade ve beş anlam bulunmaktadır. İfadeler ve anlamların eşleştirilmesi istenmektedir. Bu tarz eşleştirme etkinliklerinde, eşleştirilmesi beklenen unsurların sayıca birbirinden farklı olmasında yarar vardır. Örneğin verilen ifadeler beş taneyken, anlamlar beşten fazla verilebilir. Bu sayede kelime bilgisi daha doğru ölçülebilir. Son bölüm olan D bölümünde ise kelime avı etkinliği bulunur. Yukarıdan aşağıya dört, soldan sağa altı kelime verilmiştir. Bloom Taksonomisine göre tüm etkinlikler anlama basamağında yer almaktadırlar.

İkinci bölümde anlama etkinliklerine yer verilmiştir. Burada toplam 5 alıştırmaya yer bulunmaktadır. A etkinliğinde eşleştirme çalışması kullanılmıştır. Bu çalışmada, hikâyedeki üç karakter ve onların karakteristik özellikleri verilmiştir. Karakterler ve özelliklerinin eşleştirilmesi beklenmektedir. Çalışmada üç karakterin karşısında üç karakteristik özellik verilmiştir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bu tarz eşleştirme çalışmalarında sayıların birbirinden farklı olmasında yarar vardır. Örneğin üç karaktere karşın dört veya beş karakteristik özellik koyulabilir. B alıştırmada yazarak

cevaplanması gereken açık uçlu sorular yer alır. Bu etkinlikte toplam üç soru bulunur. Her sorunun altında üçer satırlık yazma alanı bırakılmıştır. C etkinliğinde doğru – yanlış çalışmasına yer verilmiştir. Toplamda beş cümleden oluşan bir etkinliktir. Her cümlenin sonunda doğru ve yanlış a ait kutucuklar kullanılmıştır. İfade doğruysa doğrunun kutucuğu, yanlışsa yanlışın kutucuğu işaretlenecektir. D bölümünde ise olay sıralaması etkinliği vardır. On beş cümlenin yer aldığı bu etkinlikte, cümleler olay sırasına göre 1’den 15’e kadar sıralanacaktır. Son bölüm olan E bölümünde ise üç sorudan oluşan çoktan seçmeli bir etkinlik bulunmaktadır. Bu bölümde üç farklı taksonomi basamağına yönelik alıştırmalar yer almaktadır. Doğru – yanlış etkinliği hatırlama, olay sıralaması etkinliği analiz, A, B ve E etkinlikleri anlama basamaklarında yer alırlar.

Anlama bölümünün genel olarak iyi kurgulanmış bir bölüm olduğu düşünülmektedir. Diğer bölümler arasında en fazla etkinliğin bu bölümde tercih edilmesi, okuma anlamaya ne kadar önem verildiğini de göstermektedir. Beş etkinliğin de tür olarak birbirinden farklı olması etkinlik çeşitliliği açısından zenginlik katmıştır. Karakter ve özellik eşleştirmesi, olay sıralaması etkinlikleri iyi düşünülmüş ve özgün çalışmalar olmuşlardır. Özellikle olay sıralamasının anlamayı iyi bir şekilde ölçebilecek bir etkinlik olduğunu ifade etmek mümkündür. Bunlarla birlikte, doğru – yanlış ve yazarak cevaplama gibi klasik türdeki sorular kullanılarak bütünlük sağlanmıştır. Ancak E bölümü bir anlama etkinliği olmasına rağmen metni anlamaya yönelik bir etkinlik olduğunu söylemek güçtür. E bölümündeki üç soruda da bir tane ifade verilmiş ve “metinde geçenifadesi” şeklinde sorular sorulmuştur. İlk soruda ifadeyi anlamca karşılayan kelime, ikinci soruda ifade yerine kullanılmayacak kelime, üçüncüde ise doğrudan ifadenin anlamı sorulmuştur. Buradaki problem sorulan ifadelerin bağlamdan kopuk şekilde verilmeleridir. Öğrencilerin ilgili ifadeleri metinde bulup oradaki anlamına göre soruları cevaplamaları gerekmektedir. Bu da fazladan vakit kaybına ve konsantrasyonun bozulmasına sebebiyet verebilir. Bu yüzden eğer böyle bir soru sorulacaksa bir örnek cümleyle birlikte sorulması daha doğru olacaktır.

Üçüncü bölümde dilbilgisi çalışmaları yer alır. Bu bölümde iki etkinlik tercih edilmiştir. A bölümünde beş cümle yer alır. Cümlelerde aynı kelime farklı iki dilbilgisi yapısıyla yazılmış ve eğik çizgi (/) ile birbirlerinden ayrılmıştır. Öğrencilerden yanlış olan yapının üzerini çizmeleri istenmektedir. Ancak etkinlikteki ikinci soruda dilbilgisi değil, kelime çalıştırılmaktadır. Soruda, “bulduğu / bulunduğu” şeklinde iki ifade yer almaktadır.

Görüldüğü üzere ifadelerdeki dilbilgisi yapısı aynıdır. Farklı olan şey kelimelerdir. Bir ifadeye bul- fiili yer alırken diğerinde bulun- fiili yer alır. B etkinliğinde ise beş sorudan oluşan cloze test kullanılmıştır. Ancak buradaki sorular dilbilgisi değil sözcük çalıştırmaktadırlar. Örneğin beşinci sorudaki şıklar şu şekildedir: başında / civarında / maalesef / sonunda. Görüldüğü üzere buradaki farklılık dilbilgisinde değil kelimelerdedir. Bu sebeple dilbilgisi değil kelime bilgisi çalıştırıldığı düşünülmektedir. Dilbilgisi çalıştırılması için kelimelerin aynı, yapıların farklı olması gerekir. Ancak bu şekilde öğrenci dilbilgisi yapıları arasındaki farkı bilerek soruyu cevaplandırabilir. Bu etkinlikler taksonomi basamağında anlama ve uygulama basamaklarında yer alırlar.

Dördüncü bölüm konuşma becerisine yönelik etkinliklerden meydana gelmektedir. Bölümde iki adet soru yer almaktadır. İlk soru “Basat’ın yerinde olsaydınız Tepegöz gibi bir dev ile mücadele eder miydiniz?”, ikinci soru “Kültürünüzde Tepegöz’e benzer bir hikâyeye var mıdır? Varsa bu hikâyelerin ortak ve farklı yönleri nelerdir? Anlatınız.” şeklindedir. Her iki sorunun da iyi kurgulandığı düşünülmektedir. İlk soruda spesifik bir olay verilerek sorunun sorulması doğru bir tercih olmuştur. Spesifik bir olay verilmeden “siz olsanız ne yapardınız?” gibi çok genel bir soru da verilebilirdi, ki bu durum öğrenci açısından kafa karışıklığına sebebiyet verebilirdi. Doğrudan belirli bir olaya işaret edilmesi öğrencinin de daha rahat cevap vermesini sağlayacaktır. İkinci soruda ise kültürel bir bağlantı kurdurma amacı güdüldüğü söylenebilir. Hedef ve kaynak kültür arasında benzerlikler ve farklılıklara dikkat çekilebilecek tarzda sorular sorulması dil öğrenme motivasyonuna katkı sağlayabilir. Ancak sorunun bir de negatif bir tarafı mevcuttur. Eğer öğrencinin kültüründe Tepegöz’e benzer bir varlık yoksa sorunun cevabı yalnızca “Hayır, yok.” olacaktır ve daha fazla konuşmayı gerektirecek bir durum söz konusu olmayacaktır. Bu bölüm değerlendirme ve yaratma basamaklarına uygun etkinliklerden oluşmaktadır.

Son bölüm ise yazma bölümüdür. Tek bir sorudan oluşmaktadır. Hikâyedeki karakterler arasından en yakın hissedilenin kim olduğunun nedenleriyle birlikte açıklanması istenir. Çalışmada bir kelime sınırı verilmemiştir. Bloom Taksonomisine göre değerlendirme ve yaratma basamağındadır.

3.2.6.4. Etkinlik Yönergeleri

Etkinlik yönergelerine kipler açısından bakıldığında bütün yönergelerin aynı kiple yazıldığını görmek mümkündür. Yönergeler, “doldurunuz”, “cevaplayınız” şeklinde emir kipiyle yazılmışlardır. Dolayısıyla yönergeler arasında kiplik açısından tutarlılıktan söz edilebilir.

Yönergelerde dikkat edilmesi gereken bir başka husus ise yönergeler ile etkinlikte yapılması gereken eylemin birbiriyle tutarlı olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında çoğu yönergenin etkinliği iyi açıkladığı ve etkinlikte yapılması gereken eylemi doğru yansıttığı söylenebilir. Ancak söz varlığı B etkinliğinde yönerge ve etkinlik arasında küçük bir uyumsuzluk mevcuttur. Etkinlik dört şıklı çoktan seçmeli bir etkinliktir. Yani şıklardan doğru olanın seçilip işaretlenmesi gereken bir etkinliktir. Ancak etkinlikte yapılması gereken eylem “Hikâyeye göre boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz” yönergesiyle ifade edilmiştir. Yönergedeki “yerleştiriniz” ifadesinin hatalı olduğu düşünülmektedir. Bu ifade yerine “işaretleyiniz” gibi bir ifade tercih edilmelidir. Nitekim sonraki sayfalarda yer alan çoktan seçmeli etkinliklerde “işaretleyerek cevaplandırınız”, “işaretleyerek doldurunuz” şeklinde “işaretleme” eylemi vurgulanan yönergeler tercih edilmiştir. Yani etkinlik türüne daha uygun yönergeler tercih edilmişlerdir. Bu üç etkinlikteki yönergeler karşılaştırıldığında söz varlığı B etkinliğindeki yönergenin diğer iki çoktan seçmeli etkinlikteki yönergelerden ayrıştığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple söz varlığı B etkinliğindeki yönerge düzenlenmelidir.

3.2.7. Bamsı Beyrek

3.2.7.1. Konu

Hikâye Bay Büre Bey ile Bay Bican Bey’in evlatlarının dünyaya gelmesi ile başlar. Büre’nin erkek, Bican’ın kız evladı olur. O dönemlerde erkek çocukların ad alması için bir kahramanlık yapmaları gerekiyordu. Büre’nin erkek evladı, bir gün babasının askerlerini düşmanlardan koruyarak kahramanlık gösterir. Bunun üzerine Dede Korkut gelerek çocuğa Bamsı Beyrek adını verir.

Bamsı Beyrek ve Bican'ın kızı olan Banı Çiçek bir gün tanışır, birbirlerini severler. Bamsı Beyrek ve Banı Çiçek güreş tutarlar, ok atarlar, at yarışı yaparlar. Banı Çiçek bunun üzerine Bamsı Beyrek ile evlenmeye söz verir. O dönemki geleneklerde kadın kendisini yenebilen erkekle evlenirdi. Aslında babaları onları doğmadan önce de evlatlarını birbirleriyle evlendireceklerine söz vermişti.

Dede Korkut, Banı Çiçek'i istemeye gider. Banı Çiçek'in kardeşi Deli Kaçar kardeşini vermek için bir takım isteklerde bulunur. Bu istekler karşılanır ve düğün yapılır. Düğün esnasında düşmanlar gece baskını yaparak Bamsı Beyrek ve otuz dokuz askeri esir eder. Beyrekten on altı yıl haber gelmez. Banı Çiçek ile evlenmek Yaltacuk adında yalancı bir şahıs Bamsı Beyrek'in gömleğine kan sürerek onun öldüğü imajını oluşturur. Bunun üzerine Bay Büre Bey oğlunu aramak için tüccarları görevlendirir ve onlardan iyi veya kötü haber getirmelerini ister. Tüccarlar Beyrek'i düşman ilinde bulurlar ve ona olan biteni anlatırlar. Beyrek, düşman beyinin kızının da yardımıyla Oğuz iline geri döner. Banı Çiçekle Yaltacuk'un düğününü basar. Düğünde birtakım olaylar sonrasında Beyrek olduğunu kanıtlar. Sonrasında da Banı Çiçekle evlenirler.

Hikâye, Oğuzlar'ın yaşantısı ve kültürü hakkında öğeler içeren zengin bir içeriğe sahiptir. Erkek çocuklarının adlarını almak için bir kahramanlık göstermeleri, kadınla evlenmek isteyen erkeğin kadınla yarışıp yarışta galip gelmesi, Dede Korkut'un kız istemeye gitmesi bu kültürel öğelerin öne çıkanlarıdır. Bu açıdan, *Bamsı Beyrek* hikâyesinin eski Türk kültürünü yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere iyi bir şekilde yansıttığı ifade edilebilir.

Dede Korkut Hikâyeleri serisinin en hacimli kitabı olan *Bamsı Beyrek*, B2-C1 seviyesindeki yetişkin öğrenciler için yazılmış bir kitaptır. Hikâyenin ana odak noktası aşktır. Aşkın yanı sıra kahramanlık da ön plandadır. Neredeyse tüm hikâye boyunca merak duygusu oldukça ön plana çıkarılmaktadır. Okuyucuların Bamsı Beyrek ve Banı Çiçek'in kavuşup kavuşamayacağını sürekli merak etmeleri muhtemel görünmektedir. Bu sebeple hikâyenin hedef kitleye uygun olduğu; hedef kitlenin ilgisini çekebilecek türde bir içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir. Merak duygusu yüksek bir seviyede olacağı için öğrencilerin zevkle okuyacakları bir eser olduğu söylenebilir.

3.2.7.2. Görseller

Dede Korkut Hikâyeleri serisinin diğer kitaplarında olduğu gibi Bamsı Beyrek kitabında da hikâyeye geçmeden önce kapak resminin genişletilmiş hâli iki sayfaya yayılmış şekilde kullanılmıştır. Bu görsel, sayfa 10-11'e yayılmış hâldedir. Görselde, güreş tutan iki şahıs bulunmaktadır. Güreş, Türk geleneksel sporlarından biridir. Görseldeki iki karakter yeşil bir doğanın ortasında güreş tutmaktadırlar. Öğrenciler hikâyeyi okumadan önce bu görsele baktıklarında görseldeki karakterlerden birinin kadın birinin erkek olduğunu tahmin edebilirler. Ancak yine de kadın olan karakterin yüz yapısının erkeğe benzediği düşünülmektedir. Bu sebeple görselin detayları üzerinde iyileştirmeler yapılabilir. Eski Türk geleneğinde kadın ve erkek evlenmeden önce güreş tutarlardı. Erkek kadını yenerse kadın erkekle evlenirdi. Bamsı Beyrek hikâyesinde de bu durum yer almaktadır. İlgili görselde de bu gelenek görselleştirilmiştir. Hikâyede olay bir ormanda gerçekleşmektedir. Bu sebeple ağırlıklı kullanılan rengin yeşil olduğu görülmektedir. Karakterlerin kıyafetleri ise gerçeklikle örtüşmektedir. Bununla beraber diğer hikâyelerdeki karakterlerin kıyafetlerinden biraz farklıdırlar; diğer hikâyelerde savaşçı kıyafetleri yer alırken buradaki karakterler günlük kıyafetlerle resmedilmişlerdir. Üzerlerinde kılıç, kalkan gibi savaş aletleri de bulunmamaktadır.

Kitaptaki ikinci görselde dört otağın yer aldığı bir oba resmi bulunur. İlk görselin hemen ardından on ikinci sayfada yer alır. Otağ, geleneksel Türk çadırıdır. Siyah beyaz renkte olan görsel, bir sonraki sayfadaki “otağ” ifadesini destekleyici olarak kullanılmış olabilir. Otağ, günlük hayatta öğrencilerin karşılıklarına çıkabilecek bir nesne olmadığı için görselleştirilerek kitaba koyulmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Görselin kullanıldığı sayfa ise soldur.

Üçüncü görsel yirmi dokuzuncu sayfada, dördüncü görsel yetmiş üçüncü sayfada yer alır. Üçüncü görselde ok ve yay resmi, dördüncü görselde ise bir at resmi bulunmaktadır. Görseller, siyah ve beyaz renklerden oluşmaktadır ve sayfanın sağında yer almaktadırlar. Her iki resim de kitaba estetik olarak katkı sağlamaktadır. Ancak hikâyenin anlaşılabilirliğine katkılarının olmadığı düşünülmektedir. Resimlerde, hikâyede geçen herhangi bir olay canlandırılmamakla beraber bir kelimeyi öğretme amaçları da yoktur. Kitabın ikinci görselinde otağlardan oluşan oba resmi kullanılarak “otağ” kelimesinin zihinde canlanmasına katkı sağlayacağı düşünülürken, burada yer alan ok – yay ve at

görsellerinin herhangi bir kelimeye işaret etmeyerek öğreticilik fonksiyonunda olmadıkları düşünülmektedir.

Son görsel ise sayfa 112’de yer almaktadır. Görselde bir kopuz resmi bulunur ve sayfanın solunda kullanılmıştır. Kopuz, geleneksel bir Türk çalgısıdır. Bu görselden sonra son bölüme geçilir. Son bölümde Dede Korkut gelerek kopuzuyla şiir okur. Kopuz görselinin kullanılması, son bölüme geçildiği haberini vermektedir. Bu görsel, serinin diğer kitaplarında da sistematik şekilde kullanılmıştır. Her kitapta son bölüme geçilirken kullanılmıştır. Görselin rengi ise diğer görsellerde olduğu gibi siyah beyazdır.

3.2.7.3. Etkinlikler

Bamsı Beyrek kitabındaki etkinlikler beş farklı kategoriye ayrılmıştır. Etkinlikler sırasıyla söz varlığı, anlama, dil bilgisi, konuşma ve yazma başlıklarından meydana gelmektedir. Her bir başlık altında en az bir, en fazla beş etkinlik yer almaktadır. Oluşturulan etkinlikler genellikle birbirinden farklı türlerdedir. Bu sebeple kitabın etkinlik çeşitliliğinin iyi bir seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Etkinlik türlerine bakıldığında en çok etkinliğin çoktan seçmeli türünde hazırlandığı göze çarpmaktadır. Çoktan seçmeli olarak hazırlanmış etkinlik sayısı üçtür. Sıralama türünde hazırlanan etkinlikler ise en çok tercih edilen ikinci etkinlik olmuştur. Sıralama etkinliklerinin sayısı ikidir. Kitapta yer alan toplam etkinlik sayısı ise on üçtür.

Etkinlik bölümünün birinci sırasında söz varlığı etkinlikleri yer almaktadır. Bu bölümde toplam dört farklı etkinlik kullanılmıştır. Bölümün ilk etkinliği olan A bölümünde boşluk doldurma türünde bir alıştırmaya bulunur. Etkinlikte üç cümle ve her bir cümlede bir boşluk olmak üzere üç boşluk tercih edilmiştir. Cümlelerin üzerinde ise kullanılacak kelimeler verilmiştir. Verilen kelimelerin sayısı ise üçtür. Yani her bir boşluk için bir kelime verilmiştir, boşta kalacak bir kelime yoktur. Bu durumla ilgili görüşlere yukarıdaki diğer incelemelerde değinilmiştir. B bölümünde çoktan seçmeli etkinliği bulunur. Toplam üç sorudan oluşan bu etkinlikte, her soruda dört şık kullanılmıştır. Dört şık seviye için yeterli olsa da beş şıklı olması B2-C1 seviyesinde hazırlanmış bir kitap için daha uygun olacaktır. *Dede Korkut Hikâyeleri* serisinin diğer kitaplarındaki söz varlığı bölümünde yer alan B etkinliği ile kıyaslayınca daha iyi kurgulandığı düşünülmektedir. Serinin diğer kitaplarında bu etkinlikteki kelimelerin “hikâyeye göre” seçilmesi istenmektedir. Diğer

kitaplarda yer alan yönergelerde “Hikâyeye göre boşluklara uygun kelimeleri yerleştiriniz” ifadesi geçer. Şıklara bakıldığında ise sorudaki boşluğa uygun olabilecek birden fazla kelimenin olduğu fark edilmektedir. Bu çerçevede soruların doğru yanıtlanabilmesi için sorudaki cümlenin hikâyeye içerisinde nasıl geçtiğini bilmek gerekmektedir. Bu da öğrenci için zor bir durumdur, kelimeyi bilse bile hikâyede nasıl geçtiğini bilemeyebilir. Ancak *Bamsı Beyrek* hikâyesinde bu durum farklıdır. Bu etkinlikte “hikâyeye göre ifadesi yer almamaktadır. Dolayısıyla öğrenci yalnızca sorudaki bağlama göre boşluğa gelecek kelimeyi seçebilir. C etkinliğinde eşleştirme çalışması bulunmaktadır. Etkinlikte, hikâyede geçen kalıp ifadelerin anlamları ile eşleştirilmesi istenmektedir. Beş kalıp ifadeye karşılık beş anlam verilmiştir. A etkinliğinde olduğu gibi bu tarz eşleştirme sorularında da eşleştirilmesi beklenen unsurların sayıca birbirinden farklı olmalarında fayda vardır. Böylelikle şans faktörünün etkisi düşük olacaktır. Alıştırma, eşleştirmeye birlikte ilgili ifadelerle cümlelerin kurulması da beklenmektedir. Yönerge de “Daha sonra bu ifadeleri cümle içerisinde kullanınız” cümlesi bulunur. Söz varlığı bölümünün son etkinliği olan D bölümünde ise kelime avı türünde bir etkinlik yer alır. Kelime avı etkinliğinde öğrencilere satırlar ve sütunlardan oluşan bir şekil verilir. Şeklin yanında hem yukarıdan aşağı hem de soldan sağa yazılacak kelimelerin açıklaması verilir. Öğrenciler bu açıklamaları okuyup kelimeyi bulurlar ve her bir harf bir kutucuğa denk gelecek şekilde yazarlar. Öğrencilerin kelimeleri hafızalarından çıkarmalarına yarayacak etkili bir alıştırma olduğu söylenebilir. Dört etkinlik de anlama basamağında bulunur.

Etkinliklerin ikinci bölümünde anlama etkinlikleri yer alır. Bölümde toplamda beş farklı etkinliğe yer verilmiştir. İlk etkinlikte eşleştirme çalışması bulunur. Hikâyede yer alan dört karakterler ile onların karakteristik özelliklerinin eşleştirilmesi istenir. Dört karaktere karşılık dört karakteristik özellik verilmiştir. Yani eşleştirilmesi beklenen unsurların sayısı aynıdır. Sayıların aynı olması hatalı bir tutum olmasa da bir unsurun fazla olması şans faktörünü azaltmaya yarayabilirdi. B alıştırmada yazarak cevaplanması gereken açık uçlu sorular bulunur. Bu etkinlikte toplam üç soruya yer verilmiştir. Her sorunun altında üçer satırlık yazma alanı bırakılmıştır. C alıştırmada doğru – yanlış türünde bir etkinliğe yer verilmiştir. Bu çalışmada yer alan soru sayısı üçtür. Her cümlenin sonunda doğru ve yanlış seçeneklerine ait kutucuklar kullanılmıştır. İfade doğruysa doğru seçeneğinin kutucuğu, yanlışsa yanlış seçeneğinin kutucuğunun işaretlenmesi

beklenmektedir. Doğru-yanlış etkinliği, iyi bir okuma anlama etkinliğidir. Gerek ders kitaplarında gerek yardımcı okuma kitaplarında sık sık başvurulan etkinlik türlerindedir. Burada kullanılması da doğru bir tercih olmuştur. Ancak üç soru bu etkinlik için az olmuştur. Serinin diğer kitaplarında dört veya beş doğru yanlış sorusu tercih edilmiştir. Dolayısıyla Bamsı Beyrek'teki soru sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle serinin diğer kitapları arasında standart sağlamak için küçük bir değişiklik yapılmış olur. D alıştırmalarında sıralama türünde bir etkinlik mevcuttur. Etkinlikte, hikâyede gerçekleşen olaylar cümle cümle verilmiştir. Toplamda on beş cümle vardır. Öğrenciler cümleleri hikâyedeki oluş sırasına göre 1'den 15'e kadar sıralayacaklardır. Okuma anlama becerisinin ölçülebilecek iyi ve farklı bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. Etkinliğin hatasız çözülebilmesi için hikâyenin tamamen doğru anlaşılması gerekmektedir. Anlama bölümünün son bölümü olan E bölümünde ise üç sorudan oluşan çoktan seçmeli türünde bir etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlikte, hikâyede geçen üç ifade sorulmaktadır. İlgili ifadeler sorulurken “metinde geçen ifadesi” cümlesiyle sorulmuşlardır. Yani, sorudaki ilgili ifadenin metinde geçen anlamı şıklardan bulunup işaretlenmelidir. Etkinliğin zor olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin soruda sorulan ifadenin anlamını metinden bularak cevaplaması gerekmektedir. Ancak bu konsantrasyonu düşürebilecek bir durumdur çünkü öğrencinin cümleyi hatırlaması pek de mümkün değildir. Bu sebeple tekrar metne dönerek ilgili ifadeyi bulmaya çalışacaktır. Burada yapılması gereken şey; öğrencilere bir örnek cümle verilmesi, bu ifadeler örnek cümle içerisinde yer almasıdır. Böylece öğrenciler ifadeyi cümle içerisinde anlamlandırarak soruyu cevaplandırabilirler. Aynı zamanda da vakit kaybı yaşamazlar. Olay sıralaması etkinliği analiz, doğru – yanlış etkinliği hatırlama, A, B ve E etkinlikleri ise anlama basamaklarında bulunmaktadır.

Üçüncü bölümde dilbilgisi etkinliklerine yer verilmiştir. Bu bölümde iki farklı dilbilgisi çalışması tercih edilmiştir. A bölümünde dört cümleden oluşan, yanlış olan yapının bulunması istenen bir etkinlik kullanılmıştır. Cümlelerde aynı kelime farklı iki dilbilgisi yapısıyla yazılmış ve eğik çizgi (/) ile birbirlerinden ayrılmışlardır. Öğrencilerden cümle için yanlış olan dilbilgisi yapısının üzerini çizmeleri istenmektedir. Etkinlikte toplam beş soru vardır. Beş soru arasından dördü dilbilgisi çalıştırırken bir soru kelime bilgisi çalıştırmaktadır. Soru “Tüccarlar, hazırlıklarını tamamlayıp hemen yola geldiler / çıktılar.” şeklindedir. Soruya ancak “yola gelmek” ve “yola çıkmak” ifadeleri arasındaki

farkın bilinmesi hâlinde doğru cevap verilebilecektir. Dolayısıyla dilbilgisi değil kelime bilgisi ile çözülebilecek bir soru olmuştur. Bu sebeple sorunun güncellenmesi ve değiştirilmesi gerekmektedir. Dilbilgisi bölümünde yer alan diğer etkinlik ise cloze test türündedir. Testte toplam beş boşluk kullanılmıştır. Boşluğa gelmesi gereken ifade dört şık arasından seçilecektir. Testin soruları incelendiğinde ise iki ve beşinci soruların dilbilgisi değil sözcük bilgisi çalıştırdığı görülecektir. Örneğin ikinci sorunun şıkları şöyledir: a. koymaktansa / b. bırakmaktansa / c. vermektense / d. almaktansa. Şıklarda yer alan kelimeler farklıdır ancak yapıları aynıdır. Bu şartlarda öğrencilerin yapının işlevini bilmelerine gerek yoktur. Kelimeleri bilerek soruya doğru cevap vermeleri daha olasıdır. Bu yüzden soruda dilbilgisi değil söz varlığı çalıştırıldığı düşünülmektedir. Etkinlikler, taksonomik olarak ise anlama ve uygulama basamaklarında yer alırlar.

Dördüncü bölüm konuşma becerisi sorularına ayrılmıştır. Bölümde iki adet soru kullanılmıştır. İki soru için de ekstra yönerge kullanılmamıştır. Yalnızca soruların kendisi bulunur. Soruların nasıl ve nerede cevaplanabileceğine dair bir ifade yer almaz. İlk soru “Bamsı Beyrek’in yerinde olsaydınız canınızı tehlikeye atıp tüccarları kurtarır mıydınız? Niçin” şeklindedir. Sorunun, hikâyedeki spesifik bir duruma işaret edilerek sorulması doğru bir tutum olmuştur. Serinin bazı kitaplarında bu soruya benzer sorular mevcuttur ancak o sorularda spesifik bir duruma işaret edilmemiştir. Öğrencilerin soruyu daha net algılamaları ve cevap verebilmeleri bu sayede kolaylaşacaktır. İkinci soru ise hedef kültüre yönelik bir sorudur. Soruda öğrencilerin kültüründeki evlenme gelenekleri sorulmaktadır. Öğrencilere evlenme geleneği ile ilgili bir metin okutulduktan sonra kendi kültürlerindeki gelenekler hakkında konuşmalarına fırsat verilmesi, öğrenciler açısından değerli bir davranış olacaktır. Eğer bu egzersiz sınıf içerisinde yapılırsa da kültürel bir etkileşim ortamı oluşturulması muhtemel olacaktır. Etkinlikler taksonomi basamaklarından değerlendirme ve yaratma basamaklarına uygundur.

Son bölüm ise yazma bölümüdür. Bölümde bir soru yer alır. “Verilen söz zamanında ödenmesi gereken bir borçtur.” Sözü hakkındaki düşüncelerin yazılması istenmektedir. Düşünceler açıklanırken hikâyeden örneklerin verilmesi de istenir. Bu sayede hikâyenin anlaşılabilirliğinin de ölçülebilmesi mümkün olabilir. Taksonomiye göre ise değerlendirme ve yaratma basamağında bulunduğu ifade edilebilir.

3.2.7.4. Etkinlik Yönergeleri

Etkinlik yönergeleri kip ve zaman açısından değerlendirildiğinde tutarlı oldukları görülür. “yerleştiriniz”, “seçiniz”, “kullanınız” gibi emir kipi formunda yazılmışlardır. Bu durum, yönergeler arasında bir standart oluşmasına katkı sağlamıştır.

Yönergelerde incelenen bir başka unsur, yönergeler ile etkinliğin birbiri ile uyuşup uyuşmadığıdır. Yönergelerin büyük bir çoğunluğu etkinlikte yapılması istenen eylemi iyi bir şekilde yansıtmakta ve açıklamaktadır. İfadeler genel olarak seviyeye uygundur ve gereksiz kelimeler barındırmamaktadırlar. Bununla birlikte bazı yönergelerde birkaç problemin olduğundan söz edilebilir.

Bunlardan ilki, söz varlığı bölümündeki C alıştırmasında yer alır. Yönergede “Daha sonra bu ifadeleri cümle içerisinde kullanınız.” ifadesi bulunur. Etkinlikte kelimeler ve anlamlarının eşleştirilmesi istenmektedir. Sonrasında ise bu kelimelerin cümle içerisinde kullanılmasını ifade eden bir yönerge yer almaktadır. Bu yönerge çok açık bir ifadeye sahip değildir. Öğrencilerin kelimeleri cümle içerisinde nasıl kullanacakları daha açık anlatılmalıdır. Yazacaklar mı, yoksa sözlü olarak mı cümle içerisinde kullanacaklar belli değildir. Eğer yazacaklarsa etkinlik sayfasında öğrencilerin cümleleri yazabilmeleri için bir alan bırakılmalıdır. Sözlü olarak ifade etmenin ise geri dönüt alma açısından sorunları olacaktır. Öğrenciler hikâyeyi evde kendi başlarına okuyup etkinlikleri yaptıklarında ifadeleri sözlü olarak cümle içerisinde kullanamazlar. Kullansalar bile dönüt almaları mümkün değildir. Bu sebeple etkinlikte istenen şeyin daha açık olarak ifade edilmesi ve etkinliğin ona göre düzenlenmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi” başlıklı bu tezde, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan *Anadolu Hikâyeleri* serisi ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi incelenmiştir. A1’den C1’ye kadar her bir seviyeye yönelik yetişkin hedef kitle için yazılmış bu kitapların incelendiği tezde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizinden elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Kitapların incelenmesine geçilmeden önce kuramsal çerçeve aşamasında, yabancı dil öğreniminde yardımcı okuma kitaplarının önemini vurgulamak ve dil öğrenim sürecindeki rolünü gösterme amacı güdülmüştür. Araştırmanın bu kısmında öncelikle okuma becerisi hakkında bilgiler verilmiş, okuduğunu anlama becerisinin üzerinde durulmuştur. Sonra, yoğun ve yaygın okumadan bahsedilmiş ve bu iki okuma modelinin dil öğrenim sürecindeki rollerinden, faydalarından bahsedilmiştir. Daha sonra ise yaygın okuma modeline yoğunlaşmış ve bu okuma modeli kapsamında kullanılabilir materyaller hakkında bilgi verilmiştir. Bu bağlamda, yaygın okuma modeli için en gerekli olan seviyelendirilmiş yardımcı okuma kitaplarının yabancı dilde yaygın okuma yapma ve anlaşılır girdi sağlayarak okuma becerisine nasıl katkı sağladığı hakkında açıklamalar yapılmıştır. Kuramsal çerçeve bölümünün sonunda ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yetişkin öğrencilerin internet üzerinden ulaşabilecekleri yardımcı okuma kitaplarının listesi verilmiştir. Ayrıca araştırmanın konusu olan *Anadolu Hikâyeleri* serisi ve *Dede Korkut Hikâyeleri* serileri hakkında kısaca bilgilendirme yapılmıştır. Ek olarak, bu serileri yayımlayan Yunus Emre Enstitüsünün de üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın kapsamında incelenen *Anadolu Hikâyeleri* serisi; *Bayramlık*, *Bir Bardak Çay*, *Kırmızı Ayakkabılar*, *Lâleye Sor* ve *Yılkı* olmak üzere toplam beş kitaptan oluşmaktadır. *Dede Korkut Hikâyeleri* serisi ise *Bamsı Beyrek*, *Dirse Han Oğlu Boğaç Han*, *Uşun Koca Oğlu Seğrek*, *Deli Dumrul*, *Begil Oğlu Emren*, *Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi* ve *Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han’a İsyanı* şeklinde toplam yedi kitaptan meydana gelmektedir. İlgili hikâyeler; konu, dilbilgisi, görseller, etkinlikler ve etkinlik yönergeleri kategorilerinde incelenmişlerdir. Dilbilgisi kategorisi yalnızca A1-A2 seviyesine göre hazırlanmış olan *Anadolu Hikâyeleri* serisi için uygulanmıştır. *Dede Korkut Hikâyeleri* seviyesi B1-C1 seviyeleri için yazıldıkları dilbilgisi kategorisinde

incelemeye alınmamışlardır. Eserler eşik düzeyin üzerinde bir seviyeye sahiptirler. Bu nedenle bu hikâyeleri okuyan öğrenciler için dilbilgisi yapılarının çok kritik bir öneme sahip olmadığı düşünülmüştür. Ancak başlangıç seviyesinde olanlar için daha kritik bir noktaya sahiptirler.

Araştırmada, her hikâye ayrı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Her hikâye incelemesinin altında oluşturulan beş kategoriye özel başlıklar yer almaktadır. Sonuç bölümünde ise bulgular bir arada değerlendirilip yorumlanacaktır.

Hikâye incelemelerinde ilk bakılan unsur konu olmuştur. *Anadolu Hikâyeleri* serisinde işlenen konuların daha gündelik yaşama yönelik oldukları göze çarpmaktadır. *Bayramlık* hikâyesinde, bir çocuğun bayram gününde yaşadıkları anlatılır. Aslında bu çerçevede Türk bayram geleneğinin bazı rutinlerinin hikâyenin ana odak noktasını oluşturduğu görülür. Bayramlaşma, bayram namazına gitme, mezarlık ziyareti ve mezar sulama bu hikâyedeki rutin geleneklerin bazılarıdır. *Bir Bardak Çay* adlı hikâyede, Karadeniz’de çay toplayan bir kişinin bir günü anlatılır ve bu çerçevede Türk kültüründe çayın önemi hikâyenin odak noktasını oluşturur. *Kırmızı Ayakkabılar*’da, Bursa gezisi yapan iki arkadaş anlatılır. Hikâyede bu iki karakter Bursa’nın önemli noktalarını ziyaret eder. Bu hikâyenin amacının, Bursa’yı tanıtmak olduğu izlenimi uyandırmaktadır. *Lâleye Sor* hikâyesinde, tarih sınavına çalışan iki öğrencinin, Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan lâleler hakkındaki tarihî bilgiler içeren sohbeti yer alır. *Yılkı* hikâyesinde ise küçük bir çocuğun at binme ve ata olan merakı çerçevesinde Türk kültüründeki atın önemi konu edinilir.

Yukarıda da görüldüğü üzere *Anadolu Hikâyeleri* serisi; kültür yoğunluğu yüksek olan, tema ve konu açısından ise gündelik hayatı konu edinen hikâyelerden oluşmaktadır. Çözülmesi gereken bir sorun (çözülmesi gereken bir suç, bulunması gereken bir hazine, kazanılması gereken bir sevgili) ve ilgi çekici kahramanalar, yaratıcı yazarlık kurslarının iki temel ilkesini oluşturur (Hill, 2001, s. 303). Bu açıdan hikâyelerin yetişkin hedef kitle için de yazılması da göz önüne alındığında, hedef kitlenin yeterince ilgisini çekebilecek düzeyde olmadıkları düşünülmektedir. Hikâyelerdeki konularda çözülmesi gereken herhangi bir sorun, yaşanan bir çatışma bulunmamaktadır. Bu unsurların bulunmaması yetişkin kitlenin merakını canlı tutamamasına sebep olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Claridge tarafından yapılan bir ankette öğrencilerin aşk, suç, aksiyon gibi temaları

okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (2011, s. 173). *Anadolu Hikâyeleri*'ndeki eserlerin hiçbiri ise bu temalarda yazılmamışlardır. Dolayısıyla tercih edilen türlerin dışında olmaları da öğrencilerin ilgilerini düşürebilecek bir etmendir. Bununla birlikte karakterlerin sıradan insanlar olması, okuyucuların kendilerini karakterle özdeşleştirememesine sebep olacaktır. Hikâyedeki kahramanlar gündelik olaylarla meşgul olurlar. Okumaktan keyif alınmadığında, o kitapta neyin sevilmediği sorusuna bazı katılımcılar “karakterle özdeşleşme yok” yanıtını vermişlerdir (Claridge, 2011, s. 124). Dolayısıyla hikâyelerdeki karakterlerin bazı problemleri çözmeleri, güçlü kişiliklere sahip olmaları, başlarından enteresan olaylar geçmesi önemlidir. *Anadolu Hikâyeleri* serisinde ise bunların olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak, yukarıda ifade edilen etmenler bir arada düşünüldüğünde setteki hikâyelerin konular ve içerik açısından yetişkin hedef kitlenin ilgisini çekebilecek, merakını yüksek tutabilecek bir yapıya sahip olmadığı düşünülmektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri serisinde işlenen konular ise hikâyelerin orijinallerinden bağımsız değildir. Türk kültürü için önemli bir yere sahip olan *Dede Korkut Hikâyeleri*, orijinalliğinden taviz verilmeyerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına entegre edilmiştir. İşlenen temalar; yiğitlik, kahramanlık, aşk, savaş gibi temalardır ve metnin merkezinde çözülmesi gereken bir sorun mutlaka vardır. Hikâyelerde yer alan karakterler güçlü şahsiyetlere sahiptirler ve başlarından geçen zorlu koşullarla başarılı şekilde mücadele etmektedirler. Tüm bu etmenler göz önüne alındığında, *Dede Korkut Hikâyelerinin* yetişkin hedef kitlenin ilgisini çekebileceği düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, bu hikâyeleri okurken kendilerini başkahramanla özdeşleştirebilirler; hikâyenin merkezinde yer alan probleme odaklanarak hikâyenin daha çok içine çekilebilirler. Özellikle *Anadolu Hikâyeleri* ise kıyaslandığında, *Dede Korkut Hikâyeleri* serisinin yetişkin hedef kitle için daha uygun içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelemelerde ikinci olarak bakılan kategori dilbilgisi olmuştur. Bu kategoride yalnızca A1-A2 seviyesinde olan *Anadolu Hikâyeleri* incelenmiştir. Eserlerde sadece dil yapıları incelenmiş ve seviyeye uygun olup olmadıkları; seviyenin üzerinde dil yapısı barındırıp barındırmadıklarına bakılmıştır. Bu bağlamda; hâl ekleri, görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman, şimdiki zaman, emir-istek kipi, isim tamlamaları, iyelik eki, çokluk eki, yeterlilik fiili, -dır eki, -dan sonra, -dan önce, -dan

*beri, -a kadar, bağlaç olan -de, -a göre, -a doğru -dan daha yapısı, soru ekleri (mI), -ca eki, -lık eki, -daki, -mak iste kalıbı, meslek ismi yapan -cı eki, -la (ile) eki, sıfat yapan -ki, -lı eki, -mak için kalıbı, sıra sayıları, -cık küçültme eki, -dan biri yapısı, -dıktan sonra, -madan, -madan önce hikâyelerde bulunan ve her hikâyenin temelini oluşturan yapılar oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu yapılar Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki düzeylere göre dil yapıları listesinden kontrol edilmişlerdir. Kontrol sonucunda hikâyelerin dil yapılarının A1-A2 seviyesine genel olarak uygun olduğu görülmüştür. Ancak hikâyelerde bazı dil yapılarının seviyenin üzerinde olduğu da fark edilmiştir. *Bir Bardak Çay*'da isim fiil, sıfat fiil, edilgen yapı, birleşik zaman; *Kırmızı Ayakkabılar*'da isim fiil; *Lâleye Sor*'da birleşik zaman, edilgen fiil, isim fiil ve sıfat fiil; *Yılıkı*'da isim fiil, ettirgen fiil; *Bayramlık* hikâyesinde ise isim fiil, seviyenin üzerinde bulunan dil yapılarıdır.*

Hikâyelerin görselleri, incelenen üçüncü kategori olmuştur. *Anadolu Hikâyeleri* serisinin görsellerinin konumlandırıldığı yere bakıldığında, büyük bir çoğunlukla sol olduğu görülmüştür. Kitaplarda, görsellerin bulunduğu sayfa önemlidir. Çünkü uluslararası standartlara göre kitaplardaki görsellerin metnin soluna ya da üstünde kullanılması gerektiği; metnin sağına veya altına konumlandırılan görsellerin öğrencilerin tahmin yeteneğini düşüreceği ifade edilmektedir gerekmektedir (Gün ve Şimşek, 2017, s. 506). Dolayısıyla *Anadolu Hikâyeleri*'nin görsellerinin çoğunlukla solda konumlanması biçim açısından doğru bir tercih olmuştur. Bazı görseller ise metnin sağında kullanılmıştır.

Görsellerin metinde anlatılanlarla uyumluluğu ise yüksektir. Çoğu görsel, metinde anlatılan kritik bir sahneyi canlandırmaktadır. Görseller, yazıda anlatılanları yeterince yansıtabilmiştir. Görsellerin ve yazının birbiriyle örtüşmesi, görsellerin yazıda anlatılanı destekleyici bir niteliğe sahip olması, öğrencilerin metni anlamalarına büyük bir katkı sağlayacaktır. Bu açıdan düşünüldüğünde görsellerin fonksiyonelliğinin bulunduğu, yalnızca estetik amaçlı bir kullanım tercih edilmediği görülmektedir. Az da olsa bazı görsellerin ise metinle yeterince örtüşmediği veya metni anlamaya katkı sağlayıcı niteliğe sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tarz görsellere ise alternatif görsel önerileri getirilmiştir.

Renk açısından değerlendirildiğinde, görsellerde çoğunlukla farklı renklerin tercih edildiği görülmüştür. Renk tercih skalasının da geniş olması da hikâyeleri göze hitap eden bir hâle büründürmüş, tekdüzelikten kurtarmıştır.

Kültürel açıdan yoğun bir yapıya sahip olan bu eserlerde görsellerde resmedilen karakterlerin kıyafetlerin de Türk kültürünü yansıttığı düşünülmektedir. Karakterler, gündelik hayatta sokağa çıkıldığında karşılaşılabilecek kıyafetlerle resmedilmişlerdir. Bununla birlikte *Bir Bardak Çay* hikâyesinde Karadeniz yöresine ait kıyafetin kullanılması da yöresellikle çelişkiye düşülmeden resmedilmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde görsellerin gerçeklikle bağdaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Görseller aynı zamanda birbiri içerisinde de tutarlıdır. Bir sayfada resmedilen karakterler sonraki sayfalarda da aynı tarzda, aynı kıyafetlerle resmedilmişlerdir.

Dede Korkut Hikâyeleri serisinin görselliği ise *Anadolu Hikâyeleri* serisinin görselliğinden oldukça farklıdır. Yukarıda da ifade edildiği üzere *Anadolu Hikâyeleri* serisinde görseller kitaptaki bir sahneyi canlandıran görsellerdir ve çoğunlukla anlamaya katkı sağlayan bir niteliğe sahiptirler. Ancak *Dede Korkut Hikâyeleri* serisinde yer alan görsellerin büyük bir kısmı, metinde anlatılan herhangi bir sahneyi canlandırma amacıyla değildir. Yalnızca metne geçilmeden önce, iki sayfaya yayılmış vaziyette bulunan görseller, hikâyedeki bir sahneyi canlandıran görsellerdir. Bu görseller gerek kalite gerekse renklendirme olarak oldukça başarılıdır. Kitabın kritik noktasını, hikâyenin ana odağında bulunan bir olayı okuyucuya göstermektedirler. Kitabın kapağıyla aynı olan bu görseller, hikâyeye geçilmeden önce kullanıldıkları için okuyucunun merak duygusunu artırabilecek niteliktedirler. Bununla birlikte okuyucunun hikâyede yaşanacak olayları tahmin etmesine olanak da tanıyan görsellerdir. Resmedilmiş karakterlerin kıyafetleri ise hem birbirleriyle hem de gerçeklikle tutarlıdır. Hikâyedeki karakterler genellikle savaş kıyafetleriyle resmedilmişlerdir ve birbiriyle benzer tarzdalardır. Tek bir döneme ait olan bu eserlerde karakterler sürekli farklı kıyafetlerle resmedilseler gerçeklikten kopuk olabilirdi. Ayrıca o dönemde alplerin giydiği savaş kıyafetlerinin de resmedilenler gibi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla resimler gerçek Türk kültürü ile de örtüşmektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri 'nin geri kalan görselleri ise fonksiyonellik ve estetiklik açısından yeterli görülmemektedir. Bütün resimlerin siyah beyaz olması, kitaba estetik açıdan

negatif etki etmiştir. İlk görseller gibi renkli olmaları estetik açıdan daha faydalı olabilirdi. Bir önceki paragrafta da ifade edildiği gibi, bu görsellerin herhangi bir şekilde sahne canlandırma amacı yoktur. Buradaki hikâyelerin her birinde mutlaka birkaç tanesi bulunan görseller; at, kılıç ve kın, ok ve yay, otağ, kopuz, mızrak ve kayadır. Bu görsellerin kullanılmasında herhangi bir sistematik düzen olmadığı düşünülmektedir. Hikâyede anlatılan bir sahneyi de canlandırmadıkları için öğrencilerin hikâyeyi anlamlarına ekstra katkı sağlayamayacakları düşünülmektedir. Yalnızca, otağ görselinin hikâyelerde yer alan “otağ” ifadesini canlandırarak kelime öğretme amacıyla kullanıldığı düşünülmektedir. Diğer görsellerin kelime öğretme amaçlarının da bulunmadığı ifade edilebilir. Sistematik şekilde kullanılan tek görsel kopuzdur. Her kitapta, Dede Korkut’un gelip şiir okuduğu bölüme geçilirken kullanılmıştır.

Kitaplarda hikâyenin bitiminde yer alan etkinlikler ise incelenen diğer bir kategori olmuştur. *Anadolu Hikâyeler* serisinin etkinlik bölümünde sırasıyla; kelime, anlama, dilbilgisi, yazma ve konuşma bölümleri bulunmaktadır. Dinleme becerisine yönelik herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Her kitapta sıralama bu şekildedir. Bölümlerdeki etkinlik sayıları ise değişkenlik göstermektedir. Seride en çok etkinlik bulunan bölüm, anlama bölümüdür. Anlama bölümündeki etkinlikler sayısı 5-7 arasında değişkenlik göstermektedir. Anlama bölümünden sonra en çok etkinlik yer alan bölüm ise kelime ve yazma bölümleridir. Bu bölümlerde standart olarak her kitapta üç etkinliğe yer verilmiştir. Yalnızca *Bir Bardak Çay* hikâyesinin yazma bölümünde iki etkinlik vardır. Kelime bölümündeki etkinliklerin türleri; boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve kelime avıdır. Hikâyelerin yazma bölümünde ise verilen kelimelerle cümle kurulan etkinlik, açık uçlu soru ve yaratıcı yazma türünde paragraf tamamlama soruları bulunmaktadır. Etkinlik türleri arasında en çok tercih edilen ise çoktan seçmeli türü olmuştur. Bu türde her kitapta en az üç etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Sonrasında ise boşluk doldurma sorularının en çok tercih edilmiştir. Bu türde her kitapta en az iki etkinlik kullanılmıştır. Sıralama ve doğru-yanlış türünde de her kitaba birer çalışma vardır. Konuşma bölümünde ise bir etkinlik vardır ve o etkinlikte iki veya üç soru sorulmuştur. Bu soruların ise öğrenciler tarafından tek başlarına cevaplanması mümkün değildir. Yalnızca sınıf ortamında interaktif şekilde ve öğreticiden dönüt alabileceği şartlarda uygulanabilir.

	Söz Varlığı	Anlama	Dilbilgisi	Yazma	Konuşma
Bayramlık	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Kelime avı	5 Etkinlik 1.Eşleştirme 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli (cloze test)	3 Etkinlik 1.Verilen kelimeyle cümle kurma. 2.Açık uçlu 3. Açık uçlu	1 Etkinlik, 3 Soru
Bir Bardak Çay	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Kelime avı	5 etkinlik 1.Eşleştirme 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Çoktan seçmeli(cloze test)	2 Etkinlik 1.Verilen kelimeyle cümle kurma 2.Açık uçlu	1 Etkinlik, 2 Soru
Kırmızı Ayakkabılar	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Kelime avı	6 Etkinlik 1.Eşleştirme 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli 6.Çoktan seçmeli	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Çoktan seçmeli	3 Etkinlik 1.Verilen kelimeyle cümle kurma 2.Açık uçlu 3.Açık uçlu	1 Etkinlik, 2 Soru
Lâleye Sor	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Kelime avı	7 Etkinlik 1.Eşleştirme 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli 6.Çoktan seçmeli 7.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli (cloze test)	3 Etkinlik 1.Verilen ifadeyle cümle kurma 2.Açık uçlu 3.Açık uçlu	1 Etkinlik, 2 Soru
Yılkı	3 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Kelime avı	6 Etkinlik 1.Eşleştirme 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli 6.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli(cloze test değil)	3 Etkinlik 1.Verilen kelimeyle cümle kurma. 2.Açık uçlu 3.Açık uçlu	1 Etkinlik, 3 Soru

Tablo 2: *Anadolu Hikâyeleri* etkinlik düzeni

Etkinliklerde birtakım hataların olduğu görülmüştür. Bazı etkinliklerde yer alan soruların etkinliğin temasıyla örtüşmediği düşünülmektedir. Bu tarz hatalar genellikle dilbilgisi bölümünün cloze test kısmındadır. Buradaki bazı sorularda, şıklarda farklı kelimeler aynı dil yapılarıyla kullanılarak sorulmuşlardır. Halbuki aynı kelimelerin farklı yapılarla sorulması dilbilgisi çalıştırma açısından daha doğru olacaktır. Yapının aynı kalıp kelimenin her şıkta değişmesi dilbilgisi değil kelime çalıştıran bir aktivite niteliğindedir.

Öğrencilerin dilbilgisi yapıları arasındaki farkı ayırt etmeleri gerekirken kelimelerin anlamlarını bulmaları gerekir. Bu da öğrenciye dilbilgisi değil kelime çalıştırmış olur. Etkinliklerdeki bir diğer hata anlama bölümü E kısmında mevcuttur. Serinin her kitabında bu hata vardır. Buradaki sorularda öğrencilere bir kelime verilir ve kelimenin anlamının veya eş anlamının şıklardan bulunması istenir. Anlama bölümünde, metni anlamaya yönelik soruların bulunması gerekir. Ancak E etkinliği metni anlamaya yönelik bir etkinlik değildir; öğrencilere kelime çalıştıran bir alıştırmadır. Bu nedenle anlama bölümüne uygun bir aktivite olmadığı düşünülmektedir. E alıştırmaları ancak kelime bölümü altında kullanılabilir.

Dede Korkut Hikâyeleri serisinin etkinliklerine bakıldığında tıpkı *Anadolu Hikâyeleri* serisinde olduğu gibi bir düzenden bahsedilebilir. Etkinlikler sırasıyla; kelime, anlama, dilbilgisi, konuşma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. Bu seride de dinleme becerisine yönelik bir bölüm yoktur. Her bölümdeki etkinlik sayısı birbirinden farklıdır. Kelime bölümünde dört, anlama bölümünde beş, dilbilgisi bölümünde iki, konuşma ve yazma bölümlerinde ise bir veya ikişer soru yer almaktadır. Etkinlik türleri arasında çoktan seçmeli türü en çok tercih edilen etkinlik olmuştur. Her kitapta üçer adet çoktan seçmeli sorusu bulunur. İkinci sırada ise eşleştirme türü bulunmaktadır. Her kitapta ikişer tane eşleştirme alışırması kullanılmıştır. Kitaplarda yer alan diğer etkinlik türleri; kelime avı, açık uçlu, doğru-yanlış, sıralamadır. Dolayısıyla etkinlik çeşitliliği olarak hem *Dede Korkut* serisinin hem de *Anadolu Hikâyeleri* serisinin oldukça zengin ve çeşitli olduğunu söylemek mümkündür.

	Söz varlığı	Anlama	Dilbilgisi	Yazma	Konuşma
Delî Dumrul	4 etkinlik 1.Boşluk doldurma (3-3) 2.Çoktan seçmeli 3.Eşleştirme (deyim-anlam) 4.Kelime avı	5 Etkinlik 1.eşleştirme 2. Açık uçlu soru 3.D-Y 4. Sıralaması 5.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Yanlış kelimeyi çizme 2.Cloze test (çoktan seçmeli)	1 Soru (açık uçlu)	2 Soru
Dirse Han Oğlu Boğaç Han	4 Etkinlik 1.Boşluk doldurma (4-3) 2.Çoktan seçmeli 3.Eşleştirme (deyim-anlam) 4.Kelime avı	5 Etkinlik 1.Eşleştirme (kişi-özellik) 2. Açık uçlu iki soru 3.D-Y 4.Sıralama (olay) 5.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Yanlış kelimeyi çizme 2.Cloze test (çoktan seçmeli)	2 Soru (açık uçlu)	3 soru
Dış Oğuz Beylerinin Kazan Han'a İsyanı	4 Etkinlik 1.Boşluk doldurma (4-3) 2.Çoktan seçmeli 3.Eşleştirme (deyim-anlam) 4.Kelime avı	5 Etkinlik 1.Eşleştirme (5-5) (karakter-özellik) 2.Açık uçlu üç soru 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli (3 soru)	2 Etkinlik 1.Yanlış dilbilgisiyle yazılan kelimeyi çizme 2.Cloze test (çoktan seçmeli)	1 Soru (açık uçlu)	2 Soru
Begil Oğlu Emren	4 etkinlik 1.Boşluk doldurma (3-3) 2.Çoktan seçmeli (3 soru) 3.Eşleştirme (5-5) 4.Kelime avı	5 etkinlik 1.Eşleştirme (karakter-özellik) (4-4) 2. Açık uçlu 3.D – Y 4.Sıralama (olay) 5.Çoktan seçmeli	2 etkinlik 1.Yanlış kelimeyi çizme 2.Cloze test (çoktan seçmeli)	1 soru (açık uçlu)	2 soru
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi	4 Etkinlik 1.Boşluk doldurma (5-4) 2.Çoktan seçmeli (3soru) 3.Eşleştirme 4.Kelime avı	5 Etkinlik 1.Eşleştirme (3-3) 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Yanlış kelimeyi çizme 2.Cloze test (çoktan seçmeli)	1 Soru (açık uçlu)	2 Soru
Uşun Koca Oğlu Seğrek	4 Etkinlik 1.Boşluk doldurma (5-4) 2.Çoktan seçmeli 3.Eşleştirme 4.Kelime avı	5 Etkinlik 1.Eşleştirme 2.Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik var 1.Yanlış kelimeyi çizme 2.Cloze test (çoktan seçmeli)	1 soru (açık uçlu)	1 soru
Bamsı Beyrek	4 Etkinlik 1.Boşluk doldurma 2.Çoktan seçmeli 3.Eşleştirme 4.Kelime avı	5 Etkinlik 1.Eşleştirme 2. Açık uçlu 3.D-Y 4.Sıralama 5.Çoktan seçmeli	2 Etkinlik 1.Yanlış kelimeyi çizme 2. Cloze test (çoktan seçmeli)	1 soru (açık uçlu)	2 soru

Tablo 3: Dede Korkut Hikâyeleri etkinlik düzeni

Anadolu Hikâyeleri serisinin anlama bölümü E etkinliğine benzer hatalar *Dede Korkut Hikâyeleri* serisinin anlama bölümü E etkinliğinde de mevcuttur. Bu sorularda öğrencilere birtakım kelimeler verilmiştir ve bu kelimelerin metinde geçen anlamının şıklardan bulunması istenmiştir. Bu tarz bir soru okuduğunu anlamaya yönelik çalışma değildir, daha ziyade kelime çalışmasıdır. Ayrıca kelimenin metinde geçen anlamının sorulması öğrenci için dikkat dağıtıcı, konsantrasyon bozucu bir etkiye sahiptir. Çünkü öğrenci bulunduğu sayfadan ayrılıp metne geri dönerek ilgili ifadenin geçtiği yeri bulmalıdır. Bulduktan sonra soruya geri dönüp cevaplamalıdır. Bu da öğrencinin işini gereksiz yere zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bu etkinlik anlama bölümüne uygun değildir.

Bir başka hata boşluk doldurma çalışmalarında bulunmaktadır. Bazı kitaplarda boşluk doldurma etkinliğinde verilen kelimeler ile boşluk sayısı birbirine eşitken bazılarında eşit değildir. Örneğin bazı kitaplarda üç boşluk için dört kelime verilirken bazılarında üç boşluk için üç kelime verilmiştir. Dolayısıyla kitapların bu açıdan kendi aralarında tutarsız oldukları söylenebilir. Bu tarz boşluk doldurma çalışmalarında öğrencilerin şans faktörünü azaltmak için boşluk sayısından bir veya iki tane fazla kelime vermek gerekir. Bu yüzden eşit sayıda boşluk ve kelime olmayan etkinliklerde doğru bir tutum sergilendiği düşünülmektedir. Aynı durum, *Anadolu Hikâyeleri* için de geçerlidir. Orada ise her boşluk doldurma alıştırmasında eşitlik söz konusudur. Yine aynı durum her iki serinin eşleştirme etkinliklerinde de mevcuttur. Eşleştirme etkinliklerinde de eşleştirilmesi gereken unsurların birbirinden sayıca farklı olması gerekmektedir.

Her iki hikâye serisinin etkinlikleri taksonomik açıdan incelendiğinde ise çoğunlukla anlama basamağına yönelik etkinliklerin hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz varlığı bölümlerinde yer alan boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve kelime avı etkinlikleri; anlama bölümlerinde bulunan eşleştirme, açık uçlu yazma, kelime anlamı buldurmaya yönelik çoktan seçmeli etkinlikler; dilbilgisi bölümündeki çoktan seçmeli cloze test alıştırmaları; yazma bölümündeki verilen kelimelerle cümle kurma etkinlikleri anlama basamağına yer alan etkinliklerdir. Doğru – yanlış etkinliği hatırlama, sıralama etkinlikleri analiz, dilbilgisi alıştırmaları uygulama, yazma bölümündeki metin tamamlama yaratma, yazma bölümündeki “en çok beğenilen olayın anlatılması” soruları değerlendirme, konuşma bölümündeki sorular ise analiz ve değerlendirme basamaklarında yer almaktadırlar.

Araştırmada incelenen son kategori ise etkinliklerin yönergeleridir. Yönergeler öncelikle kip açısından incelenmiştir. Her iki seride de yönergeler arasında kip açısından tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Yönergeler çoğunlukla emir kipiyle yazılmıştır. Nadiren istek kipi kullanılmıştır.

Yönergeler çoğunlukla etkinlikte yapılması istenen eylemi iyi bir şekilde açıklamaktadır. Öğrencileri gereksiz yapılarla, karmaşık ve uzun cümlelerle boğmamaktadır. Bununla birlikte bazı yönergeler ile etkinlikte yapılması gereken eylemin uyuşmadığı göze çarpmaktadır. Bunlardan biri her iki serinin de kelime bölümü B alıştırmasında yer almaktadır. Etkinlik çoktan seçmeli türündedir. Dolayısıyla etkinlikte yapılması gereken şey doğru cevabın şıklardan seçilmesi eylemidir. Ancak yönergelerde yer alan ifade “yerleştiriniz”dir. Yani, şıklardaki kelimelerin boşluklara yerleştirilmesi isteniyor gibi bir anlam mevcuttur. Ancak çoktan seçmeli bir soruda doğru şıkkın işaretlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle yönergenin hatalı olduğu düşünülmektedir. Diğer çoktan seçmeli etkinliklere bakıldığında yönergelerinde “seçiniz”, “işaretleyiniz” gibi ifadelerin yer aldığını görmek mümkündür. Yani çoktan seçmeli bir etkinlik için doğru ifadeler kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak çoktan seçmeli etkinlikleri kendi aralarında kıyaslayınca bile yönergelerin tutarsız olduğu görülecektir. Ayrıca, “yerleştiriniz” ifadesinin boşluk doldurma etkinliklerinde kullanıldığı da görülmektedir. İki farklı tür için aynı ifadenin kullanılması da bir çelişki oluşturmaktadır. Boşluk doldurma türü için “yerleştiriniz” yönergesi doğrudur çünkü boşluklara uygun kelimelerin yazılması beklenmektedir. Ancak çoktan seçmeli için bunu kullanmanın doğru olmadığı düşünülmektedir.

Bir başka uyumsuzluk *Anadolu Hikâyeleri* serisindeki anlama bölümünde yer alan doğru-yanlış etkinliğinde tespit edilmiştir. Etkinlikte verilen cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazılacaktır. Ancak yönergede “işaretleyiniz” ifadesi kullanılmıştır. Burada yapılması gereken eylem işaretleme değil, yazmadır. İşaretleme fiili çoktan seçmeli tür için daha makuldür. Nitekim diğer çoktan seçmelilerde “işaretleyiniz” ifadesi kullanılmıştır. İki farklı tür için aynı yönergeyi kullanmak çelişkilidir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Yetişkin hedef kitle için yeterince ilgi çekici, merak uyandırıcı içeriğe sahip olmadığı düşünülen *Anadolu Hikâyeleri* serisinin konularında güncellemeler yapılmalıdır. Hikâyelerde daha merak uyandırıcı konular işlenmeli; aşk, suç, aksiyon gibi yetişkinler için daha cezbedici konulara yer verilmelidir. Bununla hikâyeler, odak noktasında çözülmesi gereken sorunun olduğu yapıya büründürülmelidir. Öğrencilerin karakterlerle kendilerini özdeşleştirebilmeleri için de karakterlerin yetişkin olması ve hikâyenin temelinde yer alan sorunu çözebilmesi için bazı cesaret gerektiren eylemlerde bulunmaları gerekir.
- Dilbilgisi başlığı altında incelenen *Anadolu Hikâyeleri* serisi büyük oranda seviyeye uygun yapılar içermektedir. Ancak A1-A2 seviyesinin üzerinde olan yapıların olduğu da görülmüştür. Bu yapılar Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında yer alan seviyelere göre dil yapıları listesi baz alınarak seviyeye uygun olarak değiştirilmelidir.
- Görseller kategorisinde *Anadolu Hikâyeleri*'nin görselleri estetik açıdan geliştirilmelidir. Çizimler daha net, daha gerçekçi olmalıdır. Bununla beraber bazı görseller hikâyede anlatılanı daha iyi yansıtacak; hikâyenin anlaşılmasına daha çok katkı sağlayacak şekilde güncellenmelidir.
- *Dede Korkut Hikâyeleri* serisinin görsellerine bakıldığında fonksiyonellik açısından yetersiz oldukları görülmüştür. Yalnızca kitaplardaki ilk görseller kitaptaki bir sahneyi canlandırmaktadır ve bu nedenle yararlı olabileceği düşünülmektedir. Kitaplarda yer alan diğer görsellerde ise herhangi bir sahne canlandırılmamıştır. Bu nedenle serideki hikâyelere daha fazla olay canlandırması içeren görsel eklenmelidir. Aynı zamanda bu kitaplardaki görseller siyah beyaz renklere sahiptirler. Yeni oluşturulacak görseller renkli olmalıdırlar.
- Her iki kitaptaki görseller arasında bazılarının sağ sayfada konumlandırıldığı görülmüştür. Bu görseller sol sayfada konumlanmış şekilde olmalıdırlar.
- Her iki setteki etkinliklere bakıldığında mevcut bir düzenden söz etmek mümkündür. Ancak bazı etkinliklerin bölüm başlığındaki beceriyle örtüşmediği görülmüştür. Bu etkinlikler uygun becerinin olduğu bölümlere konumlandırılmalıdırlar.

- Etkinliklerin bazı sorularında yanlış beceriler çalıştırılmaktadır. Örneğin çoğu dilbilgisi alıştırmasının birkaç sorusunda kelime çalıştırılmıştır. Bu tarz sorular etkinliğe uygun olacak şekilde düzenlenmelidirler.
- Bazı boşluk doldurma sorularında, boşluk ve kelime sayısı birbirine denktir. Bazılarında ise boşluk ve kelime sayısı birbirinden fazladır. Öğrencilerin şans faktörlerini azaltmak için kelime sayısının boşluk sayısından bir veya iki fazla olması gerekir. Bu nedenle, bu iki unsurun eşit olduğu sorular kelime sayısı fazla olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Etkinlik yönergelerine bakıldığında her iki sette de bazı yönergeler ile etkinlikte yapılması gereken eylem birbiriyle uyuşmamaktadır. Bu tarz bir durum öğrencide kafa karışıklığına sebebiyet verebilir. Bu nedenle etkinlik yönergeleri ve etkinlikteki yapılması gereken eylem örtüşecek şekilde yönergeler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, E. R. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 208-218.
- Aitchison, J. (2008). *The Articulate Mammal: An Introduction to Psycholinguistics*. London: Routledge.
- Albay, M. (2017). The Benefits of Graded Reading. *International Journal of Social Sciences ve Educational Studies*, 3(4), 177-180.
- Alderson, J. C. (2005). *Assessing Reading*. London: Cambridge University Press.
- Altunkaya, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki* [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Altunkaya, H., ve Erdem, İ. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ateek, M. (2021). Extensive Reading in an EFL Classroom: Impact and Learners' Perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 109-131.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bamford, J., ve Day, R. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2).
- Başar, U., ve İnal, E. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi C1 Düzeyi Hikâye Setinin Çeşitli Ölçütler Açısından İncelenmesi. *Sonbahar Özel Sayı*, 77-92.
- Başkan, A., ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlama Becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55.
- Bell, T. (2001). Extensive Reading. *The Reading Matrix*, 1(1).

- Berardo, S. A. (2006). The Use Of Authentic Materials In The Teaching of Reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Bransford, J. D., ve Johnson, M. K. (1972). Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 717-726.
- Carbon, C.-C., ve Albrecht, S. (2012). Bartlett's Schema Theory: The Unreplicated "portrait d'homme" Series from 1932. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(11), 2258-2270.
- Carrell, P. L. (1983). Three Components of Background Knowledge in Reading Comprehension. *Language Learning*, 33(2), 183-203.
- Carrell, P. L., ve Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553.
- Claridge, G. M. H. (2011). *What Makes a Good Graded Reader: Engaging With Graded Readers in the Context of Extensive Reading in L2*. [Doctoral]. Victoria University of Wellington.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of First and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. İçinde E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children*. London: Cambridge University Press.
- Çangal, Ö. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 198-211.
- Davis, C. (1995). Extensive Reading: An expensive extravagance?. *ELT Journal*, 4(49), 329-336.
- Day, R. R. (2018). Extensive Reading. İçinde J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. USA: Wiley.
- Day, R. R., ve Bamford, J. (2000). Reaching Reluctant Readers. *University of Hawaii* 2(18), 85-98.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Durmuş, M. (2013a). On The Authentic And Modified Input In The Second/Foreign Language Teaching. *Journal of Turkish Studies*, 8(1), 1291-1306.
- Durmuş, M. (2013b). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elley, W. B., ve Mangubhai, F. (1983). The Impact of Reading on Second Language Learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67.
- Ellis, R. (1997). The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.
- Goodman, K. (1988). The reading process. İçinde P. L. Carrell, J. Devine, ve D. E. Eskey (Ed.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (1. bs, ss. 11-21). London: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. London: Cambridge University Press.
- Grabe, W., ve Stoller, F. L. (2011). *Teaching and Researching Reading*. Longman/Pearson.
- Gün, M., ve Şimşek, R. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretimi A1-A2 Hikâye Seti Örneği. *International Journal of Languages' Education*, 5(3), 502-517.
- Hafız, F. M., ve Tudor, I. (1989). Extensive Reading and the Development of Language Skills. *ELT Journal*, 43(1), 4-13.
- Hidayati, M., Renandya, W., ve Basthomi, Y. (2022). Extensive Reading Research: What Have We Learned and What Questions Remain? *Asian Journal of English Language Studies*, 10, 1-61.
- Hill, D. (2001). Survey. Graded Readers. *ELT Journal*, 55(3), 300-324.
- Hill, D. R. (2006). Graded Readers in English. *ELT Journal*, 62(2), 184-204.
- Horst, M. (2005). Learning L2 Vocabulary Through Extensive Reading. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Hu, M., ve Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kocaman Gürata, E. (2022a). *Uluslararası Öğrencilere Türkçe Akademik Yazma Öğretiminde Kullanılan Ders Malzemelerinin Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kocaman Gürata, E. (2022b). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaygın Okuma Modelinin Kullanımına Yönelik Örnek Ders Malzemesi Geliştirilmesi. İçinde *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development: Reading and Language Learning. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. D., ve Terrell, T. D. (1993). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press, Regents/Prentice Hall.
- Mason, B., ve Krashen, S. (1997). Extensive Reading in English as a Foreign Language. *System*, 25(1), 91-102.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., ve Amiel-Tison, C. (1988). A Precursor of Language Acquisition in Young Infants. *Cognition*, 29(2), 143-178.
- Nassaji, H. (2002). Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: A Need for Alternative Perspectives. *Language Learning*, 52(2), 439-481.
- Nassaji, H. (2003). Higher-Level and Lower-Level Text Processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 87(2), 261-276.
- Nation, I. S. P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. London: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. London: Routledge.

- Nation, I. S. P., ve Waring, R. (2019). *Teaching Extensive Reading in Another Language*. London: Routledge.
- Nation, P., ve Ming-tzu, K. W. (1999). Graded Readers and Vocabulary. *Reading in a Foreign Language*. 12(2), 355-380.
- Ng, Q. R., Renandya, W. A., ve Chong, M. Y. C. (2019). Extensive Reading: Theory, Research and Implementation. *Teflin Journal - A Publication on the Teaching and Learning of English*, 30(2), 171.
- Nuttall, C. E. (2001). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- Oh, S. Y. (2001). Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: Simplification versus Elaboration. *TESOL Quarterly*, 35(1), 69-96.
- Perfetti, C. A., Landi, N., ve Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. İçinde *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Pigada, M., ve Schmitt, N. (2006). Vocabulary Acquisition From Extensive Reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Savaş, B. (2009). An Application of Extensive Reading to English for Academic Purposes Programs at Tertiary Level for Functional Academic Literacy: A Turkish case-study. *ASp.. la revue du GERAS*, 55, 65-84.
- şimşek, P. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Temel Materyaller: Okuma Metinleri ve Okuma Kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 211-225.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım A. ve şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU**

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA**

Tarih: 02/07/2024

Tez Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ferdi YAĞCI
Öğrenci No: N22133245
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Prof. Dr. Nurettin DEMİR

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 02/07/2024

Tez Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 128 sayfalık kısmına ilişkin, 01/07/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin 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.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ferdi YAĞCI
Öğrenci No: N22133245
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Prof. Dr. Nurettin DEMİR

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Hikâye Kitaplarının İncelenmesi

ORJİNALLİK RAPORU

% 3	% 3	% 2	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
2	www.rumelide.com İnternet Kaynağı	<% 1
3	dildergisi.aydin.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	İdil, Feriha Hande. "Matematik Öğretmenlerinin Denklem Kavramına İlişkin Öğretme Bilgilerinin İncelenmesi", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
7	Yaşar, Hanife. "Tarihi Açısından Dede Korkut'ta Türk Aile Yapısı", Ankara Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1