

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR YÖNTEM: YAPI İSKELESİ İLE HİKÂYE ANLATICILIĞI

### **BARIN Erol**

Dr., Uluslararası Kültür ve Dil Araştırmaları Derneği

Ankara/Türkiye

*e-mail*: erolbarin@gmail.com

### **DERELİ Bihter**

Öğr. Gör., İstanbul Bilgi Üniversitesi

İstanbul/Türkiye

*e-mail*: bihter.dereli@bilgi.edu.tr

**Öz:** Öğretici ile öğrenici arasındaki ilişki, eğitimdeki en önemli yapı taşıdır. Bu ilişkiyi düzenleyen model arayışları eğitimin temel meselelerinden biri olmuştur. Yapı iskelesi (scaffolding) yönteminin eğitim alanında kullanılması, öğrencinin belirlenen hedefe ulaşması için gerekli materyallerin düzenlenmesi, geliştirilmesi ve uygulanması açısından öğretmenin ve öğrencinin konularına yeni bir bakış açısı getirir. Bununla birlikte, dilbilimdeki gelişmeler ışığında bağlamsal öğrenmenin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmasıyla hikâye ve hikâye anlatıcılığı, yabancı dil öğretiminde etkili bir tür ve yöntem olarak yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada, “Dil öğretimi uygulamalarında kullanılan hikâye anlatıcılığı yöntemi ile eğitim alanında kullanılan yapı iskelesi yöntemi, yabancı dil öğretiminde bir arada kullanılabilir mi?” sorusundan yola çıkarak her iki yöntemin de birbirini besleyen hatta tamamlayan argümanları örneklerle ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Teorik bilgilerin ardından yöntemlerin birlikte kullanıldığı yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir uygulama örneği sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** hikâye anlatıcılığı; yapı iskelesi; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

**1. Giriş.** Yabancı dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler incelendiğinde, dilbilgisi-çeviri (geleneksel) yöntemi ile başlayan ilk dönemde edebî metinlerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. 1950’lerden itibaren yapısal dilbilimin ortaya çıkması ile birlikte, edebî metinlerin yerini işlevsellik, dolayısıyla gündelik yaşam dili ve diyaloglar almıştır (Güneş, 2011: 1). Yapısal dilbilimin etkisiyle ortaya çıkan doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, görsel-ışitsel yöntem, tüm fiziksel yöntem ve doğal yaklaşım gibi farklı yaklaşım ve yöntemlere bakıldığında da edebiyata pek fazla yer verilmediği görülür. Buna karşın, 60’lı yıllarda dilbilimin, dili iletişim yetisi çerçevesinde değerlendirmeye başlamasıyla iletişimsel yaklaşımın temelini oluşturan bir yönelim ortaya çıkar. Bu yönelimden doğan edimbilimde, dilin belirli bir bağlam içerisinde kullanılması öne çıkarılmış ve sözcük dağarcığının önemine işaret edilmiştir (Uslu, 2005: 1). Böylece edebî metinler, dilbilgisi-çeviri yönteminden farklı bir biçimde

ve amaçla yeniden gündeme gelmiştir. Bunun sebebi, edebî metinlerin öğrencilerin iletişimsel yetilerinin gelişmesi için gerekli bağlam ve sözcük dağarcığını doğal olarak içerdiğinin, eleştirel düşünceye imkân verdiğinin ve dilin estetiğini en iyi şekilde yansıttığının fark edilmesidir. Diğer bir deyişle, hedef dilin toplumsal ve kültürel kodlarının edebî metinlerde saklı olmasıdır.

Edebî metin türlerinden hikâyenin, doğasındaki birtakım özelliklerinden dolayı (kısalık, akıcılık, ilgi çekici bir olay, birkaç karakter, tek bir mekân vb.) yabancı dil öğretimi için oldukça işlevsel, kalıcı ve öğrenilen dilde düşünme becerisini geliştiren bir metin türü olduğu söylenebilir. Yabancı dil sınıflarında hikâyelerin, hikâye anlatıcılığı biçiminde kullanılması ve yapı iskelesi ile güçlendirilmesi sonucu ortaya çıkan dil öğretim modeli, öğrencilerin iletişimsel yetilerinin geliştirilmesi için etkili bir çalışma alanı sunar.

Bu çalışmada, iki yöntemden öncelikle hikâye anlatıcılığı yönteminin yabancı dil öğretiminde yerine değiştirilmiştir. Yapı iskelesinin temel özellikleri ve eğitim alanında kullanılma biçimi verilip, ardından yapı iskelesi yönteminin temel öğeleri üzerinden hikâye anlatıcılığının özellikleri ve çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu yöneme uygun bir uygulama örneği gösterilmiştir.

## 2. Hikâye Anlatıcılığı

Hikâye anlatıcılığı, dinlemeye istekli bir kitleye yüksek sesle bir hikâye, fıkra, masal okumak veya anlatmaktır. Hikâye anlatıcılığı, toplumumuzun yakından bildiği meddah geleneğinin bir benzeridir. Hatta en eski çağlardan beri sözlü geleneğin bir parçası olarak her zaman var olmuştur. Hikâye dinlemek, özellikle çocukların sevdiği ve defalarca yapmaktan sıkılmadıkları etkinliklerden biridir. Anadilde çok sevilen bu etkinlik, yabancı dil öğretimi açısından da sınıflarda gün geçtikçe daha fazla kullanılmaktadır.

Hikâye kitapları, çocuklara sadece dil öğretmekle kalmaz; çocukların içeriği anlama, gündelik hayatta problem çözme becerisi kazanma ve kendi ile özdeşleştirme gibi zihinsel, kültürel ve ruhsal olarak kazanımlar elde etmelerini de sağlar. Bununla birlikte, erken yaşta dil öğrenen çocuklar, verilen her türlü bilgiyi ileri yaşlara göre çok daha hızlı bir biçimde edinir ve kaydederler. Dolayısıyla ne kadar anlamlı, ilginç ve kolay anlaşılır bilgi ile donatılırlarsa o kadar çok bilgiyi özümserler (Gonzales, 2010: 105). Hikâye, çocuğun hem dil gelişiminde hem de zihinsel gelişiminde son derece önemli bir rol oynar. Dinlenen her hikâye kelime hazinesini geliştirdiği gibi hâyâl dünyasına da zenginlik katar (Temizyürek, 2003: 163).

Anadilde hikâye anlatılması, okunmasına göre daha etkileycidir. Buna karşın, yabancı dil öğretiminde kitaptaki resimlerin çocuğun hikâyeyi anlamasında önemli bir yeri olduğu yadsınamayacağı için hikâye kitabının anlatılmasından ziyade okunmasının faydalı olduğu görülmektedir (Ellis & Brewster, 2014: 25). Yabancı dil öğretiminde hikâye anlatıcılığı; kukla, kıyafet, eşya, mimik, ses, makyaj, müzik, dans, poster gibi öğelerle hikâyeyi resmedecek şekilde, çocuğun da hikâye okuma sürecine katıldığı, interaktif bir süreç içerisinde kitabın okunması olarak tanımlanabilir. Bir karakteri taklit

ederek, onun kılığına bürünerek anlatmak hikâyenin özümsemesini oldukça kolaylaştırır. Japonya’da yapılan bir çalışma, karaktere bürünerek yapılan hikâye anlatıcılığının Japon çocukların İngilizce öğrenmelerinde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, hikâyeyi dinlerken hedef dildeki farklı sesleri duyar. Telaffuz, tonlama ve vurgularından kelimelerin anlamlarını çıkarırlar. Örneğin, alçak ve yavaş tonlamalar korku ve üzüntü belirtirken, yüksek ve hızlı tonlamalar mutluluk, coşku ve neşeyi temsil eder (Uchiyama, 2011: 176). Dolayısıyla, hikâye anlatıcılığı, çocuğun da hikâyeye katılımı sağlanarak, interaktif bir biçimde uygulandığında öğrenmeyi kalıcı hâle getirir. Ayrıca çocukların, dil bilgisinin işlevlerini kelime ve anlama birleştiği bir bütün içinde görmesi, dilin tüm işlevlerinin yerine getirilebileceği bir alan sunar. Böylece algıları açık ve öğrenme becerisi olarak bütünsel algılamaya yatkın olan çocuklar, yabancı dil öğrenimindeki aşamaları daha hızlı geçebilir. Bu noktada hikâye anlatıcılığı, özellikle çocukların, dil yoluyla zihinsel bağımsızlığa doğru gelişmelerinin önünü açar.

Hikâye anlatıcılığı sadece yabancı dilin kavranmasına fayda sağlamaz, hikâyenin başlangıç materyali olarak kullanılıp hikâye öncesinde, hikâye sırasında ve hikâye sonrasında yapı iskelesi olarak adlandırılan destek çalışmaları ile birlikte başlı başına bir yabancı dil öğretim modeli oluşturur. Bu noktada öncelikle yapı iskelesi kavramının ne olduğuna ve eğitim alanında kullanım biçimine bakmak gerekir.

**3. Yapı İskelesi.** Kelime anlamı olarak “scaffold”, bir bina inşa edilirken binanın etrafına kurulan iskele demektir. Eğretilene yapılarak Wood, Bruner ve Ross (1976) tarafından bir öğretim modeli olarak geliştirilmiştir. Türkçede “yapı iskelesi” olarak adlandırılan bu öğretim modelinde öğretmen, ebeveyn veya öğretilecek konuya hâkim, deneyimli bir kişi, çocuk öğrenmeyi tam olarak içselleştirinceye kadar onun tek başına ayakları üstünde durabilmesi için gerekli yapı iskelesinin kurulmasını sağlar. Öğrenci ayakları üstünde durabildikten sonra da yavaşça yapı iskelesini veya desteği ortadan kaldırır (Hammond, 2001: 15; Yeniay, 2008: 17). Hem öğretmeni hem de öğrenciyi aktif kılan bu yöntem, öğrenciyi yıpratmadan potansiyelinin en üst seviyesine taşıyarak öğrencinin sınırlarını genişletmeyi amaçlar. Bu anlamda yapı iskelesi, öğrenciye pasif rol yükleyen klasik eğitimde görülen yardım ve destekten öte bir öğretim modelidir.

Öğretmen, öğrencinin konuyu anlamasına yardımcı olmanın ötesinde, öğrencinin kendi başına anlaması, yapması mümkün olmayan konu ve görevlerde; konuyu nasıl düşünebileceğini göstererek öğrencinin düşünme becerisini geliştirmeyi, öğrencinin göreve odaklanmasını sağlamayı ve görevi kendi başına yapabilecek şekilde tamamlamasını amaçlar (Hammond, 2001: 19). Öğrenci kendi başına bu seviyeye hiç gelemeyecek veya çok daha uzun bir süre sonra gelebilecekken öğretmenin bu vekâleten verdiği destekle, öğrenme sürecini daha kısa sürede ve etkili bir biçimde tamamlama imkânı bulur. Üstelik bu süreçte, öğretmen kadar öğrenci de aktif olarak sürecin içindedir ve anlayarak, öğrenerek yol alır. Böylece öğrencinin kendi başına öğrenebildiği bilgi düzeyi ile öğretmenin verdiği destekle geldiği düzey arasında bir fark ortaya çıkar. Bu farkı, yapı iskelesi kavramının alt yapısını oluşturan sosyo-kültürel

kuramın öncülerinden Rus psikolog Lev Vygotsky, çalışmalarında açıkça ortaya koymuştur.

Vygotsky, yapı iskelesi (scaffolding) kavramını hiç kullanmamış olsa da, kavramın teorik alt yapısı onun kuramlarına dayanır. Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramına göre, öğrenme; bilginin paylaşıldığı, kültürel olarak belirlenen çerçevede oluşturulmuş dil üzerinden kurulan bir iletişim sürecidir. Dolayısıyla, öğrenme bir öğreticinin eşliğinde olmalıdır. Çünkü bir çocuğun bilişsel gelişimi anne, baba, öğretmen veya deneyimli bir kişi gibi sosyal çevre ile etkileşim sonucu oluşur.

Vygotsky, bu düşüncesini “Zone of Proximal Development” (ZPD) kavramı ile Türkçede kullanılan biçimiyle “yakınsak gelişim alanı” çerçevesinde açıklar. Yakınsak gelişim alanı, “çocuğun bağımsız bir problem çözme karşısında gösterdiği var olan gelişim seviyesi ile yine bağımsız bir problem çözme karşısında bir öğretici ile işbirliği içinde ve onun rehberliğinde gösterdiği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe” olarak tanımlanır (Puntambekar & Hübsher, 2005: 2). Kısacası, “yakınsak gelişim alanı”, bir çocuğun destekle ve destek olmaksızın gösterdiği iki performans arasındaki farktır. Çocuklar bireysel farklılıklarına bağlı olarak belli bir müfredatı takip ederken her sorunu çözemez veya her görevi, konuyu kendi başlarına anlayıp tamamlayamazlar. Bu yüzden, çocuk tek başına kaldığı zaman bir işi yapamıyorsa, yapabileceği halde potansiyelinin altında kalır ve ilerleyebileceği nokta ile bulunduğu nokta arasındaki mesafe git gide açılmaya başlar. Vygotsky'ye göre, bu mesafe bir yetişkinin rehberliğinde bilginin “içselleştirilmesi” ile kapatılabilir.

İçselleştirme, en başından itibaren çevresi ile sosyal etkileşimde olan çocuğun içsel ve bilişsel olarak gelişmesi sonucu çevresindeki her şeyi anlayıp özümseyerek ve düşünerek çözüm bulma, karar verme ve kendi başına başarma noktasına gelmesidir. Çocuk zihinsel olarak gelişmeden sorumluluk aktarılacak duruma geçemez.

Yapı iskelesi modeli, tam da bu noktada ihtiyaç duyulan bir durumdur. Çünkü daha önce de belirtildiği gibi yapı iskelesi, sadece bir yetişkinin yardımı ve desteğinden ibaret değildir. Çocuğun kendi başına yapamayacağı bir görevi tamamlaması için konusunda yetkin bir yetişkin veya öğretmen tarafından verilen geçici bilişsel destektir. Bu modelde, iki önemli unsur öne çıkar. Bunlar; desteğin çocuğun kendi başına çözemeyeceği bir görev için verilmesi ve geçici olması, diğer bir deyişle çocuk kendi başına yapacak seviyeye getirilip desteğin yavaşça azaltılıp kesilmesidir. Çeşitli etkinlikler yoluyla kurulan yapı iskelesi, çocuğun var olan becerilerini ve kavrama seviyesini zorlayacak niteliktedir. Öğretmen tarafından hazırlanan etkinliklerin çocukların seviyeleri sıklıkla ölçülerek verilmesi önem taşır.

Diğer yandan, Mariani (1997) potansiyelinin üzerinde bir görev karşısında ve yüksek beklentiler karşısında çocukların içine düşebilecekleri kaygıya dikkat çeker. Ayrıca, yüksek beklenti, düşük destek ile karşılaştığında çocuk doğal olarak başarısızlık hisseder. Düşük beklenti, düşük destek ile birleştiğinde ise öğrenci daha fazla bilgi öğrenme ihtiyacının farkında olmayarak az öğrenme ile yetinir ve bir süre sonra gerilemeye, sıkılmaya başlar. Düşük beklenti ve yüksek destek ise öğrenciyi fazlasıyla rahatlatarak çocuğun kendini iyi hissetmesini ve dersi sevmesini sağlarken, öğrenmeyi

düşük seviyede tutar. Yapı iskelesi modelinde, öğrenmenin en üst seviyede olabilmesi için öğretmenin konumunun, yüksek beklentiye eşlik eden yüksek destek biçiminde olması öngörülür (Hammond, 2001: 15). Yüksek destek, öğretmenin bire bir eşliğinde sürekli devam eden bir süreç değil, verilen yüksek desteğin ihtiyaç duyulduğunda verilmesi ve öğrenci istenilen seviyeye geldiğinde de yavaşça sorumluluğun öğrenciye devredilmesi esasına dayanır (Hammond, 2001: 17; Puntambekar & Hübscher: 6). Böylece yapı iskelesi yoluyla verilen destek, çocuğun hedeflenen seviyeye ulaşması ve zihinsel bağımsızlık kazanmasında önemli bir noktadır.

**4. Yabancı Dil Öğretiminde Yapı İskelesi ile Hikâye Anlatıcılığı.** Judith A. Langer ve Arthur N. Applebee (1983), yapı iskelesi ile kurulan bir öğretim modelinin başarılı olabilmesi için temel olarak beş ögenin sağlanması gerektiğini savunur. Bunlar; öğrencinin öğrenme materyalini benimsemesi, çalışmanın çocuğa uygun olması, destekli öğretim yapılması, sorumluluğun paylaşılması ve çocuğun bilgiyi içselleştirmesidir (s. 168-175). Tüm bu ölçütler değerlendirildiğinde; dil öğretiminde resimli hikâye kitapları yoluyla hikâye anlatıcılığının, yapı iskelesinin temel ölçütlerine oldukça uygun yapıda bir öğretim yöntemi olduğu görülür. Yapı iskelesi öğretim modelinin beş temel ögesi, hikâye anlatıcılığının uygulanma yöntemiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu noktada hikâye anlatıcılığını bu çerçeveden değerlendirmek yerinde olacaktır.

Öncelikle, her çocuğun öğrenme sürecinin farklı olduğu ve dilin tekrarlar öğrenildiği bilgisinden yola çıkarak hikâye öncesinde, hikâye sırasında ve hikâye sonrasında yapılan yapı iskelesi çalışmaları sayesinde öğrenciler dil gelişimlerini daha geniş bir düzeye taşıyacaklardır. Dahası, bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenme farklılıklarını kapatabilecekler, dil öğrenme sürecini hikâye kitapları vasıtasıyla hızlandıracak ve hedef dilde düşünme becerileri kazandıkları için kendi başlarına devam ettirme yetisine sahip olacaklardır.

Hikâye anlatıcılığı yoluyla yapılan öğretim modelinde, hikâye öncesi etkinlikleriyle hikâye kitabının konusuna, dönemine, mekânına veya karakterlerine dair ön çalışmalar yapılarak, çocuğun hem kelime ve dil bilgisi eksikleri giderilir hem de hikâye için gerekli bilgi altyapısı oluşturulur. Böylece yapı iskelesi yönteminde belirtildiği gibi öğrencinin öğrenme materyalini benimsemesi sağlanmış olur. Konuya aşına olan çocuk, hikâyeyi okumaya başladığında kendini güvende hissedeceği için kendini ifade edebileceği bir süreç içine girmekten kaçınmaz. Hayvanlarla ilgili bir kitap okunacaksa, öğrencilerden öncelikle bildikleri, sevdikleri hayvanları söylemeleri istenir. Kendilerinin veya bir akrabalarının, komşularının evcil hayvan besleyip beslemedikleri sorulabilir. Çocuklar hikâye öncesinde, hikâyedeki hayvanların adlarını öğrenebilir veya tekrar edebilirler. Ardından onlara bu hayvanlar hakkında ne öğrenmek istedikleri sorulabilir. Çocuklar, hikâye çalışması sürecinde kendi bilgileri, merakları ve istekleri doğrultusunda ama hikâye çerçevesinin fazla dışına çıkmadan konuyu sahiplenmiş olurlar. Bu aşamada yapı iskelesinin ilk hedefi olan öğrencinin kendisinin de öğretim sürecine katkıda bulunabileceği gerçeğinin, çocuğa hissettirilmesi gerekir.

Hikâye öncesi çalışmalar ile konuya istekli hale getirilmiş ve konuyu benimsemiş olan öğrenci, yapı iskelesinin ikinci temel ögesi olan seviyesine uygun bir göreve hazır hâle gelmiş demektir.

Hikâye anlatıcılığında da hikâye okunmadan önce, çocukların fikirleri doğrultusunda hikâyeye hazır hâle gelmeleri için onlardan bir görev üstlenmeleri istenir. Bir önceki aşamadaki örnekten yola çıkarak, öğrencilerden hayvanlarla ilgili merak ettiklerini araştırma fırsatı verileceği belirtilir. Çocuklar, “Bu hayvan nerede yaşar?”, “Ne yer?” gibi sorularla yönlendirilerek, onlardan kendi merakları doğrultusunda ufak bir araştırma yapmaları istenir. Araştırma için yaşlara uygun olarak araştırma yapma yolları öğretmenin rehberliğinde öğretilir. Böylece çocuk, hem kendi merak ettiği konuyu öğrenmiş olur hem de kendi başına nereden ve nasıl öğrenebileceğini görmüş olur. Bu noktaya kadar olan süreçte, yapı iskelesinin birinci aşamasında iskelenin kurulacağı tahtalar sağlanmış (gerekli materyal ve hikâyenin içeriği hakkında bilgi edinilmiş), ikinci aşamada bu tahtalar vidalanıp iskele haline getirilmiştir (hikâyenin üstüne çıkılacak zemin/altyapı oluşturulmuş) ve artık asıl işin (öğretim-hikâyenin okunması) başlama zamanı gelmiştir.

Hikâye anlatıcılığında hikâye dinlenirken yapılan birçok etkinlik bulunmaktadır. Öncelikle iletişimsel yöntemle öğretmen interaktif olarak hikâyenin anlaşılmasını sağlar. Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl sorularıyla hikâye çözümlenir. Çözümlenen hikâyede tüm bu öğeler üzerine öğrencilerin yorumları alınır. Fikirlerin açıkça ifade edilmesi ve paylaşılması öğrenmeyi daha etkili hale getirir (Gelmini-Hornsby, 2012: 46). Ayrıca öğrenciler, belirli bir kelimenin hikâyede kaç kere geçtiğini sayabilir ve anlamı hakkında tahmin yürütebilirler. Bu şekilde yürütülen destekli öğretim biçimi; hedef ders konusunun işlendiği, gerçek öğretim sürecine karşılık gelir. Doğal bir akış içerisinde iyi planlanmış, bağlantıları iyi kurulmuş bir dil ve düşünce sistemi içerisinde dersin öğretilmesi esas alınır. Ders; örneklendirme, somutlaştırma ve soru-cevap şeklinde interaktif bir biçimde işlenir. Ders süresince, karşılıklı konuşmaya dayalı, hem öğretmenin hem de öğrencinin aktif bulunduğu bir ortam oluşturulur. Öğretmen bir yandan öğrencinin sınırlarını zorlarken bir yandan da destek vererek bakış açısını genişletir, öğrenme seviyesini yükseltir. Öğrenci ile etkileşim içinde olan öğretmen, gerekli desteği sağlayacağı gibi öğrencideki gelişimi de gözlemleyebilir (Puntambekar & Hübscher, 2005: 3).

Hikâye anlatıcılığı, sorularla düşündürerek hikâyenin içeriğinin anlaşılmasını sağlama, olaylarda mantıksal sıralama yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, yorumlama, karşıtlık kurma gibi çalışmalarla öğrenmeyi tek bir doğruya bağlı kalmadan farklı açılardan değerlendirme imkânı verdiği için öğretmenle öğrencinin işbirliği içinde çalıştığı bir alan sağlar. Hikâyenin başlığından, karakterlerinin fiziksel ve ruhsal yapısına, mekân özelliklerine, zaman ve dönemlerinin belirlenmesine kadar yapılan hikâye incelemeleri sorumluluğun paylaşıldığı alanlardır. Öğretmen öğrenciye hikâyeyi okutup görmesi gerekenleri değerlendirmez, görmesi için gerekli ipuçları vererek öğrencinin görme biçimi kazanması için uğraşır. Öğrencinin kendi başına görmeye başlamasıyla destek git gide azaltılarak sorumluluk öğrenciye devredilir. Yapı iskelesi

yönteminin dördüncü temel ögesi olan “sorumluluğun paylaşımı”, karşılıklı konuşmaya dayalı, interaktif bir biçimde yapılan öğretimin üzerine inşa edilir. Sorumluluğun paylaşıldığı noktada, öğretmen geleneksel değerlendirme yapan kişi konumundan çıkar, öğrenci ile yeni fikirler üretme, bilgiye ulaşma konusunda ortak paydada buluşan bir yardımcı ve rehber olur. Öğretmenin amacı; öğrencinin bilgisini ölçmek değil, yeni bir anlayış ve bakış açısı kazandırma konusunda destek vermektir.

Hikâyenin okunmasının ardından hikâye sonrası etkinliklere yer verilir. Hikâye sonrası etkinlikler, öğrencinin aldığı bilgi ile kendi başına yapabileceği çalışmalarından oluşur ve kitabın içselleştirilmesini sağlar. Bu etkinlikler, çoğunlukla kitabın tamamına veya bir bölümüne dayanan poster, kitap hazırlama, yaratıcı yazım çalışmaları gibi yazma becerisine ya da canlandırma, piyes ve röportaj gibi konuşma becerisine yönelik uygulamalardır. “Hikâye sonrası çalışmalar, yabancı bir dilde bir çalışmayı kendi tamamlayabilen bir öğrenciye keyif ve tatmin sağlar. Bu kazanım, onlara özgüven kazandıracağından öğrenci yabancı dil öğrenmeye de olumlu bir yaklaşım sergiler” (Ellis & Brewster, 2014: 17). Etkinlikler sınıfla ya da bireysel olarak yapılabilir. Öğrencinin kendi fikirlerini ortaya koyduğu bu çalışmalarda, yaratıcılığın da bir o kadar desteklenmesi öğrencinin motivasyonunu oldukça artırır. Dolayısıyla hikâye sonrası etkinlikler, öğrencinin yapı iskelesi modeline uygun bir biçimde serbest bırakılacağı etkili uygulamalardır.

Yapı iskelesinin ulaşılmak istenen temel hedefi, öğrencinin bilgiyi içselleştirip bağımsızlığa ulaşmasıdır. Öğrenci zamanla her yeni konunun parçalarını çözer, öğretmenle birlikte etkinlikler yaptıkça yeni yaklaşımlara aşinalık kazanır ve bilgiyi içselleştirir. Bu noktada, artık öğretmenin kademeli olarak kendini geri çekip öğrencinin görevi kendi başına yapmasına fırsat vermesi gerekir. Yapı iskelesi metaforu, inşaatta kullanıldığı şekliyle nasıl geçici olarak inşa ediliyor ve binanın genel şeklini alınca kaldırılıyorsa; öğrenci verilen çalışmanın altından kendi başına kalkabilecek hâle geldiğinde öğretmeni desteğini yavaş yavaş geri çeker. Hikâye anlatıcılığı yöntemi ile yapılan öğretim, öğrenci hikâyeyi kendi başına okuyup çözümlenecek hâle gelene kadar devam eder.

**5. Uygulama Örneği.** Hikaye anlatıcılığında derste kullanılacak hikâyeler, dil bilgisi düzeyinin çocuğun dil seviyesine uygunluğuna, içeriğinin ve konusunun tutarlı ve düzgün olmasına, hepsinden önemlisi çocuğun seviyesine ve yaşına uygun olmasına bakılarak seçilir. Bu bölümde başlangıç düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar için bir hikaye planı hazırlanmıştır. Aytül Akal’ın *Mıymıy Teyze* adlı kitabı yapı iskelesi yoluyla hikâye anlatıcılığı yöntemine uygun bir biçimde sunulmuştur.

*Mıymıy Teyze* adlı kitapta, çocukların adını Mıymıy Teyze olarak koydukları yaşlı, huysuz bir kadın vardır. Mıymıy Teyze her şeyden şikâyet eder. Hiç kimseyi ve hiçbir şeyi sezmeyiz. Bir gün komşu ondan kızlarına bakmasını ister. Küçük kız her şeyi çok sever ve her şeyden mutlu olur. Kızın ziyaretinden sonra Mıymıy Teyze değişir ve mutlu bir kadın olur.

Aşağıda *Мымы Тейзе* adlı resimli hikaye kitabının yapı iskelesi kurularak hikaye anlatıcılığı yöntemine göre düzenlenmiş planı bulunmaktadır.

### **Hikâye Planı**

#### **Beceriler**

- Dinleme: Hikâyenin dinlenmesi, belirlenen kelimelerin dinlenmesi, oyunlardaki komutları dinleme, şarkı dinleme.
- Konuşma: Kendi hakkında konuşma, kelimeleri ve yapıları tekrar etme, kitabın küçük bir piyesini canlandırma.
- Okuma: Hikâyeyi/resimleri okuma, kelimeleri ve cümleleri sıralama.
- Yazma: Hikâyenin devamını yazma.

#### **Kelime Bilgisi**

- Mevsimler: İlkbahar, yaz, sonbahar, kış.
- Hava durumu: Yağmur, güneş, rüzgâr, kar.  
Yağmurlu, güneşli, rüzgârlı, karlı.
- Kıyafetler: yağmurluk, ayakkabı, etek, elbise, kazak, çorap, atkı, bere, şapka.
- Ev eşyaları: yatak, koltuk, tabure, yastık, sandalye, sehpa, masa.
- Yiyecekler: portakal, limon, kiraz, elma, üzüm, muz (meyveler).  
domates, havuç, patates, bezelye (sebzeler). tavuk.
- Sıfatlar: ekşi, tatlı, tuzlu, acı.

#### **Dil Bilgisi Yapıları**

- Yer bildirme: ..... nerede?  
Altında, üstünde, yanında, önünde
- Şimdiki zaman: Kar yağıyor. / Yağmur yağıyor.
- Kapının ardında bekliyor. / Komşudan gürültü geliyor.
- Kendi beğenilerini belirtme: Hangi meyveyi seviyorsun?  
..... seviyor musun?
- Geçmiş zaman: Sırtım ağrıdı.  
Kim geldi?
- İzin istemek: ..... alabilir miyim?

#### **Oyunlar**

– Sınıfı dört gruba ayırarak her birine bir mevsim adı verilir. Öğretmen mevsimleri söyledikçe adı söylenen mevsimi temsil eden grup ayağa kalkar. Oyun gittikçe hızlandırılır.

– Tahtaya kıyafet resimlerinin resimli kartları asılır. Sınıf iki gruba ayrılır. Her gruptan birer kişi söylenen kıyafetin kartına önce vuran bir puan alır. Gruplar bitince en çok puan alan grup kazanır.



### **Hikâye öncesi çalışmalar**

Hikâyeyi okumaya/ anlatmaya geçmeden önce çocuklarla birlikte kitaba biçim açısından bakılır. Kitap kapağına görsel bir okuma yapılarak çocukların önce somut olarak görülenlerini tarif etmeleri istenir. Bu çalışma için yöneltebilecek sorular şunlar olabilir:

- Kapakta neler görüyorsunuz?
- Perde ne renk, perdenin kumaşı nasıl?
- Resimde neler büyük, neler küçük?
- Teyze ne renk? Saçı ne renk?
- Teyze ne giyiyor?
- Teyzenin atkısı nasıl?
- Kedi nasıl bakıyor?
- Terlikler kimin?
- Ne yazıyor?
- Neden 1 var?

Görünen nesnelere ve kişiler biçimsel olarak tarif edildikten sonra görünmeyen, ancak hayâl gücüne yönelik mantık kurma yoluyla gerçekleştirilebilecek sorulara geçilir:

- Sence perdenin arkasında ne var? Ne olabilir?
- Perde resmi var ama neden “Kapının Arkasında” yazıyor?
- Teyze ve kedi kime bakıyor?
- Kedi kimden veya neden korkuyor?
- Burası neresi?

### **Hikâye sırasında yapılacak çalışmalar**

Öncelikle resimleri okuma (Her sayfada kedi nerede?)

Tahminde bulunma -Sonra ne olacak, olay nasıl çözülecek? İpuçlarını yakalamaya çalışmak. Öğrencilere dedektif gibi iz sürerek okumalarını sağlar.

Kitap okunurken öğrencilerden kitaptaki gizemi ve sorunun ne olduğunu bulmalarını istenir.

Kitabın her bir bölümü için öğrencilerle birlikte ipuçları not edilir ve hepsinden ayrı ayrı tahminleri alınır.

Karakterler	Hikâyedeki sorunları	Nasıl çözülecek?	Niçin böyle düşünüyorsun? İpuçları neler?

Karakterler belirlenirken her bir karakter için de ayrı bir tablo yapılabilir. Mıymy Teyze kim, nereli, nerede yaşıyor, ne iş yapıyor, fiziksel özellikleri ve karakter özellikleri neler? Bunları hangi davranışından anlıyorsunuz? Başkaları onun hakkında ne düşünüyor?

### **Hikâye sonrası çalışmalar**

Hikâye kitabındaki resimleri karışık vererek olay örgüsünü buldurma, resimleri sıralı vererek hikâyeyi anlattırma, hikâyeyi yeniden üretme ve hikâyenin devamını çizme, anlatma ve yazma çalışmaları yapılabilir. Sınıfta rol dağılımı yapılarak hikâyenin canlandırılması yapılır. Hikâyedeki kediden yola çıkarak farklı kedi resimleri ile konuşma ve dil bilgisi pekiştirme çalışmaları da yapılabilir.

**6. Sonuç.** Çocuklara yabancı dil öğretiminde yöntem olarak sunulan canlandırarak hikâye anlatıcılığı yöntemi, yapı iskelesi ile zenginleştirildiğinde ortaya çıkacak öğretim modelinin işlevsel, zaman kazandırıcı, geliştirici, çocukların kişisel gelişimine katkı sağlayıcı unsurlar içerdiği konusunda önemli bir kanaat oluşmuştur. Ayrıca, çocuklar bu yolla ayrıntılara odaklanmayı öğrenirler. Bir kitaptaki resimleri yorumlayarak hikâye veya masal anlatabilirler. Böylece çocuklar öğrendikleri yabancı dili içselleştirmiş olurlar.

Hikâyeler eleştirel okumaya ve görsel okumaya uygun malzemelerdir. Hikâye yoluyla çocuklar hedef dilde görme, anlama, düşünme, sorgulama ve eleştirme becerilerini de geliştirirler. Bu da dil öğrenmenin temelini oluşturan zihinsel bağımsızlık yolunda adım atmaları anlamına gelir.

Dilbilgisi öğretimi açısından bakıldığında, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi çocuğun öğrenme kapasitesinin çok güçlü olduğu bu yaşlarda belirlenmiş bir dil seviyesine bağlı kalmak çocuğun potansiyelinin altında kalmaktadır. Bunun yerine, hikâye anlatıcılığı yoluyla yapılan dil öğretimiyle dilin doğallığı içerisinde çocuğun dilin diğer yapıları da görmesi ve öğrenmesine imkân sağlanır.

Dahası, kelime öğretimi için kelimelerin bir bütün içerisinde verilmesi, çocuğun kitabın resimleriyle kelimeyi daha iyi kavraması ve bir bağlam içerisinde genellikle tekrar edilmesiyle kelimenin öğretimi daha kalıcı hale getirilebileceği söylenebilir. Ayrıca farklı kültürden kitaplarla, hikâyelerle tanışan çocuk diğer kültürlerle birlikte tarih, coğrafya, sanat, bilim, dünya, uzay vs. alanlarında da temel bilgiler edinir.

Son olarak, yapı iskelesi ile desteklenmiş hikâye anlatıcılığı yöntemi, farklı dil öğretimi yöntemlerini bünyesinde barındıran oldukça işlevsel bir yöntem olarak dikkati çekmektedir. Bu sebeple, gerek yerel gerek evrensel hikâye kitapları üzerinde çalışılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de farklı uygulama örnekleri geliştirilerek yaygınlaştırılması gereken bir yöntemdir.

### **Kaynaklar**

Applebee, A.N. & Langer J.A. (1983). Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts* , 60, 168-175.

Akal, A., Özatalay, Z. (2015). *Mıymıy Teyze*. İzmir: Tudem Yayın Grubu.

Brewster J. & Ellis G. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. British Council.

Foley, J. (1993). Scaffolding. <http://eltj.oxfordjournals.org>. (Erişim tarihi: 1993, Ağustos.)

Gelmini-Hornsby, G. (2012). *Scaffolding children's collaborative story-telling through constructive and interactive story-making*. PhD thesis, University of Nottingham.

Gonzalez, N.I. P. (2010). Teaching english through stories: a meaningful and fun way for children to learn the language. *PROFILE*, 12(1).

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve türkçe öğretimindeki Uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), 123-148.

Hammond, J. (2001). *Scaffolding: Teaching and learning in language and literacy education*. Primary English Teaching Association.

Martinez, B. I. (2007). A story-based approach to teaching English- a classroom experience, *Encuentro*, 17, 52-56.

Puntambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40, 1-12.

Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi, *Tübar*, 13, 162-163.

Uchiyama, T. (2011). Reading versus telling of stories in the development of English vocabulary and comprehension in young second language learners. *Reading Improvement*, 48(4), 168-178.

Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve yabancı dil öğretimine etkileri. *Dil Dergisi (A.Ü. Tömer)*, 127.

Verenikina, I. (2003). Understanding scaffolding and the ZPD in educational research. *Proceedings of the International Education Research Conference (AARE-NZARE)*, Auckland, New Zealand.

Wegerif, R., Rojas- Drummond S., Mercer N. & Fernandez M. (2001). Re-conceptualizing “scaffolding” and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2).

Yeniay, Z. D. (2008). *Erken yaşta öğrenenler için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik odaklılık*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

*A Method for Teaching Turkish as a Foreign Language: Scaffolded Storytelling*

**BARIN Erol**

Dr., International Culture and Language Studies Association  
Ankara/Turkish.  
e-mail: erolbarin@gmail.com

**DERELİ Bihter**

Instructor, Istanbul Bilgi University  
İstanbul/ Turkish.  
e-mail: bihter.dereli@bilgi.edu.tr

**Abstract:** *The relationship of teacher and learner constitutes the core of education. The search for new teaching approaches and methods dealing with the relationship between teacher and learner has always been one of the main issues in this area. The use of scaffolding has brought a new insight to the status of teacher and learner on how to organize, develop and practice the material in order to make learners reach their goal. In the lights of linguistic developments, as contextual learning was considered to be a need for language acquisition, the use of stories and storytelling has been an effective teaching method widely used in foreign language teaching. Based on the question “Is it possible to use these two methods together in foreign language teaching?”, this paper examines the concepts of storytelling and scaffolding as teaching methods in foreign language teaching. Through examples and references, it is argued that these methods suggest arguments completing one another. and an example for teaching Turkish as a foreign language is presented through the use of these methods together.*

**Keywords:** *storytelling; scaffolding; teaching Turkish as a foreign language*

### **Түрік тілін шет тілі ретінде оқыту әдісі: аңыз құрылымы мен әңгімелеу**

**БАРЫН Ерол**

PhD, Халықаралық мәдениет және тіл орталығы,

Анкара/Түркия.

*e-mail:* erolbarin@gmail.com

**ДЕРЕЛІ Бихтер**

Оқытушы, Стамбұл Билги университеті

Стамбұл/Түркия.

*e-mail:* bihter.dereli@bilgi.edu.tr

**Аңдатпа.** Оқытушы мен білім алушы арасындағы байланыс білім берудегі ең маңызды құрылымның бөлігі. Бұл байланысты реттейтін модельді іздеу – білім берудің басты мәселелерінің бірі болды. Құрылымның сұлбасы (scaffolding) әдісінің білім саласында қолданылуы білім алушының белгіленген мақсатқа жетуі үшін қажетті материалдарды ұйымдастыру, әзірлеу және қолдану тұрғысынан мұғалім мен оқушының позицияларына жаңа көзқарас әкеледі. Сонымен қатар, тіл біліміндегі дамыта оқыту тұрғысынан үйренудің қажеттілік ретінде пайда болуымен хикая мен хикая әңгімелеу шетел тілін оқытуда тиімді жолы әрі әдісі ретінде кеңінен қолданыла бастады. Бұл зерттеуде «тілдерді оқыту тәжірибесінде қолданылатын әңгімелеу әдісі мен білім беруде қолданылатын «құрылым сұлбасы» әдісін шет тілін оқытуда бірге қолдануға бола ма?» деген сұрақты негізге ала отырып, екі әдістің бір-бірін жетілдіретін тіпті, толықтыратын аргументтері нақты мысалдар арқылы көрсетілді. Теориялық негіздеулерден соң әдістер бірге қолданыла отырып, шетел тілі ретінде түрік тілін үйретуге байланысты тәжірибе нәтижелері ұсынылады.

**Кілт сөздер:** *әңгімелеу, аңыз құрылымы, түрік тілін шетел тілі ретінде оқыту.*

