

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ YAZINSAL METİNLERİ OKUMA-ANLAMA
ETKİNLİKLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇÜTLERİNİ KARŞILAMA
YETERLİLİĞİ (8. SINIF ÖRNEĞİ)**

DUYGU AYDIN GÖNÜL

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN

İSTANBUL- 2016



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ YAZINSAL METİNLERİ OKUMA-ANLAMA
ETKİNLİKLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇÜTLERİNİ KARŞILAMA
YETERLİLİĞİ (8. SINIF ÖRNEĞİ)**

DUYGU AYDIN GÖNÜL

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. SELAHATTİN DİLİDÜZGÜN**

İSTANBUL-2016

2501131144 Öğrenci numaralı Duygu AYDIN GÖNÜL tarafından hazırlanan bu çalışma 19/07/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

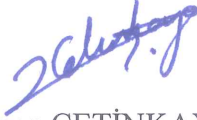
Tez Jürisi



Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Latif BEYRELİ
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi



Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama uygulama çalışmalarının, eleştirel okuma ölçütlerine uygun olarak oluşturulup oluşturulmadığını inceleme amacıyla hazırlanan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın problem durumuna değinilmiş, amacı, önemi, sayıtları ve çalışmada yer alan başat terimlerin tanımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde kavramsal çerçeve; Türkçe öğretimi, Okuma Kültürü, Okuma, Okumanın ve Okuma Eğitiminin Amaçları, Okuma Türleri, Metin, Eleştirel Okuma, Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları başlıkları ile açıklanmıştır.

Üçüncü bölüm araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür. Çalışmanın bulguları ise dördüncü bölümü oluşturmaktadır. Beşinci bölümde bulgular tartışılmış sonuçlara varılmış ve öneriler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda ise kaynaklar ve ekler yer almaktadır.

Araştırmamın her aşamasında sunduğu katkılarla bana derin bir öğrenme süreci yaşatan, yol gösteren tez danışmanım Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün'e sabrı, emeği, güveni ve desteği için teşekkür ederim. Ders döneminde ve araştırma döneminde bilgilerine sıklıkla başvurduğum geç saatlerde bile bu çalışmaya zaman ayırma hoşgörüsünü gösteren sevgili hocam Doç. Dr. Şükran Dilidüzgün'e, eleştirel okuma ölçütleriyle ilgili uzman görüşlerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Zeynep Çetinkaya Edizer'e, Doç. Dr. Bayram Baş'a, Doç. Dr. Latif Beyreli'ye lisans ve yüksek lisans sürecinde kıymetli bilgilerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Yıldız Kocasavaş'a, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Akış'a, yüksek lisans sürecinde öğrenme heyecanımı paylaştığım arkadaşım Melek Karanisoğlu Güder'e, tez sürecinde birbirimizi yüreklendirdiğimiz değerli arkadaşım Merve Arık'a yol arkadaşım, sevgili eşim Ahmet Tuna Gönül'e ve eleştirel düşünme, eleştirel okuma alanına katkı sağlayan tüm araştırmacılara içtenliğimle teşekkür ederim.

Duygu AYDIN GÖNÜL

ÖZET

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ YAZINSAL METİNLERİ OKUMA-ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇÜTLERİNİ KARŞILAMA YETERLİLİĞİ (8. SINIF ÖRNEĞİ)

Yazınsal metinler, özgün dil yapıları, örtük iletileri, kurgusal oluşları, çok katmanlı anlamsal yapıları ile diğer metin türlerinden ayrılırlar. Eleştirel okumanın; sorgulama, yeniden yapılandırma, üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya dönük yapısı ise yazınsal metnin asıl oluşma nedeni olan derin yapısındaki anlam düzeyine ulaşılmasına olanak tanır. Yazınsal metinlerin eleştirel okunmasını temel alan bu çalışmanın amacı; yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlere yönelik uygulama çalışmalarının eleştirel okuma ölçütlerini uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı araştırmaktır.

Araştırmada 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında okutulan 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykü türündeki metinlerin okuma-anlama uygulama çalışmaları örneklem olarak seçilmiştir. Nitel Araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinin kullanıldığı araştırmada; alanyazını taranarak ve üç uzmanın görüşleri doğrultusunda oluşturulan eleştirel okuma ölçütler listesi ve alt kategorilerine göre metinlerin okuma- anlama uygulama çalışmaları incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda Türkçe Öğretim Programında, Türkçe dersi okuma anlama kazanımlarında yer alan eleştirel okuma yaklaşımının yazınsal metinlerin okuma anlama uygulama çalışmalarına yansıtılmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulama çalışmalarının, yazınsal metnin yüzeysel yapıdaki anlamına yönelik olduğu ve derin yapıdaki anlama ulaşılmasına olanak tanımadığı bulgulanmıştır. Ders kitabı yazarının, yazınsal metni okur merkezli bir yaklaşımla eleştirel olarak çözümleyip derin yapıdaki iletiye ulaşması gerektiği ve buna uygun eleştirel okuma etkinlikleri oluşturmasına gereksinim duyulduğu başta olmak üzere birçok öneri geliştirilmiştir.

ABSTRACT

THE EFFICIENCY OF READING-COMPREHENSION ACTIVITIES OF THE LITERARY TEXTS IN TURKISH TEXTBOOKS IN TERMS OF MEETING THE CRITICAL READING CRITERIA. (8 TH GRADE SAMPLE)

Literary texts differ from the other types of texts with their original language structure, implicit messages, being fictive and their multi-layered semantic structures. Critical reading's questioning, restructuring and its structure which is intended for using high-level cognitive skills allow to reach the semantic level in its deep structure which is the real reason of formation of literary texts. This research's purpose which bases the literary texts' being read critically is to search the 8th grade Turkish text books which are prepared according to constructivist approach if the literary texts' exercises meet the criteria of critical reading or not.

In the research, the application works of story texts which take place in the 8th grade Turkish course books (used in the 2015-2016 Education Year) are chosen as sample. One of the qualitative method "document analysis method" was used in the research. Type the domain was scanned and the texts' reading and understanding application works are examined according to the critical reading criteria list which is formed according to three specialists' opinions. The data ,which is gained, was analysed with descriptive analysis approach.

At the end of the research, in Turkish Education Programme, critical reading approach which takes place in the aims of Turkish reading and understanding, is not reflected in the written texts' reading and understanding application works. Besides, application works are proven to be superficial meaning oriented not allowing to reach the deeper structural meaning of literal text. A lot of suggestions were developed such as the writer of the course book is supposed to resolve the literal text critically in a reader-centered approach and reach the deeper message in the deep structure and he needs to compose critical reading application works which are convenient for this.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
GRAFİKLER LİSTESİ	XIV
BÖLÜM I: GİRİŞ	15
1.1. PROBLEM DURUMU.....	15
1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	19
1.3. ÖNEM	20
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR).....	20
1.5. SINIRLILIKLAR	20
1.6. TANIMLAR	20
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	22
2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	22
2.1.1. Türkçe Dersi Genel Amaçları ve Yapısı	24
2.1.2. Türkçe Dersi Beceri ve Öğrenme Alanları	25
2.1.2.1. Okuma	26
2.1.2.2. Dinleme/ İzleme	27
2.1.2.3. Konuşma	27
2.1.2.4. Yazma	28
2.1.2.5. Dilbilgisi.....	28
2.2. OKUMA KÜLTÜRÜ	28
2.2.1. Aile Okuma Kültürü.....	31
2.2.2. Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü	33
2.2.3. Okul ve Okuma Kültürü.....	34
2.2.4. Medya ve Okuma Kültürü.....	36
2.3. OKUMA	38
2.3.1. Okuma Anlam Kurma Sürecidir	38
2.3.2. Okuma Yapılandırmacı Bir Süreçtir	41
2.3.3. Okuma Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor Becerilere Yöneliktir	42
2.3.4. Okuma Bir İletişim Sürecidir	43
2.3.5. Okuma Eğitsel, Kültürel, Ekonomik, Sosyolojik Disiplinleri Etkileyen Ve Bu Disiplinlerden Etkilenen Süreçtir	46
2.3.6. Okuma Sürecinde Üst Düzey Bilişsel Beceriler Kullanılmaktadır	47
2.3.7. Okuma Yaşamın İlk Yıllarında Başlayan ve Yaşam Boyu Devam Eden Süreçtir	48
2.3.8. Okuma Estetik Yönü Olan Sanatsal Bir Süreçtir	49
2.3.9. Okuma Türkçe Derslerinde Kazandırılmak İstemen Dört Temel Beceriden Biri Olup Diğer Becerilere Kaynaklık Eden Bir Yapıya Sahiptir.....	50
2.4. OKUMANIN VE OKUMA EĞİTİMİNİN AMAÇLARI	50
2.5. OKUMA TÜRLERİ	53
2.6. METİN.....	54

2.6.1. Yazınsal Metin	57
2.6.1.1. Yazınsal Metinlerde Dil	58
2.6.1.2. Yazınsal Metinde Kurmaca	59
2.6.1.3. Yazınsal Metinlerde İleti (Ana Düşünce)	60
2.6.1.4. Yazınsal Metinler Çok anlamlılık	61
2.6.1.5. Yazınsal Metinlerde Yazınsal İletişim	63
2.6.1.6. Yazınsal Metinlerin Oluşumu ve Alımlanması	64
2.6.1.7. Yazınsal Metinlerin Çözümlemesi	66
2.6.1.7.1. Fenomolojik (Görüngübilimsel) Yaklaşım	50
2.6.1.7.2. Alımlama	67
2.6.1.8. Yazınsal Metinlerin Özellikleri	69
2.6.2. Öykü (Hikâye)	70
2.6.2.1. Olay ve Durum	71
2.6.2.2. Kişiler/Kahramanlar	72
2.6.2.3. Uzam	73
2.6.2.4. Zaman	73
2.6.2.5. Anlatıcı ve Anlatıcı Bakış Açısı	74
2.6.2.6. Konu- Tema- İleti	75
2.7. ELEŞTİREL OKUMA	76
2.7.1. Eleştirel Düşünme	77
2.7.2. Eleştirel Düşünme Eleştirel Okuma İlişkisi	79
2.7.3. Eleştirel Okumanın Özellikleri	80
2.7.4. Yazınsal Metinlerin Eleştirel Okunması	84
2.7.5. Öykü Türünde Metinlerin Eleştirel Okunması	89
2.8. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS KİTAPLARI	93
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	95
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	95
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	95
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	96
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	103
BÖLÜM IV: BULGULAR	104
4.1. METİNDEKİ DİLİN KURGULANIŞ BİÇİMİ VE METNİN YÜZEYSEL (SOMUTANLAM DÜZEYİ) YAPISINI KAVRAMA ÖLÇÜTÜ İLE İLGİLİ BULGULAR	105
4.1.1. Metindeki Sözcük ve Sözcük Gruplarının Anlam Özelliklerini Belirleme ile İlgili Bulgular	107
4.1.2. Metindeki Anahtar Sözcükleri Bulma	110
4.1.3. Metindeki Devinim ya da İzlenim Yaratıcı Sözcük ve Sözcük Gruplarını Belirleme	110
4.1.4. Metindeki Noktalama İşaretlerinin Metnin Anlamına Katkısını Fark Edebilme	111
4.1.5. Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arasındaki Anlamsal Geçişleri Belirleme	111
4.1.6. Metnin Konusunu Belirleme	112
4.2. METNİN OLAY, OLAY AKIŞI, OLAY ÖRGÜSÜ, UZAM, ZAMAN VE KARAKTER ÖGELERİNİ BELİRLEME ÖLÇÜTÜ İLE İLGİLİ BULGULAR	113
4.2.1. Metindeki Ana Olay ya da Durumu Belirleme	115
4.2.2. Olay Akışını (Olayların Sıralanışını) Belirleme	115
4.2.3. Olay Örgüsünü (Olayların Birbiriyle İntilenme Şekli) Belirleme	116

4.2.4. Metindeki Mantıksal Tutarlılığı Fark Etme	116
4.2.5. Metindeki Nedensellik İlişkilerini Belirleme.....	116
4.2.6. Metnin Kurgusunu Çözümleme	117
4.2.7. Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme	117
4.2.8. Zaman ve Uzam Ögelerinin Ayırıcı ve Belirleyici Özelliklerini Belirleme	118
4.3. OKURUN ARTALAN BİLGİSİNİ (GEÇMİŞ YAŞANTILARINI) KULLANARAK METNİ YENİDEN YAPILANDIRMASI ÖLÇÜTÜ BULGULARI.....	118
4.3.1. Metni Okuma Amacı Belirleme	120
4.3.2. Metinde Anlatılanları Zihinde Canlandırma	120
4.3.3. Kahramanların Düşüncelerinin ve Davranışlarının Nedenlerini Sorgulayıp Olay ve Durumlara Karşı Farklı Davranış ve Tutum Geliştirme.....	121
4.3.4. Metindeki Çatışma (İnsanın İnsanla, İnsanın Doğayla, İnsanın Toplumla ya da İnsanın Kendisiyle) ve Bu Çatışmayı Oluşturan Durum, Olayları Fark Etme	122
4.3.5. Metni Kendi Yaşantısıyla İlişkilendirme	122
4.3.6. Metinde Anlatılanlardan Yola Çıkararak Varsayımlarda Bulunma ve Bu	
4.3.7. Yazarın Yazdıklarını Yorumlayıp Kendi Deneyimlerinden Yola Çıkararak Metni Yeniden Yapılandırabilme.....	123
4.3.8. Metni Kendi İfadeleriyle Özetleyebilme.....	124
4.4. METNİ SORGULAMA VE METİNLE İLGİLİ ÇIKARIMLARDA BULUNMA ÖLÇÜTÜ İLE İLGİLİ BULGULAR.....	125
4.4.1. Metnin Görsellerini Yorumlama	127
4.4.2. Metnin Başlığı ve Görselinden Yola Çıkararak Metnin Konusu Hakkında Tahminlerde Bulunma.....	127
4.4.3. Yazarın Yüzeysel Metindeki Dil Yapısını Hangi Amaçlarla Tercih Etmiş Olabileceğini Sorgulama	127
4.4.4. Yüzeysel Metnin İşaret Ettiği Dilsel ve Anlamsal Yapıları Birleştirme....	128
4.4.5. Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme	128
4.4.6. Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme	129
4.4.7. Metnin Üzerinde Durduğu İnsanlık Gerçeğini (Tema) Belirleme	130
4.5. METNİN YAPISINI KAVRAMA VE METİNDEKİ BELİRLENMEMİŞLİKLERİ (BOŞ ALANLARI) BULMA	130
4.5.1. Metnin Bileşenlerini Belirleme, Şemasını Kavrama.....	132
4.5.2. Metnin Düşünsel ve Duyuşsal Yapısını Oluşturan Unsurları Saptama	132
4.5.3. Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma	132
4.5.4. Metne Sorular Sorarak Metindeki Boş Alanları (Belirlenmemişlikleri) Uygun Şekilde Doldurma.....	133
4.5.5. Metindeki Örtük İletileri Bulgulama.....	133
4.6. METİNDEKİ ANLATICI, ANLATICI BAKIŞ AÇISINI VE METNİN TÜRÜNÜ BELİRLEME	134
4.6.1. Metinde Kullanılan Anlatım Biçimlerini ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme	136
4.6.2. Metinde Kullanılan Düşüncüyü Geliştirme Yollarını Belirleme ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme	136
4.6.3. Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme.....	136
4.6.4. Metindeki Anlatıcı Bakış Açısını(Kim Görüyor?) Belirleme	137
4.6.5. Metnin Türüyle İlgili Özellikleri Belirleme.....	138

4.6.6. Metni Diğer Metin Türleriyle Karşılaştırarak Ayrılan Yönlerini Belirleme	138
4.7. METİNLE İLGİLİ SONUÇLAR ÇIKARTMA VE DEĞERLENDİRMELER YAPMA.....	139
4.7.1. Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma.....	141
4.7.2. Okuma Amacının Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Sorgulama	141
4.7.3. Metne Yöneltilen Soruların Cevaplarıyla Yeni Sonuçlara Varma.....	141
4.7.4. Metin Anlatıcısının Tutumu ve Anlattıkları Arasındaki İlişkiyi Değerlendirme	141
4.7.5. Metinden Yola Çıkararak Farklı Bakış Açıları Geliştirme	142
4.7.6. Metni Beğenip Beğenmediğini Gerektelendirme.....	142
4.7.7. Metnin Bağlamında Olayların, Durumların ve Kahramanların İnanırcılığını Değerlendirme.....	142
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	143
4.1. SONUÇ.....	158
4.2. ÖNERİLER	160
KAYNAKLAR	162
EKLER.....	169
EK 1: KARANFİLLER VE DOMATES SUYU ÖYKÜSÜNE ELEŞTİREL OKUMA EKSENİNDE OKUR MERKEZLİ BİR YAKLAŞIM.....	169
EK 2: KARANFİLLER VE DOMATES SUYU METNİYLE İLGİLİ ELEŞTİREL OKUMA UYGULAMALARI.....	174
EK 3: ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİ ELEŞTİREL OKUMA ÖLÇÜTLERİ İLE İLGİLİ UZMAN GÖRÜŞLERİ.....	194
ÖZGEÇMİŞ.....	201

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2-1: İnternet Kullanımı Nedeniyle Değişen Zaman Kullanımı	37
Tablo 2-2: Yazınsal Metinlerin Özellikleri	69
Tablo 2-3: Özdemir'e Göre Yazınsal Metinlerin Eleştirel Okunması.....	86
Tablo 2-4: Adalı'ya Göre Yazınsal Metinlerin Eleştirel Okunması	87
Tablo 2-5: Adalı'ya Göre Öykü Türündeki Metinlerin Eleştirel Okunması.....	88
Tablo 3-1: İncelenen Yazınsal Metinler.....	96
Tablo 3-2: Öyküleyici Metinleri Eleştirel Okuma Ölçütleri ve Alt Kategorileri.....	97
Tablo 3-3: Öyküleyici Metinleri Eleştirel Okuma Ölçütleri'nin Kapsadığı Türkçe Dersi Okuma Anlama Öğrenme Alanı Kazanımları.....	101
Tablo 4-1: Etkinlik ve Yönergelerin Metinlere Göre Dağılımı	105
Tablo 4-2: Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (SomutAnlam Düzeyi) Yapısını Kavrama	105
Tablo 4-3: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme	113
Tablo 4-4: Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması.....	119
Tablo 4-5: Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma	125
Tablo 4-6: Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma.....	130
Tablo 4-7: Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme	134
Tablo 4-8: Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma	139

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1: Okuma Kültürü Edinme Süreci	30
Şekil 2-2: Okuma Sürecinin İletişim Şemasındaki Karşılığı	44
Şekil 2-3: Konuşma- Dinleme ve Yazma- Okuma Eylemlerinin İletişim Çizelgesi	45
Şekil 2-4: Edebiyat Metninin Oluşumu ve Alımlama Süreci.....	67
Şekil 2-5: Yazınsal Metinlerdeki Anlatıcı Tipleri.....	74
Şekil 2-6: Yazınsal Metinlerdeki Anlatıcı Bakış Açısı Türleri	75
Şekil 4-1: Kefil Metni Metindeki Sözcüklerin Anlamını Belirleme Etkinlik Örneği.....	107
Şekil 4-2: Ülkemin Renkli Haritası Metninde Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme ve Sözcükleri Cümlede Kullanma Etkinliği.....	107
Şekil 4-3: Kefil Metninde Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme ve Sözcükleri Cümlede Kullanma Etkinliği	108
Şekil 4-4: İçimdeki Ben Metni Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme Etkinliği.....	108
Şekil 4-5: Dut Ağacının Korkusu Metni Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme Etkinliği	109
Şekil 4-6: Ülkemin Renkli Haritası Metni sözcüklerin Anlam Özelliklerini Belirleme Etkinliği	109
Şekil 4-7: Karanfiller ve Domates Suyu Metni Anahtar Sözcükleri Bulma Etkinliği.....	110
Şekil 4-8: Ülkemin Renkli Haritası Metni Devinim İzlenim Yaratıcı Sözcükleri Belirleme Etkinliği.....	111
Şekil 4-9: Ülkemin Renkli Haritası Metni Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arası Bağlamsal Geçişleri Belirleme Etkinliği	112
Şekil 4-10: Dut Ağacının Korkusu Metni Olay Akışını Belirleme Etkinliği.....	115
Şekil 4-11: İçimdeki Ben Metnindeki Nedensellik İlişisini Belirleme ile İlgili Etkinlik	116
Şekil 4-12: Dut Ağacının Korkusu Metninin Nedensellik İlişisini Belirleme ile İlgili Etkinlik	117
Şekil 4-13: Ülkemin Renkli Haritası Metninin Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme Etkinliği	117
Şekil 4-14: İçimdeki ve Ben Metninin Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme Etkinliği	118
Şekil 4-15: Dut Ağacının Korkusu Metni Kahramanların Düşüncelerinin ve Davranışlarının Nedenlerini Sorgulayıp Olay ve Durumlara Karşı Farklı Davranış ve Tutum Geliştirme Alt Kategorisi Etkinlik Örneği..	121
Şekil 4-16: Karanfiller ve Domates Suyu Metni Yazarın Yazdıklarını Yorumlayıp Kendi Deneyimlerinden Yola Çıkararak Metni Yeniden Yapılandırabilme Alt Kategorisi İle İlgili Etkinlik Örneği.....	124
Şekil 4-17: İçimdeki Ben Metninin Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği.....	128
Şekil 4-18: Dut Ağacının Korkusu Metninin Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme Alt Kategorisi İle İlgili Etkinlik Örneği.....	129
Şekil 4-19: İçimdeki Ben Metninin Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği	133

Şekil 4-20: Dut Ağacının Korkusu Metninin Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği.....	136
Şekil 4-21: Karanfiller ve Domates Suyu Metninin Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor ?) Belirleme Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği.....	137

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4-1: Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı.....	106
Grafik 4-2: Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama İle İlgili Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı	106
Grafik 4-3: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı	114
Grafik 4-4: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı	114
Grafik 4-5: Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı	119
Grafik 4-6: Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı	110
Grafik 4-7: Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı	126
Grafik 4-8: Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı.....	126
Grafik 4-9: Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı	131
Grafik 4-10: Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı	131
Grafik 4-11: Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme ile İlgili Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı	135
Grafik 4-12: Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı	135
Grafik 4-13: Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Ölçütü ile İlgili Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmalar İçindeki Oranı	140
Grafik 4-14: Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı	140

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu belirtilmiş; amacına, önemine değinilmiş, sınırlılıkları ve sayıltıları ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada sıklıkla kullanılan terimlerin tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Düşünme ve dil becerisi insanoğlunun sahip olduğu en önemli yetilerdendir. Birbirinin evrenini büyük ölçüde belirleyen bu iki beceri insanın temel gereksinimleri arasında görülmesiyle de eğitim ve öğretim programlarının amaçlarında yerini almıştır. Bununla birlikte hızla değişen dünya koşullarıyla bilgiye kolayca ulaşılması eğitim programlarında da kendini göstermiş ve düşünme becerilerini daha öne çıkartmıştır.

Eğitim süreçlerinin temelini oluşturan anadili öğretimi, insanın düşünme ve dil becerilerine dolayısıyla yaşam becerilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle “Nitelikli anadili eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusu geçmişte olduğu kadar günümüzde de araştırmacıların gündemindedir. Sahip olduğu dil becerileri ölçüsünde düşünen, iletişim kuran, yaşamı anlamlandıran birey için nitelikli bir anadili öğretimini basit bir dil öğrenmeden öte kapsamlı yaşam becerileri öğretimine işaret ettiğini söylenebilir. Bu düşüncüyü Özbay’ın “(...)Bu bakımdan her devletin eğitim sisteminde insanların dil becerilerini geliştirmek öncelikli eğitsel amaçlar arasında yer alır. Çünkü dil becerileri, sadece okulda değil hayatın her kademesinde ihtiyaç duyulan etkili iletişimin en önemli aracıdır” (2000, s. 46) bulgusuyla da bütünleştirilerek: Okullardaki anadil öğretimi niteliğinin o ülkenin bu günü ve geleceği ile ilgili önemli ipuçları barındırdığını söylemek olanaklı olacaktır.

Anadili öğretiminin dört temel öğrenme alanından biri olan okuma becerisi ise diğer öğrenme alanlarına kaynaklık etmesi ve anlamlandırma, alımlama, ilişki kurma, çözümlenme, bireşim, değerlendirme gibi eleştirel düşünmeye dair birçok karmaşık bilişsel süreci kuşatmasıyla dikkat çekmektedir

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda eleştirel düşünme yollarının öğrenilmesi ve alışkanlık haline getirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte programda eleştirel düşünme bir

öğrenme alanı olarak da görülmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi programın amaçlarında, temel becerilerde sıklıkla yinelenmektedir. Öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar ve metin seçiminde de eleştirel düşünmeye vurgu yapılmaktadır: “Metinler öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracak özellikler taşımalıdır” (MEB, 2006, s. 56). Eleştirel düşünme becerisine bu denli sıklıkla vurgu yapılması ve öğrencilerin kazanması gereken becerilerden biri olarak görülmesi Türkçe derslerinin öğrenme alanlarını da etkilemektedir. Okuma anlama öğrenme alanının eleştirel düşünme becerisini kazandıracak şekilde yapılandırılması beklenmektedir.

Okuma ve eleştirel düşünme kavramlarının kesişiminden ortaya çıkan eleştirel okuma kavramı ise eleştirel düşünmenin okumaya yansıyan yüzü olarak görülebilir. Eleştirel düşünmeden bağımsız düşünülemez olan eleştirel okuma izlediği süreçler ve yapı olarak da eleştirel düşünmeyi bütünler. “Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme süreçleri birbirinin içine girmiştir, ayrı ayrı ele alınamaz” (Çotuksöken, 2011, s. 47). Bu yönüyle her eleştirel okuma çalışması aynı zamanda eleştirel düşünme çalışması olarak görülebilir.

Eleştirel okuma, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi ile koşutluk göstermesi ve okuma kültürü edinme sürecinin üst düzey basamaklarından biri olmasıyla anadili öğretiminde öne çıkmaktadır. Ayrıca eleştirel okumanın üst düzey öğrenme basamaklarıyla olan ilişkisi de düşünüldüğünde anadili öğretimi sürecindeki işlevi daha da önem kazanmaktadır: “Eleştirel okumayı aynı zamanda bir düşünme, bireşim yapma, değerlendirme etkinliği olarak düşünecek olursak, bireylere eleştirel okuma becerisi kazandırmanın önemi de daha kolay anlaşılır” (Aşılıoğlu, 2008, s. 10).

Bir dilin türlü özelliklerinin bir arada görülebileceği ve kurgusal, edebiyat, sanatsal metinler gibi birçok şekilde adlandırılan yazınsal metinler anadili öğretiminde önemli bir işlevi üstlenmeleriyle ders kitaplarında yerlerini almaktadır. Yazınsal metinlerle yapılan anadili eğitiminin amaçlarına ulaşmasının yazınsal metnin yapısının iyi bilinmesi ve bu yapının doğru alımlanmasıyla olanaklı olacağı düşünülmektedir. Bu da eleştirel okuyuculara gereksinim duymaktadır. Çünkü “yazınsal metnin işlevi, okutmak, duygulamak, düşündürmek ve okuyucunun sonuç çıkarmasına fırsat vermektir. Sadece eleştirel okuyucular bu fırsatı elde edebilme becerisine sahiptir” (Karadüz, 2010, s.1584). Bununla birlikte edebiyat

eğitiminin sanat eğitimi olarak düşünülmesi de sanat eğitimindeki birçok becerinin edebiyat eğitiminde geçerli olduğunu göstermektedir. “Sanat eğitiminde hissetme ve algılama, sezgisel bir yetenek, eleştirel bir bakış, yorumlama gücü/anlamlandırma becerisi, edinilmesi gereken ilk becerilerdir” (Uçan, 2006, s. 34).

Yazınsal metinler, özgün dil yapıları, örtük iletileri, kurgusal oluşları, çok katmanlı anlamsal yapılarıyla okura çeşitli yaşamsal deneyimler sunarak eleştirel düşünme becerilerini devindirmeleriyle diğer metinlerden ayrılırlar. Bununla birlikte yazınsal metinlerin soyuttan somuta giden oluşum süreçleri somuttan soyuta giden yani oluşum süreçlerinin tersine işletildiği bir okuma sürecine gereksinim duymaktadır. (Dilidüzgün, 2012, s. 3-5). Eleştirel okuma sorgulama, üst düzey bilişsel becerileri kullanma, yeniden yapılandırma vb. birçok özelliğiyle bu gereksinime cevap verir niteliktedir. Bu yönüyle yazınsal metinlerin okunmasında eleştirel okuma süreçlerinin işe koşulması; demokrasi bilinci yüksek, soran, sorgulayan okuma kültürüne sahip nesillerin yetişmesi yani Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına ulaşılmasını sağlar niteliktedir.

Yazınsal metinlerin çok katmanlı anlamsal yapısı düşünüldüğünde ders kitaplarındaki okuma anlama uygulama çalışmalarının yazınsal metni, yalnızca yüzeysel yapısındaki anlamıyla alımlamaya yönelik olduğu düşünülmektedir.

Eleştirel okumanın Türkçe dersi için gerekliliği ortada olmasına karşın alanda eleştirel okumayla ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Çalışmamızla ilgili olduğunu düşündüğümüz birkaç araştırmayı özetlersek:

Çam, (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri; anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanılan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati

düştükçe yükselmektedir. Cinsiyet açısından kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve görsel okuma ile okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Ünal, (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının beşinci sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki derecesini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma beceri düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Aşlıhoğlu (2008) “Bilişsel Öğrenmeler için Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları” adlı araştırmasında eleştirel okuma ile bilişsel öğrenmeler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. Eleştirel olmayan bir okuyucunun bilişsel öğrenme bakımından kavrama düzeyini aşamazken, eleştirel okuyucunun, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanabildiği belirtmiştir.

Büyükarıslan (2011) “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Örtüşme Düzeyi” adlı çalışmasında 2010- 2011 eğitim- öğretim yılında Erzurum İlimde okutulan ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileri ile örtüşme düzeyinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinlikleri yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerileri ile örtüşmekte olduğuna ulaşmıştır.

Karatay (2013) “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmeyi hedeflemiştir. Likert tipinde düzenlenen 58 maddelik ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarının Ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü gibi söz konusu araştırmalarda da eleştirel okuma ders kitabı uygulama çalışmaları ile ilişkilendirilerek ele alınmamıştır.

Çalışmada öğrenme alanlarının bütünlüğü gözetilerek okuma alanı ile birlikte konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanı da kazanımlar ve uygulama çalışmalarıyla ele alınması düşünülmektedir.

1.2. AMAÇ/ PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlere yönelik uygulama çalışmalarının eleştirel okuma ölçütlerini uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı incelenecektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada “Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini karşılamakta mıdır?” Problemine ve bu problemle ilgili olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Metindeki dilin kurgulanış biçimi ve metnin yüzeysel (somut anlam düzeyi) yapısını kavramayla ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?
2. Metnin olay akışı, olay örgüsü, uzam, zaman ve karakter öğelerini bulgulamamaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?
3. Okurun artalan bilgisini (geçmiş yaşantılarını) kullanarak metni yeniden yapılandırmasına yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?
4. Metni sorgulama ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunmaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?
5. Metnin yapısını kavrama ve metindeki belirlenmemişlikleri (boş alanları) bulmaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?
6. Metindeki anlatıcı, anlatıcı bakış açısını ve metnin türünü belirlemeye yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?
7. Metinle ilgili sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeler yapmaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

1.3. ÖNEM

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde öğrenciyi merkeze almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarının da öğrenci merkezli olarak hazırlanması beklenmektedir. Ders kitaplarında yer alan yazınsal metinlerin okuma anlama çalışmalarının eleştirel okuma becerisi dikkate alınarak hazırlanması, yazınsal metinlerin özellikleri ve yapılandırmacı yaklaşım düşünüldüğünde tartışılması gereken bir konudur.

Günümüze kadar Türkçe ders kitaplarıyla ilgili pek çok çalışma yapılmış. Ancak yazınsal metinlerin uygulama çalışmalarının eleştirel okumayla ilişkilendirilerek ele alınmadığı gözlemlenmiştir. Bu yönüyle çalışmadaki verilerle, yazınsal metinlerin eleştirel okunması yönünde düşünme, tartışma, yeni araştırma olanakları yaratacağı, eleştirel okuma becerisini geliştirecek uygulama çalışmalarlarıyla ilgili daha gerçekçi değerlendirmeler yapılacağı, yazınsal metinlerin alınmasıyla ilgili uygulama çalışmaları oluştururken belirlenen eleştirel okuma ölçütlerinin dikkate alınacağı beklenmektedir.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında okutulan ve Milli Eğitim Bilişim Sistemleri (MEBBİS) tarafından paylaşıma sunulan farklı iki yayınevine ait 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal türlerden öykü türündeki metinler ve bu metinlerle ilgili çalışma kitabında yer alan etkinlikler, öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Okuma kültürü: “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür” (Sever, 2013, s. 9).

Okuma: Görme süreciyle başlayan, tanımayla devam eden, anlamlandırma, alımlama, ilişki kuma, çözümlene, birleşim, değerlendirme gibi düşünmeye dair birçok karmaşık bilişsel süreci de içine alan ardışık eylemler bütünü.

Metin: “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü” (Günay, 2003, s. 35).

Yazınsal metin: Dilin türlü olanakları kullanılarak oluşturulan kurgusal dünyası ve sorgulanmayı bekleyen örtük iletileriyle sezdirmeyle birlikte düşündürmeyi amaçlayan metinlerdir.

Ders kitabı: “Sistemli bir biçimde düzenlenmiş ve belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış, belli ders için kaynak görevi gören kitap (Öncül, 2000, 308).

Eleştirel Okuma: “Okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır” (Özdemir, 2013, s. 18)

Uygulama Çalışması: Dersin ilgili öğrenme alanı kazanımlarına ulaşmak için hazırlanan etkinlik ve yönergeler.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

“Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.” (Aktaran: Aksan, 1999, s. 15) Sözüyle ünlü düşünür Wittgenstein dünyayı algıladığımız çerçeveyi dilin belirlediğini ve insanların anadillerinin kavramlarıyla düşünmekte, yaşamı anlamlandırabilmekte oldukları gerçeğine dikkat çeker. Bu saptamaya göre dünyasının sınırlarını genişletmek isteyen birey dildeki yetkinliğini arttırmalıdır. Fakat bunun kısa süreli bir zaman diliminde olacağına inanmak yanılgı olacaktır. Çünkü birey ancak yaşamın ilk yıllarından başlayan ve yaşam boyu devam eden süreçler bütünüyle dilde yetkinleşerek dünyasının sınırlarını geliştirebilir.

Yaşamının ilk yıllarında aileye öykünerek anadili edinilmeye başlanır. Okulla tanışılmasıyla da anadili öğrenme süreci daha sistemli bir boyut kazanarak yaşam boyu devam eder. Türkçe öğretiminde de yaşamın ilk yıllarında doğal bir öğrenme söz konusuysen okul türü öğrenmeyle birlikte kasıtlı deneyimleme süreci işe koşularak dilin içselleştirmesi sağlanmaktadır. Dilde yetkinleşmenin nitelikli dil ürünleriyle sistemli bir bütünlük içinde etkileşime geçilmesiyle sağlanacağını Türkçe öğretimi içinde kolaylıkla söyleyebiliriz. Okullardaki birçok öğrenmenin yaşamla bütünleşmesinin önkoşulu olarak Türkçe öğretimi görülmektedir. İlkokul ve ortaokuldaki Türkçe öğretiminin salt bir dil öğretimi olmadığı Kavcar vd. (2005, s. 3) “İlköğretim okulu, bir ilköğretim kurumu olarak, yapısına aldığı çocukları insanlık ilişkileri, ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her Türk yurttaşını gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalışır. Bu yetiştirme sürecinde anadili öğretimi büyük önem taşır.” Bu ifadeden de görüleceği gibi, anadili öğretiminin okul türü öğrenmede dil öğretimiyle birlikte toplumsal yaşamın gereksinim duyduğu yurttaşlık eğitimine de hizmet ettiğine vurgu yapılır.

Dil, kültürü oluşturan öğeler içinde yer almakla birlikte kültürün taşıyıcısı konumunda olmasıyla da önemli bir görev üstlenmektedir. Kuşaktan kuşağa kültürün aktarılması dilin aracılığıyla olacağı gibi toplumun sahip olduğu kültürünün canlılığı da dil ile sağlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında nitelikli bir Türkçe öğretimiyle kuşaklar boyu devam edecek kültür köprüleri kurularak, Türk kültürünün güvencesi sağlanmış olmaktadır. Dilin dokusuyla yoğrulan ürünlerin okunmasının kapsamlı bir

kültür birikimi oluşturacağını Kaplan (2001, s.146) da: “Derin kültür, konuşma ile değil kitaplarla elde edilir”. İfadesiyle dile getirmektedir. Kaplan’ın da belirttiği gibi kültür, dil ve okuma birbiriyle etkileşim halindedir; okuma, dili dil de kültürü etkilemektedir. Böylece toplumun okumada yetkinleşmesi dilini ve kültürünü de etkileyecektir.

Dil, kültür ve okuma kavramlarının oluşturduğu etkileşim alan yazınında okuma kültürü kavramının da yerleşmesini sağlamıştır. Bununla birlikte okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmek, araştırmacılar tarafından anadili eğitiminin asıl amacı olarak da görülmektedir: “Ana dili eğitiminin asıl amacı, okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir” (Sever vd. 2011, s. 12). Sever’in de belirttiği gibi, okuma kültürü edinmiş, farkındalık sahibi, eleştirel düşünen bireylerin oluşturduğu toplumun derin kültür birikimine sahip olması kaçınılmaz olacaktır. Öte yandan Türk Milli Eğitimi’nin aşağıda verilen genel amaçlarına da önemli ölçüde ulaşılmış olacaktır. (MEB, 2006, s.1)

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak

2.1.1. Türkçe Dersi Genel Amaçları ve Yapısı

Bu bölümde Türkçe dersi için belirlenmiş genel amaçlar ve Türkçe Öğretim Programı'ndaki temel yaklaşımlara yer vererek Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısını ele alınacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı'nda ilköğretim birinci kademedede, bir sonraki eğitim-öğretim yılından itibaren de ilköğretim ikinci kademedede yenilenmiş ve hedef davranışlar, Türkçe dersi işleme süreçleri öğrenci merkezli yaklaşımla betimlenerek yeniden kurgulanmıştır. Yenilenen program çağdaş yaklaşımları benimseyerek evrensel değerlere sahip; eleştirel düşünen, bilgiyi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak yapılandıran, milli bilinci yüksek bireylerin yetişmesini hedef almıştır. Programda yetiştirmek istenen bireylerin özellikleri de açıkça belirtilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. (MEB, 2012)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalardan oluşmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin (MEB, 2006, s. 4)

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2006, s. 4).

Türkçe öğretiminin amaçları değerlendirildiğinde farkındalığı gelişmiş, yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine yani eleştirel okuma ve düşünme becerisine sıklıkla vurgu yapıldığı görülmektedir. Maddelerde yer verilen; anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama, değerlendirme, yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenme eleştirel okuma ile ilgili becerileri kapsamaktadır.

2.1.2. Türkçe Dersi Beceri ve Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı sekiz yıl boyunca kazanılması ve geliştirilmesi hedeflenen yaşam boyu kullanılabilir temel becerilere yer verir. Bu temel becerilerin programda yer alması önemli bir adım olsa da uygulama aşamasında

becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler ve bilinçli uygulayıcılarla programın genel amaçlarına ulaşabileceğini göz ardı edemeyiz.

Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır: (MEB, 2006, s. 5)

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma.

Eleştirel düşünme.

Yaratıcı düşünme.

İletişim kurma.

Problem çözme.

Araştırma.

Karar verme.

Bilgi teknolojilerini kullanma.

Girişimcilik.

Beceri alanlarıyla birlikte programda birbiriyle bütünlük içinde ele alınan; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dilbilgisi öğrenme alanları yer almaktadır. Bu öğrenme alanlarını programda ifade edildiği şekilde araştırmamıza konu olan okuma öğrenme alanından başlayarak kısaca değinmek istiyoruz.

2.1.2.1. Okuma

Programda okuma alanının yaşamı çok yönlü kuşatan bir öğrenme alanı olduğu ve öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünme gibi kapsamlı süreçler bütünü olduğuna vurgu yapılmaktadır. Ayrıca okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılan metinleri, uygun yöntemler kullanarak doğru akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı alışkanlık haline getirebilmelerinin amaçlandığı belirtilmiştir. Söz edilen amaçlara ulaşmak adına da okuma metinlerinin

çözümlemesi, anlamlandırılması, değerlendirilmesine yönelik kazanımlara ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006, s. 6).

2.1.2.2. Dinleme/ İzleme

Görsel işitsel araçların yaşamın her alanında yer bularak yaygınlaşması bu araçların eğitime olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Programda bu ihtiyacı gözeterek öğrencilerin toplum hayatına etkin bir dinleyici olarak katılması ve iletişim yeteneklerinin geliştirmesi amaçlandığı üzerinde durulmaktadır. Dinleme/İzleme beceri alanının gelişmesiyle öğrencilerin dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunarak üst düzey becerilerin kazandırılması beklenmektedir. Öğrenme alanıyla belirtilen amaçlara ulaşmak için kazanımlar belirlendiği, bu kazanımlara yönelik uygulama etkinlikleri oluşturularak, değerlendirme ölçütleriyle öğrenme alanında geribildirim sağlandığı belirtilmektedir (MEB, 2006, s. 5).

2.1.2.3. Konuşma

Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, kendilerini doğru ve anlaşılabilir bir şekilde ifade etmeleri, sorun çözebilmeleri için en etkili araçlardan biri olmasıyla programda yerini almıştır. Yaşamın birçok alanında başarılı bireylerin yetişmesi konuşma öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarıyla desteklenmesine gereksinim duyulacağı belirtilmiştir. Ayrıca konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçe'nin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda konuşma alanıyla ilgili etkinliklerin diğer öğrenme alanlarıyla bütünlük içinde nasıl yer aldığı programda açıklanmıştır.

2.1.2.4. Yazma

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin olanaklarını kullanarak yazılı olarak ifade etmeleri ayrıca yazmayı kendini ifade etmede alışkanlık haline getirmeleri amaçlandığı programda açıkça belirtilmiştir. Ayrıca yazma becerisinin bilgi birikim gerektirmesiyle diğer öğrenme alanlarıyla desteklenmeye gereksinim duyduğu üzerinde de durulmuştur (MEB, 2006, s. 7).

2.1.2.5. Dilbilgisi

Programda dilbilgisi öğrenmenin dilin kurallarını bellek olarak görülmemesi gerektiği göz önünde bulundurularak dilin kurallarının verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlandığı belirtilmiştir. Ayrıca dilin kullanılmasıyla ilgili kazanımların basitten zora bir sıra izlediği etkinliklerinde bu sırada olmasının gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2006, s. 7).

2.2. OKUMA KÜLTÜRÜ

Okuma kültürü öncelikle bir eğitim ve öğretim sürecinin sonucunda gerçekleşmesi beklenen bir davranış biçimi olarak karşımıza çıkar. Okuma kültürü kavramını yalnızca okuma alışkanlığı, çok kitap okuma gibi dar bir çerçevede anlamak yanıltıcı olabilir. Bu nedenle okuma kültürünü belli bir sürece bağlı okuma davranışıyla ilgili nitelikte algılamak gerekir. Öte yandan okuma kültürünün bireysel olduğu kadar toplumsal boyutlarının da olduğu gözden yitirilmemelidir. Bu bakış açısıyla okuma kültürü; bireyin, toplumun dille kurduğu ilişkinin okuma alanına yansıyan kesiti olarak da görebildiğimiz gibi okuma kültürü alanında bireyin yaşantısı yoluyla biçimlendirdiği; okumayla ilgili beceriler, tutumlar, ilgiler, bilgiler ve bunların sonucunda kazandığı okumaya ilişkin değerlerin toplamından söz etmek olanaklıdır.

Dilsel beceri alanlarını birbirinden ayırt etmek aslında oldukça güçtür. Bu nedenle okul türü öğrenme süreçlerinde okuma ve dinleme; yazma ve konuşma gibi anlama ve anlatma becerileri iç içe gelişen ve geliştirilen alanlar olma özelliğini taşır.

Bu bakış açısıyla okuma kültürünün bireyleri yazılı kültürün ürünleriyle kurdukları ilişkide eleştirel bir bakış açısı geliştirmelerini de öngörür. Okuma kültürü hakkında üretilmiş çokça düşünce bulunmaktadır. Burada bunları bir ölçüde özetleyerek ele almak, benzeyen ve farklılaşan yönlerini dile getirmek istiyoruz:

Sever, (2003, s. 9) okuma kültürünü bir sürece bağlı edinilmiş okuma davranışını yaşam boyu sürdürülebilir bir çerçevede ele alır ve bu görüşünü de şöyle saptar: “Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendisine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu kültürdür okuma kültürü”. Görüleceği gibi Sever okuma kültürünü yazılı kültür ürünleriyle iletişim içinde bulunabilen ve bu davranışı bir kişilik özellik özelliğine dönüştürülebilmesine işaret eder. Bunun ötesinde Sever konuyu aynı zamanda toplumsal boyutta da görür: “Okuma kültürü en yalın biçimde bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşama biçimine dönüşmesi olarak tanımlanabilir” (Sever, 2013 s. 9). Okuma kültürünün toplumsal boyutuna dikkat çeken Yılmaz da benzeri bir yaklaşım sergiler ve bu davranışı bireysel olduğu kadar toplumsal boyutlarının da olduğunu vurgular. Yılmaz (2009, s.134) göre, okuma kültürü:

Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemiyle ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin ‘okuma’ alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca, okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir.

Sever ve Yılmaz’ın okuma davranışını yaşam boyu öğrenme çerçevesinde ele aldıkları görülmektedir. Ayrıca okumanın toplumsal yaşamın bir parçası olarak görerek toplumsal boyutuna da vurgu yapmaktadırlar.

Okuma alışkanlığı, okuma kültürünün oluşturulmasında kaçınılmaz bir aşama olduğu bilinmektedir. Başka deyişle okuma becerisinin alışkanlığa dönüşmesi belli bir süreç sonunda gerçekleşir. Okuma davranışının bir alışkanlığa dönüşmesi okuma kültürü edindirme sürecinin bileşenlerden yalnızca bir tanesidir. Bu süreç eleştirel ve evrensel okur-yazar olma noktasına gidebildiğinde okuma kültürü de kendiliğinden

bir davranış biçimi olarak gelişecektir. Bu bağlamda Sever okuma kültürünü tanımlarken eleştirel okuma becerisine de dikkat çekmektedir. “Çocuğun okuma kültürü edinme süreci ardışık bir süreçtir; birbirine bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılar. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı (becerisi), ‘dinleme alışkanlığı’ edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, ‘okuma yazma becerisi’ edinilir. Bu beceriyi de ‘okuma alışkanlığı becerisi’, ‘eleştirel okuma becerisi’ ve ‘evrensel okuryazarlık becerisi’ izler.” (Sever, 2014, s. 24). Bu ifadesini Sever aşağıda görsel ile somut biçimde ifade eder. (Sever, 2013, s. 28)



Şekil 2-1: Okuma Kültürü Edinme Süreci

Dinleme alışkanlığı okul öncesi dönemde kazanılması hedeflenen bir davranışken, çocuk ilköğretime başlayarak kitap okumaya yönelir. Böylece yavaş yavaş okuma becerisinin basamaklarından çıkmaya başlar. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşan çocuk okumadan haz duyar ve zamanla onu alışkanlık haline getirir. Küçük yaşlarda nitelikli kitaplarla kurulan etkileşim de eleştirel okuma becerisinin temellerinin atılmasını sağlar. “Okuma kültürünün son basamağı olan evrensel okuryazarlık becerisini kazanan kişiler ise salt kendi uzmanlık alanlarına ait bilgiye değil aynı zamanda güncel olaylara ait bilgilere ulaşabilmeyi gerektirir” (Sever, 2013, s. 24-27).

Sever’in okuma kültürü edinme süreçlerine ilişkin basamakları her ne kadar bir birleri üzerine yapılandırılmış olsa da eleştirel okuma, okuma kültürü edinme sürecinde temel bir hedef niteliğindedir. Okuma, anlama, okuma alışkanlığı iyi okur olma gibi birçok kavramla yakından ilgili olan, okuma kültürüne sahip bireylerin

eleştirel okuma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Okuma alışkanlığının edinilmesiyle yapılan eleştirel okuma becerisi, 'okuma kültürü' edinmenin de temel önceliği olarak görülmektedir (Sever, 2003, ss. 19-20).

Buraya kadar yapılan saptamalardan yola çıkarak okuma kültürünün, birbiri üzerine yapılandırılan birden fazla beceriyi içine alan uzun soluklu bir süreç olduğu söylenebilir. Bu uzun soluklu sürecin oluşmasında ve gelişmesinde etkili olan birçok öğeden söz etmek olanaklıdır. Okuma alışkanlığının kazanılmasında aile, okul ve çevre gibi üç temel toplumsal kurumun oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir (MEB, 2006, ss. 205-206).

Çalışmamızın bu bölümünde yukarıda sözü edilen toplumsal kurumları da içine alan, okuma kültürü edindirme sürecini doğrudan etkilediğini düşündüğümüz bazı öğeleri açıklayarak okuma kültürü edinme sürecini biraz daha somutlaştırmak istiyoruz

2.2.1. Aile Okuma Kültürü

Bireyin yaşamının ilk yıllarındaki öğrenmelerinin çoğunun, yakın çevresine öykünmeyle başladığı bilinen bir gerçektir. Bu dönem aynı zamanda toplumsal davranışların edinildiği kadar kişiliğinin biçimlendiği bir zaman dilimidir. Bu bakış açısıyla okuma kültürünün temellerinin atıldığı ilk aşamanın da aile olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Aileyi, çocuğun çevresindeki ilk toplumsal küme olarak kabul edersek ailenin çocuğun eğitimindeki yerini de kavrayabiliriz. Bu gerçek çocuğun ilerleyen yıllardaki öğrenme ve okuma konusundaki olumlu/olumsuz tutumunu da etkileyecektir. Pembecioğlu ve Yavuzer bu sürece dikkat çekerek: "Çocuk, dünyaya geldiği ilk andan başlayarak çevresindeki her şeyi kaydeden bir kamera gibidir. O anda, kayda geçen olayların yeterince bilincinde değildir ama yine de kaydeder. Bu şekilde, edinmiş olduğu bilgi birikimini günün birinde kayıtlarda gördüğü biçimde gerçekleştirebileceğini bilir" (Pembecioğlu, 2013, s. 474). Yavuzer (2001)'de ise "(...)aile çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir. Yargıların oluştuğu tercihlerin yapıldığı ya da en azından etkilendiği yer ailedir" (s. 127) bulgusuyla aileye ve etkisine vurgu yaparken, aileyi, bireyin eğitimle tanıştığı ve toplumsal öğrenmelerin olduğu kadar okumaya ilişkin tutumları da öğrendiği yer olarak görür. Pembecioğlu ve Yavuzer'in bu saptamalarından yola çıkarak bireyin,

yetiştirdiği yakın çevresine bağlı olarak edindiği eylemleri ve kavramları bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde öğrenme eğiliminde olduğunu söyleyebiliriz. Okuma kültürü sürecinin temellerinin atıldığı aile ortamında, okuma kültürü bir değer olarak görülüyor ve aileler bu süreçte bireye iyi örnek olabiliyorsa, o ailede yetişen çocuklar da büyük bir ölçüde bu durumdan etkilenecektir. Okumayı bir kültür haline getirmiş aile üyelerinin okuma kültürü ile ilgili farkındalık sahibi, bilinçli bireyler olmaları, çocuklarını erken yaşlardan itibaren nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturmalarını sağlayacak böylece okuma kültürü edindirme sürecinin temelleri erken yaşlarda atılmış olacaktır. Dökmen, okuma kültürü edinme sürecinin başlangıcını daha da öteye götürerek: “Ana babalar şunu unutmamalıdır ki, okuma eğitimi, okuma yazma eğitiminden önce başlamalıdır. Bir insanın yetişkinlikte sahip olacağı okuma becerisinin temelleri, o insanın çocukluğunda, ilk kelimeleri söylemeye başladığı çağda atılır” (1994, s. 95) derken aynı gerçeği dile getirir. Dökmen’in de belirttiği gibi çocuk, bilişsel olarak okuma yazmayı henüz öğrenmemiş olsa da onun tüm yaşamındaki okuma süreçlerini etkileyecek kültürün temelini ilk barınağı olan ailede atar. Ailenin bu süreçte çocuğuyla paylaşımcı ilişkiler içinde olması ona farklı türde metinler okuması, okunanlar üzerine konuşulması kuşkusuz çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine büyük katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte okumanın öğrenilmesi, sevdirmesi, alışkanlık haline getirilmesi ve ilerleyen basamaklara taşınmasının yalnızca okulun sorumluluğunda olduğunu söylemek yanıltıcı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı da okuma becerisinin kazandırılmasında aileye vurgu yaparak:

Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek okuyucular yetiştirmede ailelere büyük görevler düşmektedir. Aileler çocuklara okuma materyali sağlamalı ve onları güdülemelidir. Çocukları okumayı özendirmeli ve onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar vb. okumalıdır. Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir (MEB, 2005, s. 17) haklı bir gerekçeyle ailenin önemini ve sorumluluğunu dile getirir.

Okuma kültürünün bir kültür, birikim süreci olduğu düşünüldüğünde çocuğun okumayla olan ilişkisinin yetiştiği aile ortamının okumayla olan ilişkisine koşutluk göstereceğini söyleyebiliriz. Yıldız, ailenin okuma kültürü kazandırma sürecindeki bu etkin rolünü şu tümcelerle dile getirir: “Okuma eğitimin gelişiminde aile

bireylerinin önemli etkisi vardır. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır” (2006, s. 116).

2.2.2. Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü

Çocuk edebiyatı ürünleri çocukların dilsel, düşünsel, duyuşsal gelişimlerine erken yaşlardan başlayarak katkı sağlayan, onların gelecekteki yaşamlarına dair farkındalık kazanmalarını hedefleyen, çok yönlü düşünme becerilerini geliştiren yapıtlardır. Çocuk edebiyatı yapıtları tüm bunları yaparken edebiyatın sanatsal ekseninde kendine bir hareket noktası edinir. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşan çocuk; okuduğu her kitapta kendinden bir şeyler bulur ve okuma sürecini haz duyduğu bir süreç olarak algılamaya başlar. Çocuk bu süreçten haz aldıkça daha fazla okumak ister böylece okuma eylemi bir alışkanlığa dönüşmeye başlar. Okuma kültürü edinme sürecinde nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşan çocuğun okumayı alışkanlık haline getirmesi ve okuma kültürü edinme sürecinin basamaklarında hızlı bir şekilde yol alması basitleşecektir. Bu bağlamda çocuk erken yaşlarda kendisi için üretilmiş bu edebiyatın ürünleriyle düşünmeyi, duyumsamayı öğrenirken ilerleyen zamanlarda eleştirel okuma becerisini de kazanması kaçınılmaz olacaktır. Çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı ürünlerinin özelliklerine ilişkin olarak Dilidüzgün şu saptamalarda bulunur:

Çocuk edebiyatı; çocuğun gelişimsel özelliklerini gözden yitirmeden ve edebiyat niteliklerinden ödün vermeden çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinden hareket ederek konularını onun doğal ve güncel çevresinden seçen ve (okur) çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünleridir (2009, s. 47).

Dilidüzgün, çocuk adına yazıldığı savunulan yapıtların edebiyatın özelliklerinden ödün vermemesinin ayrıca hedef kitesini oluşturan yaş grubundaki çocukların gelişim özellikleri ve gerçeklik algıları göz önünde bulundurularak hazırlanması gerektiğinin altını çizer. Dilidüzgün ile benzer bir saptamayı yapan Sever de çocuk edebiyatının dil ile çocuk arasında kurmaya çalıştığı bağdan, çocuğu sanatsal, dilsel, düşünsel yönden kuşatan bir birliktelikten söz eder: “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde,

çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını, sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (2003, s. 9).

Okuma kültürü edinme sürecinin önemli bir ayağını oluşturan çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun kitaplar üzerinden yaşamı deneyimlemesini, yaşam hakkında düşünmesini, kendisini daha iyi tanımasını tetikleyen, yaratıcı yönü ağır basan nitelikte olması gerekmektedir. Sever çocuk edebiyatının genel amaçlarını sıralarken okuma kültürü edinme sürecinde kilit noktada bir işleve sahip olduğu şu şekilde belirtir: “Çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturulması ise çocuk edebiyatının en temel işlevidir” (Sever, 2007, s. 41).

2.2.3. Okul ve Okuma Kültürü

Çocuğun ailede başlayan toplumsallaşma süreci okulla başlamasıyla hızlanır. Çocuk okuldaki öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu iletişim süreciyle okuma kültürüne ilişkin yeni davranışlar edinecektir. Ozil (1990)göre:

Okul da diğer toplumsal kurumlar gibi çeşitli kişilerin belirli bir amaca yönelmek için bir araya geldikleri bir ortamdır. Çeşitli kesimlerden gelen kişilerle bir arada yaşamayı öğreneceğimiz, çeşitli düşüncelerle karşılaşacağımız, bilgiler kazanacağımız, kendi düşüncemizi oluşturacağımız, en önemlisi kendi kişiliğimizi edineceğimiz bir toplumsal kurumdur okul. Burada kazanacağımız alışkanlıklar, bilgiler tüm yaşamımız boyunca bizi yönetecek, yönlendirecektir (s. 38).

Sözer(2006) okulu oluşturan temel öğeleri: “Çocuğun sosyalleşmesinde aileden sonra ikinci sırayı alan okul, beş temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar, öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim programları, bina ve araç gereçlerdir”(s. 44) sözleriyle belirlemektedir. Beş öğenin tamamının çocuğun yaşam deneyimleri kazanmasında, yaşama hazırlanmasında onu çok yönlü olarak desteklediklerini söylemek olanaklıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin, okulun işlevini yerine getirmesi ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması yolunda önemli bir işleve sahip olduklarını Kavcar: “Bir eğitim sisteminin en önemli ögesi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak öğretmenlerin ve diğer personellerin niteliklerine bağlıdır. ” (1986, s. 33) sözleriyle dile getirmektedir. Bu saptamayı okuma kültürü kazandırma sürecine göre yorumlarsak: Bireyin okul yaşantısı

boyunca okuma kültürüne katkı sağlayan en önemli okul ögesi olan öğretmeni; okumayı öğreten, öğrencilerini nitelikli kitaplarla tanıştırmakla okumadan haz almalarını sağlayan, okumayı alışkanlık haline getirmeleri yolunda onları her zaman yüreklendiren duruşuyla olduğu kadar, okuma kültürüne sahip okumayı yaşamının bir parçası haline getirmiş olmasıyla da, öğrencileri için yaşam boyu örnek oluşturabilecek bir model olduğu sonucuna varabiliriz. Okuma kültürüne sahip öğretmen okumanın yaşam için vazgeçilmez önemini farkında olduğundan öğrencilerinin de okuma kültürüne sahip olmaları için elinden geleni yapacak böylece okuma kültürüne sahip olmayan bir ailede yetişen, okumaya dair olumlu tutumları erken yaşlarda kazanamayan çocuk için önemli bir şans olacaktır.

İpşiroğlu da benzer bir saptamayla öğretmenin okuma eğitimindeki başat rolüne vurgu yaparak okuma kültürü kazandırma sürecinin rastlantılara bırakılmayacak kadar önemli olduğunu ve okuma becerisinin okul türü öğrenmeyle amaçlı, sistemli bir şekilde kazandırılması gerektiğini bulgular. Bununla birlikte okuma kültürüne sahip öğretmenlerin iyi bir model olabileceğine dikkat çeker: “Okuma kültürü edinme sürecinde çocuğun okuma-yazma becerisinin kazanmasında, nitelikli kitaplarla buluşmasında, kitapla duygusal bir bağ kurmasında, okumaya karşı ilgisinin oluşmasında ve olumlu tutum geliştirmesinde öğretmenin büyük sorumluluğu vardır” (1994, s. 139).

Anadilinin incelikleriyle yoğrulmuş metinleri okuyan, onlar üzerine düşünce üreten öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlarının oluşması ve okumayı bir gereksinim olarak görmeleri birçok dersle ilgili olsa da öncelikli olarak Türkçe dersleriyle birlikte düşünülmektedir. Dilidüzgün de okulun okuma kültürüne katkısını Türkçe dersi üzerinden açılar öğrencilerin çok yönlü düşündürülmelerinin, edebiyatın doğasıyla tanışmalarının Türkçe dersinin amaçlarından olduğuna vurgu yapar: “Okur olabilmek, daha doğrusu edebiyat metinlerini anlayabilmek, bunlar ile düşünsel iletişim içinde kalabilmek ve okumaktan zevk alabilmek, rastlantıyla gerçekleşebilecek bir beceri alanı olmaktan çok, okul türü öğrenmenin özellikle de Türkçe dersinin öncelikli amaçlarındandır” (2012, s. 1).

2.2.4. Medya ve Okuma Kùltürü

21. yüzyılla birlikte yaşamımızda medya önceleri hiç öngöremeyeceğimiz bir noktaya yerleştii. Televizyon, internet, telefona kolaylıkla ulaşabilen çocuklar birçok şey ile anne babalarından veya okuldan çok medya aracılığıyla ilişki kurarlar. Medyanın olumsuz birçok iletisi karşısında korunmasız olan çocuklar, medya ve onun sunduğu dünyada adeta yer yer kaybolmaktalar. Bu tehlikenin yıllar öncesinden farkında olan Postman: “Elektronik medyanın gelişimine bağlı olarak nesiller arasındaki sınırların kalktığını ve yoğun enformasyona maruz kalarak kendilerini koruyamayan çocukların, giderek küçük yetişkinlere dönüştüğünü” ileri sürmektedir. (aktaran Alver, 2004, s. 14). Günümüzde çocukların medyayla erken yaşta tanıştıkları ve yaşamı deneyimlemek yerine zamanlarını sanal dünyada geçirdikleri düşünöldüğünde Postman’ın 20 yıl önceki saptamasının hala geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Oyunun gizemli dünyasından koparılan çocuğun medyada dayatılan rollere öykünerek kendisini bir yetişkin gibi görme eğilimi onu birçok yönden olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte telefonla, bilgisayarla, televizyonla büyüyen çocuk öğrenme yolu olarak okumak yerine izleme ve dinlemeyi seçmektedir. Böylece medya ile bilinçsiz bir yakınlaşma içinde olan çocuk kitapların dünyasından uzaklaşmaktadır.

Ülkemizdeki durumu görmek adına, Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TUYİK) 2013 Nisan ayı internet kullanımını nedeniyle değişen zaman kullanımıyla ilgili verilerini incelediğimizde de iletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle çocukların internette geçirdikleri zaman artarken derse ve kitap okumaya ayırdıkları zamanın azaldığını görebiliriz.

Tablo 2-1: İnternet Kullanımı Nedeniyle Değişen Zaman Kullanımı

Yaş	Değişen Zaman
6-15	Daha az ders (30,5)
	Daha az kitap (30,1)
6-10	Daha az ders (25,3)
	Daha az kitap (25,2)
11-15	Daha az ders (33,6)
	Daha az kitap (32,8)

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2013 yaş aralıklarına göre tablolaştırılmıştır.)

Burada özellikle belirtmeliyiz ki interneti çocuklar ödevlerini yapmak, yeni şeyler öğrenmek için de sıklıkla kullanabilirler. Fakat yukarıdaki verilerde her yaş grubunda kitaba ve derse ayrılan zamanın % 25'ten fazla bir oranda azalmasının internetle bağlantılı olması; iletişim teknolojileri olanaklarıyla hazırlıksız olarak karşılaşılan çocukların, zamanlarının çoğunu iletişim araçlarıyla amaçsız bir şekilde geçirdikleri, bu olanaklarla yeterince bilinçli bir ilişki içerisinde olmadıklarına işaret etmektedir. Medyanın yaşantımızda kapladığı yer görmezden gelinemeyecek düzeyde olduğuna göre, geleceğin yetişkinleri olan çocukların çağımız koşullarında birer medya okuryazarı olarak büyümelerinin, ailelerin çocuklarının medyayla kurduğu ilişki de ilk andan başlayarak bilinçli bir yaklaşım içerisine girmeleriyle olanaklı olacağını söyleyebiliriz.

Okuma kültürü ve okuma kültürü edindirme sürecindeki önemli öğeleri betimlediğimiz bu bölümden sonra çalışmamızın devamında okuma eylemini farklı özellikleriyle tartışmak istiyoruz.

2.3. OKUMA

*“Bir metni anlayarak okumak bir matematik problemini çözmeye benzer”
Thondrik*

Okuma, görme süreciyle başlayan tanımayla devam eden, anlamlandırma, alımlama, ilişki kuma, çözümlenme, birleşim, değerlendirme gibi düşünmeye dair birçok karmaşık bilişsel süreci de içine alan ardışık eylemler bütünü olarak görülebilir. Bu bölümde farklı araştırmacıların okuma edimine yönelik tanımları ve okuma süreciyle ilgili açıklamalarına yer vererek okuma, okuma süreci, okumanın özelliklerini betimlenecektir.

2.3.1. Okuma Anlam Kurma Sürecidir

Okuma sürecinde, görülen sembol, harf ya da işareti tanımak yeterli değildir. Okuma, semboller, görseller, işaretleri tanımaktan çok daha fazlasıdır. Okumanın nesnesi olan kavramın önce kavranması, ardından zihinsel süreçleri kullanarak anlamlandırılması gerekmektedir. Okumanın birçok boyutu olsa da araştırmacıların daha çok anlama, anlam kurma sürecine odaklandıkları söylenebilir. Özdemir (2013) okumanın salt bir tanıma işlemi değil aynı zamanda derin bir anlama sürecini içine alan yapısından söz eder (ss. 50-66). Özdemir’in de bulgularına göre okuyazar olmak semboller, işaretleri tanımak anlamına gelirken okur olmak bir metni etraflıca anlamayı gerektiren kapsamlı anlama süreçlerini içine almaktadır. Sayın da benzer bir saptamayla,

Anlamak, bize söyleneni, ya da okuduğumuz bir makaleyi, gördüğümüz bir şeyi olduğu gibi ‘nakletmek’, ‘aktarmak’ değil, gördüklerimiz, okuduğumuz ya da işittiğimiz sözcükler, tümceler, bilgi birimleri arasında bağıntılar kurabilmek demektir. (...) ‘Anlamak’ konusuna eğilen kişinin, edindiği bilgiler ışığında, ama kendi bilinciyle, özgür düşüncesiyle konuyu irdelemesi, birimleri arasındaki ilişkilerin farkına varabilmesi, yeniden bileşimler kurabilmesi demektir. ‘Anlamak’ aynı zamanda öğrendiği edindiği bilgilerin bütünü ile tek tek parçacıkların arasında bir bağıntılar kurabilmek demektir (1990, s. 28-30).

Sayın’ın belirttiği anlama süreci yüzeysel bir süreç olmayıp; bireyin yaşam deneyimlerine ve bilişsel süreçlerine bağlı derinlemesine bir alana işaret etmektedir. Anlama süreci içinde türlü karmaşık bilişsel becerinin işe koşuluyor olması sürecin

aşamalarını ve içerdiği beceri alanlarını daha iyi görmek adına bir sınıflamaya gereksinim duymaktadır. Robinson ve Good (aktaran Yılmaz) bu sınıflandırmayı üç aşamada inceler:

Basit anlama: Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.

Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama şu becerileri gerektirir; ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktuları ve etkileri test etme, ima edilen mânâları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlaya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma.

Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır: Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma, yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme ortamdaki dili değerlendirme, ortamın genel yapısını değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme (2009, s.133-140).

Robinson ve Good'un üzerinde durduğu anlama basamaklarının okuma sırasında okurdan beklenen aşamalı durumlara işaret ettiğini; basit, yorumlayıcı, sorgulayıcı anlamamanın gerektirdiği becerilerden yola çıkarak söylemek olanaklıdır. Basamakların hedeflediği becerilerin fazlalığı ve her basamağın becerilerinin kendi için bir bütünlük gösteriyor olması bizlere bu basamaklı yapının her basamağının da kendi içinde aşamalı bir eğilim içinde olduğunu göstermektedir. Basit anlamada, metnin yüzeysel yapısıyla kurulan ilişki üzerinde durulurken yorumlayıcı anlamada, metnin derin yapısına girilerek metinle okurun kurduğu ilişkinin boyutlarından söz

edilmektedir. Son basamak olan sorgulayıcı anlamada ise, okur artık metnin anlamına ve yazarına uzaktan bakarak değerlendirme noktasındadır.

Okumanın anlama boyutuna dikkat çeken Smith ve Dechant ise okumayı, tanıma ve algılama ile oluşan bir yorumlama süreci olarak görmektedir. Smith ve Dechant'a (aktaran Dökmen, 1994) göre: "Okuma, yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir. Söz konusu yorumlama içinse iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar a) tanıma ve b) algılamadır. Burada sözü edilen tanıma, harflerin ve kelimelerin tanınması anlamında olup, daha ziyade bir duyumsal etkinliktir" (s. 15). Tanıma yüzeysel bir sürece işaret ederken anlamının daha derin ve kuşatıcı bir sürece işaret ettiğini Smith: "Beynin gözlere söylediği gözlerin beyne söylediğinden daha önemlidir" (aktaran Yalçın, 2009, s. 53) olarak dile getirdiği ifadeyle de konuya farklı bir yön kazandırır. Gözlerin beyne söylediği tanıma, beynin gözlere söylediği anlama süreci olduğu düşünüldüğünde; beynin söyledikleri yani anlama sürecinin daha önemli olduğu ve üzerinde daha çok durulması gerektiğini söyleyebiliriz.

Başka bir görüş ise anlamayı yorumlama olarak görür. Örneğin, Gray ve Rogers okurun anlamak için yorumlamaya gereksinim duyduğunu belirterek, yorumlama sürecinde metinde bireye sunulan örtük ve açık iletileri kavraması ve bu düşünceleri eleştirel bir gözle yaşamına aktarması gereğine değinirler: "Yazıyı anlamak yorumlamaktır. Yorumlama ise yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşüncüyü kavramak, yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek, okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek, anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmektir" (aktaran: Göğüş, 1978, s.72). Bu saptamalardan yola çıkarak okumanın katmanlı bir anlama sürecine işaret ettiğini söyleyebiliriz. Söz konusu anlama süreci yapısı gereği birtakım gereklilikler öne sürmektedir. Moffet ve Wagler bu gereklilikleri beş başlıkta özetler:

Yoğun dikkat: Metinde birbirini izleyen kelimelerin anlamlarına yoğunlaşma konusunda dikkat yeteneğini geliştirebilmek için değişik etkinlikler gerçekleştirilebilir. Karşılıklı tartışmalar, metni oyunlaştırma, canlandırma ve metinle ilgili hazırlıksız konuşmalar bu etkinlikler arasında yer almaktadır.

Yeniden yapılandırma: Metinden elde edilen bilgilerle, metnin konusuyla ilgili önceden sahip olunan bilgilerin ilişkilendirilmesi ve zihinde yapılandırılmasıdır. Bilginin yeniden yapılandırılması, dikkat ve bilgiyi yeniden elde etmek için harcanan çabayla yakından ilişkilidir.

Zihinde canlandırma: Düşünmenin gerçekleşmesi doğrudan okumaya yoğunlaşmak, okunanların anlamları üzerinde düşünmek ve bunları zihinde canlandırmakla ilişkilidir.

Çıkarımlarda bulunma: Çıkarımda bulunma metindeki sebep-sonuç ilişkilerinin, durumlar, olaylar vb. arasındaki kıyaslama ve ilişkilerin belirlenmesini gerektirmektedir.

Anlamı kavrama: Karmaşık zihinsel etkinliklerin yer aldığı bu aşamada ipuçları ve kullanılan kelimeler büyük önem taşımaktadır. (aktaran: Kolaç, 2013, s. 173-174)

2.3.2. Okuma Yapılandırmacı Bir Süreçtir

Okur dikkatini yoğunlaştırdığı metinde anlatılanları eski bilgileriyle ilişkilendirerek zihninde hem yapılandırır hem de canlandırır. Ardından metindeki anlam öğelerini kullanarak çıkarımlarda bulunup anlamı kavrama yoluna gider. Sever, okumayı girişik eylemleri kapsayan bir etkinlik alanı olarak görür ve bu etkinlik alanında birçok yaşamsal gereksinmeye yanıt veren süreçlerin birbiriyle kaynaşarak okumanın genel niteliklerini oluşturduğu yorumunu getirir (1997, s. 12).

Okur bu süreçlerde her ne kadar metinden yola çıksa da ulaştığı anlam kendi gerçekliğinden bağımsız değildir. Okumanın kendisi aslında yukarıda da değinildiği gibi, bir bakıma anlamlandırma, alımlama, ilişki kuma, çözümleme, bireşim, değerlendirme becerilerini içeren başlı başına bir yapılandırma sürecidir. Bu yapılandırma sürecinde bireyin kültürü, bilgi birikimi, yaşama dair ön kabulleri, deneyimleri etkin bir şekilde karşımıza çıkar. Diyebiliriz ki; okuma, okurun kendi yaşam evreleri arasında yaptığı bir yolculuktur. Bu yolculukta edindiği deneyimler onun gelecekteki okumalarından alacağı hazzı ve kullanacağı bilişsel süreçleri etkiler. Yani okur karşılaştığı her metni geçmiş yaşantısı üzerine okur, okurun metinlerden çıkarttığı anlamlar ise gelecekteki yaşantısındaki okumalarının duyuşsal

ve bilişsel altyapısını oluşturur. Kavcar, Göktürk, Güneş ve Yıldız'ın okuma ile ilgili tanımlarında, benzer bir yaklaşımla artalan bilgisi ve yapılandırmacı süreç konusunda ortak görüşler dile getirirler: “Okurken önce yazıdaki görsel simgeler yani kelimelerin şekilleri tanınır. Bu tanımın zihinde uyandırdığı çağrışımlar sonrasında anlamlandırma gerçekleşir. Anlamlandırma sürecinde daha önceden kazanılan kavramların önemli bir yeri vardır” (Kavcar, 1998, s. 41). “Okuma edinimi, baştan sona önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın şimdisi geleceği arasında bir etkileşimdir” (Göktürk, 2007, s. 132). “Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir” (Güneş, 2013, s. 128). “Okuyucuların metni okuyup anlaması, edindiği bilgi birikimi yardımıyla gerçekleşmekte ve bir yönüyle de edebi tecrübelerine dayanmaktadır” (Yıldız, 2006, s. 117).

Görüldüğü gibi, Kavcar, önceden kazanılan kavramlara, Göktürk, geçmişle gelecek arasındaki etkileşime, Güneş, ön bilgilere, Yıldız, bireyin edindiği bilgi birikimine ve yazınsal deneyimlere vurgu yaparken okumanın geçmiş deneyimlerden bağımsız olamayacağı, tersine geçmiş deneyimler üzerine kurgulanan bir süreç olduğuna işaret ederler.

2.3.3. Okuma Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor Becerilere Yöneliktir

Okuma, zihinsel süreçlerin kullanılmasıyla bilişsel yönü olduğu kadar tutumlarla ve ilgilerle bağlantılı olmasıyla duyuşsal; fizyolojik organları kullanılmasıyla ise psiko-motor yönü olan bir süreçtir. Bu sürecin başından sonuna kadar fiziksel, ruhsal ve zihinsel yapılar eşgüdüm içerisinde etkin olarak çalışırlar. Okuma sürecin de öğrenmenin üç boyutunun da (psiko-motor, duyuşsal, bilişsel) etkin bir şekilde işe koşuluyor olması, okurun çok yönlü gelişmesini sağladığı gibi, okumayı bu becerilerin yansıtıldığı disiplinlerarası bir süreç olarak görmemizi sağlar. Yangın (1999) da okumaya çok yönlü bir bakış açısıyla ele alarak okumanın kısıtlı bir alana yönelik bir beceri olmadığını birden fazla alana ait bağlantılı süreçler bütünü olduğunu ifade eder:

Motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük

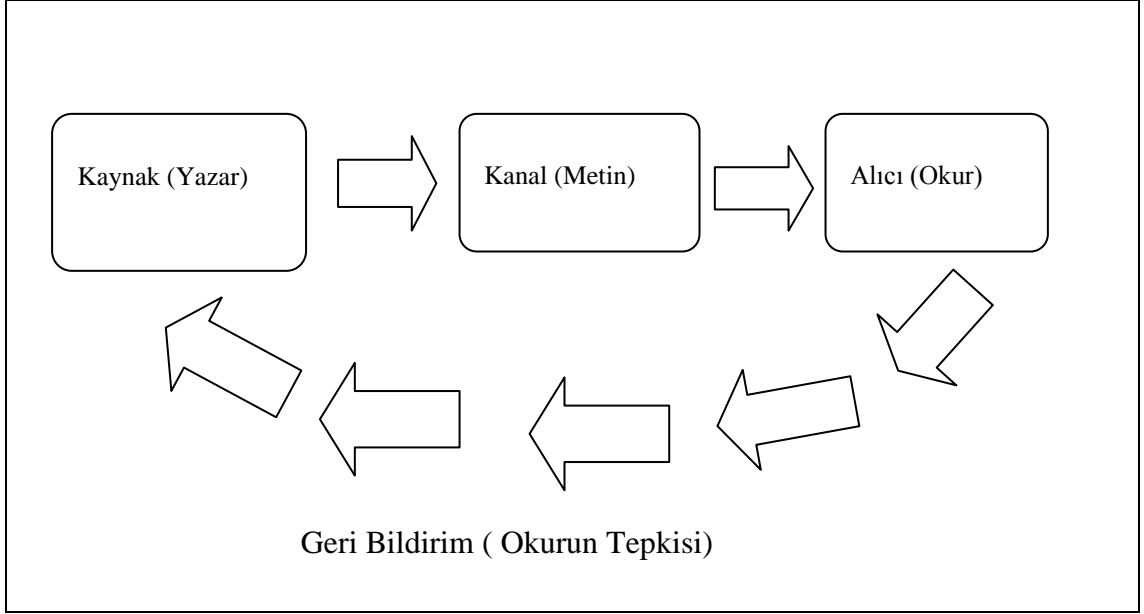
yaşamdaki öneminin farkında olma ve okumadan zevk alma, okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan unsurlar olarak göze çarpar. (1999, s. 68).

Calp da, Yangın ile benzer bir ekseninde okumanın çok yönlü ve karmaşık bir süreç olduğunu vurgular. “Okuma, algısal yönü yüksek, motorik yanı düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Okuma son derecede karmaşık zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir etkinliktir” (2010, s. 93).

Başka bir görüş ise okumayı bilişsel ve psiko-motor yönüyle değerlendirerek anlamın iki becerinin ortak çalışmasıyla ortaya çıkabileceğiyle ilgilidir: “Okuma bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2004, s. 101).

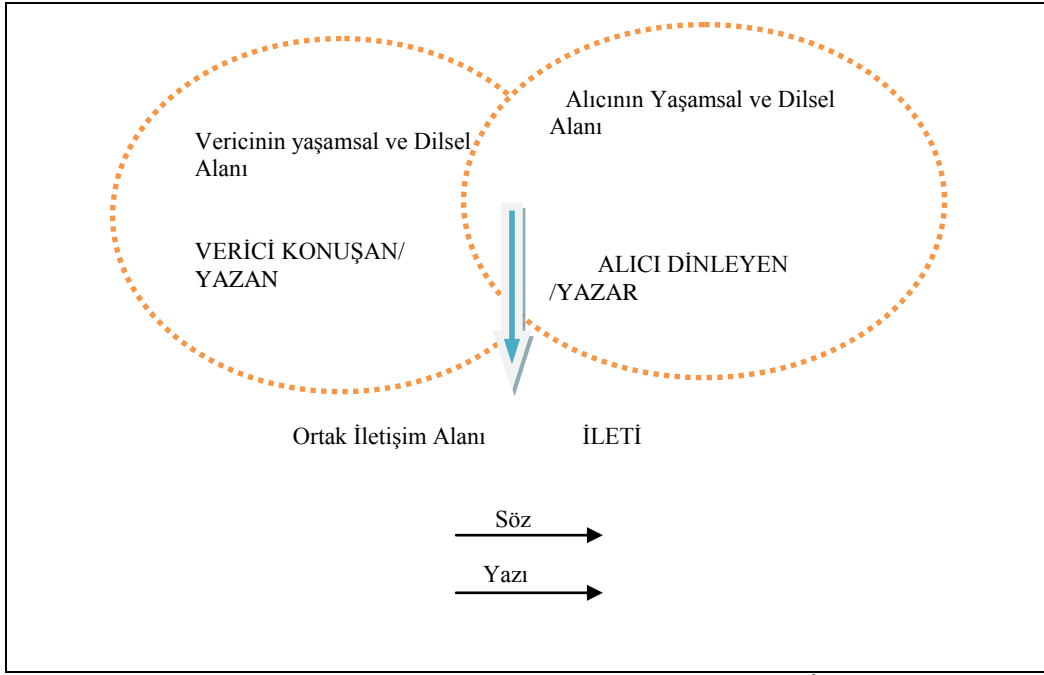
2.3.4. Okuma Bir İletişim Sürecidir

Okuma yazarla okur arasında gelişen iletişimsel yönü olan bir süreçtir. Yazarın yazma amaçlarından biri de okuyucuyla iletişime geçme isteğidir. Araştırmacıların birçoğu okumanın iletişimsel yönü üzerinde fikir geliştirerek okumada; kaynağın, dilin imkanlarından yararlanarak ortaya koyduğu bir tepki olduğu kadar; alıcının da metinden yola çıkarak ortaya koyduğu bir tepkinin varlığından söz ederler. Özdemir (2013) de okumanın iletişimsel boyutları olduğunu belirtir: Yazar sesini okura duyurmak amacıyla, dilin olanaklarını kullanarak yazdığı somut bir yapı olan metinle iletişimini ortaya koyar. Okuma ise yazarın söz konusu iletişiminin okur tarafından alınılanmasıdır. Yani bir tarafında verici bir tarafında da alıcının olduğu bir iletişim sürecidir (s. 29-36). Özdemir’in okumanın iletişim yönü üzerine açıklamalarını iletişim sürecin öğeleri üzerine uyarlayarak somutlaştırmaya çalışalım.



Şekil 2-2: Okuma Sürecinin İletişim Şemasındaki Karşılığı

Şemada da görüldüğü gibi, yazar (kaynak) okuyucuyla iletişim sürecinde bir yapı ortaya koyar. Bu yapıyı oluşturmadan önce aklında var olan iletiyi; kanal olarak kullandığı metin üzerinden metne ait görsel, şekilsel, dilsel ve anlamsal yapılarla alıcı konumunda olan okura gönderir. Okur aldığı metne ön bilgilerini, tutumlarını, ilgilerini ve yaşanmışlıklarını katarak bir tepki daha doğrusu geri bildirim verir. Şemadan yola çıkarak okumanın oluşturduğu iletişim sürecinin, yazarın iletisini okurla buluşturmaya çalıştığı tek taraflı bir süreç olmadığı, okurun da iletiye verdiği tepkiyle hem okurdan yazara hem de yazardan okura akan devingen bir oluşumun varlığından söz edebilmemiz olanaklıdır. Üzerinde durduğumuz iletişim süreci kuşkusuz ki içinde alıcı ve vericinin kesiştiği bir ortak alanın varlığını gerektirmektedir. Adalı (2011, s. 33) bu ortak alanı verici ve alıcıyı çevreleyen bir anlam evreni olarak görerek vericinin iletisinin alıcıya ulaşmasının alıcıyla vericinin yaşamsal ve dilsel deneyim alanlarının kesişmesiyle olanaklı olacağı görüşünü aşağıdaki şemadaki ilişkiyle açıklar.



Şekil 2-3: Konuşma- Dinleme ve Yazma- Okuma Eylemlerinin İletişim Çizelgesi

Okuma sürecinde yazar, metnin okuyucunun katılımıyla şekilleneceğini varsayar. Adalı da yukarıdaki şemada gösterilen ortak alanın oluşmasının gerekliliği üzerinde durur. Böylece okuru harekete geçirecek, metin üzerinde zihinsel süreçlerini kullanmasını tetikleyecek bu alanın salt metnin anlaşılması için değil, aynı zamanda yazara göre metnin tamamlanması için bir zorunluluk olduğunu ortaya çıkar.

Okuma eylemi bir okuyanı zorunlu kılar. Yazar, zaman ve mekan engellerini aşarak kendi dışındaki insanlara okurlara, ulaşmayı amaçlar. Dinleme gibi, okumada edilgen olmayan bir eylem, zihinsel bir etkinliktir. Okuyanda dinleyenin yaptığına eş bir biçimde, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması ve belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Yazarında beklediği bu tür bir katılımdır. Çünkü yapıtı ancak bu yolla amacına ulaşıp kendini tamamlayacaktır (Adalı, 2011, s. 33).

Şemadaki kesik çizgilerin varlığı ve açıklamalar; okurun metnin anlamına katkı sağladığı yaşamsal ve dilsel deneyim alanlarının zamana, kültüre, bireye göre değişiklik gösterebileceğini, böylece metnin anlamının da okurun kendi dünyasındaki ve çevresindeki değişikliklerle birlikte değişebileceği sonucunu ortaya çıkar. Öte yandan okur metinle kurulan iletişim sürecinde önemli bir rol üstlenir. Okur, yazarın

ona sunduğu nitelikli, anlamlı bir yapıyla kendini bu iletişim sürecine ait hisseder. Ayrıca okur sözü edilen bu anlamlı yapıyı çözüp, yazarın ona iletmek istediği olası iletileri alarak onlar üzerine düşünce üretmesiyle metnin tamamlanmasına katkı sağlar. Günay da; metnin ve yazmanın okur düşünülerek oluştuğunu varsayar ve okumanın gerçekleşebilmesi için yazar tarafından oluşturulmuş bir yapının varlığına gereksinim duyduğunu belirtir: “Her metin, okurun tepkisi (algılaması, anlamlandırması, çözümlenmesi, beğenmesi, duygulanması vb.) ile bütünleşir; metin ya da anlamlı yapı, bir okur tarafından anlamlandırılmaya başladığı an yaşamaya, soluk almaya başlar. Bu bakımdan her yapıt okuyucusunun değerlendirmesine ve yorumlama yapabilmesine olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir” (2008, s. 6).

2.3.5. Okuma Eğitsel, Kültürel, Ekonomik, Sosyolojik Disiplinleri Etkileyen Ve Bu Disiplinlerden Etkilenen Süreçtir

Araştırmacıların üzerinde durduğu bir diğer özellik ise, okumanın psikolojik, sosyolojik, eğitsel, kültürel, ekonomik gibi birçok boyutunun olmasıdır. Doğal olarak her disiplin kendi okuma yaklaşımını oluşturmaya çalışmıştır. Dökmen, okumayı tanımlarken farklı disiplinler açısından bakmış: “Psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitsel faktörler birbirleriyle karşılıklı etkileşimde bulunarak, zaman zaman da birbirleriyle çakışarak okuma etkinliğini ortaya çıkarırlar ”(1994, s.1) saptamasında bulunmuştur. Özbay ise, okumanın zihinsel, sosyolojik, fiziksel yönünün sağlıklı bir okuma için vazgeçilmezliği üzerinde durmaktadır: “okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplum, iletişim ve insan yönüyle sosyolojik bir kavramdır” (2009, s. 67). Araştırmacıların tanımlarında da görüldüğü gibi farklı yönlerinin olması okuru da çok yönlü, karmaşık bir etkilenme sürecine sokmaktadır.

Okuma toplumlari sosyolojik, psikolojik eğitsel yönden etkiliyor olmasıyla birlikte toplumun ekonomik kalkınmasına da önemli katkıları bulunmaktadır. Çağdaşlaşma yolunda, nitelikli okurların yetişmesi düşünen, üreten, yenilikleri izleyen insanların artmasını sağlayacak bu da ülkenin kalkınma hızını artıracaktır. “Okuryazarlığın gerçekleştirilmesi çabalarının genelinde okuma yazma ile ekonomik kalkınma arasında bir bağın olduğu düşüncesi yatmaktadır. Değişik ülkelerde okuryazarlık oranları ile ekonomik kalkınma düzeyini karşılaştıran bazı çalışmalar bu düşüncüyü desteklemektedir” (aktaran Bircan ve Tekin, 1989, s. 394). Philips’in

söylediklerinden yola çıkarak; okuyan bir toplum hedeflendiğinde, okuyan toplumun doğal bir sonucu olarak da refah düzeyi yüksek, ekonomik yönden kalkınan bir toplumun inşa edileceğini söylemek olanaklıdır

2.3.6. Okuma Sürecinde Üst Düzey Bilişsel Beceriler Kullanılmaktadır

Okuma; mantıksal, sistemli, eleştirel, çok yönlü, yaratıcı düşünme, zihinsel betimleme, tahmin etme, çözüm önerme, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez, problem çözme, karar verme, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere gereksinim duyan ayrıca bu becerilerin gelişmesine katkı sağlayan bir süreçtir.

Metnin merkezinde bir düşünme süreci olan okumada; metindeki parçalarla ilgili analizler yapma, metinden yola çıkarak özgün yeni bir metin üretme, yine metinden yola çıkarak metnin merkezindeki anlamı zenginleştirme yoluna giden okur bu süreçte türlü üst düzey bilişsel becerilerini kullanmakta ve zengin bir anlama ve anlam kurma sürecinin içine girmektedir. Turhal da benzer bir saptamayla üst düzey bilişsel becerilerin okumayla gelişebileceğini belirtmektedir: “Kavrayış becerisi, analiz ve sentez gücü, yorumlama ve yargıda bulunma yeteneği okumayla birlikte gelişir” (Tural, 1992, s. 126).

Okumanın üst düzey zihinsel becerileri geliştirmesi, üst düzey zihinsel becerilerin gelişmesinin de okuma süreçlerinin daha verimli daha eleştirel bir eksende ilerlemesini sağlıyor olması; okuma süresiyle üst düzey zihinsel becerilerin kullanılmasının birbiriyle karşılıklı bir ilişkide olduğunu göstermektedir. Söz konusu ilişkinin varlığıyla birbirlerini geliştirdiklerini ve okuma sürecinin bu yönüyle üst düzey zihinsel becerileri içine alan bir sürece işaret ettiğini MEB şu şekilde ifade eder: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (2006, s. 6).

Okumanın bilişsel, üst düzey zihinsel becerileri içine alan boyutları olduğu kadar; okurun hayal gücünü devindiren, ona yaşam zenginliği kazandıran, yaratıcılığını tetikleyen, farklı kültürlerle, kişilerle duygularla temas etmesini sağlayan yönlerinin de olduğunu söylemek olanaklıdır. Akyol okumanın yaratıcılıkla ilgili yönünü “ Okuma, insanın yeni yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak,

hayaller oluşturarak yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir ” (Akyol, 2006, s. 29) şeklinde ifade etmektedir.

2.3.7. Okuma Yaşamın İlk Yıllarında Başlayan ve Yaşam Boyu Devam Eden Süreçtir

Okumayı, yaşamın bir döneminde başlayan kısa soluklu bir süreç ya da okul hayatı boyunca kazanılması ve geliştirilmesi gereken bir süreç olarak görmek okumanın çok boyutlu yapısı düşünüldüğünde olanaklı görülmemektedir. Yaşamın ilk yıllarında bilişsel olarak olmasa da görsel ve işitsel olarak başlayan okuma yaşam boyu sürekliliği olan süreçler bütünü olarak görülebilir. Ayrıca kazandırdığı yaşam becerilerin çokluğuyla insanın kendini gerçekleştirme sürecine hizmet etmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirme okuma ilişkisini Bircan ve Tekin şu tümcelerle açıklamaktadır: “Öz gerçekleştirim ya da kendini gerçekleştirme olayı yaşamın diğer alanları içinde söz konusudur. Konuya okuma alışkanlığı açısından yaklaşılnca okumayı ihtiyaç haline getirme, yaşamın bir parçası olarak görmek anlamındadır” (1989, s. 398).

Okumayı örgün eğitimle ya da belirli bir yaşta kazandırılması gereken bir edim olarak görmek insanın doğasına ve okuma eyleminin yapısına ters düşebileceği görüşü araştırmacılar tarafından kabul görmektedir. Birey doğası gereği gelişen, zamanla gereksinimleri çeşitlilik gösteren bir eğilim içerisindedir. Bu yönüyle yaşamının her evresinde gereksinimleri ile orantılı olarak okuma eylemiyle bütünleşmesinin kaçınılmaz olacağını Özdemir: “Okumanın yaşamımızda yeri sınırlı değildir. Her yaşın kendine özgü ilgileri, merakları, soruları vardır. Bunları karşılamak için insanoğlu her yaşta değişik kaynaklara yönelir, okumaya başvurur.” (2013, s. 12) şeklinde ifade etmektedir. Özdemir’in de belirttiği gibi, birey yaşam yolculuğunda okuma ile türlü gereksinimlerini karşılamaktadır. Okuma sayesinde karşılaştığı uyananlarla belleğini güçlendirmekte ve yaşam becerileri edinmektedir. Bununla birlikte kendini gerçekleştirme, hayatı anlamlandırma sürecinde insanın en büyük destekçisi olan okuma süreci; iletişim becerilerinin gelişmesi demokratik toplumun inşa edilmesi gibi hayati önemlere de sahiptir.

Okumayı alışkanlık haline getirmiş, okumanın gücüne inanan bireyler için okuma nefes alma, yemek yeme gibi temel gereksinimlerle eş değerde olup, hayatın

devamı için onlar kadar vazgeçilmez olan bir öneme sahiptir. Okumanın vazgeçilmezliği ve sürekliliğine vurgu yapan İşeri de okumanın çok yönlü işlevi üzerinde durmaktadır: “Okuma, yaşamın belirli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik olmayıp bütün yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada çok önemli bir yeri ve işlevi olan bir eylem, bir edimdir” (1998, s. 7).

2.3.8. Okuma Estetik Yönü Olan Sanatsal Bir Süreçtir

Okumanın insan yaşamı için vazgeçilmez olması salt eğitim ve öğretimle değil insana dair birçok alanda da karşımıza çıkmasını sağlamıştır. Okumanın edebiyatla dolayısıyla estetikle, sanatla olan ilişkisi ise bunlardan biridir. Okumanın, estetik duyarlılık kazandırıyor oluşunun sanat ve sanat eğitiminin amaçlarıyla uygunluk gösterdiğini San’ın sanat eğitimine dair açıklamalarından yola çıkarak söylemek olanaklıdır. “Sanat eğitiminin baş amaçlarından biri, görmeyi işitmeyi dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini hakkıyla algılayıp onu biçimlendirmeye yönelmek için bu gerekli bir koşuldur” (2008, s. 25). San’ın vurguladığı nokta, görmek, işitmek, tat almak gibi içinde ciddi bir derinlik ve estetik farkındalık barındıran yaşamın sanata dönük yüzünü okur edebiyatta keşfedebilir. Okumanın estetik bir gereksinim olduğunu dile getiren Adoni de okumanın estetik yönünü bilgi birikimi elde etmekten, bilişsel gereksinimleri karşılamaktan daha önemli görmektedir. “Kitap okumak okunan metinle bağlantılı bilişsel gereksinimleri karşılar, bilgi repertuarlarını genişletir, daha da önemlisi insanların estetik bir deneyime duydukları gereksinimi karşılar ” (2005, s. 152-174).

Okumanın insanı ve insana dair birçok öğeyi kuşatan yönlerinin olması eğitim ve öğretim alanında hedeflenen uzun ve kısa vadeli hedef davranışlar arasında önemli bir yere sahip olmasını sağlamıştır. Akyol’un belirttiği gibi: “Okuma, okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesini yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır” (2006, s. 29).

2.3.9. Okuma Türkçe Derslerinde Kazandırılmak İstemen Dört Temel Beceriden Biri Olup Diğer Becerilere Kaynaklık Eden Bir Yapıya Sahiptir

Okumanın Türkçe derslerinde kazandırılması hedeflenen dört temel dil beceri içerisindeki yerini dil edinimiyle ilişkilendirerek açıklayabiliriz. Dil ediniminin alma ile başlayan ifade etme ile devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde dinleme, okuma becerileriyle alınan veriler; konuşma ve yazma becerileriyle ifade edilir. Bu yönüyle okuma diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine kaynaklık eden bir süreçtir. İyi yazı yazabilmek, iyi konuşabilmek, iyi dinleyici olmak için okuma becerisini geliştirmiş olmak gerekmektedir. İpşiroğlu da diğer beceri alanlarının gelişiminin okumadan geçtiğine vurgu yapar. “Yazılı sözlü anlatımın geliştirilmesi kitap okuma sevgisinin kazandırılmasına bağlıdır. Çok okuyan bir çocuk doğal olarak okuduklarını dile getirmeye, yazmaya ve anlatmaya yönelir” (İpşiroğlu, 1990, s. 57) İpşiroğlu'nun da belirttiği gibi bireyin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesinin ön koşulu iyi bir okuyucu olmaktan geçmektedir. Araştırmacıların ve öğretim programının işaret ettiği bu gerçeğin uygulayıcı olan öğretmenler tarafından göz ardı edilmemesinin Türkçe dersinin kazanımlarına ulaşılması adına önemli bir basamak olduğunu söyleyebiliriz.

2.4. OKUMANIN VE OKUMA EĞİTİMİNİN AMAÇLARI

Okumanın, yaşamının ilk yıllarında başlaması ve yaşam boyu devam eden süreçleri içine almasıyla yaşamla bütünleşen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. İnsan yaşam serüveninde sıklıkla okusa da, onun her okuma için farklı amaçlar gözetmesi olağandır. Bu amaçlar; kişisel ve zihinsel gelişimine katkı sağlamak, düş gücünü devindirmek, ufkunu genişletmek, farklı bakış açıları kazanmak olabilir. Öte yandan genel olarak baktığımızda ise okumanın gerçek amacının bireyin kendini gerçekleştirme olduğu söylenebilir.

Okuma hangi amaç için yapılırsa yapılsın okuma sürecinde okurun haz duyması, üst düzey zihinsel becerilerini etkin olarak kullanması onun gelecekteki okuma serüveni ve okumaya bakış açısına katkı sağlayacaktır. Araştırmacılar okumanın farklı amaçlar için yapılabileceği üzerinde düşünce üretirken okurun kendi benliğini tanımaya, kendini gerçekleştirmeye dair olan amacına dolaylı olarak veya doğrudan gönderme yaptıkları söylenebilir.

Kısa süreli okuma eyleminde kişiler farklı amaçlara odaklanabilirler. Asıl önemli olan okuma sürecini okurun bir amaç üzerine yapılandırmasıdır. Özdemir (2013) bu amaçları: Bir sorunun çözümünü bulma, bilgi edinme, iyi vakit geçirmek olarak ele alırken (s.11) Adalı (2010) ise okumak, dinlenmek ve tat almak bilgi edinmek, belli bir konuda kanıya varmak vb. çeşitli amaçlara yönelik olabilir (s.9) yorumunu getirmektedir. Calp (2010) da okumanın; anlamak ve kavramak, eğlenmek, genel kültür edinmek gibi amaçlarla yapılabileceği üzerinde durur (ss: 92-116) . Görüldüğü gibi Adalı, Özdemir ve Calp okumanın mutlak bir amacının olmasının okunanların kalıcılığı açısından önemli olduğu ve okumanın günlük yaşam içinde birçok gereksinime cevap verilmesi amacıyla yapılabileceği paydasında buluşmaktadırlar. Ayrıca okumanın amaçlarını sıralarken bireyin gereksinimlerinin önemli bir belirleyici olduğunu üzerinde durmaktadırlar. Okurun beklentileriyle yakından ilgili olan bu amaçlar hakkında İşeri (1998) bireyden bireye değişen şekilde olduğunu ve bireyin kendi gereksinimlerini temel alarak belirlemesi gerektiği üzerinde durarak bazı örneklerle yer vermiştir: Kimilerinin bilgili, görgülü, aydın biri olmak için, kimilerinin kendi geçimini sağlayacak işi bulmak, daha rahat bir yaşam sürmek için, kimilerinin ise okumanın zevkine varmak kendi sıkıntılarını unutarak kendi düş dünyasına dalmak, başka dünyalara gitmek amacıyla okur (s. 9).

Okuma eğitiminin ise daha sistemli ve özel amaçlara yönelik bir yapıya sahip olduğunu eğitimin tanımından yola çıkarak bulgulayabiliriz. Sönmez (2009) eğitimi, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır (s. 5). Burada istendik değişiklikler ifadesini okuma eğitimi üzerinde düşündüğümüzde hedefleri önceden belirlenmiş bir sistem karşımıza çıkmaktadır. Okullarda verilen okuma eğitimin bir program dahilinde planlı bir şekilde yapılandırılması amaçlarının önceden belirlenmesine gereksinim duymaktadır. Okuma eğitiminin amaçlarını Demirel (2003) beş madde altında toplar ve okullarda verilen eğitimin bu maddeleri kuşatıcı olmasına vurgu yapar:

- 1) Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazandırabilme.
- 2) Sözcük hazinesini zenginleştirebilme,
- 3) Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme,

4) Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatı gücünü geliştirebilme,

5) Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme. (s. 62)

Görüldüğü gibi Demirel okumanın alışkanlık haline getirilmesi, okuma becerisinin geliştirilmesi, bilgi edinme yolu olarak okumanın tercih edilmesi gibi amaçları olabileceğini belirtir. Demirel'den farklı olarak İpşiroğlu (1990) ise okumanın bilişsel yönü, düşünmeyi öğretmesi ve düş gücünü devindirmesi üzerinde durur. Ayrıca okuma ediniminin ciddi bir öğrenme süreci gerektirdiğini, planlı ve zaman isteyen bir süreç olduğunu belirtir:

Saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması,

Eleştirel bakışın uyandırılması,

Çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, (başka deyişle bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi)

Düş gücünün geliştirilmesi (s. 49).

İpşiroğlu bu maddelerle bilinçli okurların yetişmesi, okur duyarlılığın oluşmasına vurgu yapmakla birlikte eleştirel düşünme becerisini de öncelemektedir. Benzer bir yaklaşımla Bamberger (1973) de okuma eğitiminin amaçlarını sıralarken bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde okumayı çeşitli amaçlar için kullanma becerisinin geliştirilmesinin öncelikli amaçlar olarak görülmesine vurgu yapar. Buna göre okuma eğitiminde dört amacın gözetilmesi gerektiğini bulgular:

1. Bireyin okuma kapasitesinin kendi gelişimi üzerinde maksimum etki yaratması ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak şekilde en geniş kullanımının desteklenmesi.

2. Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve kaçış için etkin kullanımı.

3. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi.

4. Okumaya olan yaklaşımın kişinin hayatı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesi (s.13).

Araştırmacıların açıklamalarında görüldüğü gibi okuma ve okuma eğitimine farklı açılardan baksalar da bireyin kendini gerçekleştirme yolunda yapılan kısa ya da uzun soluklu her okumanın içinde bir amaç barındırması gerektirir. Ayrıca okuma hangi amaçla yapılırsa yapılsın önemli olan bu amacın farkında olarak; ona uygun tutum geliştirmek, süreçte izleyeceği yolu bilmek ve uygun okuma türünü seçebilmektir. Çalışmamızın bu bölümünde farklı amaçlar için yapılan okuma türlerini inceleyeceğiz

2.5. OKUMA TÜRLERİ

Alan yazını incelendiğinde araştırmacıların okuma türlerini farklı şekillerde temellendirdikleri görülmektedir. Metin türü, işitsel, kişisel temellendirmeler olduğu gibi kullanılan materyale göre, söz konusu amaca göre temellendirmelerin varlığı da dikkat çekmektedir. Okumanın kapsamlı yapısı ve amaçları düşünüldüğünde ilerleyen zamanlarda oluşan gereksinimler doğrultusunda farklı okuma türleriyle de karşılaşabileceğimizin olanaklı olduğunu söyleyebiliriz.

Ülper (2010) okuma türlerini dört ana kategoride ele alır. Bu ana kategorilerin altında da alt kategorilere yer verir,

Metin türü temelli okuma türleri: Yazınsal metinleri okuma, bilgilendirici metinleri okuma,

İşitsel okuma türleri: Sesli Okuma, sessiz okuma,

Kişisel okuma türleri: Akademik okuma İş ilişkili okuma Bireysel yeğleme türü okuma

İçeriksel Okuma Türleri: Gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma, yoğun okuma, yaygın okumadır (ss. 7- 22)

Güneş ise okumanın çeşitleriyle ilgili birçok şekilde sınıflama yapılabileceği üzerinde durur. Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yöntemine (sesli, yarı sesli okuma vb.), metnin türüne, (seçmeli okuma, tam okuma

vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çarpaz, zikzak okuma vb.) ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.) göre gruplandırır (2013, ss. 149- 153).

İpsiroğlu ise dört temel okuma türü üzerinde durur: “Naif okuma-kurmaca ile gerçeğin karşılaştırılması, bilinçli okuma-eleştirel bakışın uyanması, seçerek okuma-yazma duyarlılığının geliştirilmesi, yaratarak okuma-yazılı ve sözlü anlatımın geliştirilmesi” (1990, ss. 47-60).

Arıcı’ya göre ise: “Şekil olarak bakıldığında okuma etkinlikleri inşaat ve grupla (toplu) okuma diye çeşitlenebilir. Bahsedilen diğer okuma türleri olan hızlı okuma seçmeli okuma ise anlam bakımından okumanın çeşitlerini oluştururlar. Eleştirel okuma da bir okuma türü olarak değerlendirilebilir” (2008, s. 23).

Bizim araştırmamıza temel olan ise araştırmamızın ilerleyen bölümlerinde açılmaya çalıştığımız Çotuksöken’in (2011) de üzerinde durduğu yüzey okuma (düz okuma) ve derin okuma (eleştirel okuma) dır (s. 45-53).

2.6. METİN

TDK (2011) metni; “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (s. 450) olarak tanımlamaktadır. Araştırmacılar ise bu tanımda değinilen biçim anlatım yönüne vurgu yapmakla birlikte metinle ilgili farklı özellikleri de dile getirmektedirler.

Günay (2003) metni: “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü” (s. 35) olarak tanımlamaktadır.

Özdemir (2013) ise: “Okumaya konu olan, basılı ve yazılı anlatım bütünlüğü olan her şey geniş anlamda bir metindir. Bir şiirden bir romana bir cümleden bir paragrafa değin basılı ve yazılı dil ürünlerinin tümünü metin terimiyle adlandırıyoruz. Şöyle diyebiliriz ki her metin bir dil dizgesidir” (s. 36) yorumunu getirmektedir. İki araştırmacının tanımlarının ortak noktalarının: Metni birbiriyle bağlantılı dil öğelerinin oluşturduğu bir sistem olarak görmeleri, metnin kendine has bütünlüğü içinde iletişimsel bir yönünün olması gerekliliğine işaret ettiklerini söylemek olanaklıdır. Okuma eyleminin yapısı düşünüldüğünde okurun okuma

eylemine gerçekleştirmek için bir nesneyle temasta bulunması kaçınılmazdır. Metin bu noktada devreye girerek hem yazar için yazma eyleminin hem de okur için okuma eyleminin nesnesi olma görevini üstlenmektedir. Metin bu yönüyle okurun ve yazarın yollarını kesiştiren dilsel bir düzlem olarak görülebilir.

Araştırmacıların metinle ilgili açıklamaya değer bulduğu noktalardan biri de metnin kelimelerin birleşimiyle oluşan tümceler bütünü olarak görülemeyeceğidir. Çünkü dilin olanaklarıyla oluşturulan metin okunurken asıl hedeflenen dilsel simgeler bütününe işaret ettiği anlamdır. Güneş (2007) metni tanımlarken mantıksal yapı, anlamlı düzen ifadeleriyle metnin art arda sıralanmış tümceler bütününden öte bir yapısının varlığına işaret eder: “Metin birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir” (s. 215). “Metin yalnız art arda eklenmiş bir tümceler zinciri değil, dil içindeki sayısız iletişim biçiminden biridir” (Göktürk, 2010, s.144). Göktürk de Güneş ile benzer bir görüşü dile getirir ve metnin bir iletiyi aktarmayı amaçlayan iletişim yönüne vurgu yapar. Bu görüşlerle aynı doğrultuda bir diğer saptamada Halliday ve Hassan’a aittir. “Metin bir cümleler bütünü değildir. Metinde şekilden çok bir anlam bütünü vardır” (aktaran Özbay 2009, s. 15)

Bu saptamalara farklı olarak yazılı olan her şeyin bir metin olarak görülebileceği görüşünü de kabul görmektedir. Fakat metin içinde yer alan dilsel yapıların bir anlam bütünlüğü gözetilerek bir araya getirilmesinin yani metnin anlamsal ve sistemsal bütünlük yönünü metin oluşturulurken bir ön koşul olarak kabul ederler: “Metin, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir üründür. (...)Anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıyan bir tümce, bir paragraf, bir kitap ya da kitabın herhangi bir bölümü, kısacası yazılı olan her şeyi bir metin olarak değerlendirebiliriz”(İşeri, 1998, s. 15). Adalı (2011) da benzer bir saptamayla yazılı olan her şeyi metin olarak tanımlar (s. 211).

Metni tanımlamada olduğu gibi metin türlerinin ayrımında da araştırmacılar farklı şekillerde gruplandırmışlardır. Özdemir dilin kullanımın göre metinleri öğretici metinler ve yazınsal metinler olarak iki grupta inceler. Öğretici metinlerin yaşama uygulanabilirliği, kullanılabilirliği yönüyle de kullanmalık metinler diyenler

olabileceğini belirtir. Özdemir' e göre **Öğretici metin:** Gündelik dilin, anlamları herkesçe bilinen sözcükleri ile oluşturulan, anlaşılması için okurdan çok yönlü çaba gerektirmeyen, olayları durumları gerçek dünyadaki nedensellik bağı içinde sunan yazıların, kitapların tümünü içerir (2013, s. 37). **Yazınsal metinler** ise dilin kullanım amacı bilgi iletmek değildir (s. 41).

Cemiloğlu ise metinleri olaya, düşünceye ve duyguya dayalı türler olarak üç grupta incelemektedir. **Olay ağırlıklı metinler:** Hikaye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı, gezi yazısını kapsamaktadır. **Düşünce ağırlıklı metin türleri:** Makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme yazılarıdır. **Duygu ağırlıklı metinler** ise şairlerdir. (2001, s. 21)

Adalı ise metinleri genel olarak iki öbekte değerlendirilir kurgulayıcı metinler ve kullanmalık metinler. Kurgulayıcı metinler yazarın, yaşamı ve dili kurgulayarak ortaya koyduğu metinlerdir. Öykü, şiir, roman, oyun senaryo vb. Bilgi, haber iletmeye amacını taşıyan metinlere ise kullanmalık/bilgilendirici metinler denir: Makaleler, gazete haberleri, yemek tarifleri vb. Kurmaca ve kullanmalık metinler arasındaki farklar onlarla farklı iletişimlerde olmamızı zorunlu kılar (2011, s. 221).

MEB 2005 Türkçe Öğretim Kılavuzunda ise metin türleri: Bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olarak karşımıza çıkmaktadır (s.142).

Günay ise metinlerin türlere ayrılmasında toplumların ve farklı kültürlerin beklentilerinin belirleyici olduğuna değinerek on iki metin türünde bahseder (2003, s. 322-345). Bu metin türlerini şöyle özetlemek olanaklıdır:

Özyaşam öyküsel Metin Türleri: İtiraf, günceler, anılar, kişi betimcileridir

Öğretici Metin Türleri: Deneme, tarih yazarlığı, kıssadan hisse denilen ahlaka yönelik anlatımlar örnek verilebilir.

İçsel Metin Türleri: Şiirler, şarkılar destanlardır.

Mektup Metin Türü: Yazın adamlarının aralarındaki sanat ve yazın içerikli mektuplar, hiciv ve eleştiri içerikli mektup, mektup roman ve açık mektuptur.

Aytamlık (hitabet) ile İlgili Metinler: Davet, sorgulama, övgü metin biçimleridir.

Polemik Metin Türü: Gelenekleri içeren yargılar, her türlü yergi içerikli anlatımlar, bazı yergi içeren şiirlerdir.

Destansı Metin Türü: Destanlar, tarihsel anlatılar, kahramanlık öyküleri ve romanlar örnek verilebilir.

Romantik Metin Türü: Masal, söylence, kısa öykü, her türlü romanlardır. Bunların dışında; trajik metin türü, dramatik metin türü ve gülmece metin türleri de sıralanabilir.

2.6.1. Yazınsal Metin

Yazınsal metinler alan yazınında edebiyat metinleri, kurgusal, kurmaca ve yaşatıcı metinler gibi farklı adlarla da karşımıza çıkmaktadır. Hangi adla adlandırılırsa adlandırılısın yazınsal metinleri birçok özelliğiyle diğer metin türlerinden ayırmak olanaklıdır. Bu bölümde; yazınsal metinlerin diğer metin türlerinden ayrılan yönlerini farklı araştırmacıların tanıklığıyla betimlenecektir.

Türkçe öğretiminde önemli bir işlevi üstlenen yazınsal metinler; dilin sanatsal, düşünsel, sezgisel, sistematik gibi birçok boyutuyla kullanıldığı metinlerdir. Bir dilin tüm zenginliklerini bir arada görebileceğimiz bu metinlerle yapılan nitelikli anadili eğitimiyle eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sanatsal duyarlılığı yüksek bireylerin yetişmesinin kaçınılmaz olacağını söylenebilir. Dilidüzgün de yazınsal metinlerin diğer metinlerden ayrılan özelliklerini birkaç boyutta ele alır: “Yazınsal metinler, insan gerçekliğinin tüm bileşenlerini içeren, düşünce, duygu ve hayal gücü ile etkileyici bir biçimde üretilen dil ürünleri olup, iletilerinin çok yönlülüğü, kurmaca ve gerçeğe uygun olmaları, metinler arası iletişim gibi kimi özellikleriyle diğer metinlerden ayrılmaktadırlar” (2000, ss. 253-267). Dilidüzgün’ün de belirttiği gibi yazınsal metinleri diğer metin türlerinden ayıran dilsel, kurgusal, anlamsal yapılar bulunmaktadır. Yazınsal metinleri oluşturan söz konusu yapıların metindeki işlevlerinin bilinmesi yazınsal metinlerin alımlanma sürecine önemli katkılar sağlayacaktır.

2.6.1.1. Yazımsal Metinlerde Dil

Yazımsal metinleri diğer metinlerden ayıran önemli özelliklerin başında kullandıkları dil gelmektedir. Her yazımsal metinde kurgusuyla örtüşen özgün dil öğelerinin varlığı dikkat çekmektedir. Kullanılan bu özgün dil öğeleri, yazımsal metnin yazarının biçiminin de bir kesiti olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yazımsal metinlerde sözcükler günlük hayatta kullanıldıkları anlamların dışında farklı anlam özellikleriyle de kullanılabilir. Böylece yazar anlatısını öznel dil öğeleriyle bütünleştirirken sözcüklere de yeni anlam özellikleri kazandırmış olur. Özdemir (2013) yazımsal metinlerin bu özelliğini: “(...)Daha doğrusu gündelik konuşma dilinin söz değerlerine yeni anlamlar yükler. Bunun için onları değişmeceli (mecazlı), eğretilmeli kullanımlar içeren bir biçimde; iletmek, anlatmak istediğine uygun olarak boyutlandırır” (s. 41). Özdemir’in de belirttiği gibi, yazımsal metinler kullanılan dilin yazara özgü olmasıyla biricik, farklı şekillerde yorumlanabilmeye olanak sağlamasıyla da çokanlamlılık özelliği göstermeye açıktır. Yazımsal metinlerde kullanılan dilin bu özelliklerini Adalı (2011) da şu ifadelerle saptar: “Yazın yapıtında kullanılan dil, yazarın iletisi, kişiliği, sanat anlayışı vb. doğrultusunda günlük dilden yaptığı seçmeler, birleştirmeleri değiştirmelerle oluşturduğu, yoruma açık ve yapıta özgü bir dildir” (s. 230). Gerek Adalı gerek Özdemir’in belirttiği gibi; yazımsal metin, kendine özgü bir dille kurgulanırken dilin sanatlı söyleyişleri, yan anlamları, mecazları, örtük anlatımları gibi birçok özelliğine gereksinme duyar. Yani dilin anlatı gücünü metnin bağlamına uygun olarak sonuna kadar kullanır. Böylece yazımsal metinler estetik yönleriyle de zenginlik kazanmış olur. Özdemir ve Adalı ile benzer saptamaları yapan Polat (2006) da “Yazın dili gündelik dil kullanımıyla bağdaşmayan niteliklerle yüklüdür. Her yazın yapıtının dili, onu üretenin özgürce kurguladığı dünyaya özgü bir iletidir” (s.19) şeklinde yorumlar. Yazımsal metnin dilinin özgünlüğüne ve önemine vurgu yaparak yazımsal metindeki dil yapılarının benzerinin günlük hayatta karşılaşır türden olmadığına dikkat çeker. Bu görüşleri biraz daha öteye taşıyan Çotuksöken (2007) ise : “Bilimsel metinlerde ne söylendiği önemliyken, yazımsal metinlerde ön sırayı nasıl söylendiği alır” saptamasını yapmaktadır (s.766). Böylece yazımsal metnin dillinin zenginliğinin anlatılanın önüne geçebileceğini bu yönüyle de bilgilendirici metinlerden ayrılacağı yorumunu getirir.

Bu saptamalara Yaşar Kemal'in *İnce Memed* adlı yazınsal eserinden bir betimlemeyle örneklersek:

Toros dağlarının etekleri ta Akdeniz'den başlar. Kıyıları döven ak köpüklerden sonra doruklara doğru yavaş yavaş yükselir. Akdeniz'in üstünde daima, top top ak bulutlar salınır. Kıyılar dümdüz, cilalanmış gibi düz killi topraklardır. Killi toprak et gibidir. Bu kıyılar saatlerce içe kadar deniz kokar, tuz kokar. Tuz keskindir. Düz, killi, sürülmüş topraklardan sonra Çukurova'nın bükleri başlar. Örülmüşçesine sık çalılar, kamışlar, böğürtlenler, yaban asmaları, sazlarla kaplı, koyu yeşil, ucu bucağı belirsiz alanlardır bunlar. Karanlık bir ormandan daha yabani, daha karanlık!

Yaşar Kemal bu betimlemesiyle okuruna dilin tadını türlü örneklerle sunmaktadır: benzetmeler (killi toprak et gibidir, cilalanmış gibi düz killi), kişileştirmeler (kıyıları döven ak köpükler, top top ak bulutlar salınır), çağrışımlar (karanlık bir ormandan daha yaban, daha karanlık!), sıfatlarla kurulan farklı anlam örüntüleri (örülmüşçesine sık çalılar, karanlık bir ormandan daha yabani, top top ak bulutlar) mecazlar (tuz keskindir). Burada izlenimlerin yazara özgü bir biçimle çarpıcı bir şekilde dile getirildiğini görmekteyiz. Dilin farklı özelliklerini bir arada gördüğümüz kısa betimlemeyle yazarın dili farklı duyu organlarını ve izlenimlerini işe koşarak okura sunmak istediği yaşantıya göre kurgulaması da söz konusudur.

2.6.1.2. Yazınsal Metinde Kurmaca

Yazınsal metinlerin önemli özelliklerinden biri de gerçek yaşamda karşılığı olmayan kurmaca bir dünyadan okura sesleniyor olmalarıdır. Söz konusu kurmaca dünya gerçek yaşama benzerlikler taşıyabilir fakat birebir özdeşlikten söz etmek olanaklı değildir. Yazar kurduğu dünya içinde yeni bir gerçeklik oluşturabilir.

Buna yazarın yarattığı gerçek denilmektedir. Adalı (2010) bu kavramı şöyle açıklamaktadır: “Gerçek yaşamın olgu ve nesnelere belli bir iletiyi aktarmak üzere yazarın süzgecinden geçirilerek seçilmiş, birleştirilmiş, kurgulanmış yeni bir gerçekliğe dönüştürülmüştür” (s. 19). Bu yönüyle yazarın oluşturduğu gerçekliğin kendi içinde nedenselliği ve mantıksal tutarlılığı sorgulansa da gerçek yaşamda karşılığını aramak yanılğı olacaktır. Her ne kadar yazınsal metin farklı amaçlar için yazılsa da gerçeğin birebir aynısını anlatmayı amaç edindiğinde yazınsallık özelliğini

de kaybedecektir. Polat da yazınsal metinlerin kurgusal oluşuyla diğer metinlerden ayrılmasına: “İster yaşamı açıklamak, ister yaşamı değiştirmek amacıyla yazılsın, yazın metninin dünyası kurmaca bir dünyadır. Yazın metnini bilimsel ve düşünsel yönelimli, yani bilgi ileten diğer metin türlerinden ayıran niteliği de öncelikle budur” (2006, s. 19) yorumunu getirmektedir.

Yazınsal metnin yazarının iletisini çarpıcı bir şekilde dile getirmek için kurguladığı söz konusu kurgusal dünyanın oluşturulma amacını Dilidüzgün (2008) de okuru gerçek dışı bir dünyaya sürüklemek olmadığını aksine onlara yaşamsal deneyimler sunarak eleştirel düşüncelerini sağlamak olduğuna (s. 234) dikkat çeker. Dilidüzgün’ün de belirttiği gibi yazınsal metinde oluşturulan kurgusal dünya içinde okurdan beklenen yer yer kaybolması değil, insan yaşantısına göndermeler yapan bu dünyanın içinden farklı deneyimlerle çıkmasıdır.

Yazınsal metinlerin kurmaca olma özelliğiyle ilgili başka bir görüş ise yazınsal metinlerde gerçekliğin olduğu fakat bu gerçekliğin metnin içinde değil metnin okuna sürecinde aranması gerektiğidir. Sayın’a göre: “(...)yazınsal metinlerin yöneliminin bizim deney dünyamızla özdeşleşebilecek karşılıkları yoktur. Ayrıca yazınsal metinler, eş değerli olduğu ya da özdeşleşeceği bir yaşam gerçeğine indirgenemezler. Yazınsal metinler kurmaca oldukları için gerçeklikleri yaşadığımız dünyada değil okuma sürecinde aranmalıdır” (1979, ss. 239-262). Sayın’ın da belirttiği gibi burada önemli olan; yazınsal metnin okurunun bir kurmaca dünyayla karşı karşıya olduğunun farkındalığıyla metne yaklaşmasıdır. Okur söz konusu kurgusal dünyaya mesafeli duramazsa yer yer özdeşleşmelerin olması kaçınılmaz olacaktır. Özdeşleşen okur arınma (katarsis) duygusunu yaşayacak bu da yazınsal metnin iletisini çözümleme sürecinden okur adına bir engel oluşturacaktır.

2.6.1.3. Yazınsal Metinlerde İleti (Ana Düşünce)

Özdemir (2013) iletiyi ister ileti diyelim ister ana düşünce, bu, yazarı yazmaya iten temel nedendir. (s. 71) diye tanımlamaktadır. O halde her yazar yazma işine karşı tarafa (okura) bir düşünceyi geçirmek ereğiyle başlar. Yazınsal metnin yazarı ise bu düşüncesini geçirebileceği bir kurgusal dünya kurar ve orada düşüncesini açıkça ifade etmemeye özen gösterir. Yazınsal metinler düşünceyi, bilgiyi açıkça iletmemeleriyle yani iletilerinin örtük bir şekilde olmasıyla diğer metin

türlerinden ayrılırlar. Yazınsal metnin yazarı okuruna didaktik bir şekilde öğüt verme ya da düşüncesini açık bir şekilde söylemektense, kurduğu kurgusal dünyada okuruna yaşam deneyimleri sunma yolunu seçer. Okurunun metnin bağlamından yola çıkarak iletiyi sezinlemesini ve üzerine düşünce üretmesini ister. Yazınsal metinlerin bu özellikleri sanatsal yapılarıyla da örtüşür. Çünkü sanat yapıtı; duyumsamak, algılamak, yorumlamak, eleştirel düşünmek gibi insana dönük birçok beceriyi kapsar. Ayrıca sanat yapıtının iletisini doğrudan vermek yerine örtük olarak dile getirmesi yazınsal metinlerinde önemli özelliklerinden biridir.

Yazınsal metinler her ne kadar insan gerçekliğini tüm yönleriyle sunsalar da, iletlerinde nesnel bir gerçeklikten söz etmek olanaklı değildir. Böylece yazınsal metinler iletlerinin örtük olduğu kadar kanıtlanamayan özellikte oluşuyla da diğer metin türlerinden ayrılmaktadırlar. Yazınsal metinlerdeki bu öznellik okurun yaşam deneyimleriyle de buluşunca aynı metni okuyan okurların farklı yorumlara ulaşması olağandır. Özdemir, (2013) yazınsal metinlerin iletlerinin nesnellikten uzak bu yapısını bir ‘yazınsallık’ ölçütü olarak görmekte şu yorumu getirmektedir: “Yazınsal metinlerde verilen bilgi, belirtilmemiştir; deneylerle üretilmemiştir. Öğretmeyi değil, yaşatmayı amaçlar. Hemencecik kullanımı, yaşama geçirilmesi olanaksızdır. Şöyle de söylenebilir: Yazınsal metnin iletisi, önceden belirlenmiş, kurallaştırılmış bir yargı değişmez bir gerçek değildir” (s. 44). Özdemir’in de belirttiği gibi yazınsal metnin iletisi deneylerle doğrulanmış, kesin ve yaşama direkt uygulanabilir olmamasıyla da diğer metin türlerinden ayrılmaktadır.

2.6.1.4. Yazınsal Metinler Çok Anlamlılık

Yazınsal metinler yapıları gereği tek anlama işaret edecek şekilde kurgulanmamışlardır. Yazınsal metinleri oluşturan dil ve anlam özellikleri onun birden fazla yoruma açık olmasını sağlar. Dolayısıyla yazınsal metni okuyan her okur kendi yaşamından getirdikleriyle birlikte bir yoruma ulaşır. Yazınsal metinlerin çok anlamlılığının örtük uyarılardan kaynaklandığını Sever (2003): “Yazınsal metinler, yapısı gereği okurda duygusal çağrışımlar uyandırır; okuru yeni bir anlayışa yöneltir. Sözcüklerle kurulan yeni anlam örüntüleri, okuru duymaya düşünmeye çağırır, örtük uyarılarıyla da çok anlamlı bir özellik gösterir” (s. 8) ifadesiyle bulgular.

Yazınsal metinlerdeki dil özelliklerinin birden fazla anlama gelecek şekilde kullanılıyor olması da yazınsal metinler farklı şekillerde algılanmasına sağlar. “(...) Sözcükler, söz öbekleri okurun görme, işitme, dokunma, koklama duygularını devindirecek biçimde kullanılmıştır ikincisinde. Bu da izlenimi dayanan bir algılayış süreci içine sokmaktadır okuru. Böylece, yazın ürünlerinin başlıca özelliklerinden biri olan çok yönlülük, başka bir deyişle değişik algılanabilirlik ortaya çıkıyor” (Özdemir, s. 43) ifadede ettiği gibi okuma süreci metnin anlamının yorumladığı bir ölçüde yeniden oluşturulduğu birden fazla anlamın çıkarılabileceği bir sürece işaret etmektedir.

Yazınsal metinlerin çok anlamlılığını metnin yapısı ve okur üzerinden açımlayan Günay (2006) ise yazınsal metnin çok anlamlılığını değişik dönemlerde ve farklı açılardan bakıldığında farklı anlamlar sunmasından kaynaklandığını belirtir. Adalı da yazınsal metinlerin çok anlamlı, çok katmanlı yapısı üzerinde durur ve yazınsal metnin okurunun bu özelliğinin farkında olmasına işaret eder. Adalı(2011) “Geleneksel yaklaşım yazın metninin tek ve gizli bir iletisi olduğunu öne sürer ve okurdan bir iletiyi bulmasını bekler oysa yazınsal metnin temel özelliklerinden biri çok anlamlılığdır. Okur, bu çok anlamlılığın bilincinde olmalıdır” (s. 233).

Yazınsal metnin algılanışında okurun kültür seviyesi, eğitim durumu, yaşı gibi faktörler etkili olabilmektedir. Yazınsal metnin okuru kendi bilgi birikimi, tecrübelerinden yola çıkarak metindeki boş alanları doldurup metne bir yorum getirir. Bu yorum okurun kendi gerçekliğinden bağımsız olamayacağı gibi metnin sunduğu olanaklarla da sağlaması yapılabilir bir nitelikte olmalıdır. İpşiroğlu (1993) da yazınsal metnin çok anlamlı olduğunu fakat bu süreçte metnin okuru yönlendirici olduğu yorumunu getirir: “Yazınsal yapıtın özelliği çok anlamlılığı ve çeşitli yorumlara açık oluşudur. Ama bu açıklık ve çok anlamlılık yapıttan kopma anlamına gelmez. Burada okuyucuya yol gösteren ve onu denetleyen yine metnin kendisidir” (s.136). İpşiroğlu'nun da belirttiği gibi metnin anlamı okurun dünyasıyla metnin kesiştiği yerdedir. Metnin anlamı yoruma açık olsa da; okuma sürecinde metinden tamamen uzaklaşılması kabul edilebilir bir durum değildir. Çünkü okur metnin sınırları ölçüsünde yorum yapabilmektedir.

2.6.1.5. Yazınsal Metinlerde Yazınsal İletişim

Araştırmamızın önceki bölümünde okumanın¹ yazardan okura okurdan yazara doğru çift yönlü bir iletişimle gerçekleşebileceğini değinmiştik. Yazınsal metinler söz konusu olduğunda ise yazınsal metnin yapısından kaynaklı daha kapsamlı bir iletişim ağına gereksinim duyulmaktadır. Bununla birlikte yazınsal metinlerin anlamının okuma sürecinde olduğu düşünüldüğünde bu metinlerin alımlanmasında yazar-metin-okur arasında kurulan yazınsal iletişimin önemi de artmaktadır. Göktürk (2006) Yazınsal iletişim temel yapısı yönünden, diğer iletişim türleriyle benzerlik taşıdığını fakat yazınsal metinlerin katmanlı anlamsal yapılarının çözümlenmesi için derin iletişim ağına gereksinim duyulduğuna şu yorumu getirir: “Okur metini içi dilsel işlevlerin, bir de metindışı toplumsal kültürel bağlama ilişkin göstergelerin güdümü ile yazınsal iletiyi adım adım oluşturur, kavrar. Bir bakıma, okurun düş gücü katkısıyla, onun bilincinde bütünleşir iletişim. Bu anlamda etkin bir okur katkısı, yazınsal iletişimin temelidir” (s. 25).

Yazınsal bir iletişimin gerçekleşebilmesi için yazınsal metnin ve yazınsal metnin okurunun da bu iletişime açık olması gerekmektedir. Yazınsal metin yapısı; dili kullanım biçimi, kurgusal oluşu, örtük iletileri, bilişsel planı ve çok anlamlılığıyla yazınsal iletişime olanak sağlamıyorsa yazınsal metinden kaynaklanan iletişim sorunlarından söz edilebilir. Örneğin bir yazınsal metinde iletiler açık bir şekilde verilmişse, metne sorulacak bir soru kalmamışsa ya da hiçbir boş alan bırakılmamışsa yazınsal iletişim kanalları kapatılmış denilebilir. Sayın (1990) da yazınsal metinlerin yapısından kaynaklanan bu durumu şöyle açıklar: “Metnin kendisinde bilgi artık doygunluk derecesine ulaşmış, okurun üretebileceği alanlar önceden doldurulmuşsa, ya da bunun tam karşıtı bilgi yitimi yüksek ise metinde yanıtlara yöneltici hiçbir doğrultu yoksa, metnin somutlanması sadece okurun düş gücüne bırakılmışsa, o zaman bir iletişim söz konusu olamaz” (s. 30). Sayın’ın da belirttiği gibi okuma sürecinde yazınsal iletişimin sağlanması için yazınsal metnin bu iletişimi gözetecek bir şekilde oluşturulmuş olması gerekmektedir. Okur karşısında sorduğu sorulara cevap bulabileceği, aldığı dönütlerle yeni anlam yapıları kurabileceği bir metne gereksinim duymaktadır. Eğer metin okuruna onla iletişime

¹ Bkz: 2.3.4. Okuma Bir İletişim Sürecidir

geçebileceği bir alan sunmamışsa yazınsal bir metin ve yazınsal bir iletişimden söz etmek olası olmayacaktır.

Yazınsal iletişim sürecinin diğer bir parçasını oluşturan okurun da yazınsal metne yaklaşımında takındığı tavır önemli ölçüde yazınsal iletişimin seyrini belirleyebilmektedir. Okur bu iletişim sürecinde yüzeysel yapıda anlatılanlara takılırsa, yazınsal metindeki kurgusal dünyayı gerçek yaşamda aramaya yönelirse ve metni sorgulamaktan kaçınırsa yazınsal metinden uzaklaşır. Çünkü yazınsal metnin okurundan beklenen etkin bir şekilde yazınsal metinle kendi dünyasında hesaplaşmasıdır. Sayın da yazınsal metnin okuruna birtakım sorumluluklar yükler: “Okur metne yalnızca yapıtta gizli olan anlamı ortaya çıkarma amacıyla yaklaşır, başka bir deyişle metne sorular yöneltmeksizin, yalnızca olanı su yüzüne çıkartmak ile yetinirse, doğal olarak iletişimden söz edilemez” (1990, s. 30).

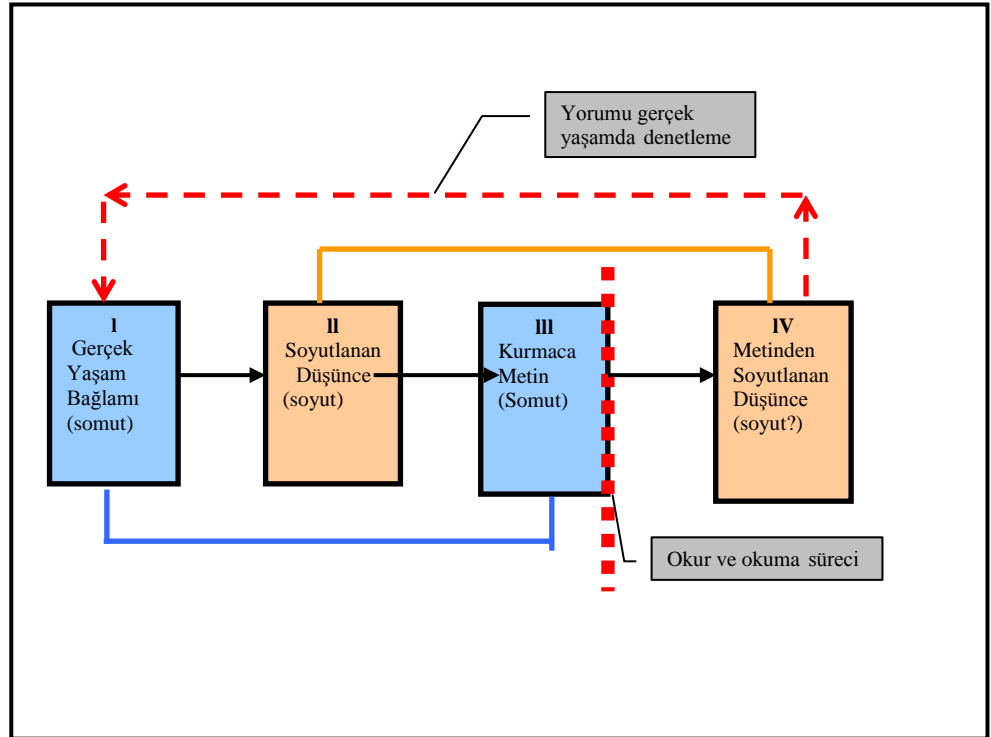
Yazınsal metnin okurunun metnin özelliklerine uygun olarak sadece metniyi anlamı oluşturmaması, metniyi anlamların işaret ettiği yapıları birleştirerek metindışı alanlara yönelmesinin gerektiğini vurgulayan Göktürk de bu çift yönlü iletişim yapısından metindışı yapıyı: “(...) metniyi yapıdan, o metnin gereçleri ile olan bütün dilsel dizgeye, toplumsal kültürel bağlama, yazınsal geleneklere, başka bir deyimle metindışı alanlara uzanan anlam ilişkilerinin bulgulanması, özdeşlenmesidir” (2006, s. 25) şeklinde açıklar. Göktürk’ün de belirttiği gibi okur öncelikli olarak metnin içindeki bağlantıları kurarak metne sorular sorup aldığı cevaplarla metniyi anlamlar geliştirir. Ardından bulduğu bu anlamları metnin dışında gerçek yaşamla bütünler.

2.6.1.6. Yazınsal Metinlerin Oluşumu ve Alınlanması

Yazınsal metinler oluşum süreçlerinin farklılığıyla da diğer metin türlerinden ayrılırlar. Çünkü yazınsal metinlerin oluşumunda dilsel olduğu kadar bilişsel bir plan da gözetilmektedir. Bununla birlikte yazınsal metinler oluşturulurken kurallar yazar tarafından belirlense de okurun oluşum süreçlerinin farkındalığıyla metne yaklaşması yani yazarın, kurgusal dünya ile gerçek dünya arasında nasıl bir bağlantı kurduğu ve bu bağlantıyı oluşturma şeklinin okur tarafından bilinmesi metnin doğru anlamlandırılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Göktürk (2010) da belirttiği gibi: Yazınsal metin, işlevini bir dilsel düzenleme olarak ortaya çıktığı an değil, bir okuma sürecinde alınıldığı an bütünler (s. 26). Yani yazınsal metnin anlamı yazıldığı an da

değil okurla buluştuğun da ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Göktürk bu yorumuyla yazınsal metin yazarının sorumluluğu olduğu kadar okurunun da sorumlulukları olduğuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla yazınsal metnin oluşturulması bir sistem dahilinde oluyorsa alımlanması da bu sistemin farkındalığıyla gerçekleşmesi gerekmektedir

Dilidüzgün de (2012, s. 5-7) yazınsal metnin oluşumu ve alımlanmasını aşağıdaki şekil ile açıklar:



Şekil 2-4: Edebiyat Metninin Oluşumu ve Alımlama Süreci

Şekil 2-4'de görüldüğü gibi 1 numaralı kutu gerçek yaşam bağlamını, II. kutu gerçek yaşamdan yola çıkarak oluşturulan soyut düşünceyi, III. kutu ise soyut düşüncenin anlatılması için oluşturulan kurgusal dünyayı yani metni, IV. Kutu ise metinden yola çıkarak soyutlanan düşünceyi oluşturmaktadır. Burada yazar gerçek yaşamdaki bir insanlık gerçeğini yani soyut bir kavramı sanatçı duyarlılığıyla, yazınsal metin oluşturarak somutlaştırıyor. Yazarın somut metinde oluşturduğu kurgusal dünyada gerçek yaşamdan ödünç alınmış bazı olaylar arka arkaya sıralanıyor. Bu sebeple III. kutunun I. kutunun -miş gibi bir kopyası olduğu görülmektedir. Ayrıca yazınsal metinlerde anlatılan yüzeysel yapı kastedilen derin yapı olduğuna göre asıl olan yani metnin oluşum sebebi derin yapıdır. Tüm bunlar düşünüldüğünde Türkçe derslerinde yapılan uygulama çalışmalarında IV. Kutuda yer

alan ve II. Kutuya çok benzeyen eleştirel düşüncenin çıkartılması gerekir. Yani Şekil 2-4’ de yer alan şema yazınsal metinlerin alımlama sürecinde tersten işletilmelidir. Çünkü yazınsal metinleri okuma amacımız yüzeysel yapıdaki kurmaca değil, söz konusu kurmacanın işaret ettiği derin yapıdaki soyut düşüncedir (Dilidüzgün, 2012, s. 5-7).

2.6.1.7. Yazınsal Metinlerin Çözümlemesi

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenciyi merkeze alan bir eğilimdedir. Çünkü “Yapılandırmacı kuramlar; öğrenenlerin etkin olduğu, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları konularında uzlaşmaktadırlar” (Biggs, aktaran Yurdakul, 2005, s. 42). Öğrenci merkezli bu anlayışın Türkçe kazanımlarının oluşturulmasında, derslerinin planlanmasında, okuma etkinliklerinde, metinlerin çözümlemesinde ve birçok aşamada kendisini göstermesi beklenmektedir. Metin çözümleme noktasında okur ve metin odaklı yöntemlerin benimsenmesinin ise programın yapısıyla tutarlılık göstereceğini düşünülmektedir. Burada gelenekçi yaklaşımları reddeden, metin ve okura odaklanan Fenomolojik (Görüngübilimsel) yaklaşım ve Alımlama Estetiği’ni temel kavramlarıyla birlikte betimleyeceğiz.

2.6.1.7.1. Fenomolojik (Görüngübilimsel) Yaklaşım

Özün kavranmasını hedefleyen Fenomolojik Yaklaşım’da Edmund Husserl (1859-1938) ve Martin Heidegger (1889-1976) adları öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım metne odaklanırken; yazıldığı coğrafyadan, mekandan, yazarın biyografisinden yazınsal tarihten bağımsız olarak salt metni ele almayı hedefler.

Fenomolojik Yaklaşım Maren-Grisebach’a (1979) şu yorumları getirir. Yazın yapıtı bir fenomendir ve nasıl görünüyorsa kendisini okuyucusuna nasıl sunuyorsa öyledir. Bu yöntemle göre yazınbilim yalnızca yazın yapıtına yönelmelidir. Yazın yapıtı için yorumla ele alınırken bazı hususlar göz önünde bulundurulmalıdır: Yapıtın nerede ve hangi koşullar altında oluşturulduğuna bakılmayıp yapıt bu koşullardan soyutlanır. Yapıtın hangi zamanda ortaya çıktığı ve tarihsel açıdan hangi işlevlerle yüklü olduğu, yazarın yaşam öyküsü, hayatında yapıtın oluşmasını etkileyen nedenler, kültür tarihi, dil tarihi gibi olgular inceleme dışında tutulur.

Ayrıca bir yazarın düşüncesi başka bir yazarın düşüncesi ile yorumlanması yoluna da gidilmez. Yapıt incelenirken indirgeme yapılarak yani yapıt dışında her şey bir kenara bırakıldığında ‘ne görüyorsan onu yaz, onu dile getir’ düşüncesi egemendir (s. 223-236).

Benzer bir saptamayı Kolcu (2011) yapar ve Fenomolojik Kuram’ın edebiyatta uygulamasının birçok ön koşulu göz önünde bulundurması gerektiğinin altını çizer: “Eleştirmen başlangıçta yazınsal metni parantez içine almak durumundadır. Onu tarihsel bağlarından, yazarından, üretildiği toplumsal ve sosyolojik şartlardan ayrı düşünmek zorundadır. Metnin kendisi dışında hiçbir şeyden asla etkilenmeden onun derin ya da içkin anlamını yani özünü ortaya çıkarmaya çalışmalıdır” (s. 202).

2.6.1.7.2. Alımlama Estetiği

Metnin alımlanmasında okur merkezli bir yaklaşımın işe koşulması okuyucunun metni yaşantısıyla ilişkilendirmesine ve zamanına çekmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte Türkçe derslerinde öğrencilerin zihinsel süreçlerini kullanarak düşünme ve estetiğin hazzına ulaşmalarının yani derslerden zevk almalarının kaçınılmaz olacağı söylenebilir. Okur odaklı yaklaşımlardan biri olan Alımlama Estetiği Kuramı’na Moran (2013) şu yorumu getirir: “1960’ların sonundan bu yana edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir addır” (s. 240). Buna göre Alımlama Estetiği metin okur ilişkisiyle ilgili çeşitli kuramları da içine almaktadır. Ayrıca Alımlama Estetiği Kuramı merkezinde yazınsal metinle birlikte okur da yer vermektedir. Okur metinden yola çıkarak metni kendi düşünsel dünyasında yeniden oluşturur. Fakat metin yapısı gereği buna izin vermesi gerekir. Bu yönüyle eserin anlamlandırılmasında okurun katkısına dikkat çeken Alımlama Estetiği anlamı mutlak bir fenomen olarak görmekten öte okuru önceleyerek yapıtın varlığının okurca alımlanmasıyla olanaklı olacağına dikkat çekmektedir. Alımlama Estetiği Kuramı’na göre okurun yazınsal metinlerin alımlanmasındaki etkin rolünü kuramın temsilcilerinden W. Iser (1979) yazınsal metinlerin yapısında yer alan belirlenmemişlik (boş alanlar) ile açıklar:

Yazınsal metin ne gerçek nesnelere içerir, ne de onları yaratır. Bu bakımdan diğer metinlerden ayrılır. Okurun gerçek deneyimlerinden de farklıdır. Çünkü burada sergilenen bakış açıları ve tutumlar, deneyimleriyle tanıdığımız dünyaya başka gözle baktırmaya başlar bizi. Öyleyse yazınsal metinle dünyamızdaki nesnelere, ne de okurun deneyimleriyle eş değerdir. İşte bu durum belli ölçüde bir belirlenmemişliğe yol açar. Ancak bu belirlenmemişlik okurun metni okumasıyla normale dönüştürülür, giderilir. (...) Belirlenmemişlik metin ile kişisel deyim, ya da dünyayı kişisel algılayış arasında bir bağ kurma olasılığı sağlar. Bu kurulduğu anda da belirlenmemişlik ortadan kalkar. Çünkü belirlenmemişliğin işlevi, metin ile okurun bireysel eğilimleri arasında bir uyarlılık sağlamaktır (s. 145).

Iser'in da belirttiği gibi okuruna her şeyi açıkça söylemeyen yazınsal metin birtakım ipuçları verir, bu ipuçlarını kullanarak okur anlam bağlantıları kurar kendi dünyasından yola çıkarak yeni bir bireşim oluşturur.

Adalı (2010) da benzer bir saptamayla yazınsal metindeki boşluklara dikkat çeker ve metinle okur arasındaki iletişimin derinliğinin alımlamanın derinliğiyle eşdeğer olarak görür. Metindeki boşlukların doldurulmasıyla metnin yeniden oluşturulacağına, iletinin okurun anlatılanlar arasındaki bağlantıları kurmasıyla oluşacağına dikkat çeker “Okur, metinde söylenmeyen şeyi, söylenenden, yani o sözün kullanıldığı bağlamda, metindeki bağlantılarla çıkarmalı, metindeki boşlukları doldurmalı, metni yorumlamalıdır. Okurun eserle yaptığı söyleşi ne kadar derin olursa, alımlaması da o derece derin olur” (s. 20).

Alımlama Estetiği Kuramı'nın vurgu yaptığı noktalardan biri de yazınsal metinlerin anlamının zaman üstü nitelik taşımasıdır. Yazınsal metinlerde anlam tamamlanmamış olması nedeniyle zamana, kültüre, topluma göre yeni boyutlar kazanması kaçınılmaz olacaktır. Sayın yazınsal metnin bu özelliğini şu yorumu getirmektedir:

Alımlama estetiğine göre yazınsal yapıtlar tarihsel ve toplumsal durumun ürünü oldukları halde bu durum değiştiğinde de yaşamaya devam ederler. Ama varlıklarını sürdürmelerinin nedeni toplumdan ya da gerçekten bağımsız oluşları değildir. Bitmiş son noktası konmuş, basılmış, yayınlanmış bir yapıt yazarından, çevresinden, tarihten toplumdan bağımsız bir varlık sürdüremez. Ama bu yapıt her

toplumda, her yeni kültür ortamında okurun sürekli değişen ölçütlerle yaşamını sürdürecektir (1979, s. 110).

Sayın'ın da belirttiği gibi, yazınsal metin her dönemde okuruyla bir iletişim bağlamı oluşturabilmektedir. Yazınsal metnin anlamının okuma sürecinde olması ve okurun artalan bilgisini kullanarak metni yorumlayabilmesiyle de bunu olanaklı kılmaktadır. Ancak daha önce de belirttiğimiz; metin alımlanırken okurun kendi düşünsel süreçleri ve yaşam deneyimleriyle metin arasında keyfi bir iletişim söz konusu değildir. Okur metindeki boş alanları doldururken yazarın verdiği ipuçlarını kullanarak bağlantıları kurması ve metnin anlamını tamamlaması gerekmektedir. Yani eleştirel bir bakış açısına gereksinim duyan bu süreçte yazınsal metin okuruna önemli sorumluluklar düşmektedir.

2.6.1.8. Yazınsal Metinlerin Özellikleri

Yazınsal metinleri, özellikleri oluşumu ve alımlama süreciyle betimlediğimiz bu bölümü bir tablo ile somutlaştırabiliriz.

Tablo2-2: Yazınsal Metinlerin Özellikleri

1.	Yazınsal metinlerde dilin tüm olanakları kullanılarak (yan anlamlar, çağrışımlar, söz sanatları, mecazlar...) yazınsal metne özgü kurgulanmış özgün bir dil yapısı söz konusudur.
2.	Yazınsal metinler kurgusal bir dünyadan okuruna seslenir. Söz konusu kurgusal dünyanın oluşturulma amacı ise; okurun düşüncelerini belli bir noktaya çekerek, yaşamsal deneyimlerde eleştirel düşünceler geliştirmesini sağlamaktır.
3.	Yazınsal metinler insan yaşamına dair, metnin dokusunda eritilmiş örtük iletilere sahiptir.
4.	Yazınsal metinlerin ana işlevi bir olay bir durum içinde insana insanı anlatarak, onun olaylar ve durumlar üzerine düşünmesini sağlamaktadır.
5.	Yazınsal metinlerde anlam okuyucuyla metin arasındaki okuma sürecinde gizlidir.
6.	Yazınsal metin okurundan beklenen; bilinçli bir şekilde metnin yapısını kavraması, dilsel düzeydeki verilerden yola çıkarak boş alanları (belirlenmemişliği) uygun şekilde doldurmasıdır.
7.	Yazınsal metinler yazıldıkları dönemden bağımsız bir şekilde farklı zamanlarda değerlendirilebildikleri gibi yıllarca varlıklarını sürdürebilirler. Bu yönüyle anlamlarının zaman üstü bir nitelik taşıdığını söylemek olanaklıdır.
8.	Yazınsal metinlerde amaç okurun kendini yabancı bir ortamla özdeşleştirilmesi değil okurun yapıyla, bir diyalog kurarak, kendi ufkuyla iletişimi sağlamasıdır.
9.	Yazınsal metinlerin okuma sürecinde; kendi uğraşlarıyla metindeki bağlantıları kurarak, üst düzey zihinsel becerilerini kullanıp örtük iletileri keşfetmesi okura önemli bir estetik haz sağlar.

10.	Yazınsal metinler okuruna bilgi vermek okuruna karşı didaktik bir tutum içinde olmak yerine okuruna sezinletmek, hissettirmek yaşatmak yolunu seçerler. Bu yönüyle sanatsal yapıt özelliği gösterirler
11.	Yazınsal metnin yazarı eserini bilişsel bir plan gözeterek kurgular. Okurdan beklenen derin yapıdaki ipuçlarını, kullanarak bu bilişsel plana doğru şekilde ulaşmasıdır.
12.	Yazınsal metinlerin sahip oldukları dil ve anlam yapıları birden fazla anlamı işaret edecek şekildedir. Bu da yazınsal metinlerin çok anlamlılığının göstergesidir.
13.	Yazınsal metinler okurun yaşamını hem etkileyen hem de okurun yaşamından etkilenen özellik gösterir.
14.	Yazınsal metinler kişiye kendisini tanımasını, kendi düşünce sistemi üzerine düşünmesiyle ilgili eğlenceli bir alan sunar.
15.	Yazınsal metinlerin okuru metni kendi bilişsel dünyasında yeniden üretir. Bu yönüyle yazınsal metinlerin anlamı sentezlenerek okur tarafından yeniden üretilmeye açıktır.
16.	Yazınsal metinlerin etkisi doğrudan değil dolaylıdır.
17.	Yazınsal metinlerin iletileri deneylerle doğrulanmış bir kesinlikte değildir.
18.	Yazınsal metinlerin gerçeklikleri gerçek yaşamda değil okuma sürecinde saklıdır.
19.	Yazınsal metinlerin oluşturan parçaların kavranması metnin bütünü kavranması adına önemlidir. Bu sebeple yazınsal metinlerin alımlanma sürecinde parça –bütün ilişkisi göz ardı edilmemelidir.

Yazınsal metinlerin bu özelliklerinin tümünü görebileceğimiz araştırmamızın örneklemini oluşturan öykü türü Türkçe ders kitaplarında sıklıkla yer almaktadır.

2.6.2. Öykü (Hikâye)

Gelişme ve değişmeler doğrultusunda diğer yazınsal türleri olduğu gibi öykü türünü de farklı şekillerde tanımlama gereksinimi ortaya çıkmıştır. Zamanla farklı şekillerde tanımlanan öyküyü araştırmamızın bu bölümünde, öykü yapısını oluşturan kavramlar ve öykü türleri üzerinden betimleyeceğiz.

Yaygın yazınsal türlerden biri olan öykünün terim olarak edebiyatımızda Tanzimat'tan sonra oluşup gelişen hikâye türü için kullanıldığını belirten Oğuzkan ve Kavcar (1999) öykü eski adıyla hikâyenin: Olmuş ya da olacak olayları anlatan kısa edebiyat eseri, insan yaşamından değişik kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak anlatan kısa tür, olayları kişileri tek yönüyle ele alıp anlatan romandan kısa yazı gibi yerleşik tanımlarına dikkat çeker (s. 30). Benzer bir tanımlı yapan Nuhoğlu ve Gökçaya ise (2006) “Hayatta olan veya olabilecek kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazı” (s. 77) olarak tanımlar. Bu

saptamalarda yer alan “olmuş ya da olacak olayları” ya da “hayatta olan veya olabilecek kanısı veren olayları” ifadelerinin günümüz yazınsal metin çeşitliliği ve modern öykücülüğü düşünüldüğünde eksik ve yetersiz olduğu düşünülebilir. Çünkü günümüzde sadece yaşanmış ve yaşanabilecek olayların yer almadığı dahası olayların bile olmadığı öyküler de vardır. Söz konusu öyküleri yerleşik öykü tanımlarıyla açıklamak olanaklı değildir. Öte yandan benzer şeyleri öykü yapısı içinde söyleyebiliriz. Temizkan ve Atasoy (2014) öykü yapısıyla (öykü yazılırken bağlı kalınan edebi yapı) ilgili: Serim, düğüm, çözüm bölümlerinden oluşan bu yapıda serim bölümünde tüm karakterler ve bu karakterlerin içlerinde bulunduğu durum anlatılır. Düğüm bölümünde hikâyeyi harekete geçiren tetikleyici bir olay meydana gelir. Bu olaydan sonra öyküde gelişmeler ve karakterlerin yaşantısında değişiklikler olur. Çözüm bölümünde ise düğüm bölümünde ortaya konulan olaylar bir sona ulaşır. Tüm karakterler bu çözümle yüzleşir ve böylece öykü sona ermiş olur yorumunu getirir (s. 2013). Geleneksel olay öyküsü düşünüldüğünde kabul gören bu yapının durum öyküsü için geçerli olduğu söylenemez. Bu yönüyle yazınsal türlerde olduğu gibi öykü ve öykü yapısı için de zamanla değişmeyeceği düşünülen bir tanımın varlığından söz edemeyiz. O halde öykünün yapısını kavramaya öykü kavramları üzerinden başlamak daha doğru olacaktır.

2.6.2.1. Olay ve Durum

Öykü kurgulanırken anlatılmak istenenler bir olay ya da durum çerçevesinden verilmektedir. Olay: Ortaya çıkan, oluşan durum, ilgi çeken veya çekebilecek nitelikte olan her türlü iş, hadise, durum. Bir şeyin içinde bulunduğu koşulların hepsi (TDK, 2011, 490) şeklinde tanımlanmaktadır. Bazı öykülerde olay ön plandadır ve okur art arda sıralanan olayların ardından sürüklenir. Merak duygusunun ve gerilimin yüksek olduğu bu öykülerde durumlara yer verilse de olaylar kadar dikkat çekmemektedir. Bazı öykülerde ise olay yerini duruma bırakmış ya da kasıtlı olarak olay geri planda tutulmuştur. Yaşamdan kesitler sunan durumun ön planla olduğu bu metinlerle ilgili Adalı (2010): “Günlük yaşamın yalınlığı ve doğallığı içindedir her şey gerilim düşürülmüştür; gerilimin yerini belirli belirli bir ortamdan kaynaklanan izlenimler, çağrışımlar almıştır” (s. 24) yorumunu yapmaktadır.

Olay ağırlıklı öykülerde olaylar belirli bir sıraya göre anlatılır. Buna öyküdeki olay akışını denmektedir. Yine olay ağırlıklı öykülerde belli bir amaca uygun olarak

sıralanan olayların, birbirleriyle ilişkilene şekillerinden kaynaklanan olaylar zinciri ise olay örgüsü olarak adlandırılmaktadır. Öykünün olay örgüsü olayların nasıl sıralandığına bakılarak bulunabilir. (Adalı, 2010, ss. 24-27) Olay örgüsünü öykünün üst yapı unsurları arasında gören Temizkan ve Atasay (2014) da karakterlerin, zamanın ve mekânın birbiriyle ilişkili olarak işlemlerini sağlayan kavram olarak görür ve olay örgüsünün hangi yönlerden incelenebileceğini açıklar: “Bir eser içinde olay örgüsü; başlama şekilleri, başlama noktası, sona erme şekilleri gibi yönlerden incelenir “ (s. 235).

Öyküde anlatılan olay içinde insana dair bir çatışma barındırmaktadır. Çatışma ya da çatışmalar öykü içinde farklı şekiller okuyucuya sunulabilir. Öyküdeki problem ya da sorun olarak da adlandırılan çatışma insanın insanla arasında olabileceği gibi, insanın kendi içinde ya da doğayla insan arasında olabilir. Lukens öyküdeki söz konusu çatışmayı dört farklı şekilde değerlendirir. Tabiat ile karakter arasındaki çatışma, toplum ile karakter arasındaki çatışma, karakterler arasındaki çatışma, karakterin kendi içindeki çatışma (aktaran Akyol, 2006, s.143) .

2.6.2.2. Kişiler/Kahramanlar

Öykü ister olay üzerine ister durum üzerine kurgulansın karakterlere gereksinim duyar. Fakat bu karakterler günlük hayattaki insanlara benzemeyeceği gibi insan olarak da kurgulanmayabilir (Adalı, 2010, s. 36). Örneğin sıra dışı varlıklar, eşyalar, hayvanlar da öyküde karakter olarak yer alabilmektedir. Bu karakterlerin gerçek yaşamda bir karşılıkları olmasa da öykünün kurgusal düzlemi içinde bir inandırıcılığa sahip oldukları görülür. Kıran (2011) da kahramanların tümüyle kurmaca olmayacağı gerçek yaşamdan alınan kişilerin özellikleri taşıyabilecekleri fakat okurun kağıt üzerinde varlığını sürdüren kişileri gerçek hayattaki kişilerle karıştırmaması gerektiğine vurgu yapar (ss. 187-188) .

Yazarın öykü karakterlerini oluşturma amacı tüm yazınsal türlerde olduğu gibi Özdemir (2007): “İnsana insanı tanıtmaktır” (s. 222) şeklinde açıklar. Yani öykü karakterleri insan olmasa bile insan yaşamına dair bir gerçekliğe dikkat çekmek için oluşturulmuştur. Her ne kadar metnin kurgusu içinde soyut olarak varlıklarını sürdürseler de metnin iletilisiyle ilgili önemli ipuçlarına sahiptirler.

2.6.2.3. Uzam

Uzam, öyküde anlatılanların geçtiği yerdir. Mekân, çevre, dekor olarak da adlandırılabilir. Öykü anlatılanların geçtiği yerlere gereksinim duyar. Kıran (2011) anlatıda uzamın tek başına incelenmemesini ona oluşturan ilişkilerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine: “Uzama oluşturan tüm öğeler karşılıklı bir bağımlılık ilişkisi içindedir. Anlamda bu ilişkilerden doğar” (s. 249) yorumunu getirir. Yani kurgusal metnin bütünlüğü düşünüldüğünde uzamın ilişkili olduğu kişiler, zaman ve olayla birlikte ele alınması gerekmektedir.

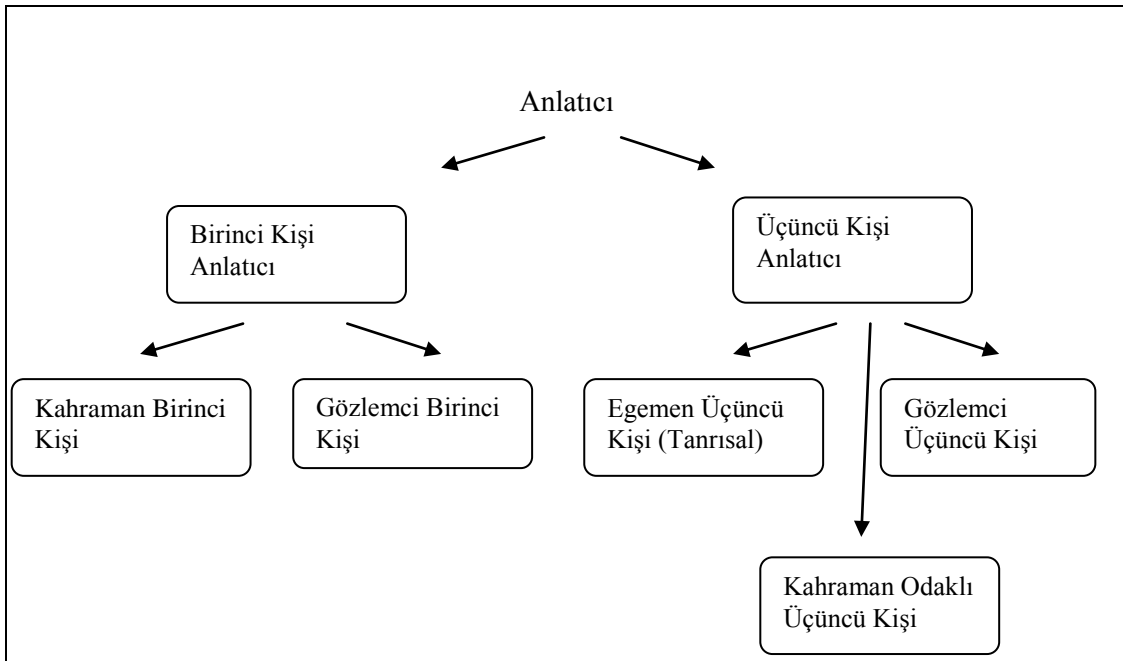
2.6.2.4. Zaman

Öykünün temel öğelerinden biri de zamandır. Adalı (2011) öyküde zaman öğesiyle ilgili: “(...) olaylar başlangıcı ve sonu belirlenmiş bir zaman kesitinde yer alır. Bu bakımdan başı ve sonu belli olmayan, yaşadığımız gerçek yaşamdan, nesnel zamandan ayrılır” (s. 267) yorumunu getirir. Adalı'nın da belirttiği gibi yazar kurgusuna uygun olarak zamanı istediği gibi yönlendirir ve sınırlar. Bu yönlendirme gerçek zamanda gördüğümüz geçmişten geleceğe doğru akış şeklinde olmayabilir. Zamanda geriye dönüşler olabileceği gibi geçmiş, şimdi ve gelecek arasında geçişler de olabilir. Alışık olduğumuz günlük yaşamdaki zamanla örtüşmeyen bu durum metinde, okurun dikkatini çekmek olaylar ya da durumlarla ilgili bilgi vermek amacıyla kasıtlı yapılabilir. Bununla birlikte zamanın net olarak verilmediği anlatımlarda olabilmektedir. Okurdan sunulan ipuçlarını kullanarak zamanı bulması beklenebilir.

Öyküde zamanla devinim (bir durumdan başka duruma, bir olgudan başka olguya geçiş) arasında önemli bir ilişki olduğunu belirten Özdemir (2007) de zamanı “Öyküde geçenlerin art arda gelişi vardır, işte bu geliş ve ardışıklığın düşüncemizde yarattığı kavramdır” (s. 225) şeklinde açıklamaktadır. Kıran (2011) ise öyküde iki farklı zamanın varlığından söz eder bunlar: Anlatıcının zaman içine yerleştirilmiş olayları anlattığı öyküleme zamanı; olayların sırası, sıklığı ve süresi ise anlatıcının öykülediklerinin zamanı, yani öykülenen zaman ya da kurmaca zamanıdır (ss. 217-220). Kıran'dan farklı olarak Çetişli (2014) de öyküde iki tür zamanın varlığından söz eder. İlki anlatılan olayların veya olay örgüsünün içinde yaşandığı vak'a zamanı; olayların, anlatıcı tarafından görülüp, öğrenilip, yaşanıp, idrak edildikten sonra okuyucuya aktarıldığı zaman yani anlatma zamanı olarak açıklar (s. 95- 98).

2.6.2.5. Anlatıcı ve Anlatıcı Bakış Açısı

Her öykünün olayları durumları aktarıcısı yani anlatanı vardır. Kurgusal olarak oluşturulan anlatıcıyla öyküde farklı şekillerde karşılaşılabilmektedir. Araştırmacılar anlatıcının kimliğini ve olaylarla ilişkisini öykünün okuyucu üzerindeki etkisini belirleyen etkenler arasında görür ve yazınsal metinlerde farklı anlatıcılara yer verildiğine dikkat çeker. Şekil: 2- 5' de Özdemir (2013) ve Adalı (2010) yer alan anlatıcı türleri gösterilmiştir.



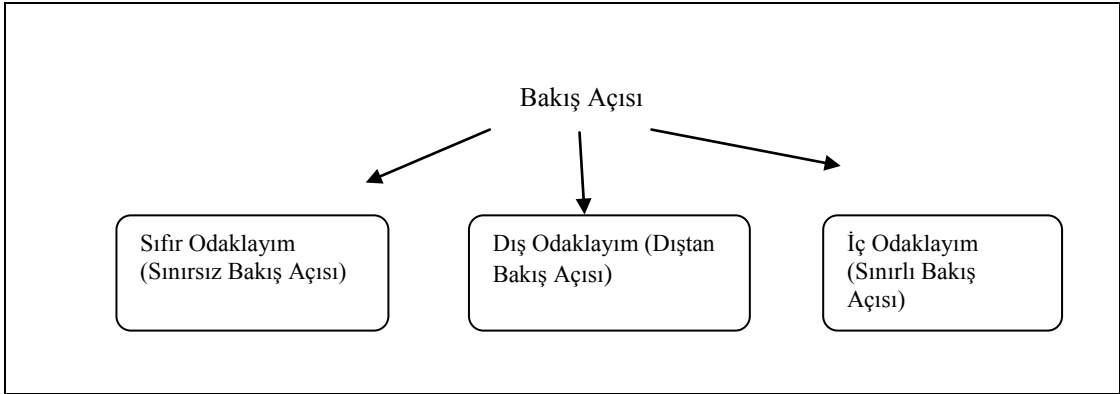
Şekil 2-5: Yazınsal Metinlerdeki Anlatıcı Tipleri

Burada birinci kişi anlatıcı kahraman ve gözlemci birinci kişi olarak ayrılmaktadır. Kahraman birinci kişi, kahraman ve anlatıcı aynı kişidir yani kişi içinde bulunduğu bir durumu olayı anlatır. Anlatılanlarda 1. tekil kişi (ben) gözlemleri, izlenimleri ve düşünceleri dikkat çekmektedir. Bu tür anlatılarda okur kolaylıkla kurmacanın içine girebilir. Gözlemci birinci kişi ise; olayları ben diye anlatmasına karşın öykünün başkahramanı değildir. Anlatıda kendi gözlemleri, izlenimleri, düşünceleriyle birlikte başkalarının düşünceleri de yer alabilir (Adalı, 2010, s. 31-33; Kıran, 2011, s.149-152).

Üçüncü kişi anlatıcının da anlattıkları ile ilgili tutumunun farklılığından dolayı farklı başlıklar altında ele alınabilir. Egemen üçüncü kişi anlatıcı; olaylar durumlar hakkında tüm detayları bilir ve bakış açısı sınırsızdır. Gözlemci üçüncü kişi ise egemen üçüncü kişiden farklı olarak olayların ve durumların gerisine çekilir.

Sadece gördüğü, duyduğunu anlatır. Nesnel bilgiler verir ve anlatılanlar tamamen dışarıdan birinin gözlemleridir. Kahraman odaklı üçüncü kişi ise anlatıcı anlattığı kahramanın kimliğine girer. Kahramanın hissettiklerini, düşündüklerini kahramanın gözüyle görür (Adalı, 2010, s: 33-35; Kıran, 2011, s. 149-152).

Anlatıda olayları çevreyi gören göze bakış açısı denilmektedir. Yani anlatılanların kimin tarafından görüldüğü bizi bakış açısına götürmektedir. Kıran (2011) üç farklı bakış açısının olduğundan söz eder. Şekil 2-6'da bakış açısı türlerine yer verilmiştir.



Şekil 2-6: Yazınsal Metinlerdeki Anlatıcı Bakış Açısı Türleri

Şekil 2-6'da görüldüğü gibi ilki sınırsız bakış açısıdır. Sınırsız bakış açısında, anlatıcı her zaman her yerededir. Her şeyi bilen gören anlatıcının bakış açısıdır. Dıştan bakış açısı; anlatıcı olayların dışındadır. Anlatıcı gördüğünü duyduğunu nesnel şekilde anlatır, yorum yapmaz. Sınırlı bakış açısı ise; anlatıcı sanki kahramanın kişiliğine bürünmüştür. Olayları, kişileri, durumları kendi gözüyle anlatacağı için sınırlı bir bakış açısıdır (s. 142-148).

2.6.2.6. Konu- Tema- İleti

Yazınsal metinlerde konu, tema ve ileti bir organik bağ içinde karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple zaman zaman karıştırılan bu kavramları metindeki işlevleriyle ayırt etmek olanaklıdır. Ayrıca yazınsal metnin sanat yapıtı olma özelliği düşünüldüğünde sanat yapıtları için geçerli olan tema-konu ayrımının yazınsal metinler için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Kagan (1993) konunun sanat yapıtında canlandırılan olaya temanın ise; yapıttaki yaşamsal soruna işaret ettiğine vurgu yapar: “Konu, bir hikaye okuduğumuzda, bir resme baktığımızda ya da perdede bir oyun izlediğimiz zaman, doğrudan doğruya algıladığımız dış eylem;

tema ise görmesek de işitmesek de kavramamız gereken doğrultuda bir eylemin iç anlamıdır” yorumunu getirir (ss. 428- 429). Kogan’ın da belirttiği gibi konu sınırlı bir kavrama işaret ederken tema daha kapsamlı ve soyuttur. Yazınsal metinler de bir tema etrafında şekillenir ve temanın metnin kurmacasında somutlaştırıldığı bir konu yer alır. Adalı (2010) da temayı, yazınsal metinlerin ana iletilerinin dayanağını oluşturan özündeki temel duygu düşünce; konuyu ise, metnin dışında soyut bir kavram olarak kalan temanın metindeki olaylar, kişiler, zaman, ortamlarla somutluk kazanmış hali olarak tanımlar (s. 44).

Tema ve konu ile birlikte yazarın kurmacayı oluşturmasındaki asıl neden ana fikir, mesaj yani iletidir. Yazar seçtiği iletiye uygun bir temada konu belirler. Ardından kurgusal bir dünya oluşturarak bu iletilerini okurun bulgularını bekler. İletiyi yazarın konuya yüklediği anlam olarak açımlayan Özdemir’in (2007) belirttiği gibi “ Yazınsal metinlerde ileti, metnin dokusuna sindirilir. Açık bir önerme şeklinde verilmez” (s. 25) yani ileti örtüktür. Bu yönüyle yazınsal metinlerin açık olmayan iletilerinin alımlanması için, okurun yoğun çabasına gereksinim vardır. Okurun etkin olduğu, derin sorgulama sürecine girdiği, kendi yaşam deneyimlerini işe koştuğu söz konusu karmaşık süreç ise eleştirel okumaya işaret etmektedir.

2.7. ELEŞTİREL OKUMA

“Soran, sorgulayan, aydınlığı arayan tam insanın

kişilik kumaşının dokunduğu tezgâh eleştirel okumadır.”

EMİN ÖZDEMİR

Okuma kültürü edinme sürecinin üst basamaklarındaki becerilerden biri olan eleştirel okumayla ilgili alan yazınında farklı tanımlarla karşılaşmak olanaklıdır. Bu farklılıkların araştırmacıların araştırma konularına göre; eleştirel okumayı, okuma-eleştirel okuma ilişkisi üzerinden ya da düşünme-eleştirel okuma ilişkisi üzerinden tanımlama yoluna gitmelerinden kaynaklandığı görülmektedir. Öte yandan eleştirel okumaya hangi açıdan bakılırsa bakılsın zengin becerileri alanlarını içine alması ve çok boyutlu olmasıyla insanının birçok gereksinimini karşıladığı gerçeğine dikkat çekilmektedir. Örneğin Özdemir (2013) öğrenmenin, tam insan olmanın anayolunun eleştirel okumadan geçtiğine vurgu yapar ve tam insanın soran sorgulayan kişiliğinin dokunduğu tezgâh olarak görür (s.18). Sever ise “eleştirel okuma; demokratik toplumların gereksinim duyduğu düşünen duyarlı bireylerin edinmesi gereken bir

beceri” (2003, s.19) olarak tanımlar. Sever ve Özdemir’in belirttiği gibi insanın yaşamla olan ilişkisinde önemli bir konumda yer alan eleştirel okumayı insanı merkeze alan bir yaklaşımla, teknoloji çağının türlü iletilerine maruz kalan 21. yüzyıl insanının birey olarak var olma ve küresel dünyanın bir parçası olma gereksinimini karşılayan başat öğelerden biri olarak betimleyebiliriz.

Demokrasi bilinci yüksek, sorgulayan, soruşturan, düşünce üreten evrensel insanın yaşamı anlamlandırma sürecinde sıklıkla başvuracağı eleştirel okumayı açıklamadan önce eleştirel okumadan bağımsız düşünölmeyecek olan eleştirel düşünme kavramına yer vermek istiyoruz.

2.7.1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme tüm çağdaş öğretim programlarında olduğu gibi 2006 Türkçe Öğretim Programında da öğrencilere kazandırılması istenen bir beceri olarak görölmektedir. Programlarda eleştirel düşünmenin başat beceriler arasında yer alması ise ancak eleştirel düşünme sürecinin niteliği ve temel özellikleriyle açıklanabilir.

Araştırmacılar eleştirel düşünmeyi tanımlarken yansıtıcı ve sorgulayıcı olma özelliğini önelemektedirler. Örneğin eğitimde eleştirel düşünme çalışmalarıyla bilinen Ennis: “Eleştirel düşünme neye inanacağımızı veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı düşünmedir” (aktaran Mosich, 2012, s.1), tanımını yapmaktadır. Oldukça kabul gören bu tanımda önceliğin bireyin kendi düşünme süreçlerine verildiği görölmektedir. Eleştirel düşünmenin benzer özelliklerinden biri de bireyin kendini tanınması ve gerçekleştirebilmesi için ön koşul olarak görölmesidir. Cüceloğlu, bireyin etkin olduğu, kendi içinde sistematığı olan örgütlü bir düşünce yapısına vurgu yapar ve bireyin kendini gerçekleştirme yolunda eleştirel düşünceye ulaşmasını bir gereklilik olarak görür. Bu saptamasını şu tanımla açıklar: “Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları algılayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç” (1999, s. 255). Cüceloğlu’nun da belirttiği gibi eleştirel düşünme sürecinde birey kendi düşünce süreçlerine odaklanırken başkalarının düşünme süreçlerini göz ardı etmesi düşünölemez. Bu yönüyle eleştirel düşünme süreci önemli bir sistematığı içinde barındır ve bu sistematığı düzenleyici boyutlara gereksinim duyar. Özden

(2005) de eleştirel düşünmenin etkin, bağımsız, yenilikçi, düzenleyici boyutlarını beş temel özellik üzerinden tanımlar. Bunları özetlersek:

1. Eleştirel düşünme etkin olmayı gerektirir, eleştirel düşünme sırasındayken belleğimizi ve bilişsel becerilerimizi etkin olarak kullanırız.

2. Eleştirel düşünme, bağımsız olmayı gerektirir. Herhangi bir otoriteye bağlanmayı kabul etmez.

3. Eleştirel düşünme, yeni düşüncelere açık olmayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, kendi düşünceleriyle farklı düşünenleri gözden geçirir ve düşüncelerini zenginleştirir.

4. Eleştirel düşünme, düşünceleri destekleyen delilleri ve nedenleri dikkate almayı gerektirir. Eleştirel düşünen kişi, ortaya attığı düşüncenin nedenlerini ve delillerini açıklayabilir.

5. Eleştirel düşünme, organizasyonu gerektirir. Neyin sebep, neyin sonuç olduğunu, açıklamayı sağlar (s.160).

Özden'in tanımında belirttiği gibi eleştirel düşünme sürecinde bireyin yenilikçi, bağımsız, düzenleyici, etkin olmasının yanında; düşünceleri gerekçelendirme ve çoklu bakış açısına sahip olma, mantıksal çıkarımlarda bulunma gibi becerilere de gereksinimi vardır. Yani eleştirel düşünme becerisi beraberinde birçok beceriyi de getirmektedir. Nosich de eleştirel düşünmenin farklı becerileri içine alan özelliklerini birkaç başlıkta açıklar: Eleştirel düşünce yansıtıcıdır; yansıtıcı olması, bireyin kendi düşüncesi üzerine düşünmesi amaçlaması yani meta-bilişsel olmasıyla açıklanabilir. Eleştirel düşünme standartları içerir, yani eleştirel düşünme ölçütlere dayanmalıdır. Eleştirel düşünme gerçekçidir, eleştirel düşünme hâlihazırda yaptıklarımız ve inandıklarımız ötesinde gerçek problemlere odaklanmaktır. Eleştirel düşünme mantıklı olmayı gerektirir; bir düşüncenin eleştirel düşünme olarak değerlendirilebilmesi için mantıksal yönünün yüksek olması gerekir. (2012, ss. 3-5). Nosich'in de belirttiği gibi eleştirel düşünme sürecinde bireyden kendi düşünceleri üzerine düşünmesi, mantıklı sonuçlara ulaşması beklenmektedir. Diğer araştırmacıların da eleştirel düşünmeyle ilgili bulguları düşünüldüğünde; bir konuyla ilgili eleştirel düşünmenin öncelikli olarak, onu anlamaya ardından

sorgulamaya ve elde edilen verileri değerlendirmeye gereksinim duyduğunu ortaya koymaktadır. Henderson ise eleştirel düşünme sürecindeki becerileri detaylandırarak yedi başlık altında ele almaktadır:

1. Tanımlama: Problem tanımlanır
2. Denence kurma: Problemlerle ilgili denenceler kurulur.
3. Bilgi toplama: Gereksinim duyulan bilgiler toplanır.
4. Yorumlama ve genelleme: Eldeki bilgiler karşılaştırılarak yorumlanır ve yorumlardan genellemelere ulaşılır.
5. Akıl yürütme: Mantıksal hatalar sebep sonuç ilişkisine uygun olarak araştırılır.
6. Değerlendirme: Standartlar belirlenerek verilerin uygunluğu incelenir.
7. Uygulama: Tümevarım yoluyla elde edilen yargılar uygulanır. (aktaran: Aybek, 2010, s. 12)

Genel olarak karmaşık bir beceri olan eleştirel düşünmeyle ilgili söz konusu alt becerilerin kullanıldığı kabul görmektedir. Bu beceriler ve eleştirel düşünmenin daha önce belirttiğimiz özellikleri değerlendirildiğinde eleştirel düşünmenin öğretilbilir bir beceri olduğu düşünülebilir. Demirel de eleştirel düşünme her yaştaki insana öğretilbilir” (2007, s. 226), yorumunu getirmektedir. Fakat böyle karmaşık bir becerinin öğretilmesinde sistemli ve planlı bir sürece yani eğitim ve öğretim sürecine gereksinim duyması olağandır. İpşiroğlu eleştirel düşünmenin okul türü öğrenmelerle: Öğrencilere okuma sevgisinin ve alışkanlığının aşılması ve düşünmeye ağırlık veren bir ders programının hazırlanması ile öğretilbileceğini üzerinde durur (2015, s. 47). İpşiroğlu’nun da belirttiğı gibi eleştirel düşünme okumadan bağımsız düşünülemeyecek bir beceridir. Bu sebeple eleştirel okumayı tanımlamaya eleştirel okuma eleştirel düşünme ilişkisinden başlamak istiyoruz.

2.7.2. Eleştirel Düşünme Eleştirel Okuma İlişkisi

Eleştirel okuma eleştirel düşünme ilişkisiyle ilgili araştırmacıların yorumlarının; eleştirel okumanın eleştirel düşünmenin ön koşulu olarak görülmesi, benzer özellikler taşıdıkları, birbirinden ayrı betimlemeyeceğine odaklandığı görülmektedir. Örneğin Özdemir okumanın eleştirel düşünmeyi diri tutan onu besleyen bir kaynak olduğuna işaret ederken (2013, s.20), eleştirel okumanın eleştirel düşünmeyle etkileşimde olduğunu ve benzer özellikler gösterdiğini Sever de

”Eleştirel okuma, eleştirel düşünme becerisiyle koşutluk gösteren bir beceridir” (2003, s. 19) tanımıyla belirtir. Birbirini besleyen bu iki beceri olarak görülen eleştirel okuma ve eleştirel düşünmeyle ilgili Collins (1993) eleştirel okumanın içindeki türlü beceriler gereği eleştirel düşünmeden ayrı düşünülemediğini eleştirel okurun, kendi düşünme sistemine önem vermesi ve sorgulamasıyla dolaylı olarak eleştirel düşünme becerisini kazanacağı yani eleştirel okumayı bilen öğrenciler okudukları materyali sorgulayıp, yargılayıp, değerlendirdiklerinde eleştirel düşünebilen öğrenciler olacağını belirtir. Böylece eleştirel düşünme başlığında değindiğimiz birçok becerinin eleştirel okuma sürecinde de işe koşulduğu söylenebilir. Çotuksöken de benzer bir yaklaşımla eleştirel okuma ile eleştirel düşünmenin benzer olduğunu, ayrı düşünülemediklerine vurgu yapar. Ayrıca eleştirel okumayla ilgili birçok beceri ve etkinliğin eleştirel düşünmenin de alanına girdiğini bulguladığı görüşleri araştırmamıza temel olması yönünden önemlidir:

Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme süreçleri birbirinin içine girmiştir, ayrı ayrı ele alınamaz. Çünkü eleştirel düşünme ve okumada kişi şu süreçleri izler: Olaylar ve olgular, düşünceler arasında mantıksal ilişkiler (neden sonuç vb.) kurma, böylelikle sorunlara bütünsellik içinde bakma, bilgilerin geçerliliğini güvenilirliğini, doğruluğunu sınama ve bu amaçla değişik kaynakların tanıklığına başvurma, anlatılanların çelişki içerip içermediğine dikkat etme, varsa bu çelişkilerin yapısını konumunu, ve işlevini irdeleme, öğrendiklerinden hareketle başka bağlamlarda geçerli olabilecek yeni bilgiler üretme, bilgi üretme de aslında bir tür yaratıcılık olduğu için, ürettiği bilgilere yaratıcılığını katma, bunları çevresiyle gerçekçi biçimde paylaşma iletişim becerileri süreçlerini izler (2011, ss. 48- 49).

2.7.3. Eleştirel Okumanın Özellikleri

Eleştirel okurun gördüğü sembolleri tanımadan öte derin bir anlamlandırma sürecine girdiğini, eleştirel okumanın tanımlarından ve eleştirel düşünmeyle olan ilişkisinden yola çıkarak kolaylıkla söylenebilir. Söz konusu anlamlandırma sürecine etkin olarak katılan okurun üst düzey bilişsel öğrenme düzeyinin basamaklarını da çıkmaya başladığını görmek olanaklıdır. Bu düşüncemize koşutluk gösteren Aşlıoğlu'nun (2008) araştırmasındaki bulgusu önemlidir: “Eleştirel okuyamayan okuyucu bilişsel öğrenme düzeyi bakımından kavrama düzeyine aşamazken eleştirel okuyucunun analiz, sentez değerlendirme düzeyinde davranışları kazanması söz

konusudur”(s. 7). Aşılıoğlu (2008) yine aynı araştırmada sistemli bir düşünme sürecine işaret eden analitik düşüncenin de gelişmesinin eleştirel okuma süreçleriyle gerçekleştirileceğine vurgu yapar. Görüldüğü gibi eleştirel okuma sürecinde üst düzey bilişsel becerilerin işe koşuluyor olması, okurun çok boyutlu gelişimine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte eleştirel okumanın kazanımlarını sadece bilişsel düzeyde betimlemek yanıltıcı olabilir. Çünkü eleştirel okuma; okuruna okuduklarına özenle yaklaşma, belleğini devingen tutma gibi farklı birçok duyuşsal ve bilişsel beceriyi birlikte kazandırmaktadır. Odabaş vd. (2008) eleştirel okumanın bu özelliğine şu yorumu getirir: “Okuduğu metni eleştirel bir gözle okuyan birey, zihnini sürekli olarak yoklama ve canlı tutma becerisine de sahip olur” (s. 434).

Eleştirel okumanın diğer bir özelliğinin de; okuma sürecinde soru sormaya ve sorgulamaya odaklanması olduğu birçok araştırmacının tanımından yola çıkarak söylenebilir. Örneğin Özdemir (2013)’e göre: “(...) eleştirel okumanın başat niteliği okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır (s. 18). Yıldız göre ise: “eleştirel okumanın amacı okura okuduğu metin hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak, konuyu olumlu ve olumsuz taraflarıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır” (2006, s. 135). Yıldız ve Özdemir’in belirttikleri gibi eleştirel okuma sürecinde metne sorular sorarken aldığı cevapları kendi yaşam deneyimleriyle birleştirme ve bir sonuca varma yoluna gitmektedir. Okurun metinde var olanları olduğu gibi kabul etmemesinin aslında metinle iletişime geçtiğinin ve metni kendi sorularıyla sorgulayıp değerlendirdiğinin göstergesi olduğu düşünülebilir. Aşılıoğlu’nun “eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine bunları zihnindeki sorular yardımıyla değerlendirir” (2008, s. 9) saptaması da yine soru sormanın metnin iletilerine ulaşmada önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Burada soru sormak kadar soruların okuru metinle iletişime geçirici ve yeni sorulara kapı aralayıcı nitelikte olmasının da eleştirel okumanın tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için önemli olduğunu belirtmeliyiz.

Eleştirel okuma sürecinde metinle iletişime geçen okurun, metnin dilsel anlamsal yapısından çıkarımlarda bulunması ve elde ettiği yargıları gerekçelendirme yoluna gitmesi eleştirel okuma sürecinin özellikleri arasında görülebilir. Araştırmacılar, eleştirel okumanın bu özelliğinin metni tüm bileşenleriyle etraflıca

ele almayı da sağladığına vurgu yapmaktadırlar. Örneğin Özdemir eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girmez. Yazarın okura iletmek istediği iletiyi alımlama edimidir. Bu da metni oluşturan öğeleri değerlendirmeyi ve kullanmayı gerektir (2013, s. 87) diyor. Benzer bir şekilde Karadüz de eleştirel okuyucunun metinle iletişime dayalı bir etkileşime girerek sorgulayıp karşılaştırarak çıkarımlara ulaşacağına dikkat çeker: “Bu süreçte, yazarın gönderdiği ve kendi kavram dünyasında biçimlendirdiği her türlü bilgiyi, kendi kavram dünyası ve deneyimleriyle karşılaştırarak değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde okuyucunun metni oluşturan bütün öğeleri görerek tanıyabilmesi, her bir ögenin varlığına yönelik yorumlar yapabilmesi oldukça önemlidir” (2010, s. 1582) der. Karadüz ve Özdemir’in belirttiği gibi eleştirel okuma sürecinde metindeki her ayrıntı önemlidir. Okurun metindeki tüm yapıları bütüncül bir şekilde ele alarak çıkarımlarda bulunabilmesi için metinde bilinmedik bir noktanın kalmaması gereklidir. Yine bu bakış açısıyla yazınsal bir metnin yüzeysel yapısında göz ardı edilen bir ayrıntı, derin yapısı için önemli bir ipucu niteliğinde olabilir. Etkin eleştirel okurun tüm bu ayrıntıları görerek, anlam yapılarından çıkarımlara ulaşması, metnin iletişiyle ilgili yargılar geliştirmesi ve söz konusu yargıları gerekçelendirmesi metnin yorumlanmasına önemli katkı sağlayacaktır. Eleştirel okuma sürecinde sorular sormak ve çıkarımlarda bulunup bu çıkarımları gerekçelendirdikten sonraki süreçleri Çotuksöken: Eleştirel okuma; herhangi bir metin üzerinde düşünme, o metnin şifresini çözmek, üst ve alt anlamlarını çözümlmek için değişik sorular sorma, bu soruların yanıtlarını bulmaya çalışma, metnin düşünsel duyuşsal yapısındaki/içeriğindeki doğrular ve yanlışlar üzerinde kafa yorma ve sonunda bu metni; konu, konunun betimlenmesi, amaç, bakış açısı, iletiler, kurgu, ilişkiler düzeni, iletişim boyutu vb.’ bakımlardan yorumlama süreci izlenerek yapılır” (2011, s. 48) şeklinde açıklar. Çotuksöken’in de belirttiği gibi eleştirel okuma süreci de eleştirel düşünme sürecinde olduğu gibi karmaşık süreçlerden oluşmaktadır. Eleştirel okurun metnin dilsel dokusunu ve düşünsel dokusunu oluşturan bileşenleri ve bu bileşenlerin birbiriyle olan ilişkisini kavraması eleştirel okuma sürecinde önemli bir aşama olarak düşünülebilir. Fakat eleştirel okuma süreci bu kavramlar üzerine değerlendirmelere de gereksinim duyar. Karadüz de eleştirel okuma sürecindeki değerlendirme sürecinde metnin konusu, iletişi, metni oluşturan metin içi ve metin dışı kavramların ana, yan düşüncelerin ele alınması gerektiğine vurgu yapar. Derin kavrama sürecinin içinde yorumlama ve değerlendirmeyi de barındırdığı bulgular:

“Metnin düşünce yapısını tam ve eksiksiz kavrama, bu yapıyı kuran ve biçimlendiren sözcükleri, sözcük öbeklerini, cümleleri, paragrafların taşıdığı her türlü bilgiyi ayrıştırmaya, sınıflamaya ve yorumlamaya dayanır. Bu da eleştirel düzeyde okuma demektir” (2010, s. 1582).

Eleştirel okumanın yerleşik bir diğer önemli özelliğinin yaratıcı ve yapılandırmacı süreçleri kapsamıyla ilgili olduğudur. Eleştirel okumanın yapılandırmacı süreç olmasının, okurun okuduklarını artalan bilgisini kullanarak etkin bir şekilde zihinsel süreçlerde yapılandırmasından; yaratıcı süreç olmasının ise okurun metne sorduğu sorulardan elde ettiği çıkarımlarla yine artalan bilgisini kullanarak metni yeniden oluşturmasından ileri geldiği düşünülebilir. Bu çıkarımıza benzer eksende Kolaç da: “Metnin konusunu, ana düşüncesini, yazarın bakış açısını kavramak, metinde sunulanları önceden bilinenlerle ve konuyla ilgili sağlam kaynaklardan alınan bilgilerle ilişkilendirmek, ön yargılardan uzak bir şekilde zihinsel süreçlerden geçirerek yeniden yapılandırmak, sorgulamak, yorumlamak ve değerlendirmektir” (2013, s.181) yorumunu getirir. Kolaç’ın da belirttiği gibi eleştirel okuma sürecinde okur ön yargılarından uzak bir şekilde artalan bilgisini kullanarak metni yeniden yapılandırmaya gider. Bu da eleştirel okumanın üretici yönünü ortaya koymaktadır.

Eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasıyla ilgili bazı stratejiler de dikkat çekmektedir. Eleştirel okumanın özellikleriyle de örtüşen yedi eleştirel okuma stratejisi ise aşağıdaki gibidir.

http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html
(13.01.2016 tarihinde ziyaret edilmiştir).

Ön inceleme: Metni okumadan önce metinle ilgili genel bilgi sahibi olmak yani metni tanımak

Bağlamsallaştırma: Kendi deneyimlerini işe koşarak metnin bağlamını kavrama.

Anlamak ve hatırlamak için Sorgulamak: Metnin içeriğine yönelik sorular sormak

Kendi inanç ve değerleri hakkında yorum yapmak: Metni okuma sürecinde kendi inanç değerleriyle metinde yer alanları karşılaştırma ve yorumlama

Ana hatlarını belirleme ve özetleme: Metnin ana fikrini, ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri belirleme ve kendi cümleleriyle ifade etme

Verilmek istenen düşüncüyü değerlendirme: Metinde anlatılanların olduğu gibi kabul edilmemesi verilmek istenen mesajın metindeki diğer düşüncelerle tutarlılığına bakılması

İlgili kaynaklarla karşılaştırma: Eleştirel okuma sürecinde okurun okuduğu metinle ilgili olan başka kaynaklara başvurması ve karşılaştırmalar yapması.

Eleştirel okuma stratejilerinde de görüldüğü gibi metni tanıma, metnin bağlamını kavrama, artalan bilgisini kullanarak metni anlamlandırma, metni kendi ifadeleriyle özetleme, metni değerlendirme ve metni başka kaynaklarla karşılaştırma ön plandadır.

Eleştirel okuma sürecinde öne çıkan öğelerden biri de metin türüdür. Okur yaşamında farklı metin türleriyle karşılaşmaktadır.² Her metin türünün ise diğer metinlerden ayrılan özellikleri vardır. Bu durumda metnin türünden kaynaklanan söz konusu özelliklere uygun eleştirel okuma yöntemlerinin geliştirilmesi gereksinimini ortaya çıkartır. Kolaç da eleştirel okumada metnin türü belirleyicidir. Okur metne yaklaşımı metin türüne göre değişiklik gösterir (2013, s. 181) yorumunu getirir. Böylece metnin türü dikkate alınarak yapılandırılan eleştirel okuma sürecinin amacına ulaşabileceği düşünülebilir. Araştırmamamıza konu olan yazınsal metinlerin de eleştirel okunmasında yazınsal metinlerin özellikleriyle eleştirel okuma süreçlerinin birlikte ele alındığı görülmektedir.

2.7.4. Yazınsal Metinlerin Eleştirel Okunması

Yazınsal metinler, dili kullanım şekilleri, katmanlı anlamsal yapıları, örtük iletilere sahip olmaları, çok anlamlılıkları gibi -“Yazınsal Metinlerin Özellikleri” bölümünde değindiğimiz- birçok özellikleriyle diğer metin türlerinden ayrılırlar. Tüm bu özelliklere yazınsal metnin anlamının okuma sürecinde üretilmesi de

² Bu bölüm Metin Türleri başlığı altında detaylı açıklanmıştır.

eklenince; yazınsal metnin okuma sürecinde izlenecek yolların yazınsal metnin oluşturulması kadar önemli olduğunu gerçeği ortaya çıkar. Günay yazınsal metnin okuruna önemli sorumluluklar veren söz konusu okuma süreciyle ilgili çözümlenmesi gereken iki kodun varlığından söz eder. Bunlar metnin okunması anlamlandırılması ve yorumlanmasını içine alan ‘anlamsal kod’ ve ‘estetik kod’ dur.

Birincisi (anlamsal kod) dil bakımından anlama ve anlamlandırmadır. (betimleme ya da küçük yapı bakımından metni okuma aşaması) İkinci okuma (estetik kod) ise simgeleri yorumlama işidir yani yan anlamlar ve simgesel anlatımlar gibi yorumlanmasında göreceliğin katılabileceği anlatımsal yapıları metnin bütünlüğü içinde değerlendirme, onlara dilsel anlatımın dışında yeni anlamlar yükleme işidir. Bu da çözümlenme ya da büyük yapı bakımından metni çözümlenme işidir (Günay, 2003, s. 209).

Günay’ın da belirttiği gibi yazınsal bir metnin dil bakımından anlaşılması metnin çözümlenmesi için yeterli olmayacaktır. Yazınsal metnin okurunun metindeki dilsel yapıları kendi göreceliği içinde yorumlaması ve metnin bağlamında değerlendirmeler yapması gerekmektedir. Yani yazınsal metin kendisini öğretici metin okur gibi okuyan okuruna kapılarını aralamayacaktır. Bu eğilimdeki okur dil bilgisel kodu çözse bile metnin yüzeysel yapısındaki anlam evrenine takılıp kalacağını söyleyebiliriz. Oysa yazınsal metnin sanatsal işlevini yerine getirmesi yani edebiyatın amacına ulaşması için ‘estetik kod’ un çözülmesi gerekmektedir. Öte yandan yazınsal metinler kendi bağlamlarında kurdukları dilsel ve anlamsal dünyayla okuruna türlü yaşantılar sunarlar. Yazınsal metinlerin okurundan beklenen ise söz konusu yaşantıya kendini kaptırmak değil; yazarın bu yaşantıyı kurgulanmasındaki amacı yani iletiyi kendi yaşam deneyimleri ve zihinsel süreçlerini de işe koşarak bulgulamasıdır.

Özdemir yazınsal metinlerin okunmasındaki bu çok boyutlu süreçte okurun gereksinimin farklı bir iletişim durumu olan eleştirel okumanın olduğunu şu sözlerle bulgular: “Yazınsal metinlerde sunulan dünya gerçeklerden alınmış olsa da gerçeğin yeniden üretimi, yeniden kurgulanmasıyla oluşturulmuştur. Bu yönüyle gerçek dünyamızla benzeşmez bu da okur olarak farklı bir iletişim konumuna geçmemizi gerektirir. Yazınsal metnin sunduğu yaşantıyı anlamak ise bu metinlerin dokusunu tanımamızı gerektir (2013, ss. 110-111). Özdemir’in de belirttiği gibi yazınsal

metinlerle oluşturulan farklı iletişim durumu okuruna da birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Okurdan yazınsal metinlerin yapısını ve yazınsal metni nasıl okuyacağını, hangi açılardan değerlendireceğini bilmesi gerekmektedir. Özdemir'in yazınsal metinlerin özellikleri ve eleştirel okunması süreciyle ilgili bulgularını özetlersek:

Tablo 2-3:Özdemir' e Göre Yazınsal Metinlerin Eleştirel Okunması

Yazınsal metinlerin okuma sürecinde yapılması gerekenler	İlgili açıklamalar
Yansıyan ve Yansıtılan bulma	Yansıtılan ya da yansıyan bir bakıma konuyu oluştursa da burada önemli olan yazarın konuyu yansıtsı ve kurgulayış şeklidir.
Durum olay akışı ve olay akışını belirleme	<p>Yazınsal metinlerde olay ve durum en önemli öğelerdir.</p> <p>Her olay ya da durum bir sorunu da birlikte getirir. Bu sorun insanın insanla, insanın doğayla, insanın toplumla ya da insanın kendisiyle olan çatışmasında bir yön içerir.</p> <p>Olay akışı ise merak duygumuzu kamçılıyarak olayları neden-sonuç ilişkisi içinde ilişkilendirmeyi, zeka ve bellek gücünü kullanmayı gerektirir. Bunun içinde kimi soruların kılavuzluğunda olay örgüsüne bakılmalıdır:</p> <p>Anlatılanı olayların örgütlenişine göre kaç bölüme ayırabiliriz?</p> <p>Olayların akışı dümdüz bir çizgi biçiminde mi geliyor yoksa zikzaklar çiziyor mu?</p> <p>Anlatıcı, arada düş gücümüzü kullanarak tamamlamamız gereken kimi boşluklar bırakmış mı?</p> <p>Öykülemeyi oluşturan olaylar dizisini oluşturan ana sorun merakımızı aşamalı bir düzen içinde kamçılıyacak bir biçimde (serim, düğüm, çözüm) mi verilmiş?</p> <p>Sorun beklentimize uygun bir biçimde çözümleniyor mu?</p>
İleti ve düşünsel boyut:	<p>Yazınsal metinlerde ileti kesin bir yargıya dönüştürülerek verilmez.</p> <p>Metnin dokusuna sindirilen örtük iletileri bulmak okurun kemikleşmiş alışkanlıklarının dışına çıkarak yeni bir algı durumuna girmesi gerekir.</p> <p>Okurdan beklenen söylenenlerden söylenmeyenleri çıkartması yani yorum yapmasıdır.</p>
İnsan ögesini Değerlendirme	<p>Yazınsal ya da kurmaca hiçbir metin gerçek yaşamdaki insanları, onların davranış kalıplarını olduğu gibi yansıtmaz.</p> <p>İnsan ögesini değerlendirme yönünden yazınsal metinlere nasıl bakacağız?</p> <p>Tipler ve karakterler:</p> <p>Metinlerde anlatılanların gelişim ve örgütlenişini yönlendiren ana ve yan kişiler hangileridir? Bunları anlatırken yazar, kişiliklerine tip açısından mı yoksa karakter açısından mı bakmış?</p>

	<p>Bu kişilerin bir inandırıcılıkları var mı?</p> <p>Bireysel bir yaşama sahipler mi?</p> <p>Bireysel ve özel bir yaşamları yoksa bir düşünceyi, bir karşıtlığı somutlamak ya da iletme amacıyla mı yaratılmıştır bu kişiler?</p> <p>Yazar, karakter çizmede hangi yollara başvurmuş(doğrudan: Kişilerin kıyafetlerini görünüşlerini betimleme, iç dünyalarını sergileme; dolaylı: Eylem içinde yansıtma konuşurma vb.) bunlardan hangilerini ağırlıklı olarak kullanmıştır?</p>
Uzam ve zaman öğeleri üzerine düşünme	<p>Anlatılanlar ne olursa olsun kimin başından geçerse geçsin bunların içinde geçtiği olduğu metnin kişilerini bütünleyen bir uzam (çevre) ve zaman vardır.</p> <p>Her olayın bir ortaya çıkışı, bir gelişmesi bir de sona ermesi vardır. Ayrıca bu üç aşama ya düzenli bir şekilde olur ya da zikzaklar çizer İster düzenli bir bakış açısı gösterebilir olaylar ister zikzaklar çizersin, olay ve durum değiştikçe yer de değişir.</p> <p>Nesnel zamanla ilgili sorular:</p> <p>Ne kadar sürüyor?</p> <p>Anlatılanlar nerede geçiyor?</p> <p>Açık ya da kapalı yerde mi?</p> <p>Bir durumdan başka duruma geçişi gösteren öyküleme zamanıdır.</p> <p>Anlatılanlar açık bir yerde geçiyorsa bunların öykünün akışı içinde belirleyici bir özelliği var mı?</p> <p>Kapalı bir yerde (oda, ev, salon vb.) geçiyorsa bunların ayırıcı ve belirleyici özellikleri nelerdir?</p>
Anlatı ve anlatı açısını belirleme	<p>Her metin anlatıcısının gözüyle, onun bakış açısıyla verilir.</p> <p>Anlatı açısı birinci kişi ve üçüncü kişi olabilir.</p> <p>Birinci kişi(Öykü kişisi): Temel kişi(öznel), yan kişi (nesnel)</p> <p>Üçüncü kişi(Öykü kişisi değil): Her şeyi bilen (öznel), Gözlemci(nesnel)</p> <p>Kullanılan anlatım biçimleri ve bunların metnin bütüncül anlamına katkısı metnin doğru anlamlandırılması için önemlidir.</p>

(Özdemir, 2013, Eleştirel Okuma, ss. 109-193 ve Yazınsal Türler(2007) ss. 221-273 özetlenerek tablolaştırılmıştır.)

Yazınsal metinlerin eleştirel okunması süreciyle ilgili düşünce üreten bir başka araştırmacı Adalı (2010) ise eleştirel okuma sürecinde birtakım tekniklere gereksinim duyulduğu belirtir. Aşamalı bir şekilde ilerleyen söz konusu teknikleri aşağıdaki tabloda özetlersek:

Tablo 2-4: Adalı'ya Göre Yazınsal Metinlerin Eleştirel Okunması

Yazınsal metinleri okuma teknikleri	Açıklamalar
Okuma amacı belirlenme	Yazınsal/kurmaca bir metinler; tat almak okuma alışkanlığını geliştirmek dinlenmek, eğlenmek ya da incelemek için okuyabiliriz. Okuma sürecini yönlendiren ise okurun okuma amacıdır. Bu nedenle okumaya başlamadan önce okuma amacı belirlenmelidir.
Tahminler yapma	Okunmaya başlarken metinde neden söz edileceğini bulmaya çalışma Okur kendi bilgi birikimiyle tahmin ettikleri arasında bağlantı olup olmayacağını bulmaya çalışma Kurgunun nasıl devam edeceğini sorgulama Metindeki ipuçlarını ve kendi deneyimlerini tahminlerde kılavuz olarak kullanma
Olaylar zihinde canlandırılma	Okunulanların zihinde görselleştirilmesidir. Zihinde canlandırmada görüntüler, sesler, tatlar, kokular ve dokunma gibi duyular kullanılmalıdır. Olayları zihinde canlandırma ayrıntıların daha iyi görülmesini sağlayacaktır.
Okunan metin sorgulanma	Metin ancak ona sorular sorulduğunda onunla söylendiğinde kapılarını açacaktır. Metni sorgulamak edebiyat yapıtı ve niteliği üzerine etraflıca düşünmeyi gerektirir. Yazınsal metinlere özgü dil yapısının arkasındaki anlamı bulgulamaya çalışmak ve yazarın bunu hangi amaçla yaptığını sorgulamak Metne sorular sorarak kurguyu çözümlmeye çalışmak Karakterlerin duygu ve davranışlarını sorgulamak
Kapalı noktaları açığa kavuşturulma	Metni gerekirse tekrar tekrar okuyup yeni sorular sorarak okuru şaşırtan, anlamadığı durumları açıklığa kavuşturmak
Sonuçlar çıkarılma	Sorulan sorulara metnin ayrıntılarını kullanarak verilen yanıtlardan sonuçlar çıkartmak Yazarın anlattıkları yanında ima ettiği ayrıntılara da dikkat etmek Söylenenden söylenmeyeni bulgulamaya çalışmak
Sonuca varma	Elde edilen çıkarımlar bir araya getirilerek bir anlam oluşturma Metnin teması, temel iletisi, yazarın odaklandığı yaşam ve insan gerçeği hakkında bir sonuca varma Yazarla ilgili sonuca varma Metni beğeni düzeyiyle ilgili sonuca varma

Adalı(2010), Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri, s. 22-23 özetlenerek tablolştırılmıştır.

Görüldüğü gibi yazınsal metinlerin eleştirel okunmasında, yazınsal metinlerin özelliklerinden yola çıkarak eleştirel okuma süreçleri işe koşulmaktadır. Açıklamalar tüm yazınsal metin türleri için geçerli olsa da metnin eleştirel okunmasında asıl belirleyicinin metnin türü olduğunu söyleyebiliriz. Bu sebeple araştırmamızın örneklemini oluşturan öykü türündeki yazınsal metinlerin eleştirel okunmasına ayrıca yer vermek istiyoruz.

2.7.5. Öykü Türünde Metinlerin Eleştirel Okunması

Öykü türündeki yazınsal metinlerin eleştirel okunmasında, eleştirel okumayla birlikte öykü türünün özellikleri de öne çıkmaktadır. Araştırmamızın önceki bölümlerinde belirttiğimiz gibi yazınsal metinlerin okuma sürecinde, öncelikli olarak oluşum süreçleri dikkate alınmalıdır. Öykü türü için de geçerli olan bu saptaya göre, okur öncelikli olarak yazınsal metnin yüzeysel yapısındaki kavramlara yönelmelidir. Yani öyküdeki dilin kurgulanış biçimi ve metnin somut anlam düzeyinin kavranmasından başlamalıdır. Çünkü öykü türündeki metinlerde sözcükler farklı anlamlarıyla karşımıza çıkmaktadır. Sözcüklerin metin içindeki anlam özelliklerinin bilinmesi metnin alımlanmasında önemli bir aşama olacaktır. Bununda birlikte birçok metin türünde olduğu gibi öykü türünde de anahtar sözcükler önemli işleve sahiptir. Anahtar sözcük: “Bir yazıda konuyu en açık bir biçimde yansıtan kelime veya kelime grubu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 21). Metnin özünü oluşturan kavramlar diyebileceğimiz anahtar sözcüklerin saptanmasının metnin yüzeysel yapısının kavranmasını sağlamakla birlikte derin yapısıyla da ilgili önemli ipuçları barındırdığını söyleyebiliriz. Dilidüzgün (2010) de benzer şekilde anahtar sözcüklerin metnin temel içeriğiyle ilgili bilgi vermekte ve metnin iskeletini oluşturmada olduğuna vurgu yapar (s. 77). Anahtar sözcüklerin metnin kavranmasında önemli olduğuna bu sebeple anahtar sözcük seçiminde mantıklı davranılması gerektiğine dikkat çeken Akyol (2009) da anahtar kelimeleri seçerken: “Anahtar kelimelerin metindeki diğer kavramlarla ilişkisi, öğrencinin ön bilgileri, bağımsız öğrenme düzeyine sağlayacağı katkı, farklı şekillerde öğretim göz önünde tutulmalıdır” (s. 27) yorumunu yapmaktadır.

Öykü türünde metni kurgularken yazar kurgusuna uygun olarak devinim ve izlenim yaratacak sözcükleri seçer. İzlenim: “Bir durum veya olayın duyular yolu ile insan üzerinde bıraktığı etki” devinim ise: “Hareket” olarak tanımlanmaktadır (TDK,

2011, s. 145 ve s. 300). Yani yazar kurmacasında bir olayın farklı yönlerinden bahsediyorsa devinim; bir durumu bir kavramı betimliyorsa izlenim içeren sözcükleri kullanır. Özdemir (2013) öfkelenme, sevinme, şaşma, korkma, saldırma, ürperme ya da irkilmenin büyük ölçüde okuyucuda devinim imgesi yaratacağına; görme dokunma, tatma, işitme, duyularımızı kamçılacak ifadelerin ise izlenim imgesi yaratacağına dikkat çekmektedir (s. 176-178). Eleştirel okurun ise söz konusu ifadeleri ayırt ederek metindeki işlevini sorgulaması gerekmektedir.

Öykü türünde noktalama işaretleri, cümleler arasındaki bağlantıyı sağlayan sözcükler, cümle yapılarıyla birlikte metnin anlatımındaki her ayrıntı metnin yüzeysel yapısıyla derin yapısı arasında bağlantı kurmamızı sağlar. Eleştirel okurun metindeki her ayrıntının önemli bir işlevi olduğunu düşünmesi gerektiğini A. Çehov'un: "Öykünün başında bir odanın duvarında asılı bir tüfekten söz edilmişse öykünün sonunda o tüfek mutlaka patlayacaktır" (aktaran Özkaya, 1999, s. 253-262) sözünden yola çıkarak açıklayabiliriz. Yazar kurmacasını bir düzen içinde oluşturduğuna göre, her ayrıntıyı belirli bir amaca göre kullanmaktadır, herhangi bir şeyden bahsedilmişse onun metnin devamı ya da metnin derin yapısıyla ilişkili olabileceği düşünülmelidir. Eleştirel okur bu bilinçle metni okursa bütüncül bir biçimde değerlendirebilecek ve metinden önemli çıkarımlar elde edebilecektir.

Öykü türündeki metinler olaylara dayanabileceği gibi durum ağırlıklı da olabilir. Eleştirel okur öyküde seçilen uzamların, karakterlerin, olay ya da durumların nasıl kurgulandığı üzerinde durmalıdır. Özdemir'e göre öyküde anlatılanların zihinde canlandırılmasına eleştirel okur dikkat etmelidir. Bu sebeple yazarın okurun zihninde bir imge oluşturmak için seçtiği ayrıntılar üzerinde durulmalıdır (2013, s. 169). Özdemir'in de belirttiği gibi yazar öyküsünde zaman, uzam, olay, durum, karakter öğelerini iletisini aktarabilmek için kurgular. Eleştirel okurdan beklenen söz konusu öğeler arasında bağlantılar kurmak, karşılaştırmalar yapmak ve sonuçlar çıkartmaktır. Yani yazınsal metinlerde olduğu gibi öykü türünde metinlerde de okuma süreci oluşum sürecine ters yönde işletilerek, metnin iletisine ulaşmak olanaklı olacaktır.

Öykü türünde metinlerde; insanla insanın arasında, insanın kendi içinde ya da doğayla insan arasında olabilmekte olan çatışmaların eleştirel okur tarafından belirlenmesi ve nedenlerinin sorgulanmasının metnin alımlanmasına önemli katkıları

olduğu söylenebilir. Akyol da metindeki çatışmanın metnin alımlanmasındaki önemine vurgu yaparak: “Okuyucu temel çatışmayı veya problemi anlamak zorundadır. Olayların gelişimini izlemeli ve sorunların çözüm şekline dikkat etmelidir (2009, s. 26) yorumunu getirmektedir.

Yazınsal bir tür olan öykü, dokusu gereği örtük iletilerinin çokluğu ve dolaylı anlatımıyla öne çıkmaktadır. Bu sebeple söylenin arkasındaki söylenmeyene ulaşmak önem kazanmaktadır. Eleştirel okurun, yüzeysel metne sorular sorarak alınan cevapları gerekçelendirmesi ve ardından gerekçeleri değerlendirerek sonuçlara ulaşmasıyla derin yapıdaki açıkça söylenmeyi yani iletiyi yakalayabileceğini söyleyebiliriz. Eleştirel okumanın başlı başına öğrenme etkinliği olarak görüldüğüne dikkat çeken Aktaş ve Gündüz (2008) de benzer şekilde eleştirel okumada doğru soru sormanın, birbiriyle anlamlı ilişkiler üzerinde düşünmenin ve bağlantılar kurmanın metnin doğru şekilde alımlanmasını sağladığını belirtir (s. 33). Aktaş ve Gündüz’ün açıkladığı gibi eleştirel okurdan öyküyü oluşturan unsurlar arasında bağlantılar kurması ve bu bağlantıları sorulara dönüştürmesi beklenmektedir. Örneğin, öykünün başlığı ve görselinin konusuyla olan ilişkisini belirleyen eleştirel okur; konu, başlık görsel bağlantısını sorgulayabilir ya da metnin bölümlerini ve bölümleri arasındaki ilişkiyi belirleyerek bu bölümler arasındaki bağlantıyı sorgulayabilir.

Yazınsal metinler genellikle öyküleyici ve betimleyici anlatım biçimiyle oluşturulur. Bunun yanı sıra açıklama, konuşurma, benzetmelerde dikkat çeker (Özdemir, 2013, ss. 175- 177). Özdemir’in de açıkladığı gibi öykü türündeki metinler kurgusal olduklarından dolayı belirli anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilmektedirler. Bu sebeple öyküde kullanılan anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yolları sözcük seçimi ve kullanımında büyük ölçüde belirleyici olacaktır. Yani yazar öykü türünde bir metin kaleme almışsa betimleme, öyküleme anlatım biçimini ve benzetme düşünceyi geliştirme yolunu kullanarak sözcükleri gerçek anlamları dışında kullanabilir. Eleştirel okur da yazarın metni oluşturmaya ters yönde; sözcüklerin kullanıldığı anlam bağlamından yola çıkarak benzetme düşünceyi geliştirme yoluna ardından öyküleme, betimleme anlatım biçimlerine ve metnin türüne ulaşabilir. Eleştirel okur, metnin oluşumuna ters yönde işletilen bu süreçte sadece anlatım biçimi, düşünceyi geliştirme yolları ve metnin türünü

belirlemekle kalmaz bunların metindeki işlevini, derin yapısıyla olan ilişkisini sorgular.

Araştırmamızın daha önceki bölümlerinde sıklıkla değindiğimiz; yazınsal metinlerin anlamının okuma sürecinde -okurun artalan bilgisi ve yorumlarıyla bütünleştiğinde- oluşur. TDK'ya (2011) göre artalan bilgisi: Daha önceki dönemlerde elde edilen bilgi, deneyim olarak tanımlanmaktadır (s. 28). Okurun geçmiş yaşantıları diyebileceğimiz artalan bilgisi yazınsal metnin eleştirel okunması sürecinde ön planda tutulmaktadır. Çünkü okur metni yorumlarken çıkış noktası metin olduğu kadar kendisidir.

Adalı (2010) da öykü türündeki metinlerin eleştirel okunmasının birtakım teknikler doğrultusunda olabileceğine değinir. Bu teknikleri Tablo 2-5'de görülmektedir.

Tablo 2-5: Adalı'ya Göre Öykü Türündeki Metinlerin Eleştirel Okunması

Okumaya Başlarken	Okuma Sırasında	Okuduktan sonra
Okuma amacını belirleme	Metni dil düzleminde anlayıp anlamadığını kontrol etme	Tahminlerini gözden geçirip nerede doğru ve nerede yanlış tahminler yapıldığını belirleme
Metnin görseli ve başlığına bakarak metnin neden söz edebileceğini belirleme	Yazarın anlattıklarını zihinde canlandırma	Metni özetleyip temel ileti ve olay örgüsünü ortaya koyma
Okurun birikimiyle, tahmin ettikleri arasında bağlantılar kurulabileceği üzerinde durma	Okuduklarını kendi gözlem ve deneyimleriyle ilişkilendirme	Metni değerlendirip sonuçlara varma
	Metne sorular sorup sonuçlar çıkartma	Anlattıklarını açıklığa kavuşturmak için görüşlerini başkalarıyla tartışma
	Zaman zaman sonra neler olacağını tahmin etme	Okuma amacını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini sorgulama

Adalı (2010) Etkileşimli Eleştirel Okuma Teknikleri kitabı s. 47 özetlenerek tablolaştırılmıştır.

2.8. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS KİTAPLARI

Eğitim ve öğretim programlarının amaçlarına ulaşmalarında önemli işleve sahip olan ders kitapları ilgili olduğu dersin öğretim programından yola çıkarak hazırlanmaktadır. Ders kitabının öncelikli işlevinin ise; öğrencilerin, öğretim programında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlamak olduğunu söyleyebiliriz. Bu yönüyle ders kitapları; ulusların eğitim politikalarına göre yurttaşlarına sundukları temel kaynak olarak da görülebilir. Dolayısıyla ders kitaplarının yapısı bir ülkede yetiştirilmek istenen insanlar hakkında da önemli bilgiler vermektedir. Ülkemizde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından her öğretim yılı için yeniden belirlenen ders kitapları gerek günümüz dünyasının gereksinimlerine cevap vermesi gerekse eğitim ve öğretimin ülkenin tüm eğitim kurumlarında eşgüdüm içinde yürütülmesi gibi önemli birçok görevi üstlenmektedirler. Ders kitabının eğitimdeki önemini öğretmen, öğretim programı gibi farklı yörüngelerden değerlendiren İşeri (2007, ss. 62-63) ders kitabının temel amaç ve işlevlerini şöyle özetlemektedir.

1. Ders kitapları öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretimin en temel araçlarından biridir ve bu anlamda önemli bir işleve sahiptir.
2. Eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesi açısından ders kitapları; öğretmenler, fiziksel olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir.
3. Ders kitapları, öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağı ve kılavuzu olma niteliği taşımaktadır.
4. Ders kitapları öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasını sağlamaktadır.
5. Ders kitapları öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen etmenlerin başında yer almaktadır.
6. Ders kitabı, biçim ve içerik açısından bilgi yüklü grafiksel tasarım ürünüdür.

7. Seçilen metinlerin resimlenmesi ve eğitsel açıdan tasarlanması da önem kazanmaktadır.

İşeri'nin de bulguladığı gibi öğretmenin ve öğrencinin temel başvuru kaynağı olan ders kitaplarının niteliğinin öğretimin niteliğini etkilemektedir. Söz konusu Türkçe ders kitapları olduğunda ise Türkçe dersinin yaşam becerilerini önceleyen yapısı da göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe ders kitabı okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi alanlarda etkinlikler geliştirirken edebiyatın gücünü metinler aracılığıyla kullanmaktadır. Okur da benzer bir saptamayla: "Tüm dersler için önemli olmakla birlikte, ders kitapları Türkçe dersleri için yadsınamaz bir öneme sahiptir. Türkçe öğretiminde ders kitapları, dil becerilerinin öğrenilmesinde büyük önem taşır. Ayrıca ders kitaplarıyla öğrenci yazın dünyası ile de tanışmış olur" (2011, s. 115) Türkçe ders kitaplarının önemine vurgu yapmaktadır. Öte yandan Türkçe dersinin beceri alanlarından biri olan okuma becerisi düşünüldüğünde; öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmeleri, okumayla ilgili olumlu tutum geliştirmeleri, yani okuma kültürü edindirme sürecinde ders kitapları önemli görevler üstlenmektedir.

2006- 2007 Eğitim Öğretim yılından günümüze çalışma kitabı ve ders kitabı olarak iki parça halinde oluşturulan Türkçe kitaplarında; ders kitaplarında metinler, çalışma kitaplarında etkinlikler, öğretmen kılavuz kitaplarında ise uygulayıcıya yönelik notlar ve çalışma kitabındaki etkinlikleri tamamlayıcı yönergeler yer almaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesidir.

Dökümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 187-193).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2014-2015 Eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama uygulama çalışmaları oluşturmaktadır. Örneklemine ise 2005-2006 Eğitim öğretim yılından araştırmanın başladığı tarihe kadar yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarının son durumunu görmek adına 2014-2015 Eğitim öğretim yılında okutulan ve Milli Eğitim Bilişim Sistemleri (MEBBİS) tarafından paylaşımına sunulan Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi ile Yıldırım Yayınevi 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin tüm özelliklerini taşıdığı düşünülen öykü türündeki metinlerin okuma anlama öğrenme alanına yönelik uygulama çalışmalarından oluşmaktadır.

İncelenen kitaplarda öykü türünde 7 tane metin yer aldığı görülmüştür. Bu metinlerden “Ablam Meslek Seçiyor” ve “İhtiyar Çilingir” öykü türünde olmalarına karşın dinleme metni olarak yer aldıkları için inceleme dışında tutulmuştur. İncelenen metinlerin başlıkları yer aldıkları temalar ve yer aldıkları kitaplar Tablo 3-1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3-1: İncelenen Yazınsal Metinler

	Metnin Başlığı	Metnin Yer Aldığı Tema	Metnin İlişkili Olduğu Alt Tema	Metnin Yer Aldığı Kitap
1.	Kefil	Toplum Hayatı	Dostluk	Yıldırım /8
2.	Ülkemin Renkli Haritası	Zaman ve Mekân	Ülkemiz	Yıldırım /8
3.	İçimdeki Ben	Okuma Kültürü	Okuma Zevki ve Okuma Alışkanlığı	Yıldırım /8
4.	Dut Ağacının Korkusu	Duygular	Korku	Yıldırım /8
5.	Karanfiller ve Domates Suyu	Kişisel Gelişim	Azim ve Karalılık	Meb/ 8

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak yazınsal metinlerden öykü türünün okuma anlama uygulama çalışmalarına yönelik, eleştirel okuma ölçütler listesi ve alt kategorileri kullanılmıştır.

Öyküleyici metinleri eleştirel okuma ölçütlerinin ve alt kategorilerin oluşturulmasında öncelikli olarak alanyazını taranmış ve yedi temel eleştirel okuma ölçütü belirlenmiştir. Ardından bu ölçütlerle bütünlük oluşturabilecek alt kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçütler ve alt kategoriler alanında uzman üç araştırmacı tarafından incelenmiş ve uzmanların eleştirileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Öyküleyici metinleri eleştirel okuma ölçütleri ve alt kategorileri Tablo 3-2’de gösterildiği gibidir. Ölçütlerin ve alt kategorilerin oluşturulmasına başvuru alan temel kaynaklar için bkz. İser(1979), Sayın (1990), Uçan(2002), Sahinel (2000), Şengül ve Yalçın (2004), Ünalın (2006), Yıldız (2006), Özdemir(2007), Aktaş ve Gündüz(2008), Arıcı(2008), Aşılıoğlu(2008), Günay(2008), Sadioğlu ve Bilgin(2008), Adalı(2010), Göktürk(2010), Karadüz(2010), Polat(2010), Ülper(2010), Adalı(2011), Çotuksöken(2011), Özensoy(2011), Dilidüzgün(2012), Sever (2013), Özdemir (2013), İpşiroğlu (2015).

Tablo 3-2: Öyküleyici Metinleri Eleştirel Okuma Ölçütleri ve Alt Kategorileri

1.	Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama
1.1	Metindeki sözcük ve sözcük gruplarının anlam özelliklerini belirleme
1.2	Metindeki anahtar sözcükleri bulma
1.3	Metindeki devinim ya da izlenim yaratan sözcük ve sözcük gruplarını belirleme
1.4	Metindeki noktalama işaretlerinin metnin anlamına katkısını fark edebilme
1.5	Metnin bağlamını gözeterek cümleler arasındaki anlamsal geçişleri belirleme
1.6	Metnin konusunu belirleme
2.	Metnin Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama
2.1	Olay akışını(olayların sıralanışı) belirleme
2.2	Olay örgüsünü (Olayların birbiriyle ilintilenme şekli) belirleme
2.3	Metindeki mantıksal tutarlılığı fark etme
2.4	Metindeki nedensellik ilişkilerini belirleme
2.5	Metnin kurgusunu çözümleme
2.6	Metindeki olay durum ve kişilerle ilgili benzerlik ve farklılıkları belirleyerek bunları birbiriyle ilişkilendirme
2.7	Zaman ve Uzam öğelerinin ayırıcı ve belirleyici özelliklerini belirleme
3.	Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması
3.1	Metni okuma amacı belirleme
3.2	Metinde anlatılanları zihinde canlandırma
3.3	Kahramanların düşüncelerinin ve davranışlarının nedenlerini sorgulayıp olay ve durumlara karşı farklı davranış ve tutum geliştirme
3.4	Metindeki çatışma (insanın insanla, insanın doğayla, insanın toplumla ya da insanın kendisiyle) ve bu çatışmayı oluşturan durum, olayları fark etme
3.5	Metni kendi yaşantısıyla ilişkilendirme
3.6	Metinde anlatılanlardan yola çıkarak varsayımlarda bulunma ve bu varsayımları sınama
3.7	Yazarın yazdıklarını yorumlayıp kendi deneyimlerinden yola çıkarak metni yeniden yapılandırabilme
3.8	Metni kendi ifadeleriyle özetleyebilme

4.	Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma
4.1	Metnin görsellerini yorumlama
4.2	Metnin başlığı ve görselinden yola çıkarak metnin konusu hakkında tahminlerde bulunma
4.3	Yazarın yüzeysel metindeki dil yapısını hangi amaçlarla tercih etmiş olabileceğini sorgulama
4.4	Yüzeysel metnin işaret ettiği dilsel ve anlamsal yapıları birleştirme
4.5	Metnin konusuyla metnin başlığı arasındaki ilişkiyi belirleme
4.6	Metne yönelik sorular sorma, alınan cevapları bütünsel bir şekilde değerlendirme
4.7	Metnin üzerinde durduğu insanlık gerçeğini(tema) belirleme
5.	Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma
5.1	Metnin bileşenlerini belirleme, şemasını kavrama
5.2	Metnin düşünsel ve duyuşsal yapısını oluşturan unsurları saptama
5.3	Metni mantıksal bölümlere (serim, düğüm, çözüm) ayırma
5.4	Metne sorular sorarak metindeki boş alanları (belirlenmemişlikleri) uygun şekilde doldurma
5.5	Metindeki örtük iletileri bulgulama
6.	Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme
6.1	Metinde kullanılan anlatım biçimlerini belirleme ve metnin anlamına katkısını belirleme
6.2	Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirleme ve metnin anlamına katkısını belirleme
6.3	Metindeki anlatıcıyı (Kim anlatıyor?) belirleme
6.4	Metindeki anlatıcı bakış açısını(Kim görüyor?) belirleme
6.5	Metnin türüyle ilgili özellikleri belirleme
6.6	Metnin diğer metin türleriyle karşılaştırarak ayrılan yönlerini belirleme
7.	Metinle İlgili Sonuçlar Çıkarma ve Değerlendirmeler Yapma
7.1	Olay ve durumları değerlendirerek sonuçlara varma (ileti)
7.2	Okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama
7.3	Metne yöneltilen soruların cevaplarıyla yeni sonuçlara varma
7.4	Metin anlatıcısının tutumu ve anlattıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirme
7.5	Metinden yola çıkarak farklı bakış açıları geliştirme
7.6	Metni beğenip beğenmediğini gerekçelendirme
7.7	Metnin bağlamında olayların ve kahramanların inandırıcılığını değerlendirme

Tablo 3-2’de görülen “Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama” ölçütü: Metnin yüzeysel yapıdaki anlatımını sözcük ve ve cümle düzeyinde sorgulamayı hedeflemektedir. Bu ölçüte göre metnin yüzeysel yapısının alımlanmasına katkı sağlayacağı düşünülen: Metnin bağlamındaki sözcük, sözcük gruplarının ve cümlelerin anlamı; yazarın kullandığı temel kavramlar yani anahtar sözcükler; metnin anlatımını bütünleyen noktalama işaretleri; cümlelerin birbiriyle ilişkilendirilmesinin açığa çıkartılması ve metnin konusuna yönelik uygulama çalışmaları ele alınacaktır.

“Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama” ölçütü: Yüzeysel yapıda anlatılanların doğru alımlanmasıyla yöneliktir. Bu ölçüte göre yüzeysel yapıda anlatılanların doğru alımlanmasına katkı sağlayacağı düşünülen: Mtindeki ana olayı, olayların sıralanışını ve birbirleriyle ilişkilene şekli belirleme; metindeki olay, durum, karakter, zaman, uzam öğeleriyle ilgili karşılaştırmalar yapılmasıyla ilgili uygulama çalışmaları ele alınacaktır.

“Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması” ölçütü okurun artalan bilgisinin işe koşularak metnin yüzeysel yapısında anlatılanların okurun yaşam gerçekliğiyle yorumlanmasıyla ilgili uygulama çalışmalarını bulgulamayı hedeflemektedir. Bu ölçütün alt kategorilerinde: okurun kendi okuma amacını belirlemesi, anlatılanları zihninde canlandırması, metindeki çatışmaları fark etmesi, metni özetlemesi, metinle ilgili ulaştığı yorumlarla metni yeniden yapılandırmasını ile ilgili uygulama çalışmaları incelenecektir.

“Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma” ölçütü metnin yüzeysel yapısındaki kodlardan yola çıkarak derin yapıdaki anlamı soruşturma ile ilgili uygulama çalışmalarını belirlemeyi hedeflemektedir. Ölçütün yorumlama ve çıkarım yapmanın baskın olduğu alt kategorilerinde yüzeysel yapı kodlarını birleştirme, metne sorular sorarak cevaplarını yorumlamayla ilgili uygulama çalışmaları incelenecektir.

“Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma” ölçütü metnin genel yapısının bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi ve derin

yapıda yer alan kavramların sorgulanması ile ilgili uygulama çalışmalarını belirlemeye yöneliktir. Ölçütün alt kategorilerinde metindeki boş alanları belirleme, metni mantıksal bölümlere ayırma, metnin örtük iletilerini belirlemeye yönelik uygulama çalışmalarını incelenecektir.

“Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme” ölçütü metnin türünü ve metnin türüne ait hangi özellikleri taşıdığı ile diğer metin türlerinden ayrılan yönlerini belirleme ile ilgilidir. Ayrıca metnin yazarının anlatisını oluştururken kullandığı anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları ile anlatıcı, anlatıcı bakış açısını belirleme ile ilgili uygulama çalışmalarını bulgulamayı hedeflemektedir.

“Metinle İlgili Sonuçlar Çıkarma ve Değerlendirmeler Yapma” ölçütü metnin soyut anlam düzeyinde (derin yapı) yer alan duygu ve düşünceleri belirleme ve sorgulamaya yönelik uygulama çalışmalarını ele almaktadır. Ölçütün alt kategorilerinde metnin iletişiyile birlikte; okurun, anlatıcının tutumu ve kahramanlarının inandırıcılığını değerlendirmesiyle ilgili uygulama çalışmalarını incelemeyi hedeflemektedir.

Oluşturulan yedi temel eleştirel okuma ölçütünün 2006 Türkçe Programı 8. sınıf metni anlama ve çözümleme okuduğu metni değerlendirme kazanımları ile 2015 Türkçe Programı 8. sınıf anlama ve söz varlığını zenginleştirme kazanımlarından hangileriyle ilgili oldukları Tablo 3-3’ de gösterilmiştir. Diğer öğrenme alanları kazanımları da incelenmiş ancak ilişkili olmadıkları görüldüğü için yer verilmemiştir.

Tablo 3-3: Öyküleyici Metinleri Eleştirel Okuma Ölçütleri'nin Kapsadığı Türkçe Dersi Okuma Anlama Öğrenme Alanı Kazanımları

Eleştirel Okuma Ölçütü	2006 Türkçe Programı 8. Sınıf Metni Anlama ve Çözümleme Okuduğu Metni Değerlendirme kazanımları	2015 Türkçe programı 8. Sınıf Anlama ve Söz Varlığını Zenginleştirme kazanımları
1. Metindeki dilin kurgulanış biçimi ve metnin yüzeysel (somut anlam düzeyi) yapısını kavrama	<p>Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.</p> <p>Metindeki anahtar kelimeleri belirler.</p> <p>Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder</p> <p>Metnin konusunu belirler</p> <p>Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.</p> <p>Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.</p>	<p>Bir metinde bilmediği kelimeleri belirler ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenmek için soru sorar.</p> <p>Okuduğu metindeki gerçek anlamlı, mecaz anlamlı ve terim anlamlı Sözcükleri belirler.</p> <p>Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.</p> <p>İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.</p> <p>Fiilerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.</p> <p>Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder. Neden-sonuç ilişkileriyle açıklar.</p> <p>Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.</p> <p>Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.</p> <p>Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>Okuduklarındaki söz sanatlarını bulur.</p> <p>Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.</p> <p>Okuduğu metinde önemli noktaları fark eder.</p> <p>Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.</p> <p>Öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının/tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler</p>
2. Metnin olay akışı, olay örgüsü ve uzam, zaman öğelerini bulgulama	<p>Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.</p> <p>Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.</p> <p>Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder</p>	<p>Metinlerde anlatılanları oluş sırasına göre sıralar</p> <p>Okuduğu metindeki olayları ve işlemleri oluş sırasına göre açıklar.</p> <p>Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü çözümler</p>
3. Okurun Art Alan Bilgisini (Geçmiş	Okuduklarını kendi hayatı ve	Okuduğu metni ana hatlarıyla yeniden anlatır.

Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması	<p>günlük hayatla karşılaştırır.</p> <p>Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.</p> <p>Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler</p> <p>Metinde ortaya konulan sorunlara farklı çözümler üretir.</p> <p>Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.</p>	Metindeki kahramanların olaylara/konuya bakış açılarını belirler ve kendi bakış açısını ifade eder.
4. Metni sorgulama Metinle ilgili çıkarımlarda bulunma	<p>Metne ilişkin sorulara cevap verir</p> <p>Metindeki görsel öğeleri yorumlar</p> <p>Metne ilişkin sorular oluşturur.</p> <p>Metnin başlığı ve içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.</p> <p>Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.</p> <p>Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar</p>	<p>Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır</p> <p>Okuduğu metnin ana hatları hakkında sorular sorar ve soruları cevaplar.</p> <p>Metinle birlikte sunulan görsel öğeleri anlamlandırır ve ilişkilendirir.</p> <p>Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.</p> <p>Gerçek ve kurguyu ayırt eder</p>
5. Metnin yapısını kavrama ve metindeki belirlenmemişlikleri (boş alanları) bulgulama	Metnin planını kavrar. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	Paragrafın yapısını bilir.
6. Metindeki Anlatıcı, Anlatı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme	<p>Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.</p> <p>Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevini açıklar.</p> <p>Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.</p> <p>Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p>	<p>Hikâyenin anlatıcısını belirler.</p> <p>Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.</p> <p>Yazarın metindeki bakış açısını belirler.</p> <p>Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler</p> <p>Kurgu metinler ile anonim eserleri karşılaştırır.</p> <p>Hikâye edici, bilgilendirici ve şiir gibi metinleri ayırt eder</p> <p>Metinler arası karşılaştırma yapar.</p> <p>Metin türleri arasındaki farkı belirler</p>
7. Metinle ilgili sonuçlar çıkarma,	Metni dil ve anlatı yönünden	Metnin ana fikrini belirler

değerlendirmeler yapma	değerlendirir. Metni içerik yönünden değerlendirir Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar Metinde cümlenin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün, metnin bütünü ile nasıl ilişkilendirildiğini ve olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder Metnin vermek istediği mesajı veyadeğerleri belirleyerek bunların nasıl aktarıldığını açıklar Metinlerdeki örnekler ve ayrıntılara gerektiğinde atıflar yaparak metni yorumlar. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.
------------------------	---	---

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temaya göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş, yorumlanmış şekilde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler bu amaç gözetilerek önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224-226).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bulgular bölümünde 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öykü türünde metinlerin okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmaları, öğrenci çalışma kitabında yer alan okuma anlama etkinlikleri ve öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler, belirlenen yedi eleştirel okuma ölçütüne göre: “Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama”, “Metnin Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama”, “Okurun Art Alan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması”, “Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma”, “Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma”, “Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme”, “Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma” başlıklar altında incelenmiştir.

Türkçe Öğretim Programı 8. sınıf metni anlama, çözümleme, okuduğu metni değerlendirme kazanımlarına ulaşmak adına hazırlanan okuma anlama uygulama çalışmalarının (etkinlikler, yönergeler) yine bu kazanımlarla örtüşen eleştirel okuma ölçütlerini ve alt kategorilerini karşılama yeterlilikleri her ölçüt altında bir tabloyla gösterilmiştir. Uygulama çalışmalarının ölçütleri karşılama oranı ve alt kategorilere dağılımı ise grafiklerle ifade edilmiştir. Ayrıca alt kategorilerle ilgili etkinlik, yönerge örneklerine yer verilmiştir.

Okuma Anlama öğrenme alanıyla ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin ve öğretmen kılavuz kitabındaki yönergelerin metinlere göre dağılımı Tablo 4-1’ de gösterildiği gibidir.

Tablo 4-1: Etkinlik ve Yönergelerin Metinlere Göre Dağılımı

Metnin Başlığı	Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinlikleri Sayısı	Öğretmen Kılavuz Kitabı Yönergeleri Sayısı
Kefil	5	17
Ülkemin Renkli Haritası	8	20
İçimdeki Ben	7	20
Dut Ağacının Korkusu	7	10
Karanfiller ve Domates Suyu	3	13
Toplam	30	80
Genel Toplam	110	

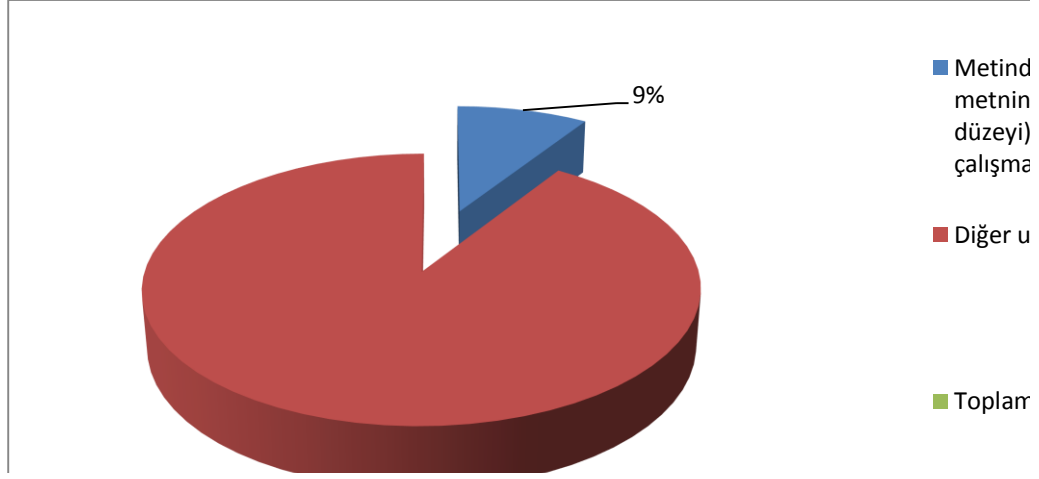
4.1. METİNDEKİ DİLİN KURGULANİŞ BİÇİMİ VE METNİN YÜZEYSEL (SOMUTANLAM DÜZEYİ) YAPISINI KAVRAMA ÖLÇÜTÜ İLE İLGİLİ BULGULAR

Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama Ölçütü ve alt kategorilerine ait bulgular Tablo 4-2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4-2: Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama

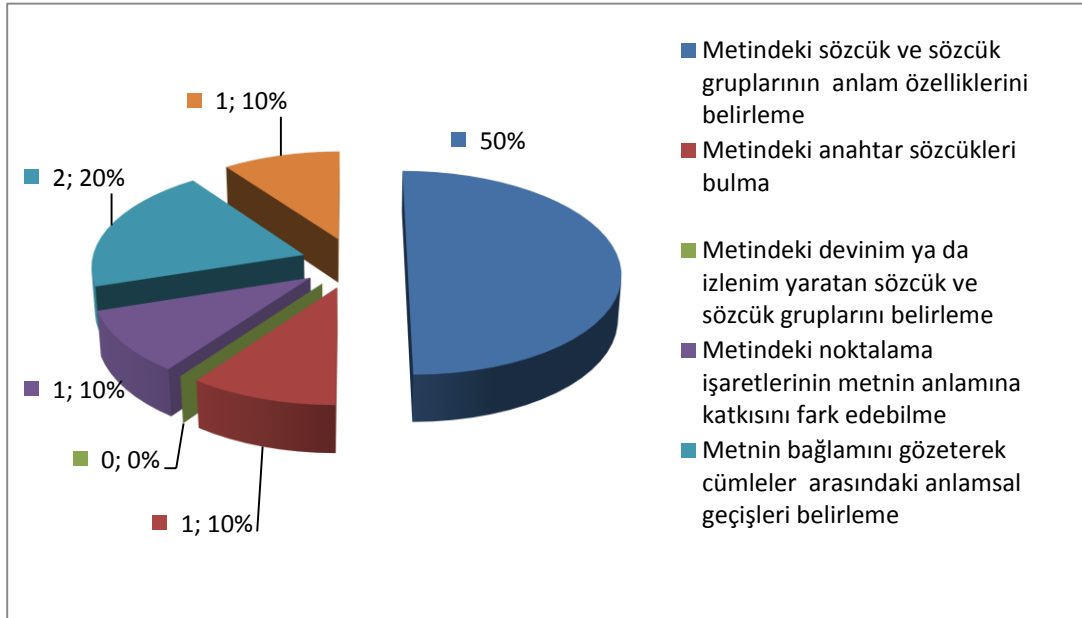
Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkemin Renkli Haritası	İçimdeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
1.1	Metindeki sözcük ve sözcük gruplarının anlam özelliklerini belirleme	X	X	X	X	X
1.2	Metindeki anahtar sözcükleri bulma					X
1.3	Metindeki devinim ya da izlenim yaratan sözcük ve sözcük gruplarını belirleme		X			
1.4	Metindeki noktalama işaretlerinin metnin anlamına katkısını fark edebilme					
1.5	Metnin bağlamını gözeterek cümleler arasındaki anlamsal geçişleri belirleme		X	X		
1.6	Metnin konusunu belirleme	X				

Okuma anlama öğrenme alanında yer alan uygulama çalışmalarının % 9'luk bölümü Grafik 4-1'de görüldüğü gibi Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama ölçütüne yöneliktir.



Grafik 4-1: Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı

Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının bu ölçütün alt kategorilerine dağılımı Grafik4- 2' de görüldüğü gibidir.



Grafik 4-2: Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama İle İlgili Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

4.1.1. Metindeki Sözcük ve Sözcük Gruplarının Anlam Özelliklerini Belirleme ile İlgili Bulgular

Tablo 4-2’de ve Grafik 4-2’de görüldüğü gibi tüm metinlerde sözcük ve sözcük gruplarının anlamıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının %50’lik bölümünü oluşturan bu çalışmaların; sözcüğün metindeki anlamını tahmin etme, anlamını sözlükten bulma gerçek, mecaz, terim anlamları buldurma üzerinde yoğunlaştığı da görülmektedir.

Uygulama çalışmaları ile ilgili etkinlik örnekleri şekillerde gösterildiği gibidir.

2. Etkinlik Okuduğunuz metinde geçen kelimeler ve anlamları aşağıda verilmiştir. Kelimeleri anlamlarının bulunduğu cümlelerin başındaki noktalı yerlere yazınız. Kelimelerin anlamlarındaki koyu yazılmış harfleri sırasıyla kutucuklara yazarak özdeyişi bulunuz.

hançer	muhafız	zalim	hain	kaynak	duygulanmak	kefil
--------	---------	-------	------	--------	-------------	-------

..... Acımasız ve haksız davranan, zulmeden.
..... Bir olay, bir görünüm karşısında birdenbire güçlü duyguların etkisinde kalmak.
..... Birini veya bir şeyi koruyan, kollayan, gözeten kimse, koruyucu.
..... Zarar vermekten, üzmetten veya kötülük yapmaktan hoşlanan (kimse).
..... Borcunu ödemeyenin veya verdiği sözü yerine getirmeyenin bütün sorumluluğunu üzerine alan kimse.
..... Ucu eğri ve sivri, kamaya benzer, silah olarak kullanılan bir bıçak türü.
..... Bir suyun çıktığı yer, kaynarca, pınar, memba, göz.

Şekil 4-1: Kefil Metni Metindeki Sözcüklerin Anlamını Belirleme Etkinlik Örneği

5. Etkinlik Aşağıdaki kelimelerden aynı kavram alanına girenleri gruplayınız. Gruplardan birini oluşturan kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak birer cümlede kullanınız.

kemençe, koy, gemi, flüt, körfez, sandal, yelkenli, ney

Şekil 4-2: Ülkemin Renkli Haritası Metninde Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme ve Sözcükleri Cümlede Kullanma Etkinliği

3. Etkinlik

"Kefil" başlıklı metinde geçen kelimelerle ilgili aşağıdaki çalışmaları yapınız.

- "Kamçulamak, kalp" kelimeleri metinde gerçek anlamda mı, yoksa mecaz anlamda mı kullanılmıştır? Bu kelimeleri önce gerçek sonra mecaz anlamlarıyla birer cümlede kullanınız.

kamçulamak Metinde kullanıldığı anlam:

Gerçek anlam:

Mecaz anlam:

kalp Metinde kullanıldığı anlam:

Gerçek anlam:

Mecaz anlam:

- "İstek, kıyı" kelimelerini birer cümlede kullanınız ve yerlerine aynı anlama gelecek başka kelimeler bulunuz.

Cümle:

Cümle:

İstek:

Kıyı:

- "Duymak, istemek" kelimelerinin yakın anlamlılarını yazınız. Yazdığınız bu kelimeleri birer cümlede kullanınız.

duymak:

istemek:

Cümle:

Cümle:

- "Yakın, dost" kelimelerinin karşıt anlamlılarını bulunuz. Bulduğunuz kelimeleri birer cümlede kullanınız.

yakın:

dost:

Cümle:

Cümle:

- "Alay" kelimesini iki farklı anlamıyla birer cümlede kullanınız.

Cümle:

Cümle:

Şekil 4-3: Kefil Metninde Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme ve Sözcükleri Cümlede Kullanma Etkinliği

Benzer etkinlikler "İçimdeki Ben" ve "Dut Ağacını Korkusu" metinlerinde de tekrarlanmaktadır.

2. Etkinlik

Aşağıda verilen birinci gruptaki kelimeleri eş anlamlılarıyla, ikinci gruptaki kelimeleri ise karşıt anlamlılarıyla eşleştiriniz.

1. grup		2. grup	
talebe	saygı	aşağı	yoksul, fakir
itibarlı	öykü	yanlış	sonuç
hikâye	dinlence	ilk	yukarı
hariç	çalışma	açık	uzun
tatil	saygın	zengin	doğru
faaliyet	öğrenci	kısa	son
	dış, dışarı		kapalı

Şekil 4-4: İçimdeki Ben Metni Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme Etkinliği

DUT AĞACININ KORKUSU

1. Etkinlik

Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili kelimelerin anlam özelliklerini (gerçek, mecaz, terim) belirleyiniz ve altlarına yazınız.

Bizim dut ağacının meyve vermesini oylesine çok istiyorum ki!
.....terim.....

Tabansızın tekiymiş, hemencecik korktu.
.....mecaz.....

Yine astım krizi tutmuş zavallının.
.....terim.....

Karanlıkta iyice seçemiyordum ama ağır yaralar almış olmalıydı.
.....gerçek.....

Pencereden bakan iki kişi merakla geceyi dinliyorlardı.
.....gerçek.....

Aniden bekçi dadükleri karanlığı boldu, içim ürperdi.
.....mecaz.....

Şekil 4-5: Dut Ağacının Korkusu Metni Sözcüklerin Anlam Özelliğini Belirleme Etkinliği

Karanfiller ve Domates Suyu metninde ise öğretmen kılavuz kitabında öğrencilerden metni okurken anlamını bilmedikleri kelimeleri metnin bağlamından hareketle tahmin etmeleri ardından sözlükten anlamını kontrol etmeleri ve bu sözcükleri cümle içinde kullanmaları yönergesi yer almaktadır (MEB, 2014, s. 156).

Sözcük ve sözcük gruplarının anlam özelliklerini belirlemeye yönelik Ülkemin Renkli Haritası Metninde benzetme söz sanatının olduğu örneklerle yer verilmektedir.

Ülkemin Renkli Haritası

6. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde yer alan benzetmeleri bulunuz. Benzetmeyi oluşturan öğeleri verilen ilgili başlıkların altına örnekteki gibi yazınız.

Gemiler, sandallar fındık kabuğu gibi savruluyordu önllerinde.
Tül gibi mavisini ak köpüklere benzeyen martıların altına sermişti.
İzmir, Antalya kıyıları en koyu maviyi dantel gibi işlemişti.
Nedense hep dikenli tele benzerdi sınırlar.
Van Gölü'nün suyu, ince uzun boynu, yuvarlak karnıyla hacıyatmaz oyuncaklarına benziyordu.
Karnını iyice doyurduktan sonra üstüne buz gibi bir soğuk dağ suyu içti.

Benzeyen	Kendine Benzetilen	Benzetme Yönü
<i>gemiler, sandallar</i>	<i>fındık kabuğu</i>	<i>savrulma</i>
mavi	tül	
martı	köpük	aklık
İzmir, Antalya kıyıları	dantel	
sınır	dikenli tel	
Van Gölü'nün suyu	hacıyatmaz	ince uzun boynu, yuvarlak karnı
su	buz	soğukluk

Şekil 4-6: Ülkemin Renkli Haritası Metni sözcüklerin Anlam Özelliklerini Belirleme Etkinliği

4.1.2. Metindeki Anahtar Sözcükleri Bulma

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-2’de görüldüğü gibi sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde metindeki anahtar sözcükleri bulma alt kategorisine yönelik uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Bu da Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının %10’luk bölümünü oluşturmaktadır.

“Karanfiller ve Domates Suyu” metnindeki anahtar sözcüklerin bulunması ile ilgili öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlik Şekil 4-7’de görüldüğü gibi anahtar kelimeleri işaretleyin şeklindedir. Bu etkinlikle ilgili öğretmen kılavuz kitabında ise “Öğrencilerinizden anahtar kelimeleri bulmaya yönelik etkinliği yapmalarını isteyiniz” (MEB, 2014, s. 157) yönergesi yer almaktadır.

KARANFİLLER VE DOMATES SUYU

1. Etkinlik: Aşağıdaki kutucukların hangisinde okuduğunuz metnin anahtar kelimeleri yazılıdır? İşaretleyiniz.

domates sabır fundalık orman	kararlılık çalışkanlık saygı sabır	fundalık karanfil tarla domates	bahçe orman kilise karanfil
---------------------------------------	---	--	--------------------------------------

Şekil 4-7: Karanfiller ve Domates Suyu Metni Anahtar Sözcükleri Bulma Etkinliği

4.1.3. Metindeki Devinim ya da İzlenim Yaratıcı Sözcük ve Sözcük Gruplarını Belirleme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-2’de görüldüğü gibi sadece “Ülkemin Renkli Haritası” metninde Metindeki Devinim ya da İzlenim Yaratıcı Sözcük ve Sözcük Gruplarını Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Bu da Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının %10’luk bölümünü oluşturmaktadır.

10. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde yazanın hangi duylulardan (görme, işitme, tatma, koklama, dokunma) yararlandığını noktalı yerlere yazınız.

Uzun boylu, geniş gövdeli o Karadeniz dağları karşı durabiliyordu. (.....**görme duyusu**.....)

Su sesi; kuş sesi, ağaç sesine karışıp gidiyordu. (.....**işitme duyusu**.....)

Çukurova, sıcaklığını burada unutturuyordu ancak. (.....**dokunma duyusu**.....)

Üstlerindeki rakamları okudu. (.....**görme duyusu**.....)

Oturur oturmaz üşümeye başladı. (.....**dokunma duyusu**.....)

Bol acılı Adana kebabı yemişlerdi. (.....**tatma duyusu**.....)

Kızılırmak'ı göröl göröl akıttı Karadeniz'e. (.....**işitme duyusu**.....)

Buz gibi soğuk bir dağ suyu içti. (.....**tatma duyusu**.....)

Taze çiçeklerin burcu burcu kokusunu duydu. (.....**koklama duyusu**.....)

Şekil 4-8: Ülkemin Renkli Haritası Metni Devinin İzlenim Yaratın Sözcükleri Belirleme Etkinliği

4.1.4. Metindeki Noktalama İşaretlerinin Metnin Anlamına Katkısını Fark Edebilme

Tablo 4-3'de ve Grafik 4-2'de görüldüğü gibi incelenen metinlerde Metindeki Noktalama İşaretlerinin Metnin Anlamına Katkısını Fark Edebilme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.1.5. Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arasındaki Anlamsal Geçişleri Belirleme

Tablo 4-3'de ve Grafik 4-2'de görüldüğü gibi "Ülkemin Renkli Haritası" ve "İçimdeki Ben" metinlerinde Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arasındaki Anlamsal Geçişleri Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının % 20'lik bölümünü oluşturmaktadır.

"Ülkemin Renkli Haritası" metninde Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arasındaki Anlamsal Geçişleri Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmaları incelendiğinde Öğretmen kılavuz kitabında metinde geçen aşağıdaki cümleler tahtaya yazılarak metinde geçtiği yerler buldurulması istenmektedir. "ancak, ama,

yoksa” kelimelerinin cümleler ve paragraflar arasında kurduğu anlam ilişkisinin öğrencilere sorulması yönergesi yer almaktadır.

“Gemiler, sandallar fındık kabuğu gibi savruluyordu önlerinde. Ancak uzun boylu, geniş gövdeli o Karadeniz dağları karşı durabiliyordu. Çok uzaklarda olmayan kıyılarıyla, adalarıyla gülüyordu sürekli. Ama girintisi, çıkıntısı çok olan bir denizdi. Muziplik olsun diye mi yoksa içinden öyle geldiği için mi yeşil bir pastelle de onu çizdi” (Yıldırım, 2014, s. 75).

Açıklamalardan sonra olay ve düşüncenin yönüne değiştiren kelime gruplarıyla ilgili aşağıdaki etkinliğe yer verilmiştir.

9. Etkinlik *Aşağıdaki bağlaçları kurdukları anlam ilgilerine göre birer cümlede kullanınız.*

fakat
oysa
ne var ki
ancak
öte yandan
bir de ne göreyim

Şekil 4-9: Ülkemin Renkli Haritası Metni Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arası Bağlamsal Geçişleri Belirleme Etkinliği

4.1.6. Metnin Konusunu Belirleme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-2’de görüldüğü gibi sadece “Kefil” metninde Metnin Konusunu Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Bu da Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının % 10’luk bölümünü oluşturmaktadır.

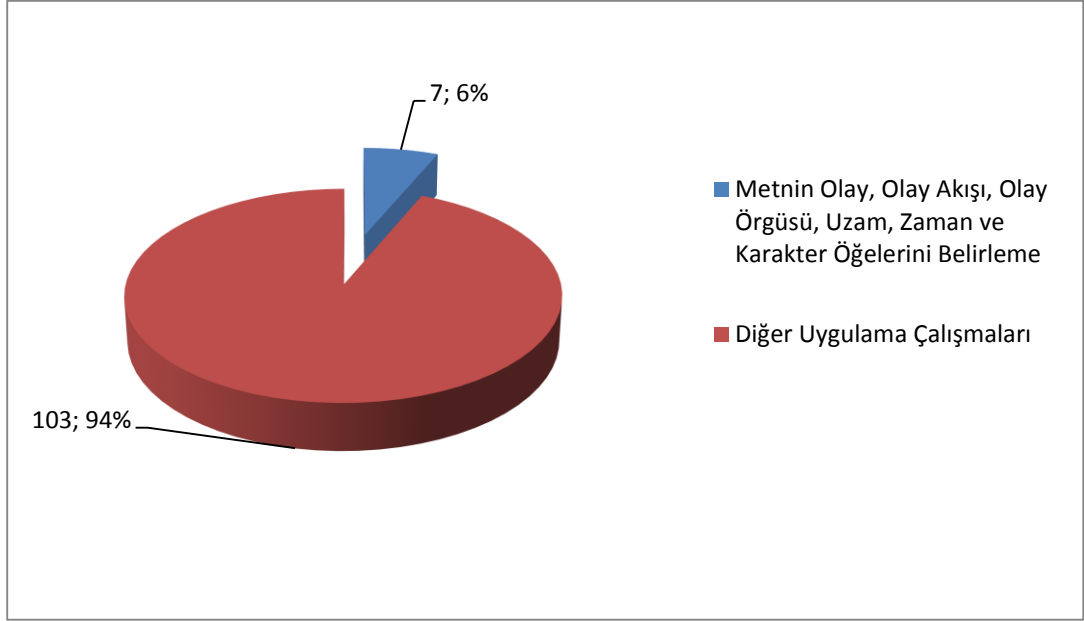
4.2. METNİN OLAY, OLAY AKIŞI, OLAY ÖRGÜSÜ, UZAM, ZAMAN VE KARAKTER ÖĞELERİNİ BELİRLEME ÖLÇÜTÜ İLE İLGİLİ BULGULAR

Bu ölçütle ilgili bulgular Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama ölçütünde: Metindeki olay akışını, olay örgüsünü, mantıksal tutarlığı, nedensellik ilişkisini ve kurguyu belirleme; durum, olay, uzam, zaman ve kişiler gibi öğeleri karşılaştırmaya yönelik uygulama çalışmaları incelenmiştir. Tablo 4-3’de gösterildiği gibidir.

Tablo 4-3: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme

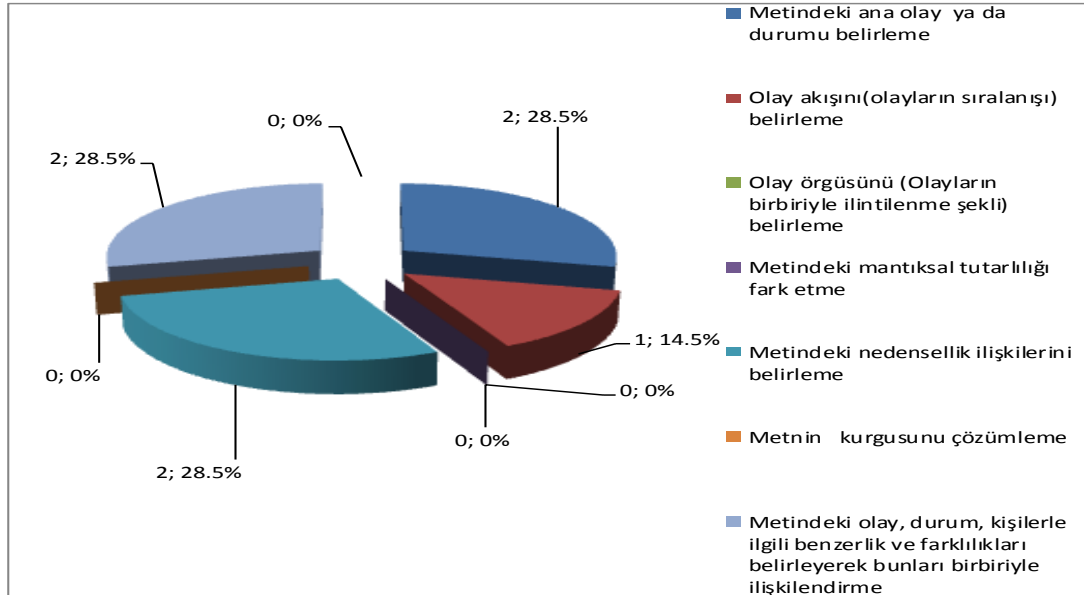
Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkemin Renkli Haritası	İçimdeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
2.1	Metindeki ana olay ya da durumu belirleme	X	X			
2.2	Olay akışını(olayların sıralanışı) belirleme				X	
2.3	Olay örgüsünü (Olayların birbiriyle ilintilenme şekli) belirleme					
2.4	Metindeki mantıksal tutarlığı fark etme					
2.5	Metindeki nedensellik ilişkilerini belirleme			X	X	
2.6	Metnin kurgusunu çözümleme					
2.7	Metindeki olay, durum, kişilerle ilgili benzerlik ve farklılıkları belirleyerek bunları birbiriyle ilişkilendirme		X	X		
2.8	Zaman ve Uzam öğelerinin ayırıcı ve belirleyici özelliklerini belirleme					

Grafik 4-3’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanında yer alan uygulama çalışmalarının %6’lık bölümü: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama ölçütünü karşılamaktadır.



Grafik 4-3: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı

Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama ölçütünü yönelik uygulama çalışmalarının bu ölçütün alt kategorilerine dağılımı Grafik 4-4'de görüldüğü gibidir.



Grafik 4-4: Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

4.2.1. Metindeki Ana Olay ya da Durumu Belirleme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-4’de görüldüğü gibi: “Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde Metindeki Ana Olay ya da Durumu Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının % 28. 5’lik bölümünü oluşturmaktadır.

”Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde Ana Olay ya da Durumu Belirleme alt kategorisiyle ilgili etkinlik oluşturulmamış sadece öğretmen kılavuz kitabında “Kefil” metnin de “Herkesi ve kıralı duygulandıran olay nedir? ” (Yıldırım, 2014, s. 18) “Ülkemin Renkli Haritası” metninde de benzer şekilde “Olay nedir? ” (Yıldırım, 2014, s. 74) soruları sorulmuştur.

4.2.2. Olay Akışını (Olayların Sıralanışını) Belirleme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-4’de görüldüğü gibi sadece “Dut Ağacının Korkusu” metninde Metindeki Olay Akışını(Olayların Sıralanışını) Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının % 14. 5’lik bölümünü oluşturmaktadır.

“Dut Ağacının Korkusu” metninde olay akışını belirlemek için Şekil 4-10’da etkinliğe yer verilmiştir.

6. Etkinlik *Aşağıdaki cümleleri, hikâyedeki oluş sırasına göre sıralayınız ve metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.*

- Bahar geldiği halde evimizin bahçesinde meyve vermeyen bir dut ağacı vardı.
- Ağacın nasıl korkutulacağını babamdan öğrendim.
- Garip sesler çıkararak ağacın etrafında dolaştım, torbamdaki kesici aletleri ağacın gövdesine fırlattım.
- Beni gören kadın “Hırsız var!” diye bağırdı.
- Babam, son on yıldır bu ağacın meyve vermediğini, meyve vermesi için korkutulması gerektiğini söyledi.
- Gece bekçileri gelip ağacın dalındaki kesici aletleri torbaya koydular.
- Gece olunca kimseye haber vermede dolaptan balta, bıçak, çekiç ve çakıyı aldım; üzerime çarşaf giydim, dut ağacının karşısına geldim.
- Çok korktum, yatağımda uyuyor gibi yaptım.
- Ağacın ağladığını duyar gibi oldum, ağacı korkutmuştum.
- Babam bahçede tamirat yaptığını, aletleri içeri almayı unuttuğunu söyledi.
- Ağaça konuşurken açılan karşı pencereden iki kişi baktı, bunun üzerine korkup aletleri, çarşafı bırakarak içeri kaçtım.
- Annemle babam odamın kapısına gelmişler, ağacı korkutmaya çalıştığımı anlamışlardı.
- Birkaç kişinin sokağa fırladığını, ağacın altındaki kesici aletleri incelediklerini odamın penceresinden gördüm.
- Bekçiler kapıyı çalıp alet torbasını babama gösterdiler.

Şekil4-10: Dut Ağacının Korkusu Metni Olay Akışını Belirleme Etkinliği

4.2.3. Olay Örgüsünü (Olayların Birbiriyle İlintilenme Şekli) Belirleme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-4’de görüldüğü gibi, Metindeki Olay Örgüsünü (Olayların Birbiriyle İlintilenme Şekli) Belirleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.2.4. Metindeki Mantıksal Tutarlılığı Fark Etme

Tablo 4-3’de ve Grafik.4-4’de görüldüğü gibi, Metindeki Mantıksal Tutarlılığı Fark Etme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.2.5. Metindeki Nedensellik İlişkilerini Belirleme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-4’de görüldüğü gibi “Dut Ağacının Korkusu” ve “İçimdeki Ben” metinlerinde Metindeki Nedensellik İlişkilerini Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Ögelerini Belirleme ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının % 28. 5’lik bölümünü oluşturmaktadır.

Şekil 4-11’de “İçimdeki Ben” metninin Metindeki Nedensellik İlişkilerini Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışma yer almaktadır.

4. Etkinlik Aşağıdaki cümleleri, okuduğunuz metinden hareketle sebep-sonuç ya da amaç-sonuç bildiren ifadelerle tamamlayınız.

İsimler küçük yazıldığı için

..... başarısız oluyordum.

Beni görüp kaldırmasın diye.....

..... için kendimi Kütüphanecilik Kulübü başkanlığına layık görmüyordum.

Kadın’i haklı çıkarmamak amacıyla

Halamın süpüngerini bırakıp gazete okumaya başlamasından dolayı annem.....

Şekil 4-11: İçimdeki Ben Metnindeki Nedensellik İlişkisini Belirleme ile İlgili Etkinlik

5. Etkinlik

Aşağıda verilen cümlelerdeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini belirleyiniz ve yay ayrıçlarını içine yazınız.

Kimi korkusundan ertesi sene çiçek açar, meyve verirdi. (.....)

Aldığı yaranın etkisiyle can çekişiyor olmalıydı. (.....)

Çarşaf genellikle üst kata tırmanmak için kullanılır. (.....)

Şekil 4-12: Dut Ağacının Korkusu Metninin Nedensellik İlişisini Belirleme ile İlgili Etkinlik

4.2.6. Metnin Kurgusunu Çözümleme

Tablo 4-3’de ve grafik 4-4’de görüldüğü gibi, Metnin Kurgusunu Çözümleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.2.7. Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme

Tablo 4-3’de ve Grafik 4-4’de görüldüğü gibi “Ülkemin Renkli Haritası” ve “İçimdeki Ben” metinlerinde Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının % 28. 5’lik bölümünü oluşturmaktadır.

“Ülkem ve Ben” Metninin Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme alt kategorisi ile ilgili etkinliği Şekil 4-13’de gösterilmiştir.

8. Etkinlik

Okuduğunuz metinden hareketle Karadeniz ile Marmara Denizi’ni farklılık ve benzerlikler bakımından karşılaştırınız.

Karadeniz ile Marmara Denizi’nin Farklılıkları	
.....
.....
.....
.....

Benzerlikleri	
.....
.....
.....

Şekil 4-13: Ülkemin Renkli Haritası Metninin Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme Etkinliği

“İçimdeki Ben” metninin Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme alt kategorisi ile ilgili etkinlik örneği Şekil 4-14’de gösterilmiştir.

3. Etkinlik *Okuduğunuz hikâyedeki olay, yer, zaman ve kişilerle ilgili aşağıda verilen bilgilerden doğru olanları işaretleyiniz.*

- Sevgi'nin kitap okuması, annesini sevindirmiştir.
- Öğretmen, Sevgi'nin Kütüphanecilik Kulübü başkanı olmasını sağlamıştır.
- Olayın baş kişisi Kadir'dir.
- Sevgi Kütüphanecilik Kulübü başkanı seçilmiş ve bu görevi başarıyla yerine getirmiştir.
- Sevgi ve Kadir iyi arkadaşlardır.
- Olayın baş kişisi Sevgi'dir.
- Sevgi, öğretmeni sayesinde okuma zevkini almıştır.

Şekil 4-14: İçimdeki ve Ben Metninin Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme Etkinliği

4.2.8. Zaman ve Uzam Öğelerinin Ayırıcı ve Belirleyici Özelliklerini Belirleme

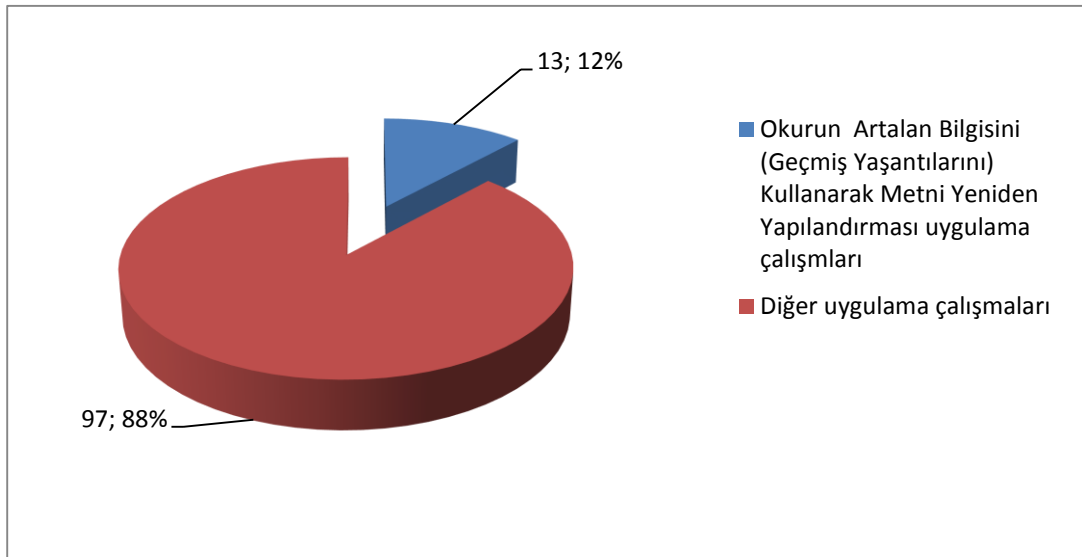
Tablo 4-3’de ve Grafik.4-4’de görüldüğü gibi, Zaman ve Uzam Öğelerinin Ayırıcı ve Belirleyici Özelliklerini Belirleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.3. OKURUN ARTALAN BİLGİSİNİ (GEÇMİŞ YAŞANTILARINI) KULLANARAK METNİ YENİDEN YAPILANDIRMASI ÖLÇÜTÜ BULGULARI

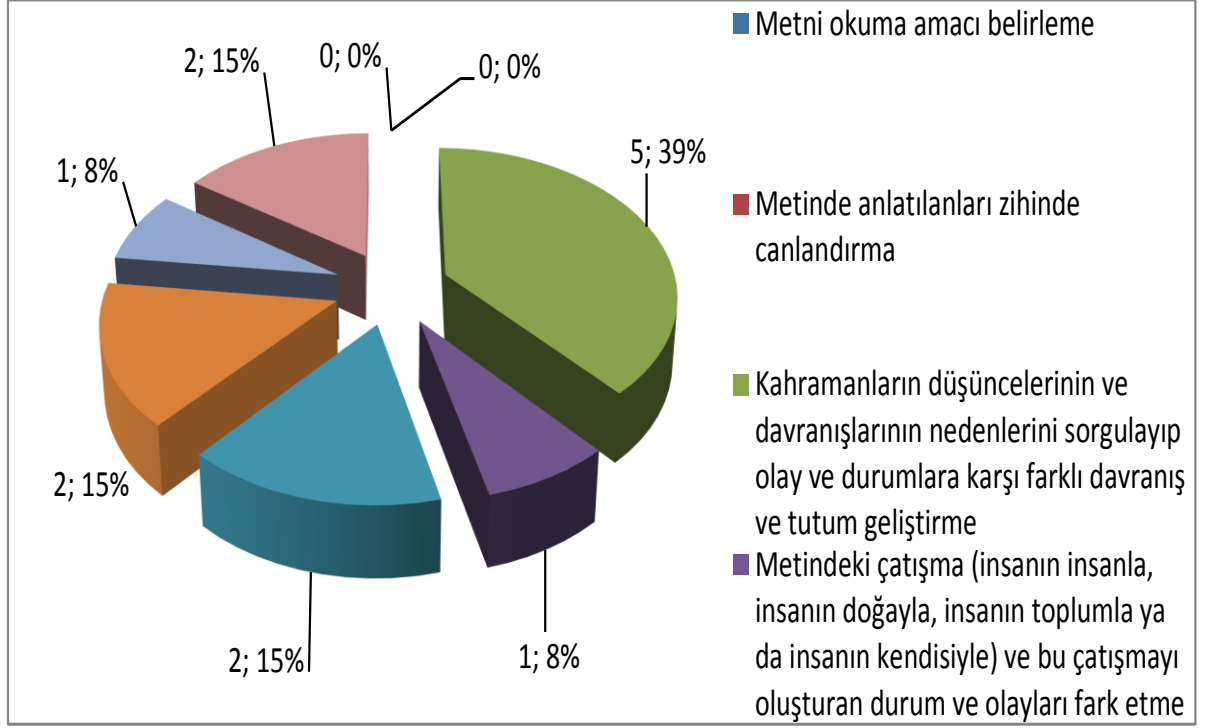
Okuma Anlama Öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarının Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ve alt kategorileri; Metni okuma amacı belirleme, Metinde anlatılanları zihinde canlandırma, Kahramanların düşüncelerinin ve davranışlarının nedenlerini sorgulayıp olay ve durumlara karşı farklı davranış ve tutum geliştirme, Metindeki çatışma (insanın insanla, insanın doğayla, insanın toplumla ya da insanın kendisiyle) ve bu çatışmayı oluşturan durum ve olayları fark etme, Metni kendi yaşantısıyla ilişkilendirme, Metinde anlatılanlardan yola çıkarak varsayımlarda bulunma ve bu varsayımları sınama, Yazarın yazdıklarını yorumlayıp kendi deneyimlerinden yola çıkarak metni yeniden yapılandırabilme, Metni kendi ifadeleriyle özetleyebilme alt kategorilerine dağılımı Tablo 4-4’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4-4: Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması

Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkemin Renkli Haritası	İçimdeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
3.1	Metni okuma amacı belirleme					
3.2	Metinde anlatılanları zihinde canlandırma					
3.3	Kahramanların düşüncelerinin ve davranışlarının nedenlerini sorgulayıp olay ve durumlara karşı farklı davranış ve tutum geliştirme	X	X	X	X	X
3.4	Metindeki çatışma (insanın insanla, insanın doğayla, insanın toplumla ya da insanın kendisiyle) ve bu çatışmayı oluşturan durum ve olayları fark etme					X
3.5	Metni kendi yaşantısıyla ilişkilendirme	X	X			
3.6	Metinde anlatılanlardan yola çıkarak varsayımlarda bulunma ve bu varsayımları sınama			X		X
3.7	Yazarın yazdıklarını yorumlayıp kendi deneyimlerinden yola çıkarak metni yeniden yapılandırabilme					X
3.8	Metni kendi ifadeleriyle özetleyebilme	X			X	



Grafik4-5: Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı



Grafik 4-6: Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının bu ölçütün alt kategorilerine dağılımı Grafik: 4-6'da görüldüğü gibidir.

4.3.1. Metni Okuma Amacı Belirleme

Tablo 4-4 ve Grafik 4-6'de görüldüğü gibi Metni Okuma Amacını Belirleme alt kategorisine dair herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.3.2. Metinde Anlatılanları Zihinde Canlandırma

Tablo 4-4 ve Grafik 4-6'de görüldüğü gibi Metinde Anlatılanları Zihinde Canlandırma alt kategorisine dair herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir.

4.3.3.Kahramanların Düşüncelerinin ve Davranışlarının Nedenlerini Sorgulayıp Olay ve Durumlara Karşı Farklı Davranış ve Tutum Geliştirme

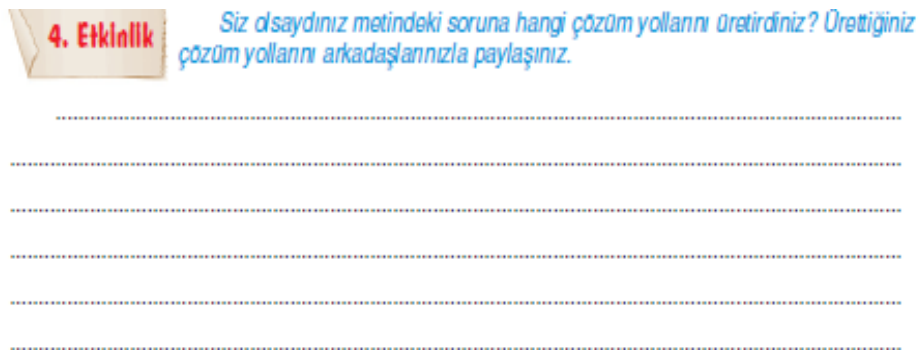
Tablo 4-4 ve Grafik 4-6’da görüldüğü gibi tüm metinlerde Kahramanların Düşüncelerinin ve Davranışlarının Nedenlerini Sorgulayıp Olay ve Durumlara Karşı Farklı Davranış ve Tutum Geliştirme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütüne yönelik uygulama çalışmalarının Grafik 4-6’da görüldüğü gibi % 39’unu oluşturmaktadır. Uygulama çalışmaları incelendiğinde

“Kefil” metniyle ilgili Öğretmen kılavuz kitabında “Meroz kralı niçin öldürmek istedi? Ve Meroz’ un kralı öldürmesini doğru buluyor musunuz ?” (Yıldırım, 2004, s. 18) sorularının sorulması istenmektedir.

“Ülkemin Renkli Haritası” metninde Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda. “Ülkemin yerinde siz olsaydınız sınırları nasıl gösterirdiniz? Niçin?” (Yıldırım, 2004, s. 78).

“İçimdeki Ben” metninde ise “Kadir’in yerinde siz olsaydınız. Nasıl davranırdınız? Niçin? (Yıldırım, 2004, s. 130) .

“Dut Ağacının Korkusu” metninde öğretmen kılavuz kitabında babanın metindeki soruna çözüm önerisini doğru bulup bulmadıkları sorulmakta (Yıldırım, 2004, s. 153) ve öğrenci çalışma kitabındaki Şekil 4-14’de yer alan etkinlik yapılması istenmektedir



Şekil4-15: Dut Ağacının Korkusu Metni Kahramanların Düşüncelerinin ve Davranışlarının Nedenlerini Sorgulayıp Olay ve Durumlara Karşı Farklı Davranış ve Tutum Geliştirme Alt Kategorisi Etkinlik Örneği

“Karanfiller ve Domates Suyu” metninde Öğretmen kılavuz kitabında yer alan “Yazar Kör Mustafa’ya niçin saygı duymaktadır” sorusu (MEB, 2014, s. 157) kahraman anlatıcı olarak gördüğümüz yazarın davranışını sorgulamaya yöneliktir.

4.3.4. Metindeki Çatışma (İnsanın İnsanla, İnsanın Doğayla, İnsanın Toplumla ya da İnsanın Kendisiyle) ve Bu Çatışmayı Oluşturan Durum, Olayları Fark Etme

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6’da görüldüğü gibi sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde metindeki çatışmayı belirlemeye yönelik uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-6’da görüldüğü gibi Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının % 8’lik bölümünü oluşturmaktadır. İnsanın doğayla olan çatışmasının yer aldığı “Karanfiller ve Domates Suyu” öyküsünde ise çatışmayı fark ettirmek adına öğretmen kılavuz kitabında şu yönergelere yer verilmiştir: “Kör Mustafa tarla açmak için nereyi seçmiştir? Kör Mustafa tarla açmak için hangi zorluklara göğüs germiştir?” (MEB, 2014, s. 157).

4.3.5. Metni Kendi Yaşantısıyla İlişkilendirme

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6’da görüldüğü gibi “Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde Metni Kendi Yaşantısıyla İlişkilendirme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-6’da görüldüğü gibi Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %15’lik bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan yönergeler: “Kefil” metninde, “Meroz’ un arkadaşı siz olsaydınız ona nasıl cevap verirdiniz?” (Yıldırım, 2014, s. 18). “Ülkemin Renkli Haritası” metninde: “Ülkemin yerinde siz olsaydınız sınırları nasıl gösterirdiniz? Niçin?” (Yıldırım, 2014, s. 78) şeklindedir.

4.3.6. Metinde Anlatılanlardan Yola Çıkararak Varsayımlarda Bulunma ve Bu Varsayımları Sınama

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6’da görüldüğü gibi “İçimdeki Ben” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinlerinde Metinde Anlatılanlardan Yola Çıkararak

Varsayımlarda Bulunma ve Bu Varsayımları Sınama alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir.

Bu da Grafik 4-6'da görüldüğü gibi Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %15'lik bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan yönergelere göre:

“İçimdeki Ben” metninde, öğretmenin metni sesli okuması ve öğrencilerin ders kitabını kapatarak dinlemeleri istenmektedir. Okuma sırasında ilgili bölümlerde durularak öğrencilerin aşağıdaki soruları cevaplamaları istenmektedir:

Kadir, Sevgiye ne söylemiştir?

Kadir'in anahtarı öğretmene vermesi söylendikten sonra Sevgi nasıl davranmıştır?

Sevgi Kütüphanecilik Kulübü Başkanlık görevinde başarılı olmuş mudur? (Yıldırım, 2014, s. 129).

“Karanfiller ve Domates Suyu” metninde: “Sizce bundan sonra ne olacak?”, “Bundan sonra olaylar sizce nasıl devam edecek?” “Olaylar tahmin ettiğiniz gibimi devam ediyor?” (MEB, 2014, s. 156) soruları yer almaktadır.

4.3.7. Yazarın Yazdıklarını Yorumlayıp Kendi Deneyimlerinden Yola Çıkararak Metni Yeniden Yapılandırabilme

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6'da görüldüğü gibi sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde Yazarın Yazdıklarını Yorumlayıp Kendi Deneyimlerinden Yola Çıkararak Metni Yeniden Yapılandırabilme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-6'da görüldüğü gibi Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %8'lik bölümünü oluşturmaktadır. Şekil 4-16'da görüldüğü gibi öğrencilerden metne yeni başlık bulmaları istenmektedir.

3. Etkinlik: Okuduğunuz metnin yazarı siz olsaydınız bu metne nasıl bir başlık koyardınız? Sebebiyle birlikte yazınız.

Başlığım	<input type="text"/>
Bu Başlığı Yazmamın Sebebi	<input type="text"/>

Şekil 4-16: Karanfiller ve Domates Suyu Metni Yazarın Yazdıklarını Yorumlayıp Kendi Deneyimlerinden Yola Çıkararak Metni Yeniden Yapılandırabilme Alt Kategorisi İle İlgili Etkinlik Örneği

4.3.8. Metni Kendi İfadeleriyle Özetleyebilme

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6’da görüldüğü gibi “Kefil” ve “Dut Ağacının Korkusu” metinlerinde Metni Kendi İfadeleriyle Özetleyebilme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-6’da görüldüğü gibi Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %15’lik bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yer alan yönergelerle göre “Kefil” metninde: “Okuma sürecini zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilerinize okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre veriniz. Okuma bittikten sonra öğrencilerinizden her bölümün özetini cevaplardan da yararlanarak birkaç cümle ile yeniden ifade etmelerini ve cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmelerini isteyiniz” (Yıldırım, 2014, s. 17).

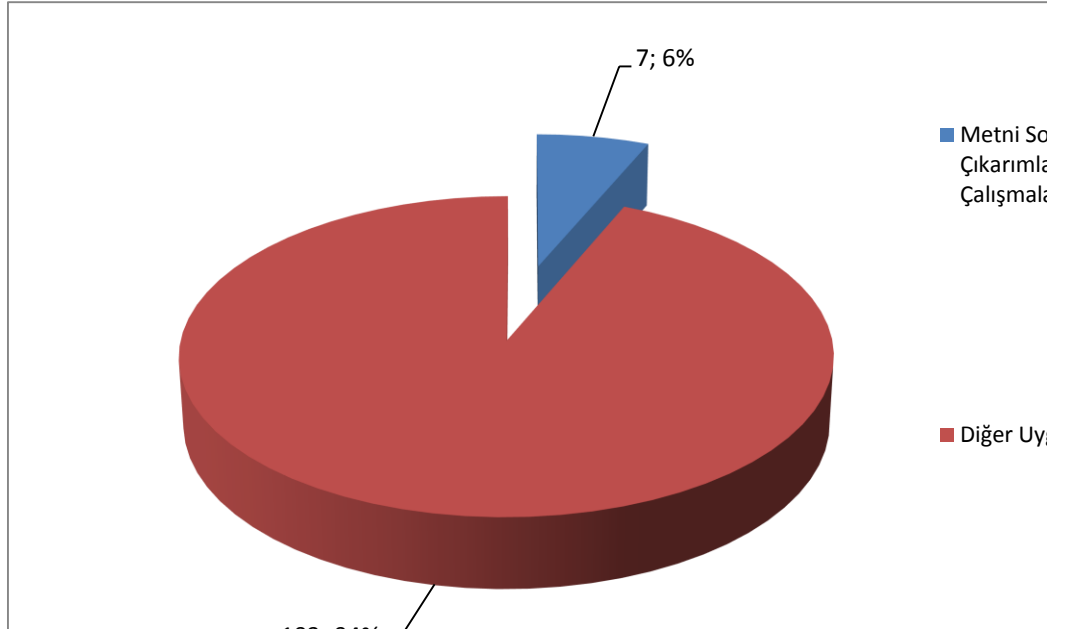
“Dut Ağacının Korkusu” metninde Çalışma Kitabı’nda yer alan etkinlikte Şekil 4-10’da görüldüğü gibi metnin özetlenmesi istenmektedir. Etkinliğin devamı olarak Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda: Öğrencilerinize, okudukları metni kendi cümleleriyle ve mantık akışı içinde özetletiniz (Yıldırım, 2014, s. 17) yönergesi yer almaktadır.

4.4. METNİ SORGULAMA VE METİNLE İLGİLİ ÇIKARIMLARDA BULUNMA ÖLÇÜTÜ İLE İLGİLİ BULGULAR

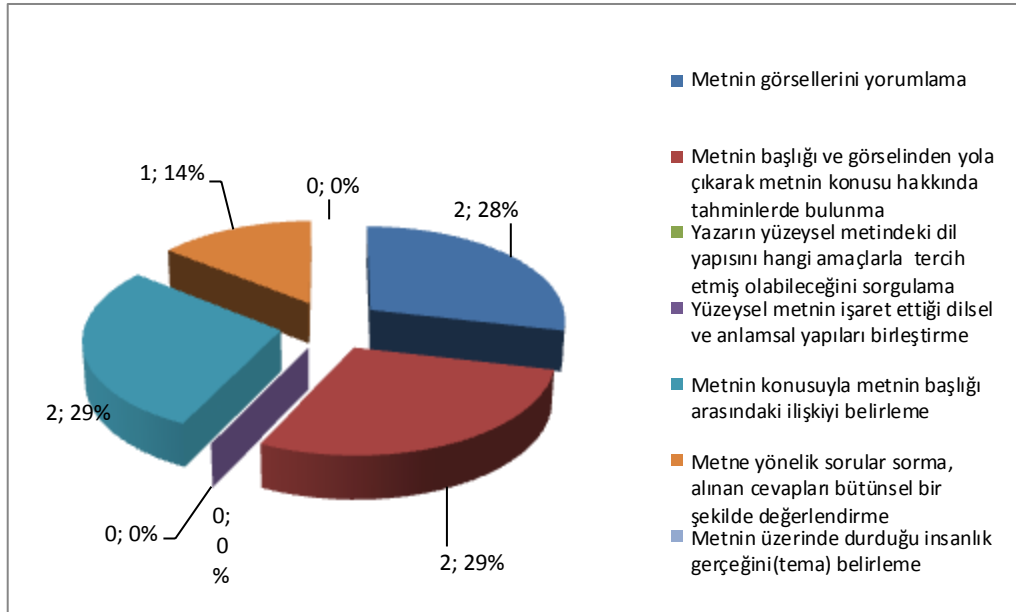
Okuma Anlama Öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarının Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma ölçütüne: Metnin Görsellerini Yorumlama, Metnin Başlığı ve Görselinden Yola Çıkararak Metnin Konusu Hakkında Tahminlerde Bulunma, Yazarın Metindeki Dil Yapısını Hangi Amaçlarla Tercih Etmış Olabileceğini Sorgulama, Yüzeysel Metnin İşaret Ettiği Dilsel ve Anlamsal Yapıları Birleştirme, Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme, Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel bir Şekilde Değerlendirme, Metnin Üzerinde Durduğu İnsanlık Gerçeğini(Tema) Belirleme alt kategorilerine dağılımı Tablo 4-5’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4-5: Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma

Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkemin Renkli Haritası	İçimdeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
4.1	Metnin görsellerini yorumlama	X.	X			
4.2	Metnin başlığı ve görselinden yola çıkarak metnin konusu hakkında tahminlerde bulunma			X		X
4.3	Yazarın metindeki dil yapısını hangi amaçlarla tercih etmiş olabileceğini sorgulama					
4.4	Yüzeysel metnin işaret ettiği dilsel ve anlamsal yapıları birleştirme					
4.5	Metnin konusuyla metnin başlığı arasındaki ilişkiyi belirleme			X		X
4.6	Metne yönelik sorular sorma, alınan cevapları bütünsel bir şekilde değerlendirme				X	
4.7	Metnin üzerinde durduğu insanlık gerçeğini(tema) belirleme					



Grafik4-7: Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı



Grafik4-8: Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

Grafik 4-7’de Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma uygulama çalışmalarının toplam uygulama çalışmaları içindeki oranı ve Grafik 4-8’de ise Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma Uygulama Çalışmalarının alt kategorilerine dağılımı gösterilmiştir.

4.4.1. Metnin Görsellerini Yorumlama

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi “Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde metnin görselini yorumlama alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-8’de görüldüğü gibi Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma uygulama çalışmalarının % 29’luk bölümünü oluşturmaktadır. Metnin Görselini Yorumlama alt kategorisi ile ilgili Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda “Kefil” metninde: “Öğrencilerinizden, metinle ilgili görselleri incelemelerini ve yorumlamalarını isteyiniz” (Yıldırım, 2014, s. 17). “Ülkemin Güzel Renkleri” metninde ise “Öğrencilerinizden, metinle ilgili görselleri incelemelerini ve yorumlamalarını isteyiniz ” (Yıldırım, 2014, s. 74) yönergeleri yer almaktadır.

4.4.2. Metnin Başlığı ve Görselinden Yola Çıkararak Metnin Konusu Hakkında Tahminlerde Bulunma

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi “İçimdeki Ben” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinlerinde Metnin Başlığı ve Görselinden Yola Çıkararak Metnin Konusu Hakkında Tahminlerde Bulunma alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Grafik 4-8’de görüldüğü gibi Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %28’lik bölümünü oluşturmaktadır. Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yer alan yönergelere göre: “İçimdeki Ben” metninde öğrencilerin metnin başlığı görselinden hareketle içeriğe yönelik tahminlerde bulunmaları istenmektedir (Yıldırım, 2014, s. 129). “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde ise öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin başlığı ve görselleri inceleyerek metnin konusunu tahmin etmeleri istenmektedir (MEB, 2014, s. 156).

4.4.3. Yazarın Yüzeysel Metindeki Dil Yapısını Hangi Amaçlarla Tercih Etmiş Olabileceğini Sorgulama

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’ de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Yazarın Yüzeysel Metindeki Dil Yapısını Hangi Amaçlarla Tercih Etmiş Olabileceğini Sorgulama alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.4.4. Yüzeysel Metnin İşaret Ettiği Dilsel ve Anlamsal Yapıları Birleştirme

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Yüzeysel Metnin İşaret Ettiği Dilsel ve Anlamsal Yapıları Birleştirme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.4.5. Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi “İçimdeki Ben” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinlerinde Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Grafik 4-8’de görüldüğü gibi Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %29’luk bölümünü oluşturmaktadır.

Şekil 4-17’de görüldüğü gibi “İçimdeki Ben” metninde metnin konusuyla başlığı arasındaki ilişki belirlenerek yeni bir başlık bulunması istenmektedir.

7. Etkinlik Okuduğunuz metne farklı bir başlık bulunuz. Bu başlığı bulmanızın nedenini açıklayınız.

Bulduğum başlık.....

Bu başlığı bulmamın nedeni.....

.....

.....

Şekil 4-17: İçimdeki Ben Metninin Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği

“Karanfiller ve Domates Suyu” metninde ise Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda “Metnin başlığı ve içeriği arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorunuz” (MEB, 2014, s. 157) yönergesi yer almaktadır.

4.4.6. Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi sadece “Dut Ağacının Korkusu” metninde Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmektedir. Grafik 4-8’de görüldüğü gibi Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %14’lük bölümünü oluşturmaktadır. “Dut Ağacının Korkusu” metninde metinle ilgili sorular sorulması istenmektedir. Şekil 4-18’de görüldüğü gibi öğrencilerden metinle ilgili sorular hazırlayarak arkadaşlarına sormaları istenmektedir.

3. Etkinlik *Aşağıdaki soru kelimelerini kullanarak okuduğunuz metnin içeriğiyle ilgili altı soru oluşturunuz. Oluşturduğunuz soruları cevaplama için Çalışma Kitabı'nızı bir arkadaşınıza veriniz. Daha sonra soruları ve cevapları birlikte kontrol ediniz.*

Ne?	Nerede?	Ne zaman?	Nasıl?	Niçin?	Kim?
-----	---------	-----------	--------	--------	------

1. soru:
Cevap:.....

2. soru:
Cevap:.....

3. soru:
Cevap:.....

4. soru:
Cevap:.....

5. soru:
Cevap:.....

6. soru:
Cevap:.....

Şekil 4-18: Dut Ağacının Korkusu Metninin Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme Alt Kategorisi İli İlgili Etkinlik Örneği

4.4.7. Metnin Üzerinde Durduğu İnsanlık Gerçeğini (Tema) Belirleme

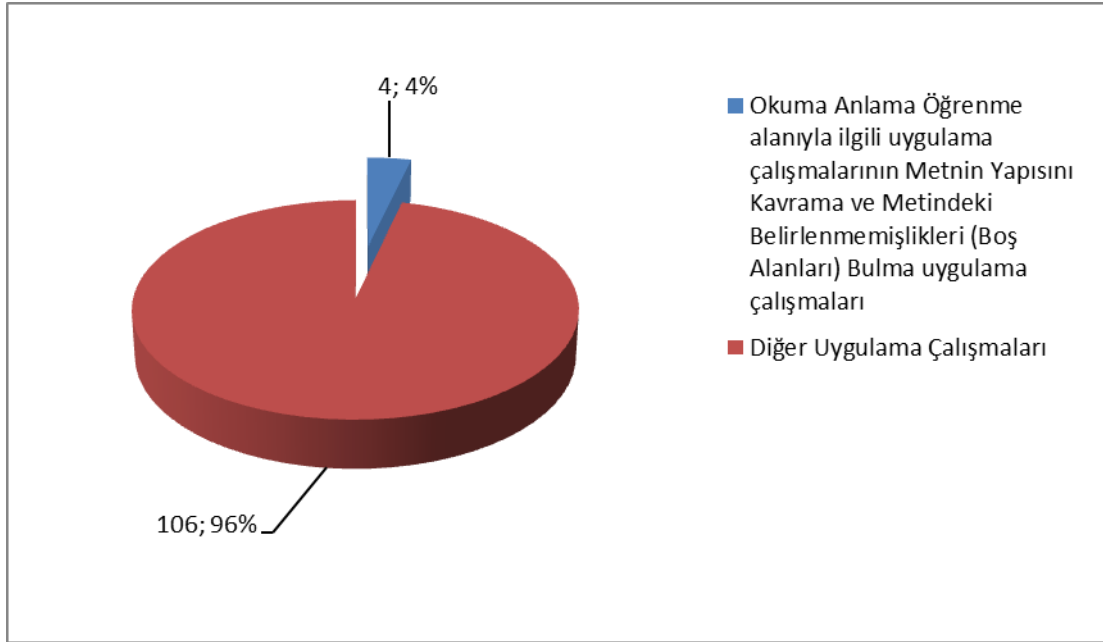
Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’ de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metnin Üzerinde Durduğu İnsanlık Gerçeğini (Tema) Belirleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.5. METNİN YAPISINI KAVRAMA VE METİNDEKİ BELİRLENMEMİŞLİKLERİ (BOŞ ALANLARI) BULMA

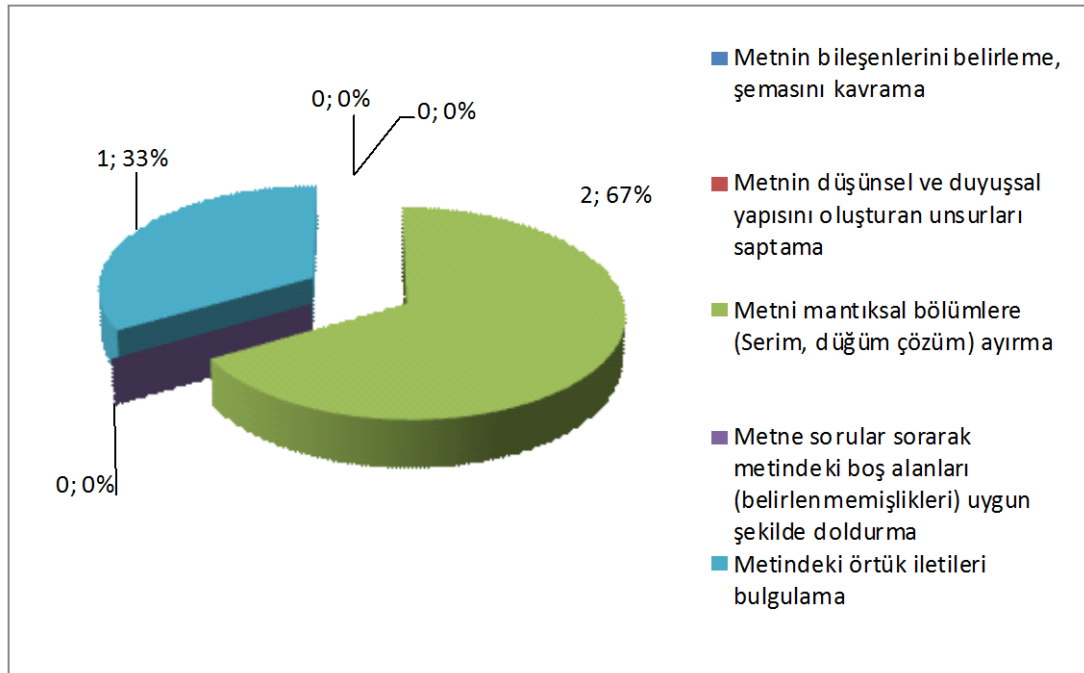
Okuma Anlama Öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarının Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma ölçütü ve Metnin Bileşenlerini Belirleme, Şemasını Kavrama, Metnin Düşünsel ve Duyuşsal Yapısını Oluşturan Unsurları Saptama, Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma, Metne Sorular Sorarak Metindeki Boş Alanları (Belirlenmemişlikleri) Uygun Şekilde Doldurma, Metindeki Örtük İletileri Bulgulama alt kategorilerinin dağılımı Tablo 4-6’da görüldüğü gibidir.

Tablo4-6: Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma

Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkemin Renkli Haritası	İçindeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
5.1	Metnin bileşenlerini belirleme, şemasını kavrama					
5.2	Metnin düşünsel ve duyuşsal yapısını oluşturan unsurları saptama					
5.3	Metni mantıksal bölümlere (Serim, düğüm çözüm) ayırma			X	X	
5.4	Metne sorular sorarak metindeki boş alanları (belirlenmemişlikleri) uygun şekilde doldurma					
5.5	Metindeki örtük iletileri bulgulama					X



Grafik4-9: Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı



Grafik4-10: Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

Grafik 4-9'da Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Belirleme uygulama çalışmalarının toplam uygulama çalışmaları içindeki oranı ve Grafik 4-10'da ise Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki

Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Belirleme Uygulama Çalışmalarının alt kategorilerine dağılımı gösterilmiştir.

4.5.1. Metnin Bileşenlerini Belirleme, Şemasını Kavrama

Tablo 4-6 ve Grafik 4-10'da görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metnin Bileşenlerini Belirleme, Şemasını Kavrama alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.5.2. Metnin Düşünsel ve Duyuşsal Yapısını Oluşturan Unsurları Saptama

Tablo 4-6 ve Grafik 4-10'da görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metnin Düşünsel ve Duyuşsal Yapısını Oluşturan Unsurları Saptama alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.5.3. Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma

Tablo 4-6 ve Grafik 4-10'da görüldüğü gibi “İçimdeki Ben” ve “Dut Ağacının Korkusu” metinlerinde Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-10'da görüldüğü gibi Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma ölçütüyle ilgili uygulama çalışmalarının % 67'lik bölümünü oluşturmaktadır. Şekil 4-18'de “İçimdeki Ben” metninin Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma alt kategorisi ile ilgili etkinlik örneği verilmiştir.

GİRİŞ

GELİŞME

SONUÇ

Őekil 4-19: İçimdeki Ben” Metninin Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Dűğüm Çözüm) Ayırma Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneđi

4.5.4. Metne Sorular Sorarak Metindeki Boş Alanları (Belirlenmemişlikleri) Uygun Şekilde Doldurma

Tablo 4-6 ve Grafik 4-10’da görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metne Sorular Sorarak Metindeki Boş Alanları (Belirlenmemişlikleri) Uygun Şekilde Doldurma alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.5.5. Metindeki Örtük İletileri Bulgulama

Tablo 4-6 ve Grafik 4-10’da görüldüğü gibi sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde Metindeki Örtük İletileri Bulgulama alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu da Grafik 4-10’da görüldüğü gibi Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma

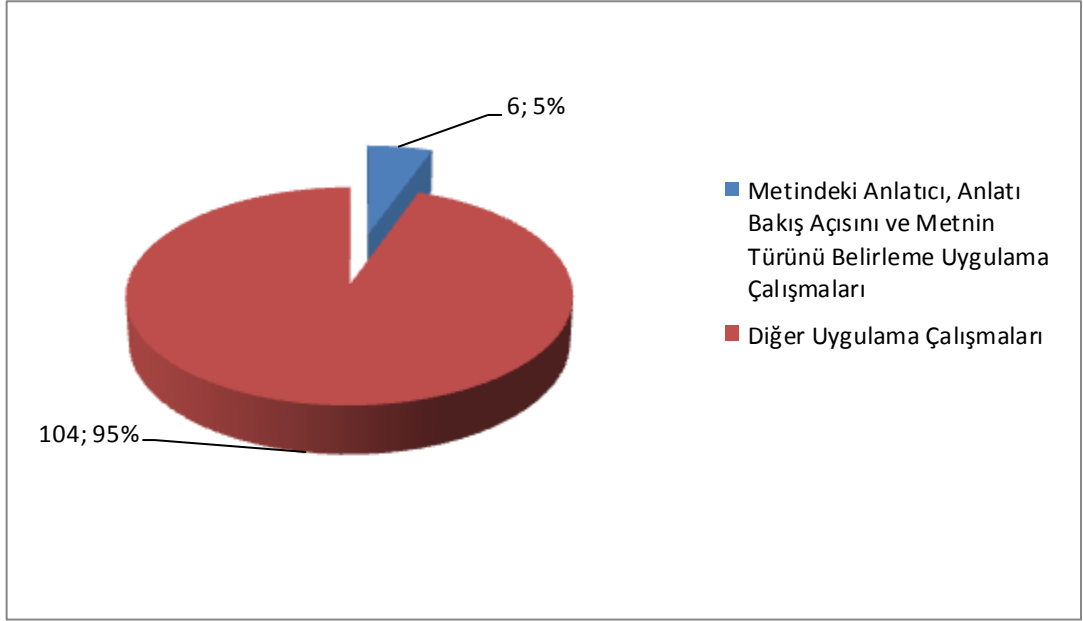
ölçütüyle ilgili uygulama çalışmalarının % 33'lük bölümünü oluşturmaktadır. “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde ise etkinlik yer almamaktadır. Sadece Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda Yazar hikayenin son paragrafında kimlere niçin seslenmektedir? (MEB, 2014, s. 157) sorusu yer verilmiştir.

4.6. METİNDEKİ ANLATICI, ANLATICI BAKIŞ AÇISINI VE METNİN TÜRÜNÜ BELİRLEME

Okuma Anlama Öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarının Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme ölçütü ve Metinde Kullanılan Anlatım Biçimlerini Belirleme ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme, Metinde Kullanılan Düşünceyi Geliştirme Yollarını Belirleme ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme, Metindeki Anlatıcıyı (Kim anlatıyor?) Belirleme, Metindeki Anlatı Bakış Açısını(Kim görüyor?) Belirleme, Metnin Türüyle İlgili Özellikleri Bulma, Metni Diğer Metin Türleriyle Karşılaştırarak Ayrılan Yönlerini Belirleme alt kategorilerine dağılımı Tablo 4- 7’de görüldüğü gibidir.

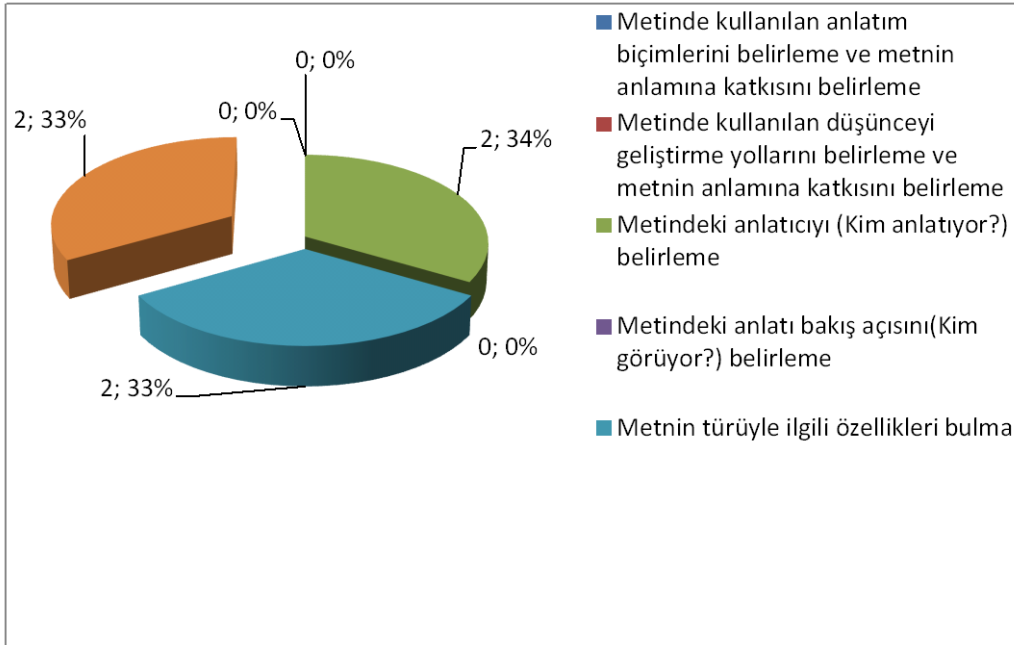
Tablo4-7: Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme

Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkem Renkli Haritası	İçindeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
6.1	Metinde kullanılan anlatım biçimlerini ve metnin anlamına katkısını belirleme					
6.2	Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirleme ve metnin anlamına katkısını belirleme					
6.3	Metindeki anlatıcıyı (Kim anlatıyor?) belirleme				X	X
6.4	Metindeki anlatıcı bakış açısını(Kim görüyor?) belirleme					
6.5	Metnin türüyle ilgili özellikleri belirleme		X		X	
6.6	Metni diğer metin türleriyle karşılaştırarak ayrılan yönlerini belirleme	X			X	



Grafik 4-11: Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme Ölçütü ile İlgili Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı

Grafik 4-11’da Metindeki Anlatıcı, Anlatı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme uygulama çalışmalarının toplam uygulama çalışmaları içindeki oranı ve Grafik 4-12’de ise Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı gösterilmiştir.



Grafik 4-12:Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

4.6.1. Metinde Kullanılan Anlatım Biçimlerini ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metinde Kullanılan Anlatım Biçimlerini ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır

6.4.2. Metinde Kullanılan Düşüncüyü Geliştirme Yollarını Belirleme ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metinde Kullanılan Düşüncüyü Geliştirme Yollarını Belirleme ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.6.3. Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi “Dut Ağacının Korkusu” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinlerinde Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Bu da Grafik 4-12’de görüldüğü gibi Metindeki Anlatıcı, Anlatı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının %33’lük bölümünü oluşturmaktadır. Şekil 4-18’de “Dut Ağacının Korkusu” metninin Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme alt kategorisi ile ilgili etkinliği ve Şekil 4-19’da “Karanfiller ve Domates Suyu” metninin Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme alt kategorisi ile ilgili etkinliği yer almaktadır.

7. Etkinlik Okuduğunuz metinde aşağıdaki özelliklerden hangilerini görüyorsunuz? Bu özellikleri belirleyerek işaretleyiniz.

- Metinde gerçek ya da kurgulanmış bir olay anlatılmıştır.
- Olay, ilgi ve merak uyandırarak başlamış (giriş), neden-sonuç ilişkilerine göre oluşan olaylarla devam etmiş, okuyucuyu meraklandırmış (gelişme) ve akılda oluşan soruların cevaplanması (sonuç) sona ermiştir.
- Her paragrafta ana düşüncüyü açıklayıp geliştiren bir yardımcı düşünceye yer verilmiştir.
- Öyküleyici anlatım biçimiyle yazılmıştır.
- Daha önce okuduğunuz “Yaşadığımız Günlerin Hesabı”nda olduğu gibi bir konuyla ilgili düşünceler açıklanmıştır.
- Olaylar belli bir zaman diliminde geçmiştir.
- Anlatım birinci kişi ağzından (olayın kahramanı) yapılmıştır.

Şekil4-20: Dut Ağacının Korkusu Metninin Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği

2. Etkinlik:

a. Aşağıdaki metinlerden hangilerinin anlatımı "Karanfiller ve Domates Suyu" metninin anlatımına benzemektedir? İşaretleyiniz.

O yarın olunca boyanacak kasa değil, yine kaportacı çıkageldi. Günbatımıydı. Dosdoğru atölyeden geliyordu. Gün boyu tam altı kasa boyadığını söyledi bana. Tek renk üstüne. Tabanca boyayı sıkıyorsun, vızzt, vızzt, vızzt, bir uçtan giriyor, öteki uçtan çıkıveriyorsun. "Erkek işi!" dedi. Bana, fırçasının ucunu şaşırıttırarak denli çok konuştu. Erkek'in altını iyice çizmişti. Üstüne bastıra bastıra söylemişti.

Adalet AĞAOĞLU

Erkek, kadının içinden geçenleri anlamıştı. Kadının yüzünü göstermemek için eğdiği başını eskisi gibi avuçlarının içine alıp tutmak, sonra yavaş yavaş kaldırmak ve çocuksu gözlerini yirmi yılın ardından görebilmek için kıpırdanan ellerini zor tuttu. Başını uçurumlaşan denize doğru çevirdi. Bir şey söylemiş olmak için "Ay doğacak galiba" dedi. "Doğması gerekti oysa, gecikti."

Mustafa Necati SEPETÇİOĞLU

Kapıyı zorladı zorladı, açılmadı. İçerde, taşlıkta bir sürü çocuk. Yalın ayak, hepsinin yüzleri kirli, ikisi kız, ikisi oğlan. Kızların en büyüğü kapının camına burnunu yapıştırdı:

"O tarafa değil" dedi. "İçeri, içeri"
İçeriye doğru da ittim, yine olmadı.
"Kimse yok mu?"
"Babam var." dedi.
"Çağırırsana açsın kapıyı."

Tarık Dursun K.

Sümüklü böcek hepimiz gibi bir böcekti. Ahım şahım bir böcek değildi öyle, dışardan bakanlar için hiçbir çekiciliği yoktu, yakışıklı bir böcek olduğu söylenemezdi ama pek çirkin de sayılmazdı, ufak tefek, kara kuru bir böcek olsa da istendi mi sevebilirdi. Bütün böcekler hep böyle pırlıl pırlıl, renk renk olmazlardı ya, her böcek her bakanın gözlerini kamaştırmazdı ya. Azdı öylesine böcekler, sümüklü böcek çoğunlukta, bakanların gözlerini kamaştırmayan sürü sürü böceklerden biriydi. O böyle şeylere hiç önem vermezdi zaten, gözlerle ilgili şeyler üzerinde durmazdı.

Tahsin YÜCEL

b. Okuduğunuz metinde anlatım kimin ağzından yapılmıştır? Noktalı yerlere yazınız.

.....

Şekil4-21: Karanfiller ve Domates Suyu Metninin Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme Alt Kategorisi ile İlgili Etkinlik Örneği

4.6.4. Metindeki Anlatıcı Bakış Açısını(Kim Görüyor?) Belirleme

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12'de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metindeki Anlatıcı Bakış Açısını (Kim Görüyor?) Belirleme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır

4.6.5. Metnin Türüyle İlgili Özellikleri Belirleme

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi sadece “Ülkemin Renkli Haritası” ve “Dut Ağacının Korkusu” metinlerinde Metnin Türüyle İlgili Özellikleri Belirleme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Metindeki Anlatıcı, Anlatı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme ölçütüyle ilgili uygulama çalışmalarının Grafik 4-12’de görüldüğü gibi % 33’lük bölümünü oluşturmaktadır. “Ülkemin Renkli Haritası” metninde Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda Öğrencilere aşağıdaki soruların sorularak metnin türünün hikâye olduğunun hatırlatılması istenmiştir:

Metin ne anlatıyor?

Metin bir düşünceyi mi açıklıyor yoksa olayı mı anlatıyor?

Anlatılan gerçeğe uygun mudur? Neden? (Yıldırım, 2014, s. 76)

“Dut Ağacının Korkusu” metninde ise Şekil 4-18’de görüldüğü gibi metnim özelliklerinin belirlenmesi istenmektedir.

4.6.6. Metni Diğer Metin Türleriyle Karşılaştırarak Ayrılan Yönlerini Belirleme

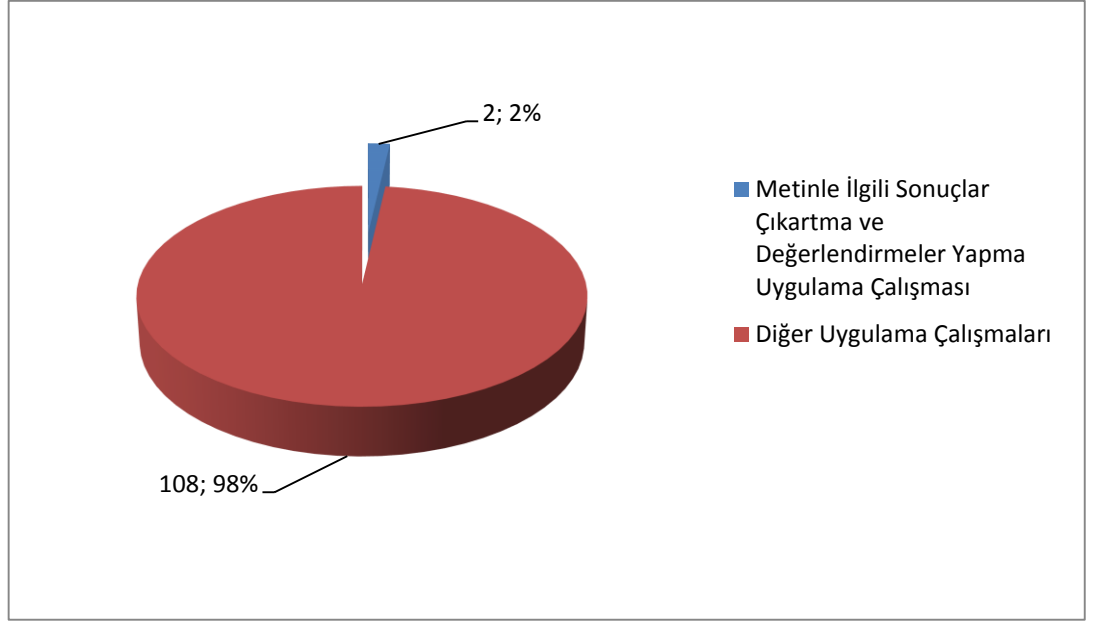
Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi “Kefil” ve “Dut Ağacının Korkusu” metinlerinde Metni Diğer Metin Türleriyle Karşılaştırarak Ayrılan Yönlerini Belirleme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Metindeki Anlatıcı, Anlatı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının % 34’lük bölümünü oluşturan uygulama çalışmaları arasında etkinlik yer almamakta sadece Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yönergeler verilmektedir. “Kefil” metninde daha önceden okunan “Anadolu’da Konukseverlik” başlıklı metnin bir düşünce açıkladığını, “Kefil” başlıklı metnin ise bir olay anlattığının söylenmesi Bu metinden hareketle gerçek ya da gerçeğe uygun olarak zihinde tasarlanmış olayları anlatan metinlere hikâye (öykü) dendiğini hatırlatılması yönergesi yer almaktadır (Yıldırım, 2014, s. 18). “Dut Ağacının Korkusu” metninde ise Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda yer alan yönergede metin daha önceden okunan “İçimdeki Ben” metniyle karşılaştırılması istenmektedir (Yıldırım, 2014, s. 153).

4.7. METİNLE İLGİLİ SONUÇLAR ÇIKARTMA VE DEĞERLENDİRMELER YAPMA

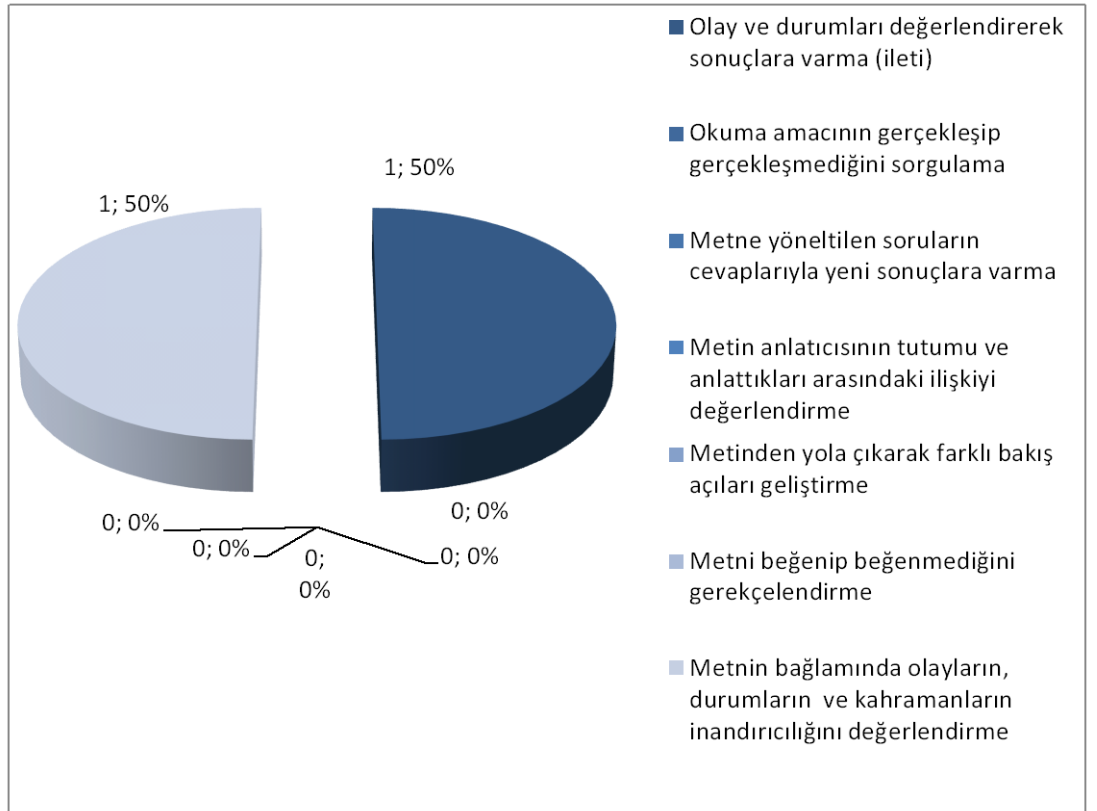
Okuma Anlama Öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarının Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma ölçütü ile Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma, Okuma Amacının Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Sorgulama, Metne Yöneltilen Soruların Cevaplarıyla Yeni Sonuçlara Varma, Metinden Yola Çıkararak Farklı Bakış Açıları Geliştirme, Metni Beğenip Beğenmediğini Gereçelendirme, Metnin Bağlamında Olayların, Durumların ve Kahramanların İnanırcılığını Değerlendirme alt kategorileriyle ilgili bulgular Tablo 4-8’de gösterilmiştir.

Tablo 4-8: Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma

Kategori Numarası	Alt Kategoriler	Metinler				
		Kefil	Ülkemin Renkli Haritası	İçimdeki Ben	Dut Ağacının Korkusu	Karanfiller ve Domates Suyu
7.1	Olay ve durumları değerlendirerek sonuçlara varma (ileti)			X		
7.2	Okuma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulama					
7.3	Metne yöneltilen soruların cevaplarıyla yeni sonuçlara varma					
7.4	Metin anlatıcısının tutumu ve anlattıkları arasındaki ilişkiyi değerlendirme					
7.5	Metinden yola çıkarak farklı bakış açıları geliştirme					
7.6	Metni beğenip beğenmediğini gereçelendirme					
7.7	Metnin bağlamında olayların, durumların ve kahramanların inanırcılığını değerlendirme		X			



Grafik 4-13: Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Ölçütü ile İlgili Uygulama Çalışmalarının Toplam Uygulama Çalışmaları İçindeki Oranı



Grafik 4-14: Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Uygulama Çalışmalarının Alt Kategorilere Dağılımı

Grafik 4-13'de Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının toplam uygulama çalışmaları içindeki oranı

ve Grafik 4-14’de ise Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma uygulama çalışmalarının alt Kategorilere dağılımı gösterilmiştir.

4.7.1. Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi sadece “İçimdeki Ben” metninde Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışması yer almaktadır. Bu da Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının Grafik 4-14’de görüldüğü gibi % 50’lik bölümünü oluşturmaktadır. “İçimdeki Ben” metninde ise Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma alt kategorisi ile ilgili etkinlik yer almamaktadır. Sadece Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda: “Öğrencilerinizden, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemelerini isteyiniz” (Yıldırım, 2014, s. 130) yönergesi verilmiştir.

4.7.2. Okuma Amacının Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Sorgulama

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Okuma Amacının Gerçekleşip Gerçekleşmediğini Sorgulama alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.7.3. Metne Yöneltilen Soruların Cevaplarıyla Yeni Sonuçlara Varma

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metne Yöneltilen Soruların Cevaplarıyla Yeni Sonuçlara Varma alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.7.4. Metin Anlatıcısının Tutumu ve Anlattıkları Arasındaki İlişkiyi Değerlendirme

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metin Anlatıcısının Tutumu ve Anlattıkları Arasındaki İlişkiyi Değerlendirme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.7.5. Metinden Yola Çıkararak Farklı Bakış Açıları Geliştirme

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metinden Yola Çıkararak Farklı Bakış Açıları Geliştirme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.7.6. Metni Beğenip Beğenmediğini Gerekçeleştirme

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metni Beğenip Beğenmediğini Gerekçeleştirme alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışması yer almamaktadır.

4.7.7. Metnin Bağlamında Olayların, Durumların ve Kahramanların İnanırcılığını Değerlendirme

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’de görüldüğü gibi sadece “Ülkemin Renkli Haritası” metninde Metnin Bağlamında Olayların, Durumların ve Kahramanların İnanırcılığını Değerlendirme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışması yer almaktadır. Bu da Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma Ölçütü ile ilgili uygulama çalışmalarının Grafik 4-14’de görüldüğü gibi % 50’lik bölümünü oluşturmaktadır. “Ülkemin Renkli Haritası” metninde ise uygulama çalışması yönerge şeklindedir ve Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda “Anlatılan gerçeğe uygun mudur? Neden?” Sorusunun öğrencilere sorulması istenmektedir (Yıldırım, 2014, s. 76).

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazınsal metinlerin eleştirel okunması sürecinde okur ilk olarak dil unsurlarıyla örölmüş yüzeysel yapıyla iletişime geçer. Fakat bu yapıdaki dil öğeleri günlük hayatta kullanılan dille bağdaşmamasının yanı sıra sözcükler ve sözcük grupları metin içi bağlamda farklı anlamlar kazandırılarak sunulmuştur. Okurdan beklenen ise bu dil yapısını sorgulaması ve elde ettiği sonuçlarla yazınsal metnin katmanları arasında ilerlemesidir. İpşiroğlu'nun (2001) da belirttiği gibi “yazınsal metinlerde yazarın dili, anlatımı, kullandığı imgeler, simgeler, yazdığı metnin türü, kurgusu vb. özellikler alımlayana ipucu veren kodlardır” (s. 37). Yazınsal metne özgü kurgulanan söz konusu dil yapısının doğru şekilde alımlanmasıyla yani kodların çözümlenmesiyle yazınsal metnin okunma sürecinde önemli bir aşama geçilmiş olacaktır.

Tablo 4-2'ye göre Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütünün 1. alt kategorisi olan Metindeki Sözcük ve Sözcük Gruplarının Anlam Özelliklerini Belirleme ile ilgili tüm metinlerde uygulama çalışmalarına yer verildiği görölmektedir. Fakat etkinlik örnekleri incelendiğinde odakta metinden çok sözcüklerin olduğu söylenebilir. Örneğin Şekil 4-1'de “Kefil “ metninin etkinliğinde sözcüklerin anlamlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. Metin okunduktan sonra yapılan bu çalışma her ne kadar metindeki sözcüklere yönelik olsa da metinden kopuktur. Çünkü bu etkinlik devamında Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda yer alan yönergede kelimelerin anlamları içinde koyu yazılmış harfler birleştirilerek Şirazi'nin “Sevgin yoksa dost arama” sözüne ulaşılması ve bu söz üzerine öğrencilerin konuşturulması istenmektedir (Yıldırım, 2014, s. 18). Böylece öğrencinin sözcüklerin anlamını, metnin bağlamı üzerinden sorgulaması yerine özdeyişi bulup bu özdeyiş üzerine konuşmasıyla metinden uzaklaşmıştır. Şekil 4-3'de gösterilen “Ülkemin Renkli haritası” metninin etkinliğinde de benzer şekilde öğrencilerden metinde geçen kelimelerin metinde kullanıldığı anlamını bulmaları ve kelimeleri farklı anlamlarıyla cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Etkinlik kelime ve kelime gruplarının metin içindeki anlamının kavranmasıyla ilgili gibi görünse de metnin yüzeysel yapısında kelimelerin taşıdığı anlam ve yazarın kelimeyi neden metindeki anlamıyla kullanmayı tercih etmiş olduğu sorgulanmamıştır.

“Ülkemin Renkli Haritası” metninin etkinliğinde de Şekil 4-2’de kavram alanına göre sözcükler gruplandırılarak, cümlede kullanılmaları istenmiştir. Fakat farklı kavram alanına giren sözcüklerin kullanılmasının metnin yüzeysel anlam yapısının oluşturulmasındaki işlevi sorgulanmamıştır.

Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama Uygulama çalışmaları örneklerinde görüldüğü gibi metindeki sözcüklerin anlam özellikleri buldurulmakta ve çoğunlukla sözcüklerin cümlede kullanılması istenmektedir. Bu yönüyle sözlük çalışması niteliğinde olan uygulama çalışmalarının metne gerek duyulmadan da kolaylıkla yapılabileceğini görülmektedir. Oysa sözcüklerin farklı anlamsal özelliklerinin kullanımı, yazınsal metinleri diğer metin türlerinden ayıran önemli özelliklerin başında yer almaktadır. Dilidüzgün (2012) belirttiği gibi yazınsal metinlerin dilsel yapıları bir sistematığe göre oluşturulmuştur. “Bu sistematığı anlamak için, metni yalnızca sözcüklerini, tümcelerini ya da paragraflarını düz ya da yan anlamlarıyla anlamak değil, bunların bir bütünlük içinde, algılanması ve anlamlandırılması gerekir (s. 4-7). Yani öğrencinin metni alımlamasında ona rehberlik edecek uygulama çalışmalarının sözlük çalışmasından öte metindeki dilsel sistematığı bütüncül bir şekilde çözümlenmeye yönelik olması gerekmektedir. Uçan’ın (2006) da bulguladığı gibi: Yazınsal metinler sadece sözcük bilgisinin, dil bilgisi ediniminin aracı olmamalıdır. Yazınsal metin, dil öğretiminin bir mutfak malzemesi değildir; okuyucu/ öğrencinin, okuduğu yazınsal metinde kendisini, başkalarını, yaşadığı toplumu gözlediği bir uzamdır (ss. 25- 29). Uçan’ın saptamasında olduğu gibi yazınsal metinlere yönelik uygulama çalışmalarında dilin kuralları üzerine yoğunlaşarak metnin anlamını gereken önemin verilmemesi sanat yapıtı olarak ele alınan yazınsal metinler için kabul edilebilir bir durum değildir.

“Ülkemin Renkli Haritası” metninin bir diğer etkinliğinde Şekil 4-6 metinden alınan cümlelerdeki benzetme unsurlarının bulunması istenmektedir. Sonrasında ise metindeki ikilemelerin cümle içinde kullanılmasına yönelik bir etkinliğe yer verilmiştir. Diğer etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliklerde de metnin yüzeysel anlam yapısıyla ilgili bir bağlantı kurulmamıştır. Oysa yazar yüzeysel yapıdaki kurguda temel malzemesi olan sözcükleri dilin türlü olanaklarından (mecazlar, yan almalar, çağrışımlar, sanatlı söyleyişler vb.) yararlanarak özgün bir

şekilde yorumlar. Yazını bir dil sanatı olarak gören Özdemir (2007)'de bu duruma “ (...) Öyle ki müzisyenler için sesler, ressamalar için renkler, bir yontucular için mermer ve bronz neyse bir yazıncı için de sözcükler odur” (s. 44) yorumunu getirir (s. 44). Özdemir'in de belirttiği gibi yazınsal metinlerde sözcükler bir araçtır. Önemli olan bu sözcüklerle oluşturulan kurgusal anlam evreninin oluşturulmasıdır. Yani yazınsal metnin alımlanmasında sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldığının incelenmesi bir amaç değil araç olarak ele alınmalıdır. Metnin alımlanmasındaki bu tutum okuma anlama öğrenme alanına yönelik uygulama çalışmalarına da yansıtılmalıdır.

Tablo 4-2'ye göre Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütünün 2. alt kategorisi olan Anahtar Sözcükleri Belirleme ölçütü ile ilgili sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde etkinlik oluşturulmuştur. Şekil 4-7'de görüldüğü gibi öğrencilerden anahtar sözcüğü belirlemeleri istenmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında da anahtar sözcüğü nasıl bulmaları gerektiğine dair bir açıklamaya yer verilmemiştir. Yani anahtar sözcük kavramı ve işlevi sorgulanmamıştır, anahtar sözcüğün nasıl bulunacağı ve metnin anlamına katkısı hakkında bir bilgi verilmemiştir. Bu yönüyle anahtar sözcükleri buldurmaya yönelik bu etkinlik biçim olarak eleştirel okuma ölçütleriyle tutarlı olsa da içerik olarak eleştirel okuma etkinliği özelliği taşımamaktadır. Oysa yazınsal metinlerde anahtar sözcükler asıl vurgulanmak istenen konu, olay ve durumla ilgili okura önemli ipuçları vermektedir. Alyol (2009) da anahtar sözcüklerle ilgili : “İyi bir okumanın olabilmesi için yazarın kullandığı temel kavram ve kelimelerin okuyucu tarafından anlaşılması gerekir. Eğer bu kelimeler anlaşılmazsa büyük bir ihtimalle metin anlaşılamayacaktır” (s. 26) yorumunu yapmaktadır. Akyol'un da bulguladığı gibi anahtar sözcüklerin belirlenmesi metnin konusunun ve yüzeysel anlamının belirlenmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Yazınsal metinlerin okuma anlama uygulama çalışmalarında anahtar sözcüklerle ilgili etkinliklerin yer almaması metnin alımlanma sürecinde önemli bir eksikliklerdir.

Tablo 4-2 ye göre Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütünün 3. alt kategorisi olan Metindeki Devinim ya da İzlenim Yaratan Sözcük ve Sözcük Gruplarını Belirleme alt kategorisi ile ilgili sadece “Ülkemin Renkli Haritası” metninde etkinlik yer aldığı

görülmektedir. Oysa yazınsal metinler izlenim ve devinim öğelerini içermeleriyle diğer metin türlerinden ayrılırlar. Özdemir (2010) de yazınsal metinlerde sözcükler ve söz öbeklerinin okurun görme, işitme, dokunma, koklama duyularını harekete geçirici yani izlenime dayalı bir algılayışla kurgulandığından söz eder (s. 43). Yazınsal metnin yazarı da metinlerin bu özelliğini kullanıp çeşitli duyu organlarını işe koşarak olayları ve durumları okurun zihninde canlandırmayı amaçlar. Bu yönüyle metnin alımlanma sürecinde önemli bir işlevi olan devinim ve izlenim öğelerinin kavranması ve metnin yüzeysel yapısındaki anlamla ilişkilendirilmesiyle ilgili uygulama çalışmalarına gereksinim duyulmaktadır. Şekil 4-8’de “Ülkemin Renkli Haritası” metninde ise bu ölçütle ilgili izlenime dayanan cümleler seçilmiş ve hangi duyulardan yararlandığı sorulmuştur. Fakat bu duyuların kullanılmasının metnin anlam evrenine katkısı sorgulanmamış ve izlenim cümleleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmemiştir. Sadece duyuları buldurmak ile yetinilmiştir. Böyle bir uygulama çalışmasının metinle ilişkilendirilmediği sürece amacına ulaşması olanaklı değildir.

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütünün 4. alt kategorisi olan Metindeki Noktalama İşaretlerinin Metnin Anlamına Katkısını Fark Edebilme ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmemiştir. Metni anlam ve dil yönünden bütünleyen noktalama işaretlerinin özellikle duygusal yönü yüksek olan yazınsal metinlerin anlam evrenine katkısı ortadadır. Uygulama çalışmalarında ise bu kategoriye yer verilmemesi yazınsal metinlerin eleştirel okunmasıyla ilgili önemli bir eksikliklerdir.

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütünün 5. alt kategorisi olan Metnin Bağlamını Gözeterek Cümleler Arasındaki Anlamsal Geçişleri Belirleme ile ilgili sadece Ülkemin Renkli Haritası metninde uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Şekil 4-9’da görüldüğü belirlenen sözcüklerin anlam ilgilerine uygun olarak cümlede kullanılması istenilmiştir. Bu sözcüklerle metin arasında bir bağlantı kurulmamış ve metindeki işlevleri sorgulanmamıştır. Oysa olay üzerine kurgulanan metinlerde cümleler arasındaki geçişler olay örgüsünü ortaya çıkarılmasına olanak

sağlamaktadır. Bu yönüyle yazınsal metnin yüzeysel yapısının belirlenmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütünün 6. alt kategorisi olan Metnin Konusunu Belirleme ile ilgili sadece “Kefil” metninde uygulama çalışmasında yer verilmesi ders kitaplarının önemli bir eksikliğidir.

Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel (Somut Anlam Düzeyi) Yapısını Kavrama ölçütü ve alt kategorileri ile ilgili uygulama çalışmalarından beklenen metnin yüzeysel yapısındaki dil dokusunu kavranmasını sağlayarak derin yapıdaki düşünce örgüsüne kapı aralamasıdır. Özdemir’in de belirttiği gibi metnin düşünce yapısını tam ve eksiksiz olarak kavramanın bu yapıyı kuran biçimlendiren sözcükleri sözcük öbeklerini, cümleleri, paragrafları anlamaya bağlıdır (2013, s. 88). Metnin yüzeysel yapısının kavranmasıyla ilgili uygulama çalışmalarının eleştirel bir şekilde hazırlanmaması metnin derin yapısına ulaşmada önemli bir engel oluşturmaktadır.

Tablo 4-3 ve Grafik 4-4 incelendiğinde Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme ölçütünün 1. alt kategorisi olan Metindeki Ana Olay ya da Durumu Belirleme ile ilgili: “Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda “olay nedir?” sorusu sorulmuştur. 2. alt kategori Olay Akışını Belirleme ile ilgili etkinlik sadece “Dut Ağacının Korkusu” metninde yer almıştır. Olay Örgüsünü belirleme ve Metindeki Mantıksal Tutarlılığı Fark Etme ile ilgili etkinliklere ise verilmemiştir. Oysa Öykünün temel öğelerini oluşturan olay, olay örgüsü, olay akışının belirlenmesi metnin genel yapısının kavranması için önemli bir aşamadır. Bu ölçütlerle ilgili uygulama çalışmalarının olmaması önemli bir eksikliklerdir. Ayrıca Metindeki Nedensellik İlişisini Belirleme ölçütü ile ilgili Şekil 4-11 “İçimdeki Ben” ve Şekil 4-12 “Dut Ağacının Korkusu” metninin etkinlikleri yer almaktadır. Etkinlikler incelendiğinde metindeki neden-sonuç ilişkisi olan cümleleri tamamlama şeklinde olduğu görülmektedir. Oysa metindeki nedensellik ilişkisini belirleme Özdemir’in bulguladığı gibi: “ Olay akışı ya da sıralanışı nasıl merak duygumuzu kamçılırsa

olayların neden- sonuç ilişkisi doğrultusunda birbiriyle ilintilenmesi zeka ve bellek gücümüzü kullanmamızı ister” (2013, s. 114). Yani ayrıntılara yönelmeyi ve metni bütüncül şekilde değerlendirmeye gereksinim duyar.

Tablo 4-3 ve Grafik 4-4 incelendiğinde Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme ölçütünün Metnin Kurgusunu Çözümleme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Metindeki Olay, Durum, Kişilerle İlgili Benzerlik ve Farklılıkları Belirleyerek Bunları Birbiriyle İlişkilendirme ölçütü ile ilgili ise “Ülkemin Renkli Haritası” ve “İçimdeki Ben” metinlerinde Şekil 4-13 ve Şekil 4-14’de görüldüğü gibi uygulama etkinliklerine yer verilmiştir.

Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Belirleme ölçütü ve alt kategorileri ile ilgili uygulama çalışmaları bulgularda görüldüğü üzere sınırlı sayıdadır. Adalı’ya göre olayın geçtiği yer ve çevre anlatıda önemli bir öğedir. Ayrıca yazar uzama ait ayrıntıları olayı ve konuları aydınlatarak şekilde seçer (2010, s. 269). Benzer bir şekilde Çetişli (2004, s. 77) öykünün vazgeçilmez unsurlarından biri olan olay örgüsü ve şahıs kadrosu belli bir zaman ve uzama gereksinim duyduğuna dikkat çekmektedir. Çetin (2006, s. 129) de olaylar, zamandan bağımsız olarak düşünülemez yorumunu getirmektedir. Adalı, Çetişli ve Çetin’in belirttikleri gibi öykünün temel unsurları olan bu kavramlar birbirine gereksinim duymaktadır. Çünkü öykü türündeki metinler gücünü söz konusu öğelerinin kendi içlerinde o oluşturdukları organik bağdan almaktadır. Metnin alımlanması ile ilgili uygulama çalışmalarının da bu öğelerin eleştirel bir yaklaşımla kavranmasına, karşılaştırılmasına ve çözümlenmesine yönelik olması beklenmektedir.

Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ve alt kategorileri incelendiğinde Tablo 4-4’de görüldüğü gibi 1. ve 2. alt kategoriler olan Metni Okuma Amacı Belirleme, Metinde Anlatılanları Zihinde Canlandırma ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmemiştir. Oysa metnin alımlama sürecinde okurun geçmiş yaşantılarından yola çıkarak oluşturacağı yeni şemalar önemlidir. Adalı da okumaya başlamadan önce bir amacın belirlenmesi ve okumanın bu amaca göre yönlendirilmesinin ve okurun anlatılanları kendi düş gücünü ve deneyimlerini kullanarak zihninde canlandırmasının eleştirel okuma da

önemine vurgu yapar (2010, s. 22). Adalı'nın da belirttiği gibi okuma sürecinin başlangıcında bir amaç olmalıdır. Okuma amacının belirlenmesiyle öğrencilerin kendi yaşantılarıyla metin arasında iletişim de başlamış olur. Akyol da amaç oluşturmanın her şeyden önce okuma sürecinde kullanılmak üzere okuyucuya bir plan sağlayacağını ve okurun amacına ulaşip ulaşmadığı kontrol ederken anlam kurma sürecini de kontrol ettiğini belirtir (2009, s. 25). Okuma çalışmalarında amaç belirlemenin önemine dikkat çeken Güneş de öğrencilerin metni okumaya başlamadan önce amaç belirlemeleri gerektiğini belirtir (2013, s. 147). Araştırmacıların vurguladıkları gibi okurun/öğrencinin herhangi bir amaç gözetmeden metinle iletişime geçmesi beklenilmemeli, öğrencilerin bir amaç doğrultusunda metne yaklaşımlarını sağlayacak uygulama çalışmalarına yer verilmelidir.

Yazınsal metinlerdeki anlatının okurun zihninde canlanmasıyla okurun dünyasıyla metnin sunduğu dünya kesişmiş olur. Böylece içinde okur ve kurgusal metnin olduğu yeni bir dünya yaratılır. Okur oluşturulan yeni dünya içinde var olduğu kadar metne yaklaşabilir yani metni alımlayabilir. Bu sebeple anlatılanların okurun zihninde canlanması önem kazanır. Okurun anlatılanları zihinde canlandırmasının edebiyat metninin duyumsatma yönüyle örtüştüğüne vurgu yapan Uçan da: İnsanın soyut yanını oluşturan ruhsal yapısının; şefkat veya sevgiyi, acımasızlığı veya merhameti yazınsal ürünlerden öğrenebilir ve hissedilebilir olduğuna (2006, ss. 25-39) dikkat çeker. Adalı ise “Yazarın verdiği ayrıntılarla kendi düş gücümüzü ve deneyimlerimizi birleştirip yazarın anlattığı olayları, olayları yaşayan kahramanları, zamanı, yerleri bir film gibi zihninizde canlandırın” (2010, s. 22) saptamasını yapar. Bu yönüyle yazınsal metnin işlevini doğru şekilde yerine getirmesi özellikle de duyumsatma, yaşattırması için okuma anlama uygulama çalışmalarının öğrencileri uygun şekilde yönlendirmesi gerekmektedir.

Tablo 4-4 ve Grafik 4-6’da görüldüğü gibi tüm metinlerde Kahramanların Düşüncelerinin ve Davranışlarının Nedenlerini Sorgulayıp Olay ve Durumlara Karşı Farklı Davranış ve Tutum Geliştirme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Genellikle yönerge şeklinde olan uygulama çalışmalarının da “Siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Doğru buluyor musunuz?” gibi okuru metindeki sorunsal üzerine düşünmeye özendirir türden olması eleştirel okuma sürecinde

istenilen bir yaklaşımdır. Karadüz'ün belirttiği gibi “Metinde yazara ait, bilgiler, hisler ve tavırlarla karşılaşan eleştirel okuyucu kendisine ait bu türden birikim ve deneyimleri kullanarak senteze ulaşır” (2010, s. 1583). Böylece okur metinde anlatılan kişilere, durumlara, olaylara sorgulayıcı bir biçimde bakar ve kendi deneyimlerini de kullanarak eleştirel düşünme süreçlerini kullanmış olur.

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6'da görüldüğü gibi sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde metindeki çatışmayı belirlemeye yönelik uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Oysa her yazınsal metin içinde çatışmalar barındırır. Metindeki çatışmaların nedenlerinin sorgulanması, çatışmalarla ilgili düşünceler üretilmesi metnin yüzeysel yapısıyla derin yapısı arasında bağlantılar kurulmasını sağlar. Diğer bir alt kategori olan Okurun Kendi Yaşantısıyla İlişkilendirme ile ilgili Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6'da görüldüğü gibi sadece “Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde yönergeler yer verilmiştir. Bu yönergelerde siz olsaydınız ne yapardınız sorusunun farklı kahramanlar için sorulduğu görülmektedir. Okur bu sorularla anlatılanları yaşamıyla ilişkilendirebilir ve kendi yaşamıyla karşılaştırmalar yapabilir. Fakat bu sürecin devam etmesi için yönergelerin ardından yeni yönergeler ya da etkinliklere gereksinim duyulmaktadır.

Metinde Anlatılanlardan Yola Çıkararak Varsayımlarda Bulunma ve Bu Varsayımları Sınama alt kategorisi ile ilgili Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6'da görüldüğü gibi “İçimdeki Ben” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinler belirlenen bölümlerde kesilerek öğrencilerin metnin devamıyla ilgili tahminlerde bulunmaları istenmektedir. Eleştirel okuma sürecinde beklenen ise söz konusu varsayımlar oluşturulurken gerekçelendirmeye özen gösterilmesidir. Örneğin okur bir tahminde bulunuyorsa, neye dayanarak böyle bir tahminde bulunduğunu açıklaması ve tahminin doğru çıkıp çıkmadığını kontrol etmesi gerekmektedir. Böylece okur metinde anlatılanları olduğu kadar kendi birikimini de işe koşmuş olacaktır. Adalı bu durumu şöyle açıklar: “Tahminlerde yol göstericiniz, metinde verilen ayrıntılarda saklı olan ipuçları, yaşadıklarınız ve kişisel birikiminizdir” (2010, s. 22). Adalı'nın saptamasında yer verdiği gibi metne ilişkin tahminlerde bulunurken ayrıntılarla, okurun artalan bilgisinin birlikte ele alınmasına yönelik uygulama çalışmalarına gereksinim vardır.

Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6’da görüldüğü gibi sadece “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde Yazarın Yazdıklarını Yorumlayıp Kendi Deneyimlerinden Yola Çıkararak Metni Yeniden Yapılandırabilme alt kategorisi ile ilgili etkinliğe yer verilmiştir. İki aşamadan oluşan etkinlikte, okuma süreci bittikten sonra ilk olarak okurdan metne başlık bulması, ardından neden böyle bir başlığı seçtiğini gerekçelendirmesi istenmektedir. Böyle bir yaklaşım eleştirel okuma süreciyle örtüşmektedir.

Metni Kendi İfadeleriyle Özetleyebilme alt kategorisi ile ilgili Tablo 4-4 ve Grafik ve 4-6’da görüldüğü gibi “Kefil” ve “Dut Ağacının Korkusu” metinlerinde uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmaların okuma sürecini zaman zaman kesintiye uğratarak metnin özetlenmesinin istenmesi ve metni mantık akışı içinde özetleyin şeklindedir. Okurun yazınsal metni kendi cümleleriyle özetleyebiliyor olması yüzeysel metni kendi zihinsel süreçlerini işe koşarak anlamlandırdığını göstermektedir. Metni kendi cümleleriyle özetlemeyle ilgili uygulama çalışmalarından beklenen ise metni bir sistematik içinde ele almasıdır. Bu yönüyle metni “kendi cümlelerinizle özetleyiniz” şeklindeki yönergeler tek başına yeterli görülemez. Ayrıca bu ifadeler okuma anlama uygulama çalışmalarındaki etkinlikler ve yönergelerin amaçladığı kazanım türünde ifadelerdir. Dilidüzgün’ün de belirttiği gibi, kazanım ve etkinlik farklı şeylerdir (2010, ss. 13-30). Uygulama çalışmalarından beklenen ise kazanımları yönerge olarak öğrencilere sormak yerine; öğrencilerin söz konusu kazanıma ulaşmalarını için yapılandırılmış etkinlik ve yönerge örnekleriyle metin üzerinde uygulama yapmalarını sağlamaktır.

Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ölçütü ve alt kategorileri ile ilgili uygulama çalışmalarının Tablo 4-4’de sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Oysa okurun artalan bilgisi yazınsal bir metnin eleştirel okunmasında önemli işleve sahiptir. Yazınsal metnin okunması sürecinde artalan bilgisine Ülper, okur yazınsal metni okurken yaşama ilişkin artalan bilgisini ve metnin türüne özgü artalan bilgisini etkinleştirmeye gereksinim duyar (2010, ss. 9-12) saptamasıyla dikkat çekmektedir. Dolayısıyla metni okuma anlama uygulama çalışmalarında, okurun etkin bir şekilde artalan bilgisi kullanılarak anlatılanların yorumlamaması ve metni yeniden yapılandırmaması ise metinlerin ezberci bir yaklaşımla ele alınmasına neden olur. Aşılıoğlu, okuma sürecinde okurun

etkin olmamasını ve deneyimlerini kullanmaması sonucunda “Okuma daha çok ezberleme için yapılan bir etkinliğe dönüşür. Eleştirel ve yaratıcı düşünme giderek körelir. Birey yeni bilgi üretmediği gibi, sahip olduğu bilgiyi de tam olarak kullanamaz” yorumunu getirmektedir (2008, s. 6). Aşılıoğlu'nun da belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitaplarında geleneksel yaklaşımdan farklı olarak okurun bilgiyi kendi deneyimleriyle yeniden üretmesi beklenmektedir. Çünkü okur merkezli bir yaklaşımla ele alınan okuma sürecinde okurun zihinsel süreçleri öne çıkmaktadır. Günay'ın belirttiği gibi okur metinle çok yönlü bir ilişki içerisinde:

Günümüzde metin okuma ve incelemede okuyucuya daha fazla yer verilmektedir. Yazın dersinde “yazar burada ne demek istiyor? ” sorusuna yanıt aramak yerine (öyle ya, yazar bir şeyi demek istememiştir, bir şeyi açık olarak demiştir), “ben buradan ne anlıyorum?” sorusunu sormak daha doğru olacaktır. Okuyucu (bizim bağlamımızda öğrenci) metin karşısında anlam üreten, metne devingenlik sağlayan, yazar ile birlikte ortak kurucudur. Metin ile girdiği özel ilişki ile varlık bulmakta ve bu konumu nedeniyle “okuyucu” olarak tanımlanmaktadır. Şunu da bilmek gerekiyor ki, okuyucunun metin ile kurduğu ilişki çok yönlüdür. Bu ilişki toplum bilimsel, ekonomik, düşünsel (ideolojik) ya da ruhbilimsel ve başka birçok yanları kapsayabilir (Günay, 2007, s. 8-17).

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma ölçütünün ilk kategorisi olan Metnin Görsellerini Yorumlama ile ilgili sadece “Kefil” ve “Ülkemin Renkli Haritası” metinlerinde uygulama çalışmaları yer almaktadır. Yönerge şeklinde olan bu çalışmalarda metnin görselini yorumlatınız şeklindedir. Burada metnin görselini yorumlama ile ilgili yönergeleri öğretmenin vermesi beklenmektedir. Benzer şekilde Metnin Başlığı ve Görselinden Yola Çıkararak Metnin Konusu Hakkında Tahminlerde Bulunma alt kategorisi ile ilgili de etkinliklere yer verilmemiş. Yazarın Yüzeysel Metindeki Dil Yapısını Hangi Amaçlarla Tercih Etmiş Olabileceğini Sorgulama ve Yüzeysel Metnin İşaret Ettiği Dilsel ve Anlamsal Yapıları Birleştirme alt kategorileri ile ilgili ise uygulama çalışmaları yer almamaktadır. Oysa yüzeysel metnin dil yapısının bütüncül bir şekilde ele alınması ve dil yapısının kullanım şekli metnin alımlanması ve metin türü

ile ilgili okurunu yönlendirici konumdadır. Bu alt kategorilerle ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmemesi ders kitaplarının önemli bir eksikliğidir.

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi sadece “İçimdeki Ben” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinlerinde Metnin Konusuyla Metnin Başlığı Arasındaki İlişkiyi Belirleme alt kategorisiyle ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. “İçimdeki Ben” metninde Şekil 4-17’de görüldüğü gibi iki aşamadan oluşan etkinlikte metne farklı başlıklar bulunması istenmekte ve neden böyle bir başlık seçildiği sorgulanmaktadır. Bu yönüyle öğrencinin metne başlık bulurken bir gerekçeye dayandırması metnin konusu ve başlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir etkinlik olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-5 ve Grafik 4-8’de görüldüğü gibi sadece “Dut Ağacının Korkusu” metninde Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme alt kategorisi ile ilgili etkinlik yer almaktadır. Çalışmamızda sıklıkla belirttiğimiz gibi her okur metni kendi yaşantıları üzerine okumaktadır. Bu sebeple aynı metni okuyan okurların metne soracakları sorular farklılaşmaktadır. Yani yazınsal bir metnin alımlanmasında sadece ders kitabı yazarının sorduğu metne yönelik sorular yetersiz kalmaktadır. Öte yandan eleştirel okuma süreci soru sormayı önceleyen bir yapıya sahiptir, okurun metne sık sık sorular sorarak sonuçlara varması beklenmektedir. Karadüz’ ün de belirttiği gibi “Eleştirel okuyucu yeni anlamlara ulaşırken metnin karşısında sorular oluşturup metni ortaya çıkaran nedenleri analiz eder, yorumlar” böylece üst düzey bilişsel becerilerini kullanır (2010, s. 1585). Okur yazınsal metinle ilgili sorular oluşturdukça metnin çok katmanlı yapısını çözümler. Özdemir (2013) de okurun metinle ilgili sorular oluşturmasına ve yazınsal metnin eleştirel bir yaklaşımla okurken bu soruların cevaplarının metinde bulunmasına dikkat çekmektedir. (ss. 109-193) Bu yönüyle okurun metne soracağı eleştirel okur soruları önem kazanmaktadır. Araştırmamızın bulgularında Metne Yönelik Sorular Sorma, Alınan Cevapları Bütünsel Bir Şekilde Değerlendirme alt kategorisi ile ilgili Şekil 4-18’de görüldüğü gibi “Dut Ağacının Korkusu” metninin etkinliğinde metinle ilgili soru hazırlayıp öğrencilerin arkadaşlarına sorması istenmektedir. Etkinlikte bunun dışında bir yönerge yer almamaktadır. Oysa yazınsal metnin eleştirel okunmasında önemli olan metni açıklayabilecek soruları

oluşturmaktır. Öğrencilerden nasıl sorular istendiğinin açıkça belirtilmesine gereksinim vardır.

Tablo 4-6 ve Grafik 4-10'da görüldüğü gibi Okuma Anlama Öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarının Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma ölçütünün Metnin Bileşenlerini Belirleme, Şemasını Kavrama, Metnin Düşünsel ve Duyuşsal Yapısını Oluşturan Unsurları Saptama alt kategorileri ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmemiştir. Metnin yapısının kavranması ve bileşenlerinin belirlenmesi eleştirel okuma sürecinde metnin doğru alımlanmasını sağlar. Tablo 4-6 ve Grafik 4-10'da görüldüğü gibi "İçimdeki Ben" ve "Dut Ağacının Korkusu" metinlerinde Metni Mantıksal Bölümlere (Serim, Düğüm Çözüm) Ayırma alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Bu etkinliklerde Şekil4-18'de görüldüğü gibi metnin giriş gelişme bölümünde anlatılanların özeti şeklindedir. Oysa öykü türündeki metinlerin mantıksal bölümlere ayrılması metnin yapısının kavranmasını sağlar. Karadüz (2010): Metnin yapısının kavramayı, metnin planını ve metni oluşturan temel alt öğelerin oluşturduğu kompozisyonu görebilmeyi eleştirel okumanın ön koşulu olarak belirtmektedir (2010, s. 1583). Yani eleştirel okur, yazarın bir sistematik dahilinde oluşturduğu yazınsal metnin dil ve anlatım özelliklerinden yola çıkarak iskeletini belirleyebilmelidir.

Yazınsal metinlerin özelliklerinde detaylı olarak temellendirdiğimiz yazınsal metinde yer alan boş alanların (belirlenmemişliklerin) okur tarafından doldurulmasıyla metnin anlamı bütünlenir. Okur sadece metinde boş alanları belirlemekle kalmaz aynı zamanda metnin bağlamındaki ipuçlarını kullanarak ve oluşturduğu sorularla bu boş alanları doldurur. Tablo 4-6 ve Grafik 4-10'da görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metne Sorular Sorarak Metindeki Boş Alanları (Belirlenmemişlikleri) Uygun Şekilde Doldurma alt kategorisiyle ilgili herhangi bir uygulama çalışmasına yer verilmemiştir. Metindeki Örtük İletileri Bulgulama alt kategorisi ile ilgili ise sadece "Karanfiller ve Domates Suyu" metninde uygulama çalışmalarına yer verilmiştir. Oysa birçok araştırmacının da bulguladığı gibi, okur için yazınsal metinlerdeki boş alanlar metni etraflıca ele almayı gerektiren önemli bir düşünme fırsatı olarak görülmektedir. Günay'ın da vurguladığı gibi "Yazar tarafından boş bırakıldığı

söylenen ya da öyle olduğu varsayılan kısım, aslında metnin genel yapısı içerisinde vardır, ancak bu boşluklar metnin daha ayrıntılı okunması ile doldurulabilecektir. Bu da okuyucuya düşen bir etkinliktir (2007, ss. 8-17). Benzer şekilde Ülper de, metinde boş bırakılan bölümü metnin anlamsal çerçevesinden çıkmadan tamamlamanın (2010, s. 51) önemi üzerinde durmaktadır. Okurun boş alanları doldurmasıyla yeni anlamlar oluşturduğunu ve düşündüğüne Karadüz de dikkat çeker Buna göre “Yazınsal metinde, okuyucu tarafından doldurulacak bazı anlam çukurları vardır. Başka deyişle okuyucu metinden söylenmemiş anlamları çıkarır, bir bakıma düşünür” (2010, s. 1587).

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi okuma anlama öğrenme alanıyla ilgili uygulama çalışmalarında Metinde Kullanılan Anlatım Biçimlerini ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme, Metinde Kullanılan Düşünceyi Geliştirme Yollarını Belirleme ve Metnin Anlamına Katkısını Belirleme alt kategorileri ile ilgili uygulama çalışmaları yer almamaktadır. Oysa eleştirel okuma sürecinde okurun yazarın anlatısını oluştururken kullandığı anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını belirlemesi gerekmektedir. Arıcı eleştirel okurun yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini, düşünceyi geliştirme yollarını metne bağlı kalarak seçebilmesi gerektiğini bulgular (2008, s. 30). Benzer şekilde Özdemir de: Yazısını oluştururken bir yazar hangi yoldan ya da yollardan yürümüşse iyi bir okuyucunun da aynı yolu izlemesi gerekir” (2013, s. 73) yorumunu getirir. Yani yazarın metnini oluştururken kullandığı anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını okurun fark etmesi yazarın derin yapıdaki iletisini nasıl şekillendirdiğini anlamasını sağlar. Bu yüzden anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarıyla ilgili uygulama çalışmalarının olmayışı ders kitaplarının önemli bir eksikliği olarak görülebilir.

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü gibi sadece “Dut Ağacının Korkusu” ve “Karanfiller ve Domates Suyu” metinlerinde Metindeki Anlatıcıyı (Kim Anlatıyor?) Belirleme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışmaları yer almaktadır. Bu etkinlikler incelendiğinde “Dut Ağacının Korkusu” metninde anlatıcının kim olduğu sezdirilmek yerine anlatımın kimin ağzından yapıldığı soru olarak sorulmuş. “Karanfiller ve Domates Suyu” metninde ise farklı anlatıcı örneklerine yer verilerek anlatımın kimin ağzından yapıldığı sorusuna yer verilmiştir. Etkinliklerden anlaşıldığı gibi anlatı bakış açısıyla ilgili herhangi bir yönergeye ya da etkinlik

bulunmamaktadır. Ayrıca anlatıcıyı belirleme ile ilgili uygulama çalışmalarında anlatıcının metninle olan ilişkisi soruşturulmadan sadece anlatıcının kim olduğunun saptanması ile yetinilmiştir. Yani metindeki anlatıcı ve anlatıcı bakış açısı yüzeysel bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 4-7 ve Grafik 4-12’de görüldüğü Metnin Türüyle İlgili Özellikleri Belirleme ve Metni Diğer Metin Türleriyle Karşılaştırarak Ayrılan Yönlerini Belirleme alt kategorileri ile ilgili uygulama çalışmalar sınırlı sayıdadır. Etkinlikler ve yönergeler incelendiğinde metnin önceden okunan metinlerle karşılaştırılması ve metinde olay mı düşüncemi anlatıldığı soruşturulması yönergelerinin tekrarlandığı görülmektedir. Ayrıca yönergelerde karşılaştırmanın nelere göre yapılacağına yer verilmemiştir, öğrenci iki metinde neleri karşılaştıracağını bilmemektedir. Yine olay mı düşünce mi anlatıldığı türden sorular tekrarlanmaktadır. Bu tür sorularla öğrencilerin metnin türüyle ilgili ayrımı yapmaları ve metnin türüyle ilgili özelliklerini kavramalarını beklemek yanlıdır. Oysa metin türü, bir metnin okuma sürecini yönlendiren başat öğeler arasında bulunmaktadır. Aşılıoğlu’nun da belirttiği gibi: “Eleştirel okumada, okuyucu diğer metinleri araç olarak kullanarak bağlantılar ve karşılaştırmalar yapar” (2008, s. 9). Böylece eleştirel okur metnin diğer metinlerle benzer ve farklı yanlarını soruştururken eleştirel düşünmeyi kullanır. Metinlerin uygulama çalışmaları öğrencilere bu olanağı vermesi gerekmektedir. Öte yandan aynı türden soruların farklı metinler için yineleniyor olması öğrencilerin metin türlerini karıştırmalarına bile neden olabilir. Polat da yazınsal metinlere yönelik uygulama çalışmaları ile ilgili: “Neredeyse her metin türüne uygulanan ve artık kalıplaşmış metne yönelik sorular, bağlamdan kopuk sözcük çalışmaları ya da yazarın amacı nedir? türünden çalışmalar, çok anlamlı bir yapısı olan yazın metinleri için sınırlayıcı bir çalışma yoludur” yorumunu yapmaktadır (2006, ss. 18-24). Yani yazınsal metnin özellikleriyle örtüşmemektedir. Çünkü metin türüyle ilgili uygulama çalışmalarından beklenen, Yazınsal Metinlerin Özellikleri bölümünde temellendirdiği özelliklerini sezdirenlere yer vermesidir.

Tablo 4-8 ve Grafik 4-14’ de görüldüğü gibi Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma ölçütünde sadece Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma (İleti) ve Metnin Bağlamında Olayların, Durumların ve Kahramanların İnanırcılığını Değerlendirme alt kategorileri ile ilgili uygulama

çalışmalarına yer verilmiştir. Olay ve Durumları Değerlendirerek Sonuçlara Varma alt kategorisi ile ilgili “İçimdeki Ben” metninde ana fikrin ve yardımcı fikrin belirlenmesi istenmektedir. Fakat bu yönerge öncesinde ana fikri ve yardımcı fikri belirlemeye yönlendiren uygulama çalışması yer almamaktadır. Oysa ana fikir belirleme etkin bir eleştirel okuma süreci sonucunda oluşabilir. Yani okuma anlama uygulama çalışmalarının okuru aşamalı bir şekilde metnin derin yapısına ulaştırması gerekir. Metnin derin yapısıyla ilgili uygulama çalışmaları yapılmadan öğrencilerin metnin ana fikrini belirlemeleri istenilmemelidir. Metnin Bağlamında Olayların, Durumların ve Kahramanların İnanırcılığını Değerlendirme alt kategorisi ile ilgili uygulama çalışması ise sadece “Ülkemin Renkli Haritası” metninde yer almaktadır. Anlatılanların gerçeğe uygun olup olmadığının sorulmasının istendiği yönergede de metin bağlamı herhangi bir şekilde sorgulanmamaktadır. Görüldüğü gibi en az uygulama çalışmasına yer verilen Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma ölçütüdür. Oysa okurdan/öğrenciden beklenen okuduklarını değerlendirmesidir. Aşılıoğlu’ nun da benzer şekilde belirttiği gibi, “Okuyucu, okuduğunu anladıktan sonra onu bir değerlendirmeye tabi tutabilmelidir. Okuduğunu yorumlayabilmeli, eleştirebilmelidir” (2008, s. 5).

Okurun söz konusu okuma süreçleri olmadan metni tam anlamıyla anlamlandırmasını bekleyemeyiz. Eleştirel okuma ölçütleri gözetilmeden yapılandırılan bir okuma süreci sembollerin tanınmasından öteye gidemeyecektir. Uçan’ ın da belirttiği gibi “Okumak sadece ABC’yi bilmek, yazılı olanı anlamak değildir. Okumak, aynı zamanda yorum yapabilmektir. Öğrencinin yorum yapabilme becerisi kazanması, anladıklarını açıklayabilmesi, yeni durumlara uygulayabilmesi gerekir” (2006, s. 25-39). Yani eleştirel okur kendi yaşam gerçekliğinde metni tanıyabilmeli, kavrayabilmeli, sorgulayabilmeli, yorumlayabilmelidir.

4.1. SONUÇ

Çalışmada “Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama etkinlikleri eleştirel okuma ölçütlerini karşılamakta mıdır?” sorusuyla birlikte aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Metindeki dilin kurgulanış biçimi ve metnin yüzeysel (somut anlam düzeyi) yapısını kavramayla ilgili uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Metnin olay akışı, olay örgüsü, uzam, zaman ve karakter öğelerini bulgulamamaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Okurun artalan bilgisini (geçmiş yaşantılarını) kullanarak metni yeniden yapılandırmasına yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Metni sorgulama ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunmaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Metnin yapısını kavrama ve metindeki belirlenmemişlikleri (boş alanları) bulmaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Metindeki anlatıcı, anlatıcı bakış açısını ve metnin türünü belirlemeye yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Metinle ilgili sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeler yapmaya yönelik uygulama çalışmalarına yer verilmiş midir?

Örnekleimizi oluşturan ders kitaplarının çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan 110 okuduğunu anlama uygulama çalışmasıyla ilgili Bulgular ve Tartışma bölümünden yola çıkarak şu sonuçlara varmak olanaklıdır.

Toplam uygulama çalışmaları içinde Metindeki Dilin Kurgulanış Biçimi ve Metnin Yüzeysel Yapısını Kavrama ile olduğu düşünülen etkinliklerin oranı % 9’dur. Fakat bu etkinlikler eleştirel okuma ölçütleriyle ilgili olsa da içerik olarak incelendiklerinde eleştirel okumaya hizmet etmemekte oldukları sonucuna varılmıştır.

Metnin Olay, Olay Akışı, Olay Örgüsü, Uzam, Zaman ve Karakter Öğelerini Bulgulama ilgili olduğu düşünülen etkinliklerin oranı % 6'dır. Sınırlı sayıda olan uygulama çalışmalarında da ölçütte adı geçen kavramların yer aldığı fakat bütüncül bir şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmediği sonucuna varılmıştır.

En fazla etkinliğin yapıldığı Okurun Artalan Bilgisini (Geçmiş Yaşantılarını) Kullanarak Metni Yeniden Yapılandırması ile ilgili uygulama çalışmalarının oranı %12 olduğu saptanmıştır. Fakat bu ölçütün belirli alt kategorilerine odaklanıldığı onlarla ilgili benzer uygulama çalışmalarına yer verildiği sonucuna varılmıştır.

Metni Sorgulama ve Metinle İlgili Çıkarımlarda Bulunma ile ilgili uygulama çalışmalarının oranı % 6 olduğu saptanmıştır. Bu etkinliklerde metne sorular sorulsa da sorular gerekçelendirilmediği için etkinlikler tam olarak amacına ulaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Metnin Yapısını Kavrama ve Metindeki Belirlenmemişlikleri (Boş Alanları) Bulma ile ilgili uygulama çalışmalarının oranı %4 olarak bulgulanmıştır. Sınırlı sayıdaki bu uygulama çalışmalarında da boş alanların metnin yapısındaki işlevi incelenmediği ve metnin derin yapısıyla ilişkilendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Metindeki Anlatıcı, Anlatıcı Bakış Açısını ve Metnin Türünü Belirleme ile ilgili olduğu düşünülen uygulama çalışmalarının toplam uygulama çalışmaları içindeki oranı %5 olarak bulgulanmıştır. Bu uygulama çalışmalarında da daha çok metnin türünün belirlenmesine odaklanıldığı ve metnin anlatıcısı, anlatıcı bakış açısının eleştirel bir şekilde değerlendirilmediği sonucuna varılmıştır.

Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma ile ilgili ile ilgili olduğu düşünülen uygulama çalışmalarının toplam uygulama çalışmaları arasındaki oranı %2 olarak saptanmıştır. En az sayıda uygulama çalışmasının eleştirel okuma sürecinin önemli bir aşaması olduğu düşünülen Metinle İlgili Sonuçlar Çıkartma ve Değerlendirmeler Yapma ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

Günümüz dünyasındaki uyarıcı zenginliği ve gelişim hızı düşünüldüğünde okuma kültürünün önemli bir basamağını oluşturan eleştirel okuma becerisine duyulan gereksinim ortadadır. Bu sebeple eğitim ve öğretim programlarında yerini

alan eleştirel okuma Türkçe Dersi Programı'nın kazanımlarında sıklıkla yer almaktadır. Buna karşın kazanımları gerçekleştirmek adına hazırlanan ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama uygulama çalışmalarında yeterince yer almadığı görülmüştür.

Çalışmada okuma anlama uygulama çalışmalarının daha çok yazınsal metnin yüzeysel yapısını kavramaya yönelik olduğu ve yazınsal metnin derin yapısına ulaşma konusunda yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama uygulama çalışmalarının yazınsal metinlerin özellikleri gözetilerek hazırlanmadığı gözlemlenmiştir. Böylece yazınsal metinlerin anlam evrenlerine uygun olarak alınmadığı sonucuna varılmıştır.

Eleştirel okuma süreci metni okumadan önce başlayan, okurken ve okuduktan sonra da devam eden bir süreçtir. Bu süreçte önemli olan uygulama çalışmalarının birbirini bütünleyici şekilde yapılandırılmış olmasıdır. Çalışmada eleştirel okuma ölçütleri ve alt kategorileri ile ilişkili olduğu düşünülen uygulama çalışmalarının birbirini bütünleyici ve geliştirici olmaktan uzak olduğu görülmüştür.

Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama uygulama çalışmalarının Türkçe Öğretim Programında yer alan ve eleştirel okuma/ düşünmenin önemli bir özelliği olan üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirmeye yönelik oluşturulmadığı sonucuna varılmıştır.

4.2. ÖNERİLER

1. Yazınsal metinlerle yapılan Türkçe dersleri eleştirel okuma dolayısıyla eleştirel düşünmenin kazandırılması için önemli bir fırsat olduğu düşünülmelidir. Çünkü eleştirel okuma becerisi okul türü öğrenmeyle kazandırılacak bir beceridir. Bu nedenle okullarda kullanılan ders kitapları ve okuma kitaplarının eleştirel okumayı kazandırmaya yönelik olmalarına dikkat edilmelidir.

2. Ders kitabı yazarının okuma-anlama uygulama çalışmalarında yazınsal metin türünün özelliklerini yansıtması gerekmektedir. Ayrıca kendisi metinle hesaplaşmalı, okur merkezli bir yaklaşımla metni çözümlmeli ve derin yapısındaki iletisine ulaşmalıdır. Elde ettiği iletinin metnin yüzeysel yapısında sağlamasını

yaptıktan sonra bu iletiye uygun olarak okuma-anlama uygulama çalışmaları oluşturmalıdır. Bununla birlikte her metnin biricik olduğu dşnlerek o metne özgü, yaratıcı, eleştirel okuma-anlama uygulama çalışmalarına yer vermelidir.

3. Eğitimin önemli belirleyicileri olan öğretmenlerin de eleştirel okuma becerisini kazanarak öğrencilere model olmaları gerekmektedir. Öncelikli olarak ğretmen yetiştiren programlarda eleştirel okumaya yer verilmelidir. Ayrıca ğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

4. Ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma anlama uygulama çalışmaları, araştırmada oluşturulan eleştirel okuma ölçütler listesi ve alt kategorileri dikkate alınarak oluşturulması sağlanabilir.

5. Yazınsal metinlerin eleştirel okunmasıyla ilgili atölye çalışmaları yapılabilir.

6. Eleştirel okuma sadece Türkçe dersleri için değil; diğer dersler için de kullanılmalıdır. Çünkü eleştirel okuma becerisine sahip bireyler çok yönlü yaşam becerilerine de sahip olacaklardır. Bu da toplumun daha demokratik daha hořėorl olmasını sağlayacaktır. Böylece Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları önemli ölçüde gerçekleştirilecektir

7. Çalışma sırasında yurt içinde oluşturulan ölçekler incelenmiş ve metin türlerini kapsamlı olarak ele almadıkları görülmüştür. Metin türlerinin özellikleri dikkate alınarak farklı eleştirel okuma ölçekleri geliştirilebilir.

8. Çalışma sürecinde yazınsal metinlerin eleştirel okunması alanında az sayıda kaynak olduğu gözlemlenmiştir. Daha fazla araştırmaya ve yazınsal metinlerin eleştirel okunmasını sağlayıcı uygulama çalışmaları örneklerine gereksinim olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışmamızın sonunda, incelenen metinlerden biri seçilerek eleştirel bir şekilde zmlenmiş ve eleştirel okuma ölçütlerini yansıttığı dşnlen okuma anlama çalışmalarına yer verilmiştir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Adalı, O. (2011). Anlamak ve Anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adoni, Hanna. (2005). *Literacy and Reading in the Multimedia Environment, Journal of Communication*. 45 (2), 152-174.
- Aktaş, Ş, Gündüz, O. (2008). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Okuma. Hayati Akyol ve Ahmet Kırkılıç (Ed.). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. (ss.15-48) Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D.(1999). Anlambilim. Ankara: Engin Yayınevi.
- Alver, F. (2004). Neil Postman'ın Çocukluğun Yok Oluşu Sürecinde İletişim Teknolojilerinin Eleştirisinin Eleştirisi. Ankara, *Ankara Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, Ankara Üniversitesi İletişim Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi. No:2/2.
- Arıcı, A.F. (2008). Okuma Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler için Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 1-11.
- Aybek, B. (2010). Örneklerle Düşünme ve Eleştirel Düşünme. Adana: Nobel Kitabevi.
- Bamberger, R (1990) Okuma Alışkanlığını Geliştirme. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Bircan, İ. ve Tekin M. (1989).Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393
- Büyükarslan, Z. (2011). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Becerileriyle Örtüşme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum
- Calp, M. (2010). Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. İstanbul: Nobel Yayıncılık
- Cemiloğlu, M.(2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım

Collins, N. D. (2003). Teaching Critical Reading Through Literature
<http://eric.ed.gov/?id=ED363869>
Erişim Tarihi: 26.01.2016

Cüceloğlu, D. (1999). İçimizdeki ocuk Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık. İstanbul: Remzi Kitapevi.

am, B .(2006). *İlköğretim ğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Trk Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir

etişli, İ. (2014). Metin Tahlillerine Giriş 2/ Hikaye, Roman. Tiyatro. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

otuksken, Y. (2007). Okuma Etkinliği ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı-Yaratıcı Okuma Yöntemi, II. Ulusal ocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 4-6 Ekim, Ankara. 751-761.

otuksken, Y. (2011). Eleştirel Okumadan Eleştirel Düşünmeye. Okuma Kültürü Sorunlar ve zm Yolları Sempozyumu, 23-24 Ocak 2010. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Demirel, . (2003). Trk ğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Demirel, . (2007). Kurumdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilidüzgün, S. (2000). ocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik, I. Ulusal ocuk Kitapları Sempozyumu- Sorunlar ve zm Yolları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dilidüzgün, ř. (2010a). Metindilbilim ve Trk ğretimi. İstanbul: Morpa Yayınları.

Dilidüzgün. ř. (2010b). Trk Dersindeki Metin Etkinliklerinin Okuma Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 13. 2010-1, 13-30.

Dilidüzgün, S. (2008). Türkiye'de Edebiyat ğretimi ve Edebiyat ğretiminde ağdaş Yönelimler. Zehra İpşirolu (Ed.) ağdaş Türk Yazını. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Dilidüzgün, S. (2009). Okulöncesinde ocuk Edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Universitesi Yayını, 18-15.

Dilidüzgün S. (2012). Edebiyat ğretimi ve Okur Yetiştirme Sorunu. M. Aksan ve A. Uçar (Editörler). 5. Uluslar Arası Türkçenin Eğitimi ğretimi Kurultayı. ss. 01-09, Ankara: şafak Matbaası.

Dökmen, . (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı zerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Eco, U. (2001). Açık Yapıt. İstanbul: Can Yayınları.

Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Göktürk, A. (2006). Sözü'n Ötesi. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Göktürk, A. (2010). Okuma Uğraşı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Grisebach, M.(1979).Yazınbilimde Fenomolojik (Görüngübilimsel) Yöntem. *İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümü Dergisi*. İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası.

Günay, D. (2003). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları

Günay, D. (2007). Liselerde Yazın Eğitime Yeni Bir Yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*.169, 8-17.

Günay, D. (2008). Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız? *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*. 2, 1-13.

Güneş, F, (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Iser, W. (1979). Metinlerin Çağrısız Yapısı. *İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümü Dergisi İstanbul*: Hüsnütabiat Matbaası.

İpşiroğlu, Z. (1990). Okumayı Öğretme. Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. İstanbul: Ç.Y.D.D. Yayınları 1 / Cem Yayınevi.

İpşiroğlu, Z.(1993) .Okuma Edinimi ve Yazınsal Türler. *ADE Dergisi*. VII. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 129-138.

İpşiroğlu, Z.(1994). Çağdaş Eğitimde Sanat. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları. 127-139.

İpşiroğlu, Z. (2001). Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

İpşiroğlu. Z. (2015). Düşünmeyi Öğrenme Öğretme. İstanbul: Say Yayıncılık.

İşeri, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*. TÖMER: sayı 70, 5-18.

İşeri, K. (2007). Altıncı Sınıf Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, 136 , 58-74.

Kagan, M. (1993). Estetik ve Sanat Dersleri. Ankara: İmge.

Kantemir, E. (1986). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Türk Dilinin Öğretim Toplantısı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 71-77.

Kaplan, M. (2001). Kùltür ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları

Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 5/3 Summer*, 1566-1593.

Kavcar, C. (1986) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 33- 57.

Kavcar, C. vd. (2005). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayıncılık.

Kolaç E. (2013). Okuma ve Dinleme. Muhsin Macit ve Serap Cavkaytar Ed. Türk Dili II. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kolcu, İ. (2011). Edebiyat Kuramları. Erzurum: Salkımsöğüt.

Kıran, Z. ve Kıran, E. A. (2011). Yazınsal Okuma Süreçleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MEB.(2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2012). Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
Erişim tarihi: 06.12.2015.

Moran, B. (2013). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları.

Nosich M. Geard. (2012). Eleştirel Düşünme Rehberi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Nuhoğlu, M. M ve Gökkaya. H. (2006), Türkçe Öğretimi Uygulamaları, Ankara: Nobel Yayınları.

Odabaş, H. Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*. 9(2):431-465.

Oğuzkan, F ve Kavcar, C. (1999). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.

Okur, A. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türsel Özellikleri. Hakan Ülper (Ed.) *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (ss.115-140). İstanbul: Pegem Akademi.

Ozil, Şeyda .(1990). Eğitimde Öğrenci Boyutu, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, İstanbul: Ç.Y.D.D. Yayınları 1 / Cem Yayınevi, s.38.

Öncül, R. (2000). Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: MEB. Yayınları.

Özby, M. (2000). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri – Ankara: Alan Araştırması .

Özby, M.(2009). Anlama Teknikleri 1. Okuma Eğitimi, Ankara, Öncü Kitap.

Özden, Y.(2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, E. (2013).Eleştirel Okuma. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. (2007). Yazımsal Türler. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Özkaya, Tüten. (1991). A. P. Çehov’ un Oyunları Üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Dergisi. Sayı: 35 Sayı: 1, 253-262*

Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. S: 7/2, 13-25.*

Polat, T. (2006). Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi, *Milli Eğitim: Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı. 169.18-24*
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/t%FCLin.pdf
Erişim Tarihi: 26.01.2016.

Pembecioğlu, N. (2013). 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı/ 1.İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Sadioğlu, Ö. Ve Bilgin A.(2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *Elementary Education Online. 7(3), 814-822*

http://www.salisbury.edu/counseling/new/7_critical_reading_strategies.html

7 Critical Reading Strategies

Erişim Tarihi: 26.01. 2016

Sever, S. (1997) Türkçe Öğretimi Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık

Sever S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2007). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalı? 2. Ulusal ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Sever, S (2013).Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem

Sever S, Kaya, Z, Aslan, C. (2011), Etkinliklerle Türkçe Öğretimi, İzmir: Tudem.

Sözer, E (2006) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sayın , Ş. (1990), Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, İstanbul: Ç.Y.D.D. Yayınları 1 / Cem Yayınevi, ss.:28-30.

Sönmez, V. (2009). Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahinel, S.(2000). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegem Akademi.

Temizkan, M ve Atasoy, A. (2014) Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Hikaye Türündeki Metinlerin Üst Yapı Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/3 2014*, 210-237.

Topçuoğlu. Ü. F. ve Sever, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2/6, 33-42.

Tural, S. (1992). Sorularla Cevaplarla Kültür. Ankara: Edebiyat, Dil, Ecdad.

TÜİK(2013) Erişim tarihi 21 Ekim 2015

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>

Uçan, H.(2006). Yazınsal Eleştiri ve Göstergibilim. İstanbul: Hece Yayınları

Uçan, H. (2006). Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar. *MEB Dergisi*, 169, 25-39.

Ülper, H. (2010).Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisan Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir

Yalçın, G. Ü. (2001) Bilişsel Model Çerçevesinde Okuma Becerileri. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 9 No:1, 53.

Yangın, B.(1999). İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yavuzer, H (2001). Çocuk ve Suç. İstanbul, Remzi Kitapevi.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, B. (2009) Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.

Yurdakul, B.(2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. Demirel, Ö.(Ed.). *Yapılandırmacılık* (s.39- 65) Ankara: Pegem Akademi.

İncelenen Kitaplar

MEB. (2014). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı. Deniz, K. (Ed). Devlet Kitapları

MEB. (2014). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı. Deniz, K.(Ed). Devlet Kitapları

MEB. (2014). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı. Deniz, K.(Ed). Devlet Kitapları

Yıldırım. (2014). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı. İnal, M. F. (Ed.).Ankara: Tuna Matbaacılık.

Yıldırım. (2014). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı. İnal, M. F. (Ed.).Ankara: Tuna Matbaacılık.

Yıldırım. (2014). İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı. İnal, M. F. (Ed.).Ankara: Tuna Matbaacılık.

ÖZGEÇMİŞ

1987 yılında Ardahan'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Ardahan'da tamamladı. Lise öğrenimi Büyükçekmece Hüseyin Yıldız Anadolu Lisesi'nde 2005 yılında tamamlayarak İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programı'na girmeye hak kazandı. 2009 yılında lisans eğitimini bitirdiği yıl İstanbul'da Türkçe öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2013 yılında İstanbul Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimini başladı. Yaratıcı drama ve çocuk edebiyatıyla ilgilenmektedir.